



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

LUIZA HERMÍNIA DE ALMEIDA ASSIS BRILHANTE

**“DEPOIS QUE EU RELEIO, EU CONTINUO ESCRREVENDO”: AS RELAÇÕES
ENTRE OS PROCESSOS METACOGNITIVOS E A PRODUÇÃO TEXTUAL DE
CRIANÇAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

FORTALEZA

2021

LUIZA HERMÍNIA DE ALMEIDA ASSIS BRILHANTE

“DEPOIS QUE EU RELEIO, EU CONTINUO ESCRREVENDO”: AS RELAÇÕES ENTRE
OS PROCESSOS METACOGNITIVOS E A PRODUÇÃO TEXTUAL DE CRIANÇAS NO
CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Educação Brasileira. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes.

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B866" Brilhante, Luiza Hermínia de Almeida Assis.
"Depois que eu releio, eu continuo escrevendo": : as relações entre os processos metacognitivos e a produção textual de crianças no ciclo de alfabetização / Luiza Hermínia de Almeida Assis Brilhante. – 2021. 300 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2021.

Orientação: Prof. Dr. Adriana Leite Limaverde Gomes.

1. Metacognição. 2. Alfabetização. 3. Produção textual. 4. Sequência didática. I. Título.

CDD 370

LUIZA HERMÍNIA DE ALMEIDA ASSIS BRILHANTE

“DEPOIS QUE EU RELEIO, EU CONTINUO ESCRREVENDO”: AS RELAÇÕES ENTRE
OS PROCESSOS METACOGNITIVOS E A PRODUÇÃO TEXTUAL DE CRIANÇAS NO
CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Educação Brasileira. Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 30/06/2021.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Messias Holanda Dieb
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profª. Dra. Claudiana Maria Nogueira de Melo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profª. Dra. Telma Ferraz Leal
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Profª. Dra. Evelise Maria Labatut Portilho
Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR)

Dedico este trabalho à minha mãe, a grande guardiã, que cuida e zela por mim, confiando, fazendo-me forte, como ela.

Aos meus filhos, Heitor e Flora, que nasceram ao longo desse desafio do doutorado e me mostram, a cada dia, a beleza de escutar a cor dos passarinhos e de valorizar as desimportâncias da vida. Às minhas filhas, Melissa e Yasmim, que me ajudam a enxergar o cheiro do sol e das árvores diariamente, mostrando-me que as palavras continuam com os seus deslimites e que somos apanhadoras de desperdícios em um mundo de histórias inventadas. Aos meus quatro filhos, que me tornam uma caçadora de achadouros de infância.

Ao meu esposo, Giordano, um companheiro grandioso, que acredita em mim e dá o suporte possível para o enfrentamento das minhas aventuras pedagógicas e acadêmicas.

Às minhas irmãs, Giselle e Marita, mulheres da vida real, mulheres sábias, minhas mentoras da vida.

Ao meu pai, Luiz (*in memoriam*), que, com amor, mostrou-me que cada um tem sua potência e me presenteou com meus dois irmãos, Brisa e João Luiz, fazendo-me sentir sua presença constante em minha vida.

AGRADECIMENTOS

“A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor” (Manoel de Barros).

À Deus, pela graça divina em me conceder saúde e perseverança para enfrentar esse desafio.

À professora Adriana Limaverde, minha orientadora, pela disponibilidade, orientação criteriosa e respeitosa nesta pesquisa de doutorado, bem como pelo apoio nos momentos mais difíceis. Seu profissionalismo, sensibilidade e respeito são exemplos de docência.

Às professoras Claudiana Melo e Telma Leal, por aceitarem compor a banca examinadora desde os primeiros traços deste trabalho, trazendo contribuições e reflexões importantes para esta tese. Minha admiração a vocês é enorme pela competência e brilhantismo na docência.

Ao professor Messias Dieb, que, ao longo do doutorado, ajudou-me a refletir sobre a construção do meu objeto de pesquisa, e por aceitar compor a banca examinadora desde a primeira qualificação.

À professora Evelise Portilho, pelas contribuições ao longo da pesquisa e por me oportunizar conhecer os estudos da área da metacognição, além da participação crucial na banca examinadora desta tese.

À professora Silvyne Lins, que me acolheu na Universidade Federal do Ceará e me apresentou ao mundo da pesquisa com a orientação no mestrado e em grupos de pesquisa, ampliando meus estudos nesta área da metacognição e da linguagem escrita.

Às crianças e às professoras que me acolheram em sua escola, permitindo e colaborando para que este trabalho acontecesse.

À Larissa Fontenele, pela assistência à pesquisa de campo e apoio na digitação dos dados, e à Gabriellen, pela assistência na organização dos dados da pesquisa. À Camila Pinho, pela ajuda na organização do livro digital com as produções das crianças.

À Secretaria de Educação do município de Fortaleza, pelo apoio e liberação de um turno de trabalho para o desenvolvimento desta pesquisa. Em especial, à Simone Calandrine, Aline Gomes, Ana Carine, Conceição Cavalcante e a equipe de técnicas da Coordenadoria de Educação Infantil pela amizade e pelas lutas diárias em defesa das infâncias.

Ao Colégio Santa Cecília, por ser um espaço de formação e colaboração cotidiana no desafio da educação das crianças. Em especial, à Irmã Patrícia e Irmã Elda, que conduzem com maestria essa instituição.

Às minhas amigas e companheiras de trabalho nas escolas e na vida, Leó, Mara, Sâmia, Priscila, Roberta, Aline e Nayana, gratidão pela torcida verdadeira e amorosidade com que me acolhem e me incentivam.

“Aprender
estar atento a cada voo,
olhar a dança no espaço
das linhas invisíveis
que vão mapeando nossa memória
numa geografia outra,
elaborando uma história
que vai além das ciências exatas,
atravessa todas as sombras
e chega, no mais comum dos dias,
ao humano e feliz sentimento
da autoria de pensamento.

Aprender
deixar-se levar pelas cores
do arco-íris de ideias que brotam
do desejo de conhecer,
do esforço, quase mágico,
para descobrir, para desvendar o novo.
A cada voo
uma outra luz nasce.
Em cada cor
uma margem guarda,
secretamente,
nova luminosidade.

(Kátia Tavares, O voo do aprender).

RESUMO

Objetiva-se, de modo geral, investigar as relações entre o desenvolvimento dos processos metacognitivos e a produção textual de crianças ao longo do ciclo de alfabetização. Os objetivos específicos visam: i) verificar, ao longo do ciclo de alfabetização, como os conhecimentos metacognitivos e suas possíveis evoluções se manifestaram durante a produção textual de crianças em um contexto comum da sala de aula; ii) identificar as estratégias metacognitivas empregadas por essas crianças ao produzir textos escritos no ciclo de alfabetização; iii) examinar quais fatores da textualidade são considerados pelas crianças em suas produções escritas ao longo do ciclo de alfabetização. Baseia-se na perspectiva psicolinguística da língua escrita, em estudos sobre a metacognição, a produção textual e sequência didática com gêneros textuais, bem como em referenciais sobre a textualidade. A metodologia compreende uma pesquisa participativa, com a construção de dados de forma longitudinal, iniciando o acompanhamento às crianças no 1º ano do até a conclusão do ciclo no 2º ano do ensino fundamental. Os procedimentos consistem na observação, em entrevistas de explicitação e na proposição de sequências didáticas com gêneros textuais em sala de aula. Foi realizada uma microanálise interpretativa para descrever as interações da criança na atividade de produção textual, identificando o desenvolvimento dos processos metacognitivos mediante a escrita de textos e suas relações com a qualificação das produções textuais escritas no ciclo de alfabetização. Os resultados demonstraram que as crianças vivenciaram diferentes processos metacognitivos ao longo das produções textuais realizadas no ciclo de alfabetização ao explorar as diferentes versões de contos já conhecidos e pela possibilidade de criação de novos contos. Contudo, focaram no início, meio e fim do enredo da história, sem fazer incursões pelo detalhamento da narrativa. Identificaram a recordação do conto lido anteriormente como a principal estratégia para planejar a escrita de seu conto, além do esforço em pensar e já saber ler e escrever. Apontam a releitura e a oralização em voz alta das partes das palavras como principais estratégias de monitoramento e controle dessa empreitada, com ações corretivas imediatas quanto à escrita convencional e lacunas encontradas. Na avaliação da tarefa de escrita de textos, expressaram um olhar positivo sobre o seu desempenho, mas insistem em apontar aspectos relativos à legibilidade e escrita ortográfica como foco de sua avaliação, considerando um texto bom ou ruim à medida que apresentam dúvidas quanto a isso. Ao longo do ciclo de alfabetização, os processos de textualização evoluem à medida que as crianças passam a usar mais recursos coesivos, o que qualifica a coerência textual de suas produções escritas.

Palavras-chave: metacognição; alfabetização; produção textual; sequência didática.

ABSTRACT

The aim is, in general, to investigate the relations between the development of metacognitive processes and the textual production of children throughout the literacy cycle. The specific objectives aim to: 1- Verify, throughout the literacy cycle, how metacognitive knowledge and its possible evolutions were manifested during the textual production of children in a common classroom context. 2- Identify the metacognitive strategies used by these children when producing texts written in the literacy cycle. 3- Examine which factors of textuality are considered by children in their written productions throughout the literacy cycle. 4- Analyze how metacognitive knowledge and strategies contribute to the textuality of children's written productions throughout the literacy cycle. It is based on the psycholinguistic perspective of written language, studies on Metacognition, Textual Production and Didactic Sequence with Textual Genres, as well as references on textuality. The methodology comprises a participatory research, with the construction of data in a longitudinal way, starting the monitoring of children in the 1st grade of E.S until the conclusion of the cycle in the 2nd grade of E.S. The procedures consist of observation, identification of explanation and proposition of didactic sequences with textual genres in the classroom. An interpretative microanalysis was performed to describe the child's interactions in the textual production activity, identifying the development of metacognitive processes through the writing of texts and their relations with the qualification of textual productions written in the literacy cycle.

Keywords: metacognition; literacy; textual production; didactic sequence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema da Sequência Didática com gêneros textuais.....	69
Figura 2 – Esquemas de textualização.....	71
Figura 3 – Modelos das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o escrito.....	77
Figura 4 – Esquemas das operações de gestão textual.....	82
Figura 5 – Esquema estruturante da sequência didática com gêneros textuais na perspectiva metacognitiva.....	96
Figura 6 – Exemplo da carta utilizada.....	103
Figura 7 – Imagem usada como apoio para a produção textual n.º 3.....	105
Figura 8 – Exemplo de cartas de jogo de memória.....	111
Figura 9 – Jogo da memória.....	111
Figura 10 – Círculo hermenêutico-dialético.....	117
Figura 11 – Reescrita do conto “João e o pé de feijão” realizada por Apolo (P.T02).....	199
Figura 12 – Reescrita do conto “O pequeno polegar”, realizada por Apolo no 2º ano do ensino fundamental.....	201
Figura 13 – Imagem de apoio para a P.T 03.....	206
Figura 14 – Imagem de apoio para a P.T 06.....	206
Figura 15 – Reescrita do conto “João e o pé de feijão” (ET1 – P.T01).....	210
Figura 16 – Reescrita do conto “João e o pé de feijão”, realizada por Atena (C2) – P.T08.....	211
Figura 17 – Reescrita do conto “João e o pé de feijão” de C4 (Hera – P.T01).....	214
Figura 18 – Reescrita do conto “O Pequeno Polegar” realizada por Hera (C4 – P.T05)...	215
Figura 19 – Reescrita do conto “João e o pé de feijão” realizado por Orfeu (C5).....	221
Figura 20 – Reescrita do conto “A Bela e a Fera” realizada por Maia (C7 – P.T04).....	229
Figura 21 – Escrita do conto de sua própria autoria realizada por Maia (C7 – P.T07).....	231
Figura 22 – Reescrita do conto "João e o pé de feijão" realizada por Maia - C7 - P.T02..	232
Figura 23 – Reescrita do conto "João e o pé de feijão" realizada por Maia - C7 - P.T08..	234
Figura 24 – Reconto escrito do conto "João e o pé de feijão" realizado por Kael (C12) - P.T01.....	238
Figura 25 – Reescrita do conto “João e o Pé de Feijão” realizada por Kael (C12 - P.T2).	239
Figura 26 – Criação de um conto de sua autoria - C12 - P.T07.....	341

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Revisão da literatura em artigos científicos.....	27
Gráfico 2 – Revisão de literatura em teses e dissertações.....	31
Gráfico 3 – Revisão de literatura com o cruzamento de categorias.....	31
Gráfico 4 – Comparação entre as etapas das ocorrências relativas à dimensão do conhecimento metacognitivo.....	140
Gráfico 5 – Estratégias metacognitvas.....	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Revisão da literatura em artigos científicos.....	26
Quadro 2 – Revisão de literatura em teses e dissertações	30
Quadro 3 – Revisão de literatura com o cruzamento de categorias.....	31
Quadro 4 – Panorama geral da revisão de literatura	32
Quadro 5 – Pesquisas sobre "metacognição e alfabetização".....	33
Quadro 6 – Eixos procedimentais para o ensino estratégico a partir de Pozo e Postigo.	59
Quadro 7 – Resumo dos métodos para apresentar ou explicitar estratégias.....	60
Quadro 8 – Resumo da pluralidade de tarefas em uma SD.	83
Quadro 9 – Organização das etapas da pesquisa de campo.....	92
Quadro 10 – Perfil dos sujeitos	93
Quadro 11 – Procedimentos para a construção dos dados.....	94
Quadro 12 – Etapas da pesquisa de campo.....	99
Quadro 13 – Encontros e respectivas propostas para o ensino metacognitivo do módulo 1 da SD desenvolvida no 1º ano do EF.....	103
Quadro 14 – Encontros e propostas para o ensino metacognitivo do módulo 2 da SD desenvolvida no 1º ano do EF.....	105
Quadro 15 – Detalhamento da etapa intermediária.....	110
Quadro 16 – Detalhamento da etapa final – módulo 2.....	111
Quadro 17 – Detalhamento da etapa final – módulo 3.....	113
Quadro 18 – Escala de observação e registro dos processos metacognitivos na produção textual.....	115
Quadro 19 – Estratégias cognitivas verbalizadas pelas crianças.....	121
Quadro 20 – Classificação das estratégias cognitivas conscientes manifestadas pelas crianças	122
Quadro 21 – Escala 1: Escala de observação e registro dos processos metacognitivos implicados na reescrita do conto “João e o Pé de feijão” (ET1 - P.T01).....	124
Quadro 22 – Escala 2: Escala de observação e registro dos processos metacognitivos implicados na reescrita do conto “A Bela e a Fera” (ET 2 - P.T 04).....	131
Quadro 23 – Escala 3: Escala de observação e registro dos processos metacognitivos implicados na criação do conto de sua própria autoria (ET3 - P.T 07).....	134
Quadro 24 – Comparação entre as etapas dos processos metacognitivos manifestados...	138
Quadro 25 – Relação das produções textuais do <i>corpus</i> da pesquisa e seus códigos de referências.....	148
Quadro 26 – Sete indicadores para inferir metacognição.....	148

Quadro 27 – I Escala 4.1: Dados da dimensão dos conhecimentos metacognitivos da escala de observação e registro dos processos metacognitivos implicados nas produções textuais do sujeito Apolo (C1).....	149
Quadro 28 – Trechos das transcrições das explicitações de Apolo e suas respectivas produções textuais.....	150
Quadro 29 – Escala 4.2: Dados da dimensão referente às estratégias metacognitivas da escala de observação e registro dos processos metacognitivos implicados nas produções textuais do sujeito Apolo (C1).....	153
Quadro 30 – Itens de maior e menor ocorrência.....	153
Quadro 31 – Escala 5: Escala de observação e registro dos processos metacognitivos implicados nas produções textuais de Atena (C2).....	158
Quadro 32 – Episódios com explicitações realizadas por Atena em diferentes produções textuais e respectivos itens da escala 5.....	160
Quadro 33 – Síntese das ocorrências dos processos metacognitivos de Atena.....	163
Quadro 34 – Escala de observação e registro dos processos metacognitivos implicados nas produções textuais de Hera (C4).....	163
Quadro 35 – Síntese das ocorrências dos processos metacognitivos de Hera.....	165
Quadro 36 – Escala 7: Escala de observação e registro dos processos metacognitivos implicados nas produções textuais de Orfeu (C5).....	169
Quadro 37 – Ocorrências de Orfeu.....	171
Quadro 38 – Escala 8: Escala de observação e registro dos processos metacognitivos implicados nas produções textuais de Maia (C7).....	174
Quadro 39 – Síntese das ocorrências explicitadas por Maia.....	178
Quadro 40 – Escala 9: Escala de observação e registro dos processos metacognitivos implicados nas produções textuais de Kael (C12).....	179
Quadro 41 – Ocorrências explicitadas por Kael.....	182
Quadro 42 – Participação das crianças nas produções textuais do corpus da pesquisa.....	185
Quadro 43 – Classificação das produções escritas.....	186
Quadro 44 – Classificação de cada produção textual por sujeito.....	191
Quadro 45 – Resumo geral dos recursos de coesão utilizados pelos sujeitos-foco.....	193
Quadro 46 – Classificação dos textos do sujeito C1.....	195
Quadro 47 – Recursos de coesão utilizados por Apolo (C1).....	198
Quadro 48 – Grau de informatividade das produções textuais de Apolo.....	203
Quadro 49 – Classificação dos textos do sujeito C2.....	204
Quadro 50 – Recursos de coesão utilizados por Atena (C2).....	209
Quadro 51 – Grau de informatividade das produções textuais de Atena.....	212
Quadro 52 – Classificação dos textos do sujeito C4.....	214

Quadro 53 – Escrita do conto de sua própria autoria realizada por Hera (C4 -P.T07).....	216
Quadro 54 – Reescrita do conto “João e o pé de feijão” realizada por Hera (C4 -P.T02).	216
Quadro 55 – Produção final – reescrita do conto “João e o pé de feijão” realizada por Hera (C4 -P.T08).....	217
Quadro 56 – Quadro 56 – Recursos de coesão utilizados por Hera (C4).....	218
Quadro 57 – Grau de informatividade das produções textuais de Hera.....	220
Quadro 58 – Classificação dos textos do sujeito C5.....	221
Quadro 59 – Recursos de coesão utilizados por Orfeu (C5).....	223
Quadro 60 – Grau de informatividade das produções textuais de Orfeu.....	227
Quadro 61 – Classificação dos textos do sujeito C7.....	228
Quadro 62 – Recursos de coesão utilizados por Maia (C7).....	233
Quadro 63 – Grau de informatividade das produções textuais de Maia.....	236
Quadro 64 – Classificação dos textos do sujeito Kael (C12).....	237
Quadro 65 – Recursos de coesão utilizados por Kael (C12).....	242
Quadro 66 – Grau de informatividade das produções textuais de Kael (C12).....	244
Quadro 67 – Ocorrência dos itens referentes aos conhecimentos e estratégias metacognitivas manifestados em cada produção textual de C1, C2, C4 e C7.....	249
Quadro 68 – Ocorrência dos itens referentes aos conhecimentos e estratégias metacognitivas manifestados em cada produção textual de C5 e C12.....	251

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
1.1	Contextualizando o objeto de estudo	26
1.2	Objetivo geral	34
1.3	Objetivos específicos	34
2	REFERENCIAIS TEÓRICOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E A METACOGNIÇÃO	36
2.1	Processos metacognitivos: conceitos centrais para a pesquisa	40
<i>2.1.1</i>	<i>As experiências metacognitivas</i>	42
<i>2.1.2</i>	<i>O conhecimento metacognitivo</i>	44
<i>2.1.3</i>	<i>As estratégias metacognitivas</i>	45
2.2	A metacognição como estratégia de ensino e aprendizagem no contexto escolar	48
2.3	A metacognição como estratégia de ensino e aprendizagem na produção textual de crianças no ciclo de alfabetização	53
3	A PRODUÇÃO TEXTUAL NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	66
3.1	A produção textual e os processos de textualização	73
3.2	O processamento da produção textual e as relações com os fenômenos da metacognição	81
4	METODOLOGIA	89
4.1	A escolha do lócus e os sujeitos da pesquisa	90
4.2	Procedimentos metodológicos	94
<i>4.2.1</i>	<i>Observação participante</i>	95
<i>4.2.2</i>	<i>Entrevista de explicitação durante as atividades de produção</i>	96
<i>4.2.3</i>	<i>Desenvolvimento de uma sequência didática com gêneros textuais na perspectiva da metacognição</i>	97
4.3	Análise dos dados	114
5	OS CONHECIMENTOS METACOGNITIVOS E AS ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS COMO PRIMEIRA CATEGORIA DE ANÁLISE	119
5.1	Uma análise geral: aproximações iniciais com dados da pesquisa	120
<i>5.1.1</i>	<i>Etapa inicial: os primeiros indícios</i>	124
<i>5.1.2</i>	<i>A etapa intermediária</i>	130
<i>5.1.3</i>	<i>Etapa final</i>	134

5.2	Permanências e rupturas a partir da análise dos conhecimentos e estratégias metacognitivas ao longo do ciclo de alfabetização.....	137
5.3	Estudo de multicasos: uma análise longitudinal dos conhecimentos e das estratégias metacognitivas empregadas por um grupo de crianças ao produzir textos no ciclo de alfabetização (Primeiro Ato).....	147
5.3.1	<i>Os processos metacognitivos de Apolo (C1).....</i>	149
5.3.2	<i>Os processos metacognitivos de Atena (C2).....</i>	157
5.3.3	<i>Os processos metacognitivos de Hera (C4).....</i>	163
5.3.4	<i>Os processos metacognitivos de Orfeu (C5).....</i>	169
5.3.5	<i>Os processos metacognitivos de Maia (C7).....</i>	173
5.3.6	<i>Os processos metacognitivos de Kael (C12).....</i>	179
6	OS PROCESSOS DE TEXTUALIZAÇÃO IDENTIFICADOS NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DAS CRIANÇAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO COMO SEGUNDA CATEGORIA DE DADOS.....	184
6.1	Estudo de multicasos: os processos de textualização de crianças no ciclo de alfabetização (Segundo Ato)	192
6.1.1	<i>Os processos de textualização realizados por Apolo (C1).....</i>	195
6.1.2	<i>Os processos de textualização realizados por Atena (C2).....</i>	204
6.1.3	<i>Os processos de textualização realizados por Hera (C4).....</i>	213
6.1.4	<i>Os processos de textualização realizados por Orfeu (C5).....</i>	221
6.1.5	<i>Os processos de textualização realizados por Maia (C7).....</i>	228
6.1.6	<i>Os processos de textualização realizados por Kael (C12).....</i>	236
6.2	Algumas reflexões sobre os multicasos destacados: cruzando dados e construindo implicações pedagógicas	244
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	256
	REFERÊNCIAS.....	264
	APÊNDICE A - ESCALA DE OBSERVAÇÃO E REGISTRO DOS PROCESSOS METACOGNITIVOS IMPLICADOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL.....	272
	APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA DE EXPLICITAÇÃO.....	273
	APÊNDICE C - TEXTO COLETIVO PRODUZIDO PELA TURMA NA SESSÃO 1.2 E UTILIZADO NA SESSÃO 1.3 PARA ANALISAR O ENREDO DA HISTÓRIA, FOCANDO NA SEQUÊNCIA LÓGICA DOS FATOS.....	274

APÊNDICE D – CONTO DA CHAPEUZINHO VERMELHO EM TEXTO LACUNADO UTILIZADO NA SESSÃO 1.4 DO MÓDULO 1 DA SD DESENVOLVIDA NO 2º ANO DO EF.....	275
ANEXO A – PRODUÇÕES DE APOLO (C1).....	276
ANEXO B – PRODUÇÕES DE ATENA (C2).....	279
ANEXO C – PRODUÇÕES TEXTUAIS DE HERA (C4).....	283
ANEXO D – PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ORFEU (C5).....	287
ANEXO E – PRODUÇÕES TEXTUAIS DE MAIA (C7).....	292
ANEXO F – PRODUÇÕES TEXTUAIS DE KAEL (C12).....	296
ANEXO G – TERMO DE CONSENTIMENTO DOS FAMILIARES.....	300

1 INTRODUÇÃO

Muitas vezes escrevemos: mudar a vida, transformar o mundo. As páginas se perderam, mas as mãos continuam. Aos poucos, recomeçamos a parte que nos cabe. Agora ainda há tempo de salvar o que nos salva. Os que estão para nascer aguardam uma boa nova.”
(Severino Antônio)

Instituir a Cultura do Pensamento é um desafio no cotidiano do contexto escolar, haja vista a necessidade da sua integração às práticas pedagógicas de forma sistemática e intencional. A linguagem da cultura do pensar compreende a necessidade de transformar a sala de aula instaurando práticas pedagógicas para usar o pensamento para resolver problemas, utilizar vocabulário que represente a ideia de um pensamento, enfrentar situações novas e elaborar estratégias flexíveis, em um monitoramento constante sobre elas, além de ser capaz de transferi-las para outros contextos (TISHMAN, PERKINS; JAY, 1999).

As experiências educativas podem produzir e serem produtoras de uma cultura do pensamento em uma instituição escolar com práticas promotoras de interações entre crianças e professores e entre as crianças e seus pares, motivando-os a tomar decisões, resolver problemas e aprender continuamente.

Dessa forma, aprender a pensar e aprender a aprender são formas de oportunizar, ampliar e aprofundar aprendizagens mais duradouras e significativas, o que nos aproxima da ideia de metacognição.

Com base nos estudos provenientes da Psicologia Cognitiva, surgiu, na década de 1970, o conceito de metacognição, inicialmente cunhado por Flavell (1976) como “cognição das cognições”, visto que considera os processos e produtos cognitivos como objeto de reflexão.

Para ele, a metacognição refere-se: “[...] ao conhecimento que se tem sobre os próprios processos cognitivos, e produtos ou qualquer coisa relacionada a eles [...] refere-se, entre outras coisas, ao monitoramento ativo e a conseqüente regulação e orquestração desses processos (FLAVELL, 1976, p. 232).

No conceito definido por Flavell, observamos que duas dimensões são evidenciadas, uma relativa aos conhecimentos metacognitivos e a outra contemplando processos de monitoramento e controle da própria cognição.

A primeira dimensão - conhecimento metacognitivo - é um conjunto de conhecimentos e crenças pessoais, acumuladas pelas experiências¹ e armazenadas na memória

¹ Entendemos por experiência os postulados de Jonh Dewey que afirma que no plano humano, o agir e reagir ganham mais larga amplitude, chegando não só à escolha, à preferência, à seleção, possíveis no plano puramente biológico, como ainda à reflexão, ao conhecimento e à reconstrução da experiência. Experiência não é, portanto,

de longo prazo, sobre todos os possíveis aspectos da atividade cognitiva em que a pessoa possa relatar. Esse conjunto abarca três subdimensões: o conhecimento sobre as pessoas, o conhecimento sobre as tarefas e o conhecimento sobre as estratégias (FLAVELL *et al.* 1999). Ressaltamos que essas subdimensões serão detalhadas no capítulo dos referenciais teóricos neste projeto.

A segunda dimensão da metacognição traçada por Flavell (1976) diz respeito à situação de monitoramento metacognitivo e autorregulação que o sujeito deve desenvolver. Essa situação implica planejamento, controle e avaliação dos seus processos cognitivos, concretizando-se por meio das estratégias metacognitivas, as quais podem avaliar a eficácia das estratégias cognitivas empregadas na realização de uma tarefa.

Segundo Silva *et al.* (2004):

[...] a autorregulação exige que o indivíduo tenha consciência dos objetivos a atingir; conheça as exigências da ação que quer realizar; discrimine e organize os seus recursos internos e externos para a concretização da ação; avalie o nível de realização atingido e altere os procedimentos utilizados se o resultado a que chegou não o satisfaça (SILVA *et al.*, 2004, p. 23).

Para Brown (1987), as estratégias metacognitivas podem ser subdivididas em estratégias de Planejamento, de Monitoramento e de Avaliação. Como, por exemplo, por meio da mobilização dos conhecimentos prévios, do controle/regulação de suas ações cognitivas, da revisão e da autoavaliação.

O desenvolvimento da metacognição é também um fator de motivação para os alunos, pois, em estado de ativação cognitiva e emocional, produz uma decisão consciente de agir (WILLIAMS; BURDEN, 1999), podendo controlar e gerir seus processos cognitivos. Isso garante uma atitude de responsabilidade sobre sua aprendizagem e gera confiança em suas capacidades cognitivas, o que representa o conhecimento metacognitivo sobre a pessoa.

Doly (1999, p. 29) destaca a metacognição como relevante “para construir conhecimentos e competências; para aprender estratégias de resolução de problemas; para ser mais autônomo; para desenvolver uma motivação para aprender”. Dessa forma, torna-se

alguma coisa que se oponha à natureza, pela qual se experimente, ou se prove a natureza. Experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados. A experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas. Todas as vezes que a experiência for assim reflexiva, isto é, que atentarmos no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos conhecimentos mais extensos do que antes será um dos seus resultados naturais. A experiência alarga, deste modo, os conhecimentos, enriquece o nosso espírito e dá, dia a dia, significação mais profunda à vida. E é nisso que consiste a educação. Educar-se é crescer, não já no sentido puramente fisiológico, mas no sentido espiritual, no sentido humano, no sentido de uma vida cada vez mais larga, mais rica e mais bela, em um mundo cada vez mais adaptado, mais propício, mais benfazejo para o homem. (DEWEY *apud* TEIXEIRA, 2010, p. 33).

imperativo a criação de ambientes de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento da metacognição, proporcionando às crianças uma aprendizagem consciente e regulada, e, conseqüentemente, sua autonomia intelectual.

Na perspectiva metacognitiva, o aprendiz protagoniza sua aprendizagem, baseando-se na sua própria atuação para demonstrar comportamentos mais eficazes e aprendizagens mais significativas, dando lugar para a capacidade de autodirigir a construção de seu conhecimento. Desse modo, a metacognição auxilia o aluno a desenvolver competências para planejar, prever, controlar, avaliar e realizar mudanças em seu processo de aprendizagem. A consciência desses processos leva a capacidade de identificar as estratégias que utilizamos para promover uma aprendizagem eficiente e duradoura.

Na escola, uma das aprendizagens mais desafiadoras se refere ao ensinar e aprender a ler e a escrever, a julgar por entender a alfabetização:

[...] como um conjunto de experiências e reflexões em longo prazo (e não só nos anos iniciais da escolarização), com base em diferentes textos, propósitos comunicativos e suportes; e um conjunto de práticas significativas, contextualizadas e transformadoras dos modos de se comunicar com o outro e de se relacionar com o mundo (COLELLO, 2017, p. 21).

Nesse sentido, tivemos como pressuposto a ideia de que o desenvolvimento dos processos metacognitivos pode auxiliar as crianças em seu percurso escolar de aprendizagem da leitura e da escrita. Por isso, tivemos a intenção de provocar um ambiente propício para reflexões metacognitivas a partir do desenvolvimento de sequências didáticas com gêneros textuais, que tinham em seu bojo módulos com atividades de linguagem relativas à promoção dos processos metacognitivos por meio das produções textuais.

O desafio de alfabetizar a todos os alunos provocou o surgimento de políticas públicas concretizadas em programas que objetivam a aprendizagem da linguagem escrita e, que, no cenário atual, mostram resultados alarmantes dos índices de analfabetismo no Brasil.

Os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)², oriundos da terceira edição realizada entre 14 e 25 de novembro de 2016, revelam que 54,73% dos estudantes acima dos 8 anos permanecem em níveis insuficientes de leitura, encontram-se nos níveis 1 e 2 (elementares). Na avaliação da escrita, os resultados de 2016 revelam que 66,15% dos estudantes estão nos níveis 4 e 5. Com isso, 33,95% dos estudantes ainda estão nos níveis insuficientes: 1, 2 e 3. Nesta avaliação foram considerados cinco níveis: 1, 2 e 3 (elementares), 4 (adequado) e 5 (desejável).

² Dados retirados do site oficial do Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 maio 2021.

No Estado do Ceará, os resultados da ANA/2016 evidenciaram que 29,29% dos alunos encontravam-se nos níveis 1, 2 e 3 na escala de proficiência em escrita. Esse resultado indica que, na produção de textos, provavelmente, as crianças não escrevem textos ou a escrita destes é ilegível, ou elas escrevem, de forma incipiente ou inadequada, o que lhe foi proposto. Ou, ainda, elas produzem fragmentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto, com grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto. Somente 9,12% se encontravam no nível 5, alcançando resultados eficazes com relação a produção de textos, os quais provavelmente dão continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação central e final, articulando as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Ou, ainda, segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa exibir determinados desvios ortográficos e de pontuação, mas que não comprometem a compreensão.

O Eixo estruturante de escrita, proposto pela ANA, define que, para produzir um texto, as crianças no 3º ano do EF precisam empregar as seguintes habilidades para o alcance dos objetivos da tarefa, a saber: gerar o conteúdo textual de acordo com o gênero solicitado; organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos (progressão do tempo, marcação do espaço e relações de sentido); pontuar o texto; usar convencionalmente os espaços entre palavras no texto; fazer uso da letra maiúscula nos textos, segundo as convenções. Dessa forma, essas habilidades sugerem indícios de quais estratégias de aprendizagem necessitam ser tomadas como objeto de ensino pelo professor alfabetizador.

Na Base Nacional Curricular Comum (2018) apresentam-se os eixos de trabalho em língua portuguesa - Leitura, Oralidade e Produção Textual. Com relação ao trabalho no Eixo da Produção de Textos, a BNCC (2018) aponta as práticas de linguagem (individual ou coletiva) pertinentes à interação e à autoria do texto escrito, oral e multissemiótico, bem como refere-se à necessidade de exploração de diferentes gêneros textuais com finalidades e projetos enunciativos claros e diversos.

Diante disso, propomos este estudo focalizando os processos de produção textual vivenciados por crianças pertencentes ao ciclo de alfabetização, com o intuito de investigar quais conhecimentos metacognitivos e quais estratégias metacognitivas são empregadas por estas crianças ao escrever um texto. Entendemos que, a construção de textos, independente do gênero textual, requer o uso de diferentes habilidades, portanto, os processos de gestão e operacionalização textual resultam na manifestação de recursos expressivos para a construção de sentidos a partir de um texto (GOULART, 2008).

Nossa pesquisa se insere no âmbito do Estado do Ceará que tem como Proposta Curricular de Língua Portuguesa vigente um documento publicado em 2014. Essa proposta aponta Objetivos de Aprendizagens para a Produção Textual (CEARÁ, 2014):

- Planejar a escrita de textos considerando as condições de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender as diferentes finalidades, com a ajuda de um escriba;
- Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio de um escriba;
- Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, com autonomia;
- Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando elementos coesivos para articular fatos e ideias;
- Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos;
- Pontuar os textos, favorecendo a compreensão;
- Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba;
- Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita;
- Reescrever textos (CEARÁ, 2014).

Além disso, essa proposta curricular ainda indica os Objetivos de Aprendizagens de Análise Linguística, envolvendo a discursividade, a textualidade e a normatividade da língua escrita (CEARÁ, 2014).

- Adequar o texto ao contexto (interlocutor, formalidade do contexto);
- Usar diferentes suportes textuais;
- Reconhecer diferentes gêneros textuais;
- Conhecer e usar palavras e expressões que estabelecem a coesão (progressão de tempo, marcação de espaço e relações de causalidades);
- Conhecer e usar palavras ou expressões que retomem coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos);
- Conhecer e usar adequadamente concordância verbal e nominal;
- Conhecer e fazer uso das grafias de palavras regulares diretas entre grafemas e fonemas (P, B, T, D, F, V);
- Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavras);
- JÁ/JO/JU; Z inicial; O ou U/E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; ã e ão em final de substantivos e adjetivos;
- Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente;
- Usar dicionário, compreendendo sua função e organização;
- Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções;
- Pontuar textos;
- Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso;
- Segmentar palavras em textos (CEARÁ, 2014).

Dessa forma, os objetivos de aprendizagem para a concretização da alfabetização de crianças em nosso Estado sugerem a promoção de estratégias didáticas que fomentem a autonomia da criança em planejar, escrever, revisar e reescrever textos de diferentes gêneros textuais, de acordo com a finalidade demandada pelo contexto de produção.

Em virtude dessa demanda de planejar, escrever, revisar e reescrever textos de diferentes gêneros textuais, nossa pesquisa aproxima-se da perspectiva do trabalho com gêneros textuais sugerida por Marcuschi (2008), considerando o texto como um evento sociodiscursivo, bem como das ideias de Schneuwly (1988) e Dolz, Noverraz e Shnewly (2004), pois, entendemos os gêneros textuais também como um instrumento de ensino e aprendizagem para agir socialmente por meio da linguagem.

Quando precisamos escrever algo, buscamos nos gêneros textuais características de como esse texto se organiza (forma estrutural), o que o compõe (conteúdo), qual a sua finalidade (propósito comunicativo), o suporte textual, papéis dos interlocutores e contextos situacionais. Ao participarmos de situações interativas com gêneros textuais, aprendemos as características mais recorrentes em cada um, apropriando-nos destas para usos (leitura e produção) posteriores.

O gênero textual torna-se um objeto de ensino de língua, sendo o texto uma unidade de significação e de ensino, constituindo-se um elemento integrador, sem artificialidade, das práticas de leitura, da análise linguística, de produção textual.

Corroborando com Melo (2009, p. 82), não podemos negar que,

O trabalho pedagógico na abordagem dos gêneros textuais em sua variedade reflete a própria multiplicidade e dinâmica da experiência humana, reconhecidos, explorados e valorizados por meio de atividades escolares de leitura e de escrita, de produção textual e de análise linguística. O gênero textual é, portanto, uma via privilegiada para alfabetizar e letrar.

Nesta pesquisa, consideraremos a produção textual na perspectiva dos gêneros textuais como um dos alicerces para nosso estudo, a partir da proposta de Schneuwly e Dolz *et al.* (2004), na qual os gêneros textuais podem ser agrupados, no processo de ensino-aprendizagem, em função de regularidades.

Nessa perspectiva, a escola precisa instrumentalizar os alunos a utilizar esses gêneros textuais de acordo com a necessidade da situação comunicativa e, para isso, a organização didática destes é uma premissa para o planejamento pedagógico. Em vista disso, Dolz, Noverraz e Shnewly (2004) apresentam um procedimento didático-pedagógico como via de favorecimento de apropriação dos gêneros textuais, a Sequência Didática³.

Esse “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SHNEWLY *et al.* 2004, p. 97) proporcionaria, ao longo do seu desenvolvimento, o engajamento dos alunos em um projeto de escrita, definindo finalidades e destinatários para a escrita de seus textos.

³Ressaltamos que esse procedimento didático foi escolhido por nós como um procedimento metodológico, como via de organização do trabalho de apropriação de gêneros textuais. Apresentamos como se desenvolveu no capítulo da metodologia.

Na sequência didática com gêneros textuais, são planejados módulos de ensino organizados para aperfeiçoar uma determinada prática de linguagem, possibilitando aos alunos utilizarem a língua com competência em várias situações comunicativas do dia a dia. Pois, “as sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

Nesse sentido, percebemos que, pela via da sequência didática com gêneros textuais, mas não somente por ela, várias oportunidades de experiências metacognitivas entram em jogo para serem vivenciadas pelas crianças no que se refere à produção de diferentes gêneros textuais.

Diante disso, partindo da concepção de linguagem como discurso ou enunciação, assumimos como pressupostos que:

- ✓ o texto escrito é um produto da enunciação humana, uma atividade de linguagem que se inscreve no contexto histórico, social e cultural (SCHNEUWLY, 1988).
- ✓ a produção textual envolve vários processos cognitivos, metacognitivos, afetivos e sociais (MARCUSCHI, 2008);
- ✓ as condições de produção e as ações que implicam a geração, a seleção e a organização de ideias na elaboração de um pré-texto/primeira versão, na revisão e na edição do texto, constituem-se um desafio para o ensino e aprendizagem da língua escrita (COLELLO, 2017).
- ✓ a metacognição desempenha um importante papel na aquisição da linguagem escrita e na aprendizagem das quatro habilidades linguísticas: produção oral e escrita, compreensão oral e escrita (FLAVELL, 1976).

Partindo da premissa de que o auxílio da metacognição pode ser essencial para os objetivos de aprendizagens ao longo do ciclo de alfabetização, aspiramos, na presente pesquisa, pelo entrelaçamento da metacognição e da produção textual como forma de compreender esse processamento vivenciado pela criança em seu percurso de alfabetização, já sinalizando a relevância acadêmica da presente pesquisa.

Nossa aproximação com essas discussões, origina-se em diversas experiências como aluna, como estudante de graduação e pós-graduação, como professora e como formadora de professores alfabetizadores. Ao longo dessas experiências me deparava com questionamentos acerca de como as crianças interagem com a linguagem escrita, especialmente, quando elas eram convidadas a produzir textos escritos. Percebia que muitas delas usavam diferentes estratégias, atuando de forma consciente durante a tarefa, e, conseqüentemente, apresentando

textos escritos de qualidade. Tal situação me deixava curiosa para compreender esses processos e, ao mesmo tempo, reflexiva quanto ao meu papel enquanto professora na mediação dessa tarefa.

Em um estudo de mestrado realizado em 2012, no âmbito do programa de pós-graduação em educação na Universidade Federal do Ceará, tive a oportunidade de investigar os processos metacognitivos implicados na produção de textos de crianças do 1º ano do ensino fundamental (EF), no qual verificamos a presença de reflexões metacognitivas, em diferentes níveis, vivenciadas por essas crianças em situações de produção e revisão de textos escritos em contexto externo à sala de aula, ou seja, em ambiente silencioso, com a mediação da pesquisadora. Ressaltamos que, embora diante da complexidade da tarefa de escrever um texto, as crianças, mesmo que, de maneira elementar, demonstraram que planejam, regulam, monitoram e avaliam sua atividade de escrita, ou seja, passaram por experiências metacognitivas (BRILHANTE, 2012).

Salientamos a necessidade da continuidade de investigação nesse campo e construímos a pretensão desta presente pesquisa. O foco atual recaiu para a investigação desses processos metacognitivos no contexto da sala de aula, em presença de seus pares e seus professores, sob propostas didáticas oriundas de uma sequência didática com gêneros textuais carregada de situações que fomentaram as reflexões metacognitivas.

Com efeito, novos questionamentos agora permeiam a hipótese inicial⁴ de que há uma estreita ligação entre os processos metacognitivos e a produção textual, o que nos deu pistas acerca da construção da linguagem escrita por crianças e nos direciona na busca por elucidar novas questões nesta presente pesquisa:

- De que modo as crianças manifestam os conhecimentos metacognitivos durante a produção textual em contexto comum da sala de aula ao longo do ciclo de alfabetização?
- Quais estratégias metacognitivas são empregadas por crianças em suas produções textuais no contexto comum da sala de aula ao longo do ciclo de alfabetização?
- Quais as possíveis evoluções dos conhecimentos metacognitivos e estratégias metacognitivas relacionadas à produção de textos por crianças ao longo do ciclo de alfabetização?
- Quais processos de textualização são considerados pelas crianças em suas produções escritas ao longo do ciclo de alfabetização?

⁴ Em pesquisa anterior para a construção de nossa dissertação de mestrado, partimos dessa hipótese inicial.

- De que modo os conhecimentos metacognitivos e as estratégias metacognitivas contribuem para a textualidade das produções escritas de crianças ao longo do ciclo de alfabetização?

Portanto, em face de tais curiosidades empíricas, construímos nossa questão central de pesquisa que se insere na interface entre a metacognição e a produção de textos, a saber: **como se desenvolvem as relações entre o desenvolvimento dos processos metacognitivos e a produção textual de crianças ao longo do ciclo de alfabetização?**

Diante disso, buscamos, por meio da revisão de literatura, contextualizar o objeto de investigação da presente pesquisa.

1.1 Contextualizando o objeto de estudo

Como forma de contextualizar nosso objeto de estudo, caracterizando-o e delimitando-o por meio da relação entre as teorias que o constituem, realizamos uma revisão de literatura, a partir de buscas no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e seu banco de teses e dissertações, sem delimitar um período específico de recorte das pesquisas.

Essa revisão de literatura, realizada no período de janeiro a junho de 2017, propiciou o contato com pesquisas e estudos anteriores que se aproximam com nosso objeto de estudo, problematizando e justificando a relevância da presente pesquisa, além de fundamentar a discussão teórica e metodológica realizada.

Inicialmente nos propusemos a realizar esse levantamento na plataforma de periódicos da CAPES, especialmente na sessão de artigos científicos, a partir do uso de quatro categorias: 1) metacognição; 2) produção textual; 3) sequência didática e 4) gêneros textuais.

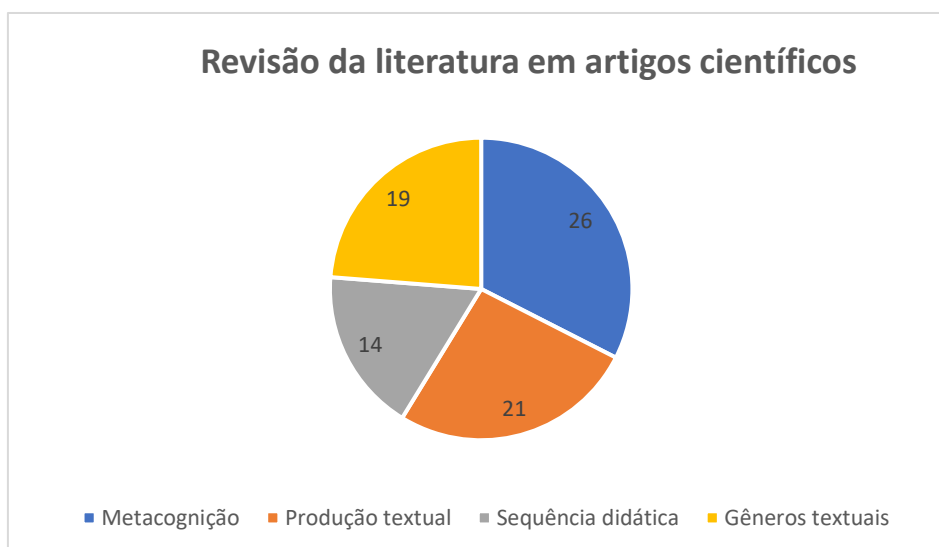
O quadro abaixo ilustra o quantitativo de artigos disponíveis em língua portuguesa na área da educação:

Quadro 1 - Revisão da literatura em artigos científicos

Categoria	Metacognição	Produção textual	Sequência didática	Gêneros textuais
Unidades	26	21	14	19

Fonte: elaborado da pesquisadora.

Gráfico 1 - Revisão da literatura em artigos científicos



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Destacamos que não realizamos um recorte de datas de publicação dos artigos, porém, salientamos que a maior parte se insere no período dos últimos dez anos e se referem especialmente a formação em saúde, ensino da física, das ciências, de línguas estrangeiras e em leitura e compreensão leitora.

Na busca por artigos que se articulassem com o objetivo de estudo desta pesquisa, continuamos a realizar a pesquisa nesta mesma base optando pelo uso do termo metacognição com o acréscimo de outra categoria, a saber: 1) metacognição e produção textual; 2) metacognição e sequência didática e 3) metacognição e gêneros textuais.

Constatamos uma escassez em publicações científicas, em língua portuguesa, envolvendo a relação entre esses temas, obtendo dois artigos com o uso das palavras-chave “metacognição e produção textual”, tratando da surdez e do ensino da matemática a partir de narrativas das professoras; e, também dois artigos com “metacognição e sequência didática”, envolvendo habilidades na leitura de editoriais, a escrita de resumos por crianças de dez anos de idade e outro sobre abordagem fônica na alfabetização; e um artigo científico com os termos “metacognição e gêneros textuais”, referindo-se ao uso dos quadrinhos no ensino da química.

Portanto, para orientar e delimitar as leituras de fundamentação nesta plataforma, retornamos à ideia de analisar artigos tomando as categorias iniciais separadamente. Para isso, foi necessário limitar o período para o recolhimento dos artigos científicos, optando pelos últimos cinco anos (2012 a 2017) e buscar por temáticas na área da educação que se aproximam com nosso objeto de estudo.

No período supracitado, encontramos quatorze produções que tratavam da metacognição na educação, permeando por temáticas variadas como a formação de professores, o ensino e a aprendizagem no ensino fundamental nos anos iniciais que não compreendem o ciclo de alfabetização, ou seja, 4º e 5º anos do EF e nos anos finais do EF, assim como também pesquisas com alunos do ensino médio, no ensino da física e das ciências e sobre compreensão textual e leitura.

Destes trabalhos, selecionamos somente três artigos científicos (PORTILHO; DREHER, 2012; ZAMPIERI; SCHELINI, 2013; CORSO *et. al.*, 2013) dos quais, os dois primeiros, tratam de pesquisas realizadas no âmbito de programas de pós-graduação resultando na identificação de categorias metacognitivas e de aspectos do monitoramento metacognitivo, e o de Corso *et. al.* (2013) é uma revisão de literatura acerca da relação entre metacognição, aprendizagem e funções executivas e sobre leitura e compreensão textual,.

Portilho e Dreher (2012) analisaram como crianças do primeiro ano do EF planejam, supervisionam e avaliam suas tarefas escolares e as contribuições para a prática pedagógica. Esse controle metacognitivo foi avaliado a partir de dez perguntas metacognitivas respondidas por trezentos e noventa e seis crianças, repercutindo na construção de vinte e quatro categorias metacognitivas que explicitam como as crianças planejam, regulam e avaliam uma tarefa escolar envolvendo oralidade, leitura e escrita.

As autoras recomendam que as crianças conheçam e se apropriem cada vez mais dessas estratégias, identificando-as, sabendo aplicá-las, resguardando as necessidades de cada circunstância. Nosso objeto de estudo, insere-se nesta perspectiva, visto que as nossas questões de pesquisa buscam investigar os processos metacognitivos na tentativa de identificar a evolução dos conhecimentos metacognitivos e das estratégias de controle e monitoramento utilizadas pelas crianças ao longo do ciclo de alfabetização ao escrever textos, especificamente um texto com uma estrutura narrativa. Pretende descrever e compreender a trajetória cognitiva e metacognitiva das crianças no percurso de aprendizagem e desenvolvimento da língua escrita por meio da escrita de histórias.

As implicações da metacognição na aprendizagem impulsionaram outras pesquisas, como a de Corso *et. al.* (2013), que indicou que as capacidades de planejar, monitorar e controlar são centrais para o processo de aprender e que atrasos ou falhas nesse desenvolvimento estão presentes nas dificuldades de aprendizagem. Assim como a de Zampieri e Schelini (2013) que, junto a quarenta e quatro crianças do quinto ano do EF investigou o papel do monitoramento metacognitivo, constatando a presença de informações a respeito do próprio

funcionamento cognitivo, avaliado por meio de julgamentos formulados pelo próprio sujeito ao criar estimativas a respeito do seu desempenho diante de uma tarefa.

Nos três subtestes realizados por Zampieri e Schelini (2013), os resultados indicaram que a amostra já apresentava habilidades de monitoramento metacognitivo e algumas medidas de monitoramento mostraram-se significativamente melhores entre os participantes com desempenho mais alto nos subtestes, destacando a importância do incentivo e estímulo ao treinamento das habilidades metacognitivas como estratégia para otimização do desempenho dos indivíduos em tarefas com demanda cognitiva.

Em corroboração, diferentes pesquisas (CORNOLDI, 2010; GARRET *et al.*, 2006, 2007; PANAOURA; PANAOURA, 2006) defendem que as habilidades metacognitivas não se desenvolvem espontaneamente. Esse aspecto justifica outra questão da nossa pesquisa, visto que pretendemos conhecer e avaliar que condições podem favorecer a emergência e a evolução dos processos metacognitivos promovidos por meio do ensino deliberado a partir da realização de uma sequência didática, para a contribuição da qualidade de suas produções textuais.

Na revisão de literatura, Hodges e Nobre (2012) elucidaram e discutiram as estratégias de natureza metacognitiva que o leitor pode acessar antes, durante e/ou após a leitura de um texto. Com isso, os autores perceberam que diferentes textos podem demandar o uso de diferentes estratégias, tornando-se imprescindível que o leitor decida acerca de quais as mais adequadas para o gênero textual em questão, envolvendo também suas próprias expectativas, o contexto de leitura e a necessidade emergente.

Nesta etapa de nossa revisão de literatura, não encontramos subsídios que mostrassem essas relações antes, durante e/ou depois da produção escrita de um determinado gênero textual. Portanto, percebemos o quanto se faz necessária a continuidade de nossa pesquisa em decorrência dos achados durante a construção da dissertação de mestrado, uma vez que esse estudo constatou a emergência de processos metacognitivos implicados na escrita de diferentes textos já aos seis anos de idade, faixa etária do início do ciclo de alfabetização no Brasil (BRILHANTE, 2012).

Porém, tendo em vista a limitação de uma pesquisa de mestrado, recorreremos a sua continuidade para investigar essa emergência e o desenvolvimento desses processos metacognitivos em todo o percurso do ciclo de alfabetização, compreendendo-os como fatores relevantes para o favorecimento dessa trajetória no que se refere à produção textual de textos narrativos.

Dos artigos científicos referentes ao processamento da produção textual, não encontramos trabalhos relacionados ao ciclo de alfabetização e à metacognição. Contudo,

deparamo-nos com um artigo que apresenta uma pesquisa sobre a retificação nos textos de crianças de 1º e 2º anos do EF (SERAFIM; OLIVEIRA, 2010). Nesse trabalho, foi realizado um estudo qualitativo dos textos das crianças com foco nas marcas de retificação deixadas por elas durante a escrita de textos, revelando a intensa atividade interativa e dialógica de aquisição da linguagem vivenciada por elas.

Nesse mesmo viés, encontramos outras pesquisas que se referem ao trabalho da revisão textual, tanto na perspectiva do trabalho docente quanto do processo realizado pela criança, mas que focaram em um público que não contempla o ciclo de alfabetização e sim crianças maiores, como o de Silva (2013) que realizou uma investigação com crianças do 4º ano do EF e o estudo de Spinillo (2015) que investigou a revisão textual com crianças do 3º ao 5º ano do EF. Em nossa pesquisa de mestrado, constatamos que, a revisão textual ocorria durante todo o período de construção do texto, considerando o caráter recursivo da escrita, e que a oportunidade de revisar seus textos em momento distinto ao da primeira edição constituía-se um campo fértil para a emergência das estratégias metacognitivas (BRILHANTE, 2012).

Os artigos envolvendo as categorias “sequência didática” e “gêneros textuais” trazem um leque de pesquisas bem diversas, focalizando os anos finais do EF e o ensino médio, assim como também as licenciaturas. Portanto, não identificamos nenhum artigo que tratava dessas temáticas no ciclo de alfabetização. Contudo, os estudos disponíveis fazem alusão ao uso de sequências didáticas para a aprendizagem de determinados gêneros textuais.

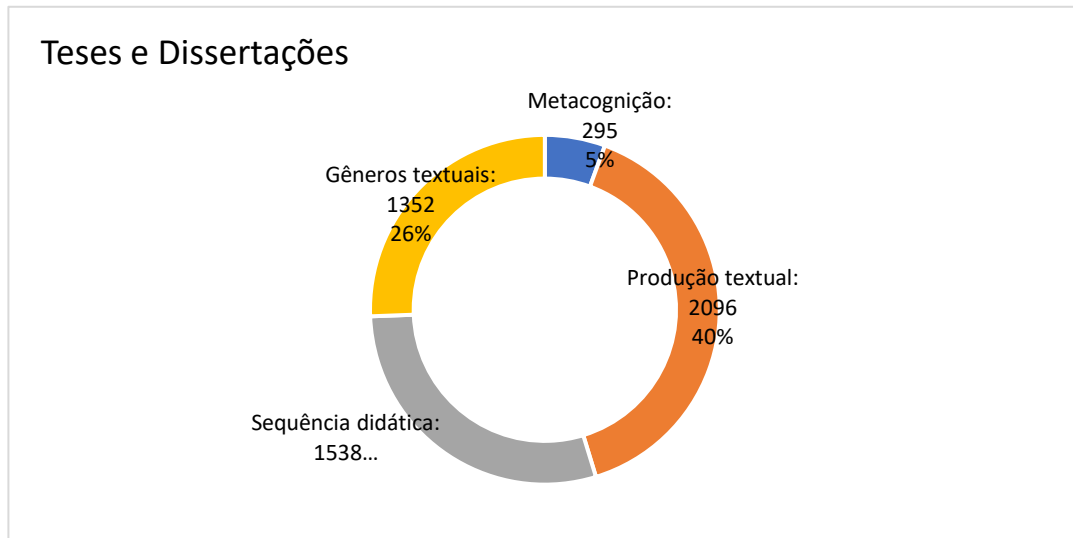
Diante deste panorama, iniciamos a segunda etapa desta revisão de literatura, na qual nos detivemos a analisar pesquisas referentes ao banco de teses e dissertações da CAPES. Como primeira estratégia, realizamos um apanhado geral de trabalhos que tratavam de cada categoria.

Quadro 2 – Revisão de literatura em teses e dissertações

Categoria	Metacognição	Produção textual	Sequência didática	Gêneros textuais
Teses e Dissertações	295	2096	1538	1352

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Gráfico 2 – Revisão de literatura em teses e dissertações



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

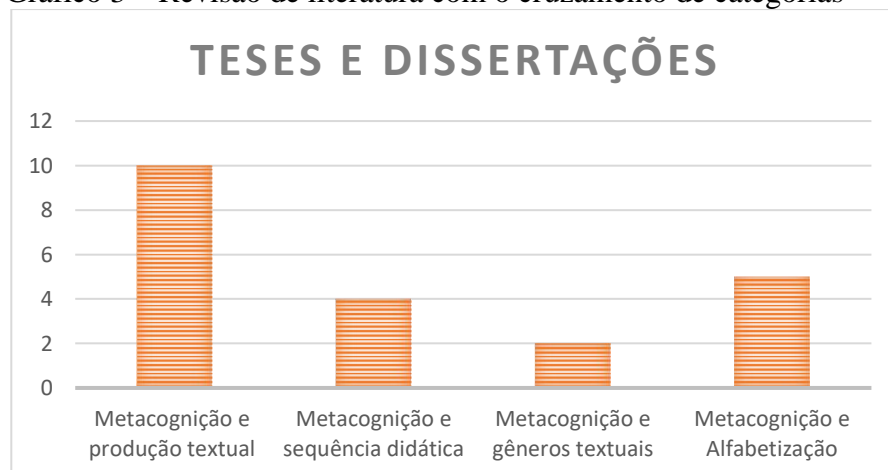
Diante do quantitativo e da diversidade constatada, optamos por analisar as pesquisas com o tema da metacognição, refinando nossa seleção para as pesquisas voltadas para a área da educação, mais especificamente para as que integravam os outros descritores apontados. Dessa forma, tratamos de cruzar os descritores usando as seguintes expressões:

Quadro 3 – Revisão de literatura com o cruzamento de categorias

Categoria	Metacognição e produção textual	Metacognição e sequência didática	Metacognição e gêneros textuais
Teses e Dissertações	10	4	2

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Gráfico 3 – Revisão de literatura com o cruzamento de categorias



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Analisando o panorama geral destas pesquisas, observamos que somente uma delas, pertencente ao grupo dos descritores “Metacognição e produção textual”, referia-se a processos metacognitivos enfocando a alfabetização de crianças, correspondendo ao nosso trabalho desenvolvido no âmbito do Mestrado Acadêmico em Educação Brasileira (BRILHANTE, 2012), já referido anteriormente. O restante das pesquisas aborda diferentes aspectos e faixas etárias, conforme podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 4 – Panorama geral da revisão de literatura

Tema	Referência	Foco da pesquisa
Metacognição e produção textual	LEITE, 2014.	As estratégias metacognitivas de compreensão leitora nas atividades de leitura dos alunos do 9º ano do EF.
	SANTOS, 2016	O Ensino para o desenvolvimento de estratégias metafonológicas e metatextuais de alunos do 6º ano do EF.
	SOUZA, 2005	O trabalho docente com produção textual escrita em turmas de 2º ciclo.
	CAVALCANTE, 2015	O ensino sistemático de estratégias metacognitivas de leitura e a relação com a compreensão e aprendizagem dos alunos do 9º ano do EF sobre os textos escolares.
	AMORIN, 2016	Semiótica e leitura das escritas de gêneros textuais de alunos do 8º ano do EF.
	BRAGA, 2015	O procedimento da Leitura da matriz curricular do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e como essa é feita pelos alunos.
	CORREA, 2015	A competência leitora de alunos do 8º ano do EF no processo de ensino e aprendizagem de leitura.
	JUNIOR, 2015	Período composto, seu ensino e a produção textual em uma abordagem metassintática com alunos do 6º ano do EF.
	MARTINS, 2003	Comunicação mediada por computador e fórum de discussão.
	LABIAK, 2016	A mediação pedagógica, ancorada nas contribuições teóricas de Reuven Feuerstein, se constitui no processo educacional de um curso oferecido por meio da Educação a Distância (EaD).
Metacognição e sequência didática	AMORIN, 2016	Já mencionada no descritor anterior.
	SOUZA, 2014	O ensino da botânica.
	OLIVEIRA, 2013	As considerações docentes e discentes quanto aos recursos didáticos utilizados nas práticas educativas em aulas de matemática, bem como sobre a integração curricular, no Curso Técnico em Metalurgia Integrado ao Ensino Médio para Jovens e Adultos.
	SANTOS, 2015	O ensino do texto argumentativo em uma turma 8º ano do EF por meio de uma sequência didática de produção textual.
Metacognição e gêneros textuais	NEVES, 2015	Letramento linguísticos de estudantes universitários.
	SOUZA, 2005	Já mencionada em descritor anterior.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Perante o quadro 4, sentimos necessidade de aprofundar mais ainda a pesquisa e ampliar para a inserção de mais uma categoria – alfabetização – porém, tendo em vista sua amplitude, optamos por combiná-lo a categoria central desta pesquisa – metacognição e alfabetização.

Dessa forma, conseguimos selecionar outras pesquisas (PAULA, 2001; BOSSE, 2004; ARRUDA, 2008; DREHER, 2009; FRANÇA, 2012) que contribuem para a delimitação do nosso problema de pesquisa, ressaltando, desde já, que nenhuma delas tem como foco o processo de produção textual no ciclo de alfabetização, a saber:

Quadro 5 – Pesquisas sobre "metacognição e alfabetização"

Tema	Referência	Foco da pesquisa
Metacognição e Alfabetização	PAULA, 2001	O conhecimento metacognitivo de crianças de 3ª. série que apresentam dificuldades na aquisição da leitura.
	BOSSE, 2004	O conhecimento metacognitivo de crianças em processo de alfabetização e suas implicações para o aprendizado da leitura e escrita.
	ARRUDA, 2008	A contribuição do letramento para o desenvolvimento da consciência metalinguística de indivíduos em diferentes níveis de alfabetização escolar.
	DREHER, 2009	As estratégias metacognitivas de alunos em processo de alfabetização a partir de uma reflexão sobre o aprender do aluno e o ensinar do professor.
	FRANÇA, 2012	Os aspectos envolvidos na apropriação e efetivação de práticas pedagógicas que potencializem o desenvolvimento de competências metacognitivas em leitura e escrita de alunos do 2º e 3º anos do EF.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Ainda com a intenção de aprofundar nossa revisão de literatura, correlacionamos às pesquisas apresentadas outros estudos que tratam da metacognição contemplando os processos de ensino e aprendizagem e a leitura. Portanto, selecionamos outras dissertações (ALMEIDA, 1999; PRIMO, 2009; TANIKAWA, 2014) e teses (RIOS, 2005; GOMES, 2008; OLIVEIRA, 2008; PASCUALON-ARAUJO, 2015) que consideramos relevantes para a contextualização do nosso objeto de estudo e que serão apresentadas e discutidas em nossa análise dos dados. (

Como forma de elucidar as questões ora levantadas por este trabalho, construímos nossos objetivos de pesquisa, delineando o objetivo geral e, posteriormente, os objetivos específicos, conforme descrito abaixo.

1.2 Objetivo Geral

Investigar as relações entre o desenvolvimento dos processos metacognitivos e a produção textual de crianças ao longo do ciclo de alfabetização.

1.3 Objetivos específicos

- Verificar, ao longo do ciclo de alfabetização, como os conhecimentos metacognitivos e suas possíveis evoluções se manifestaram durante a produção textual de crianças em um contexto comum da sala de aula.
- Identificar as estratégias metacognitivas empregadas por essas crianças ao produzir textos escritos no ciclo de alfabetização.
- Conhecer os processos de textualização considerados pelas crianças em suas produções escritas ao longo do ciclo de alfabetização.

Estruturamos esta tese em sete capítulos e iniciamos com o capítulo referente à introdução, realizando a apresentação do tema e relevância da pesquisa, revelando as motivações pessoais e profissionais que me lançaram a esse desafio, assim como a problematização e contextualização do nosso objeto de estudo em diálogo com outras pesquisas que se aproximaram deste estudo. Finalizamos a introdução apresentando o objetivo geral e os objetivos específicos que norteiam essa investigação, construídos com base nas nossas questões de pesquisa.

O segundo capítulo compreende a primeira parte dos nossos referenciais teóricos, elucidando os aportes sobre desenvolvimento cognitivo e a metacognição, retratando sobre as visões gerais de conceitos e as abordagens teóricas que subsidiaram as análises dos dados e discussão dos resultados.

O terceiro capítulo discute nossa segunda categoria teórica, explorando os referenciais sobre a aprendizagem da linguagem escrita e a produção textual no ciclo de alfabetização, além de esclarecer aportes teóricos sobre sequências didáticas com gêneros textuais.

Dando continuidade, desenvolvemos o quarto capítulo, que mostra a construção da metodologia da pesquisa, esclarecendo o tipo de pesquisa e os procedimentos e técnicas que optamos para a geração dos dados e sua análise.

O quinto capítulo compreende a primeira categoria de análise dos dados, em que apresentamos os conhecimentos metacognitivos e as estratégias metacognitivas implicadas nos processos de produção textual, já apresentando a primeira parte dos multicasos analisados.

A segunda categoria de análise foi discutida no sexto capítulo, compreendendo os processos de textualização considerados pelas crianças ao escrever histórias, dando continuidade com a segunda parte da análise dos multicasos.

Em seguida, tecemos as nossas considerações finais, evidenciando e cruzando resultados, além de refletir a partir de indicativos de melhoria dos processos de produção textual.

Finalizamos a tese apresentando as referências bibliográficas, anexos e apêndices necessários para o cumprimento das exigências da pesquisa.

2 REFERENCIAIS TEÓRICOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E A METACOGNIÇÃO

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo e não ensino (Paulo Freire).

O Quadro Teórico desta pesquisa integra o campo da Psicologia Cognitiva e da Psicologia do Desenvolvimento, mais especificadamente nos referenciais de Jean Piaget sobre o funcionamento e o desenvolvimento cognitivo. Além disso, ancoramo-nos nos postulados da Teoria do Processamento da Informação, pois ela concebe a mente humana como um sistema cognitivo complexo, que manipula e processa as informações que vem do ambiente ou as que já possui para a resolução de tarefas.

A Psicologia Cognitiva se interessa em estudar o processo representacional dentro da arquitetura cognitiva, ora abrangendo estudos dos processos mentais em confluência com a cultura e até com a subjetividade, ora em confluência com cérebro.

A Teoria do Processamento da Informação adota princípios associacionistas e mecanicistas do behaviorismo e as abordagens de Piaget e Vygotsky apoiam-se em princípios estruturalistas e organicistas. No entanto, quando nos referimos à postura mentalista, concebemos uma aproximação entre essas abordagens, pois definem representação mental como o evento no qual o ser humano conhece o mundo que o circunda (STERNBERG, 2000). Esses eventos referem-se aos esquemas de conhecimentos básicos adquiridos pela experiência, às estruturas cognitivas mediante processos de equilíbrio, aos signos no processo de mediação da cultura, às reestruturações resultantes da interação dos sujeitos com as novas informações advindas de instruções.

Inspirando-nos nessas teorias, discutiremos sobre alguns conceitos centrais que abarcam a perspectiva aqui pretendida, trazendo o Desenvolvimento Cognitivo, a Metacognição e o Processamento da Produção Textual como campos conceituais.

Concebemos que, a produção textual torna-se esteio para aprofundar questões sobre o funcionamento e o desenvolvimento cognitivo, pois promove tomadas de consciência por se constituir uma ação cognitiva, metacognitiva, afetiva, social e histórica.

O conceito de desenvolvimento cognitivo foi cunhado por diferentes estudiosos e abordagens, dentre eles destacamos Jean Piaget, Robert Sternberg, Robert Siegler, Lev Vygotsky. Entretanto, sem a pretensão de limitá-lo ou de simplesmente descrevê-lo, trazemos para a discussão diferentes perspectivas sobre a cognição humana, sua emergência, funcionamento e desenvolvimento, considerando-as complementares para uma compreensão efetiva e ampla do conceito de metacognição.

A cognição humana suscita diferentes campos para análise e, inicialmente, importamos dizer que cognição designa o processamento de informações com o propósito de conhecer, compreender, integrar, planejar, criar, imaginar, relacionar, classificar, fantasiar, responder (dentre outros processos mentais) os estímulos do ambiente, para que a pessoa solucione uma tarefa ou uma atividade social. Para isso, há o envolvimento de diferentes regiões cerebrais, que, em conjunto, expressam determinada(s) habilidade(s) necessária(s) a resolução do problema em questão.

Para Jean Piaget, o funcionamento e o desenvolvimento cognitivo podem ser expressos a partir dos conceitos de assimilação e acomodação, considerados como “uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior” (PIAGET, 1964, p. 13).

Os processos de assimilação e acomodação são indissociáveis e constituem duas atividades cognitivas diferentes, porém simultâneas e complementares do processo adaptativo. A assimilação ocorre pela incorporação das coisas e pessoas à atividade própria do sujeito, isto é, ‘assinalar’ o mundo externo às estruturas já construídas e a acomodação pode ser considerada como um processo reverso, um reajustamento das estruturas internas em função das transformações já ocorridas, acomodadas aos objetos externos. (PIAGET, 1964).

Esse modelo de funcionamento cognitivo comporta a ideia de desenvolvimento cognitivo de Piaget, expressando claramente a possibilidade de uma mudança cognitiva, na qual, gradativamente e, a partir da maturação e da experiência, poderá haver uma evolução no sistema cognitivo.

O desenvolvimento é caracterizado por um processo de sucessivas equilibrações. O desenvolvimento psíquico começa quando nascemos e segue até a maturidade, sendo comparável ao crescimento orgânico; como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio (PIAGET, 1974, p. 13).

Assim, a cognição humana é uma forma específica de adaptação biológica de um organismo a um ambiente, em que o sistema cognitivo atua ativamente, selecionando e interpretando informações do ambiente ao mesmo tempo em que constrói seu próprio conhecimento.

A tomada de consciência é um processo importante da teoria piagetiana, pois esclarece que o sujeito toma consciência de seus meios cognitivos empregados em uma ação, ocorrendo em um movimento da ação prática para a compreensão desta. Portanto, é “[...] um processo de conceituação que reconstrói e depois ultrapassa, no plano da semiotização e da representação, o que era adquirido no plano dos esquemas de ação”. (PIAGET, 1977, p. 204). Dessa forma, entendemos que nesse processo o sujeito demonstra uma regulação ativa e

consciente, agindo intencionalmente, mas sabemos que, essa consciência não está presente e em toda ação.

[...] a tomada de consciência parte da periferia (objetivos e resultados), orienta-se para as regiões centrais da ação quando procura alcançar o mecanismo interno desta: reconhecimento dos meios empregados, motivos de sua escolha ou de sua modificação durante a experiência etc. (PIAGET, 1977, p. 198).

Compreendemos que os processos de tomada de consciência estão presentes e retroalimentam os processos metacognitivos, assim como também qualificam os processos de produção textual, uma vez que, na reflexão sobre seus processos cognitivos, o sujeito-aprendiz tem consciência de como aprende e como resolver situações mediante a realização da atividade cognitiva.

Por outro lado, a Teoria do Processamento da Informação concebe o desenvolvimento cognitivo a partir da noção da mente humana como um sistema que processa as informações de diferentes formas (informações processadas de natureza declarativa e informações de natureza procedimental), organizadas em unidades de vários níveis de complexidade ou abstração.

Segundo Flavell, Miller e Miller (1999), a mente pode desenvolver-se e modificar sua estrutura e seu conteúdo à medida que interage repetidas vezes com o meio e vice-versa. Esse intercâmbio permite uma quantidade considerável de mudanças cognitivas e, conseqüentemente, de evoluções, ao longo das experiências acumuladas.

Essa abordagem preocupa-se em oferecer uma compreensão explícita e detalhada do que e como o sistema cognitivo se efetiva quando lida com uma tarefa, explicitando o fluxo de informações em tempo real do funcionamento e da mudança cognitiva.

A mudança cognitiva requer o desenvolvimento de estratégias, que gradualmente tornam-se mais eficientes e frequentes. As crianças empregam as estratégias de diferentes modos: substituem as estratégias de menor eficácia, mas perduram com seu uso, mesmo considerando-as fracas; variam na frequência com que as usam; descobrem novas estratégias rapidamente e, conscientemente ou não, as generalizam.

Flavell, Miller e Miller (1999) afirmam que, para as crianças a descoberta de novas estratégias não parece ser estimulada pelo fracasso. Elas podem fazer uso de uma que não ajude em seu desempenho e abandonar outras que sejam eficazes, pois a descoberta da estratégia não garante seu uso contínuo e nem a sua compreensão. Porém, asseveram que as crianças podem ser estimuladas a empregar estratégias eficientes com mais frequência e que a sua compreensão vem com o uso destas.

A partir das ideias de Siegler e Jenkins (1989), compreendemos alguns comportamentos das crianças frente a uma tarefa, considerados “estranhos” por parecerem desarticuladas verbalmente ao tentar responder certas indagações, contradizendo seu próprio comportamento, por demorarem a conseguir “dar uma resposta”. Esses comportamentos hesitantes e indecisos refletem atividades cognitivas que sinalizam mudanças, e, que as mudanças de estratégias podem estimular outras mudanças cognitivas. Essas mudanças envolvem a percepção de aspectos da tarefa em questão que foram codificados pela criança ou por novas combinações de conhecimentos construídos ou também pela automatização, que ocorre à medida que os processos mentais são praticados e executados mais eficientemente.

A mudança cognitiva na perspectiva de teóricos contextualistas, como Lev Vygotsky, considera sua ocorrência a partir da influência de aspectos históricos, sociais e culturais e da influência social de familiares e pessoas de referências. Nessa abordagem, a orientação e o suporte do adulto impulsionam a mudança cognitiva.

Para Flavell *et al.* (1999, p. 20), “[...] a cognição não é necessariamente mais avançada em uma sociedade do que na outra, ela é simplesmente diferente”. O autor complementa enfatizando que a valorização, o estímulo e o desenvolvimento de habilidades cognitivas também se diferem nas culturas e que os eventos podem modificar as experiências das crianças e, conseqüentemente, seu pensamento.

Nessa perspectiva, a criança é considerada um aprendiz que se desenvolve observando, imitando, escutando, reagindo a feedbacks, realizando instruções, usando ferramentas e estratégias para resolver problemas. Portanto, aprendendo com os outros, ela aprende a pensar.

Nossa intenção até aqui foi de apresentar essas abordagens para elucidar questões sobre o desenvolvimento cognitivo, pois, o objeto desta tese são os processos metacognitivos e, como tais, compreendem a atividade cognitiva e seus produtos. Portanto, diante dessas abordagens, compreendemos que uma das tendências atuais para discutir o desenvolvimento cognitivo diz respeito à teoria da metacognição. Embora esteja nos cenários das pesquisas desde a década de 1970, a metacognição ainda se constitui uma teoria em construção, seja no que se refere às suas categorias teóricas, seja no campo metodológico enquanto pesquisa na área da educação e da psicologia.

Dessa forma, no tópico seguinte, reunimos os conceitos centrais desta teoria que amparam as discussões provocadas por esta pesquisa.

2.1 Processos metacognitivos: conceitos centrais para a pesquisa

Ao buscar o(s) significado(s) e o(s) sinônimo(s) da palavra processo, encontramos diferentes definições e, mesmo sob diferentes óticas, podemos concluir que processo significa uma ação continuada, ação de avançar ou um conjunto sequencial e particular de ações com um objetivo comum, que se reproduz com certa regularidade, tendo o propósito de criar, projetar, transformar, produzir, controlar e manter (RISCO, 2020; FERREIRA, 2010).

A partir desse significado, construímos nossa categoria teórica denominada de processos metacognitivos, na qual comporta conceitos centrais que balizam esta pesquisa. Consideramos que os processos metacognitivos envolvem um conjunto de experiências, conhecimentos, ações e estratégias de segunda ordem, que buscam analisar os empreendimentos cognitivos implicados na realização de uma tarefa.

A metacognição está no cenário das pesquisas educacionais desde a década de 1970, a partir das contribuições de John Flavell, que a define como “[...] qualquer conhecimento ou atividade cognitiva que toma como seu objeto, ou regula, qualquer aspecto de qualquer iniciativa cognitiva. Ela é chamada *meta-cognição* porque seu sentido essencial é ‘cognição acerca da cognição’” (FLAVELL *et. al.*, 1999, p. 125).

Desde então, esta teoria vem em busca de validação, sendo analisada sob diferentes prismas, além de propor formas de investigação científica tanto no campo da psicologia quanto na educação.

O Modelo do Monitoramento Cognitivo (*Model of Cognitive Monitoring*) apresentado por Flavell em 1979 explica o conceito e especifica os domínios da metacognição. Esse modelo apresenta dois componentes básicos: a consciência e o controle, com ênfase dada à consciência para o controle cognitivo. Nessa perspectiva, a metacognição percebe a consciência como substancial para que o sujeito conduza com autonomia sua própria aprendizagem, melhorando o processo de aprender.

Flavell (1979) sugere que o monitoramento dos processos cognitivos ocorre por meio da ação e interação entre quatro classes de fenômenos: o conhecimento metacognitivo, as experiências metacognitivas, os objetivos cognitivos e as ações ou estratégias cognitivas.

O funcionamento e a interação entre esses fenômenos cognitivos vão resultar no monitoramento metacognitivo, ocorrendo até mesmo uma certa sobreposição em determinadas situações envolvidas na tarefa. Conforme Jou e Sperb esclarecem:

[...] o conhecimento metacognitivo refere-se ao conhecimento adquirido pelo indivíduo com relação ao todo cognitivo – sua mente e suas características psicológicas – e as experiências metacognitivas referem-se à consciência das

experiências cognitivas e afetivas que acompanham cada empreendimento cognitivo. Os objetivos cognitivos referem-se às metas a serem alcançadas em cada envolvimento cognitivo e as ações cognitivas referem-se às realizações para atingir tais metas (JOU; SPERB, 2006, p. 179).

o conhecimento metacognitivo refere-se ao conhecimento adquirido pelo indivíduo com relação ao todo cognitivo – sua mente e suas características psicológicas – e as experiências metacognitivas referem-se à consciência das experiências cognitivas e afetivas que acompanham cada empreendimento cognitivo. Os objetivos cognitivos referem-se às metas a serem alcançadas em cada envolvimento cognitivo e as ações cognitivas referem-se às realizações para atingir tais metas (JOU; SPERB, 2006, p. 179).

Para Nelson e Narens (1996), o sistema metacognitivo possui um fluxo de informação formado pelo nível meta e pelo nível objeto. O primeiro refere-se ao nível de atuação metacognitiva. Enquanto o segundo seria o nível de atuação das capacidades e dos processos cognitivos por meio dos conceitos de monitoramento e controle metacognitivos, ocorrendo quando a informação flui do nível objeto para o nível meta e vice-versa.

Portilho (2009) nos apresenta outro modelo conceitual dos processos metacognitivos, fundamentado nas pesquisas de Mayor, Suengas e Marqués (1995), em que define os seus componentes, indo além das estratégias de consciência e de controle já introduzidas por Flavell e indicando a autopoiese, como um novo componente da atividade metacognitiva, ou seja, define nesse modelo três estratégias metacognitivas: consciência, controle e autopoiese.

Na caracterização de cada uma dessas estratégias, Portilho (2009) situa as estratégias de consciência como uma atividade metacognitiva de tomada de consciência em diferentes níveis, alternando da consciência vaga à consciência reflexiva. Além disso, apresenta os três sentidos para o termo consciência que são trabalhados por Moreno (1989) e Pozo (2000):

1. Um sistema de atenção limitado, pois quando alguém está trabalhando em uma tarefa tende a reduzir sua capacidade de atenção em outras demandas, por isso a necessidade de focar em aspectos relevantes para a realização da tarefa em questão.
2. Um sistema de controle ou de regulação dos próprios processos cognitivos, que objetiva saber como exercer esse controle e em como fazê-lo de forma efetiva, constituindo-se um aspecto procedimental da consciência para que o sujeito aprenda a resolver problemas usando seu próprio funcionamento cognitivo, lançando mão dos seus recursos cognitivos para realizar tarefas.
3. Um sistema de reflexão sobre os próprios processos e produtos cognitivos, pressupondo que o sujeito desenvolva a competência em explicitar sobre seus

conhecimentos, sabendo intencionalmente como empregá-los, refletindo sobre si mesmo diante de uma atividade cognitiva.

A outra estratégia trazida por Portilho (2009, p. 113) se refere à estratégia de controle, alegando que, “qualquer atividade, mesmo que realizada de maneira automática, conserva ou até mesmo exige certo grau de regulação ou controle cognitivo.” Portanto, mesmo que eu domine algo e esteja automatizado, isso não justifica a ausência de controle, e sim, a necessidade de elevar o nível de controle diante de tal atividade, com “a ação dirigida a metas”, selecionando estratégias que otimizem sua aprendizagem.

A estratégia de autoapoiese implica em transformação, significa “o autofazer-se”, com três subcomponentes: a análise e a síntese; a recursividade; e a retroalimentação ou *feedback* (adaptação, autoaprendizagem e auto-organização, permitindo que a metacognição repercuta e se alimenta do que (re)produz na interação com o mundo). Portanto, diante dessa dimensão da consciência e seus níveis concluímos com Portilho (2009) que a metacognição constrói-se a si mesma e atua na articulação entre a consciência e o controle provocando o conhecimento metacognitivo, transformando e reconstruindo os processos cognitivos.

Ademais, Boruchovitch e Santos (2006) acrescentam que a metacognição envolve também o planejamento, monitoramento e regulação dos processos afetivos e comportamentais, indo além dos processos cognitivos. O sujeito que aprende precisa assumir sua própria aprendizagem, em um movimento de busca para melhor se conhecer. Isso se torna possível quanto mais chances ele tiver para aprender, o que demanda um papel primordial do professor como um mediador comprometido com o outro.

Neste trabalho, categorizamos os fenômenos como processos metacognitivos que englobam três dimensões basilares: as experiências metacognitivas, o conhecimento metacognitivo e as estratégias metacognitivas, que abarcam o monitoramento e autorregulação cognitiva.

A seguir, detalharemos essas dimensões, esclarecendo os conceitos centrais que as respaldam e que são necessários a esta tese.

2.1.1 As experiências metacognitivas

Optamos por considerar a expressão experiências metacognitivas no plural por entendermos a sua amplitude e diversidade, seja no âmbito da pessoa ou nas propostas didáticas que as provoquem. Segundo Flavell (1979) e Jou e Sperb (2006), a experiência metacognitiva envolve percepções e impressões individuais em relação aos eventos cognitivos, ou seja, são

observações conscientes percebidas antes, durante ou após a concretização de um processo cognitivo.

Para Flavell *et al.* (1999), as experiências metacognitivas podem ser úteis para as empreitadas cognitivas, além de breves ou longas, simples ou complexas em conteúdo. Podem variar entre um simples estado de confusão ao ouvir determinadas instruções para colocar em prática à percepção de que não está entendendo essas instruções e precisa rever ações, adaptá-las quando necessário, modificar objetivos da tarefa, dentre outras para alcançar o objetivo cognitivo proposto.

Essas experiências ativam os metaconhecimentos, as estratégias cognitivas e metacognitivas contribuindo diretamente para o desenvolvimento da atividade de forma eficiente ao informar para o aprendiz “como está” diante da tarefa, evidenciando suas dificuldades, seus avanços e como proceder, ou seja, é um resultado do processamento da tarefa, conforme previsto por Flavell (1979), Efklides (2006) e Zampieri (2012).

Fry e Lupart (1987, p. 179) fazem referência às experiências metacognitivas como “[...] experiências cognitivas ou afetivas conscientes do aprendiz [...]”, envolvendo os sentimentos, as ideias, as percepções, concernentes à ação cognitiva, funcionando como *feedback* interno.

Compreendemos, portanto, as experiências metacognitivas como produto e produtora de conhecimentos e estratégias metacognitivas. Considerando uma via de mão dupla na emergência, ativação e desenvolvimento dos próprios processos metacognitivos, pois proporciona uma oportunidade de reflexão para a pessoa de forma cuidadosa e consciente acerca dos seus pensamentos, objetivos e ações cognitivas ao longo do seu desempenho em uma determinada tarefa.

As experiências metacognitivas relacionam-se, portanto, à percepção de fracasso e de sucesso (BORUCHOVITCH; SCHELINI; SANTOS, 2010), influenciando a atividade cognitiva, seja em seus objetivos ou ações ao longo do processo. Dessa maneira, ao perceber que não compreendeu uma determinada instrução, a pessoa pode redimensionar seus objetivos e ações cognitivas para seu melhor desempenho.

Efklides (2006) alerta que as experiências metacognitivas podem ser influenciadas pelo ambiente, pelo próprio indivíduo e pela natureza da tarefa, salientando que a identificação desses fatores ajuda a compreender porque pode haver alterações para o progresso de uma tarefa, isto é, são fatores que afetam diretamente as experiências metacognitivas.

Para Flavell (1979) e Ribeiro (2003), as experiências metacognitivas têm o poder de influenciar o conhecimento metacognitivo, sendo uma ação recíproca, pois o conhecimento

cognitivo permite a interpretação e a ação em uma experiência metacognitiva, e esta é o seu substrato, o esteio para a emergência deste.

Complementando essa visão, destacamos a afirmação de Portilho e Tescarolo (2006, p. 1) na qual assevera que “[...] quando temos consciência do que sabemos, pensamos e sentimos tornamo-nos virtualmente aptos a exercer controle sobre nossa experiência”.

A seguir, vamos descrever as dimensões do conhecimento metacognitivo, esclarecendo essas relações.

2.1.2 O conhecimento metacognitivo

O conhecimento metacognitivo se refere aos conhecimentos sobre questões cognitivas que o sujeito constrói e armazena na memória a longo prazo por meio de crenças e conhecimentos acumulados que dizem respeito a questões da mente humana e de suas tarefas. A partir da abordagem de Flavell *et al.* (1999), esses metaconhecimentos se dividem em três categorias: pessoas, tarefas e estratégias.

O conhecimento sobre as pessoas relaciona-se às crenças e a quaisquer conhecimentos que tenhamos ou que podemos adquirir sobre os seres humanos enquanto seres cognitivos. Além disso, pode se referir a conhecimentos no sentido intrapessoal, interpessoal e universal.

Na subcategoria de metaconhecimentos intrapessoais, podemos observar diferenças cognitivas dentro das pessoas, denotando os conhecimentos ou crenças que você possui sobre saber se você é melhor em matemática ou na escrita de textos, por exemplo. Ou o que você sabe sobre seu colega no quesito aprender mais lendo do que somente ouvindo. Na subcategoria de metaconhecimento interpessoal, ressaltamos a capacidade em perceber as diferenças cognitivas entre as pessoas, ou seja, saber que você aprende mais rápido a fazer cálculos mentais do que seu colega de sala ou saber que alguns professores são mais sensíveis as necessidades dos alunos do que outros. Na subcategoria de metaconhecimentos universais sobre as pessoas, referimo-nos aos conhecimentos sobre as propriedades universais da cognição humana, a capacidade de compreender como a mente humana funciona de forma universal, por exemplo, de saber que um ser humano tem memória e que a memória de curto prazo é falível.

O conhecimento sobre si próprio enquanto aprendente revela e fundamenta o seu autoconceito, tão importante para a elaboração de sua autoimagem como aprendiz e para a motivação na gestão do aprender a aprender, envolvendo-se em um “movimento de volver os olhos para si e se descobrir” (PORTILHO, 2009b, p. 135).

O conhecimento sobre a tarefa representa metaconhecimentos relacionados à natureza da informação que você encontra e processa em qualquer tarefa cognitiva e a natureza das exigências da tarefa. Esse conhecimento oferece ao indivíduo a capacidade de perceber como determinados aspectos podem ajudar ou não a resolver suas tarefas. Exemplificando, quando o sujeito percebe que possui poucas informações sobre um assunto, ele analisa detalhadamente o conteúdo da informação para responder efetivamente uma tarefa, pois caso não aja dessa maneira estará apto a erros frequentes. Ou ainda, quando o sujeito percebe que uma determinada tarefa necessita de mais apoio da memória do que outra.

A categoria das estratégias representa o conhecimento sobre quais estratégias seriam mais efetivas para a realização da tarefa proposta. Flavell (1979) aponta dois tipos de estratégias, as cognitivas e as metacognitivas. Ao reconhecê-las, o indivíduo tem maior possibilidade de atingir seus objetivos e a eficácia desse resultado, pois esse metaconhecimento oportuniza a prevenção de erros, o redimensionamento das ações para a qualidade da tarefa.

Essas categorias dos conhecimentos metacognitivos estariam mais vinculadas a vertente que considera a metacognição como aquilo que os sujeitos dizem da sua própria cognição, ou seja, uma metacognição declarativa, sendo um tipo de discurso. Esse posicionamento é defendido como uma “possibilidade de sermos conscientes pelo menos dos conteúdos, das ideias que nossa mente gera no exato momento em que estabelecem trocas com o exterior” (POZO; MONEREO; CASTELLÓ, 2004, p. 156).

Essa perspectiva aproxima-se da ideia de aprendizagem situada, em que o que se aprende e o contexto em que se aprende têm uma relação interdependente. Portanto, é essencial que os processos metacognitivos sejam analisados e fomentados levando em conta tarefas contextualmente situadas e os modos de interagir ao longo das mesmas.

Em seguida, detalharemos conceitos relacionados às estratégias metacognitivas, destacando esta categoria como uma dimensão que envolve o monitoramento e a autorregulação do processo de aquisição de conhecimentos. Relacionando-as ao enfoque da metacognição procedimental (POZO, MONEREO; CASTELLÓ, 2004), ou seja, como uma forma de ação, em que o sujeito lança mão para efetiva gestão da sua aprendizagem.

2.1.3 As estratégias metacognitivas

As estratégias metacognitivas referem-se a uma das dimensões da metacognição traçadas por Flavell (1979) que definem o aspecto mais processual da metacognição, contemplando os conceitos de monitoramento metacognitivo e controle ou autorregulação

balizados por Nelson e Narens (1996), que requerem o envolvimento ativo do sujeito na gestão do seu próprio processo de aprendizagem.

Essa gestão é consequência do uso estratégico do seu próprio conhecimento e sua vinculação com os conhecimentos específicos envolvidos na tarefa. Ou seja, quanto mais informações e conhecimentos se têm sobre um determinado assunto envolvido em uma tarefa, mais estratégias poderão emergir e serem empreendidas para o alcance do objetivo (POZO; MONEREO; CASTELLÓ, 2004).

O uso estratégico do conhecimento conduz o sujeito a atuar no planejamento, na supervisão e na avaliação do plano projetado para a resolução da tarefa. Essas três categorias são consideradas subestratégias metacognitivas vinculadas à estratégia metacognitiva de controle ou regulação, segundo Portilho e Dreher (2012).

As estratégias metacognitivas servem para monitorar o progresso cognitivo, avaliando a eficácia ou não das estratégias cognitivas empregadas ao longo da tarefa, além da regulação do conhecimento, deliberando quando e como utilizar uma determinada estratégia (FLAVELL, MILLER; MILLER, 1999).

A utilização dessas estratégias ocorre por meio do monitoramento que prevê a definição de objetivos, a avaliação da compreensão do que deseja alcançar e da consistência das estratégias empreendidas e, convenientemente, a modificação destas para o sucesso da tarefa. Tanikawa e Boruchovitch (2016) apresentam um leque de pesquisas (COELHO; CORREIA, 2010; KORIAT *et al.*, 2009; VIDAL-ABARCA, MAÑA; GIL, 2010) que evidenciam que a realização do monitoramento metacognitivo no decorrer da aprendizagem provoca um melhor desempenho escolar e acadêmico.

O monitoramento metacognitivo envolve a capacidade de o indivíduo realizar uma autorreflexão em um nível mais avançado, a respeito do andamento do próprio processo de aprendizagem. [...] A principal função do monitoramento metacognitivo é fornecer informações acerca do desempenho, de forma a proporcionar ao indivíduo subsídios para que avalie a necessidade ou não de modificar os processos psicológicos utilizados durante a aprendizagem (TANIKAWA; BORUCHOVITCH, 2016).

Este monitoramento resulta em julgamentos, que também condizem às experiências metacognitivas (ZAMPIERE, 2012).

Segundo Nelson e Narens (1996), os julgamentos podem ser prospectivos, emitidos antes da tarefa ser desenvolvida, ou retrospectivos, emitidos após a finalização da tarefa, podendo acontecer antes, durante e depois da atividade, classificados em três categorias: facilidade de aprender, julgamentos de aprendizagem e sentimento de conhecer. O fornecimento desses julgamentos de forma condizente à sua performance é essencial para a

gestão da aprendizagem, pois ele informará a necessidade de mudança ou não ao longo da tarefa.

Essas informações influenciam no processo de autorregulação, que envolve o gerenciamento dos objetivos e das estratégias cognitivas, utilizando-se de estratégias metacognitivas de planejamento, regulação ou controle e avaliação. Portanto, além de monitorar, o sujeito necessita controlar sua aprendizagem em um processo de autorregulagem para a eficácia das estratégias empreendidas em uma tarefa, estabelecendo-se como condição o uso de estratégias metacognitivas.

A autorregulação se constitui um processo de gestão dos seus pensamentos, comportamentos e sentimentos para o alcance de uma meta que envolve o controle dos processos cognitivos. Segundo Zimmerman (2000), a autorregulação é concebida a partir de três dimensões implicadas na realização de uma tarefa: comportamental, que se refere às atitudes do sujeito, a metacognitiva, que é vinculada ao monitoramento metacognitivo, e a motivacional, que se reporta ao engajamento do sujeito na tarefa. A interação dessas três dimensões, ao mesmo tempo, comporta e provoca o surgimento e o emprego de estratégias metacognitivas.

Conforme vimos, as estratégias metacognitivas, envolvem operações de antecipação, nas quais o sujeito faz a planificação, prevendo as etapas, escolhendo as estratégias com base nos objetivos da tarefa e a previsão, considerando os resultados a serem alcançados por meio de suas ações cognitivas. Além disso, também envolvem as operações de regulação, em que o sujeito controla *online* o que está fazendo com foco nas metas estabelecidas, percebendo erros, redirecionando ações quando necessárias para atingir os objetivos cognitivos propostos. Nesse processo, integram-se também as operações de avaliação dos resultados obtidos, da verificação das metas atingidas com base no que foi planejado.

Na pesquisa de Paula e Leme (2003), que focalizou a importância do desenvolvimento da metacognição para a superação de dificuldades relacionadas à leitura, constatou-se que as crianças realizaram um autogerenciamento a partir do planejamento que fizeram ao serem convidados a realizar leitura rápidas. Os resultados revelados pelos autores, demonstraram que houve um predomínio de algumas partes priorizadas em uma leitura rápida pelo grupo de sujeitos. Essas partes se referiam a ler, prioritariamente, partes que contam o que aconteceu, o que era considerado mais fácil, as primeiras e últimas partes, começo, meio e fim da história, ler até onde desse tempo.

Nesta pesquisa, intencionamos elucidar quais estratégias cognitivas são usadas conscientemente pelas crianças ao planejar, regular e avaliar um texto escrito, com o intuito de conhecer os processos metacognitivos de crianças no ciclo de alfabetização.

Dessa forma, tomar os processos mentais como objetos de reflexão no aprender e ensinar pode se constituir um trabalho preventivo do fracasso escolar e promotor da autonomia intelectual do sujeito em relação ao seu próprio progresso e aprendizagem. Contudo, isso somente seria possível diante de uma mediação pedagógica que situe o sujeito numa relação dialógica como construtor e não consumidor de saberes (GRANGEAT, 1999).

A seguir vamos tecer algumas considerações que justificam a metacognição como uma ferramenta pedagógica efetiva para a promoção da cultura do pensamento, na qual provoca o aprender a aprender, assumindo o sujeito como protagonista do seu processo de aprendizagem ao desempenhar um papel ativo diante das tarefas propostas.

2.2 A metacognição como estratégia de ensino e aprendizagem no contexto escolar

A revisão de literatura evidenciou a relação existente entre metacognição e aprendizagem, comprovando o papel central das capacidades metacognitivas nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Aprender a pensar e aprender a aprender requerem a regulação dessas atividades por meio de processos executivos que auxiliam no alcance de um objetivo.

Essa aprendizagem autorregulada demanda um papel ativo do aluno, no qual precisa gerenciar seus comportamentos, pensamentos e sentimentos para alcançar uma determinada meta, sendo capaz de planejar, monitorar e avaliar o seu aprendizado, conforme verificado na pesquisa de Tanikawa (2014).

Na pesquisa desenvolvida por Almeida (1999), buscou-se elucidar pressupostos teórico-metodológicos para embasar uma proposta alternativa de ensino, por meio da análise dos processos de aquisição dos conhecimentos metacognitivos desempenhados por alunos do EF, para a melhoria acadêmica desse sujeito considerado ativo e agente de sua aprendizagem.

Um dos aspectos constatados refere-se ao papel do aluno como controlador do seu processo de aprendizagem juntamente com o professor, a partir de práticas pedagógicas que o proporcione planejar, monitorar e prever sua aprendizagem. Tais práticas também possibilitariam conscientizá-lo desse processo para que compreenda suas necessidades educacionais, seus sucessos e suas dificuldades e busque solucionar seus problemas amparando-se em seus pares e professores.

Nesse mesmo estudo, uma das atividades desenvolvidas como metodologia de pesquisa foi a discussão coletiva da reconstrução cotidiana do grupo, conferindo a importância do outro no processo de aprendizagem como via de reconhecimento das habilidades no outro e neles mesmos. Essa autora defende que os professores criem “atividades metacognitivas”, mas alerta para que estas se originam em cada contexto, levando em consideração a realidade inserida para que não se tornem “receitas e modelos” para outras realidades e, sim, um suporte para práticas críticas e conscientes (ALMEIDA, 1999).

Outra proposta utilizada indicou o uso de autoavaliações, nas quais os alunos deveriam apontar o que tinham ou não aprendido na tentativa de alcançar um determinado objetivo e nas providências tomadas diante das dificuldades. Comprovou-se que esta prática pode validar estratégias metacognitivas que monitoram o tempo da própria realização da atividade (ALMEIDA, 1999).

O planejamento e a previsão dos resultados também foram tomados como atividade metacognitiva sugerida na pesquisa, pois o aluno pode prever os sucessos e os possíveis fracassos. Dessa maneira, ele pode selecionar estratégias que poderão direcioná-lo ao que ele sabe, para assim utilizar na efetivação da aprendizagem. Tal metodologia repercutiu positivamente em alunos considerados inicialmente “fracos” no uso de estratégias metacognitivas, demonstrando a evolução nos modos de usá-las quando induzidos a fazê-lo.

Na contramão dos achados de Almeida (1999) e Tanikawa (2014), a pesquisa de Primo (2009) trouxe resultados que, embora evidenciem que os professores valorizam e estimulam o desenvolvimento metacognitivo de seus alunos, revelam que esses tendem a tomar para si o processo decisório na crença de que a maioria dos alunos não tem capacidade de decidir sobre o encaminhamento de sua própria aprendizagem. Esse estudo almejou refletir sobre a sala de aula enquanto espaço propício ao desenvolvimento metacognitivo dos alunos em função de uma aprendizagem autônoma, a fim de verificar como vem processando-se a relação professor/aluno e desses entre si, na percepção dos professores, na perspectiva de um ambiente facilitador ao desenvolvimento de habilidades metacognitivas dos alunos. Como conclusão, constatou-se que a sala de aula constitui um espaço que oferece simultaneamente condições favoráveis e desfavoráveis ao desenvolvimento de habilidades metacognitivas dos alunos.

Dentre as condições favoráveis destacados pelo estudo de Primo (2009), podemos contar com o trabalho em grupos, pois seria um importante aliado ao favorecimento da metacognição, visto que esse intercâmbio promove o conhecimento e a compreensão das diferentes formas de pensar, de forma a permitir o aperfeiçoamento do seu próprio pensamento e de suas ações. Como condições desfavoráveis, pode-se constatar a ausência de interações e

de debates em sala de aula, em virtude de a prática pedagógica não as promover. Além disso, constatou-se a má qualidade da mediação docente, pois essa necessita promover a compreensão do processo de aprendizagem, bem mais do que a correção de erros e o conhecimento dos procedimentos cognitivos empreendidos com base na exigência da tarefa em questão.

Nesse sentido, outras questões também são suscitadas: como ocorrem os processos metacognitivos no contexto da sala de aula no ciclo de alfabetização? Quais são as experiências metacognitivas mediante a escrita de diferentes gêneros textuais? Quais são os fatores que fomentam ou que limitam e não favorecem a emergência ou a evolução desses processos metacognitivos em um contexto de sala de aula?

Em meio a estes questionamentos e em virtude da escassez de estudos com foco nessa perspectiva, continuamos a buscar pesquisas que auxiliassem na construção desse objeto de estudo, tanto com o viés da prática docente quanto sobre o funcionamento cognitivo e metacognitivo do aluno no processo de aprendizagem (RIOS, 2005; GOMES, 2008; OLIVEIRA, 2008; PASCUALON-ARAUJO, 2015).

Os estudos de Rios (2005) objetivaram verificar se crianças do 6º ano do EF submetidas a uma intervenção em estratégias de produção de textos utilizaram estratégias de aprendizagem mais eficientes para escrever narrativas, bem como se houve melhora na qualidade dos textos caracterizada por aumento dos elementos básicos, maior articulação de ideias, aumento na quantidade de linhas escritas e diminuição dos erros ortográficos. Além disso, outro propósito desse estudo foi avaliar possíveis modificações nas orientações motivacionais e na autoeficácia relacionadas à produção textual. Os resultados demonstraram que os alunos que participaram do programa de intervenção ampliaram significativamente o repertório de estratégias de aprendizagem específicas para produção de textos, bem como escreveram narrativas de melhor qualidade. Constataram, ainda, que as crianças mais novas foram mais beneficiadas pela instrução das estratégias de aprendizagem, repercutindo positivamente na qualidade dos seus textos, representados especialmente pelo aumento na quantidade de linhas, na diminuição dos erros ortográficos e na articulação de ideias e estrutura do gênero.

Esses achados corroboram com Flavell, Miller e Miller (1999, p. 128) que destacam que “o conhecimento metacognitivo é adquirido gradualmente e é um tanto específico por domínio”.

Ressaltamos um dos resultados dessa pesquisa como essencial para nosso objeto de estudo: acredita-se que o fato do delineamento da intervenção ter se fixado em ensinar estratégias de produção de textos, em outras palavras, ter ensinado estratégias específicas e não

estratégias gerais, por si só, pode contribuir para explicar tal resultado – a melhora na qualidade dos textos, indicando uma mudança significativa no relato do uso das estratégias como pensar, planejar, escrever, escrever mais, revisar e reescrever. Contudo, colocamo-nos a refletir sobre a homologia didática desses resultados, tendo em vista o ciclo de alfabetização: como seria possível instruir os alunos, entre 6 e 8 anos de idade, a utilizar estratégias de natureza metacognitiva?

Ao encontro desses achados, apresentamos a pesquisa de Gomes (2008) que analisou uma intervenção com o objetivo de melhorar a leitura de alunos do 4º ano do EF por meio do ensino de estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem, numa perspectiva de compreensão autorregulada em leitura. Os resultados oportunizaram a reflexão sobre a importância da formação de docentes capazes de aprender e ensinar de modo estratégico, visando ao desenvolvimento de leitores críticos e aprendizes autorregulados. Na constatação de que é possível promover o desenvolvimento cognitivo, metacognitivo e motivacional, a pesquisadora nos alerta de que nem sempre os ganhos são facilmente detectados e que muitos resultados positivos obtidos fora do contexto escolar não são transferidos e generalizados para as tarefas curriculares. Portanto, ela recomenda que seja considerada a influência de diversas variáveis, dificilmente controladas, no contexto de sala de aula, conforme tensionadas por Almeida (2002) e Almeida e Balão (1996) a partir dos resultados em pesquisas com todos os alunos de um grupo-classe.

Como forma de avaliar o uso de estratégias de aprendizagem, Oliveira (2008) apontou uma escala de estratégias de aprendizagem desenvolvida, em 2004, por Boruchovitch e Santos. Na aplicação para sua validação, participaram 815 alunos do EF, de escolas públicas e privadas dos estados de São Paulo e Minas Gerais. Os resultados mostraram consistência e fidedignidade das propriedades da escala, sugerindo-a como recurso eficaz a ser empregado para uso de educadores e psicológicos.

Contudo, Noronha, Beraldo e Oliveira (2003) já alertavam para que a construção de um novo instrumento enfatizasse as diferenças culturais, na busca pela validação de instrumentos com consistência e fidedignidade. Desde 1993, algumas pesquisas apontam para a necessidade de estudar e desenvolver programas ou projetos que ensinem os alunos a estudar e que o ensino de estratégias de aprendizagem pode auxiliar na melhoria do desempenho dos alunos, objetivando formas de minorar o fracasso escolar (BORUCHOVITCH, 1993; 1998; 1999).

Em estudo mais atual, Pascualon-Araujo (2015) buscou validar uma escala para medir a metacognição infantil, justificando a carência desse tipo de instrumento para dar suporte

a avaliação das habilidades metacognitivas e dando continuidade a um estudo anterior no qual houve a elaboração dessa escala (EMETA, 2011), destinada a avaliar essas habilidades em crianças de 9 a 12 anos de idade. A EMETA ficou constituída por dois fatores: o Conhecimento Metacognitivo e o Monitoramento Metacognitivo e Estratégias Cognitivas. A autora percebeu que a maior parte dos instrumentos voltados para as crianças objetivavam a avaliação dessas habilidades na leitura ou conteúdos acadêmicos, porém seu interesse seria na elaboração e validação de uma escala que avaliasse as habilidades metacognitivas de maneira geral e que abordasse os conhecimentos metacognitivos e o monitoramento, visto que as anteriores enfatizavam somente as estratégias de aprendizagem, cognitivas ou metacognitivas.

Além disso, um dos resultados da pesquisa de Pascualon-Araujo (2015) se referiu à diferença estatisticamente significativa entre as médias dos desempenhos dos participantes quando comparados em relação aos seus grupos etários, pois os mais novos apresentaram médias superiores aos mais velhos. Isso poderia representar que esses dados estariam em desacordo com a teoria da metacognição, que aponta que as habilidades metacognitivas evoluem de acordo com a evolução da cognição, na qual também evolui com o aumento da idade.

Esses estudos se mostram relevantes para a presente pesquisa, tendo em vista os conhecimentos construídos sobre diferentes variáveis da metacognição, como os conhecimentos metacognitivos e o monitoramento e controle metacognitivos, para além do mapeamento das estratégias utilizadas. Contudo, eles já nos apontam a necessidade de mais pesquisas para compreendê-los de forma pormenorizada considerando o contexto comum da sala de aula e a produção de textos narrativos.

Dessa maneira, inferimos que é importante a realização de pesquisas que busquem verificar os processos metacognitivos por meio de diferentes formas de avaliá-los. Usar outras metodologias para além dos relatos, na tentativa de compreender como esses processos ocorrem em diferentes situações e realizar o acompanhamento da sua evolução, pode ser essencial para sua apreensão e análise qualitativa.

As pesquisas nas quais nos ancoramos para compreender os fenômenos da metacognição nos ajudaram ora a nos aproximar, e ora a nos distanciar do nosso objeto de estudo. Dessa forma, percebemos a necessidade de afunilar nossa lente para esta temática que transpassa pela metacognição e pela produção textual no ciclo de alfabetização. No tópico a seguir, propusemo-nos a traçar um panorama de estudos que buscam entrelaçar esses conceitos, sustentando empiricamente nossa pesquisa.

2.3 A metacognição como estratégia de ensino e aprendizagem na produção textual de crianças no ciclo de alfabetização

Neste tópico, apresentamos as pesquisas que buscaram entrelaçar a temática da metacognição e da produção textual (LEITE, 2014; SANTOS, 2016; SOUZA, 2005; CAVALCANTE, 2015; AMORIN, 2016; BRAGA, 2015; CORREA, 2015; JUNIOR, 2015; MARTINS, 2003; LABIAK, 2016) e, conforme pudemos perceber a partir do quadro 4, descrito na nossa revisão de literatura, elas se referem às mais diversas facetas que estas duas temáticas envolvem, evidenciando uma lacuna no período foco deste trabalho, o ciclo de alfabetização.

Diante deste cenário, compreendemos ser relevante incluir uma categoria referente à junção da temática da produção textual e do ciclo de alfabetização. Encontramos nove pesquisas, sendo oito de mestrado (SILVA, 2012; MELLO, 2013; SILVEIRA, 2013; SOARES, 2014; ROSA, 2015; FREITAS, 2015; LIMA, 2015; FONSECA, 2016) e uma de doutorado (EBERT, 2016). Em uma análise macro, verificamos que tratam especialmente das práticas pedagógicas envolvendo a produção textual, enfocando nas propostas e estratégias didáticas empenhadas pelos professores de turmas 1º e 2º anos do EF e na maioria delas o foco era o 3º ano do EF.

Os resultados das pesquisas apresentadas no quadro 5 (PAULA, 2001; BOSSE, 2004; ARRUDA, 2008; DREHER, 2009; FRANÇA, 2012) aproximam-se dos nossos interesses e nos dão indícios de aspectos que ainda devem ser investigados.

A pesquisa de Paula (2001) investigou como crianças da 3ª série do EF (atualmente referente ao 2º ano do EF), apontadas por suas dificuldades em leitura, relatam como percebem, organizam e avaliam sua atividade cognitiva diante de situações de leitura. Esse relato, oriundo de entrevistas, evidenciou o conhecimento metacognitivo que essas crianças possuem sobre leitura, demonstrando que as crianças do grupo que não apresentava dificuldades na aquisição da leitura obtiveram melhores resultados no nível de desempenho em uma atividade de leitura de um livro. O grupo das crianças apontadas por suas dificuldades em leitura despontou conhecimentos relativos ao nível da palavra. Isso nos mostra a necessidade de explorarmos junto aos alunos estratégias que extrapolem o nível da palavra e os provoquem a refletir sobre as dimensões do texto.

Destacamos a problematização apresentada por Paula (2001) quando difunde o trabalho de Madruga e Lacasa (1996) no qual declara que crianças muito pequenas apresentam pouco conhecimento e reflexão sobre o próprio pensamento, assim como também praticamente não utilizam as estratégias de aprendizagem de forma espontânea, manifestando tais

competências somente por volta dos doze anos de idade. No entanto, esses mesmos estudos revelam que essa potencialidade já aparece entre os seis e os oito anos de idade, pressupondo que pode ser objeto de instrução desde então. Tais afirmações abrem alas para esta pesquisa, a julgar pelo universo temporal que queremos investigar, o ciclo de alfabetização, compreendendo que os alunos estejam nessa faixa etária.

Com base nesses apontamentos, apresentamos a pesquisa de Bosse (2004) que investigou o conhecimento metacognitivo de crianças com cinco e seis anos de idade acerca da aprendizagem da leitura e da escrita em uma tentativa de verificar as possíveis relações existentes entre esse conhecimento e a evolução da criança em seu processo de alfabetização. Ademais, identifica diferenças entre as concepções de aprendizagem da língua escrita de crianças pertencentes a duas diferentes classes socioeconômicas.

Os resultados demonstrados afirmam que as crianças já possuem conhecimentos acerca da tarefa de aprender a ler e escrever mesmo logo no início de seu processo de alfabetização formal. Eles evidenciam que elas já reconhecem passos desses processos, estabelecendo objetivos para tal e julgando as dificuldades envolvidas nessa tarefa, e, ainda, é possível que elas identifiquem estratégia que podem ou não favorecer esse aprendizado, avaliando seu próprio desempenho. Além disso, a maioria das crianças apresentou evolução em pelo menos um dos aspectos, referente ao conhecimento metacognitivo.

Esses resultados fomentam nossa investigação, que, embora tenha o foco voltado para vários aspectos dos processos metacognitivos e não somente ao conhecimento metacognitivo, corroboram com nossas questões de pesquisa sobre quais são os processos metacognitivos que emergem e evoluem ao longo do ciclo de alfabetização e suas relações com a produção textual das crianças.

Além disso, Bosse (2004) também ressaltou a diferenciação de sua metodologia, por ser longitudinal o que, portanto, foi possível analisar a evolução ou não do conhecimento metacognitivo das crianças, mostrando a importância de se construir dados longitudinais para uma melhor compreensão desses processos. Isso fortalece nossa decisão metodológica, pois também consideramos como a melhor possibilidade de compreender esses processos na sua microgênese.

Destacamos, ainda, os resultados que demonstraram que o conhecimento metacognitivo que as crianças possuem sobre a tarefa de aprender a ler e escrever se constrói e é ampliado a partir de sua interação com colegas, professores e com a própria linguagem escrita no ambiente escolar, asseverando os postulados de Vygotsky (1991) sobre o favorecimento que

o ingresso da criança no ambiente escolar provoca na conscientização da criança quanto aos seus próprios processos mentais.

Os resultados acerca da relação entre o nível de conhecimento metacognitivo e a aquisição da linguagem escrita confirmam que de fato existe essa reciprocidade, pois as crianças que demonstraram um conhecimento metacognitivo nulo ou quase nulo apresentaram um progresso restrito em suas aquisições de leitura e escrita, sem alcançar o nível alfabético de construção da língua escrita ao término do ano letivo. Em contrapartida, as crianças que evidenciaram um nível muito restrito de conhecimento metacognitivo puderam evoluir satisfatoriamente na aquisição da linguagem escrita, alcançando o nível alfabético de construção da leitura e da escrita, assim como o fizeram aquelas crianças que revelaram um amplo nível de conhecimento metacognitivo. Não obstante, a pesquisadora considerou impossível afirmar se há uma relação de causa-efeito entre o nível de conhecimento metacognitivo e o uso apropriado da linguagem escrita.

Um dado preocupante na pesquisa de Bosse (2004) mostrou que seis das dez crianças da escola pública manifestaram uma concepção passiva de aprendiz, indicando que a responsabilidade por seus progressos ou fracassos cabe ao adulto, ao professor. Em nossa pesquisa de mestrado (BRILHANTE, 2012), também constatamos essas mesmas concepções das crianças no que se referia à escrita de textos, pois elas consideravam que somente era possível conseguir escrever um texto com a ajuda do professor ou se fosse ensinado por ele. Em face desses resultados, refletimos sobre a importância da inserção e da permanência de práticas em leitura e escrita que fomentem a autonomia do aluno, possibilitando a compreensão das estratégias que permeiam essa aprendizagem, distanciando-se de modelos didáticos que tratam o aluno como mero reproduzidor.

A pesquisa de Dreher (2009) buscou investigar as estratégias metacognitivas de crianças em processo de alfabetização e as relações dessas com as práticas dos professores. Com a intenção de categorizar as estratégias metacognitivas predominantes nas crianças em processo de alfabetização, esses estudos colaboraram com a professora a refletir e transformar sua prática pedagógica. Os resultados revelam que as crianças planejam, supervisionam e avaliam a tarefa de ler e escrever, enfatizando situações de organização dos materiais utilizados para iniciar a tarefa, baseando-se em referenciais externos, como os professores, o outro colega, a correção, a fala, etc. e nas facilidades e dificuldades que possuem para o entendimento das letras e palavras. Ademais, observou que, a depender do período escolar, a escolha das estratégias se modifica e que há avanços e recuos quanto a isso.

A análise pormenorizada realizada por Dreher (2009) nos proporcionou observar quais são os processos metacognitivos referentes ao controle ou autorregulação, uma das dimensões da metacognição, explicitando o processamento das subestratégias de planejamento, supervisão e avaliação acerca da tarefa de ler e escrever.

Na análise realizada com base nos trimestres letivos, a autora apontou várias possibilidades de reflexão sobre a prática pedagógica, fazendo recomendações ao professor alfabetizador sobre aspectos que deveriam ser explorados para auxiliar a aquisição da leitura e escrita. Entre esses dados, pudemos extrair que já há indícios de evolução dos processos metacognitivos, o que constitui uma de nossas hipóteses de pesquisa, quando demonstradas evoluções quanto à autonomia da criança no processo de planejamento da tarefa de ler e escrever. No entanto, isso também evidenciou a estagnação de algumas crianças, permanecendo com as mesmas referências. Tais resultados nos provocam outras inquietações: como os processos metacognitivos evoluem ao longo do ciclo de alfabetização? Quais evoluem? Essa evolução caracteriza a evocação de novas estratégias metacognitivas? Qual a relação dessa evolução com o nível de desempenho nas suas produções escritas?

Diante de tantos questionamentos, percebemos a necessidade de mais análises de estudos já realizados acerca do tema. Traremos, portanto, duas pesquisas com focos diferentes, porém imprescindíveis para a compreensão e problematização deste estudo.

Na pesquisa de Arruda (2008), a finalidade foi estudar a contribuição do letramento para o desenvolvimento da consciência metalinguística de indivíduos com diferentes níveis de escolaridade. Tomaremos os resultados e análises referentes ao grupo de crianças sujeitos da pesquisa para nossa exposição.

Os dados demonstraram que isoladamente a alfabetização de crianças contribui pouco para o desenvolvimento metatextual, porém quando relacionada ao letramento há mais indicativos de contribuições. Além disso, constatou-se que as crianças já alfabetizadas, pertencentes a 3ª série do EF, com habilidade metatextual também possuem um amplo nível de identificação dos gêneros textuais. Então, o autor infere sobre a importância do conhecimento sobre os textos para a alfabetização, pois desempenham também um importante papel para o desenvolvimento das habilidades metatextuais. Entretanto, a pesquisa mostra que não se pode simplificar a emergência da consciência metatextual pelo fato de decorrer da alfabetização, mas sim pelas contribuições do letramento envolvido em diferentes âmbitos, especialmente o não escolar, instigando novas pesquisas que analisem o papel dos textos no desenvolvimento da consciência metatextual.

Esses resultados nos direcionam às nossas questões de pesquisa, pois há o interesse em situar o desenvolvimento dos processos metacognitivos de crianças em circunstâncias de contexto comunicativo utilizando determinados gêneros textuais e observando as relações possíveis fomentadas a partir de uma sequência didática.

Em estudos desenvolvidos por França (2012) conhecemos uma análise dos aspectos envolvidos na apropriação e efetivação de práticas pedagógicas que potencializam o desenvolvimento de competências metacognitivas em leitura e escrita de alunos nos anos iniciais do EF. A autora por meio de uma pesquisa-ação constatou que a incorporação de aspectos metacognitivos na prática pedagógica das professoras proporcionou aulas mais dinâmicas e significativas e uma maior autonomia entre as crianças.

Em seus resultados, o foco recaiu sobre os conhecimentos construídos pelas professoras a partir de uma formação realizada pela pesquisa e pelo planejamento de atividades a partir do ensino metacognitivo.

À medida que utilizavam estratégias com foco no ensino metacognitivo, a pesquisadora percebeu que as crianças conseguiam se envolver com mais empenho nas tarefas, expressando capacidade em elaborar seus próprios saberes, sabendo o que fazer para obtê-los e, assim, concluir a tarefa com sucesso, mesmo com apoio do professor. Essa implicação repercutiu na motivação para novos aprendizados e na evolução das competências metacognitivas.

Na análise do trabalho com o texto de uma das crianças da pesquisa de França (2012), percebeu-se que não houve acréscimo de elementos que pudessem fornecer detalhes para a ampliação da discursividade do texto, embora tenha havido correções de sua escrita e acréscimo de informações que auxiliavam na compreensão do leitor, com foco especial em modificações a respeito da correção ortográfica. Esse estudo nos forneceu pistas de aspectos a serem explorados por meio do ensino metacognitivo ao propor um trabalho didático com gêneros textuais.

No entanto, dois aspectos acerca dos avanços metacognitivos foram percebidos na pesquisa mencionada. O primeiro apontou o discernimento e a verbalização exata do que tinham de fazer pelas crianças, que tinham respostas quando questionadas sobre quais aspectos deveriam levar em conta antes da escrita de um texto, o que era necessário para ler, para escrever e sobre qual a função da linguagem escrita. O segundo diz respeito à internalização das estratégias trabalhadas em sala, as crianças passaram a utilizá-las em outras situações, como apagar seus erros e já corrigi-los, reescrever suas produções com base na legenda, recorrendo menos à professora, o que demonstrou mais controle de suas aprendizagens.

Além disso, ficou evidente nos resultados que a retomada do texto ainda se constitui uma ação difícil para as crianças que estão no início do processo de apropriação da leitura e da escrita, demandando o conhecimento de seus pensamentos e discurso escrito, podendo ser efetivada com a intervenção de mediadores (OLIVEIRA, 2005). Em nossa pesquisa anterior (BRILHANTE, 2012), verificamos que a etapa de revisão textual, mesmo após dias da escrita inicial do texto, quando realizada junto a um colega da turma, considerado pela criança como um mediador em potencial, é essencial para a compreensão de seus pensamentos, de suas ideias e de suas estratégias cognitivas empregadas.

Os dados da pesquisa de França (2012) confirmaram a tese de diferentes autores de que os alunos que mais se beneficiaram do ensino na perspectiva da metacognição foram os destacados pela escola por terem dificuldades de aprendizagem (CRAVEIRO, 2004). Assim, embora a presente tese não tenha intenção de buscar ativamente alunos com este perfil, utilizamos esses achados para provocar o uso da metacognição em crianças desde o início de sua alfabetização formal, por considerarmos como hipótese que elas serão beneficiadas em seu desempenho textual ao longo desse processo.

Com essa revisão de literatura, apresentamos diferentes pesquisas que apontam a influência positiva da metacognição aliada às práticas escolares, como apoio ao processo de aprendizagem, como fator relevante para a mediação pedagógica, como intervenção psicopedagógica, como propulsora do uso estratégico do conhecimento e das estratégias de aprendizagem, como forma preventiva e curativa do fracasso escolar.

Diante disso, conferimos importância em discutir conceitos para instaurar uma prática pedagógica sustentada na metacognição, objetivando refletir sobre as relações entre metacognição e a melhoria das aprendizagens no contexto escolar, tomando seus construtos como estratégias de aprendizagens que visam o uso estratégico do próprio conhecimento.

Longe de nos aproximarmos de uma visão reducionista de que a metacognição pode ser ensinada de forma descontextualizada, genérica, por meio de programas de ensino de autorias externas às instituições escolares em que seriam treinadas estratégias de resolução e habilidades de pensamento gerais e universais, propomo-nos refletir sobre essas relações considerando características culturais, organizações curriculares de cada instituição, crenças e concepções dos professores, aproximando-nos de fato de uma visão situada da aprendizagem, valorizando o que aprender o os contextos dessas aprendizagens.

Portanto, partimos da premissa de que “[...] as estratégias de aprendizagem sejam ensinadas ao mesmo tempo em que se ensinam os conteúdos pertinentes a cada disciplina”

(POZO; MONEREO; CASTELLÓ, 2004, p. 164). Adiante, discutiremos sobre o ensino da produção textual em uma perspectiva metacognitiva, tomando essa premissa como axioma.

Essa perspectiva integrada prognostica vantagens quanto à motivação, cooperação, responsabilização e compromisso por parte dos professores, produzindo mudanças significativas no contexto escolar, tendo em vista a fusão do ensino das estratégias ao currículo e a própria cultura da escola. No entanto, Pozo, Monereo e Castelló (2004) não garantem a inexistência de riscos de concepções equivocadas ou simplistas que afastem o real sentido disso, fomentar a autonomia e a reflexividade dos estudantes.

Esses autores nos dão indícios de ações para facilitar essa integração no currículo, alertando para a necessidade de estabelecer eixos procedimentais em cada área do currículo; inventariar os problemas prototípicos que os alunos enfrentam, identificando e analisando as estratégias de resolução; evidenciar as tomadas de decisões produzidas ao usar uma determinada estratégia; identificar unidades didáticas que já contemplem o ensino de procedimentos de aprendizagem, de forma a analisar e promover inovações e mudanças orientadas.

Tendo em vista as propostas curriculares como estão postas no cenário educacional, não temos muita ajuda para implementar um ensino em um contexto metacognitivo e efetivamente incluirmos procedimentos estratégicos no currículo. Geralmente, há um enaltecimento dos conteúdos de caráter conceituais organizados em blocos temáticos em detrimento dos conteúdos procedimentais e atitudinais, que, por muitas vezes, são precariamente organizados em listas que não refletem suas relações e significados.

Neste cenário, Pozo e Postigo (*apud* MONEREO; POZO; CASTELLÓ, 2004, p. 167) identificaram eixos procedimentais que organizam conteúdos relacionados ao uso estratégico do conhecimento, conforme indicado abaixo:

Quadro 6 – Eixos procedimentais para o ensino estratégico a partir de Pozo e Postigo

Tipos de procedimentos	
Aquisição	Observação. Busca de informação. Seleção de informação. Transmissão e retenção.
Interpretação	Decodificação ou tradução da informação. Aplicação de modelos para interpretar situação. Uso de analogias e de metáforas.
Análise e raciocínio	Análise e comparação de modelos. Raciocínio e realização de inferências. Pesquisa e solução de problemas.
Compreensão e organização	Compreensão do discurso oral e do escrito.

	Estabelecimento de relações conceituais. Organização conceitual.
Comunicação	Expressão oral. Expressão escrita. Os outros recursos expressivos (gráficos, numéricos, mediante imagem etc.).

Fonte: Monereo, Pozo e Castelló (2004, p. 167).

Salientamos que muitas tarefas escolares vão requerer o emprego simultâneo desses procedimentos, ou somente de um deles, e que esta classificação não os engessa em uma sequência didática hierarquicamente organizada.

No entanto, os autores destacam que o ensino desses procedimentos deve ser planejado didaticamente numa perspectiva integradora e/ou transdisciplinar, indicando um leque de metodologias que podem ser empregadas, conforme resumidas no quadro abaixo:

Quadro 7 – Resumo dos métodos para apresentar ou explicitar estratégias

MÉTODOS	DESCRIÇÃO
Modelagem de pensamento	Modelagem na aquisição de estratégias de aprendizagem. Mostrar ao aluno o conhecimento declarativo sobre a estratégia, o conhecimento procedimental e o conhecimento condicional ou estratégico.
Análises de casos de pensamento	Trata-se de “ver” como pensam os colegas diante de tarefas similares. Explicitação do processo de pensamento que subjaz à realização da tarefa da forma como esta vai se resolvendo.
Prática guiada	O professor guia a prática do aluno, direta ou indiretamente, mas de maneira reflexiva. Favorece que o aluno tome decisões, planeje, regule e avalie sua atuação. Permite analisar em cada caso as condições relevantes para resolução da tarefa.
Folhas de pensamento	São formuladas como afirmações ou perguntas abertas e são orientadas, de forma a promover e garantir um determinado processo de pensamento. Como se fosse uma consciência externa.
Pautas	São formuladas como ações a realizar ou perguntas fechadas, e são orientadas a recordar determinadas atividades pontos-chave no processo de resolução da tarefa.
Discussão sobre o processo de pensamento	Pedir ao aluno que expliquem como fizeram para resolver a tarefa. O professor ou um dos colegas atua como observador e registra o que ocorre e as tomadas de decisões. Pode oferecer um <i>check-list</i> .
Ensino cooperativo	Incentivo à heterogeneidade e geração de relações de interdependência. Ex.: pessoas de diferentes formas de proceder tem que resolver juntas uma tarefa.
Prática independente	Centradas na interação entre alunos, favorecendo a regulação entre os pares. Oportunidades de práticas variadas que fomentem a necessidade de ajustar estratégias aprendidas em situações diferentes, cada vez mais complexas e distantes da situação inicial de aprendizagem.
Ensino recíproco	O professor modela o uso de flexível de estratégias (resumir, resolver dúvidas, levantar perguntas e fazer previsões). Depois

	os alunos adotam por turnos o papel de professor. Ideias de cognição compartilhada.
Tutoria entre iguais	Possibilita que os alunos tutorem ou guiem o processo que outros tem dificuldades em seguir. O aluno tutor prepara junto com o professor as atividades a serem realizadas e as ajudas que poderá oferecer ao colega.

Fonte: Pozo, Monereo e Castelló (2004, p. 169-173).

Essas metodologias buscam fomentar o uso estratégico do conhecimento, confluindo com os postulados da metacognição e seu papel regulador do conhecimento no contexto escolar, tendo em vista que é na escolarização onde acontece a reorganização do conhecimento em diferentes campos, evidenciando a importância da aprendizagem escolar conectando os conteúdos escolares com os conhecimentos prévios do sujeito.

O contexto escolar é palco de inúmeras manifestações de estratégias no processamento e produção da linguagem escrita, que terão influências futuras no rendimento acadêmico do sujeito. Além disso, Madruga e Lacasa, (1995, p. 212) afirmam que “[...] é possível instruir os indivíduos a realizar estas tarefas de forma mais ativa, profunda e planejada, com o resultado de uma profunda melhora na atuação”.

A partir da teoria da mente, já se sabe que as crianças, entre os três e os nove anos, passam, progressivamente, a ter acesso ao conhecimento do mundo mental, o que parece ser a primeira condição para que se produzam processos metacognitivos. Pois, considerada como um subsistema cognitivo, “[...] possibilita ao ser humano a capacidade de manejar, prever e interpretar a conduta própria e alheia” (RIVIÈRE; NUNEZ, 2008, p. 22).

Os estudos sobre a aprendizagem da linguagem na criança realizados por Annette Karmiloff-Smith (1992), importante pesquisadora no campo da teoria da mente, evidenciou a existência de conhecimentos inatos que servem de apoio para novas aprendizagens para a compreensão e utilização da linguagem, entretanto, sugerem que esses elementos inatos se modificam a partir da interação com o meio. Os resultados de suas pesquisas indicaram uma tendência inata que condiciona a atenção da criança, dirigindo a organização dos conhecimentos em domínios específicos.

A partir dessa perspectiva, a referida pesquisadora assinala que, para haver desenvolvimento, há uma interação entre informações inatas e processos posteriores de aprendizagem, influenciado, especialmente, pelas informações que o meio proporciona, que, por sua vez, afeta o desenvolvimento. Desse modo:

“[...] se na verdade se persegue uma compreensão global do desenvolvimento do ser humano, deve-se considerar seriamente a existência tanto de predisposições inatas

específicas como de um ponto de vista construtivista sobre o desenvolvimento” (KARMILOFF-SMITH, 1992, p. 27).

Com isso, compreendemos que a mente da criança em interação com o meio cria conexões cerebrais independentes que se constituem caminhos específicos para cada domínio de conhecimentos a ser desenvolvido em um ritmo próprio e independente, com processos que proporcionam a autodescrição, a auto-organização, inferências, raciocínio dedutivo e verificação de hipóteses. Assim, considera “[...] a criança é um construtor espontâneo de teorias, podendo ser grafista, lingüísta, matemática, física, etc. [...]” (KARMILOFF-SMITH, 1992, p. 60).

A partir desse movimento de apropriação do meio, em que a criança explora e representa o mesmo, ela também se apropria de representações internas, o que resulta na construção de novas estruturas, o que essa referida autora chama de “redescrição representacional”. Essa teoria objetivou caracterizar e diferenciar a competência cognitiva do ser humano de outras espécies, constatando que a mente armazena redescrições de conhecimentos em diferentes níveis, resultando em diferentes representações que vão se tornando acessíveis e explícitas.

Em um processo endógeno, as habilidades cognitivas são construídas com base nas informações já armazenadas, tornando-se mais abstratas e de aplicação mais ampla. Nesse processo, a mente redescreve suas representações internas a partir de tomadas de consciência, tornando os conhecimentos cada vez mais organizados e aplicáveis.

Para Karmiloff-Smith (1992), esse conhecimento se desenvolve em dois níveis: como conhecimento implícito, a partir da experimentação direta; e em outro nível como um conhecimento explícito, que é resultado do conhecimento prático, mas se apresenta de forma consciente e declarativo.

Na redescrição representacional, busca-se a posse de estados estáveis, extraíndo informações na sua exploração interna para resultar na flexibilização e ampla aplicação à medida que for surgindo necessidade. Ou seja, a criança começa a identificar os fatores relevantes que a levaram a ter um bom desempenho quando toma consciência de um “comportamento eficiente”. Pois:

[...] o êxito na realização de desafios e o equilíbrio das construções mentais também desempenham papel fundamental para a aquisição de conhecimento, pois a reflexão sobre estas experiências oferecem instrumentos para que a criança compreenda melhor as coisas e avance em direção a novas aprendizagens (PANNUTI, 2006, p. 855).

Na alfabetização, o desafio da construção da leitura e escrita pela criança envolve representações internas do modo como o conhecimento sobre a linguagem escrita é construído,

por exemplo: as representações internas sobre os princípios do sistema de escrita alfabética ou sobre os processos de produção textual ou sobre direcionamento da escrita. As hipóteses que as crianças levantam apoiam a construção de esquemas cognitivos que sustentam e fomentam a emergência de novos esquemas, com mais sofisticação que os anteriores, tendo como consequência a competência de ler e escrever com independência e segurança.

Chi (1978) enfatizou sobre o fato de que as crianças vivenciam poucas experiências de reflexão acerca da sua própria memória e por isso apresentam diferenças evolutivas entre crianças maiores. Isso levou à hipótese de que também as crianças são expostas a tarefas demasiadamente abstratas, sendo importante que as tarefas estejam o mais próximas de sua vida cotidiana para que obtivessem melhores resultados.

Esses indícios nos servem para defender uma ação docente que envolva a criança em processos metacognitivos. Pois, as atividades escolares, com frequência, limitam-se a rotinas, impedindo que o sujeito a enfrente como um problema que merece um tratamento estratégico ou não tomando consciência da ineficácia da estratégia utilizada.

Enfatizamos que os processos metacognitivos implicam no uso estratégico do conhecimento e, segundo Pozo, Monereo e Castelló (2004, p. 149), não podem “[...] realizar-se à margem dos conteúdos e dos contextos de aprendizagens” e muito menos “reduzir sua aprendizagem ao domínio técnico de um conjunto de ações observáveis”.

Estes autores ainda destacam a importância de analisar, em um planejamento de ensino, as relações entre os conteúdos que se devem aprender (o quê), quais processos ocorrem nessa aprendizagem, ou seja, como se aprende, e as condições de aprendizagem, analisando o onde, quando, para que e com quem se aprende. Dessa forma:

[...] uma vez que o conhecimento previamente contido em procedimentos isolados se vê definido explicitamente, passando a estar disponível verbalmente e conscientemente para o indivíduo, relações entre os procedimentos se estabelecem, proporcionando inúmeras possibilidades de novas compreensões e ações intelectuais[...] (PANNUTI, 2006, p. 857).

O planejamento da prática pedagógica realizado nessa perspectiva permitiria a explicitação de como os alunos realizam a regulação, transformando os processos de controle em processos conscientes de sua própria experiência, por meio de uma redefinição representacional, em um nível de abstração que permite a consciência do que está fazendo. Todavia, levantam o questionamento de saber até que ponto a reflexão metacognitiva induzida por um agente social (professores, computadores, colegas, etc.) pode permitir saltos qualitativos da consciência do aprender a aprender, colocando em prática o controle por meio do

planejamento, da supervisão e da avaliação da tarefa desejada por parte do sujeito (POZO; MONEREO; CASTELLÓ, 2004).

Nesse sentido, essas reflexões nos remetem à relação existente entre metacognição e mediação pedagógica, sendo esta última um suporte à elaboração de níveis de pensamento mais preparados, organizados e promotora de conflitos sociocognitivos e mudanças no desempenho cognitivo (BRILHANTE; SILVA, 2012).

Em uma aprendizagem do tipo metacognitiva, uma das funções essenciais da mediação é justamente de ajudar o sujeito a operar suas experiências metacognitivas em um nível abstrato, explicitável e lógico, corroborando com a tese de Jean Piaget sobre a construção da inteligência, em que a tomada de consciência perpassa pela abstração empírica, reflexiva e refletida. Trata-se de promover atitudes de análises de suas próprias ações cognitivas e as relações com o seu desempenho.

Portanto, reiteramos que a metacognição pode ser produto e produtora de aprendizagens, porém as condições de mediação deverão ser definidas intencionalmente de modo que promovam a interação social e as zonas de desenvolvimento proximal, segundo os postulados de Lev Vygotsky, centrando-se numa pedagogia em que o aluno seja ativo e atue de forma eficaz.

Com isso, percebemos que a ideia de Grangeat (1999) sobre o papel articulador da metacognição como dispositivo do melhoramento da autonomização de todos os alunos a partir da diferenciação pedagógica⁵ e da avaliação diagnóstica dos conhecimentos dos alunos configura-se como essencial para nossa tese, uma vez que, por meio das tomadas de consciência, possibilita aumentar o poder de coordenação e de significação às suas ações.

Concluimos, por hora, com as reflexões de Grangeat (1999, p. 41) quando aponta que

O docente deve estar atento ao funcionamento cognitivo dos alunos, e, para isso, deve centrar-se no próprio processo de aprendizagem e não na aquisição de boas respostas. Deve considerar o erro como uma etapa obrigatória de aprendizagem e não como um fracasso na descoberta da resposta correta e um desvio à norma e aceitar ao mesmo tempo produções medíocres em relação à norma, mas boas porque correspondem aos critérios retidos em comum para avaliar. Deve aceitar que preparar a aula não é preparar uma boa lição em que se preveem perguntas e respostas dos alunos, o que é muito securizante para o professor, mas deixa pouco lugar à iniciativa dos alunos. É preparar-se para estar à escuta, para se adaptar aos modos de resolução, de raciocínio dos alunos para os levar a que tomem consciência deles, com a finalidade de os modificar, fazer evoluir e formalizá-los em competências transferíveis.

⁵ É organizada sob forma de grupos de necessidade, nos quais são constituídos a partir dos resultados da avaliação diagnóstica que oferece uma imagem do processo de apropriação de saberes. Ver mais em (GRANGEAT, 1999, p. 95-126).

Em seguida, daremos continuidade às reflexões aqui iniciadas ao longo do capítulo de análise e discussão dos dados, somando os referenciais teóricos acerca dos processos de produção textual no ciclo de alfabetização.

3 A PRODUÇÃO TEXTUAL NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

E, na infinita possibilidade de lugares, na infinita possibilidade de tempos, nossos tempos e nossos lugares coincidiram. E deu-se o encontro. Rubem Alves

As investigações referendadas por Ferreiro e Teberosky (1986) comprovaram as operações cognitivas das crianças em processo de alfabetização, evidenciando que elas pensam sobre a língua escrita, implicando numa construção conceitual por parte do sujeito aprendente.

Em decorrência, é inevitável a mudança de paradigma no que se refere ao papel do sujeito na alfabetização, pois este assume uma postura ativa para longe da visão tradicional, reprodutora e mecanicista tão valorada ao longo dos anos, que reduzia esse processo a uma questão de métodos. Um novo paradigma se instala e com ele a visão de alfabetização é completamente modificada, passando a dar lugar à reflexão sobre a língua escrita, transformando-a, recriando-a e apropriando-se dela por meio do seu uso real.

Collelo (2017) aponta para a alfabetização como uma dimensão privilegiada na reconstrução dessas relações no contexto escolar. A autora assume a aprendizagem da língua materna “[...] como uma meta pedagógica indiscutível e como meio indispensável para a progressão na vida estudantil e para a conquista da cidadania” (2017, p. 15).

Como consequência, a alfabetização tanto retrata a aquisição de saberes específicos quanto resulta em possibilidades de agir e interagir, comunicando-se e colocando-se no mundo, garantindo um novo estado ou condição de sujeito. Portanto, as duas dimensões da alfabetização consideradas por Colello (2017) se apresentam e interagem como um conjunto de experiências e reflexões ao longo dos anos, alicerçadas em textos e propósitos comunicativos e como um conjunto de práticas significativas, contextualizadas e transformadoras dos modos de se comunicar e se relacionar com o mundo.

Consoante a essas concepções, asseveramos a importância da alfabetização exibindo o seu potencial transformador que ela tem para o sujeito a partir das palavras de Solé e Teberosky:

[...] ler e escrever transformam a mente, de modo que estão indissociavelmente unidas não apenas para comunicar – pois permitem compartilhar os pensamentos dos outros além de comunicar os nossos aos demais – mas também, sobretudo, a pensar e a aprender. A mente alfabetizada é uma mente que tem à sua disposição excelentes estratégias para construir conhecimentos (SOLÉ; TEBEROSKY, 2004, p. 325).

Por meio da conquista de múltiplas habilidades no contexto de uso da escrita, cria-se um sujeito interlocutivo no mundo letrado ao assumir-se como alguém que tem o que dizer, como dizer e para quem dizer, capaz de produzir sentidos, interagir por diferentes vias,

propósitos, suportes, transformando-o e possibilitando novas aprendizagens (COLELLO, 2017).

Segundo Brandão e Leal (2005, p. 29) a complexidade do processo de aprendizagem da língua escrita, ainda é um desafio para o contexto escolar brasileiro, pois há um “enorme contingente de crianças que, mesmo depois de quatro anos de instrução, são tristemente ‘expulsas’ da escola sem saber ler e escrever – e não simplesmente ‘abandonam a escola’”.

Diante deste cenário, as referidas autoras discutem alguns pontos necessários para formar leitores e produtores de textos, dos quais destacamos algumas ações fundamentais para o cotidiano das turmas do ciclo de alfabetização (e não somente delas!): realização de rodas de conversas com temas relevantes e diversos, com o objetivo de construir um repertório rico de palavras, gêneros orais, informações, etc.; destinar tempo suficiente para a apropriação de diferentes informações, ampliando os níveis de letramento e os saberes de cada um; garantir espaço para a exploração da oralidade, com base na compreensão e produção de gêneros orais; incluir atividades de linguagem que contemplem a apropriação do sistema de escrita alfabética e da ortografia, a leitura e a produção de textos em situações comunicativas e a revisão e exploração dos textos escritos pelos alunos (BRANDÃO; LEAL, 2005).

Este movimento, nos remete à concepção da produção textual a partir de um envolvimento ativo do sujeito, que implica condições, instrumentos, relações e agentes de produção, sustentada nas metodologias ativas do trabalho pedagógico mediante o tripé – tecnologia da escrita, interações nas práticas de escrita e resolução de problemas conforme abordagem de Jolibert e Sraïk (2008).

Além disso, outros conceitos são implicados quando buscamos refletir sobre o processamento textual, como a noção de língua, de texto e de gêneros textuais.

A partir dos postulados de Bakhtin (2010) consideramos que a língua se constitui em experiências concretas por meio da participação em eventos linguísticos, reflexos da construção de sentidos, da postura responsiva e da autoria em práticas comunicativas.

Nesse sentido, conceituamos a língua como prática dialógica e que, por meio da fala e da escrita, constitui-se um evento discursivo imbuído de singularidade, mas ao mesmo tempo repleto de “vozes sociais”, pois segundo Bakhtin (2010, p. 381) “a palavra do outro deve transformar-se em minha-alheia (ou alheia-minha)”. E na consciência do outro o sujeito é capaz de ver e compreender apenas a sua própria consciência, vivendo em um mundo de palavras do outro, reagindo a elas, assimilando-as e compreendendo a cultura humana (BAKHTIN, 2010).

Essa postura dialógica provoca ao sujeito fazer de sua escrita uma proposta de compreensão, originada na intertextualidade e na interatividade.

Dessa forma, a busca pela produção de textos nesta perspectiva da língua, nos dirige a necessidade de fomentar processos de produção e interpretação em um universo letrado, com acesso a diversidade de textos e informações, a atividades com reflexão sobre a organização discursiva dos diferentes textos e de aspectos estruturais ainda não valorados e a contextos de intercâmbios de ideias e parcerias mediatizadas.

Para Colello (2017, p. 60), a literatura se constitui uma “dimensão privilegiada para o ensino da língua”, pois garante experiências linguísticas, culturais, e estéticas, assim como também promove mecanismos de comunicação e autorreferenciação.

Defendendo a ideia de que a autoria [por meio da produção textual] é objeto de ensino e aprendizagem e que depende das experiências promovidas no contexto escolar e, ao mesmo tempo, denunciando a insuficiência de referenciais letrados e a precariedade de experiências reflexivas na construção de significados. Colello (2017) alerta para a pseudoautoria, em que o sujeito reproduz mecanicamente o discurso do outro, submetendo-se ao professor como interlocutor e empobrece o seu dizer com o reducionismo de argumentos e o emprego de clichês.

Leal (2008, p. 64) também alerta para que, “o ‘querer-dizer’ do aluno não pode ser suplantado pelo ‘quereres’ escolares, que, na maioria das vezes, afastam o aprendiz de sua condição de sujeito que produz textos”. Geralmente, essas práticas escolares se dão em contextos artificiais, nos quais o sujeito escreve para ser corrigido e avaliado pelo professor, distanciando-se da dimensão dialógica do texto e da postura responsiva tanto do próprio sujeito quanto do outro [professor] na construção de um texto, produto de sentidos, dizeres e trocas.

Partindo também da releitura de concepções que enfatizam o papel do sujeito cognitivo, ressaltada pelos estudos da psicolinguística e da linguística aplicada, compreendemos a construção do texto como um conjunto de estruturas globais responsáveis pela organização de microestruturas, integrando as tarefas de planejar, recuperar informações, criar ideias, produzir e revisar linguagem como subprocessos ao longo da produção textual.

Não defendemos a hierarquia entre esses processos, inclusive, ressaltamos o caráter recursivo da escrita, aproximando-se mais da abordagem da produção textual proposta por Schneuwly (2004), que enfatiza a interação social como promotora da atividade de linguagem de produção de um texto.

Schneuwly (1988) evidenciou as múltiplas operações envolvidas na atividade de linguagem sobre as quais se apoiam os processos conscientes que perpassam por diferentes

operações: a constituição da base de orientação; a gestão textual (planejamento do texto); e a linearização.

Essas operações não ocorrem de modo linear e muito menos separadas uma da outra, podem ocorrer até de forma simultânea, apresentam uma relação de interdependência, um influenciando e modificando o outro. Isso dá pistas de como as atividades escolares de produção textual podem se organizar, chamando atenção para cada uma dessas operações, de modo que o sujeito-escritor faça tomadas de consciência de como tais operações repercutem nos processos de produção textual e em seus produtos.

A base de orientação da atividade de linguagem faz parte do controle externo da atividade, o que resulta na representação da situação de comunicação que envolve tanto a interação social e o ato de produção, ou seja, envolvem os contextos e condições de produção, tendo em vista objetivo/finalidade, destinatários/interlocutores e o que dizer/conteúdo do discurso.

Para ele, as duas operações posteriores são determinadas ou influenciadas pela primeira, mas também considera que essa base de orientação pode ir se modificando à medida que são feitas reflexões ao escrever, o que pode alterar as representações sobre a situação comunicativa.

A segunda operação apontada por Schneuwly (1988) é a de gestão textual que envolve a planificação, que se refere à organização e relações do conteúdo a ser dito, ou seja, o como dizer, as escolhas do gênero textual adequado.

A operação de linearização é a terceira operação apontado por esse autor, referindo-se à elaboração da materialização do texto, traduzidas por Cardoso e Val (s.d.) como uma operação que demanda a ação de “[...] linearizar as decisões tomadas na criação da base de orientação e no planejamento global do texto”.

Dessa forma, em seus apontamentos, Schneuwly (1988) propõe que, concluída essas duas operações, as mesmas podem ser retomadas para vias de avaliar os objetivos alcançados com relação aos gêneros escolhidos, a funcionalidade comunicativa, as formas de organização do discurso, orientando a escrita final do texto.

Para Schneuwly (1988), a atividade de produção da escrita requer atitudes específicas por parte do aprendiz que “age linguisticamente” por meio de uma atitude metalinguística, da consciência e da capacidade de simular uma situação de comunicação, reorganizando e transformando seu pensamento diante de novas situações de escrita.

“O texto, escrito ou oral, é uma unidade linguística comunicativa básica [...] dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal” (VAL, 2006, p. 3). Essas características

constituem um todo integrado responsável pelo sentido do texto, que, em seu conjunto, representam a textualidade de um discurso, formada por sete fatores essenciais: no aspecto semântico, a coerência; no aspecto formal, a coesão; e nos aspectos pragmáticos, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade.

Considerando o texto como produto e produtor de um evento linguístico contextualizado, que se concretiza por meio da linguagem oral ou escrita, cabe discutir sobre como sua materialização pode se dar no decorrer das situações comunicativas demandadas pelas interações sociais.

A partir da perspectiva de textos como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, de acordo com a perspectiva bakhtiniana a estabilidade relativa dos gêneros do discurso, situa-os em práticas flexíveis, valorizando a pluralidade cultural e as manifestações linguísticas na configuração textual.

Dessa forma, por mais que se sustentem como modelos, os gêneros são inerentemente envolvidos em processos de transformações sociais e históricas e estimam uma variedade infinita, pois “no ato da produção, a adesão a um dado modelo de gênero sofre modificações em função dos propósitos da escrita, dos valores assumidos, dos lugares sociais e dos papéis previstos para os interlocutores” (COLELLO, 2017, p. 93).

Nos apontamentos de Bakhtin (2010) e Marcuschi (2002), a produção escrita se concretiza tanto por meio de um gênero quanto pelos tipos de textos que podem ser usados no contexto comunicativo, que, em alguns momentos, pode concentrar o uso de uma determinada sequência linguística (narração, descrição, exposição, injunção e argumentação).

A configuração textual se constrói na dialética entre as sequências tipológicas e, com base nos gêneros, o sujeito faz as suas escolhas linguísticas tendo em vista as operações discursivas em jogo na situação comunicativa.

Vale destacar então a importância da construção de um repertório de gêneros disponíveis para o sujeito. Bakhtin (2010) divide-os em gêneros primários e secundários. Os gêneros primários são forjados em situações de comunicação imediatas e cotidianas, sendo produções simples e informais, como diálogos, saudações, bilhetes, dentre outros. Os gêneros secundários, tecidos a partir das transformações e derivações dos primários, são corporificados em situações mais formais e estruturadas, demandando uma atitude linguística mais complexa de incorporação e reelaboração dos gêneros primários, como romances, artigos, dramas, pesquisas, prevalecendo, portanto, o uso da escrita.

Bakhtin (2010) alerta para o risco quanto ao desconhecimento da natureza do enunciado dos gêneros textuais, ratificando a diferença entre eles e a necessidade de não nos

centrarmos somente nos gêneros primários. Dessa forma, as atividades de linguagem devem considerar a relação mútua entre os gêneros primários e secundários, desconsiderando os formalismos e a abstração exagerada.

Essa relação nos remete à perspectiva evolutiva da criança ao entrar na escola. Para se alfabetizar, ela precisa compreender o que a escrita representa (a fala), entender o funcionamento da escrita e apreender a natureza fonética do sistema, numa relação muito dependente entre oralidade e escrita. Com a experiência escolar, a criança inverte essa forma de pensar e concede mais autonomia à escrita, por isso a emergência de gêneros secundários, visto que demandam mais convenções discursivas e notacionais.

O autor retrata três aspectos característicos dos gêneros textuais: o tema que abordam, a forma composicional mais comum, e o estilo. Estes aspectos são essenciais para a construção do gênero textual. Bakhtin (2010) atribui ao estilo a responsabilidade de estruturação de um gênero. No entanto, em função das condições de produção, o sujeito-enunciador tem possibilidades de variações, pois o gênero não é uma “camisa de força”, acompanhando a evolução social e as necessidades de comunicação.

Salienta também que há gêneros mais propícios para diferentes reflexões e transformações e outros que apresentam condições menos propícias, como gêneros com forma mais padronizada, ofícios, ordens militares, etc.

Como esclarece Lima (2014, p. 36), “[...] o gênero do discurso traz em si uma peculiaridade de estilo de linguagem tão marcante que mudá-lo, muitas vezes, significa também transformar ou construir um novo gênero”.

Para Bakhtin (2010, p. 285):

[...] quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente o empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

Nesse sentido, conferimos a importância de compreender como o contexto escolar pode oportunizar as reflexões desse repertório de gêneros textuais e como a prática pedagógica pode tomá-los como objetos de ensino e aprendizagem.

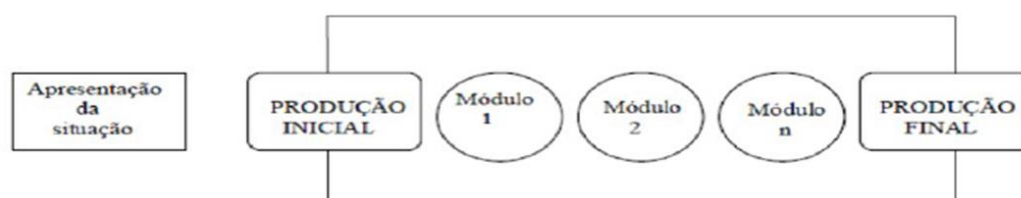
Entendemos que essa perspectiva propõe um trabalho em sala de aula a partir dos gêneros como instrumentos organizadores das práticas sociocomunicativas, pois é por ele que é possível a gestão de todos os níveis de operação que permitem as pessoas se constituírem como sujeitos do discurso (SCHNEUWLY, 2004), retomando sua tese de que “[...] o gênero discursivo é uma ferramenta de desenvolvimento de capacidades individuais”. (SCHNEUWLY, 1998, p. 157).

Dessa forma, nos remetemos a perspectiva de Dolz, Noverraz e Shnewly (2004) sobre a possibilidade de ensinar a escrever textos em contextos escolares e extraescolares. Contudo, essa perspectiva salienta a necessidade da criação de contextos de produção com atividades de linguagem variadas que atendam às necessidades individuais dos sujeitos e provoquem a apropriação de técnicas e instrumentos requeridos nas situações comunicativas, seja na modalidade oral ou escrita.

Diante disso, os próprios autores apresentam um modelo norteador de práticas pedagógicas que atende às especificidades da apropriação dos gêneros do discurso, intitulado de Sequências Didáticas, doravante SD, e definido como “[..] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ; SHNEWLY, 2004, p. 82).

Segundo os autores, o objetivo deste procedimento é auxiliar o aluno no percurso de aprendizagem enfatizando o domínio de um gênero textual em determinado contexto de uso, ou seja, ao mesmo tempo em que explora as especificidades de um gênero textual, ela também explora a esfera social que o justifica. Portanto, são elaboradas e planejadas a partir de uma ordem estruturada de acordo com o esquema⁶ da figura abaixo:

Figura 1 – Esquema da Sequência Didática com gêneros textuais



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

Os autores alertam que a quantidade de módulos depende do processo de aprendizagem da turma, sendo constantemente monitorado pelo professor, diagnosticando as necessidades e incorporando-as aos módulos ao longo da SD.

Ressaltamos que, a proposta de Dolz, Noverraz e Shnewly (2004), da exploração dos gêneros textuais por meio de uma SD, embora seja potente e significativa para este trabalho, não se constitui como uma via única de trabalho pedagógico com vistas à reflexão sobre os processos de produção textual. Por isso, de antemão, cabe-nos informar que, além de uma proposta teórica, tomamos, para esta pesquisa, como uma proposta metodológica para

⁶ No capítulo destinado à metodologia, apresentamos uma releitura desse esquema de organização de uma sequência didática conforme o planejamento das Sequências didáticas na perspectiva da metacognição que desenvolvemos junto aos sujeitos da pesquisa.

desenvolver a intervenção junto às crianças, por entendermos que comporta na organização dos módulos um “espaço-tempo” para o desenvolvimento de situações didáticas significativas e promotoras da metacognição, possibilitando revisitações importantes e uma progressão adequada para a construção do conhecimento de gêneros textuais.

Para darmos continuidade às discussões teóricas acerca do processamento da produção textual, entendemos a importância de conhecer como as crianças constroem seus textos e, por isso, vamos apresentar alguns princípios teóricos que tratam dos processos de textualização.

3.1 A produção textual e os processos de textualização

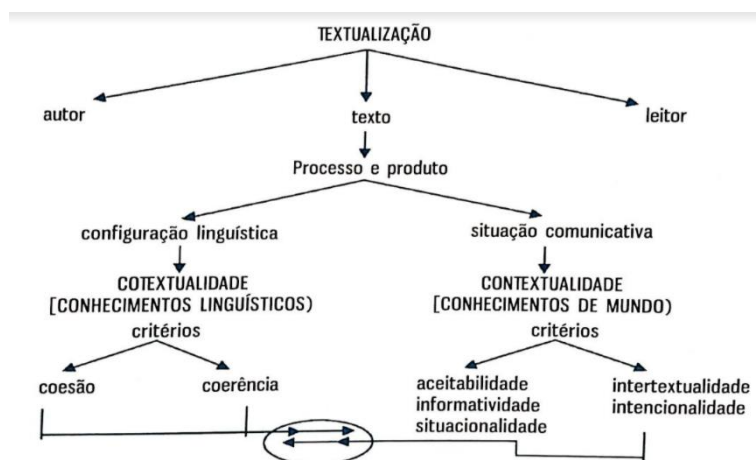
A clareza de que um conjunto de palavras ou frases não constitui um texto é amparada nos postulados da linguística textual (VAL, 2006; MARCUSCHI, 2008; KOCH, 2009; ANTUNES, 2017).

Para que uma produção escrita seja considerada um texto é necessário sustentar uma série de fatores que atendem às exigências de uma ação de linguagem. Esses fatores são constitutivos da textualidade, que nos apontam os aspectos semânticos: que envolvem a coesão e a coerência, uso de conectores e articuladores textuais, dentre outros; e os aspectos pragmáticos: como a intencionalidade, a aceitabilidade, a informatividade e a intertextualidade (VAL, 2006).

Em contrapartida, Marcuschi (2008, p. 97) ressalva que as condições de textualidade “[...] não se constituem como princípios de formatação textual e sim critérios de acesso à produção de sentido. [...] Além disso, não se distinguem de maneira tão clara como aparentam. Alguns são até redundantes”. O autor ainda nos sugere não fazer uma correlação desses critérios com alguma área da linguística, pois a coesão não diz respeito ao nível morfosintático ou a coerência ao nível semântico.

Marcuschi (2008) aponta que devemos usar a expressão ‘critérios’ ao invés de ‘princípios’ para se referir à textualidade, pois ele não admite que esses aspectos sejam considerados como “leis linguísticas”, já que, ao apresentar uma determinada lacuna referente a um deles, isso não pode ser tomado como impeditivo para se considerar um texto. Este autor nos presenteou com a figura abaixo, como forma de ilustrar o esquema dos critérios gerais da textualidade:

Figura 2 – Esquema da textualização



Fonte: Marcuschi (2008, P. 96).

Neste esquema, apresenta-se os pilares da textualidade, o produtor, o receptor e o texto. Em seguida, apresenta o acesso cognitivo por meio da configuração linguística e, por outro lado, o acesso cognitivo ao texto por meio dos aspectos contextuais. E em terceiro plano, dispõem dos sete critérios da textualidade. A figura mostra que esses critérios estão imbricados, conforme vimos pelas setas relacionadas.

Portanto, concordamos com Marcuschi (2008, p. 97) quando afirma que, “[...] a textualidade é o resultado de um processo de textualização. A textualidade é o evento final resultante das operações produzidas nesse processamento de elementos em multinível e multissistemas”.

Schneuwly (1988) propõe que as operações de textualização-linearização materializam o texto por meio de três suboperações: as operações de conexão/segmentação; as operações de coesão; as operações de modalização, que comportam um conjunto de outras operações para o seu funcionamento, expressando-se por meio das unidades linguísticas. Para ele, “[...] a produção de textos escritos pressupõe a transformação de um sistema já existente, a linguagem oral, pela diversificação e complexificação de operações de linguagem de diferentes níveis para situações de comunicação cada vez mais complexas” (SCHNEUWLY, 1988, p. 50).

Esses processos de textualização trazem dois recursos que enfatizamos em nossa pesquisa: a coesão e a coerência, como forma de compreender o processamento textual em crianças e suas relações com os processos metacognitivos, já mencionados no capítulo anterior.

De acordo com Antunes (2017) e Koch (2009) a coesão retrata as articulações realizadas textualmente, como forma de relacionar entre si todas as passagens do texto, na busca por manter a unidade do texto e assim construir um sentido global. Esta articulação se dá por

meio de nexos necessários à unidade temática e intencional que são expressos por meio de recursos que criam sentidos e intenções em uma dimensão global do texto. Esses recursos nos dão indícios do processamento textual do autor e interlocutor.

Para Val (2006, p. 6), “[...] a coesão é a manifestação linguística da coerência; advém da maneira como os conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície textual. Responsável pela unidade formal de um texto, constrói-se através de mecanismos gramaticais e lexicais”.

Os recursos gramaticais como por exemplo, os artigos, elipse⁷, pronomes, conjugações verbais, podem expressar as relações entre as palavras e as relações entre as frases e parágrafos dentro de um texto. Estes recursos, embora cumpram uma função de conectores, também expressam sentidos e significados, e vão indicando caminhos e articulações pretendidas pelo autor.

Já os recursos lexicais são utilizados como indicativos de coesão, desempenhando além de uma função semântica, exercem um papel preponderante para a continuidade temática (ANTUNES, 2017). Para isso, o autor deixa marcas na superfície textual sinalizadas por palavras que se repetem, palavras derivadas, sinônimos, dentre outros.

Antunes (2017, p. 65) aponta três blocos de articulação que situam os recursos gramaticais e lexicais na coesão textual:

- a) Reiteração: ocorre cada vez que se volta a referir um determinado item.
- b) Associação: ocorre pela associação semântica entre as palavras presentes no texto.
- c) Conexão: ocorre pelo uso de conectivos que estabelecem nexos entre os diferentes segmentos.

Dito isso, entendemos, juntamente com a autora supracitada, que a coesão pode ser percebida em uma conexão sequencial manifestada na superfície textual. Por outro lado, a coerência pode ser entendida como uma conexão conceitual, em que se manifesta no âmbito dos sentidos.

A coerência textual é o resultado da configuração entre os conceitos e as relações expostas na superfície textual, considerada um dos fatores mais importantes da textualidade, pois responde pelo sentido do texto, envolvendo aspectos semânticos e cognitivos (VAL, 2006).

⁷ A elipse é uma figura de linguagem que ocorre quando um termo é omitido em um enunciado, mas fica subentendido pelo contexto.

Uma gama de conhecimentos precisa ser acionada para assegurarmos a coerência textual, sejam eles conhecimentos enciclopédicos⁸ ou conhecimentos linguísticos.

Antunes (2017, p. 75), afirma que

“[...] a coerência não depende apenas da materialidade do texto. Como vimos, ela é construída na relação colaborativa entre interlocutores, a partir de um contexto, de uma situação comunicativa qualquer e aliada ao conjunto de saberes já sedimentados na memória”.

Portanto, para um texto ser considerado coerente, necessariamente, seu sentido precisa ser construído na interlocução entre autor e leitor. Dessa forma, observamos que, uma parte dos conhecimentos necessários à compreensão textual não é dado explicitamente pelo texto, sendo dependente das inferências do recebedor.

Nesse sentido, Val (2006) conclui que “a coerência e a coesão têm em comum a característica de promover a interrelação semântica entre os elementos do discurso, respondendo pelo que se pode chamar de conectividade textual.”

Charoles (1988) propôs o estabelecimento de “regras da coerência”, anunciando as condições para o reconhecimento de um texto coerente e coeso, conforme verificamos abaixo:

- a) A continuidade: se refere à retomada de elementos no decorrer do discurso, assegurando o fator da permanência, pois exhibe os elementos constantes no plano conceitual e linguístico, garantindo uma continuidade de referências e sentidos. Pela coerência, é a retomada de conceitos e ideias. Pela coesão, os indícios se dão pelo uso de artigos ou pronomes ou de termos vicários⁹, pela repetição de palavras, dentre outros.
- b) A progressão: envolve a necessidade da presença de novas informações no texto, para que “algo de novo seja dito” (ANTUNES, 2017, p. 78). Ou seja, o texto retoma elementos conceituais e formais, mas não se limita a isso, pois acrescenta aspectos semânticos que fazem o texto progredir, somando ideias novas, no plano da coerência e no plano da coesão, usando mecanismos para expressar o dado e o novo. Essa progressão temática pode se fazer pelo acréscimo de novos comentários a um mesmo tópico ou pela inclusão de um novo tópico. (VAL, 2006).

⁸ Conhecimentos enciclopédicos: correspondem ao nosso conhecimento de mundo, nosso repertório cultural (Koch, 2009).

⁹ Termos vicários, por exemplo: os verbos ser e fazer e os pró-advérbios ali, lá, acolá, então, etc. (VAL, 2006, p. 21).

- c) A não contradição: envolve o respeito aos princípios lógicos elementares, pois suas ocorrências não podem se contradizer. Portanto, essa condição se relaciona tanto no âmbito interno quanto no âmbito das relações do texto com o mundo. Val (2006, p. 25) alerta que “o mundo textual tem que ser compatível com o mundo que o texto representa”. Essa exigência também se aplica ao plano da expressão escrita através do emprego dos verbos e seus tempos verbais, alguns advérbios (talvez, certamente), verbos ilocutórios (achar, aceitar, declarar, etc.), por exemplo. Além disso, apresenta-se ainda a contradição léxico-semântica, compreendendo a inadequação do uso do vocabulário, em que o significante do termo usado não condiz com o significado do termo pretendido.
- d) A relação ou congruência: também denominado por articulação por Val (2006, p. 27). Refere-se a articulação entre os fatos, quando são causa, condição ou consequência um do outro. Antunes (2017) nos lembra que essa condição expressa as díades: causa/efeito, parte/todo, continente/conteúdo. Além disso, diz respeito

[...] à maneira como os fatos e conceitos apresentados no texto se encadeiam, como se organizam, que papéis exercem uns em relação aos outros, que valores assumem uns em relação aos outros. [...] verificados por meio da presença e da pertinência das relações entre os fatos e conceitos apresentados. (VAL, 2006, p. 27-28).

Um enfoque aos aspectos pragmáticos também será apresentado neste trabalho, considerando o papel determinante destes aspectos (a informatividade, a intencionalidade, a aceitabilidade e a intertextualidade) na comunicação efetiva.

Segundo Val (2006), a informatividade é um dos aspectos pragmáticos que se refere a capacidade do texto de acrescentar ao conhecimento do leitor informações novas e inesperadas. O teor de informatividade pode ser identificado pela imprevisibilidade e pela suficiência de dados, pois “além de se mostrar relativamente imprevisível, precisa apresentar todos os elementos necessários à sua compreensão, explícitos ou inferíveis das informações explícitas”. (2006, p. 31).

Sobre a imprevisibilidade, Antunes (2017, p. 108) resume que, “o texto deve trazer informações [...], e, se espera que essas informações tragam alguma novidade, ou exijam qualquer esforço a mais de interpretação por conta de algum elemento imprevisível presente.” Além disso, o teor de imprevisibilidade depende da situação de comunicação e do contexto de uso do texto.

Sobre a suficiência de dados, cabe a verificação se o texto fornece ao receptor os elementos indispensáveis à interpretação, sem ser redundante. Assim, expressa “o equilíbrio

entre o que o texto oferece e o que confia à participação de quem o interpreta.” (VAL, 2006, p. 33).

Beaugrande e Dressler (1978) propõem três graus de informatividade:

1) baixa informatividade: em que o teor de novidade é baixo e a interpretação do autor é facilitada ao extremo, como por exemplo as placas de trânsito, pois no contexto em que circulam o que é preciso ser dito deve ser da forma mais direta possível.

2) média informatividade: traz uma certa complexidade com uma informação nova, mas garante uma certa previsibilidade. É acessível a interlocutores não especializados, mas ultrapassam o óbvio, sem exigir muito esforço para interpretação. Antunes (2017, p. 111), valoriza esse grau médio de informatividade ao afirmar que “O equilíbrio, entre as informações já conhecidas e perfeitamente memorizadas e aquelas outras novas ou desconhecidas, faz parte do cumprimento do princípio de mútua colaboração entre os interlocutores”.

3) alta informatividade: corresponde ao terceiro nível dos graus da informatividade, sendo restrito a situações e públicos específicos, pois, os textos apresentam muitas ocorrências de novidades, tanto no conteúdo quanto na forma, acarretando alto nível de imprevisibilidade e, conseqüentemente, demandando maior esforço na interpretação e construção de sentidos. Antunes (2017) situa os textos literários neste nível, pois existem para cumprir funções estéticas, criando emoções, objetos e representações a partir da fantasia. Portanto, esses textos tem a liberdade para transgredir certas regularidades em prol do sentimento estético.

Com base no exposto até aqui, compreendemos ainda ser de grande importância a discussão sobre os processos de retextualização, pois, ao longo deste trabalho, propusemos situações didáticas que indicavam a retextualização como subsídio para as produções textuais das crianças.

Dessa forma, ao denominarmos como reescritas ou criações de própria autoria ou mesmo uma história com apoio de uma imagem as produções textuais das crianças, estamos nos baseando nas ideias de que retextualizar significa produzir um texto a partir de um gênero textual base, considerando que isso fomenta um trabalho cognitivo que demanda o uso de elementos textualizadores e discursivos. Portanto, partimos da ideia de que:

[...] a retextualização é um processo de re-enunciação, de construção de um texto/discurso a partir do outro, é um processo de transformação discursiva, de mobilização de sentidos dentro do funcionamento linguístico das condições de produção de textos, que aqui concebemos como transposição ou transformação didática de um gênero textual escrito para outro (SILVA, 2016, s.p.).

Dessa forma, compreendemos que o texto retextualizado herda os mesmos mecanismos de textualidade e de discursividade da versão base. Travaglia (2013), amplia esse

construto informando que retextualizar leva em conta tanto a língua quanto às relações discursivas construídas na situação de produção, entendendo o texto como um processo e não somente como um produto.

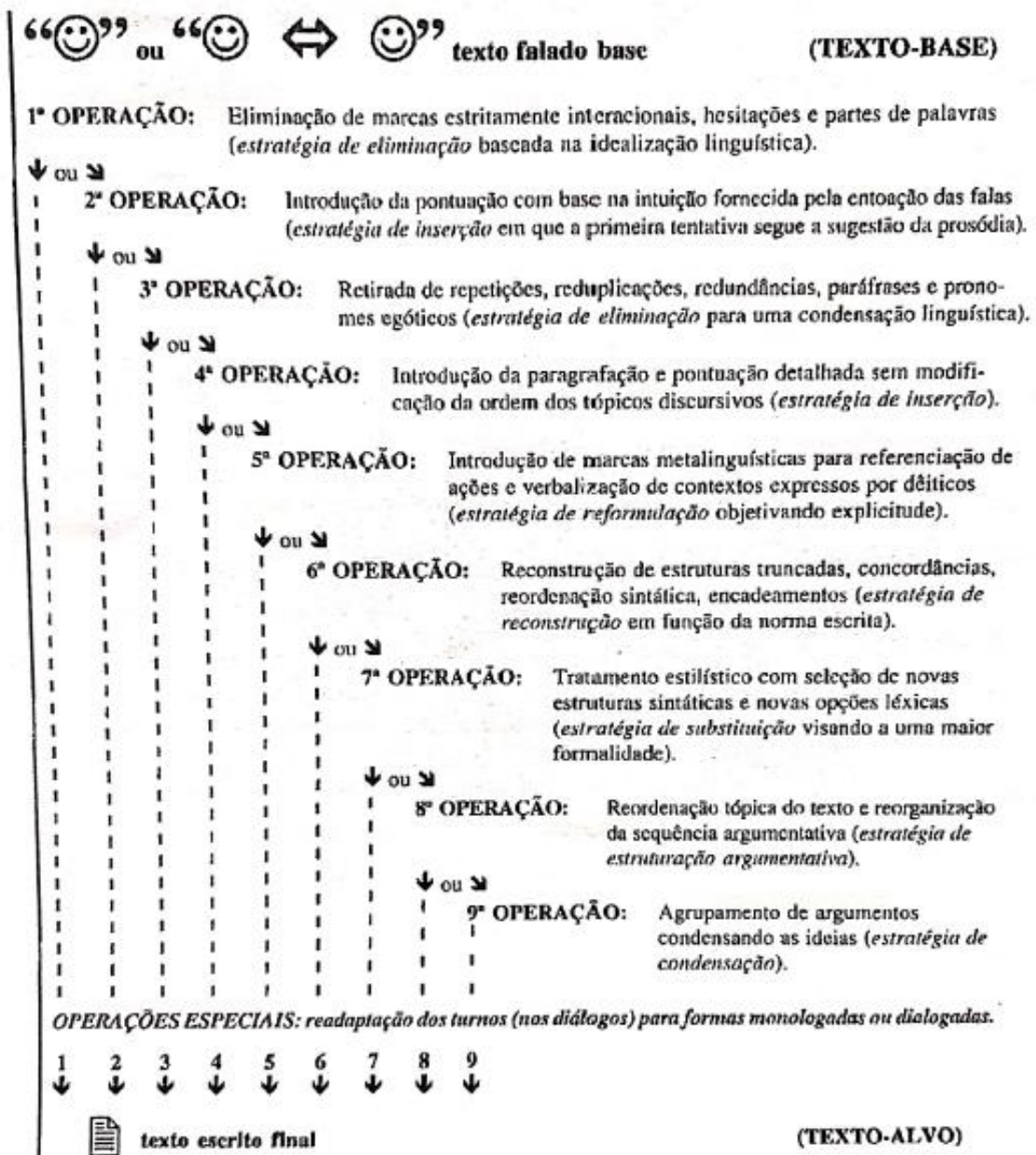
Além disso, sabemos que retextualizar também é textualizar, pois um texto só se compõe como resultado da relação das condições de produção textual com os elementos da textualidade. Isto é, na interação e interlocução com o texto-base, o escritor precisa lidar com um discurso já organizado textualmente e reconstruí-lo, assegurando a permanência dos elementos discursivos do texto de origem, seja em um texto do mesmo gênero ou na transformação para outro gênero textual (MARCUSCHI, 2010).

A atividade de retextualizar demanda o conhecimento do texto-base por parte do escritor, uma ordenação e reordenação das estratégias de leitura e escrita e o foco para não perder de vista o sentido textual do texto de origem e, por isso, as condições de produção e os fatores da textualidade precisam ser considerados na produção do texto novo.

Marcuschi (2010) explora o conceito de retextualização se referindo ao processo de transformação de um texto oral em texto escrito, e postula que a retextualização envolve a ativação de nove operações textuais-discursivas subdivididas em duas macro-operações: uma mais relacionada com a fala, que são as atividades de idealização (eliminação, completude e regularização), e a outra diretamente ligada com a escrita, que são as atividades de reformulação (acréscimo, substituição e reordenação).

Esse autor sugere um modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito. Apresentamos este modelo a seguir, na figura 3, para buscar compreender e ampliar nossas reflexões sobre os processos de produção textual realizados pelas crianças na alfabetização tomando emprestado as operações expressas nesse modelo.

Figura 3 – Modelos das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o escrito



Algumas observações sobre as legendas para ler o modelo:

- A sequência inicial na parte superior do modelo ["😊" ou "😊 ↔ 😊"] lembra apenas que pode tratar-se de um texto falado *monologado* ["😊"] ou então de um texto falado *dialogado* ["😊 ↔ 😊"] que serve de *texto-base* para a retextualização.
- O símbolo {↓} posto abaixo de cada uma das 9 operações sugere que se pode partir desse ponto para o texto escrito final, e o símbolo {↘} indica que se pode ir à operação seguinte.
- O símbolo {📄} na parte inferior do modelo lembra que esse é o *texto escrito* tido como o ponto de chegada, isto é, o *texto-alvo* do processo de retextualização.

Fonte: Marcuschi (2010, p. 75).

Marcuschi (2010) ressalta que esse modelo necessita de reparos e que não valoriza operações tão importantes como as de compreensão, por exemplo. Além disso, alerta para que

não se pode limitar essas operações em uma sequência linear e que não é uma receita. Portanto, é possível que o sujeito não passe por todas elas e que “[...] conclua sua atividade em qualquer ponto do processo” (MARCUSCHI, 2010, p. 76).

Mesmo que nossas propostas de escrita ao longo da pesquisa não foquem diretamente na passagem de um texto oral para o escrito, entendemos que, de certa forma, as crianças realizaram “essa passagem”, haja vista que os convites para as produções textuais derivassem da exploração de algum texto que foi lido em voz alta pela pesquisadora ou áudios gravados. Ou seja, as crianças se baseavam em seus próprios recontos para sustentar a produção de suas versões.

Na próxima sessão de discussão, aprofundaremos nossas reflexões sobre o processamento da produção textual, com ênfase na perspectiva metacognitiva, apostando que o desenvolvimento da SD com gêneros textuais seja de fato um instrumento didático-pedagógico eficaz que incorpora os postulados da teoria da metacognição e influencia positivamente nos processos de textualização.

3.2 O processamento da produção textual e as relações com os fenômenos da metacognição

Pesquisas apontam (GRANGEAT, 1999; DOLY, 1999) que os alunos com insucesso escolar têm um repertório limitado de conhecimentos metacognitivos e, por sua vez, não sabem o que sabem sobre seus conhecimentos, estratégias e competências necessárias para a resolução de uma tarefa, atribuindo seus erros a fatores externos e incontroláveis, o que denuncia a carência de um autoconceito positivo.

Essa carência acarreta ações cognitivas ineficazes, pois não compreendem e muito menos focalizam o sentido e os objetivos da tarefa até concluí-la, ou seja, não realizam ações de gestão do seu próprio conhecimento e demonstram uma forte dependência da ajuda externa, como dos seus professores. Todavia, Grangeat nos sugere que:

[...] um trabalho pedagógico nas turmas que vise a utilização de competências metacognitivas constitua, simultaneamente, um apoio à gestão eficaz e autônoma das tarefas, uma educação para o que permite essa autonomia nas aprendizagens, uma formação para o autoconceito enquanto aprendiz e para motivação em aprender (GRANGEAT, 1999, p. 26).

Nesse sentido, alerta que, “[...] muitas vezes, as estratégias adquiridas por treino cessam ao mesmo tempo que este” (GRANGEAT, 1999, p. 26). Dessa forma, cabe-nos refletir sobre como e em quais condições poderíamos favorecer o ensino e a aprendizagem da produção textual de modo que os alunos experienciem processos metacognitivos e atuem na gestão textual, conforme proclamado por Colello (2017), ao apresentar resultados de pesquisa que

evidenciaram a necessidade de investimento em processos de reflexão linguística e de metacognição, pois enfatiza que o trabalho pedagógico deve se dá com e sobre a linguagem, no qual, desde a alfabetização inicial, incidiria na consciência linguística do sujeito, de modo crítico e socialmente engajado.

A proposta de Dolz, Noverraz e Shnewly (2004) apresenta um procedimento didático-pedagógico em que o ensino é conduzido modularmente e que requer um monitoramento ativo do sujeito e do próprio professor, tonando-se campo fértil para a emergência dos processos metacognitivos ao possibilitar a avaliação do desempenho ou progressão ao longo do trabalho por parte dos próprios alunos. Dessa forma, problematizamos em nossa pesquisa a repercussão dessa abordagem da SD com gêneros textuais como uma via efetiva, porém não seria a única, para o ensino e aprendizagem da produção de textos numa perspectiva metacognitiva.

Este procedimento inicia com a apresentação da situação, mostrando ao aluno como será desenvolvida a atividade de linguagem na produção final. Essa primeira etapa trata das condições de produção textual, buscando atender a uma situação comunicativa real, esclarecendo ao aluno o porquê desta atividade de linguagem e os modos de sua resolução, incluindo as escolhas sobre qual gênero textual é mais adequado à situação, quais são os destinatários da produção, as possibilidades de veiculação do texto ou suporte textual e os responsáveis pela produção.

Essa primeira fase da SD propõe ao aluno conhecer todas as informações necessárias para sua atuação na produção do texto. Portanto, o professor provoca o aprendiz a compreender alguma questão que demande a produção de um discurso via produção escrita, proporcionando a exploração de um gênero textual específico, ou seja, um gênero de texto que se adeque à situação comunicativa e que mobilize sua produção. As possibilidades didáticas para o planejamento desse momento são inúmeras e podem envolver a leitura de textos com o mesmo gênero ou não, vídeos que o ajudem a problematizar o conteúdo discursivo e a situação comunicativa, dentre outras.

Em uma segunda etapa, os alunos realizam uma primeira produção textual, como tentativa de aproximação com o gênero textual em questão, que passa a ser o ponto de partida para os módulos que se seguem, buscando a resolução de problema módulo por módulo até a etapa final. Dessa forma, é possível um mapeamento dos conhecimentos que os alunos já possuem sobre a atividade e os que ainda precisam de investimento e, a partir disso, o professor definirá os pontos que precisam de sua intervenção.

Para Dolz, Noverraz e Shnewly (2010, p. 86-87), “[...] a sequência começa pela definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final”.

Além disso, apontamos essa fase também como propulsora dos processos metacognitivos, pois o aluno pode ativar seus metaconhecimentos sobre as pessoas, a tarefa e as estratégias a serem utilizadas na resolução do problema. E, com isso, empreender estratégias metacognitivas de monitoramento e autorregulação da aprendizagem. Ou seja, esta é uma etapa provocativa de diferentes experiências metacognitivas nos sujeitos, que também ocorrem nos módulos seguintes.

Nesse sentido, a elaboração dos módulos pauta-se em questionamentos sobre quais dificuldades de oralidade ou de escrita devem ser abordadas, como o módulo pode ser construído para abordar adequadamente o problema e como agregar os conhecimentos adquiridos ao longo desses módulos.

A variedade das atividades de linguagem para que os alunos possam refletir e compreender melhor como podem alcançar o objetivo deve ser garantida no planejamento da SD. Dolz, Noverraz e Shnewly. (2004) aponta três categorias de organização dessas atividades, resumidas por nós no quadro abaixo:

Quadro 8 – Resumo da pluralidade de tarefas em uma SD

Tarefa:	Característica:
Observação e análise de textos	É um marco referencial para a aprendizagem dos mecanismos de textualização. Poderá utilizar partes de textos ou textos completos do mesmo gênero ou de gêneros diferentes visando à depreensão do aluno.
Tarefas simplificadas de produção textual	O estudante irá se dedicar a questões mais específicas de uma produção textual. Poderá realizar atividades, como transformar sequências narrativas em explicativas, transformar um gênero expositivo em argumentativo, elaborar argumentos para uma tese, etc.
Elaboração de uma linguagem comum	Poderá estabelecer uma forma interativa mais habitual para o aluno poder se referir a sua produção no sentido de criticá-la, comentá-la, melhorá-la. Apresentar critérios para a escrita. Elaborar listas do que aprendeu sobre os gêneros ao longo da SD.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Essa pluralidade de tarefas pode ser organizada em cada módulo ou somente em um deles que se proponha a resolver tais problemas encontrados.

Ao longo da SD, os conhecimentos adquiridos vão sendo capitalizados como um conjunto de aprendizagens comuns à turma e ao próprio sujeito, como a ampliação do vocabulário, utilizando-se de uma linguagem técnica para se referir às ações na atividade de linguagem, o que contribui também para a regulação das ações linguísticas, além das cognitivas.

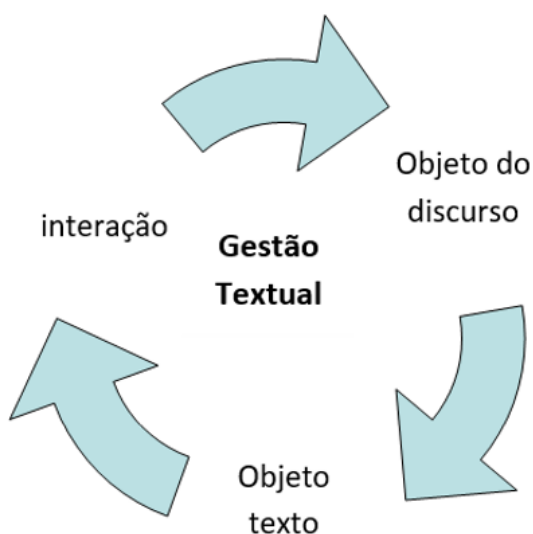
Na última fase da SD, os autores propõem a Produção Final como um espaço no qual o aluno colocará em prática o que vem aprendendo, aproximando-se cada vez mais da resolução do problema anunciado na situação comunicativa. Essa atuação consciente e de controle do aluno nos remete aos aspectos envolvidos na metacognição, pois implica em um comportamento autorregulador com mais oportunidade de êxito e autonomia na gestão de suas tarefas.

A mediação docente apresenta-se como apoio às aprendizagens metacognitivas do aluno no processo de produção de textos. Para isso, Grangeat (1999) nos aponta alguns elementos importantes como condições de mediação que também consideramos presentes nas etapas descritas sobre a SD com gêneros textuais, a saber: a organização do ambiente por parte dos mediadores; as situações utilizadas são do tipo resolução de problemas; o sujeito é convidado a atingir um fim mediante uma postura ativa e autorreguladora; o mediador faz apoio sistemático ao sujeito para guiá-lo até o fim da tarefa; o apoio começa com o ensino explícito e depois se agrega às práticas descritas no quadro 8; o prosseguimento da atividade por meio de uma interação verbal que questiona, instiga explicitações, modela e encoraja; e por fim, a ausência de avaliações com julgamento de valor ou sancionadoras, com ordens do que deve fazer ou não.

A SD requer uma postura metacognitiva por parte do professor, demandando uma mediação pedagógica que favoreça a gestão textual pelo próprio aluno “em um trabalho de produção, reflexão e regulação em diversos níveis” (CUNHA, 2014, p. 124).

Nesse sentido, Mas (*apud* CUNHA, 2014) propõe operações de produção de um texto em uma situação de interação, ilustrada por nós na figura abaixo:

Figura 4 – Esquema das operações de gestão textual



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Em uma situação de interação, todas as capacidades languageiras categorizadas por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), como capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidade linguístico-discursivas, são solicitadas para esse processo de gestão textual. O gerenciamento das interações se refere ao ponto de vista pragmático e enunciativo da situação (contextualizar o projeto de escrita, escolher a estratégia discursiva, etc.); o gerenciamento do objeto do discurso, está relacionado ao ponto de vista semântico (criar o referente, estruturar o texto, etc.); e o gerenciamento do objeto texto, condiz ao ponto de vista morfosintático e material (garantir a progressão e continuidade, redigir as frases, modalizar, escolher o suporte textual, etc.).

A inserção dessas abordagens com a produção textual nas tarefas escolares de estudantes em processo de alfabetização reflete em oportunidades de ativação de estratégias cognitivas e metacognitivas, representando um fator chave para o desenvolvimento cognitivo do sujeito e, conseqüentemente, para a progressiva aquisição, ampliação, fortalecimento e emergência de estratégias de escrita preponderantes na capacidade de compreensão, expressão de ideias e de comunicação mediante o uso da linguagem escrita (MADRUGA; LACASA, 1995).

Assim sendo, ao longo dos anos escolares, diferentes estratégias de processamento e produção da linguagem vão surgindo e influenciando o rendimento acadêmico do sujeito, modificando-se de acordo com os contextos, sejam eles provocadores da metacognição ou não.

A depender do contexto, esses processos incidem em um repertório de estratégias eficazes ou não para o sujeito.

Conforme podemos exemplificar com o estudo de Bereiter e Scardamalia (1992) compartilhado por Madruga e Lacasa (1995), constataram que os novatos na escrita tendem a contar tudo o que sabem de um assunto, sem seguir objetivos prévios e muito menos organizando uma estrutura clara. Os resultados mostraram que essa incidência ocorre mais em crianças menores, pois realizam uma produção textual de forma não planejada, “dizendo-o-que-se-sabe” e finalizando-a repentinamente, embora tenham utilizado estratégias com certa eficácia.

O enfoque psicolinguístico nos ajuda a compreender os processos de produção textual e os primeiros estudos realizados no Brasil nessa perspectiva foi proposto por Rego em 1986, com foco na verificação da existência de diferentes níveis de desenvolvimento na aquisição de um esquema narrativo de história, sendo identificados quatro níveis de produção de histórias (aparecendo textos que se limitam à introdução da cena e dos personagens, mas também histórias completas com a elaboração de uma estrutura narrativa e desfecho explicitado).

Em estudo realizado por Lins, Silva e Spinillo (1998), ao examinarem se haveria um desenvolvimento da estrutura narrativa posterior à alfabetização, constataram que há uma progressão na escrita de histórias após a alfabetização, sendo seu desenvolvimento mais expressivo nos anos escolares posteriores. Um resultado chamou a atenção das pesquisadoras, pelo fato de que o efeito dos anos escolares sobre a qualidade narrativa das histórias foi maior entre as crianças de classe média do que entre as de baixa renda, atestando o que Spinillo (2001, p. 80) posteriormente afirmou, “[...] o universo de experiências informais associado aos anos escolares posteriores à alfabetização parece ser, portanto, fator relevante na aquisição de formas mais elaboradas de produções escritas”.

Portanto, esse estudo concluiu que a alfabetização não garante a aquisição de habilidades narrativas elaboradas, visto que as habilidades narrativas derivam da experiência com textos e de habilidades fomentadas pelo ensino explícito, de modo a deliberadamente explorar a estrutura narrativa.

Essas conclusões corroboram com os subsídios teóricos selecionados pelo ensino explícito fundamentados em Gagné (1962), que destacam as hierarquias de aprendizado, considerando que, a partir da noção das habilidades básicas, se torna possível a consolidação de habilidades de mais alto nível. Assim, “a transferência vertical implica que, para dominar

uma habilidade complexa, deve-se primeiro dominar seus elementos constitutivos.” (GAUTHIER; BISSONNETTE; RICHARD; 2014, p. 111)

Em estudo mais recente, Santos e Barrera (2015) verificaram que, desde muito cedo, as crianças aprendem a contar histórias, imprimindo uma forma particular de narrativa. Contudo, Spinillo (2001, p. 75), já afirmava que “[...] a habilidade de produzir histórias não emerge repentinamente, ao contrário, apresenta um desenvolvimento gradual, cujo percurso é influenciado por uma série de fatores”.

Nos resultados de Santos e Barrera (2015, p. 254) esses fatores foram identificados e referem-se a: “[...] idade; escolaridade; interações sociais diversas; experiências com textos no ambiente familiar; tipo de solicitação, ou seja, produção livre, a partir de gravuras, de ilustrações de livros infantis, relatos de fatos ocorridos, reprodução de histórias contadas, entre outros”.

A consciência metatextual foi outro fator associado à elaboração de textos escritos pelas crianças. Gombert (2003) considera a capacidade de refletir e analisar as propriedades formais do texto a partir de um monitoramento intencional com a atenção do sujeito focada na estrutura do texto como objeto linguístico, mais do que em seus usos ou conteúdo é uma habilidade metalinguística. Para ele, as atividades metalinguísticas são um subcampo da metacognição, pois reflete-se sobre a língua e seu uso, bem como monitorar intencionalmente e planejar seus próprios métodos de processamento linguístico na compreensão e na produção textual.

No estudo de Ferreira e Spinillo (2003) os efeitos de uma intervenção visando ao desenvolvimento da consciência metatextual sobre as habilidades de produção de texto de crianças das 1^a e 2^a séries do EF foram evidenciados em textos mais elaborados após a intervenção, nos quais as crianças conseguiram identificar e refletir sobre a organização textual de suas próprias histórias, identificando componentes estruturais e convenções linguísticas.

Assim também se configuram as premissas de Soares, pois, assevera que,

[...] para aprender a ler a escrever, e para se tornar um leitor e um produtor de textos competente, o aprendiz precisa desenvolver a consciência metalinguística, entendida não apenas como a capacidade de ouvir a língua, analisar seus sons e relacioná-las com marcas gráficas, mas entendida também como capacidade de refletir sobre o texto escrito, sua estrutura e organização, suas características sintáticas e contextuais (SOARES, 2017, p. 124).

Dessa forma, ressaltamos que, é necessário que o foco seja para o texto escrito, destacando suas peculiaridades estruturais e linguísticas para compreender e produzir textos. A consciência metalinguística também exige da criança processos cognitivos e segundo Karmiloff-Smith *et al.* (1996 p. 191) esses processos envolvem “reflexão consciente sobre

vários aspectos da língua, análise do controle intencional desses vários aspectos – fonologia, semântica, morfossintaxe, discurso, pragmática - indo além dos processos normais inconscientes de produção ou compreensão”.

Além disso, há uma associação entre a consciência metalinguística e o conhecimento explícito¹⁰, envolvendo uma reflexão consciente, de modo que o sujeito focaliza a linguagem, manipulando e se referindo a ela (FERREIRA; SPINILLO, 2003), não é o texto que é o objeto da pesquisa, e sim a reflexão sobre ele.

Isso posto, podemos seguir para conhecer os procedimentos metodológicos selecionados por nós, assim como as nossas análises e discussões a partir dos dados construídos nesta pesquisa.

¹⁰ Polanyi (1958 *apud* CARDOSO; CARDOSO, 2007, p, 46) refere-se ao conhecimento que é expresso articuladamente, àquele que geralmente se tem em mente quando se utiliza a palavra “conhecimento”, ou seja, palavras escritas, fórmulas matemáticas, mapas, etc. Quando, através da utilização da linguagem, se consegue converter o conhecimento tácito em explícito, este pode tornar-se alvo de reflexão ou focalização.

4 METODOLOGIA

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. Paulo Freire

Baseando-se em Oliveira (2007, p. 43), entendemos metodologia de pesquisa como "[...] um processo que se inicia desde a disposição inicial de se escolher um determinado tema para pesquisar, até a análise dos dados com as recomendações para a minimização ou solução do problema pesquisado".

Esse processo pode fazer uso de diferentes métodos e precisa analisar os dados da realidade sob diferentes óticas, assim como também pode utilizar uma variação de instrumentos para a operacionalização da pesquisa. Essa ideia tem respaldo em Legendre (*apud* OLIVEIRA, 2007, p. 43), quando afirma que "[...] a metodologia é um conjunto de métodos utilizados dentro de um determinado setor de atividades".

A etimologia da palavra *método* indica que seu significado se refere ao caminho por meio do qual se procura chegar a algo ou a um modo de fazer algo. Dessa forma, compreendemos que um método de pesquisa indica o caminho a seguir para atingir os objetivos pretendidos, ou seja, "[...] um modo ou uma maneira planejada e determinada para conhecer alguma coisa seguindo um percurso fixado" (CHAUI, 1994, p. 354).

Para a construção metodológica da presente pesquisa, retomamos a questão central deste trabalho, que busca investigar as relações entre o desenvolvimento dos processos metacognitivos e a produção textual de crianças em contexto comum da sala de aula ao longo do ciclo de alfabetização.

O percurso metodológico ora desenhado se fundamenta na abordagem qualitativa, por considerar que as cinco características básicas citadas por Lüdke e André (1986) representam aspectos imprescindíveis para a investigação pretendida. De acordo com as autoras, a fonte dos dados é o ambiente natural; há o predomínio da descrição dos dados; o processo é mais importante do que o produto; o significado que as pessoas atribuem às coisas é essencial para o pesquisador e o processo indutivo que orienta a análise dos dados.

A partir disso, esquematizamos procedimentos que respondessem ao nosso objetivo geral, analisar as relações entre o desenvolvimento dos processos metacognitivos e os processos de textualização na produção escrita de crianças ao longo do ciclo de alfabetização. Em função desse objetivo, preconizou-se o caráter longitudinal da geração e análise dos dados.

A perspectiva longitudinal da pesquisa asseverou a necessidade de dados longitudinais sobre os alunos – dados dos mesmos alunos, acompanhados em diferentes situações, por um período mais longo, conforme afirma Lee:

Nas pesquisas avaliativas multinível, realizadas com pesquisadores brasileiros, percebemos que são necessários dados longitudinais para realmente avaliar a qualidade das escolas brasileiras, o que se passa dentro delas e como tais dados podem ser coletados. Por isso, é essencial desenvolver mais estudos dessa natureza (LEE, 2010, p. 532).

Diante disso, ressaltamos a relevância da construção dos dados dessa pesquisa pelo período de dois anos letivos, na tentativa de acompanhar a trajetória cognitiva e metacognitiva das crianças ao produzirem textos escritos ao longo das três etapas do estudo, captando os conhecimentos as estratégias metacognitivas empregadas por eles, bem como sua evolução e as relações que estabelecem com os processos de textualização realizados pelas crianças em seus textos. Adiante, faremos o esclarecimento de como essas etapas ocorreram.

Para considerar um estudo longitudinal, Hakim (1997) e Ruspini (2000) não estabelecem um limite mínimo de tempo para a geração dos dados, pois consideram que dados longitudinais permitem o conhecimento de padrões e mudanças de um período para outro. Contudo, os autores sugerem que a construção desses dados seria dependente dos objetivos de cada pesquisa, o que influenciaria no perfil dos dados longitudinais construídos.

Ressaltamos a necessidade de considerar a perspectiva longitudinal nesta pesquisa em virtude da intenção de investigar a evolução dos processos metacognitivos e sua influência sobre a qualidade da produção textual de crianças ao longo do ciclo de alfabetização, considerando os processos de textualização que a criança realiza na escrita de textos narrativos.

A seguir, apresentaremos as seções que delineiam o processo metodológico escolhido.

4.1 A escolha do lócus e os sujeitos da pesquisa

O trabalho de campo foi realizado em uma escola da rede pública municipal de ensino da cidade de Fortaleza (CE), com duas turmas de 1º ano do EF e mediante aceitação dos gestores, do corpo docente e das crianças, além de seus responsáveis.

A intenção foi buscar uma escola que realizasse um trabalho pedagógico efetivo na alfabetização de crianças ao longo do ciclo destinado para a instrução formal dessa competência. Nesse sentido, utilizamos os índices previstos no Sistema Permanente de

Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE-ALFA) referente ao ano de 2017¹¹ para selecionar a escola lócus da pesquisa. Destacamos esse critério em virtude da ideia de que uma instituição que alcança resultados eficazes na alfabetização investe pedagogicamente em todos os eixos estruturantes do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, ou seja, também busca fomentar produções textuais no cotidiano dos ciclos de alfabetização. Salientamos que mantivemos o nome da instituição em sigilo ao longo deste trabalho.

Optamos por turmas de 1º ano do EF e a continuidade do acompanhamento a essas turmas durante o 2º ano, por conta da opção do estado do Ceará, e em âmbito nacional, em considerar o ciclo de alfabetização até ao final do segundo ano do EF, conforme preconiza a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2018).

No primeiro ano da pesquisa contamos com a participação de quarenta crianças pertencentes ao 1º ano do EF. Realizamos os procedimentos de observação e do desenvolvimento da SD nas duas turmas do 1º ano existentes no turno vespertino, uma turma com vinte alunos e a outra com quinze. Salientamos que todos os discentes das turmas participaram dos procedimentos referentes ao desenvolvimento das SDs, porém, somente treze crianças foram consideradas como sujeitos-foco, haja vista a continuidade ao longo do ano seguinte da pesquisa, realizada quando cursavam o 2º ano do EF.

Consideramos que a realização deste estudo inicialmente em duas turmas se justificou por considerar que essa amostra pode revelar, de forma qualitativa, aspectos do contexto educativo, evidenciando as contribuições dos processos metacognitivos para a produção textual de crianças em processo de alfabetização inicial, de forma aprofundada e minuciosa, constituindo-se em uma amostra plausível para os objetivos da pesquisa. Além disso, foi uma forma de se precaver e garantir a participação dos sujeitos ao longo desse longo período, pois a secretaria da escola informou que havia uma mobilidade constante dos moradores da comunidade, o que repercutia na permanência ou não da matrícula dos alunos na instituição.

Para a continuidade da pesquisa de campo, realizamos a geração dos dados juntamente à turma do 2º ano do turno vespertino que recebeu alunos das duas turmas pesquisadas no 1º ano. Reiteramos que os sujeitos escolhidos foram os que participaram da primeira etapa da pesquisa, compondo um grupo de treze crianças, as quais acompanhamos desde o último semestre de quando cursavam o 1º ano.

¹¹A escolha da escola para esta pesquisa considerou a avaliação externa referente ao ano letivo de 2017, alcançando o nível desejável com 221,8 de proficiência média, com 98,1% dos alunos alfabetizados em nível desejável e IDE ALFA 10,0. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/resultado-spaece-alfa/>. Acesso em: 09 mar. 2021.

O período de pesquisa no 1º ano do EF englobou a etapa inicial para o procedimento de geração dos dados. Em continuação, durante o segundo ano de investigação, ou seja, quando as crianças estavam cursando o 2º ano, realizamos a etapa intermediária e a etapa final.

As etapas foram distribuídas no período de outubro de 2018 a dezembro de 2019, conforme quadro abaixo:

Quadro 9 – Organização das etapas da pesquisa de campo

ETAPAS	ANO	PERÍODO
Etapa inicial	1º ano do EF	Outubro a dezembro de 2018
Etapa intermediária	2º ano do EF	Março a junho de 2019
Etapa final	2º ano do EF	Agosto a dezembro de 2019

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Consideramos essa divisão para uma melhor organização dos dados, tendo em vista a participação dos treze sujeitos da pesquisa e a apreensão dos processos metacognitivos e de textualização que realizaram ao longo das propostas de produção textual em que eram convidados a participar. Essas propostas didáticas foram planejadas a partir de uma SD e pertenciam aos módulos de atividades e intervenção que programamos para a turma. Faremos um breve relato da organização desses módulos no tópico referente a cada SD realizada, tanto no 1º ano como no 2º ano do EF.

Salientamos que, nas etapas intermediária e final, contamos com a colaboração de uma assistente de pesquisa, que contribuiu com a organização das crianças frente às propostas didáticas, que auxiliou nos registros em áudios e fotografias, além de realizar mediações junto às crianças quando solicitavam apoio do adulto. Essa participação foi muito importante para a efetivação do levantamento dos dados, tendo em vista os desafios em registrar os processos e as interações das crianças.

Conforme mencionamos, os sujeitos de nossa pesquisa foram treze crianças pertencentes ao ciclo de alfabetização, com idade entre seis a oito anos, em um fluxo contínuo de escolarização e com idade-série adequada. Nos referimos, inicialmente, à expressão sujeitos-foco, pois a pesquisa ocorreu em contexto comum da sala de aula e todos os alunos foram convidados a participar, com as mesmas oportunidades de escrita e mediações realizadas com a turma. Contudo, a produção dessas crianças foi desconsiderada para esta análise em virtude da limitação do tempo e do acompanhamento à turma no campo, tornando-se mais difícil captar os processos de todas elas. Então, focalizamos nossa intenção de pesquisa para treze crianças.

As crianças convidadas apresentaram disponibilidade para a participação nas situações de escrita e nas entrevistas realizadas, elas tinham interesse em escrever e mostravam-

se independentes para isso, com exceção de dois sujeitos (C8, C12) que solicitavam a mediação constante da pesquisadora ou da professora para produzir suas escritas, embora não se recusassem a participar.

Apresentamos, abaixo, um quadro ilustrativo desses sujeitos, com o código de cada um, composto pela letra C, inicial da palavra criança, e um numeral correspondente. Além disso, utilizamos nomes fictícios para preservar a identidade das crianças e não se referir aos sujeitos somente por um código. Sinalizamos também a data de nascimento e o nível psicogenético da escrita, diagnosticado na ocasião da primeira produção textual de cada um.

Quadro 10 – Perfil dos sujeitos

SUJEITO	NOME FICTÍCIO	DATA DE NASCIMENTO	NÍVEL INICIAL DE ESCRITA
C1	Apolo	09/07/2011	Alfabético
C2	Atena	23/03/2012	Alfabético
C3	Perseu	20/04/2012	Alfabético
C4	Hera	06/12/2011	Alfabético
C5	Orfeu	11/06/2011	Alfabético
C6	Theia	09/01/2012	Alfabético
C7	Maia	03/07/2011	Alfabético
C8	Íris	11/11/2011	Silábico
C9	Eros	10/12/2011	Alfabético
C10	Selene	07/07/2011	Alfabético
C11	Perséfone	26/01/2012	Alfabético
C12	Kael	21/09/2011	Silábico-alfabético
C13	Gaia	03/08/2011	Silábico-alfabético

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Salientamos que todas elas foram oriundas das duas turmas de 1º ano e que continuaram no ano seguinte na turma do 2º ano da instituição lócus de nossa pesquisa.

A maioria dos sujeitos iniciou a pesquisa no nível alfabético, demonstrando que superaram os desafios das relações fonema-grafema, realizando uma análise sonora dos fonemas das palavras de forma sistemática, com vistas para a escrita mais convencional, mesmo que ainda apresentassem marcas da oralidade. Dois sujeitos, Kael (C12) e Gaia (C13), estavam no nível silábico-alfabético, escrevendo com combinações que ora traziam hipóteses da escrita de nível silábico, ora hipóteses do nível alfabético. Somente uma criança, Íris (C8), apresentou hipóteses correspondentes ao nível silábico, representando cada som da fala com um símbolo gráfico, usando letras ainda com pouca legibilidade. Mesmo com essa diferença, sentimos necessidade de permanecer considerando essa criança como um sujeito-foco, por perceber seu forte interesse em participar da pesquisa, além de ser uma das treze crianças que foram acompanhadas no primeiro ano deste estudo e que permaneceram na escola na turma do 2º ano do EF do turno vespertino. De todo modo, os dados gerados por esse sujeito podem nos trazer

informações importantes sobre os conhecimentos metacognitivos e estratégias utilizadas em produções textuais realizadas ao longo do processo de alfabetização.

A seguir, detalhamos os procedimentos metodológicos utilizados junto às crianças para o levantamento dos dados.

4.2 Procedimentos metodológicos

Nossa metodologia optou por um conjunto de métodos que na interação entre eles pretende responder aos objetivos da pesquisa. Segundo Oliveira:

[...] em pesquisa não se deve utilizar apenas um método, uma vez que a metodologia de pesquisa necessita analisar, de diferentes formas, os dados da realidade. Logo, é possível a utilização de mais de um método para se explicar uma determinada realidade, bem como a aplicação de vários instrumentos ou técnicas na operacionalização de uma pesquisa (OLIVEIRA, 2014, p. 43).

Em virtude da complexidade dos fenômenos observados, além do desafio de apreendê-los junto às crianças entre seis e oito anos de idade, optamos pela correlação entre diferentes procedimentos, anunciados no quadro abaixo:

Quadro 11 – Procedimentos para a construção dos dados

Procedimentos	Detalhamento
Observação participante	Observações do contexto pedagógico em sala de aula, envolvendo a produção de textos escritos, tomando como base os itens apontados na Escala de observação e registro dos processos metacognitivos das crianças ¹² (APÊNDICE A). Registros no diário de campo.
Entrevista de explicitação durante ou após as atividades de produção textual	Entrevistas de explicitação ¹³ para que as crianças expressem os modos de pensar, organizar, planejar, controlar e avaliar a tarefa realizada. Essas entrevistas foram audiogravadas, transcritas e organizadas em um quadro por criança, apresentando todas as suas respostas, e por texto produzido pela turma, apresentando as respostas de todos os sujeitos.
Sequência didática na perspectiva da metacognição	Realizamos uma proposta didática por meio do desenvolvimento de sequências didáticas com gêneros textuais pautadas na exploração dos processos metacognitivos em uma turma de 1º e 2º ano do EF, acompanhando e executando esse procedimento ao longo do ciclo de alfabetização.

¹² Essa escala foi construída com base nos dados evidenciados em nossa pesquisa de mestrado (BRILHANTE, 2012), em que inventariamos quais conhecimentos e estratégias emergiam durante a escrita de diferentes gêneros textuais por crianças em processo de alfabetização inicial. Combinamos esses dados com o levantamento das estratégias cognitivas utilizadas pelos sujeitos deste estudo, classificando-as de acordo com as dimensões metacognitivas definidas por Flavell (1999), a dimensão dos conhecimentos metacognitivos e a dimensão das estratégias metacognitivas.

¹³ As entrevistas de explicitação partiram de um roteiro semiestruturado (APÊNDICE B), com perguntas relativas aos modos como as crianças realizavam suas produções de textos, como forma de ativar reflexões metacognitivas e inventariar as estratégias utilizadas.

Fonte: elaboração da autora.

A seguir, explicamos as ações de cada etapa e detalhamos os procedimentos metodológicos que escolhemos para responder nossas questões de pesquisa.

4.2.1 Observação participante

Escolhemos a observação participante como procedimento metodológico inicial, além de estendê-la ao longo de toda a pesquisa de campo. Esta se define pelo fato de o pesquisador estar em campo com o consentimento dos sujeitos, percebido por todos, realizando anotações quando são reveladas, fazendo entrevistas com autorização para usá-las (FLICK, 2009).

A dimensão participativa consiste na exigência do compromisso com a comunidade em que se realiza o estudo, respondendo às necessidades e procurando incentivar o desenvolvimento autônomo dos sujeitos, sendo de fundamental importância o envolvimento do pesquisador no processo de estudo e pesquisa (OLIVEIRA, 2007).

A participação do pesquisador ocorreu nos períodos de observação, da vivência de uma SD com a turma e nas entrevistas de explicitação ocorrendo antes, durante e depois da produção escrita pela criança em contexto comum de sala de aula. Vale salientar que, a partir do momento que o pesquisador realizou perguntas para apreender os processos metacognitivos envolvidos, pode ter ativado, conseqüentemente, algumas reflexões metacognitivas sobre as demandas cognitivas na produção textual. Acreditamos que a participação do pesquisador possibilitou a análise de forma profunda e intensa sobre o desenvolvimento dos processos metacognitivos empregados pelas crianças ao produzirem textos e sua evolução ao longo do ciclo de alfabetização.

Primeiramente, observamos o contexto pedagógico em sala de aula, com foco nas situações propostas com produções de textos escritos. Para isso, utilizamos os itens de uma escala direcionada para as crianças, denominada inicialmente de Escala de observação e registro dos processos metacognitivos das crianças (APÊNDICE A), em que observamos os conhecimentos metacognitivos e o uso de estratégias metacognitivas pelas crianças ao escreverem textos ao longo do 1º e 2º ano do EF.

A utilização dessa escala subsidiou uma análise mais precisa, já que ofereceu parâmetros claros para serem observados e avaliados, necessários ao percurso da pesquisa,

compreendendo um inventário dos processos metacognitivos envolvidos no contexto comum de sala de aula.

Essa escala também foi utilizada como instrumento de registro e consolidação dos processos metacognitivos implicados nas produções iniciais e finais realizadas pelas crianças em cada uma das etapas. Na sessão destinada à descrição desse procedimento, apresentaremos mais detalhes de sua execução.

Além disso, utilizamos um diário de campo para registrar nossas percepções sobre o vivido, as falas e atitudes das crianças que expressam relações com os processos metacognitivos.

Os registros realizados foram utilizados no tratamento dos dados e nas discussões tecidas nos capítulos de análise juntamente com o entrelaçamento dos dados gerados pelos outros procedimentos.

4.2.2 Entrevista de explicitação durante as atividades de produção textual

Realizamos, junto às crianças, entrevistas individuais de explicitação para que as mesmas expressassem os seus modos de pensar, organizar, planejar, controlar e avaliar a tarefa realizada. As perguntas ocorreram em diferentes momentos, tendo a pesquisadora liberdade em perceber as situações propícias para fazê-las, à medida que houve necessidade de esclarecimentos acerca dos procedimentos desempenhados pelas crianças antes, durante e depois da produção de textos.

Dessa forma, tivemos uma compreensão mais detalhada do dinamismo dos processos envolvidos nessa atividade, revelando, também, suas implicações para a qualidade de textos escritos por meio dos aspectos da textualidade e, conseqüentemente, para a aprendizagem da linguagem escrita pela criança no ciclo de alfabetização.

Essas entrevistas de explicitação foram realizadas também ao longo do desenvolvimento das SDs com gêneros textuais na perspectiva da metacognição. Ressaltamos que as entrevistas não foram realizadas ou registradas em todas as oportunidades de escrita, selecionamos alguns módulos que contemplaram as etapas inicial, intermediária e final, e realizamos as entrevistas como forma de apreender os processos metacognitivos envolvidos e analisar a emergência e a possível evolução destes, além da repercussão desse procedimento na qualidade de seus textos, levando em consideração aspectos da textualidade.

Como apêndice B, apresentamos um roteiro semiestruturado como forma de ensinar as explicitações das crianças. Ressaltamos que o mesmo se referiu a uma previsão de perguntas,

sendo necessário a inclusão de novas questões pertinentes à atividade de linguagem demandadas pelo contexto comunicativo.

4.2.3 Desenvolvimento de uma sequência didática com gêneros textuais na perspectiva da metacognição

Ao longo da investigação, realizamos uma proposta didática iniciando em turmas de 1º ano do EF, por meio do desenvolvimento de SD com gêneros textuais (DOLZ; NOVERRAZ E SHNEWLY, 2004) pautadas na exploração dos conhecimentos e estratégias metacognitivas, identificadas em minha pesquisa de mestrado (BRILHANTE, 2012) e no referencial teórico no qual nos ancoramos para o desenvolvimento da presente pesquisa.

Nas SDs enfatizamos a apropriação do gênero textual conto, revelando diferentes domínios de comunicação e capacidades de linguagem (DOLZ; NOVERRAZ; SHNEWLY, 2004) da ordem do descrever ações, do narrar, do relatar, do expor e do argumentar.

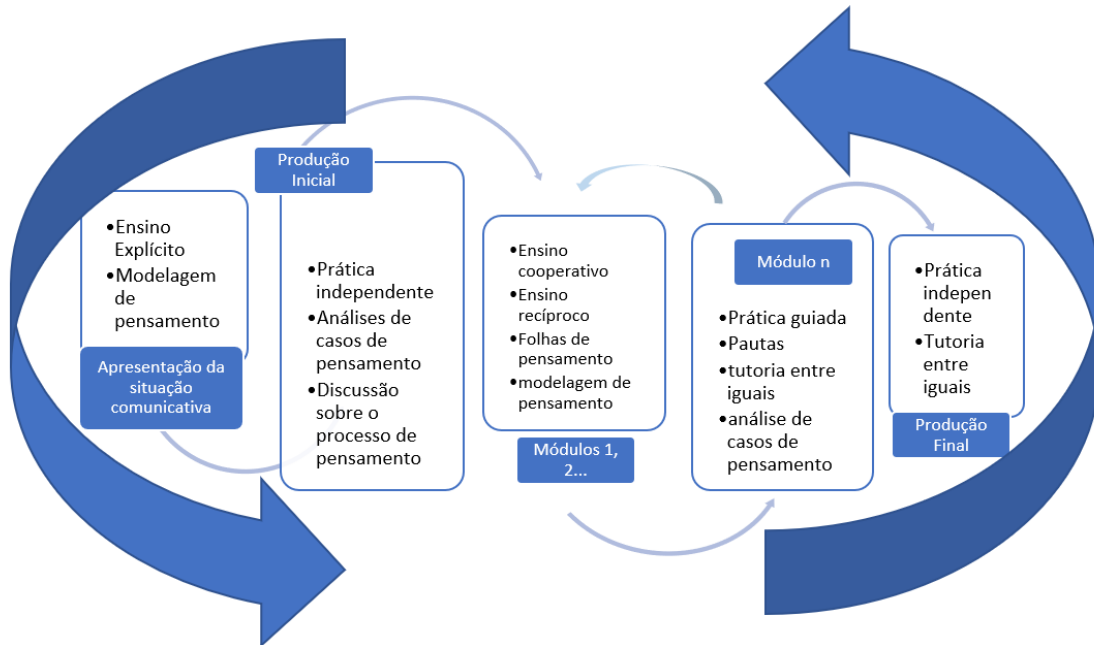
Escolhemos esse gênero por considerar que nessa fase inicial da alfabetização as crianças tinham mais familiaridade com eles e mais independência na realização da produção textual, haja vista as propostas de reescritas de contos conhecidos pela turma ou explorados em nossas atividades. Marcuschi (2008, p. 156) alega que: “[...] os gêneros textuais têm sua identidade e eles são entidades poderosas que na produção textual nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias, seja sob o ponto de vista léxico, grau de formalidade ou natureza dos temas”.

Ainda segundo o referido autor, na produção textual os gêneros textuais convidam o escritor a escolhas, estilos, criatividade e variação, provocando uma seleção cuidadosa dos elementos constituintes da produção, bem como podem demandar a utilização diferentes estratégias cognitivas e metacognitivas.

O procedimento didático-pedagógico da SD com gêneros textuais foi planejado com base no quadro teórico referendado para esta pesquisa e nas observações iniciais nas turmas. Enfatizamos que cada elemento constituinte da SD fomentou atividades metacognitivas com vistas a contribuir para a autonomização da criança mediante a escrita de textos de cunho narrativo.

Diante disso, apresentamos na figura abaixo a organização considerada na elaboração das SDs numa perspectiva metacognitiva.

Figura 5 – Esquema estruturante da sequência didática com gêneros textuais na perspectiva metacognitiva



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Esse esquema estruturante apresenta os modos de estratégias didáticas que utilizamos para sustentar um ensino metacognitivo em cada momento da SD. Ressaltamos que as setas da figura indicam o movimento dinâmico, de retroalimentação e de (re)uso das estratégias didáticas entre os módulos da SD. Segundo Dolz *et. al.*:

o movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final (DOLZ; NOVERRAZ; SHNEWLY, 2004, p. 88).

Ao longo da SD tivemos situações de escritas individuais e coletivas em diferentes propostas para a escrita de textos, considerando como Lev Vygotsky entendia o sistema simbólico (escrita), como mediador, que auxilia esses processos a trilhar o caminho intersíquico para o intrapsíquico.

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VYGOTSKY, 2006, p. 114).

Selecionamos em cada SD as produções textuais e entrevistas alinhadas a cada etapa da pesquisa, perfazendo um conjunto de textos referentes à etapa inicial, outros referentes à etapa intermediária e outros que compunham a etapa final. Portanto, somente algumas produções e suas respectivas entrevistas foram consideradas para análise dos processos metacognitivos e das evoluções qualitativas da criança mediante a escrita do gênero textual em questão.

Optamos pelas produções textuais nas quais percebemos que as crianças tiveram mais desenvoltura e que realizaram individualmente, bem como as que conseguimos realizar as entrevistas de explicitações durante e após a construção de seus textos, usando a audiogravação como registro. Salientamos que, no conjunto das produções textuais selecionadas, algumas delas podem não ter sido realizadas por um dos sujeitos, pois todas foram propostas em contexto comum da sala de aula. Dessa forma, a participação da criança estava ligada à sua presença no dia da sessão da pesquisa. Entretanto, essa situação não prejudicou o andamento do estudo e muito menos o levantamento dos dados, tendo em vista que a nossa proposta investigativa leva em consideração especialmente o percurso de cada criança.

Aplicamos a Escala de observação e registro dos processos metacognitivos¹⁴ e realizamos as entrevistas de explicitação enquanto instrumentos de apreensão da manifestação nas ocorrências desses processos. Essa escala também foi utilizada no tratamento dos dados, consolidando os diferentes momentos observados e os dados levantados em diferentes procedimentos.

No quadro abaixo, apresentamos uma breve descrição das etapas da pesquisa na tentativa de elucidar todo o percurso e os procedimentos realizados em cada uma delas.

Quadro 12 – Etapas da pesquisa de campo

Ano	Etapas	Período	Procedimentos
1º ano	Etapa inicial	Agosto e setembro/2018	Observação participante para familiaridade com as turmas-foco da pesquisa. Escolha das crianças/sujeitos da pesquisa.
		Outubro/2018	Planejamento da sequência didática.
		Novembro e dezembro/2018	Desenvolvimento da sequência didática na perspectiva da metacognição do 1º ano. Observação participante. Entrevistas de explicitação com as crianças nas turmas do 1º ano do EF.

¹⁴ A descrição desta escala será realizada em tópico mais adiante em que situo quais fundamentos metodológicos foram usados para a organização da análise dos dados.

2º an o	Etapa intermediária	Março e abril/2019	Observação participante das situações didáticas de produção textual realizadas pela professora da turma. Entrevistas de explicitação com as crianças nas turmas do 2º ano do EF.
		Agosto e setembro/2019	Planejamento da sequência didática na perspectiva da metacognição. Desenvolvimento da sequência didática na perspectiva da metacognição do 2º ano. Observação participante. Entrevistas de explicitação com as crianças na turma.
	Etapa final	Outubro a dezembro/2019	Desenvolvimento da sequência didática na perspectiva da metacognição do 2º ano. Produção de texto final. Observação participante. Entrevistas de explicitação com as crianças na turma do 2º ano do EF.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Ressaltamos que a escolha pelo uso das SDs com gêneros textuais como proposta didática para compreender os processos objetivados por esta tese ocorreu por entender que um trabalho em sala de aula a partir dos gêneros como instrumentos organizadores das práticas sociocomunicativas possibilita a gestão de todos os níveis de operação que permitem as pessoas se constituírem como sujeitos do discurso (SCHNEUWLY, 2004).

Dessa forma, Dolz, Noverraz e Shnewly (2004) apresentam a SD como um modelo norteador de práticas pedagógicas que atende às especificidades da apropriação dos gêneros do discurso, organizando um conjunto de atividades sistemáticas em prol da construção de gêneros textuais.

Inspirados nas ideias de Schneuwly e Dolz (2004), organizamos uma SD que explorou diferentes gêneros textuais, mas definimos como ênfase para a geração dos dados desta tese os gêneros de caráter narrativos, como os contos, a partir da retextualização de contos explorados com as crianças resultando em sua reescrita¹⁵, na criação de história a partir de imagens e histórias sem apoio de imagens.

• A sequência didática desenvolvida no 1º ano do EF

Na etapa inicial realizada no 1º ano do EF organizamos um período de desenvolvimento de uma SD com gêneros textuais, incorporando práticas que buscaram promover a metacognição.

¹⁵ Neste trabalho denominamos as produções escritas oriundas de recontos como reescritas, mas isso não implicou na edição dos textos escritos pelas crianças. São reescritas da primeira versão do texto produzido pela criança mediante a retextualização de contos já conhecidos.

Para isso, iniciamos com o período de observação participante como forma de captar o contexto comum da sala de aula e de levantar elementos que nos auxiliassem na construção da SD que iríamos propor à turma. Concordamos com Carla Rinaldi quando nos mobiliza a refletir sobre a observação e nos convoca a delimitar os campos de observação, afirmando que:

[...] observar é escolher [...]. Decidir o que se vai observar é uma responsabilidade primordial do observador, mas é ainda melhor quando a escolha é partilhada coletivamente. Seja como for, a motivação por trás da observação deve ficar clara. A observação não é somente um processo, mas também uma interpretação em si mesma. Aquilo que observamos é uma possível pista que irá confirmar nossas teorias ou hipóteses (RINALDI, 2012).

Essa delimitação nos convida a focar em determinados aspectos que qualificam a observação e, a partir dela, compreendemos a organização e o funcionamento de um contexto. Diante disso, refletimos sobre os modos de interação que poderíamos planejar com a turma, com vistas a encorajá-la a construir textos e pensar sobre os percursos cognitivos e metacognitivos trilhados nessas elaborações.

a) Apresentação da situação inicial

No primeiro encontro destinado ao desenvolvimento da SD, expliquei que gostaria de convidá-los a entrar numa aventura literária para conhecer diferentes histórias e poder aprender mais sobre a leitura e a escrita, além de produzir um livro para que eles pudessem compartilhar suas histórias, lendo-as para seus familiares e amigos. De prontidão, a turma aceitou e demos início a uma conversa sobre os contos que conheciam, se tinham alguns de preferência para compor o nosso livro e como poderíamos construí-los (tanto suas histórias quanto o próprio livro). Os títulos de todos os contos relatados foram escritos no quadro branco e, após todos falarem, pudemos identificar quais eram os preferidos da turma. Assim, convidei a turma para escolher um daqueles contos para ser a nossa primeira aventura. Eles elegeram o conto “João e o pé de feijão” para a primeira produção.

Vale salientar que poucos contos foram citados e os nomes de alguns filmes de desenho animado foram ditos pelas crianças. Percebemos que o repertório de contos da turma era limitado e, por isso, ao longo da SD, trouxemos diferentes contos para serem lidos com a turma, inclusive o mesmo conto com diferentes versões. A ampliação do repertório de leitura foi importante para familiarizá-los com a linguagem do gênero textual conto.

Portanto, nesse primeiro encontro, vivenciamos a apresentação da situação comunicativa inicial de nossa SD, visando o projeto de construção de um livro com histórias escritas por eles. Buscamos atender à proposta de Dolz, Noverraz e Shnewly (2004) no que se refere a esse momento da SD e, por isso: 1) detalhamos explicitamente qual seria nosso foco e o que íamos construir ao longo do caminho, informando que o gênero textual teria ênfase; 2)

discutimos sobre a quem se destinaria esse livro; 3) definimos como seria o material; 4) definimos quem participaria da produção; 5) conversamos sobre o que compõe um conto, discutindo sobre os elementos necessários para a construção de histórias.

Compreendemos com esses autores que, na apresentação da situação inicial precisamos “fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado.” (DOLZ; NOVERRAZ; SHNEWLY, 2004, p. 85).

b) Produção inicial

Em nosso segundo encontro, propomos a produção inicial da SD. Realizamos a leitura do conto “João e o pé de feijão”, com o apoio de um livro ilustrado, e conversamos sobre a história, destacando aspectos do enredo e explorando a interpretação textual (o que fariam com os feijões mágicos, como começou e terminou a história, o que aconteceu com o gigante, dentre outros) e optamos por solicitar sua reescrita completa de forma individual, convidando as crianças a escreverem a sua versão deste conto baseada no que tínhamos lido anteriormente.

Ancorados na afirmativa de Dolz, Noverraz e Shnewly (2004), de que essa experiência tem mostrado que esse encaminhamento não coloca as crianças numa situação de insucesso, mas ao contrário:

[...] se a situação de comunicação é suficiente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado (DOLZ; NOVERRAZ; SHNEWLY, 2004, p. 86).

Muitos da turma tiveram receio em escrever, alegando não saber como, logo, entendemos que a resistência girava em torno da preocupação com a escrita convencional e pela falta de práticas de escritas no cotidiano das crianças que as encorajassem a escrever textos e não somente palavras ou cópias do quadro das respostas das questões dos livros. Com a mediação da pesquisadora e da própria professora da turma, conseguimos que as crianças se envolvessem na atividade e comesçassem suas produções. Outros alunos logo engataram na elaboração de seus textos e agiram com mais autonomia.

Diante disso, conseguimos ir percebendo quem poderia fazer parte da pesquisa como sujeito-foco, já que necessitávamos de crianças que fossem mais independentes na escrita de textos, sem que isso significasse que precisavam estar no nível alfabético ou que fossem leitores e escritores proficientes. Foi possível ver essa situação no caso dos sujeitos C8 (Íris), no nível silábico, C12 (Kael) e C13 (Gaia), ambos no nível silábico-alfabético, que não recusaram participar e solicitaram ajuda, conforme o esperado para a faixa etária e para o

processo inicial de alfabetização, além de não terem experienciado com frequência a produção textual como forma de expressão e registro. Desses três, somente Kael foi selecionado para o estudo dos multicaseos¹⁶, os outros dois (C8 e C13) tiveram seus dados como esteio para análise de forma geral dos processos metacognitivos vivenciados pelas crianças.

Por isso, Dolz, Noverraz e Shnewly (2004, p. 86) afirmam que “[...] a produção inicial tem um papel central como reguladora da SD, tanto para os alunos quanto para o professor”. Nessa situação privilegiada de observação e identificação do que os alunos têm de potencial e dos pontos que precisam construir, pudemos ir planejando e refinando o desenvolvimento dos módulos em um *continuum* de propostas didáticas que se adequassem às necessidades das crianças.

c) Os módulos vivenciados em continuum

Nessa SD desenvolvida no 1º ano optamos por propor dois módulos após a produção inicial. Pelo perfil da turma, foi necessário planejar três encontros para cada módulo, com o objetivo de promover estratégias para um ensino metacognitivo junto à turma. No quadro a seguir, explicitamos como organizamos o módulo 1:

Quadro 13 – Encontros e respectivas propostas para o ensino metacognitivo do módulo 1 da SD desenvolvida no 1º ano do EF

MÓDULO 1	PROPOSTAS PARA O ENSINO METACOGNITIVO	COMO REALIZAMOS JUNTO ÀS CRIANÇAS
1º encontro	Verbalizar e discutir o processo de pensamento; explicitar os objetivos; identificar aspectos relevantes; prática guiada.	Roda de conversa elucidando o processo de pensamento durante a escrita inicial do conto “João e o pé de feijão” para que todos pudessem ouvir os caminhos utilizados por seus pares para a construção de seus textos. Destacamos o título e o assunto principal do conto, buscando marcar aspectos relevantes para a construção do texto. Escrita do título de forma coletiva e sua análise linguística no quadro.
2º encontro	Planejamento, monitoramento, aspectos relevantes, auxílios externos; ensino cooperativo.	Recordamos coletivamente o enredo do conto, de forma oral. Demarcamos o início, meio e fim. Ordenação das imagens do conto e conferência com o enredo recordado. Construção da linha do tempo com as imagens, demarcando o início, meio e fim. Relação texto e imagem.

¹⁶ No tópico referente à organização da análise de dados, e propriamente no capítulo de análise e discussão dos resultados, detalharemos sobre o estudo de multicaseos.

3º encontro	Tutoria entre iguais, modelagem, prática guiada.	Jogo de cartas em duplas: personagens do conto e o papel de cada um no enredo da história. Desenho, escrita do nome e de um trecho que ele aparecia.
-------------	--	---

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Em cada encontro propusemos a interação com o conto “João e o pé de feijão”, com foco em atividades na perspectiva da metacognição, além de outros contos para ampliação do repertório da turma e como uma leitura por deleite também.

No primeiro encontro, realizamos uma roda de conversa elucidando o processo de pensamento durante a escrita da produção inicial. Solicitei que falassem sobre a atividade de escrita, como fizeram para realizá-la, o que foi preciso saber e fazer, o que foi mais fácil fazer e o que foi mais difícil. A intenção foi de compartilhar os modos de organização e estratégias utilizadas pelas crianças, de forma que todos pudessem ouvir os caminhos utilizados por seus pares para a construção de seus textos.

Em seguida, relembamos o título e o assunto principal do conto, buscando marcar aspectos relevantes para a construção do texto a partir do que eles compartilharam anteriormente. Percebemos o interesse da turma pela escrita do título, comparando-o com o nome do colega da turma, então fizemos a análise linguística do título no quadro e, de forma coletiva, conferimos a escrita das palavras a partir das hipóteses levantadas pelas crianças.

No segundo encontro, rememoramos coletivamente o enredo do conto, demarcando início, meio e fim. Pedimos que voluntários ordenassem as imagens do conto e, com apoio destas, levantamos as ideias centrais desses “momentos”, construindo uma linha do tempo, destacando os elementos que marcavam o início, o meio e o fim da história. Finalizamos o encontro fazendo a correspondência entre as imagens e as passagens do texto que estavam em tarjetas, uma criança ficava com a imagem e outra com o trecho correspondente para formar o par. Nesse encontro, intencionamos explorar estratégias de planejamento, de monitoramento, de aspectos relevantes para a escrita do texto e usar auxílios externos para apoio em sua escrita, mediante a cooperação entre seus pares e a mediação da pesquisadora.

No terceiro encontro, realizamos, a partir da modelagem e da tutoria, um jogo de cartas em duplas, destacando os personagens do conto e o papel de cada um no enredo da história. Depois, pedimos que escolhessem um deles, desenhassem no contexto em que ele aparece no conto, escrevessem o nome do personagem e uma parte da história em que ele aparece.

No módulo 2 desta SD, realizamos mais três encontros, conforme quadro abaixo:

Quadro 14 – Encontros e propostas para o ensino metacognitivo do módulo 2 da SD desenvolvida no 1º ano do EF

MÓDULO 2	PROPOSTAS PARA O ENSINO METACOGNITIVO	COMO REALIZAMOS JUNTO ÀS CRIANÇAS
1º encontro	Análise de pensamento, identificação de aspectos relevantes.	Refletimos sobre a função de um título, fazendo-os compreender que ele indica o assunto do texto e criamos outros títulos que a história poderia ter. Leitura do conto “A Pequena Sereia”, que foi escolhido pela turma. Exploração das semelhanças entre os dois contos explorados (João e o pé de feijão e A pequena sereia).
2º encontro	Prática independente, pautas.	Exploração de trechos e ilustrações da história, relacionando texto e imagem. Jogo “Eu continuo”: exploração da sequência lógica e textual. Relação da imagem que demarcava o início e final do conto.
3º encontro	Prática guiada, casos de pensamento.	Escolher um dos contos explorados para criar um novo final para o mesmo. Reflexão sobre a partir de qual momento do enredo do conto eles iam começar a elaborar um novo final. Relatar como criou o novo desfecho.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

No primeiro encontro, conversamos sobre o título do conto, refletindo para que serve um título, fazendo-os compreender que ele retrata o assunto do texto e criando outros títulos que a história poderia ter. Fizemos novamente a análise linguística do título, observando as palavras que o compõem e os espaçamentos entre elas. Líamos sem as preposições para observarmos se daria para entendê-lo, identificando a importância dos “artigos e preposições” para a escrita.

Finalizamos o encontro com a leitura do conto “A Pequena Sereia”, que foi escolhido pela turma. Conversamos sobre essa história, destacando o título, onde aconteceu, qual o sonho da princesa, qual problema ocorreu e como foi resolvido. Depois disso, pedimos para que dissessem o que eles consideram que é semelhante entre os dois contos. Os alunos disseram que os dois começavam com “Era uma vez”, que os dois (João e Ariel) tinham sonhos e que em ambos o final foi feliz.

No segundo encontro, retornamos à exploração do conto “João e o pé de feijão”. Iniciamos solicitando que formassem duplas e entregamos uma “carta” aleatoriamente para as

mesmas. Pedimos que descobrissem o que é que tem na carta e demos a dica de que poderiam observar a imagem e tentar ler o texto. Depois, realizamos o jogo “Eu continuo” em que perguntamos quem estava com a parte do começo da história, lemos e pedimos que se apresentasse a dupla que tinha a parte que continuava. Os pares perceberam “o momento” da parte que tinham e fomos montando a sequência no chão da sala. Em seguida, eles observaram essa sequência e pedimos que descobrissem qual imagem representava o começo do desfecho da história. Nesse encontro, objetivamos fomentar a prática independente, pautas para focar em aspectos relevantes.

Figura 6 – Exemplo da carta utilizada



Fonte: Notebook da Profa. (2021)¹⁷.

No terceiro encontro, convidamos a turma a formar duplas e escolher um dos contos explorados para criar um novo final para o mesmo. Nas mediações, questionávamos qual seria o momento em que eles continuariam a história, solicitando que dissessem como fariam esse novo desfecho. As duplas apresentaram (contando) para a turma como seria o final que inventaram para o conto. A intenção desse encontro foi explorar a prática guiada e a explicitação dos casos de pensamento.

d) *Produção final*

O último encontro com o grupo teve o objetivo da realização da produção final. Segundo Dolz, Noverraz e Shnewly (2004), esse momento gera possibilidades de colocar em prática o que foi explorado ao longo da SD separadamente, indicando os objetivos a serem atingidos e gerando o controle do seu processo de produção textual, além de permitir avaliar os progressos.

¹⁷ Disponível em: <http://notebookdaprof.blogspot.com/2017/03/livro-para-imprimir.html>. Acesso em: 10 maio 2021.

Incentivamos as crianças a lembrarem de aspectos que exploramos ao longo da SD e que revisassem seus textos ao finalizá-los. Percebemos que o esforço cognitivo ao realizar a produção textual foi enorme e, ao finalizar, as crianças só tinham desejo de desenhar e não de reler. Isso também pode ser devido à falta da prática de revisar suas produções nas propostas didáticas da professora da turma, já que foram raros os momentos destinados a produções textuais no período de nossa observação.

Ressaltamos que, ao longo das produções, realizávamos as entrevistas de explicitação junto às crianças como forma de compreender os conhecimentos e as estratégias por elas utilizados. Essa produção final foi compartilhada entre a turma e fizemos uma coletânea com cópias desses textos e entregamos para as crianças compartilharem com seus familiares.

- **A sequência didática desenvolvida no 2º ano do EF**

A pesquisa de campo continuou quando a turma seguiu para o 2º ano do EF, no qual desenvolvemos as etapas intermediária e final da geração dos dados.

Denominamos de etapa intermediária o período ocorrido entre os meses de março e setembro de 2019. Após o período inicial do ano letivo, em que as crianças e as professoras estavam em adaptação e construção dos vínculos, bem como da compreensão da rotina do novo ano escolar, demos início a mais um período de observação participante, atentos aos sujeitos-foco da pesquisa, que agora participavam de uma única turma. Esclarecemos que as duas turmas em que realizamos a pesquisa foram reorganizadas pelo grupo gestor da escola e algumas crianças mudaram de turno, permanecendo no vespertino uma turma do 2º ano do EF, que agora era composta por alunos de ambas as turmas do 1º ano do período letivo de 2018. No total, o estudo foi composto por 13 crianças como sujeitos-foco, contudo, havia 25 alunos na turma que participaram de todas as fases da SD.

Nos meses de março e abril, realizamos observação participante e as entrevistas de explicitação com as crianças a partir das propostas didáticas realizadas pela professora da turma. Ressaltamos que acompanhamos a turma duas vezes por semana e somente nos dias em que a professora com maior carga horária estava como regente, pois, devido à organização do horário da turma, esta seria a docente responsável pelo componente curricular de língua portuguesa. Identificamos três situações de produção textual sendo desenvolvidas com a turma, uma delas foi a escrita de um lenga-lenga, a outra, a criação de um novo verso para uma música e a escrita de um texto com apoio de uma imagem.

Figura 7 – Imagem usada como apoio para a produção textual n.º 3



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Nesse meio termo, tivemos que paralisar as observações nos meses de maio e junho, pois a pesquisadora estava em licença-maternidade, além do mês de julho, devido às férias escolares. Por isso, optamos por não desenvolver uma SD mediada por nós e observar somente as situações de produção textual propostas pela professora da turma. Das três situações que presenciamos, levamos em consideração somente uma delas, pela equivalência do gênero textual a ser produzido, uma história, um texto de cunho narrativo.

Retornamos a campo no mês de agosto e já iniciamos o desenvolvimento da SD que foi desenvolvida no 2º ano do EF, sustentada em propostas que visavam ao fomento da competência metacognitiva.

a) Apresentação da situação inicial

Em nosso primeiro encontro, realizamos uma proposta de apresentação da situação comunicativa, novamente com o projeto de construir um livro com a coletânea de todas as histórias criadas por eles.

Para isso, convidamos as crianças para um jogo de cartas (memória) com trechos e título de contos tradicionais, o objetivo era formar um par correspondendo o título-trecho da história. O jogo foi realizado em grupos de cinco crianças, e fizemos uma simulação com uma das equipes para que os outros compreendessem como era. A participação das crianças foi efetiva e gerou curiosidade sobre o que esses contos contam. Percebemos algumas crianças recontando a história para o colega conseguir perceber, crianças que se confundiam quando o conto se referia a um mesmo personagem, como o lobo.

Figura 8 - Exemplo de cartas do jogo de memória



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Figura 9 – Jogo da memória



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Após o jogo, realizamos uma roda de conversa sobre como eles sabiam qual eram as cartas-pares ou porque não conseguiram. Cada um que desejava relatou quais estratégias utilizou, dentre as quais destacamos: identificar o personagem principal, saber como terminava a história, identificar no trecho uma parte importante da história. Para concluir o encontro, realizamos uma votação sobre qual conto iríamos explorar inicialmente. A turma selecionou o conto “A Bela e a Fera”.

b) Produção inicial

No encontro seguinte, iniciamos com a proposta didática para convidá-los a realizar a produção inicial. Propomos um *jogo da forca*, para adivinharem o título do conto a ser lido, o que gerou satisfação e empolgação da turma. Depois, realizamos leitura do conto em voz alta (“A Bela e a Fera” – em uma versão próxima à original do livro “Volta ao Mundo em 52 Histórias de Neil Philip” – Cia das Letrinhas). Foi uma leitura longa, com as entonações necessárias e interrupções à medida que as crianças solicitavam, seja sobre uma palavra que desconheciam, seja por alguma questão do enredo. Após a leitura, convidamos a turma a realizar a produção textual individual do conto. Entregamos uma folha padrão para todos e

pedimos que eles escrevessem a história que tinham acabado de ouvir com suas próprias palavras, com seu jeito de criar uma história, a sua versão. As entrevistas de explicitação foram realizadas durante a produção textual e concluídas no dia seguinte, pois algumas crianças não conseguiram finalizar sua escrita no tempo que tínhamos disponível.

c) *Os módulos vivenciados em continuum*

Nessa etapa intermediária, desenvolvemos um módulo da SD, além das sessões de apresentação da situação comunicativa e de produção inicial. Na etapa final, desenvolvemos dois módulos e a sessão de produção final da SD. Em cada módulo objetivamos aspectos relacionados ao ensino metacognitivo com vistas a explorar com as crianças os conhecimentos e as estratégias metacognitivas.

Para uma melhor compreensão, ilustramos no quadro abaixo o que foi explorado em cada módulo, quantidade de sessões e produções realizadas pelas crianças. Ressaltamos que, ao longo do capítulo de análise e discussão dos dados, retomaremos discursivamente as propostas didáticas de cada sessão à medida que for surgindo necessidade, conforme os dados em questão.

Quadro 15 – Detalhamento da etapa intermediária

ETAPA INTERMEDIÁRIA		
MÓDULO	SESSÃO	PROPOSTAS DIDÁTICAS
Módulo 1 (Foco na estratégia de ensino explícito)	Sessão 1.1	<p>Jogo do repolho (nas folhas colocamos perguntas e ou situações para lembrar com a turma as estratégias que usaram para escrever o conto e características do gênero textual. Pedimos que verbalizassem o modo como fizeram a tarefa solicitada, guiados pelas perguntas abaixo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Como você fez para começar a escrever a história “A Bela e a Fera”? ● O que você precisou saber para escrever o conto “A Bela e a Fera”? ● Por que a história “A Bela e a Fera” é considerada um conto? ● Você conhece outro conto parecido com o conto “A Bela e a Fera”? ● Que outro título você poderia dar para o conto “A Bela e a Fera”? ● Quando você não lembrou de uma parte da história, o que você fez? ● Como você descobriu o que precisava ser corrigido em seu texto? ● Quando você não sabe como escrever uma determinada palavra, o que você faz? ● Para que serve o título do conto? ● Você precisou ler o que estava escrevendo? Por quê? <p>Depois, escolhemos algumas das estratégias compartilhadas para conversar com a turma sobre o porquê, como e para que as usar, realizando uma análise de casos de pensamento.</p>
	Sessão 1.2	Produção textual coletiva com a pesquisadora como escriba e fazendo a modelagem das estratégias fundamentais para a resolução da tarefa (APÊNDICE C).

	Sessão 1.3	Entregamos a cópia do texto coletivo para analisar o enredo da história, focando na sequência lógica dos fatos. Depois da identificação, solicitamos que pintassem com lápis de cores diferentes as partes relacionadas ao início da história, à situação-problema, à resolução do problema/final.
	Sessão 1.4	Leitura do conto “Chapeuzinho Vermelho”. Dividimos a turma em duplas e fizemos um sorteio para que desenhassem e escrevessem sobre os elementos da narrativa. Seis duplas fizeram relacionado ao conto “Chapeuzinho Vermelho” e os outros com relação ao conto “A Bela e a Fera”. Realizamos uma roda de apresentação e conversa para fazer um paralelo entre os dois contos, refletindo sobre os elementos constituintes de uma narrativa.
	Sessão 1.5	Leitura de uma nova versão do conto “Chapeuzinho Vermelho”. Convidamos as crianças a usarem uma caneta marca-texto para destacar palavras ou trechos solicitados pela pesquisadora relacionados ao cenário, personagens, problema, desenlace, etc. Realizamos um texto lacunado de uma versão (resumida) do conto, em que as supressões se referiam a palavras relacionadas ao cenário, personagens, problema, desenlace, etc. (técnica CLOZE) (APÊNDICE D).

Fonte: elaboração da pesquisadora.

Após o primeiro módulo, analisamos as experiências planejadas e os retornos das crianças. Percebemos que as propostas didáticas foram bem aceitas pela turma e que os discentes que eram os sujeitos-foco da pesquisa participavam efetivamente dos momentos de explicitação durante ou após a produção textual.

Diante das considerações levantadas após o módulo 1, planejamos o módulo 2 da SD, com base nas necessidades dos nossos sujeitos, redimensionando ou retomando algumas ações com foco no ensino metacognitivo. Vale destacar que este módulo inaugura a etapa final da pesquisa, que carrega em seu bojo um planejamento baseado nas experiências iniciais da turma e enfatiza estratégias didáticas baseadas no ensino explícito (GAUTHIER; BISSONNETTE; RICHARD, 2014) e no uso estratégico do conhecimento por meio do ensino de estratégias de aprendizagem (POZO; MONEREO; CASTELLÓ, 2004). Abaixo, apresentamos o mapeamento das experiências didáticas vividas com a turma na etapa final.

Quadro 16 – Detalhamento da etapa final – módulo 2

ETAPA FINAL		
MÓDULO	SESSÃO	PROPOSTAS DIDÁTICAS
Módulo 2 (foco na prática guiada)	Sessão 2.1	Escolhemos e lemos um novo conto (João e Maria). Ordenamos a sequência dos fatos com tarjetas gigantes. Lemos um texto com o reconto da história em forma de poesia. Entregamos para os grupos “folhas de pensamento” para refletir sobre as semelhanças e diferenças com os gêneros, destacando características do conto. Depois, coletivamente, fizemos as mesmas perguntas para a turma toda, fomos discutindo cada uma delas.

		<p style="text-align: center;">FOLHA DE PENSAMENTO CONTO X POEMA</p> <p>O CONTO E O POEMA TÊM O MESMO TÍTULO? COMO COMEÇA O CONTO? COMO COMEÇA O POEMA? O CONTO É ESCRITO COM RIMAS? QUAIS RIMAS ENCONTRAMOS NO POEMA? O CONTO E O POEMA CONTAM A MESMA HISTÓRIA? O POEMA É ESCRITO EM VERSOS? O CONTO TERMINA COM A SITUAÇÃO RESOLVIDA? PARA ESCREVER UM CONTO VOCÊ PRECISA FAZER O QUE?</p>					
	Sessão 2.2	<p>Depois, as crianças foram convidadas a desenhar algo que gostaram do conto e escrevessem seu título.</p> <p>Coletivamente, planejamos a descrição dos personagens a partir de pautas. Essas pautas foram organizadas em perguntas que objetivavam a percepção da criança sobre o que teriam que fazer. Exemplo:</p> <p>PAUTA/CHECK-LIST:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. LISTA DOS NOMES DAS PERSONAGENS DO CONTO JOÃO E MARIA. 2. ESCOLHA DE UM DELES. 3. DESENHO DA PERSONAGEM ESCOLHIDA. 4. DESCRIÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DA PERSONAGEM ESCOLHIDA. 5. ESCRITA DE UMA PARTE DO CONTO EM QUE ESSA PERSONAGEM APARECE E O QUE ELA FAZ. 					
	Sessão 2.3	<p>Em uma roda de conversa sobre como fizeram a representação e descrição do personagem, fizemos um <i>Check-list</i> para que relembrassem os caminhos que fizeram. As crianças foram compartilhando ponto a ponto a partir da pergunta “Como eu fiz?”.</p> <p>Planejamos juntos como podemos reescrever esse conto. Criamos novas pautas coletivamente e oralmente (o que preciso saber? O que preciso fazer? Como monitorar para garantir que estou fazendo corretamente? Etc.).</p> <p>Propomos ao grupo a escrita em duplas do começo da história, do meio e do final. (Dividimos a turma em três grupos: G1 escreveu o começo, G2 escreveu o meio e o G3 escreveu o final. Cada “parte” será escrita em uma folha de cor diferente).</p> <table border="1" data-bbox="549 1413 1283 1890"> <tr> <td data-bbox="549 1413 906 1648"> <p>GRUPO AMARELO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ESCREVI O TÍTULO? 2. COMECEI O CONTO SITUANDO O CENÁRIO INICIAL DA HISTÓRIA? 3. ESCREVI A SITUAÇÃO INICIAL DO CONTO? 4. DESCREVI AS CARACTERÍSTICAS DAS PERSONAGENS DO CONTO? FÍSICAS E EMOCIONAIS? 5. USEI PONTUAÇÃO? VÍRGULA, PONTO FINAL, PONTO DE INTERROGAÇÃO E PONTO DE EXCLAMAÇÃO? 6. REVISEI O QUE ESCREVI PARA VERIFICAR SE PRECISA MELHORAR ALGO? </td> <td data-bbox="906 1413 1283 1648"> <p>GRUPO VERDE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ESCREVI A SITUAÇÃO-PROBLEMA DA HISTÓRIA? 2. RELATEI COMO TODAS AS PERSONAGENS ESTAVAM ENVOLVIDAS NO PROBLEMA DA HISTÓRIA? 3. USEI PONTUAÇÃO? VÍRGULA, PONTO FINAL, PONTO DE INTERROGAÇÃO E PONTO DE EXCLAMAÇÃO? 4. REVISEI O QUE ESCREVI PARA VERIFICAR SE PRECISA MELHORAR ALGO? </td> </tr> <tr> <td colspan="2" data-bbox="549 1648 1283 1890"> <p>GRUPO AZUL</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. EXPLIQUEI COMO ESSE PROBLEMA FOI RESOLVIDO? 2. ESCREVI COMO TERMINOU A HISTÓRIA? 3. USEI PONTUAÇÃO? VÍRGULA, PONTO FINAL, PONTO DE INTERROGAÇÃO E PONTO DE EXCLAMAÇÃO? 4. REVISEI O QUE ESCREVI PARA VERIFICAR SE PRECISA MELHORAR ALGO? </td> </tr> </table>	<p>GRUPO AMARELO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ESCREVI O TÍTULO? 2. COMECEI O CONTO SITUANDO O CENÁRIO INICIAL DA HISTÓRIA? 3. ESCREVI A SITUAÇÃO INICIAL DO CONTO? 4. DESCREVI AS CARACTERÍSTICAS DAS PERSONAGENS DO CONTO? FÍSICAS E EMOCIONAIS? 5. USEI PONTUAÇÃO? VÍRGULA, PONTO FINAL, PONTO DE INTERROGAÇÃO E PONTO DE EXCLAMAÇÃO? 6. REVISEI O QUE ESCREVI PARA VERIFICAR SE PRECISA MELHORAR ALGO? 	<p>GRUPO VERDE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ESCREVI A SITUAÇÃO-PROBLEMA DA HISTÓRIA? 2. RELATEI COMO TODAS AS PERSONAGENS ESTAVAM ENVOLVIDAS NO PROBLEMA DA HISTÓRIA? 3. USEI PONTUAÇÃO? VÍRGULA, PONTO FINAL, PONTO DE INTERROGAÇÃO E PONTO DE EXCLAMAÇÃO? 4. REVISEI O QUE ESCREVI PARA VERIFICAR SE PRECISA MELHORAR ALGO? 	<p>GRUPO AZUL</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. EXPLIQUEI COMO ESSE PROBLEMA FOI RESOLVIDO? 2. ESCREVI COMO TERMINOU A HISTÓRIA? 3. USEI PONTUAÇÃO? VÍRGULA, PONTO FINAL, PONTO DE INTERROGAÇÃO E PONTO DE EXCLAMAÇÃO? 4. REVISEI O QUE ESCREVI PARA VERIFICAR SE PRECISA MELHORAR ALGO? 		<p>Depois, convidamos para brincar do jogo da trinca para formar um texto único (cada trio de duplas com três cores diferentes) utilizando uma pauta orientadora.</p>
<p>GRUPO AMARELO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ESCREVI O TÍTULO? 2. COMECEI O CONTO SITUANDO O CENÁRIO INICIAL DA HISTÓRIA? 3. ESCREVI A SITUAÇÃO INICIAL DO CONTO? 4. DESCREVI AS CARACTERÍSTICAS DAS PERSONAGENS DO CONTO? FÍSICAS E EMOCIONAIS? 5. USEI PONTUAÇÃO? VÍRGULA, PONTO FINAL, PONTO DE INTERROGAÇÃO E PONTO DE EXCLAMAÇÃO? 6. REVISEI O QUE ESCREVI PARA VERIFICAR SE PRECISA MELHORAR ALGO? 	<p>GRUPO VERDE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ESCREVI A SITUAÇÃO-PROBLEMA DA HISTÓRIA? 2. RELATEI COMO TODAS AS PERSONAGENS ESTAVAM ENVOLVIDAS NO PROBLEMA DA HISTÓRIA? 3. USEI PONTUAÇÃO? VÍRGULA, PONTO FINAL, PONTO DE INTERROGAÇÃO E PONTO DE EXCLAMAÇÃO? 4. REVISEI O QUE ESCREVI PARA VERIFICAR SE PRECISA MELHORAR ALGO? 						
<p>GRUPO AZUL</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. EXPLIQUEI COMO ESSE PROBLEMA FOI RESOLVIDO? 2. ESCREVI COMO TERMINOU A HISTÓRIA? 3. USEI PONTUAÇÃO? VÍRGULA, PONTO FINAL, PONTO DE INTERROGAÇÃO E PONTO DE EXCLAMAÇÃO? 4. REVISEI O QUE ESCREVI PARA VERIFICAR SE PRECISA MELHORAR ALGO? 							

		<p>PAUTA PARA SER UTILIZADA APÓS A “TRINCA DO CONTO” SER FORMADA:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ESCOLHAM UM COLEGA DO GRUPO AMARELO PARA LER EM VOZ ALTA O QUE SUA DUPLA ESCREVEU. 2. TODOS DEVEM PRESTAR ATENÇÃO A LEITURA DO COLEGA. 3. DESCUBRAM SE É O COMEÇO, O MEIO OU O FINAL DO CONTO. 4. ESCOLHAM UM COLEGA DO GRUPO AZUL PARA LER EM VOZ ALTA O QUE SUA DUPLA ESCREVEU. 5. ESCOLHAM UM COLEGA DO GRUPO VERDE PARA LER EM VOZ ALTA O QUE SUA DUPLA ESCREVEU. 6. APÓS A LEITURA DAS TRÊS PARTES O GRUPO DEVE ORDENAR SEU CONTO COM COMEÇO, MEIO E FIM. 7. FAÇAM A REVISÃO PARA VERIFICAR SE GOSTARIAM DE MUDAR ALGO. 8. APRESENTEM A TRINCA PARA A PROFESSORA/PESQUISADORA. 9. EXPONHAM A TRINCA DO CONTO NA PAREDE DA SALA DE AULA.
	Sessão 2.4	<p>Escuta do áudio da leitura do conto “O pequeno Polegar”.</p> <p>Reconto da história por um voluntário da turma.</p> <p>Destaque das partes que compõem o enredo da história, atentando para o início do desfecho da mesma.</p> <p>Proposta da escrita do conto usando uma folha dividida em três partes, em que teriam que escrever o início, o meio e o final em cada parte dessa folha.</p>

Fonte: elaboração da pesquisadora.

No módulo 3, intencionamos proporcionar atividades de linguagem que enfatizassem a prática independente. Ou seja, foram atividades que precisariam ser assumidas totalmente pela criança, contudo em situação de tutoria, seja por seus pares ou pela pesquisadora.

Quadro 17 – Detalhamento da etapa final – módulo 3

Módulo 3 (Foco na prática independente e tutoria)	Sessão 3.1	Convidamos cada um a criar uma história usando somente desenhos em cartões. Brincamos de esconde-acha em uma cena, observando seus elementos e como estes compõem a cena.
	Sessão 3.2	Brincamos de esconde-acha na imagem de uma cena. Solicitamos a escrita de uma história a partir dessa imagem (da cena).
	Sessão 3.3	Convidamos para a brincadeira: vamos continuar a história? Criamos uma história oral coletivamente com a turma. Leitura coletiva do início do conto para que as crianças criassem o restante da história, podendo até criar um novo final. Em duplas, cada um iria contar sua história, usando dramatizações se desejassem. Convidamos a turma a escrever um conto de sua própria autoria.
	Sessão 3.4	Trocamos os textos entre as crianças e pedimos que lessem o texto do colega e depois explicassem a ele o que precisaria melhorar, dando dicas de como fazer isso.

d) *Produção final*

A produção final foi realizada no último encontro que tivemos com a turma, em que recontamos a história do “João e o pé de feijão”, que sempre foi pedida pelos alunos para ser lida novamente. Em seguida, propomos a retextualização por meio da reescrita do conto e propomos uma pintura usando tinta guache para que representassem o conto usando a linguagem do desenho. Para fins de análise geral, desconsideramos os dados da produção final,

pois dentre os trezes sujeitos, cinco crianças não realizaram a produção textual ou a entrevista de explicitação.

Dessa forma, utilizamos como dados de análise da etapa final as produções textuais de reescrita do conto “O pequeno Polegar”, a escrita de um texto a partir de uma imagem/cena e a escrita de um conto de sua própria autoria. Entretanto, os dados da produção final foram usados na análise de multicasos das crianças que participaram desse momento.

Vale ressaltar que optamos em propor diferentes formas de retextualização pela criança ao longo da SD do 2º ano. Por isso, em nosso *corpus* temos recontos escritos/reescrita, histórias criadas com apoio de imagem e conto criado de sua própria autoria. Dessa forma, precisamos levar em conta essas variáveis por demandarem diferentes bases de orientação da atividade, o que pode alterar nos resultados.

4.3 Organização para a análise dos dados

Nossa análise de dados incidiu em uma microanálise interpretativa, assumindo que ações cognitivas, comunicativas ou gestuais possuem influência em virtude do significado que elas adquirem em contextos socioculturais específicos. Essa abordagem implicou análise dos dados observados referentes aos aspectos interacionais de atividade, tais como diálogos entre seus participantes ou a produção colaborativa de representações durante a resolução de tarefas que foram registradas no diário de campo e do conteúdo das entrevistas de explicitações realizadas junto às crianças. Além disso, associou-se à análise do macrocontexto sociocultural de desenvolvimento, a fim de identificar o significado das ações e processos mentais humanos (MEIRA, 1994).

Ressaltamos que esse tipo de análise, por se tratar de um objeto de pesquisa ainda pouco explorado na área da educação, pauta-se pela subjetividade do pesquisador, influenciando nos resultados.

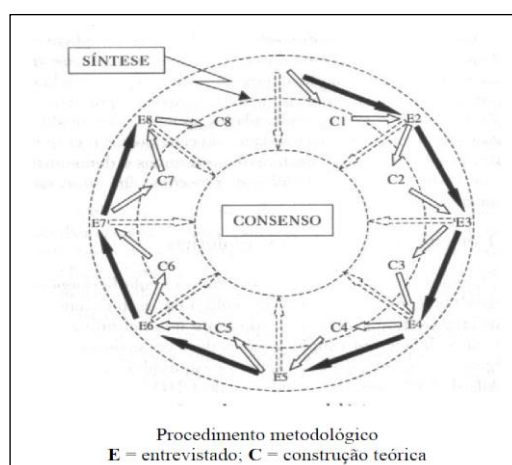
Com os registros que fizemos ao longo dos períodos de observação no 1º ano do EF, continuados durante o 2º ano do EF e com os dados oriundos das mediações realizadas, analisamos a manifestação dos processos metacognitivos mediante a escrita de textos e suas relações com o desenvolvimento da linguagem escrita, focando nos processos de textualização realizados pela criança.

A triangulação dos dados culminou com a análise sobre a Escala de observação e registro dos processos metacognitivos (APÊNDICE B), a partir da ocorrência dos itens nas diferentes oportunidades de escrita em cada SD no contexto comum da sala de aula.

Segundo a idealizadora da metodologia, Oliveira (2014), a sua aplicação permite eliminar, de forma significativa, a subjetividade do pesquisador no processo de construção e de análise dos dados, uma vez que a interpretação da realidade é feita de forma interativa durante toda a coleta de dados. Dessa forma, a autora alerta que é a realidade que nos fala e não o que achamos ou pensamos a respeito dela. Defende que são os atores sociais/sujeitos que nos fazem compreender a realidade através de suas falas.

Em sua proposta metodológica, apresenta a técnica do círculo hermenêutico-dialético (CHD), ilustrada na figura 10, tanto para a fase de coleta quanto da interpretação dos dados. Inspiramo-nos nessa técnica para estabelecer uma relação constante entre pesquisador e crianças ao planejarmos e executarmos as propostas didáticas de desenvolvimento das SDs na perspectiva da metacognição (ibdem, p. 131).

Figura 10 – Círculo hermenêutico-dialético



Fonte: Guba e Lincoln (1989)

Essa técnica nos auxiliou na análise do desenvolvimento da SD com a turma. Ressaltamos que essa interatividade ocorreu ao longo da pesquisa de campo, realizando-se entre o primeiro e o segundo ano de investigação, entre as SDs e entre os módulos de cada uma delas.

O CHD auxiliou no aprofundamento das reflexões, tomadas de decisões e na elaboração deste relatório final, cabendo também adaptações de acordo com a realidade da pesquisa (OLIVEIRA, 2014). Portanto, conseguimos, através dessa técnica, analisar, planejar e redimensionar as ações referentes à execução das SDs como experiência promotora da qualificação dos processos metacognitivos e da produção textual.

Nos capítulos de análise, compomos o texto a partir dos objetivos específicos desta tese, apresentando os aspectos mais gerais ao levar em consideração os dados gerados a partir

da interação com os sujeitos-foco da pesquisa e concluindo cada um deles fazendo um estudo de caso de caráter longitudinal de um pequeno grupo de crianças, em um total de seis crianças, três meninos e três meninas, dentre os treze que participaram de todo o processo desde o primeiro ano da pesquisa.

O capítulo 5 constituiu uma das categorias de análise que objetivou verificar como os conhecimentos metacognitivos e suas possíveis evoluções se manifestam durante a produção textual de crianças, bem como identificar as estratégias metacognitivas empregadas pelas mesmas ao produzirem textos escritos em contexto comum da sala de aula ao longo do ciclo de alfabetização.

Este capítulo está dividido em dois momentos que demandaram análise e discussão específicas, tendo em vista a natureza dos dados. No primeiro, fizemos uma aproximação inicial com os dados da pesquisa, apresentando uma análise das três etapas da fase de campo. No segundo, apresento o estudo de multicasos em seu primeiro ato, descortinando os processos metacognitivos vividos pelas crianças ao escreverem textos, especificamente na escrita de textos narrativos.

O capítulo 6 apresentou a categoria de análise que buscou examinar os processos de textualização considerados pelas crianças em suas produções escritas. Realizamos uma análise geral dos quarenta e sete textos produzidos pelo grupo-foco de crianças ao longo das três etapas, categorizando-os em grupos de acordo com nossa avaliação quanto à construção do texto, se podemos considerar como uma história, uma história incompleta e um texto não história. Continuamos nossas análises de dados retomando o estudo de multicasos de cada uma dessas crianças, configurando-se como o segundo ato, em que analisamos os recursos linguísticos utilizados por elas na superfície de suas produções escritas oriundos dos processos de textualização considerado pelas crianças.

Finalizamos a tese com as discussões que analisam de que modo os conhecimentos e as estratégias metacognitivas contribuem para os processos de textualização nas produções escritas de crianças ao longo do ciclo de alfabetização, construindo as nossas considerações finais com as conclusões de nossa pesquisa.

5 OS CONHECIMENTOS METACOGNITIVOS E AS ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS COMO PRIMEIRA CATEGORIA DE ANÁLISE

Eu quero desaprender para aprender de novo.
Raspar as tintas com que me pintaram.
Desencaixotar emoções, recuperar sentidos. Rubem Alves

Como sabemos, a metacognição é uma competência que, de fato, tem um papel primordial no que se refere à aprendizagem. Flavell (1979, p. 906) destacou o importante papel da metacognição nas atividades cognitivas, tais como “[...] a comunicação oral da informação, persuasão oral, compreensão oral, compreensão de leitura, escrita, aquisição de linguagem, atenção, memória, resolução de problemas, cognição social e vários tipos de auto-controle e auto-instrução [...]”.

Ao longo dos anos, as pesquisas constatarem que “[...] os indivíduos com competência metacognitiva bem desenvolvida compreendem os objetivos das tarefas, planejam sua execução e são capazes de aplicar e alterar conscientemente estratégias executivas, bem como avaliar o seu processo de execução” (COUCEIRO FIGUEIRA, 2003, p. 14).

A emergência dos conhecimentos metacognitivos é discutida por diferentes autores (FLAVELL, 1970; BROWN *et. al.*, 1981; NOEL, s.d). Dessa forma, tem-se levantado divergências sobre a sua natureza: se é uma questão de desenvolvimento, na qual emerge naturalmente, ou se necessita de instrução, pois, constata-se que em crianças pequenas a metacognição não é uma competência presente em suas empreitadas cognitivas, sendo identificada em crianças maiores e adultos, embora já se saiba que isso não é censitário, ou seja, nem todos os adultos apresentam competências metacognitivas.

Contudo, em nossa pesquisa de mestrado (BRILHANTE, 2012), identificamos a emergência de estratégias metacognitivas em crianças com seis anos de idade, oriundas de turmas do 1º ano do EF, ao viverem experiências metacognitivas diante da escrita de textos de diferentes gêneros textuais, com e sem a mediação de seus pares e colegas da própria turma que elas selecionaram como pessoas competentes para auxiliá-las na revisão de seus textos em contexto experimental.

Esses achados nos encorajaram a permanecer nessa seara de pesquisa, agora com novas hipóteses, especialmente no que se refere ao seu desenvolvimento ao longo do ciclo de alfabetização no contexto comum de sala de aula, explorando o universo da produção de textos narrativos, já que as crianças, nessa fase escolar, precisam estar mais familiarizadas com os gêneros textuais com domínio narrativo.

Dessa forma, organizamos no presente capítulo a descrição e a discussão da análise dos conhecimentos metacognitivos e das estratégias metacognitivas que emergiram ao longo das produções textuais realizadas pelas crianças no ciclo de alfabetização.

Para isso, sistematizamos nossa análise em duas partes, com o intuito de responder aos dois primeiros objetivos específicos desta tese: verificar, ao longo do ciclo de alfabetização, em um contexto comum da sala de aula, como os conhecimentos metacognitivos e suas possíveis evoluções se manifestaram durante a produção textual das treze crianças que formaram o grupo de sujeitos em nossa pesquisa, bem como identificar as estratégias metacognitivas empregadas pelas mesmas durante a produção de textos escritos.

Na primeira parte, optamos por uma análise geral dos dados, considerando as ocorrências apresentadas pelas treze crianças ao longo das três etapas de pesquisa de campo - etapa inicial, etapa intermediária e etapa final, selecionando como foco uma produção escrita de cada etapa para realizar aproximações iniciais com os dados gerados por meio da escala de observação e registro dos processos metacognitivos. Apresentamos os dados de todas as crianças da pesquisa, e, posteriormente, aprofundamos a análise, considerando, para tanto, os dados gerados na investigação dos sujeitos-foco, que discutimos no segundo ato deste capítulo.

Na segunda parte, sistematizamos o primeiro ato do estudo de multicasos como forma de conhecer e compreender como cada criança lança mão dos conhecimentos metacognitivos e das estratégias metacognitivas ao realizarem uma escrita de texto, especificamente um texto de cunho narrativo em contexto comum da sala de aula. Para isso, selecionamos dentre as treze crianças somente seis delas para construir nosso *corpus* de análise, aprofundando nossa discussão com base nesses sujeitos-foco.

5.1 Uma análise geral: aproximações iniciais com dados da pesquisa

Nesta primeira categoria de análise objetivamos verificar, ao longo do ciclo de alfabetização, em um contexto comum da sala de aula, como os conhecimentos metacognitivos e suas possíveis evoluções se manifestaram durante a produção textual das treze crianças que formaram o grupo de sujeitos em nossa pesquisa. Além disso, identificamos as estratégias metacognitivas empregadas por esses sujeitos durante a produção de textos escritos.

Ressaltamos que, para uma aproximação inicial com os dados, usamos como base o que os treze discentes, que foram acompanhados tanto no 1º ano do EF quanto no 2º ano do EF, declararam como estratégias cognitivas utilizadas na tarefa de produção textual.

Efetuamos a análise dos dados dessa categoria a partir das observações e entrevistas de explicitação realizadas com as crianças durante e após o processo de construção de um texto narrativo. Com isso, apresentamos os itens dispostos na escala de observação e o registro dos processos metacognitivos (APÊNDICE A), descritos no capítulo da metodologia, como forma de explanação de sua emergência. Assim, analisamos a maior e a menor frequência da ocorrência desses itens, explorando os indícios revelados pela explicitação das crianças referentes aos seus conhecimentos metacognitivos e às estratégias metacognitivas a partir da escrita de textos narrativos.

Inicialmente, levantamos as estratégias cognitivas aplicadas de forma consciente pelas crianças, ou seja, consideramos as estratégias cognitivas que foram verbalizadas por elas como sendo indicativas do modo como elas construíram o texto. O quadro 19 apresenta a lista dessas estratégias:

Quadro 19 – Estratégias cognitivas verbalizadas pelas crianças

Estratégias cognitivas conscientes apresentadas pelos sujeitos da pesquisa
Ler e reler o que escreveu
Recordar
Escrever: Cabeçalho / nome Título Palavras Trechos da história Texto completo
“Inventar” novas palavras (escrita espontânea de palavras não estáveis, como sinônimos)
Concentrar
Recontar
Organizar o escrito: traçado da letra Tipo de letra Segmentação entre as palavras Na linha
Reconhecer seu esforço pessoal para alcançar o resultado: Resultado positivo Resultado negativo
Demonstrar atenção à leitura da história
Pensar
Perceber suas dificuldades: Ortografia Escrita do texto completo
Corrigir os erros percebidos com foco na palavra
Acrescentar: Mais frases Ponto final Outras partes do texto
Organizar o tempo e espaço: Duração da tarefa Ambiente silencioso
Perceber aspectos importantes: Enredo da história Nível de informações no texto Apoio na oralidade Ato de reler
Imaginar

Explicitar como o colega pode ajudar
Recorrer ao auxílio externo: Professor Amigo mais experiente Familiar

Fonte: elaboração pela pesquisadora.

Após o mapeamento das estratégias conscientes pelas crianças, fizemos uma pré-análise com foco na natureza metacognitiva de cada uma dessas estratégias, considerando o contexto de produção. Portanto, as estratégias cognitivas não serão foco de análise individual nesta tese, contudo, serão examinadas em consonância com os processos metacognitivos identificados, como indícios das experiências metacognitivas vivenciadas pelas crianças.

No entanto, para uma melhor compreensão de como realizamos essa pré-análise, apresentamos abaixo um “pareamento” das estratégias cognitivas com as dimensões correspondentes à sua natureza metacognitiva. Ressaltamos que várias estratégias cognitivas correspondem a diferentes domínios da metacognição, por isso, uma mesma estratégia pode representar diversas experiências metacognitivas.

Quadro 20 – Classificação das estratégias cognitivas conscientes manifestadas pelas crianças

Dimensão quanto à natureza metacognitiva		Estratégias cognitivas conscientes manifestadas pelas crianças
Conhecimentos metacognitivos sobre as pessoas		Organizar o tempo e espaço: Duração da tarefa / Ambiente silencioso Imaginar Explicitar como o colega pode ajudar Recorrer ao auxílio externo: Professor / Amigo mais experiente / Familiar
Conhecimentos metacognitivos sobre as tarefas		Escrever: Cabeçalho / Nome / Título / Palavras / Trechos da história / Texto completo Organizar o tempo e espaço: Duração da tarefa / Ambiente silencioso
Conhecimentos metacognitivos sobre as estratégias	Estratégias de planejamento	Escrever: Cabeçalho / Nome / Título / Palavras / Trechos da história / Texto completo Recordar Recontar Demonstrar atenção à leitura da história Pensar Organizar o tempo e espaço: Duração da tarefa / Ambiente silencioso Imaginar Recorrer ao auxílio externo: Professor / Amigo mais experiente / Familiar
	Estratégias de monitoramento	Ler e Rer o que escreveu “Inventar” novas palavras (escrita espontânea de palavras não estáveis, como sinônimos) Concentrar Organizar o escrito: Traçado da letra / Tipo de letra / Segmentação entre as palavras / Na linha Demonstrar atenção à leitura da história Pensar Perceber suas dificuldades: Ortografia / Escrita do texto completo Corrigir os erros percebidos com foco na palavra Acrescentar: Mais frases / Ponto final / Outras partes do texto Perceber aspectos importantes: Enredo da história / Nível de informações no texto / Apoio na oralidade / Ato de reler Recorrer ao auxílio externo: Professor / Amigo mais experiente / Familiar

	Estratégias de avaliação	Escrever: Cabeçalho / Nome / Título / Palavras / Trechos da história / Texto completo Reconhecer seu esforço pessoal para alcançar o resultado: positivo / negativo Perceber suas dificuldades: Ortografia / Escrita do texto completo Acrescentar: Mais frases / Ponto final / Outras partes do texto
--	--------------------------	---

Fonte: elaboração pela pesquisadora.

Esses dados foram utilizados para a construção da Escala de Observação e Registro dos Processos Metacognitivos implicados na produção textual (APÊNDICE A), identificando quais dimensões e quais processos foram experienciados pelas crianças e manifestados por meio dos conhecimentos e estratégias metacognitivas que lançaram mão na elaboração de seus textos. Os itens apresentados na escala envolvem essas estratégias cognitivas usadas conscientemente pelas crianças, conforme já demonstrado no capítulo da metodologia.

O preenchimento da escala foi resultado dos dados gerados pelas observações, entrevistas de explicitação e mediações realizadas ao longo da SD. A cada indício ou verbalização do uso de estratégias metacognitivas e da consciência dos seus conhecimentos, marcamos um X na escala, o que representa que os processos metacognitivos se manifestaram pelo menos uma vez.

A partir da análise da escala operacionalizamos a apresentação e discussão dos dados da pesquisa. Ressaltamos que cada etapa e suas respectivas sessões de produção textual resultou em uma escala, ou seja, dispomos de uma escala, conforme ilustrada abaixo, para cada entrevista de explicitação e produção de texto da criança, totalizando oito escalas.

Nessa categoria de análise, a partir dos dados longitudinais gerados no 1º e 2º anos do EF, selecionamos uma escala de cada etapa (inicial, intermediária e final) para uma aproximação inicial com os dados, discutindo-os de forma mais geral e apontando os itens de maior e menor frequência, além de outros itens que evidenciaram importantes indícios nas dimensões de natureza metacognitiva.

Na etapa inicial optamos pela análise da produção textual referente à reescrita do conto “João e o pé de feijão”, fruto da situação inicial da SD realizada no 1º ano do EF. Para a análise, utilizamos a escala com a consolidação dos dados gerados na reescrita do referido conto, por representar os primeiros indícios dos conhecimentos e estratégias metacognitivas das crianças.

Na etapa intermediária optamos pela análise dos dados referente à produção textual de reescrita do conto “A Bela e a Fera”, que fez parte da situação inicial da SD realizada no 2º ano do EF.

Na etapa final selecionamos a proposta de produção final da SD realizada no 2º ano, referente à construção de um conto de sua própria autoria, pois apresentou maior participação dos sujeitos do que o pós-teste que realizamos ao findar o período da pesquisa de campo.

5.1.1 Etapa inicial: os primeiros indícios

Inicialmente, apresentamos a Escala de Observação e Registro dos Processos Metacognitivos implicados na produção textual referente à etapa inicial – resultado da Produção Textual 01, a qual retrata a situação inicial dos processos metacognitivos empregados por todos os sujeitos da pesquisa.

Essa etapa inicial foi realizada quando as crianças cursavam o 1º ano do EF, e a produção textual 01 (P.T01) refere-se à produção inicial da SD que desenvolvemos nesse ano, com a reescrita do conto “João e o pé de feijão”.

Quadro 21 – Escala 1: Escala de observação e registro dos processos metacognitivos implicados na reescrita do conto “João e o Pé de feijão” (ET1 - P.T01)

ESCALA DE OBSERVAÇÃO E REGISTRO DOS PROCESSOS METACOGNITIVOS IMPLICADOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL														
Etapa 1 - Entrevista 1 - P.T 01 (CONTO "JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO")														
Processos Metacognitivos	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	Total
A) Dimensão referente aos conhecimentos metacognitivos														
A1. Verbaliza o que ele precisa saber e fazer para a realização da tarefa.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	12
A2. Buscam parceiros para a realização da tarefa.							X	X				X		3
A3. Explicitam como um determinado parceiro poderá lhe auxiliar na realização da tarefa.			X		X		X	X		X				5
A4. Explicita quais estratégias poderá usar para realizar a tarefa.	X	X		X			X		X		X			6
A5. Explicita os objetivos da tarefa de forma parcial.	X	X			X				X	X		X		6
A6. Explicita os objetivos da tarefa de forma estruturada.														0
A7. Identifica aspectos relevantes ou não para a realização da tarefa.	X	X		X	X		X		X	X				7
B) Dimensão referente às estratégias metacognitivas														
Subdimensão: Planejamento														
B1. Recorre a um auxílio externo para planejar a tarefa.		X	X	X			X	X				X		6
B2. Planejamento para a tarefa é parcial (envolve recursos materiais, somente o início do texto).	X				X				X		X	X		5
B3. Planejamento é estruturado (detalhado, envolve todas as etapas da tarefa).														0
B4. Age com autonomia (não há necessidade de um referencial externo para planejar sua tarefa).	X		X						X	X				4
Subdimensão: monitoramento														
B5. 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).	X	X			X		X	X	X		X			7

B6. Percebe o que não sabe, mas não sabe o que fazer.			X							X					2
B7. Recobra a atenção (em áreas importantes, ao se distrair).	X	X								X					3
B8. Ações corretivas ao perceber erros.	X	X							X	X	X	X			6
B9. Utiliza a mesma estratégia em diferentes contextos (para se localizar e continuar a escrever, para escrever)	X	X						X							3
B10. Recorre a um auxílio externo para monitorar a tarefa.							X								1
Subdimensão: Avaliação															
B11. Avalia suas dificuldades e facilidades na realização da tarefa com foco na escrita das palavras, letras e grafia.	X	X	X	X	X		X		X	X	X				9
B12. Avalia suas facilidades na realização da tarefa com foco na escrita das palavras, letras e grafia.	X						X		X	X					4
B13. Explicita suas ações tarefa de modo descritivo.	X	X	X	X			X	X	X	X		X			9
B14. Explicita suas ações na tarefa de modo avaliativo.	X					X	X	X	X	X	X				7
B15. Explicita as estratégias usadas diante das dificuldades com ênfase nas variáveis externas.					X		X		X	X	X				5
B16. Explicita as estratégias usadas diante das dificuldades com ênfase no seu funcionamento pessoal/esforço pessoal.	X	X								X		X			4
B17. Explicita as estratégias usadas diante do erro encontrado com ênfase em variáveis externas.				X	X		X					X			4
B18. Explicita as estratégias usadas diante do erro encontrado com ênfase no seu próprio funcionamento cognitivo/esforço pessoal.	X	X	X				X	X	X		X	X			8
TOTAL:	15	13	8	7	9	2	14	9	13	13	9	10	1	126	

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

A escala acima evidenciou que diferentes processos metacognitivos ocorreram nessa situação didática, revelando conhecimentos e estratégias utilizadas pelas crianças ao se depararem e cumprirem com a tarefa de reescrever um conto escolhido pela turma. Contudo, uma das crianças, Gaia (C13), permaneceu em silêncio ao longo de todas as intervenções que fizemos para que explicitasse seu pensamento, não pontuando nessa escala.

Para essa aproximação inicial fizemos a análise dos dados considerando os itens de menor e maior frequência, além de apontar outros itens de alta ocorrência e baixa ocorrência, mas que tiveram indícios importantes para a compreensão dos processos metacognitivos.

Diante dos sete itens da dimensão dos conhecimentos metacognitivos e dos dezoito itens referentes à dimensão das estratégias metacognitivas, dois processos não foram manifestados pelos sujeitos: os itens A6 - Explicita os objetivos da tarefa de forma estruturada; e B3 - Planejamento é estruturado (detalhado, envolve todas as etapas da tarefa). Esses itens representam conhecimentos e estratégias metacognitivas consideradas de nível mais avançado, pois requerem uma consciência do que a tarefa objetiva e de como realizá-la seguindo um planejamento estruturado que atende a todas as fases e necessidades impostas pelo desafio de alcançá-la.

A escassez do uso estratégico desses conhecimentos corrobora com o que Pozo, Monereo e Castelló (2004, p. 146) afirmam que:

[...] de fato, com muita frequência, os alunos limitam-se a seguir certas rotinas de aprendizagem, certos hábitos, seja porque as próprias situações de aprendizagem e ensino que enfrentam são rotineiras, seja porque não percebem como um problema, ou uma situação nova, que mereça um tratamento estratégico.

Assim, podemos compreender que nossos sujeitos não demonstraram ter consciência da realização de um planejamento estruturado para a escrita de um texto. Isso também foi evidenciado pela ausência da explicitação dos objetivos da tarefa de forma estruturada, demonstrando que o nível de consciência que as crianças possuem sobre o planejamento da sua produção textual se refere a uma consciência vaga, pois a capacidade de atenção desses sujeitos se voltou, preponderantemente, para as reflexões sobre com quais letras escrever ou se está cometendo um erro, ou seja, a ênfase sobre os aspectos normativos da língua. Entendemos que isso pode acontecer em virtude da situação inicial da alfabetização que esses sujeitos se encontram, inclusive da sua faixa etária, dos seis aos oito anos de idade, pois estão em pleno processo de apropriação do sistema de escrita alfabética.

Também podemos levantar a hipótese de que essa situação pode ser resultante das práticas de produção textual ineficazes, que não imprimem uma direção clara à aprendizagem da escrita de textos, levando o sujeito a não identificar a necessidade dos objetivos da tarefa e, conseqüentemente, não realizar um planejamento para cumpri-la, conforme o planejamento e o controle de ações intencionalmente organizadas para esse fim específico.

Em contrapartida, o item A1 (Verbaliza o que ele precisa saber e fazer para a realização da tarefa) foi manifestado por doze dos sujeitos, com exceção da criança que se manteve em silêncio, que, para fins dessa análise geral, não foi levada em consideração. A verbalização dos modos de fazer e saber para realizar uma tarefa reflete a consciência de alguns conhecimentos e estratégias necessários para tal.

Logo, constatamos que, desde muito cedo, as crianças têm habilidade de perceber o que precisam saber e fazer para resolver algo, ainda que as possibilidades de estratégias assumidas fossem limitadas e escassas. A explicitação das crianças contemplou situações em que evidenciavam um conhecimento metacognitivo relacionado ora à pessoa ora à tarefa ou estratégias utilizadas. As respostas mais presentes se referiam à necessidade de ter pensado bastante, de imaginar, de saber da história previamente e de saber escrever.

Esses resultados consideram os dois enfoques, tanto a metacognição declarativa, referindo-se sobre “o que os sujeitos dizem de sua própria cognição”, sendo considerada um tipo de discurso, quanto a metacognição procedimental, considerada uma forma de ação,

representado pelo “o que os sujeitos fazem de sua própria cognição” (POZO; MONEREO; CASTELLÓ, 2004, p. 155).

As representações ou modelos mentais que utilizam podem ser explicitados como uma forma de discurso e como uma forma de ação, acreditando que somos conscientes pelo menos das ideias que nossa mente gera no exato momento de interação com o objeto de conhecimento (POZO; MONEREO; CASTELLÓ, 2004).

Corroborar, ainda, com o que Doly (1999, p. 23) cita sobre os metacconhecimentos do tipo declarativo que:

[...] são armazenados na memória e podem ser evocados automaticamente ou de modo voluntário e consciente pelo indivíduo no momento da gestão das tarefas e ou quando o educador exige. Mas nem sempre são exatos e ativáveis no momento preciso ou utilizáveis eficazmente.

Em contrapartida, embora tenha sido um item com muitas ocorrências (A1 - Verbaliza o que ele precisa saber e fazer para a realização da tarefa), isso nem sempre pode ser resultado do uso estratégico do conhecimento. Contudo, pode ser acionado por meio da mediação pedagógica efetiva e pertinente aos objetivos da SD.

Os itens B11 (Avalia suas dificuldades na realização da tarefa com foco na escrita das palavras, letras e grafia) e B13 (Explicita suas ações na tarefa de modo descritivo) apresentaram uma boa frequência, pois nove crianças utilizaram essas estratégias para escrever seus textos.

Ao avaliar sua tarefa, essas nove crianças atribuíram suas dificuldades à escrita de palavras, enfatizando o tipo de letra, a grafia correta e a quantidade de letras de uma palavra, o que consideramos pertinente ao processo que estão vivendo de apropriação do sistema de escrita alfabética, gerando dúvidas, curiosidades e certezas sobre esse objeto de conhecimento, além de toda a cobrança feita para que se tornem alfabetizados até o final do 2º ano do EF, conforme nos apresentou Orfeu (C5) ao explicitar que para melhorar o seu texto ele o deixaria em linha reta, referindo-se à escrita alinhada ao traço do papel.

O modo descritivo com que explicitam suas ações ao longo da tarefa retrata que nove crianças dão ênfase ao passo a passo que realizaram, relatando como em uma listagem o que fizeram a cada momento ou enfatizaram um momento significativo, descrevendo sua ação naquele aspecto. O relato de Eros (C9) nos mostrou esse comportamento ao ser indagado sobre como fez para melhorar seu texto. Segundo ele, não estava “*tão bom*”, pois não o tinha finalizado: “*Melhorar pensando, pensando, pensando, e eu vou escrevendo, o que eu vou pensando!*”; bem como verbalizou que “*O João, trocou A água, trocou COM a vaca, para os feijões, e, é [...] [é aqui óh]. O João [aqui óh: ‘e quando’]. E quando ele foi [...] pra casa e*

nós”; fazendo um movimento de apontar para partes do seu texto que passaram por ações corretivas.

Esses dados nos aproximam do que Solé e Teberosky (2004) comentam sobre o leitor estratégico que compreende os propósitos explícitos e implícitos da leitura e ativa os conhecimentos relevantes para essa tarefa, nos movendo a pensar em um escritor ativo que reflete sobre o conteúdo, que reorganiza as ideias, que busca a melhor forma de expressar suas intenções, dirigindo sua atenção a aspectos centrais, detectando dúvidas e buscando resolver os problemas encontrados, bem como mensurar em que medida se aproxima por meio da escrita dos objetivos que pretende atingir.

Os itens B6 (Percebe o que não sabe, mas não sabe o que fazer) e B10 (Recorre a um auxílio externo para monitorar a tarefa) obtiveram uma baixa frequência, com duas ocorrências e uma ocorrência, respectivamente.

Entendemos que as duas crianças que manifestaram não saber o que fazer, embora reconhecessem o que não sabiam ou não conseguiam fazer, tinham um repertório limitado de estratégias de escrita. A Maia (C7) apresentou a estratégia de recorrer a um auxílio externo para monitorar sua atividade, em que solicitou a ajuda da pesquisadora variadas vezes, questionando se estava fazendo de forma adequada ou se uma determinada palavra estava com a escrita correta. Durante a entrevista de explicitação, essa criança reconheceu que o auxílio da pesquisadora a ajudou a concluir a tarefa.

Apoiamo-nos, novamente, em Solé e Teberosky (2004, p. 325) para refletir cautelosamente sobre o auxílio externo oferecido à criança pela mediação, lembrando que, “[...] a regulação externa que ocorre em situações interativas deve conduzir à auto-regulação, à interiorização e ao uso autônomo de estratégias que permitem ler e escrever de forma competente para seguir seus próprios objetivos”.

Ressaltamos, também, que o item B18, relacionado a como as crianças explicitam as estratégias usadas diante de um erro encontrado, teve uma frequência considerável, com oito ocorrências que davam ênfase ao seu próprio funcionamento cognitivo e esforço pessoal para alcançar a tarefa pretendida. Isto é, oito crianças verbalizaram que ao se depararem com um erro cometido ao longo da escrita de seu texto realizavam uma nova leitura, apagavam, pensavam mais um pouco, escreviam novamente e focalizavam em algum aspecto que precisava ser corrigido, como a inclusão ou substituição de letras.

Isso nos alerta para que devemos, conforme Doly (1999, p. 41):

[...] estar atento ao funcionamento cognitivo dos alunos e, para isso, deve “centrar-se no próprio processo de aprendizagem e não na aquisição de boas respostas” (BOUFFARD-BOUCHARD, 1991 *apud* DOLY, 1999). Deve considerar o erro como

uma etapa obrigatória de aprendizagem e não como um fracasso na descoberta da resposta correta e um desvio à norma e aceitar ao mesmo tempo produções medíocres em relação à norma, mas boas porque correspondem aos critérios retidos em comum para avaliar.

Dentre os participantes, Apolo (C1) foi o que mais verbalizou a consciência das estratégias usadas durante a escrita do conto “João e o pé de feijão”, com o total de 15 ocorrências. Enquanto Theia (C6) foi a criança que menos manifestou processos metacognitivos por meio do protocolo de explicitação. Ela revelou somente os itens A1 (Verbaliza o que ele precisa saber e fazer para a realização da tarefa) e B14 (Explicita suas ações na tarefa de modo avaliativo) de forma consciente.

Theia (C6) sempre apresentou interesse em participar de todos os procedimentos didáticos, demonstrando vontade e curiosidade, porém, demonstrava insegurança e resistência em falar sobre a tarefa realizada. Isso pode ter prejudicado a apreensão dos conhecimentos e das estratégias metacognitivas que essa criança empregou ao escrever o conto “João e o pé de feijão”, pois a verbalização dos modelos mentais e de suas ações se constituem uma referência para guiar sua própria aprendizagem. Em diferentes estudos citados por Doly (1999) se constata que uma das características fortemente encontradas nos alunos com melhor desempenho é que são capazes de explicitar os conhecimentos.

Rememoramos que a etapa inicial ocorreu com muitos desafios, haja vista a inauguração da pesquisa de campo. Conhecemos os grupos de alunos e seus professores e nos incluímos no cotidiano semanal das turmas por meio das proposições que realizamos a partir da SD desenvolvida com a turma do 1º ano do EF, conforme descritas no capítulo da metodologia da presente tese.

Percebemos que a análise geral dos dados dessa primeira etapa apontou para alguns aspectos relevantes no que se refere ao andamento da pesquisa, assim como às necessidades das crianças pertencentes às duas turmas que pesquisamos. Então, entendemos que a participação das professoras das turmas ocorreu em poucas situações, limitando-se à mediação junto a algumas crianças no ato da construção de alguns textos, como forma de assistência e intervenção nas hipóteses de escrita das mesmas, em certos momentos, intervindo diretamente nessa escrita, tendo como consequência na escrita da produção inicial das crianças a incompatibilidade com o nível psicogenético de escrita real da criança. Como identificamos no caso dos sujeitos Íris (C8) e Kael (C12), que em suas produções iniciais apresentaram a construção de um texto com escritas convencionais de algumas palavras.

Outro aspecto observado foi a escassez de propostas de construção de textos pelas próprias professoras da turma, sendo evidenciado esse fato, também, em nossa pesquisa anterior (BRILHANTE, 2012).

Constatamos que na turma A as crianças relataram o conhecimento de diferentes contos, dando exemplos de contos tradicionais como “Rapunzel”, “Chapeuzinho Vermelho” e “O lobo e os sete cabritinhos”. Já a turma B demonstrou um reduzido repertório de contos, relatando temas e nomes de filmes ao serem indagados sobre quais já conheciam ou gostavam de ouvir e ler.

Outro dado relevante se refere ao desafio de realizar as entrevistas de explicitação tanto em contexto comum da sala de aula, durante as situações didáticas desenvolvidas, quanto em sessões individuais que foram audiogravadas. Percebemos certa estranheza por parte das crianças ao se depararem com as perguntas que fizemos, sendo necessário repetir ou reformular a forma como indagamos na busca por se adequar às necessidades de cada um, mas, ao mesmo tempo, provocando-as a explicitar seus processos cognitivos. Isso nos apontou, também, para reflexões sobre as poucas possibilidades ofertadas pela escola de provocar reflexões acerca de seus próprios processos de aprendizagem.

Ancoramo-nos em Bruner (1960) ao enfatizar que o sujeito constrói sua aprendizagem por meio do manejo e da utilização da informação, ou seja, a aprendizagem não ocorre no indivíduo, ele a provoca, exigindo um esforço interno por parte da pessoa. Além disso, expressa o desafio da educação, apresentando “[...] o meio como um desafio diante do aprendiz, provocando-o, para que este faça frente aos problemas e resolva-os, fazendo transferência de uma situação para outra” (PORTILHO, 2009, p. 46-47).

Continuamos essa reflexão com as conclusões de Pozo (2000), de que os sistemas cognitivos podem manipular não somente as informações, mas também as representações, que podem ser modificadas por novas conexões, e sem as quais impossibilitaria a aquisição do conhecimento.

Diante disso, seguimos para conhecer como se deu a etapa intermediária, anunciando os dados e alavancando discussões com base nos resultados encontrados.

5.1.2 A etapa intermediária

A escala selecionada na etapa intermediária para a análise dos dados se refere à construção da reescrita do conto “A Bela e a Fera”.

Esse texto foi elaborado no início do desenvolvimento da SD no 2º ano do EF, como uma proposta de produção inicial do gênero em questão.

Quadro 22- Escala 2: Escala de observação e registro dos processos metacognitivos implicados na reescrita do conto “A Bela e a Fera” (ET 2 - P.T 04)

ESCALA DE OBSERVAÇÃO E REGISTRO DOS PROCESSOS METACOGNITIVOS IMPLICADOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL														
Etapa Intermediária – P.T 04 (REESCRITA A BELA E A FERA)														
Processos metacognitivos	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	Total
A) Dimensão referente aos conhecimentos metacognitivos														
A1. Verbaliza o que ele precisa saber e fazer para a realização da tarefa.	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	11
A2. Buscam parceiros para a realização da tarefa.				X		X		X		X				4
A3. Explicitam como um determinado parceiro poderá lhe auxiliar na realização da tarefa.							X			X	X			3
A4. Explicita quais estratégias poderá usar para realizar a tarefa.		X		X			X		X		X	X		6
A5. Explicita os objetivos da tarefa de forma parcial.	X		X				X		X	X	X	X		7
A6. Explicita os objetivos da tarefa de forma estruturada.														0
A7. Identifica aspectos relevantes ou não para a realização da tarefa.	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X		10
B) Dimensão referente às estratégias metacognitivas														
Subdimensão: planejamento														
B1. Recorre a um auxílio externo para planejar a tarefa.	X			X				X		X				4
B2. Planejamento para a tarefa é parcial (envolve recursos materiais, somente o início do texto).		X		X	X				X	X		X	X	7
B3. Planejamento é estruturado (detalhado, envolve todas as etapas da tarefa).														0
B4. Age com autonomia (não há necessidade de um referencial externo para planejar sua tarefa).	X	X			X		X		X	X	X			7
Subdimensão: monitoramento														
B5. 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).	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X			10
B6. Percebe o que não sabe, mas não sabe o que fazer.		X	X	X	X			X				X	X	7
B7. Recobra a atenção (em áreas importantes, ao se distrair).		X		X	X		X	X		X				6
B8. Ações corretivas ao perceber erros.		X	X	X	X		X	X		X				7
B9. Utiliza a mesma estratégia em diferentes contextos (para se localizar e continuar a escrever, para escrever).		X	X	X	X		X			X	X	X		8
B10. Recorre a um auxílio externo para monitorar a tarefa.				X							X			2
Subdimensão: avaliação														
B11. Avalia suas dificuldades na realização da tarefa, com foco na escrita das palavras, letras e grafia.	X	X			X		X	X		X		X	X	8
B12. Avalia suas facilidades na realização da tarefa, com foco na escrita das palavras, letras e grafia.					X		X	X	X	X	X	X	X	8
B13. Explicita suas ações na tarefa de modo descritivo.		X	X	X	X		X	X	X		X	X		9
B14. Explicita suas ações na tarefa de modo avaliativo.	X	X	X	X	X		X		X	X	X		X	10
B15. Explicita as estratégias usadas diante das dificuldades, com ênfase nas variáveis externas.														0
B16. Explicita as estratégias usadas diante das dificuldades, com ênfase no seu funcionamento pessoal/esforço pessoal.	X	X			X		X		X	X	X	X		8
B17. Explicita as estratégias usadas diante do erro encontrado, com ênfase em variáveis externas.														0
B18. Explicita as estratégias usadas diante do erro encontrado, com ênfase no seu próprio funcionamento cognitivo/esforço pessoal.	X	X	X	X			X		X	X	X			8
TOTAL:	10	15	10	14	14	1	16	8	14	14	16	11	6	149

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Analisando as manifestações e as frequências dos conhecimentos e estratégias metacognitivas ilustradas na escala 2 apresentada acima, constatamos que os itens A6 (Explicita os objetivos da tarefa de forma estruturada), B3 (Planejamento é estruturado - detalhado,

envolve todas as etapas da tarefa), B15 (Explicita as estratégias usadas diante das dificuldades, com ênfase nas variáveis externas) e B17 (Explicita as estratégias usadas diante do erro encontrado com ênfase em variáveis externas) não obtiveram ocorrência.

Já afirmamos anteriormente o quanto planejar sua ação para o desenvolvimento de uma tarefa é algo desafiante para a criança pequena, especialmente por ela não dominar todos os processos da língua escrita, além da dificuldade que é conseguir explicitar o que a determinada tarefa propõe como objetivo. Essas operações de antecipações, tais como a planificação, com a previsão de etapas, escolha das estratégias a serem usadas e mesmo a de previsão dos resultados, são uma competência metacognitiva que exerce o controle da tarefa a ser desempenhada, auxiliando no monitoramento e avaliação de todo o percurso.

O item A1 foi o de maior frequência, em que onze crianças verbalizaram o que precisam saber e fazer para realizar a tarefa, nesse caso para realizar a produção textual da reescrita do conto “A Bela e a Fera”. Um dos sujeitos, Orfeu (C5), verbalizou que precisou de muita concentração e de muita inteligência, que demorou muito, e precisou de duas folhas. Além disso, também relatou que precisou ler para ver se estava tudo certo e continuar o texto. Esse exemplo nos aproxima do que denominamos de conhecimento metacognitivo referente à tarefa, à pessoa e à estratégia (FLAVELL, 1999), pois esses metaconhecimentos foram declarados quando ele tomou consciência de que precisou se concentrar, que demorou para realizar, que releu, que avaliou se estava tudo certo, assim como sustentou a continuidade da escrita do texto.

Os itens A7 (Identifica aspectos relevantes ou não para a realização da tarefa), B5 (Monitora para ver se está compreendendo e/ou se está realizando a tarefa de forma adequada) e B14 (Explicita suas ações na tarefa de modo avaliativo) também obtiveram uma boa frequência, com dez ocorrências cada um.

Um dos aspectos apontados por oito dos nossos sujeitos (com exceção de C6 e C13) foi a capacidade de saber ler e escrever como um aspecto relevante para conseguir escrever um texto. Essas crianças trouxeram o conhecimento de ler e escrever como um conhecimento declarativo e, ao mesmo tempo, procedimental. Pois, explicitaram sua relevância e demonstraram usá-la ao longo da tarefa pretendida. Conforme referendou Emília Ferreiro:

Aprender a escrever não é um processo idêntico, mas é parecido com aprender a falar. Se nos dissessem para não falar até pronunciarmos corretamente todos os sons, seríamos todos mudos. Faz sentido dizer que se aprende a ler lendo e que se aprende

a escrever escrevendo, na medida em que enxergamos isso como um processo. (FERREIRO, 2013)¹⁸.

O conhecimento metacognitivo representado por meio da explicitação de como um determinado parceiro poderá lhe auxiliar na realização da tarefa (A3) teve somente três ocorrências, evidenciando que a prática da aprendizagem entre os pares ou mediada ainda é um desafio nessa turma, tendo em vista as poucas interações possibilitadas no cotidiano das crianças. O que também resvala na estratégia de recorrer ao auxílio para monitorar a tarefa (B10), que só obteve duas ocorrências, sendo a de menor frequência na proposta da reescrita do conto “A Bela e Fera”. Esse resultado evidencia que se torna necessário um redimensionamento de práticas pedagógicas que permitam às crianças solicitar ajuda, recorrer aos livros presentes na sala e aos cartazes construídos em atividades anteriores como forma de andaime para apoiá-los em suas produções textuais.

Monereo, Pozo e Castelló (2004, p. 169) afirmam que há métodos para apresentar ou explicitar as estratégias, e asseveram que:

[...] é preciso mostrar aos alunos as decisões mais relevantes que devem ser tomadas para resolver uma determinada tarefa de aprendizagem e que favorecer a tomada de consciência do aluno de que determinadas tarefas implica um planejamento prévio, uma regulação e uma avaliação do processo; que realmente “veja” como alguns procedimentos servem para realizar com êxito as tarefas cognitivas.

Ressaltamos que a dimensão das estratégias metacognitivas e sua subdimensão que envolve estratégias de monitoramento demandam clareza e repertório cognitivo das crianças, pois consistem em regular efetivamente todo o percurso até o alcance do objetivo, identificando erros, refazendo o que é necessário, mantendo o rumo até a finalização da tarefa.

Nesse sentido, tomamos como pressuposto o que Portilho (2011, p. 108) afirma, “[...] ao se referir ao conceito de estratégias, estamos falando de uma atividade consciente e intencional por parte do sujeito, sobre o que e como ele encaminha os procedimentos apropriados para conseguir uma determinada meta”. Diante disso, entendemos que esse percurso de monitoramento precisa ser ensinado às crianças, não ocorrendo de maneira espontânea. Contudo, tendo em vista as opções metodológicas desta pesquisa, as reflexões sobre o ensino dessas estratégias ficarão para outra oportunidade de análise.

¹⁸ Entrevista realizada por Telma Weisz para a Revista Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/926/nova-escola-promove-encontro-entre-emilia-ferreiro-e-telma-weisz>. Acesso em: 10 maio 2021.

5.1.3 Etapa final

Em continuidade à análise das escalas, na etapa final da pesquisa, identificamos que a produção textual 07 (criação do conto de sua própria autoria) ilustra com mais clareza os processos ocorridos, embora dois sujeitos não tenham realizado essa produção [Perseu (C3) e Eros (C9)] por terem faltado à escola no dia dessa sessão de produção textual. Relembramos que todas as situações de produção textual foram vivenciadas em contexto comum da sala de aula em dia letivo previsto pelo calendário escolar da rede de ensino municipal de Fortaleza, portanto, o levantamento dos dados estava sujeito à presença das crianças naquele dia programado.

Contudo, os dados levantados com os demais sujeitos são relevantes para nosso objetivo por representarem diferentes ocorrências que demonstram os processos metacognitivos das crianças ao escrever seus textos.

Portanto, para nossa análise geral, mediante escala de observação e registro dos processos metacognitivos, consideramos a escrita de um conto de sua própria autoria, realizado como uma das propostas do módulo 3 da SD do 2º ano do EF, como o texto ilustrativo da etapa de finalização do percurso do campo.

Quadro 23 – Escala 3: Escala de observação e registro dos processos metacognitivos implicados na criação do conto de sua própria autoria (ET3 - P.T 07)

ESCALA DE OBSERVAÇÃO E REGISTRO DOS PROCESSOS METACOGNITIVOS IMPLICADOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL														
Etapa Final – ET3 - P.T 07 (CONTO DE PRÓPRIA AUTORIA)														
Processos Metacognitivos	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	Total
A) Dimensão referente aos conhecimentos metacognitivos														
A1. Verbaliza o que ele precisa saber e fazer para a realização da tarefa.		X		X	X		X	X		X	X	X	X	9
A2. Buscam parceiros para a realização da tarefa.	X			X	X		X	X		X	X			7
A3. Explicitam como um determinado parceiro poderá lhe auxiliar na realização da tarefa.	X			X	X		X	X		X	X			7
A4. Explicita quais estratégias poderá usar para realizar a tarefa.	X	X		X	X		X	X		X	X	X		9
A5. Explicita os objetivos da tarefa de forma parcial.				X						X			X	3
A6. Explicita os objetivos da tarefa de forma estruturada.														0
A7. Identifica aspectos relevantes ou não para a realização da tarefa.	X	X		X	X		X			X	X	X	X	9
B) Dimensão referente às estratégias metacognitivas														
Subdimensão: planejamento														
B1. Recorre a um auxílio externo para planejar a tarefa.														0
B2. Planejamento para a tarefa é parcial (envolve recursos materiais, somente o início do texto).		X		X	X			X		X	X	X	X	8
B3. Planejamento é estruturado (detalhado, envolve todas as etapas da tarefa).														0
B4. Age com autonomia (não há necessidade de um referencial externo para planejar sua tarefa).		X		X			X	X		X	X		X	7
Subdimensão: monitoramento														

B5. 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).	X	X		X	X		X	X		X	X			8
B6. Percebe o que não sabe, mas não sabe o que fazer.							X							1
B7. Recobra a atenção (em áreas importantes, ao se distrair).		X					X			X	X			4
B8. Ações corretivas ao perceber erros.	X	X		X	X		X	X		X	X		X	9
B9. Utiliza a mesma estratégia em diferentes contextos (para se localizar e continuar a escrever, para escrever).	X			X						X				3
B10. Recorre a um auxílio externo para monitorar a tarefa.							X							1
Subdimensão: avaliação														
B11. Avalia suas dificuldades na realização da tarefa, com foco na escrita das palavras, letras e grafia.								X			X	X	X	4
B12. Avalia suas facilidades na realização da tarefa, com foco na escrita das palavras, letras e grafia.				X			X	X			X	X		5
B13. Explicita suas ações na tarefa de modo descritivo.	X	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	11
B14. Explicita suas ações na tarefa de modo avaliativo.	X			X	X		X				X	X		6
B15. Explicita as estratégias usadas diante das dificuldades, com ênfase nas variáveis externas.				X								X	X	3
B16. Explicita as estratégias usadas diante das dificuldades, com ênfase no seu funcionamento pessoal/esforço pessoal.				X	X		X			X				4
B17. Explicita as estratégias usadas diante do erro encontrado, com ênfase em variáveis externas.														0
B18. Explicita as estratégias usadas diante do erro encontrado, com ênfase no seu próprio funcionamento cognitivo/esforço pessoal.		X		X			X					X	X	5
TOTAL:	9	10	0	13	15	1	15	12	0	14	15	10	10	124

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Ao observar a consolidação dos dados dessa etapa na escala 3, percebemos que os itens A6 (Explicita os objetivos da tarefa de forma estruturada), B1 (Recorre a um auxílio externo para planejar a tarefa), B3 (Planejamento é estruturado - detalhado, envolve todas as etapas da tarefa) e B17 (Explicita as estratégias usadas diante do erro encontrado com ênfase em variáveis externas) não tiveram ocorrência.

Ressaltamos que os itens A6 e B3 têm correlação, pois ambos requerem a consciência dos objetivos e de quais passos seguir para alcançar tais objetivos de forma estruturada e verbalizada, um atuando no âmbito do discurso e o outro alusivo à ação. Sabemos que esse é um conhecimento e uma estratégia de alto nível, que demanda uma antecipação da tarefa, compreendendo o que ela solicita, para quê e por quê e da noção do que ela aponta como horizonte, necessitando vislumbrar e definir os caminhos a serem trilhados para sua conclusão.

Os itens de menor frequência foram B6 (Percebe o que não sabe, mas não sabe o que fazer), B10 (Recorre a um auxílio externo para monitorar a tarefa) e B14 (Explicita suas ações na tarefa de modo avaliativo), apresentando somente uma ocorrência pelos sujeitos Íris (C8), Maia (C7) e Perséfone (C11).

Entendemos que uma baixa frequência na estratégia B6 aponta que os sujeitos já possuem mais habilidade em perceber seus limites e traçar caminhos para resolver os conflitos cognitivos. Podendo ser constatada mediante a alta frequência da estratégia B8 (Ações corretivas ao perceber erros), com nove ocorrências, pois as crianças, ao perceberem seus erros, já elaboram estratégias que podem lançar mão para corrigi-los.

Vimos que esses sujeitos conseguiram analisar e identificar aspectos da linguagem que são relevantes para atingir um determinado objetivo, o que é fruto do pensamento estratégico, pois este implica no uso deliberado e planejado de estratégias de escrita que qualificam sua produção textual.

A baixa frequência da estratégia B10 (Recorre a um auxílio externo para monitorar a tarefa) pode significar que os sujeitos apresentam uma evolução em seus processos metacognitivos, pois evidencia uma menor procura por apoio externo para a concretização do seu percurso numa determinada tarefa. Já a baixa frequência da estratégia B14 (Explicita suas ações na tarefa de modo avaliativo) realça a pouca habilidade das crianças em avaliar seus processos e produtos, tendo como parâmetro seu esforço cognitivo e envolvimento na execução de uma tarefa. Por outro lado, também pode evidenciar que os sujeitos já ampliaram sua competência em avaliar seu desempenho, deixando de fazê-la de modo a taxar somente como algo bom ou ruim, fácil ou difícil.

Salientamos que cada conhecimento e estratégia utilizada diz pouco, se quisermos generalizá-la, e nos diz muito, se olharmos para os processos e produtos do sujeito ativo, diante de uma tarefa a ser realizada.

Em contrapartida, o item de maior frequência foi o B13 (Explicita suas ações na tarefa de modo descritivo), com onze ocorrências, seguido dos itens A1 (Verbaliza o que ele precisa saber e fazer para a realização da tarefa), A4 (Explicita quais estratégias poderá usar para realizar a tarefa), A7 (Identifica aspectos relevantes ou não para a realização da tarefa) e B8 (Ações corretivas ao perceber erros), com nove ocorrências.

A estratégia metacognitiva de avaliação identificada por meio da explicitação de suas ações de maneira descritiva, ou seja, relatando o passo a passo seguido para alcançar com êxito uma determinada tarefa (B13), foi de maior frequência na proposta de produção de um conto de sua própria autoria, demonstrando que os sujeitos agiram de forma consciente em grande parte do seu percurso de materialização desse texto. Contudo, ressaltamos que tais ações não ocorrem em detrimento do modo de avaliar, tendo como referência o gosto ou não, a facilidade ou dificuldade enfrentada no feitura da tarefa, muito características das crianças em

processo de alfabetização, conforme podemos ver na primeira e segunda escalas apresentadas, embora tenha tido somente três ocorrências nessa tarefa em questão (B14).

Os conhecimentos metacognitivos ilustrados pelos itens A1 (Verbaliza o que ele precisa saber e fazer para a realização da tarefa), A4 (Explicita quais estratégias poderá usar para realizar a tarefa) e A7 (Identifica aspectos relevantes ou não para a realização da tarefa) representam um avanço na competência metacognitiva das crianças, pois demonstram a capacidade de verbalizar o que precisam saber e fazer para realizar a construção de um conto de sua própria autoria, elencando as estratégias necessárias e focando nos aspectos relevantes que o ajudarão ou não na produção do seu texto.

Ressaltamos a importância da estratégia A7 para o desenvolvimentos dos processos metacognitivos, pois, retomando o que Pozo (2000) considera como estratégia de consciência, atentando para a existência de um sistema de atenção limitado, haja vista a redução da capacidade de atenção ao se deparar com inúmeras demandas cognitivas, se o sujeito for capaz de identificar aspectos relevantes, focando no que for essencial em cada momento da tarefa poderá obter melhores resultados e superar dificuldades.

Finalizando essa análise geral, percebemos que há situações que foram recorrentes ao longo das etapas e outras são peculiares a cada etapa e a cada módulo vivenciado, assim como a cada produção escrita realizada. Diante disso, sentimos necessidade de discutir aspectos que simbolizam permanências e rupturas ao longo desse percurso, o que incidirá no próximo tópico de discussão.

5.2 Permanências e rupturas a partir da análise dos conhecimentos e estratégias metacognitivas ao longo do ciclo de alfabetização

Na análise geral dos conhecimentos metacognitivos e estratégias metacognitivas empregadas pelas crianças do ciclo de alfabetização no ato de uma produção textual no contexto da sala de aula há indícios que nos levam a supor a existência de permanências e rupturas nas ações cognitivas e linguísticas das crianças.

As permanências se referem ao que é comum nas três etapas apontadas (inicial, intermediária e final), ao que se conserva ao longo das produções de diferentes textos. Portanto, marcados por uma sequência textual de cunho narrativo, há peculiaridades que são evidenciadas em suas unidades composicionais.

Consideramos que as rupturas caracterizam as descontinuidades, revelando indícios que se modificaram com o passar das etapas da pesquisa, diminuindo ou aumentando a frequência das manifestações das estratégias e dos conhecimentos metacognitivos.

Conforme descrito no quadro 19, um conjunto de estratégias cognitivas utilizadas pelas crianças ao produzirem textos foi identificado e classificado à luz das dimensões e subdimensões metacognitivas, as quais, por sua vez, constituíram os itens da escala (APÊNDICE A) que utilizamos para consolidar os dados observados.

Ressaltamos que, essas estratégias empregadas podem sofrer alterações tendo em vista os contextos de produção, o gênero a ser produzido e os aspectos socioemocionais de quem escreve. Por isso, identificamos o quão diversas foram as ocorrências em cada etapa, embora nosso enfoque recaísse para o gênero textual conto e textos narrativos com apoio ou não de uma imagem, que denominamos aqui como histórias.

Para uma melhor visualização e compreensão da discussão que desenvolvemos neste tópico, elaboramos o quadro a seguir para comparação entre os processos ocorridos nas três etapas analisadas.

Quadro 24 – Comparação entre as etapas dos processos metacognitivos manifestados

COMPARATIVO ENTRE AS ETAPAS				
Processos Metacognitivos	ET Inicial	ET intermediária	ET Final	Total
A) Dimensão referente aos conhecimentos metacognitivos				
A1. Verbaliza o que ele precisa saber e fazer para a realização da tarefa.	12	11	9	32
A2. Busca parceiros para a realização da tarefa.	3	4	7	14
A3. Explicita como um determinado parceiro poderá lhe auxiliar na realização da tarefa.	5	3	7	15
A4. Explicita quais estratégias poderá usar para realizar a tarefa.	6	6	9	21
A5. Explicita os objetivos da tarefa de forma parcial.	6	7	3	16
A6. Explicita os objetivos da tarefa de forma estruturada.	0	0	0	0
A7. Identifica aspectos relevantes ou não para a realização da tarefa.	7	10	9	26
B) Dimensão referente às estratégias metacognitivas				
Subdimensão: Planejamento				
B1. Recorre a um auxílio externo para planejar a tarefa.	6	4	0	10
B2. Planejamento para a tarefa é parcial (envolve recursos materiais, somente o início do texto).	5	7	8	20
B3. Planejamento é estruturado (detalhado, envolve todas as etapas da tarefa).	0	0	0	0
B4. Age com autonomia (não há necessidade de um referencial externo para planejar sua tarefa).	4	7	7	18
Subdimensão: monitoramento				
B5. 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).	7	10	8	25
B6. Percebe o que não sabe, mas não sabe o que fazer.	2	7	1	10
B7. Recobra a atenção (em áreas importantes, ao se distrair).	3	6	4	13
B8. Ações corretivas ao perceber erros.	6	7	9	22
B9. Utiliza a mesma estratégia em diferentes contextos (para se localizar e continuar a escrever, para escrever)	3	8	3	14
B10. Recorre a um auxílio externo para monitorar a tarefa.	1	2	1	4

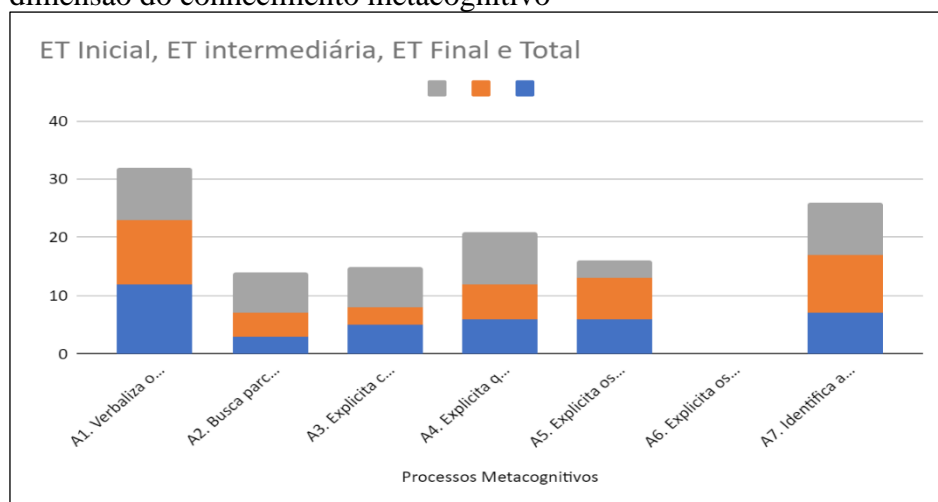
Subdimensão: Avaliação				
B11. Avalia suas dificuldades na realização da tarefa com foco na escrita das palavras, letras e grafia.	9	8	4	21
B12. Avalia suas facilidades na realização da tarefa com foco na escrita das palavras, letras e grafia.	1	8	5	14
B13. Explicita suas ações tarefa de modo descritivo.	9	9	11	29
B14. Explicita suas ações na tarefa de modo avaliativo.	7	10	6	23
B15. Explicita as estratégias usadas diante das dificuldades com ênfase nas variáveis externas.	5	0	3	8
B16. Explicita as estratégias usadas diante das dificuldades com ênfase no seu funcionamento pessoal/esforço pessoal.	4	8	4	16
B17. Explicita as estratégias usadas diante do erro encontrado com ênfase em variáveis externas.	4	0	0	4
B18. Explicita as estratégias usadas diante do erro encontrado com ênfase no seu próprio funcionamento cognitivo/esforço pessoal.	8	8	5	21
TOTAL:	126	149	122	397

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Constatamos, a partir das três escalas analisadas referentes a cada etapa da pesquisa (Etapa Inicial - Escala 1, Etapa Intermediária - Escala 2 e Etapa Final - Escala 3), que quantitativamente houve diferenças, sendo identificados 126 processos de natureza metacognitiva na etapa inicial, 149 na etapa intermediária e 124 na etapa final, assim como também houve diferença na variedade, com itens manifestados em uma etapa e em outras não.

No gráfico abaixo, identificamos que a dimensão do conhecimento metacognitivo teve manifestações em todas as etapas, perfazendo 124 ocorrências dentre os processos identificados (A1 até A7, com exceção de A6). A verbalização do que precisam saber ou fazer (A1) foi a que teve maior ocorrência, com 36 manifestações, seguida pela A7, que tratava da identificação de aspectos relevantes, com 26 ocorrências.

Gráfico 4 – Comparação entre as etapas das ocorrências relativas à dimensão do conhecimento metacognitivo



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Percebemos que, ao longo das produções, as crianças demonstram ter consciência do que sabem ou fazem para escrever um texto, revelando níveis diferentes dessa consciência

nas escalas analisadas. Observamos que em algumas situações essa consciência se organiza ora no nível prático ora como sistema de reflexões de seus próprios processos cognitivos.

Os 12 sujeitos que manifestaram esse conhecimento declarativo enfatizam que precisaram saber a história a qual iriam reescrever, saber ler e escrever, ouvir quem estava contando/lendo a história, precisou pensar, imaginar, ficar atento, escrever palavras e, até mesmo, saber pedir ajuda e não conversar. Essa permanência revela que as crianças mostram um certo nível de consciência do controle e regulação do que fazem, sentindo-se competentes para enfrentar o desafio da escrita de um texto, mesmo que ainda lancem mão de estratégias menos eficientes ou mais generalistas. Em vista disso, também podemos levantar a hipótese de que, mesmo vivenciando diferentes propostas de escrita com o fomento às reflexões metacognitivas, as crianças manifestam algumas crenças que, muitas vezes, são influenciadas pela gestão do docente ou por outras experiências anteriores.

É interessante notar que o conhecimento metacognitivo referente à busca de parcerias para a realização da tarefa (A2) teve baixa ocorrência nas etapas iniciais e intermediárias, elevando sua incidência para sete ocorrências na escala oriunda da consolidação dos dados analisados da produção textual de um conto de sua própria autoria, que fez parte do módulo 3 de nossa SD.

Da mesma forma, houve com o item A3 (Explicitam como um determinado parceiro poderá lhe auxiliar na realização da tarefa) ocorrências de cinco, três e sete, respectivamente. Isso pode ser indicativo de correlação entre os itens, pois a criança que recorre a um adulto solicitando auxílio para planejar sua tarefa nem sempre sabe verbalizar como um determinado parceiro poderia ajudar. Contudo, as sete ocorrências apresentadas pelos sujeitos na produção de um conto que se referiam à busca de ajuda e como podem ajudar foram dos mesmos sujeitos, isto é, as crianças que buscaram a ajuda de um parceiro ou da pesquisadora também explicitaram como esse parceiro poderia ajudar em sua performance.

Ao se deparar com a proposta da escrita de uma história, as crianças explicitaram quais estratégias poderiam usar para realizar a tarefa (A4). Esse conhecimento foi manifestado por seis crianças (C1, C2, C4, C7, C9 e C11, na etapa inicial, e na etapa intermediária, por C2, C4, C7, C9, C11 e C12). Na etapa final, outras duas crianças foram capazes de explicitar quais estratégias usaram para escrever seu conto C5 e C8 (além de C1, C2, C4, C7, C10, C11 e C12).

O item A5, que se refere à explicitação dos objetivos da tarefa de forma parcial, teve uma queda de ocorrências na última etapa, manifestado somente por três crianças (C4, C10 e C13), após ter ocorrência em seis e sete crianças, respectivamente, na etapa inicial e etapa intermediária. Entendemos que, nas primeiras propostas, as crianças realizaram uma

retextualização tendo como texto-base um conto conhecido e, provavelmente, seja a razão para que demonstrem mais consciência dos objetivos dessa produção textual do que de uma produção textual de criação de um conto de sua própria autoria, pois, de certa forma, o repertório de base poderia se valer de diferentes contos que as crianças conheçam.

Podemos fazer uma aproximação com o que Gauthier, Bissonnette e Richard apontam sobre, pois:

[...] são os objetivos de aprendizado da aula que permitem definir o que será necessário ativar [conhecimentos anteriores]. O objetivo de aprendizado contém, ao mesmo tempo, o conteúdo a aprender e o comportamento que o aluno deve manifestar com relação a esse conteúdo (GAUTHIER; BISSONNETTE; RICHARD, 2014, p. 190).

Dessa forma, compreendemos que as condições de produção a ser planejada e proposta pelo professor influenciam na criação da base de orientação geral para a atividade de linguagem (SCHNEUWLY, 1988) para a gestão de um texto e sua textualização, o que, conseqüentemente, influencia nas estratégias que são manifestadas pelas crianças ao escreverem um texto. Mesmo mediante propostas que tenham fomentado e buscado mobilizar esses conhecimentos, elas não realizam uma transferência imediata para outras situações. Ou seja, mesmo nossas intervenções fomentando reflexões metacognitivas, isso não foi determinante para que as estratégias fossem generalizadas para outra proposta de escrita que trazia uma diferenciação das duas primeiras. Assim, entendemos que esse processo precisa ser cuidado, planejado, sustentado e desenvolvido ao longo das experiências escolares que buscam interações de qualidade com as situações comunicativas mediadas pela linguagem.

Diante disso, outro item nos chamou atenção, foi o de explicitar os objetivos de forma estruturada (A6), não apresentando nenhuma ocorrência ao longo das etapas. Isso revela a necessidade de maior investimento em seu uso como recurso metacognitivo para que as crianças tenham a competência leitora e escritora de compreender por que e para que uma proposta de escrita está sendo realizada.

Além disso, o item B3 também não teve nenhuma ocorrência, pois requer a verbalização de um planejamento mais estruturado. Constatamos que as crianças apresentam pouca habilidade em planejar de forma estruturada, envolvendo todo o percurso a ser vivido na realização de uma tarefa. Geralmente, elas dão ênfase a alguma etapa da produção textual ou a algum aspecto do contexto comunicativo ou mesmo organizacional, declarando um planejamento parcial de como produzem um texto.

A explicitação de Perséfone (C11) evidencia episódios de planejamento de forma parcial (B2), pois enfatizou mais aspectos externos ao texto do que suas estratégias textuais ao ser questionada o que fez para iniciar sua produção.

“Eu escrevi o meu nome, a turma, a data e o título da história” (ET1 – P.T1).

“Eu não sei explicar, mas eu acho que, eu botei [...] Em uma bela tarde, porque eu quis botar assim, por causa que, é comecei desse jeito mesmo. É porque eu tinha dúvida de como começar a história, aí eu comecei assim mesmo” (ET2 – P.T4).

“Eu fiquei olhando para imagem e pensando como ia começar, aí pensei e comecei.” (ET3 – P.T6).

“Usei a imaginação”. (ET3 – P.T7).

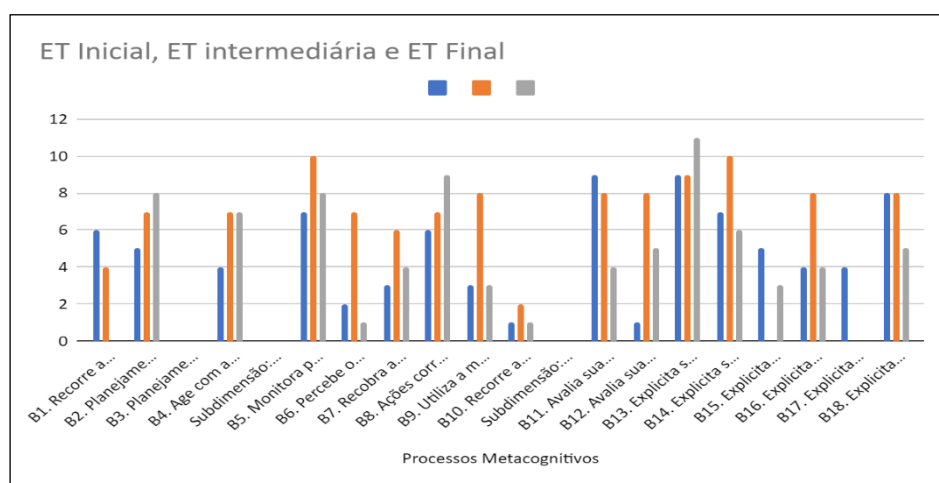
Trechos das explicitações realizadas por Perséfone (C11)

Com as ocorrências manifestadas por Perséfone (C11), tivemos vinte manifestações do item B2, que foi elevando a frequência das ocorrências ao longo das três etapas. Esse resultado apontou para uma importante evidência: o planejamento é uma operação realizada pelas crianças ao produzir textos escritos, contudo, ocorre parcialmente, pois sabemos que, por “[...] envolver a ativação, organização, e sequencialização dos conteúdos como sua estruturação linguística, adequação a um modelo de linguagem, ou plano de texto” (SCHNEUWLY, 1988, p. 36), demanda uma construção de uma base de orientação que reflete e determina todo esse processo.

Entretanto, de acordo com Schneuwly (1988), essa base de orientação é modificável à medida que as necessidades vão surgindo mediante a situação de produção, e assim, novas representações podem ser construídas e influenciar nas estratégias utilizadas pelas crianças, o que nos sugere indícios importantes para a construção de propostas de escritas significativas e relevantes no cotidiano escolar.

Com o gráfico abaixo, é possível identificar a variação das ocorrências dos processos manifestados referentes à dimensão das estratégias metacognitivas. As estratégias metacognitivas verificadas a partir dos itens B3, B10 e B17 foram as que tiveram uma menor ocorrência ao longo das três etapas. Entretanto, também podemos constatar a presença de algumas estratégias que se sobressaem em determinadas etapas que vamos discutir adiante.

Gráfico 5 – Estratégias metacognitivas



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Identificamos uma descontinuidade na frequência do item B1 que ressalta a estratégia de recorrer a um auxílio externo para planejar, pois na escrita do seu próprio conto (etapa final) essa estratégia não foi manifestada. Acreditamos que isso se deve ao fato de que ao planejar seu próprio conto a criança não tenha sentido necessidade de recorrer ao outro, pois não precisa resgatar na memória o enredo de um conto para sua reescrita, podendo dispensar todo seu esforço cognitivo na criação de um novo enredo.

O estudo de Cunha (2019), sobre o processo de autoria de crianças que produziram contos, revelou a redução dos níveis de ajuda durante o processo investigativo, pois “[...] as perguntas utilizadas para complementar ou orientar o pensamento das crianças em relação aos assuntos abordados, por exemplo, foram diminuindo de acordo com as necessidades, de uma forma mais diretiva para uma forma menos diretiva, em direção à autonomia”. Tais achados nos apontam ações possíveis para a organização e mediação de produções de contos.

Também houve uma ruptura com relação ao item B6 (Percebe o que não sabe, mas não sabe o que fazer), apresentando uma disparidade entre as três etapas, pois na segunda etapa obteve sete ocorrências, e nesta última somente uma ocorrência. Um fato que nos faz refletir sobre como a produção de um conto de sua própria autoria pode fortalecer o processo de autoria do sujeito que se alfabetiza. Esse dado, se comparado aos resultados do item B8 (Ações corretivas ao perceber erros), que teve alta frequência dentre os sujeitos ao longo da produção de um conto de sua autoria, evidencia que as crianças têm a competência de retomar a tarefa, identificar um erro e agir na solução deste.

Outra disparidade constatada em nossas análises focaliza a estratégia metacognitiva de avaliação (B11 - Avalia suas dificuldades na realização da tarefa com foco na escrita das palavras, letras e grafia), que teve somente quatro ocorrências no último texto, contudo,

apresentou manifestações por nove e oito sujeitos, respectivamente, na etapa inicial e intermediária.

Essa descontinuidade na frequência levanta a suposição de que na escrita de um texto de própria autoria as crianças que usaram outros modos de avaliar seu desempenho na tarefa, ou o produto desta, que não focalizavam em escritas convencionais ou legibilidade da letra, apresentaram outras preocupações e critérios de avaliação. Podemos observar isso no relato de Atena (C2), ao explicitar seus conhecimentos e estratégias utilizadas na escrita da produção textual n.º 01, da etapa intermediária, reescrita do conto “A Bela e a Fera”, que destaca que o mais difícil: “*Foi pensar bastante e reler o texto para ver o que eu poderia escrever para ser mais fácil de construir meu texto*”, demonstrando uma ênfase em seu próprio funcionamento cognitivo.

Três das crianças apontadas acima [Íris (C8), Perséfone (C11) e Kael (C12)], avaliaram as facilidades (B12) de seu desempenho ou produto mediante ênfase na escrita de palavras, letras ou grafias. Conforme ilustrado pelo estrato da entrevista de explicitação realizada na etapa final, durante a produção textual n.º 5, entre a pesquisadora e uma criança (C11):

Pesquisadora: *E enquanto você estava escrevendo, tiveste alguma dificuldade?*

Perséfone (C11): *Tive.*

Pesquisadora:

Dificuldade com o quê?

Perséfone (C11):

Tipo [...] tem palavras que acabam com U ou com L, aí eu me confundo.

Pesquisadora:

E quando você terminou de escrever esse teu conto, o que foi que você fez?

Perséfone (C11): *Só o desenho, aí depois eu pintei.*

Pesquisadora:

E o que você achou mais fácil de fazer nesse teu texto?

Perséfone (C11):

As outras palavras que não eram com U ou com L.

Pesquisadora: *E o que você achou mais difícil?*

Perséfone (C11): *O final da tarefa.*

Pesquisadora: *Por que o final foi mais difícil?*

Perséfone (C11): *Porque eu ficava confusa se algumas palavras do final eram com L ou com U (As palavras que ficou em dúvida foram: “FicoU” e “IguaL”).*

Novamente, refletimos sobre as práticas vivenciadas pelas crianças no cotidiano escolar de produção textual. Sabemos que, mesmo diante de nossa intervenção, os conhecimentos anteriores ativados e as repercussões das experiências das crianças fomentadas pela escola revelam que:

[...] na escola, inverte-se a lógica: o aluno não escreve para ser lido, mas para ser corrigido. A lógica escolar elimina, desse modo, a atitude responsiva ativa, pois o aluno sabe de antemão que nada ou muito pouco pode esperar como resposta efetiva ao que produz (LEAL, 2008, p. 55).

Em contrapartida, na etapa intermediária, Eros (C9) afirmou que foi fácil fazer a reescrita do conto “A Bela e a Fera”, “*Porque eu me lembrava da história*”, demonstrando que os modos de avaliar a facilidade em que conduziu a tarefa não se reduz à escrita de palavras, mesmo sendo algo de grande relevância para a criança que se alfabetiza. Constatamos que a manifestação dessas estratégias não está correlacionada com o nível psicogenético de escrita de cada sujeito, pois, mesmo as crianças já alfabetizadas e com independência na escrita, avaliavam seu desempenho mediante a facilidade ou dificuldade na escrita convencional, legibilidade da letra e organização do escrito no papel, dentre outros. Isso nos leva a refletir sobre o que é valorizado na prática pedagógica que envolve o ensino e aprendizagem da produção textual no cotidiano escolar que acabam usando o texto como pretexto para o ensino de aspectos normativos da língua, em que selecionam palavras para leitura ou que focalizam trechos de uma produção escrita, visando somente a escrita convencional. Tal situação já foi denunciada em diferentes pesquisas ao longo dos anos. Dessa forma, na pesquisa de Souza, pode-se verificar que:

Que a natureza do trabalho docente demonstrou ter relação direta com as concepções que os docentes adotam. Constatamos que na maioria das vezes, as estratégias de correção não contribuem para a melhoria do texto do aluno. As professoras realizam uma avaliação monológica da qual o aluno não participa efetivamente, [...] nem sempre os critérios de avaliação são explicitados aos alunos [...]. (SOUZA, 2010, p. 111).

A continuidade da alta frequência do item B13 (Explicita suas ações na tarefa de modo descritivo) em todas as etapas demonstrou que as crianças verbalizam suas ações ao produzirem um texto elencando o que fizeram, como em um passo a passo, conforme estrato da entrevista de explicitação realizada juntamente com a proposta de reescrita do conto “A Bela e a Fera”:

Pesquisadora: *Como você sabe se tem alguma coisa que precisa melhorar?*

C2: *Eu só leio o meu texto várias vezes, aí eu vejo e faço.*

Pesquisadora: *Aí quando você relê, você faz o quê?*

C2: *Depois que eu releio, eu continuo escrevendo e quando terminar de ler eu vou vendo tudo de uma palavrinha por uma palavrinha, aí sim, eu consegui terminar o meu texto.*

Esses indícios nos mostraram que as crianças apresentam consciência prática e consciência do controle e da regulação que realizam ao escreverem textos. Demonstraram que

podem se adaptar e ser flexíveis diante das exigências da situação comunicativa, o que também nos leva a retomar a ideia de Schneuwly (1988) sobre a construção da base de orientação da atividade de linguagem de escrita de textos.

O item B14 apresentou uma queda da quantidade manifestada nas etapas, chegando a ter seis ocorrências na etapa final (com a escrita do conto de sua própria autoria) após ter tido dez ocorrências na etapa intermediária (com a reescrita do conto “A Bela e a Fera”). Isto é, nas produções textuais oriundas de reconto (as das etapas inicial e intermediária), as crianças atribuíram um olhar mais avaliativo para suas ações ao longo da tarefa do que na criação do conto de sua autoria realizado na etapa final, pois na produção da etapa final (criação de um conto de sua autoria), tiveram mais ocorrências explicitando de modo descritivo suas ações (B13).

A explicitação das ações de modo avaliativo faz alusão à criança que relata o que fez e como fez com base em julgamentos de valor. Levantamos a hipótese de que as crianças, ao produzirem um texto sem ter um “texto-base único”, permitiram-se criar novos enredos, então, ao avaliar os processos cognitivos vividos não se preocuparam com questões mais formais, como, por exemplo, o respeito ao enredo original, pois sempre traziam a ideia de que, para a escrita dos recontos, precisavam recordar e lembrar de todas as partes da história ouvida anteriormente.

Em compensação, os dados mostram que a maior parte das crianças faz a explicitação de suas ações tanto de modo descritivo quanto avaliativo, atendendo ao contexto de produção. Dessa forma, cabe lembrar que Gauthier, Bissonnette e Richard (2014, p. 76) afirmam que “[...] é através da consciência intencional de seu processo de reflexão, que se expressa por meio da linguagem, que um aprendiz é capaz de desenvolver sua metacognição”.

As permanências e rupturas que identificamos nos movem e justificam a necessária e desejada análise de multicasos, pois compreendemos que as experiências vividas por cada criança retratam particularidades oriundas de cada contexto de produção e de sua subjetividade. Portanto, passaremos agora para a análise dos dados dos seis sujeitos que optamos em acompanhar e analisar os conhecimentos e as estratégias metacognitivas utilizadas nas produções escritas em que foram convidados a participar.

5.3 Estudo de multicasos: uma análise longitudinal dos conhecimentos e das estratégias metacognitivas empregadas por um grupo de crianças ao produzir textos no ciclo de alfabetização (Primeiro Ato)

A partir de agora, discorreremos sobre o desenvolvimento dos conhecimentos e estratégias metacognitivas utilizadas por crianças no ciclo de alfabetização mediante a escrita de histórias. Faremos uma microanálise como forma de colocar uma lupa sobre os processos de cada criança.

Optamos por analisar os dados levantados pelo acompanhamento de seis crianças pertencentes ao grupo-foco que já tínhamos na turma que foi o lócus da pesquisa. O objetivo foi identificar vestígios em suas explicitações e modos de produzir seus textos que representem o desenvolvimento dos processos metacognitivos, prospectando sua evolução ou não à medida que a SD ocorria.

A escolha desse grupo de sujeitos-foco se deu pela quantidade e o volume de dados consideráveis que pudemos apreender durante o desenvolvimento da pesquisa de campo, por meio da participação das crianças nas propostas das sequências didáticas.

Ressaltamos que cada criança teve seus dados manipulados e analisados de maneira vertical e horizontal, portanto, cada um atuou como seu próprio controle, evitando comparações entre as crianças como forma de fazer uma avaliação do desempenho de uma em relação à outra.

Diante disso, selecionamos as crianças com maior participação nos eventos de produção textual, mas também ponderamos estabelecer um critério de variedade, escolhendo três meninos e três meninas com níveis de aprendizagens variados. Optamos por usar nomes fictícios e/ou pelo código, usando a letra C inicial da palavra criança e um número: C1 - Apolo, C2 - Atena, C4 - Hera, C5 - Orfeu, C7 - Maia e C12 - Kael.

Tomamos como esteio todas as produções e entrevistas realizadas com cada criança. Analisamos os resultados consolidados na escala de observação e registro de cada uma das crianças e trechos da explicitação durante ou após a produção escrita para ilustrar nossa discussão.

Apresentamos no quadro 25 a relação das produções textuais que constituíram o *corpus* de análise e seus respectivos códigos de referência que usamos para identificação dos textos e etapas. Selecionamos essas produções textuais por considerarmos que houve ampla participação das crianças, bem como foram as situações didáticas em que houve a proposição da escrita completa do texto. Pois, conforme descrito no capítulo da metodologia, vivenciamos situações de produção que demandavam a escrita da continuação da história, do final da história,

partes que mais chamaram atenção na mesma, bilhetes para os personagens, descrições de cenários e personagens, dentre outros.

Quadro 25 - Relação das produções textuais do *corpus* da pesquisa e seus códigos de referências

ETAPA/PRODUÇÃO TEXTUAL	CÓDIGO DE REFERÊNCIA
Etapa 1 – Reescrita do conto “João e o pé de feijão” na produção inicial.	ET1 – P.T1
Etapa 1 – Reescrita do conto “João e o pé de feijão” na produção final.	ET1 – P.T2
Etapa 2 – História a partir de uma imagem.	ET2 – P.T3
Etapa 2 – Reescrita do conto “A Bela e a Fera”.	ET2 – P.T4
Etapa 3 – Reescrita do conto “O Pequeno Polegar”.	ET3 – P.T5
Etapa 3 – História a partir de uma imagem.	ET3 – P.T6
Etapa 3 – Criação do conto de própria autoria.	ET3 – P.T7
Produção Final - Reescrita do conto João e o pé de feijão.	P.T8

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Em cada subitem a seguir apresentamos os dados referentes às entrevistas realizadas durante e após as produções listadas no quadro 20 e classificamos os processos metacognitivos identificados por meio da explicitação dos conhecimentos e estratégias cognitivas emergentes de cada criança, de acordo com os sete indicadores para inferir a metacognição utilizados por Michel Grangeat (1999), inspirado nas ideias de Jean Piaget e John Flavell.

Quadro 26 – Sete indicadores para inferir metacognição

A pessoa	Enunciação: o sujeito explicita seus processos ou seus estados mentais.
	Descentração: o sujeito elabora a tomada em consideração dos processos ou dos estados mentais de outrem.
A tarefa	Percepção dos elementos implícitos: o sujeito esclarece a produção de inferências ou das operações.
	Referenciação: o sujeito estabelece claramente uma ligação com uma tarefa semelhante encontrada em outro lugar.
A estratégia	Antecipação: o sujeito planifica explicitamente os procedimentos de efetivação.
	Adaptação: o sujeito diz como ajusta os procedimentos previstos com a ajuda dos resultados intermediários da ação.
	Apreciação: o sujeito avalia com justificativa a pertinência dos procedimentos que utilizou à luz dos resultados obtidos.

Fonte: Grangeat (1999, p. 98).

Em seguida, apresentamos a análise e discussão dos multicasos de nossa pesquisa, com base nas duas dimensões da metacognição, tanto sobre os conhecimentos quanto sobre as estratégias que as crianças conscientemente usavam em suas produções escritas.

5.3.1 Os processos metacognitivos de Apolo (C1)

Apolo (C1), 8 anos, iniciou a pesquisa já tendo alcançado a hipótese alfabética. Havia dias que se apresentava mais disposto em participar e outros que ficava mais agitado e realizava a proposta de escrita de forma bem aleatória, escrevendo coisas descontextualizadas e variando no desejo de explicitar de forma coerente. Entretanto, em uma pré-análise do *corpus* identificamos elementos suficientes para a inserção nesse grupo de multicasos, pois Apolo usou conhecimentos e estratégias desde o início do seu percurso escolar, mostrando-se consciente em diversas situações, conseguindo verbalizar como vivenciou todas as tarefas de produção textual.

Ao longo da pesquisa, houve variação na quantidade de estratégias e conhecimentos manifestados, em uns itens trouxe uma maior ocorrência, tendo frequência em praticamente todas as tarefas e em outros não chegou a manifestar os mesmos conhecimentos e estratégias, negativamente a ocorrência no item A6, que retrata acerca da explicitação dos objetivos da tarefa de forma estruturada.

Quadro 27 – Escala 4.1: Dados da dimensão dos conhecimentos metacognitivos da escala de observação e registro dos processos metacognitivos implicados nas produções textuais do sujeito Apolo (C1)

ESCALA DE OBSERVAÇÃO E REGISTRO DOS PROCESSOS METACOGNITIVOS IMPLICADOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL									
ESCALA - GERAL - C1 (APOLO)									
Processos metacognitivos	ET 1 P.T 1	ET 1 P.T 2	ET 2 P.T 3	ET 2 P.T 4	ET 3 P.T 5	ET 3 P.T 6	ET 3 P.T 7	ET 3 P.T 8	Total
A) Dimensão referente aos conhecimentos metacognitivos									
A1. Verbaliza o que ele precisa saber e fazer para a realização da tarefa.	X	X	X	X	X	X			6
A2. Buscam parceiros para a realização da tarefa.						X	X		2
A3. Explicitam como um determinado parceiro poderá lhe auxiliar na realização da tarefa.			X		X		X		3
A4. Explicita quais estratégias poderá usar para realizar a tarefa.	X	X	X		X	X	X	X	7
A5. Explicita os objetivos da tarefa de forma parcial.	X	X	X	X					4
A6. Explicita os objetivos da tarefa de forma estruturada.									0
A7. Identifica aspectos relevantes ou não para a realização da tarefa.	X		X	X		X	X	X	6

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Os processos da dimensão dos metaconhecimentos foram vivenciados por Apolo no ciclo de alfabetização, com maior frequência dos conhecimentos metacognitivos referentes

à pessoa, à tarefa e às estratégias, percebido, em nossa análise, inicialmente pela verbalização do que precisava saber e fazer em cada proposta de escrita, como mostramos no quadro abaixo:

Quadro 28 – Trechos das transcrições das explicitações de Apolo e suas respectivas produções textuais

Produção Textual	Transcrição de áudio
ET1 P.T1: Reescrita do conto “João e o Pé de feijão”.	Apolo: <i>Eu, eu fiquei lendo um bocado de livro.</i>
ET2 P.T1: reescrita do conto “A Bela e a Fera”.	Pesquisadora: <i>você lembra dessa atividade que a gente fez juntos?</i> Apolo: <i>Lembro.</i> Pesquisadora: <i>O que era para fazer?</i> Apolo: <i>Fazer a história da Bela e a Fera. Saber como era a história, fui fazendo a minha versão.</i>
ET3 P.T7: criação de um conto de sua autoria.	Apolo: <i>Porque eu coloquei o texto na minha cabeça e fui escrevendo.</i>

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Os metac conhecimentos sobre as pessoas e sobre o próprio indivíduo representam crenças que o sujeito tem sobre o pensamento humano, sobre si próprio como um aprendiz e sobre seus colegas que estão aprendendo também.

Ressaltamos que a apreensão de si é algo relevante para a construção da autoimagem e autoconceito enquanto sujeito aprendiz, o que repercute fortemente na motivação diante de uma tarefa, pois influencia na gestão da aprendizagem (DOLY, 1999).

As explicitações de Apolo demonstraram que ao longo do desenvolvimento da SD o mesmo manifestou o indicador da **enunciação**, referente ao conhecimento metacognitivo sobre a pessoa, pois verbalizou os seus processos e construtos mentais. Na produção inicial (P.T1), por exemplo, ele relatou que ficou “*lendo um bocado de livro*”, referindo-se aos diferentes livros que levamos para a sala para que explorassem inicialmente. Em seguida, verbalizou que leu “*a história todinha do ‘João pé de feijão’ até acabar, fiquei escrevendo a história dele em casa*”.

Em uma proposta posterior, mencionou o seguinte: “*Porque eu sou inteligente demais, porque a tia Liana me ensinou a ler e a escrever, um bocado de coisa e a tia Marina também. Eu precisei saber prestar atenção na professora*” (Apolo, 7 anos, na P.T3). O aluno explicitou, assim, um autoconceito como escritor competente, marca do indicador de **enunciação** referente ao metac conhecimento sobre a pessoa. Tal testemunho revela a noção de si como aprendente, pois ele confessa que é inteligente, porém, precisa prestar atenção na professora para alcançar a meta de realização da tarefa em questão.

Apolo apresentou um progresso considerável de um ano para o outro, tanto que logo na primeira produção proposta para o 2º ano do EF ele demonstrou mais clareza dos processos que fez uso para efetivamente alcançar a tarefa de reescrita, comprovado pelo extrato abaixo:

Pesquisadora:

O que você precisa fazer para escrever esse texto?

Apolo: *Saber ler. Ver qual é a letra pra mim escrever e ver se eu tô escrevendo mal, porque se eu tiver escrevendo mal o professor não vai aceitar. Prestar muita atenção no que a professora tava mandando eu escrever.*

Trechos da transcrição da explicitação realizada por Apolo.

O exemplo acima evidenciou um modo de perceber os diversos processos vivenciados na reescrita de um conto por Apolo, validando sua competência na resolução dos desafios impostos pela tarefa por saber ler, prestar atenção e identificar erros.

Ao mesmo tempo já demonstra um conhecimento referente à tarefa, pois, através do indicador de **percepção** de elementos implícitos, percebeu que, se não apresentar um texto de qualidade, ele poderá não ser aceito pelo professor, preocupando-se com a gestão desse processo. Mostrou claramente que reelabora suas ações em consequência da aceitação do professor, ou seja, das ações e processos mentais de outrem, atendendo ao indicador de **descentração**.

Além disso, Apolo revelou que ao produzir um texto narrativo a partir de uma cena, escreveu mais alguma coisa para finalizar seu texto porque não havia uma outra imagem. A proposta trazia uma cena de um sítio com bastante elementos, porém, essa solicitação não apresentou uma sequência de imagens para oportunizar à criança a **percepção** da movimentação e continuidade na construção de um enredo para sua produção literária. Por conseguinte, Apolo manifestou um conhecimento metacognitivo ao identificar um aspecto relevante para a realização da tarefa, afirmando que: “[...] *escrevi outra coisa, porque a imagem é só uma, deveria ter outra imagem*”. Contudo, tal situação não prejudicou a finalização do seu texto, fazendo uma **adaptação** ao procedimento previsto, ajustando a estratégia utilizada.

Outro indicador importante acionado por Apolo foi o de **referenciação**, afirmando que ele tinha que saber o enredo da história para, em seguida, construir sua própria versão, tomando esse conhecimento anterior do conto como referência para a tarefa de reescrevê-lo: “*Saber como era a história, fui fazendo a minha versão*” (Apolo, ET2 PT4).

Nas análises dos dados levantados no acompanhamento do Apolo identificamos que o conhecimento metacognitivo sobre as estratégias também emergiu durante as produções textuais. Observamos, no quadro 30, que a explicitação das estratégias que poderia usar para realizar a tarefa foi uma ação que essa criança apresentou em sete das oito sessões, e somente

na produção textual de reescrita do conto “A Bela e a Fera” essa explicitação não ocorreu. Isso evidenciou o conhecimento metacognitivo sobre as estratégias, especificamente por meio do recurso de **antecipação**, sendo este um indicativo de que Apolo planificava os procedimentos que considerava adequados para realizar a escrita de um texto.

Identificamos que Apolo ampliou os ajustes dos procedimentos previstos à medida que sentiu necessidade, com vistas a atingir a meta de realização da tarefa, pois na primeira produção textual ele não conseguiu explicitar como poderia melhorar o seu texto. Mas, no decorrer da pesquisa, ele conseguiu apontar o que fazia para ajustar algumas ações ao longo de sua produção escrita, como no momento em que percebeu que ao ler/reler ele poderia identificar erros ou algo a ser melhorado. Esse conhecimento responde ao indicador de **adaptação** referente aos metaconhecimentos sobre as estratégias, evidenciado no percurso das entrevistas a explicitação de cada produção textual proposta, conforme episódios descritos abaixo:

- *Eu fiquei pensando no que ia escrever, aí fiquei olhando pra imagem, pensando.*
- *Eu tenho que pensar em outra coisa para escrever.*
- *Eu peço ajuda aos meus amigos.*
- *Sim, tem que olhar o texto, e ver se tá errado ou tá certo.*

Explicitações de Apolo em diferentes produções escritas.

Outro indicador que infere processos de metacognição é o recurso da **apreciação**, que também corresponde ao metaconhecimento sobre as estratégias, sendo identificado nas explicitações de Apolo por meio da avaliação que ele fez de suas produções ou de seu próprio desempenho. Conforme vimos ao avaliar a construção de um conto de sua própria autoria, explicitando o que achou mais fácil diante da tarefa (P.T7): “*Tudo. Porque eu botei as palavras na minha cabeça e escrevi*”. Da mesma forma que notificou com uma apreciação negativa uma parte desse mesmo texto, apontando para trechos finais ao verbalizar que foi difícil: “*Essa parte aqui do final, a partir de homem. Porque eu não sabia o que escrever*”.

Reiteramos que Apolo evidenciou metaconhecimentos diversos que atendem às dimensões da pessoa, da tarefa e das estratégias. Do mesmo modo, revelou processos metacognitivos referentes às três subdimensões das estratégias metacognitivas: planejamento, monitoramento e avaliação, evidenciadas no quadro abaixo que apresenta um recorte da escala de observação e o registro dos processos metacognitivos que diz respeito à dimensão das estratégias metacognitivas.

Quadro 29 – Escala 4.2: Dados da dimensão referente às estratégias metacognitivas da escala de observação e registro dos processos metacognitivos implicados nas produções textuais do sujeito Apolo (C1)

ESCALA DE OBSERVAÇÃO E REGISTRO DOS PROCESSOS METACOGNITIVOS IMPLICADOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL									
ESCALA - GERAL - C1 (APOLO)									
Processos metacognitivos	ET 1 P.T 1	ET 1 P.T 2	ET 2 P.T 3	ET 2 P.T 4	ET 3 P.T 5	ET 3 P.T 6	ET 3 P.T 7	ET 3 P.T 8	Total
B) Dimensão referente às estratégias metacognitivas									
Subdimensão: planejamento									
B1. Recorre a um auxílio externo para planejar a tarefa.				X		X			2
B2. Planejamento para a tarefa é parcial (envolve recursos materiais, somente o início do texto).	X		X		X				3
B3. Planejamento é estruturado (detalhado, envolve todas as etapas da tarefa).						X			1
B4. Age com autonomia (não há necessidade de um referencial externo para planejar sua tarefa).	X	X		X	X	X			5
Subdimensão: monitoramento									
B5. 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).	X		X	X				X	4
B6. Percebe o que não sabe, mas não sabe o que fazer.									0
B7. Recobra a atenção (em áreas importantes, ao se distrair).	X		X		X	X			4
B8. Ações corretivas ao perceber erros.	X	X	X			X	X		5
B9. Utiliza a mesma estratégia em diferentes contextos (para se localizar e continuar a escrever, para escrever).	X						X		2
B10. Recorre a um auxílio externo para monitorar a tarefa.					X				1
Subdimensão: avaliação									
B11. Avalia suas dificuldades na realização da tarefa, com foco na escrita das palavras, letras e grafia.	X	X	X	X	X				5
B12. Avalia suas facilidades na realização da tarefa, com foco na escrita das palavras, letras e grafia.	X		X						2
B13. Explicita suas ações na tarefa de modo descritivo.	X	X				X	X	X	5
B14. Explicita suas ações na tarefa de modo avaliativo.	X	X	X	X	X	X		X	7
B15. Explicita as estratégias usadas diante das dificuldades, com ênfase nas variáveis externas.									0
B16. Explicita as estratégias usadas diante das dificuldades, com ênfase no seu funcionamento pessoal/esforço pessoal.	X			X	X	X			4
B17. Explicita as estratégias usadas diante do erro encontrado, com ênfase em variáveis externas.			X						1
B18. Explicita as estratégias usadas diante do erro encontrado, com ênfase no seu próprio funcionamento cognitivo/esforço pessoal.	X	X	X	X		X			5

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

No quadro abaixo, apresentamos uma síntese dos itens de menor e maior ocorrência e dos que não tiveram ocorrência.

Quadro 30 – Itens de maior e menor ocorrência

Processos metacognitivos	> ocorrência	< ocorrência	Sem ocorrência
CONHECIMENTOS SOBRE PESSOAS, TAREFAS E ESTRATÉGIAS	A4	A2	A6
ESTRATÉGIAS DE PLANEJAMENTO	B4	B3	---
ESTRATÉGIAS DE MONITORAMENTO	B8	B10	B6
ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO	B14	B17	B15

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

As estratégias de **planejamento** foram constantemente utilizadas pelo sujeito, porém, não foram explicitadas em todas as situações de produção textual e muito menos houve a emergência das mesmas estratégias ao longo das SD. Nas oito produções textuais vivenciadas por Apolo, somente nas duas últimas (P.T07 e P.T08) houve uma diminuição nas ocorrências das estratégias, chegando a não explicitar nenhuma referente ao planejamento da escrita de seu texto. No entanto, nas outras cinco produções ele evidenciou que agiu com autonomia. Somente na escrita de um texto com apoio de imagens (ET2 – P.T03), proposto pela professora da turma do 2º ano do EF, ele demonstrou a necessidade de um apoio para a realização da tarefa, recorrendo à explicação e controle da professora na atividade em questão. Contudo, tal apoio não foi mencionado por Apolo na entrevista de explicitação após essa tarefa.

O auxílio externo para o planejamento do seu texto ocorreu conscientemente na reescrita do conto “A Bela e a Fera” (ET2 – P.T4) e na escrita de um texto narrativo a partir de uma cena com imagens de um sítio, com bichos, pessoas e objetos pertinentes àquele contexto (ET3 – P.T6). Dessa forma, ele asseverou que seus amigos poderiam atuar como suporte no processo de planejamento de sua tarefa, dizendo: “[...] *Se eu não soubesse de alguma coisa eles poderiam me ajudar*”. Para ele, somente em três vezes houve um planejamento da tarefa a ser realizada, uma delas foi na escrita de um texto com apoio de uma imagem (ET2 – P.T3), que ao ser indagado sobre o que fez para começar a escrever, ele disse: “*Eu tava assim, olhando para a professora para escrever como se fosse a Fada do Dente ou o castelo da linda princesa encantada ou se fosse o príncipe, salvando a princesa dos monstros.*”. (Apolo, trechos transcritos da explicitação da ET2 – P.T03). Nessa resposta de Apolo, ele demonstrou que ainda não tinha o hábito de realizar um planejamento mais estruturado. No entanto, revelou indícios de que levanta hipóteses que lhes servem como uma planificação do seu texto.

Contudo, somente uma vez esse planejamento se apresentou mais estruturado, quando Apolo relatou que: “*Eu fiquei pensando no que ia escrever, aí fiquei olhando pra imagem, pensando. [...] Eu tenho que ler. Eu tenho que ler do título até o final, aí se tiver erro, eu apago e escrevo certo*”. Esse relato se deu após a escrita de um conto, com apoio de uma cena com imagens, promovido em um dos módulos da SD, que foi realizada no 2º ano do EF (ET3 – P.T06).

Em sua entrevista de explicitação, Apolo também evidenciou consciência de algumas estratégias de **monitoramento** que utilizou para realizar a escrita de seus textos, especialmente na sua primeira reescrita do conto “João e o pé de feijão” (ET1 – P.T1). O item B6 (Percebe o que não sabe, mas não sabe o que fazer) não obteve frequência, ou seja, em nenhum momento Apolo percebeu que não sabia de algo e que não sabia o que fazer diante

dessa dificuldade, pois em todas as situações que relatou ter dificuldade conseguiu verbalizar a estratégia que usou para solucionar o problema.

Apolo realizou ações corretivas quando percebia algum erro em cinco propostas de escrita. Salientamos que esse sujeito se mostrava muito seguro em sua escrita, o que, muitas vezes, fazia-o agir com autonomia, mas sem perceber suas dificuldades ou erros cometidos ao longo das tarefas, visto que o mesmo afirmava que não teve dificuldades ou que achou tudo muito fácil realizá-las. Com isso, sabemos que:

[...] quando um aluno ou um aprendiz reconhece um problema ou uma dificuldade de aprendizagem e planeja ou seleciona ações ou procedimentos específicos para enfrentar tal problema, podemos dizer que está fazendo um uso estratégico de seus conhecimentos (POZO; MONEREO; CASTELLÓ, 2004 p. 145).

Para Apolo, as ações corretivas envolviam a escrita de letra cursiva, a correção ortográfica de alguma palavra e a escrita de partes do enredo da história. Nesse sentido, ele sempre afirmava que lia e que ao observar algo errado consertava, apagando e refazendo.

Em quatro situações de produção textual Apolo apresentou a estratégia de monitoramento para ver se estava realizando sua tarefa de forma adequada (item B5). Desse modo, usava a estratégia de reler o que estava escrevendo para confirmar a convencionalidade da escrita e dar continuidade à tarefa, conforme identificamos em sua fala, ao reescrever o conto de “João e o pé de feijão” pela segunda vez, quando afirmou que: “*Eu fiquei me lembrando para escrever, tudo que eu me lembrasse, eu escrevia*”. Da mesma forma, Apolo, também ao reescrever o conto “A Bela e Fera”, afirmou que: “*Sim [ele relê], pra caso eu faça alguma coisa errada, eu apago e faço novamente*”.

Apolo também verbalizou que para descobrir um erro e explicitar o que fez ao identificá-lo: “*Vou descobrir, igual detetive. Eu apago e faço de novo*”. Essa afirmação nos remete ao que Flavell e Wellman pontuaram sobre:

As estratégias de recuperação do indivíduo têm algo da qualidade das elucubrações de Sherlock Holmes...quando ele se dá conta de que X o [alvo da recuperação] provavelmente não vai lhe vir à mente simplesmente esperando sentado...ele deliberadamente busca em sua memória dados relacionados, na esperança de que alguma coisa recuperada vá lhe aproximar de X (FLAVELL; WELLMAN, 1997, p. 20).

Dessa forma, podemos afirmar que o sujeito integrou as informações do que deve ter acontecido (para cometer um erro) para reconstruir racionalmente o que precisava ser expresso em seu texto.

Ao longo das SD, Apolo manifestou diversas estratégias da subdimensão da **avaliação**, principalmente o item B14, que se refere à explicitação das ações que realizou de modo avaliativo. Pois o mesmo analisava a qualidade de sua produção com base na facilidade

ou dificuldade relacionadas à escrita da letra cursiva, à escrita de determinados trechos do conto, além de ter escrito a história completa e de ter criado seu próprio conto. Por outro lado, Apolo também explicitou suas ações, avaliando de forma descritiva, ao verbalizar que achou fácil:

Essas duas partes aqui (referentes às duas primeiras linhas). Porque tava no meu pensamento, igual ao filme que eu assisti, ele tava pensando um bocado de coisa, um bocado de número na cabeça dele, aí depois do meu pensamento eu tava colocando cada letrinha no seu lugar com meus olhos (Apolo, P.T1 da etapa final).

O item B15 (Explicita as estratégias usadas diante das dificuldades, com ênfase nas variáveis externas) não foi pontuado em nenhuma das produções de Apolo. Assim, não identificamos uma ênfase nas variáveis externas em suas explicitações, de como ele agiu mediante as dificuldades encontradas, tendo em vista que ele sempre apontou aspectos do seu próprio funcionamento cognitivo ou esforço pessoal como via de acesso à realização das produções escritas e da solução das dificuldades encontradas.

No entanto, em relação ao erro percebido por ele durante a escrita do texto narrativo a partir de uma imagem, proposta pela professora da turma, Apolo avaliou as estratégias usadas com ênfase em variáveis externas, afirmando que: *“Eu fui entregar à professora, aí se ela dissesse que tava errado aí eu fui na minha mesa apaguei e fiz.”*. Embora também tenha revelado uma ênfase em variáveis do seu próprio funcionamento cognitivo e esforço pessoal, pois ele informou que para encontrar um erro agiu da seguinte forma na escrita desse texto com apoio da imagem: *“Porque eu leio, eu apago e faço de novo, porque campeão não desiste, né?”*. Além dessa situação de escrita, Apolo também marcou ocorrência dessa estratégia em outras quatro produções, considerando seu próprio esforço e as potencialidades ou limitações de seu funcionamento cognitivo como responsáveis pelo alcance da meta de realização da tarefa em questão.

Ressaltamos que Apolo revelou o uso de estratégias metacognitivas em maior quantidade no seu primeiro texto, oscilando as ocorrências nas produções seguintes e diminuindo a frequência nas duas últimas produções da etapa final.

Constatamos que a emergência dos conhecimentos e estratégias metacognitivas, mediante situações didáticas de produção textual escrita, não segue uma evolução linear ou quantitativa para Apolo, tendo em vista a organização desses processos na escala de consolidação sem uma hierarquização entre os itens. Pois, muitas vezes, uma mesma estratégia ocorreu como resultado de diferentes conflitos cognitivos, além de apresentar um grau de diferenciação que a torna relevante em um contexto e em outro não.

5.3.2 Os processos metacognitivos de Atena (C2)

O segundo caso que analisamos é de Atena, que iniciou a pesquisa com seis anos de idade, finalizando o 2º ano do EF com sete anos, aluna da escola desde a educação infantil. Atena se mostrou muito participativa e interessada nas propostas de nossa pesquisa, assim como também nas proposições realizadas pela professora da turma.

Dentre todas as propostas de produção textual que consideramos para a análise dos dados, somente em uma delas não teve sua participação, por motivo de doença, que foi a escrita de um texto com apoio de uma imagem sugerida pela professora. Nas outras situações de escrita, ela produziu seus textos com afinco, contudo, em alguns deles, não conseguiu concluir a tarefa pretendida. Atena se apresentava sempre muito atenta, mas demandava um tempo maior para a realização dos textos. Quando não os finalizava, era convidada a retomá-los no dia seguinte para concluí-los, o que nem sempre era aceito pela mesma. Então, algumas de suas produções não apresentam a situação do final do conto.

Apresentamos, abaixo, a escala com a consolidação dos conhecimentos e estratégias de natureza metacognitiva manifestadas por Atena ao longo de sua participação na pesquisa.

Quadro 31 – Escala 5: Escala de observação e registro dos processos metacognitivos implicados nas produções textuais de Atena (C2)

ESCALA DE OBSERVAÇÃO E REGISTRO DOS PROCESSOS METACOGNITIVOS IMPLICADOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL									
ESCALA - GERAL - C2 (ATENA)									
Processos metacognitivos	ET 1 P.T 1	ET 1 P.T 2	ET 2 P.T 3	ET 2 P.T 4	ET 3 P.T 5	ET 3 P.T 6	ET 3 P.T 7	ET 3 P.T 8	Total
A) Dimensão referente aos conhecimentos metacognitivos									
A1. Verbaliza o que ele precisa saber e fazer para a realização da tarefa.	X	X		X	X	X	X	X	7
A2. Buscam parceiros para a realização da tarefa.									0
A3. Explicitam como um determinado parceiro poderá lhe auxiliar na realização da tarefa.									0
A4. Explicita quais estratégias poderá usar para realizar a tarefa.	X	X		X	X	X	X	X	7
A5. Explicita os objetivos da tarefa de forma parcial.									0
A6. Explicita os objetivos da tarefa de forma estruturada.									0
A7. Identifica aspectos relevantes ou não para a realização da tarefa.	X	X		X	X	X	X	X	7
B) Dimensão referente às estratégias metacognitivas									
Subdimensão: planejamento									
B1. Recorre a um auxílio externo para planejar a tarefa.	X	X							2
B2. Planejamento para a tarefa é parcial (envolve recursos materiais, somente o início do texto).		X		X			X		3
B3. Planejamento é estruturado (detalhado, envolve todas as etapas da tarefa).								X	1
B4. Age com autonomia (não há necessidade de um referencial externo para planejar sua tarefa).				X	X	X	X	X	5
Subdimensão: monitoramento									
B5. 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).	X	X		X	X		X	X	6
B6. Percebe o que não sabe, mas não sabe o que fazer.				X					1
B7. Recobra a atenção (em áreas importantes, ao se distrair).	X	X		X		X	X	X	6
B8. Ações corretivas ao perceber erros.	X	X		X		X	X	X	6
B9. Utiliza a mesma estratégia em diferentes contextos (para se localizar e continuar a escrever, para escrever).	X			X		X		X	4
B10. Recorre a um auxílio externo para monitorar a tarefa.		X							1
Subdimensão: avaliação									
B11. Avalia suas dificuldades na realização da tarefa, com foco na escrita das palavras, letras e grafia.	X	X		X		X			4
B12. Avalia suas facilidades na realização da tarefa, com foco na escrita das palavras, letras e grafia.									0
B13. Explicita suas ações na tarefa de modo descritivo.	X			X	X	X	X	X	6
B14. Explicita suas ações na tarefa de modo avaliativo.		X		X	X	X		X	5
B15. Explicita as estratégias usadas diante das dificuldades, com ênfase nas variáveis externas.		X							1
B16. Explicita as estratégias usadas diante das dificuldades, com ênfase no seu funcionamento pessoal/esforço pessoal.	X			X		X		X	4
B17. Explicita as estratégias usadas diante do erro encontrado, com ênfase em variáveis externas.									0
B18. Explicita as estratégias usadas diante do erro encontrado, com ênfase no seu próprio funcionamento cognitivo/esforço pessoal.	X			X			X	X	4
TOTAL:	12	12	0	15	7	11	10	13	80

Fonte: elaboração da pesquisadora.

Analisando especificamente os dados referentes à dimensão dos conhecimentos metacognitivos, observamos que Atena manifestou somente três dos que estão representados

nos itens de nossa escala, apresentando sete ocorrências no A1 (Verbaliza o que ele precisa saber e fazer para a realização da tarefa), A4 (Explicita quais estratégias poderá usar para realizar a tarefa) e A7 (Identifica aspectos relevantes ou não para a realização da tarefa).

Atena revelou que levou em consideração uma gama de conhecimentos para se dedicar à escrita de seus textos. Logo em sua primeira produção verbalizou os conhecimentos e ações necessárias à reescrita do conto “João e o pé de feijão”, conforme identificamos ao verbalizar “*Eu precisei [...] eu precisei saber da contagem porque eu não me lembrava como era a contagem pra eu saber [...] essa história*”. A mesma evidenciou que o conhecimento da versão original da história foi o que sustentou sua reescrita, evocando da memória o enredo do conto que deveria produzir, afirmando novamente que: “*Pra eu fazer, eu preciso relembrar o dia que eu já ouvi essa história*”.

O recordar é um processo de recuperação da representação armazenada na memória, que demanda um maior esforço cognitivo, já que os sujeitos têm que fazer um trabalho maior de recuperação sozinhos. Para Flavell *et al.* (1999, p. 208), “[...] a recuperação também é um processo ativo e assimilatório de reconstrução, mais do que uma cópia passiva e literal do que está armazenado na memória”. Contudo, o autor destaca que, juntamente com a recordação, há também o processo de reconhecimento, pois o que precisa ser reconhecido já está lá como pista para ser recuperado.

Inferimos, portanto, que a consciência desse processo de recordar e reconhecer é substancial para a produção de reescritas, pois em uma reescrita de um conto já conhecido a criança utiliza tanto a via do reconhecimento quanto a da recordação para recuperar as informações necessárias para a elaboração de seu texto.

Já na etapa intermediária da pesquisa, Atena nos brindou com a seguinte explicitação após reescrever o conto “A Bela e a Fera”:

A história que a senhora leu ficou grudada na minha cabeça. Eu fiz muita concentração, eu também precisei de um pouquinho mais de criatividade [...] mais criatividade para conseguir dar um belo final nessa minha história. A criatividade me ajuda, porque eu preciso mais dela pra fazer, porque pra mim a criatividade na minha cabeça eu preciso de muita concentração e minha criatividade fica grudada na minha cabeça para eu não esquecer o que eu posso fazer (Atena, 7 anos, dados da pesquisa).

Acerca disso, entendemos que Atena percebeu que tem consciência da necessidade de recuperar os dados a partir da leitura realizada pela pesquisadora. No entanto, isso não é suficiente, pois ela precisa apresentar outros elementos para sua produção textual, além de não conseguir realizar uma cópia fiel do que foi ouvido na contação de história. Reconhecemos,

portanto, os estudos indicados por Flavell *et al.*, que retratam sobre o conhecimento metacognitivo ligado à memória, apontando que:

Os sujeitos mais velhos sabiam que é mais fácil recontar uma história com as próprias palavras do que com as palavras exatas com as quais foi ouvida – isto é, a memória para a essência semântica de uma história é melhor do que a memória para sua forma linguística exata (FLAVELL *et al.*, 1999, p. 212).

Tal fato também foi constatado em sua última produção escrita ao longo da pesquisa, quando Atena relatou que: *“Eu precisei fazer muito silêncio e muita criação. Tipo, pra mim criar e lembrando da história, mas tipo, contando outra versão da história”*. Isso corrobora a ideia de que para reescrever não há somente ações cognitivas de recordar para reproduzir, mas há também um processo de criação e de reconstrução textual.

Dessa forma, na classificação dos metaconhecimentos, de acordo com Grangeat (1999), especificamente os indicadores que revelam o recurso da **enunciação**, são evidenciados nas explicitações de Atena em dez ocorrências, seja na consciência das estratégias utilizadas ou dos objetivos da tarefa em questão, revelados pelos itens A1 e A4.

Quadro 32 – Episódios com explicitações realizadas por Atena em diferentes produções textuais e respectivos itens da escala 5

Item da escala	Episódio com explicitações realizadas por Atena em diferentes produções textuais
A1	<p><i>“Bom, eu precisava saber mais da Rapunzel, mais coisa sobre ela, aí eu fui lembrando a história, aí eu escrevi ‘Príncipe me salve’”</i>.</p> <p><i>“Eu precisei de muita memória, fui lembrando dos textos que a gente fazia, fui lembrando das canetas, aí eu juntei todas as canetas para fazer o texto caneta arco-íris”</i>.</p>
A4	<p><i>“Eu precisei fazer o título pra começar, aí depois eu fiz tudo”</i>.</p> <p><i>“Eu pensei muito e fui lembrando de cada pedacinho da história, aí fui escrevendo”</i>.</p> <p><i>“Eu dei uma melhorada no meu texto. Fazendo algumas coisas que eu queria, eu fui passando o dedinho assim pra ver se não tava tudo atrapalhado para apagar novamente e fazer o que é certo”</i>.</p>

Fonte: elaboração da pesquisadora.

A **descentração** como um indicador da metacognição também foi um recurso utilizado por Atena na reescrita do conto “A Bela e a Fera”. Verificamos que ela reelabora suas decisões a partir das intervenções de outrem ao relatar que: *“Bom [...], eu pensei bastante no que a senhora falou aí, que acabou que eu comecei a escrever a história que eu pensei, que eu preciso fazer para deixar o meu texto bom”*.

Os metaconhecimentos sobre a tarefa revelam a **percepção** de elementos implícitos, em que verificamos Atena esclarecendo como faz a gestão na escrita de textos.

Precisei. Eu precisei tá fazendo, pensar demais para escrever esse texto, aí eu disse [...] aí meu texto não vai ficar bom, porque, se eu acabar muito rápido, não vai ficar do jeito que eu queria. Aí eu fiquei com calma, pra fazer a história, e fui desmolando na minha cabeça para conseguir escrever esse texto e pensar melhor.

Eu reli o texto, vi se tinha alguma coisa errada, apaguei e fiz novamente. Aí aqui era para ser um parágrafo de dois dedos, e só tinha um, aí tava errado, aí eu fui lá e apaguei e fiz.

Sim. Depois que eu releio eu continuo escrevendo e quando terminar de ler eu vou vendo tudo de uma palavrinha por uma palavrinha, aí sim, eu consegui terminar o meu texto. (Trechos retirados das entrevistas de explicitação com Atena).

Na proposta de reescrita do conto “João e o pé de feijão” os conhecimentos sobre as tarefas também foram referenciados por Atena, pois ela fez ligação com um momento anterior, referendando-se na sua primeira reescrita desse conto, proposta como produto final realizado na SD do 1º ano do EF, a saber:

[...] pra eu fazer, eu preciso lembrar o dia que eu já ouvi essa história. Quando eu não lembrava do texto, eu precisava pensar muito nos resultados que eu fiz daquele ano passado no meu texto, tava tudo guardado aqui [...] eu só precisei pensar bastante para poder melhorar a minha letra e fazer até o fim (Atena, ET3 P.T8).

A **referenciação** é um recurso indicativo dos metacanismos sobre a tarefa, aproximando-se do que observamos nas generalizações de estratégias em contextos diferenciados. Estes evidenciados por Atena, quando utiliza a estratégia de recordar como fonte impulsionadora do planejamento de sua escrita, assim como quando se referenda em situações já vivenciadas de produção textual, conforme revelado no trecho abaixo: “[...] eu precisei de muita memória, fui lembrando dos textos que a gente fazia, fui lembrando das canetas, aí eu juntei todas as canetas para fazer o texto caneta arco-íris” (Atena, ET3 P.T7). Esse trecho destacado revelou que, para escrever um conto de sua própria autoria, Atena buscou referência nos textos explorados ao longo da SD, demonstrando que as experiências de escrita de contos propostas anteriormente serviram de base para a construção do seu conto.

O conhecimento das estratégias evidenciado por Atena trouxe à baila a consciência de estratégias usadas por ela ao se deparar com as propostas de produzir um texto de cunho narrativo. Os itens marcados em sua escala mostram claramente que Atena empregou diversas estratégias metacognitivas diante da tarefa de escrita de texto. A **antecipação** foi uma estratégia que Atena utilizou para planificar os procedimentos realizados: “Eu precisei fazer muito silêncio e muita criação. Tipo, pra mim criar e lembrando da história, mas tipo, contando outra versão da história” (Atena, ET3 P.T8).

É interessante observar que Atena atentou para um aspecto relevante da tarefa que a ajudou a se organizar e planificar ações para conseguir escrever sua versão do conto solicitado, pois não bastava somente lembrar do enredo do conto, ela tinha que criar uma nova versão dessa

história, com elementos que a tornassem original, única, sem descaracterizar o gênero textual em questão, o conto escrito.

Nas explicitações feitas por Atena e pelas ocorrências observadas na escala, identificamos que as estratégias de monitoramento foram bastante usadas por ela. O monitoramento oportuniza a regulação da tarefa, pois, em constante monitoramento, o sujeito se atenta para os possíveis desafios, identificando-os com mais agilidade e autonomia, fazendo os ajustamentos necessários para a adaptação das estratégias usadas. Em seguida, vamos observar um trecho da transcrição da entrevista de explicitação realizada após a reescrita do conto “João e o pé de feijão”, proposta como pós-teste para Atena.

Atena: *Assim, relendo, aí se tiver não do jeito que eu queria, aí eu apago e faço novamente.*

Pesquisadora:

Aí como tu faz novamente, como tu sabe o que tem que fazer?

Atena: *Tipo o “correu” tá errado, aí eu vou lá, quando tiver relendo, aí apago e faço do jeito correto.*

Pesquisadora: *E como tu sabe do jeito correto?*

Atena: *Lembrando da palavra e lendo de sílaba em sílaba.*

(Trecho transcrito da entrevista de explicitação referente a ET3 P.T8)

Esse episódio evidenciou como Atena ajustou a ação de corrigir ao perceber erros. Essa ação ocorreu em seis sessões de produção textual, ela tanto apagou e fez do jeito certo, como leu sílaba por sílaba, monitorando essa “nova escrita”.

A **apreciação**, como recurso indicativo dos processos metacognitivos vivenciados por Atena, esboça o olhar avaliativo que o próprio sujeito tem sobre suas ações cognitivas. Ressaltamos que Atena, ao longo do ciclo de alfabetização, conseguiu se autoavaliar e redimensionar algumas ações. Contudo, a avaliação que ela realizava considerava mais elementos explícitos do seu próprio texto escrito (escrita de uma frase) – como a escrita de letras em diferentes formatos, a segmentação das palavras com o espaço em branco entre elas – do que propriamente seu funcionamento mental.

Apresentamos no quadro abaixo a síntese das ocorrências dos processos metacognitivos identificados nas explicitações de Atena.

Quadro 33 – Síntese das ocorrências dos processos metacognitivos de Atena

Processos metacognitivos	> ocorrência	< ocorrência	Sem ocorrência
CONHECIMENTOS SOBRE PESSOAS, TAREFAS E ESTRATÉGIAS	A1 / A4 / A7	----	A2 / A3 / A5 / A6
ESTRATÉGIAS DE PLANEJAMENTO	B4	B3	----
ESTRATÉGIAS DE MONITORAMENTO	B5 / B7 / B8	B6 / B10	----
ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO	B13	B15	B12 / B17

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Atena demonstrou uma progressão em seus processos metacognitivos, mesmo que isso não tenha representado um aumento contínuo das ocorrências dos seus conhecimentos e estratégias metacognitivas evocadas. Porém, ela evidenciou, a partir de suas explicitações, os modos de saber e fazer face a uma tarefa de escrita de textos, apresentando um vocabulário mais específico, incluindo novos termos de seu repertório cognitivo, o que revelou indícios de como ela enfrentou essa tarefa de produzir textos.

5.3.3 Os processos metacognitivos de Hera (C4)

Neste tópico analisamos o percurso trilhado por Hera (C4) ao longo de nossa pesquisa de campo, iniciando sua participação aos seis anos de idade e finalizando com os oito anos recém-completos.

Hera se mostrou interessada e curiosa pelas propostas que desenvolvemos nas sequências didáticas, foi assídua e participativa, realizando todas as produções textuais que propomos com seriedade e desejo. Ela estava no nível alfabético já no início da pesquisa, avançando em seu processo de construção da língua escrita ao longo da mesma, sendo perceptível ao acompanhar suas produções textuais.

Ao longo das sequências didáticas desenvolvidas na turma, Hera lançou mão de diferentes estratégias metacognitivas para alcançar a meta de realização das tarefas propostas. Isto é, para produzir textos escritos, de caráter narrativo, como os contos e os textos a partir da apreciação de uma imagem. Tais estratégias evocavam conhecimentos metacognitivos

empreendidos por Hera face à escrita de um determinado texto, conforme observamos na escala abaixo:

Quadro 34 – Escala 6: Escala de observação e registro dos processos metacognitivos implicados nas produções textuais de Hera (C4)

ESCALA DE OBSERVAÇÃO E REGISTRO DOS PROCESSOS METACOGNITIVOS IMPLICADOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL									
ESCALA - GERAL - C4 (HERA)									
Processos metacognitivos	ET 1 P.T 1	ET 1 P.T 2	ET 2 P.T 3	ET 2 P.T 4	ET 3 P.T 5	ET 3 P.T 6	ET 3 P.T 7	ET 3 P.T 8	Total
A) Dimensão referente aos conhecimentos metacognitivos									
A1. Verbaliza o que ele precisa saber e fazer para a realização da tarefa.	X	X			X	X	X	X	6
A2. Buscam parceiros para a realização da tarefa.		X	X	X		X	X	X	6
A3. Explicitam como um determinado parceiro poderá lhe auxiliar na realização da tarefa.		X	X				X	X	4
A4. Explicita quais estratégias poderá usar para realizar a tarefa.	X	X		X		X	X	X	6
A5. Explicita os objetivos da tarefa de forma parcial.							X		1
A6. Explicita os objetivos da tarefa de forma estruturada.									0
A7. Identifica aspectos relevantes ou não para a realização da tarefa.	X			X	X		X		4
B) Dimensão referente às estratégias metacognitivas									
Subdimensão: planejamento									
B1. Recorre a um auxílio externo para planejar a tarefa.	X	X		X					3
B2. Planejamento para a tarefa é parcial (envolve recursos materiais, somente o início do texto).		X		X	X		X	X	5
B3. Planejamento é estruturado (detalhado, envolve todas as etapas da tarefa).			X						1
B4. Age com autonomia (não há necessidade de um referencial externo para planejar sua tarefa).							X		1
Subdimensão: monitoramento									
B5. 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).		X		X			X	X	4
B6. Percebe o que não sabe, mas não sabe o que fazer.				X					1
B7. Recobra a atenção (em áreas importantes, ao se distrair).			X	X					2
B8. Ações corretivas ao perceber erros.		X	X	X		X	X	X	6
B9. Utiliza a mesma estratégia em diferentes contextos (para se localizar e continuar a escrever, para escrever).			X	X				X	3
B10. Recorre a um auxílio externo para monitorar a tarefa.			X	X					2
Subdimensão: avaliação									
B11. Avalia suas dificuldades na realização da tarefa, com foco na escrita das palavras, letras e grafia.	X	X	X						3
B12. Avalia suas facilidades na realização da tarefa, com foco na escrita das palavras, letras e grafia.			X			X		X	3
B13. Explicita suas ações na tarefa de modo descritivo.	X		X	X	X	X	X	X	7
B14. Explicita suas ações na tarefa de modo avaliativo.		X	X	X				X	4
B15. Explicita as estratégias usadas diante das dificuldades, com ênfase nas variáveis externas.			X						1
B16. Explicita as estratégias usadas diante das dificuldades, com ênfase no seu funcionamento pessoal/esforço pessoal.		X	X			X	X	X	5
B17. Explicita as estratégias usadas diante do erro encontrado, com ênfase em variáveis externas.	X		X						2
B18. Explicita as estratégias usadas diante do erro encontrado, com ênfase no seu próprio funcionamento cognitivo/esforço pessoal.			X	X		X		X	4
TOTAL:	7	11	15	14	4	8	12	12	83

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A partir desses dados, podemos inferir que Hera explorou bastante os domínios da metacognição, evocando conhecimentos e utilizando estratégias de natureza metacognitivas ao vivenciar a escrita de todos os textos. Uns apresentando mais ocorrências e outros menos, sendo

o de menor ocorrência o texto que se refere à reescrita do conto “O pequeno Polegar” (ET3 – P.T5).

Na proposta de escrita desse conto, utilizamos um procedimento que demarcava bem as partes do enredo da história, que representava o início, o meio e o final deste conto. Acreditamos que esse procedimento pode ter influenciado na construção de seu texto, limitando-o na utilização do seu repertório linguístico e cognitivo.

Salientamos que a situação de produção textual em que foi identificada a maior quantidade de processos metacognitivos foi a proposta de escrita de um texto a partir de uma imagem realizada pela professora da turma quando cursavam o 2º ano do EF. Diante disso, constatamos que não houve correlação entre a quantidade de ocorrências dos processos metacognitivos e a evolução das mesmas ao longo do ciclo de alfabetização. No entanto, Hera apresentou uma frequência constante do uso de conhecimentos e estratégias metacognitivas ao produzir contos e outros textos narrativos durante o ciclo de alfabetização.

No quadro a seguir, apresentamos a síntese das ocorrências dos processos metacognitivos explicitados por Hera, apontando os que tiveram maior e menor ocorrência, além dos que não tiveram ocorrência.

Quadro 35 – Síntese das ocorrências dos processos metacognitivos de Hera

Processos metacognitivos	> ocorrência	< ocorrência	Sem ocorrência
CONHECIMENTOS SOBRE PESSOAS, TAREFAS E ESTRATÉGIAS	A1 / A2 / A4	A5	A6
ESTRATÉGIAS DE PLANEJAMENTO	B2	B3 / B4	----
ESTRATÉGIAS DE MONITORAMENTO	B8	B6	----
ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO	B13	B15	----

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Identificamos que os conhecimentos metacognitivos sobre a pessoa foram evidenciados pela frequência observada em verbalizar o que sabia e o que fez para realizar a tarefa de escrita do texto em questão (A1) e pela maior ocorrência do item A2 (Busca parceiros para a realização da tarefa).

Ao longo de suas explicitações, Hera revelou que tem consciência do que a ajudou na escrita dos textos, pois explicitou que usou a imaginação, que recordou o enredo da história, que pensou no título e se esforçou nesta empreitada cognitiva, com muita atenção e concentração. Mas que precisou que outra pessoa lesse a história para ela para que pudesse

se lembrar de algumas partes importantes, dando continuidade à sua escrita. Abaixo, apresentamos alguns trechos das explicitações feitas por Hera:

“Usei minha imaginação”.
 “A senhora leu, aí eu tava [...] eu tava lembrando aqui da minha cabeça”.
 “Primeiro pensei no título, depois isso daqui (texto), eu pensei na minha cabeça”.
 “Eu precisei que a senhora lesse o livro”.
 “Precisei, por causa que não lembrei de todas [...] por isso fiz até aqui”.
 “De muita atenção e muita inteligência”.
 “Precisei de muita atenção e não conversar”.
 “Foi legal, foi o dia do meu aniversário, aí eu só escrevi o que tava na minha cabeça. Muita atenção para não errar”.
 “Só muita concentração”.

(Trechos transcritos das entrevistas explicitação de Hera).

As explicitações de Hera confirmam a presença de uma **enunciação** metacognitiva, de modo mais elementar, mas com indicativo de uso desse recurso metacognitivo ao explicitar seus estados mentais ao escrever um texto. Percebemos o quanto Hera atribui seu desempenho à capacidade de concentração, de ficar atenta e do silêncio.

Ao mesmo tempo, notamos também a presença do indicador de **referenciação** metacognitiva, pois identificamos em sua fala, a seguir, como esse sujeito foi capaz de esclarecer as inferências e a gestão do seu processo de produção textual: “Usei a capa para fazer o título, aí depois o título me ajudou a fazer o começo da história, aí o começo da história foi me ajudando pra cá, pra cá e pra cá (apontando para as partes do texto)” (Hera, ET2-P.T3).

Esse trecho também é indicativo de que ela usou o recurso de **antecipação** e da **adaptação**, pois a cada passo realizado planificava e tinha como consequência uma nova ação, revelando um conhecimento metacognitivo sobre a estratégia usada que a ajudou a efetivar a tarefa pretendida.

Ao ser questionada sobre a qualidade do conto de sua própria autoria, Hera explicitou que tinha gostado do seu texto, porque tinha escrito “*muito bem as palavras*” (Hera, ET3-P.T6), justificando a qualificação de sua tarefa mediante uso da escrita convencional. Contudo, se fosse para melhorá-lo, ela iria escrever “*só mais um pouco*” (Hera, ET3-P.T6). Nesses indícios, reconhecemos os indicadores de **apreciação** e, ao mesmo tempo, de **adaptação**, pois Hera avaliou o procedimento utilizado (escrita convencional) como a estratégia que assegurou a qualidade de seu conto, bem como analisou que, diante disso, poderia ter ampliado seu texto escrevendo mais.

Percebemos, então, uma correlação dos recursos indicativos da metacognição, um influenciando o outro, retroalimentando-se, em uma relação de interdependência, pois quando se faz a apreciação há a previsão de redimensionar as estratégias usadas. Ao passo que, ao

mudar as estratégias para outras mais efetivas, há avaliação do procedimento utilizado mediante o seu resultado.

Avaliando os dados referentes à dimensão das estratégias metacognitivas, identificamos que os itens B8 (Ações corretivas ao perceber erros) e B13 (Explicita suas ações na tarefa de modo descritivo) foram os de maior ocorrência, no tocante a subdimensão do monitoramento e da subdimensão da avaliação, respectivamente.

Por quê? Fica um negocinho coisado! É [...] você vê as coisas desaparecida, aí você tem que fazer de novo! (ET1 P.T1).

Se tiver coisas apagadas, aí sem querer eu apaguei, aí eu faço de volta. Eu vejo todas as palavras, aí eu vejo se tiver alguma coisa errada eu apago (ET1 P.T2).

A professora ler, corrige e vê se tá certo ou não. Mas também porque eu leio, aí a palavra que eu eu pensei não tava certa, aí eu apago e faço a palavra que tá certa. (ET2 P.T3).

Eu precisei pegar a borracha, o lápis, apagar isso daqui, olha, apagar e botar de novo mais separado (ET3 P.T4).

De muita atenção. Apago. (ET3 P.T5).

Eu olho, leio do título até o fim, aí eu vejo (ET3 P.T6).

Eu ia lendo. Eu ia apagar. Falando a palavra que eu ia escrever (ET3 P.T7).

(Hera, trechos das entrevistas de explicitação).

Os trechos acima ilustram as explicitações que consideramos para a pontuação do item B8 (Ações corretivas ao perceber erros), pois ao ser indagada sobre se percebia ou não erros em suas produções escritas, como percebia esses erros e o que fez ao percebê-los, obtivemos essas respostas de Hera. As respostas nos apontam para uma leitura longitudinal dos dados, evidenciando uma evolução de Hera na consciência dessas ações.

Nos dois primeiros relatos, percebemos que a identificação dos erros parece ser algo relacionado aos “borrões” impressos no papel do que foi apagado ao longo da produção escrita ou às ausências relacionadas a omissões de palavras ou partes destas. Não houve explicitação sobre a estratégia cognitiva utilizada.

Depois, Hera passa a recorrer à figura da professora como estratégia para perceber e solucionar os erros cometidos. Embora ainda relate seu protagonismo diante dessa ação, claramente mostrando o papel de apoio, tomando as ações realizadas pela professora como um andaime para a continuidade de suas próprias ações de modo mais autônomo.

As três últimas explicitações vieram carregadas de indícios de que Hera passa a perceber seus erros e tenta solucioná-los a partir de ações que demandam seu esforço cognitivo e seu funcionamento pessoal. Explanou algumas estratégias usadas, como a necessidade de se atentar à tarefa, de realizar uma leitura completa do texto que escreveu, coroadando-nos em seu relato final com a consciência de uma estratégia que julgou efetiva para suas ações corretivas,

que foi a de falar em voz alta, repetindo a palavra pretendida, de forma a conseguir ouvir suas partes sonoras e assegurar a correspondência entre grafema e fonema.

Esses achados corroboram o trabalho de Portilho e Dreher (2012), que analisou o modo como as crianças do primeiro ano do EF planejam, supervisionam e avaliam suas tarefas escolares e as contribuições para a prática pedagógica. A recomendação dessa pesquisa destaca que, muito mais importante do que saber que as estratégias que existem, é fazer com que as crianças as conheçam e se apropriem cada vez mais das mesmas, identificando-as, sabendo aplicá-las, resguardando as necessidades de cada circunstância.

A forma como Hera avaliava suas ações diante das tarefas de escrita de textos se relacionava à descrição dessas ações, como se o julgamento da qualidade ou não da tarefa desempenhada dependesse do passo a passo realizado, da descrição da estratégia utilizada e não do resultado que esta ofereceu. Por isso, por diversas vezes, o item B13 (Explicita suas ações na tarefa de modo descritivo) foi marcado na escala que traz os registros das observações dos processos metacognitivos vivenciados por Hera. Apresentamos um episódio para ilustrar esse modo de explicitação.

Hera (C4): [...] *que eu fiquei pensando na minha cabeça.*

Pesquisadora: *Tu pensou o quê?*

Hera (C4): *Eu pensei que, eu ia colocar “Era uma vez a Bela e a Fera”, só que eu coloquei “Uma bela tarde”.*

(Hera, ET3 PT04)

Outro aspecto interessante identificado nos dados gerados pelas explicitações desse sujeito faz alusão ao modo como Hera avaliava suas dificuldades e facilidades. De fato, afirmava com veemência que não tinha tido dificuldades ao longo da realização das produções textuais, embora ela tenha apontado em três situações de produção (as primeiras) a dificuldade em escrever determinadas palavras, por causa da segmentação ou da relação fonema-grafema.

Inferimos que Hera considera “essas palavras apagadas” ou a necessidade de ter reescrito determinadas palavras do texto como parte inerente à produção escrita, portanto, não aponta como dificuldade. Em contrapartida, a partir da quarta produção textual, já não menciona mais aspectos relacionados à grafia de determinadas palavras como dificultador em seu desempenho na tarefa. No entanto, ela aponta que foi fácil “dar conta” desse desafio de escrever textos porque “[...] *em tudo estava dando para ler e escrever, estava fácil escrever*”. *Somente em uma produção* (reescrita do conto “A Bela e a Fera” - ET3 P.T4). Ela revelou que foi fácil, porque estava “*divertido escrever esse texto, pois a história era legal*”.

O abandono atribuído à avaliação do seu desempenho na escrita convencional de palavras nos aproxima das conclusões de Zampieri e Schelini (2013), que investigaram o papel do monitoramento metacognitivo de quarenta e quatro crianças do quinto ano do EF. Os autores obtiveram dados que constataram a presença de informações a respeito do próprio funcionamento cognitivo, avaliado por meio de julgamentos formulados pelo próprio sujeito ao criar estimativas a respeito do seu desempenho diante de uma tarefa. Dessa forma:

A principal função do monitoramento metacognitivo é fornecer informações acerca do desempenho, de forma a proporcionar ao indivíduo subsídios para que avalie a necessidade ou não de modificar os processos psicológicos utilizados durante a aprendizagem (TANIKAWA; BORUCHOVITCH, 2016).

Compreendemos que Hera vivenciou experiências metacognitivas em todas as situações de produção textual, mas não podemos concluir que ao longo das SD teve uma evolução nos processos metacognitivos de forma linear. Ponderamos que houve evolução, mas que esta não ocorreu a cada proposta de escrita, ocorrendo em uma mesma situação de produção o uso de diversos conhecimentos e estratégias metacognitivas, sendo eles mais elementares ou mais refinados.

5.3.4 Os processos metacognitivos de Orfeu (C5)

Ao iniciarmos nossa pesquisa de campo, Orfeu estava com sete anos e apresentou desejo em participar das propostas com compromisso e interesse. Em nosso diagnóstico inicial Orfeu já estava no nível alfabético de escrita, demonstrando autonomia na produção textual.

Em uma análise geral, percebemos que utilizou diversas estratégias metacognitivas e fez uso estratégico do conhecimento de modo metacognitivo, o que repercutiu nas frequências evidenciadas pela escala de observação e o registro dos processos metacognitivos que vivenciou ao longo da pesquisa, conforme ilustrado abaixo:

Quadro 36 – Escala 7: Escala de observação e registro dos processos metacognitivos implicados nas produções textuais de Orfeu (C5)

ESCALA DE OBSERVAÇÃO E REGISTRO DOS PROCESSOS METACOGNITIVOS IMPLICADOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL									
ESCALA - GERAL - C5 (ORFEU)									
Processos metacognitivos	ET 1 P.T 1	ET 1 P.T 2	ET 2 P.T 3	ET 2 P.T 4	ET 3 P.T 5	ET 3 P.T 6	ET 3 P.T 7	ET 3 P.T 8	Total
A) Dimensão referente aos conhecimentos metacognitivos									
A1. Verbaliza o que ele precisa saber e fazer para a realização da tarefa.	X	X	X	X	X	X	X		7
A2. Buscam parceiros para a realização da tarefa.		X				X	X		3

A3. Explicitam como um determinado parceiro poderá lhe auxiliar na realização da tarefa.	X	X	X			X	X		5
A4. Explicita quais estratégias poderá usar para realizar a tarefa.		X			X		X		3
A5. Explicita os objetivos da tarefa de forma parcial.	X								1
A6. Explicita os objetivos da tarefa de forma estruturada.									0
A7. Identifica aspectos relevantes ou não para a realização da tarefa.	X			X		X	X		4
B) Dimensão referente às estratégias metacognitivas									
Subdimensão: planejamento									
B1. Recorre a um auxílio externo para planejar a tarefa.		X							1
B2. Planejamento para a tarefa é parcial (envolve recursos materiais, somente o início do texto).	X	X	X	X	X	X	X		7
B3. Planejamento é estruturado (detalhado, envolve todas as etapas da tarefa).									0
B4. Age com autonomia (não há necessidade de um referencial externo para planejar sua tarefa).				X		X			2
Subdimensão: monitoramento									
B5. 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).	X	X	X	X	X	X	X		7
B6. Percebe o que não sabe, mas não sabe o que fazer.			X	X					2
B7. Recobra a atenção (em áreas importantes, ao se distrair).				X		X			1
B8. Ações corretivas ao perceber erros.		X	X	X		X	X		5
B9. Utiliza a mesma estratégia em diferentes contextos (para se localizar e continuar a escrever, para escrever).				X		X	X		3
B10. Recorre a um auxílio externo para monitorar a tarefa.			X						1
Subdimensão: avaliação									
B11. Avalia suas dificuldades na realização da tarefa, com foco na escrita das palavras, letras e grafia.	X	X	X	X	X	X			6
B12. Avalia suas facilidades na realização da tarefa, com foco na escrita das palavras, letras e grafia.		-	X	X	X	X	X		5
B13. Explicita suas ações na tarefa de modo descritivo.		X		X			X		3
B14. Explicita suas ações na tarefa de modo avaliativo.		X	X	X		X			4
B15. Explicita as estratégias usadas diante das dificuldades, com ênfase nas variáveis externas.	X	X					X		3
B16. Explicita as estratégias usadas diante das dificuldades, com ênfase no seu funcionamento pessoal/esforço pessoal.				X			X		2
B17. Explicita as estratégias usadas diante do erro encontrado, com ênfase em variáveis externas.	X		X						2
B18. Explicita as estratégias usadas diante do erro encontrado, com ênfase no seu próprio funcionamento cognitivo/esforço pessoal.		X					X		2
TOTAL:	9	13	11	14	5	13	14	0	79

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Identificamos que Orfeu (C5) permaneceu com uma frequência considerável nas sete produções textuais que participou, apresentando uma redução na situação de reescrita do conto “O pequeno polegar” (ET3 - P.T05), em que obteve somente cinco ocorrências. Nestas ocorrências, ele apresentou conhecimentos metacognitivos e estratégias metacognitivas relacionadas ao planejamento, ao monitoramento e à avaliação.

Apresentamos a seguir a síntese das ocorrências de acordo com as dimensões dos conhecimentos e das estratégias metacognitivas consolidadas na escala, demonstrando os itens de maior ou menor ocorrência e os itens que não obtiveram ocorrência.

Quadro 37 – Ocorrências de Orfeu

Processos metacognitivos	> ocorrência	< ocorrência	Sem ocorrência
CONHECIMENTOS SOBRE PESSOAS, TAREFAS E ESTRATÉGIAS	A1	A5	A6
ESTRATÉGIAS DE PLANEJAMENTO	B2	B1	B3
ESTRATÉGIAS DE MONITORAMENTO	B5	B7 / B10	----
ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO	B11	B16 / B17 / B18	----

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Nas propostas de reescrita do conto “A Bela e a Fera” (ET2 – P.T04) e na construção do conto de sua própria autoria (ET3 - P.T07), Orfeu obteve a maior frequência, com quatorze ocorrências entre conhecimentos e estratégia metacognitivas.

Além disso, os itens A1 (Verbaliza o que ele precisa saber ou fazer para a realização da tarefa), B2 (Planejamento para a tarefa é parcial - envolve recursos materiais, somente o início do texto) e B5 (Monitora para ver se está compreendendo e/ou se está realizando a tarefa de forma adequada) foram os de maior ocorrência.

Em todas as situações de escrita, Orfeu conseguiu verbalizar o que ele identificou como necessário para saber fazer a tarefa solicitada (A1), apontando, com frequência, que saber ler e escrever foram premissas para que ele realizasse a tarefa, o que nos indica a presença do recurso da **enunciação** como expressão do seu conhecimento metacognitivo sobre a pessoa, ou seja, sobre o que ele próprio precisa lançar mão para cumprir com a proposta de escrita de um texto: “*Precisei de muita concentração e de muita inteligência, demorou muito, precisei de duas folhas. Precisei ler como tá, para ler de novo, para ver que tá tudo certo, para mim continuar o texto*” (Orfeu, ET2 P.T4).

A partir do relato acima, inferimos que Orfeu realizou um processo de monitoramento constante nessa reescrita do conto “A Bela e a Fera” (ET2 PT04) e recorreu aos

seus recursos internos para assegurar a continuidade da produção de forma coerente e aceitável, atendendo, também, à convenção da escrita. Esse monitoramento resultou em julgamentos retrospectivos, emitidos após a finalização da tarefa, os quais, segundo Nelson e Narens (1996), são classificados em três categorias: facilidade de aprender, julgamentos de aprendizagem e sentimento de conhecer. Se forem realizados de acordo com a conveniência se tornam essenciais para a gestão da aprendizagem, pois o fornecimento desses julgamentos informa a necessidade ou não de alterações ao longo da tarefa realizada. Segundo esses pesquisadores, um sistema metacognitivo eficiente, além de monitorar ou refletir sobre o processamento, precisa controlá-lo.

Em contrapartida, Orfeu também apontou como outras pessoas poderiam ajudá-lo a realizar suas produções escritas, recorrendo à pesquisadora e à professora da turma para auxiliarem a realizar a tarefa, reconhecendo a importância da ajuda para lembrar da história para que realizasse sua reescrita. Tal fato pode ser indicativo do recurso da **descentração**, demonstrando um conhecimento metacognitivo sobre as pessoas.

Orfeu: *Pedi ajuda a senhora.*

Pesquisadora: *E como foi essa ajuda?*

Orfeu: *De tentar me lembrar da história.*

(Orfeu, ET3 P.T7)

Pela escala consolidada com os dados gerados por Orfeu, o item A3 (Explicita como um determinado parceiro poderá lhe auxiliar na realização da tarefa) teve cinco ocorrências, e em suas explicitações ele esclarece que esse auxílio pode ser realizado pela professora ou pela pesquisadora com ênfase na correção de sua escrita, para o alcance da escrita convencional e também para a segmentação, legibilidade e traçado da letra.

A **percepção** é um recurso indicativo do metaconhecimentos referente à tarefa, o que também foi evidenciado nos processos empregados por Orfeu, mediante a identificação de aspectos relevantes para a realização da atividade, como a escrita de um título para o conto e a habilidade de leitura para ir assegurando o controle do que escreve. “*Eu boto o título aí começo a escrever. [...] Eu escrevi-lendo, depois continuei lembrando da história e fiz*” (Orfeu, ET2 P.T4). Identificamos, ainda, o indicador da **referenciação** como evidência dos metaconhecimentos relacionados à tarefa, pois Orfeu relatou que para fazer a reescrita do conto “João e o pé de feijão” ele se referendou na versão da história que já conhecia: “A senhora falou

a história toda, eu já ouvi essa história faz muito tempo, aí eu pensei, lembrei, aí eu fiz” (Orfeu, ET1 P.T2).

Os conhecimentos metacognitivos relativos às estratégias foram acionados por Orfeu por meio dos recursos da **antecipação**, quando ele planejou os procedimentos que utilizou de forma incipiente. No entanto, inicialmente, ele apontou que precisava escrever o título para começar seu texto, além da escrita inicial do “Era uma vez”. Percebemos que essas escritas foram tomadas como dispositivos que permitem o início e a continuidade da produção textual, como uma espécie de planejamento, mesmo que não seja estruturado.

Inferimos que os recursos de **adaptação** foram evidenciados sempre que Orfeu utilizou a leitura como estratégia de monitoramento, tendo como consequência a percepção dos erros cometidos que logo eram corrigidos. Orfeu informou que percebe seus erros “*lendo, vendo se tá tudo bem com meu texto*”, e quando percebe um erro ele relatou que “*apago e faço certo*”.

A **apreciação** metacognitiva revela modos de justificar determinados procedimentos utilizados. A partir dos dados da escala, percebemos que Orfeu realiza essa apreciação ora descrevendo suas ações (B13), ora avaliando seu desempenho diante das ações realizadas na tarefa (B14). Inicialmente, ele avaliou seus textos com ênfase em aspectos mais externos, como a letra, o alinhamento, o trabalho e a segmentação entre as palavras. Posteriormente (especificamente nas duas últimas produções), ele justificou sua avaliação com base em seu esforço próprio e funcionamento cognitivo, valorizando sua autoria na produção textual. Compreendemos que, apesar de incipientes, são indícios da emergência de experiências metacognitivas vivenciadas pelo sujeito.

Orfeu mostrou que fez uso de diversos conhecimentos metacognitivos para garantir a realização das tarefas de produção de textos. Utilizou estratégias de natureza metacognitivas, evoluindo nas questões relativas à quantidade de estratégias empreendidas, mas também à qualidade das mesmas, passando a ter consciência das estratégias que usou ou que usará de forma mais efetiva.

5.3.5 Os processos metacognitivos de Maia (C7)

Maia participou das etapas da pesquisa com muito desejo, cuidado e comprometimento. Iniciou com sete anos de idade e já tinha alcançado o nível alfabético. Ela demonstrou segurança e autonomia nas situações de produção textual, apresentando uma alta frequência no uso dos conhecimentos metacognitivos e das estratégias metacognitivas utilizadas ao escrever seus textos.

Quadro 38 – Escala 8: Escala de observação e registro dos processos metacognitivos implicados nas produções textuais de Maia (C7)

ESCALA DE OBSERVAÇÃO E REGISTRO DOS PROCESSOS METACOGNITIVOS IMPLICADOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL									
ESCALA - GERAL - C7 (MAIA)									
Processos metacognitivos	ET 1 P.T 1	ET 1 P.T 2	ET 2 P.T 3	ET 2 P.T 4	ET 3 P.T 5	ET 3 P.T 6	ET 3 P.T 7	ET 3 P.T 8	Total
A) Dimensão referente aos conhecimentos metacognitivos									
A1. Verbaliza o que ele precisa saber e fazer para a realização da tarefa.	X	X	X	X	X	X	X	X	8
A2. Buscam parceiros para a realização da tarefa.	X		X			X	X	X	5
A3. Explicitam como um determinado parceiro poderá lhe auxiliar na realização da tarefa.	X			X			X	X	4
A4. Explicita quais estratégias poderá usar para realizar a tarefa.	X		X	X	X	X	X		6
A5. Explicita os objetivos da tarefa de forma parcial.			X	X					2
A6. Explicita os objetivos da tarefa de forma estruturada.									0
A7. Identifica aspectos relevantes ou não para a realização da tarefa.	X	X		X	X		X	X	6
B) Dimensão referente às estratégias metacognitivas									
Subdimensão: planejamento									
B1. Recorre a um auxílio externo para planejar a tarefa.	X		X						2
B2. Planejamento para a tarefa é parcial (envolve recursos materiais, somente o início do texto).			X			X			2
B3. Planejamento é estruturado (detalhado, envolve todas as etapas da tarefa).		X						X	2
B4. Age com autonomia (não há necessidade de um referencial externo para planejar sua tarefa).		X		X		X	X	X	5
Subdimensão: monitoramento									
B5. 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).	X	X		X		X	X	X	6
B6. Percebe o que não sabe, mas não sabe o que fazer.			X			X			2
B7. Recobra a atenção (em áreas importantes, ao se distrair).				X			X	X	3
B8. Ações corretivas ao perceber erros.				X		X	X	X	4
B9. Utiliza a mesma estratégia em diferentes contextos (para se localizar e continuar a escrever, para escrever).				X		X		X	3
B10. Recorre a um auxílio externo para monitorar a tarefa.	X		X			X	X		4
Subdimensão: avaliação									
B11. Avalia suas dificuldades na realização da tarefa, com foco na escrita das palavras, letras e grafia.	X	X		X					3
B12. Avalia suas facilidades na realização da tarefa, com foco na escrita das palavras, letras e grafia.	X		X	X	X	X	X	X	7
B13. Explicita suas ações na tarefa de modo descritivo.	X	X		X			X	X	5
B14. Explicita suas ações na tarefa de modo avaliativo.	X	X	X	X	X	X		X	7
B15. Explicita as estratégias usadas diante das dificuldades, com ênfase nas variáveis externas.	X				X			X	3

B16. Explicita as estratégias usadas diante das dificuldades, com ênfase no seu funcionamento pessoal/esforço pessoal.			X	X			X	X	4
B17. Explicita as estratégias usadas diante do erro encontrado, com ênfase em variáveis externas.	X		X						2
B18. Explicita as estratégias usadas diante do erro encontrado, com ênfase no seu próprio funcionamento cognitivo/esforço pessoal.	X			X			X		3
TOTAL:	14	8	12	16	6	12	14	15	97

Fonte: elaboração da pesquisadora.

Maia foi uma das crianças com mais ocorrências de manifestação de conhecimentos metacognitivos e estratégias metacognitivas. Participou de todas as propostas de produção textual, e o único conhecimento metacognitivo exibido na escala que não apresentou ocorrência foi A6, pois não explicitou os objetivos das tarefas (escritas de textos, conto e a partir de uma imagem) de forma estruturada. Entretanto, na construção de um texto a partir de uma imagem proposta pela professora da turma do 2º ano do EF (ET2 PT03) e na reescrita do conto “A Bela e a Fera” (ET2 P.T4), Maia demonstrou consciência dos objetivos da tarefa, conseguindo explicitá-los, mesmo que de forma parcial.

A escrita de Maia revela traços do planejamento realizado por ela para a escrita de seus textos, focando em aspectos que considerou relevantes para a realização da mesma, conforme podemos observar nos extratos abaixo:

“Lembrei da história”.

“Eu soube da história”.

“Eu precisei lembrar, precisei pensar o que ia escrever”.

“Fui pensando aos pouquinhos e pouquinhos do que veio na minha cabeça”.

“Eu me preparei, porque eu tava ansiosa”.

“É se preparando para fazer a história”.

“Precisei pensar o começo do texto, precisei pensar o que ia escrever nesse começo do texto”.

“Saber da história”.

“Essa daqui que eu acabei de inventar”.

(Maia, explicitações ao longo da pesquisa)

Essas explicitações de Maia são indicativas do recurso de **enunciação**. Identificamos a presença desse indicador de forma constante, pois a mesma demonstrou consciência dos processos mentais, que lhe dão suporte para a realização da escrita de seus textos. Encontramos, também, o uso desse recurso nas explicitações realizadas na produção do seu conto de própria autoria.

Maia:

Foi muito legal, e eu consegui escrever várias coisas, no início eu não tava conseguindo pensar em nada, mas depois eu pensei. Saber o que eu ia pensar, o que eu ia escrever, porque no início eu não tava conseguindo fazer nada, porque eu não tava pensando nas palavras, na história.

Pesquisadora: *E aí como foi que tu conseguiu pensar para conseguir criar esse teu texto?*

Maia: *É, vem dentro da minha cabeça, aí eu consegui pensar um pouquinho, aí aos pouquinhos eu fui escrevendo.*

(Trecho da entrevista de explicitação ocorrida na ET3 PT07)

Esse trecho nos remete ao item B16, pois Maia explicitou uma estratégia usada diante das dificuldades com ênfase no seu funcionamento pessoal/esforço pessoal, revelando que precisou identificar as palavras que iria escrever, a partir do momento que recordasse a história, e assim ela foi escrevendo parte por parte para alcançar a conclusão do texto.

Observamos em seus relatos do que fazia, quando não lembrava da história ou de alguma palavra que queria escrever, experiências metacognitivas indicativas de processos com o uso de recursos da **percepção** e **adaptação**, respectivamente, referentes aos metaconhecimentos sobre a tarefa e sobre as estratégias. Ao longo da SD, identificamos o desenvolvimento das ações, a partir do uso desses recursos por Maia, pois, inicialmente, ela apresentou consciência das ações de recorrer ao auxílio externo, esperando a autorização da professora quanto à correção do que produziu. Posteriormente, começou a verbalizar ações mais autônomas, demonstrando o uso de estratégias de monitoramento, pois realizou o controle para ver se a palavra selecionada para seu texto era adequada, lançou mão de ações corretivas ao perceber o que não sabia e usou uma mesma estratégia em diferentes situações. Nos episódios abaixo apresentamos explicitações que ilustram nossas inferências.

Eu pergunto pra tia, como é que é (ET1 P.T1).

Eu lembrei de tudo, mas, caso nao, perguntava à senhora (ET1 P.T2).

Eu faço depois mostro para tia, aí ela diz se tá certo ou tá errado, aí eu vou fazer de volta (ET2 P.T3).

Eu faço outra coisa (ET2 P.T4).

Eu não escrevi, eu escrevi outra coisa (ET3 P.T5).

Eu invento outra coisa (ET3 P.T6).

Pensava em outra (ET3 P.T7).

Eu botava outra palavra (ET3 P.T8).

(Maia, explicitações sobre as ações realizadas)

Identificamos que Maia tinha consciência de que recorreu a apoios externos para realizar seus textos (A2), apontando também como foi ou como poderia ser essa ajuda feita pelo outro (A3). Cabe mencionar que esse fato não repercutiu negativamente no seu desempenho face à escrita de texto, pois ela não evidenciou insegurança e muito menos a impediu dar continuidade à tarefa solicitada, finalizando-a, já que Maia monitorou constantemente o processo, como observamos no autorrelato acima.

Entretanto, esses dados nos remetem a um contraponto encontrado nas evidências da pesquisa de Tanikawa (2014), que revelou que os estudantes mais precisos no monitoramento metacognitivo não relataram fazer uso da estratégia de pedir ajuda. Segundo a pesquisadora, ao considerar esse fato, é essencial que o professor propicie aos alunos um ambiente acolhedor, que permita com que eles façam perguntas, quando necessário, pois a estratégia de pedir ajuda envolve uma autorreflexão que promove a consciência da dificuldade e a vontade de aprender e superá-la.

Dessa forma, cabe ao docente ponderar quando o estudante está fazendo uso da estratégia e quando só está em busca da resposta correta, bem como “[...] ensinar como utilizar essa estratégia seguindo três aspectos fundamentais: a necessidade do pedido de ajuda, o conteúdo do qual se tem dúvida e quem ele pode procurar para saná-la” (KARABENICK, 2014; KARABENICK; NEWMAN, 2009; SERAFIM; BORUCHOVITCH *apud* TANIKAWA, 2014).

Maia também empregou estratégias metacognitivas de avaliação, atribuindo as facilidades que teve ao enfrentar as propostas à escrita dos títulos de cada texto produzido. Somente na escrita do conto de sua autoria revelou que a escrita desse texto foi fácil, porque “*sabia as palavras e sabia as sílabas*”, por isso considerou essa tarefa como fácil. Atribuiu suas dificuldades inicialmente à escrita de palavras, depois à escrita da história como um todo e nas últimas sessões relatou não ter tido dificuldades.

Os recursos de **apreciação** utilizados por Maia foram conscientes quando ela considerou que seu texto está bem escrito e que não faria alteração no mesmo: “*Sim, porque eu olho pra ele aí vejo que tá tudo certo, tá bonito, e eu gostei dele*” (ET2 P.T4). Além disso, foi indagada se tinha gostado do texto que produziu e suas últimas explicitações demonstram uma mudança na forma de fazer uma apreciação indicativa da metacognição, conforme observamos a seguir.

Sim. Porque eu acho que ele tá bem legal, as palavras não estão erradas (ET3 PT06).

Gostei. Porque eu li ele, e achei que ele tá bem legal. Não (ET3 PT07).

Gostei. Porque eu já reli ele. [...] Eu fui fazendo e fui relendo. Não (ET3 PT08).

(Maia, explicitações sobre a qualidade do seu texto)

Diante disso, pudemos constatar que sua forma de avaliar passou de enfatizar questões relativas à escrita convencional para uma ênfase em seu bom desempenho ao longo da tarefa, considerando a estratégia que escolheu de ler e reler, no decorrer de toda sua escrita, como importante para a garantia da qualidade do seu texto. Entendemos, também, que ora a

explicitação de suas ações é mais descritiva, ora é mais avaliativa, obtendo maior ocorrência no item B14 da escala.

Os erros percebidos por Maia foram encarados como parte do processo de escrita, demonstrando o uso de estratégias para solucionar o problema ocorrido. Em suas primeiras explicitações, esclareceu que a professora poderia ajudá-la a identificar um erro e a solucioná-lo, mas que ela também teria que ler o que escreveu para identificar também.

Nas produções textuais da terceira etapa que condiziam à reescrita do conto “A Bela e a Fera” (ET2 P.T4), à criação de conto de sua autoria (ET3 PT07) e à reescrita do conto “João e o pé de feijão” (ET3 P.T8), Maia tomou consciência e explicitou a estratégia que usou quando corrigia um erro referente à escrita convencional de palavras: “*É falando aí você vai, vai escutando o som das letras*” ou “[...] *porque eu vou repetir, eu vou falar o nome, aí eu vou escrevendo as sílabas, os sons que falo*” ou ainda “*Lendo, apago e escrevo corretamente, [percebendo] o som das sílabas*”.

Apresentamos a síntese das ocorrências dos conhecimentos e estratégias explicitadas por Maia, identificando as de maior ou menor ocorrência e as que não ocorreram ao longo de suas produções.

Quadro 39 – Síntese das ocorrências explicitadas por Maia

Processos metacognitivos	> ocorrência	< ocorrência	Sem ocorrência
CONHECIMENTOS SOBRE PESSOAS, TAREFAS E ESTRATÉGIAS	A1	A5	A6
ESTRATÉGIAS DE PLANEJAMENTO	B4	B1 / B2 / B3	----
ESTRATÉGIAS DE MONITORAMENTO	B5	B6	----
ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO	B12 / B14	B17	----

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

De maneira geral, Maia empregou diferentes conhecimentos metacognitivos e estratégias metacognitivas ao longo das suas experiências de escrita de textos. Consideramos que houve um processo de evolução em suas explicitações, expressado por meio de sua percepção em identificar mais as estratégias que lançava mão para encarar o desafio de escrever um texto.

5.3.6 Os processos metacognitivos de Kael (C12)

Kael iniciou sua participação na pesquisa com sete anos de idade, no nível silábico-alfabético, sendo bem desafiante conseguir diagnosticar suas hipóteses por meio da escrita, já que ele fazia uso da letra cursiva e isso não trazia segurança para o mesmo, muito menos legibilidade do texto. Em várias sessões Kael não demonstrou interesse em participar das situações de escrita, contudo, nunca se recusou, apresentando curiosidade sobre os jogos e outras propostas que fizemos com a turma como forma de apoiar os processos de construção textual das crianças.

Nas entrevistas de explicitações houve muitos momentos que Kael ficou em silêncio, o que também provocou mais desafio em perceber os indícios dos processos metacognitivos que vivenciou. Optamos por trazer seu percurso para a análise dos multicasos pela necessidade de compreender os processos vividos de um sujeito em um nível psicogenético de escrita mais elementar que os demais exemplificados e pelos dados gerados em suas explicitações, que demonstram uma pequena evolução na emergência dos metaconhecimentos e estratégias metacognitivas utilizadas.

A seguir, apresentamos a escala de observação e registro desses processos:

Quadro 40 – Escala 9: Escala de observação e registro dos processos metacognitivos implicados nas produções textuais de Kael (C12)

ESCALA DE OBSERVAÇÃO E REGISTRO DOS PROCESSOS METACOGNITIVOS IMPLICADOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL									
ESCALA - GERAL - C12 (KAEL)									
Processos metacognitivos	ET 1 P.T 1	ET 1 P.T 2	ET 2 P.T 3	ET 2 P.T 4	ET 3 P.T 5	ET 3 P.T 6	ET 3 P.T 7	ET 3 P.T 8	Total
A) Dimensão referente aos conhecimentos metacognitivos									
A1. Verbaliza o que ele precisa saber e fazer para a realização da tarefa.	X	X	X	X	X	X	X		7
A2. Buscam parceiros para a realização da tarefa.	X	X							2
A3. Explicitam como um determinado parceiro poderá lhe auxiliar na realização da tarefa.			X						1
A4. Explicita quais estratégias poderá usar para realizar a tarefa.			X	X	X	X	X		5
A5. Explicita os objetivos da tarefa de forma parcial.	X			X					2
A6. Explicita os objetivos da tarefa de forma estruturada.									0
A7. Identifica aspectos relevantes ou não para a realização da tarefa.			X	X	X		X		4
B) Dimensão referente às estratégias metacognitivas									
Subdimensão: Planejamento									
B1. Recorre a um auxílio externo para planejar a tarefa.	X		X						2

B2. Planejamento para a tarefa é parcial (envolve recursos materiais, somente o início do texto).	X	X		X		X	X		5
B3. Planejamento é estruturado (detalhado, envolve todas as etapas da tarefa).									0
B4. Age com autonomia (não há necessidade de um referencial externo para planejar sua tarefa).		X							1
Subdimensão: monitoramento									
B5. 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).						X			1
B6. Percebe o que não sabe, mas não sabe o que fazer.				X					1
B7. Recobra a atenção (em áreas importantes, ao se distrair).						X			1
B8. Ações corretivas ao perceber erros.	X		X			X			3
B9. Utiliza a mesma estratégia em diferentes contextos (para se localizar e continuar a escrever, para escrever).				X					1
B10. Recorre a um auxílio externo para monitorar a tarefa.		X	X						2
Subdimensão: Avaliação									
B11. Avalia suas dificuldades e facilidades na realização da tarefa, com foco na escrita das palavras, letras e grafia.		X		X		X	X		4
B12. Avalia suas facilidades na realização da tarefa, com foco na escrita das palavras, letras e grafia.		-	X	X			X		3
B13. Explicita suas ações na tarefa de modo descritivo.	X	X	X	X	X	X	X		7
B14. Explicita suas ações na tarefa de modo avaliativo.		X	X			X			3
B15. Explicita as estratégias usadas diante das dificuldades, com ênfase nas variáveis externas.			X				X		2
B16. Explicita as estratégias usadas diante das dificuldades, com ênfase no seu funcionamento pessoal/esforço pessoal.	X	X		X					3
B17. Explicita as estratégias usadas diante do erro encontrado, com ênfase em variáveis externas.	X								1
B18. Explicita as estratégias usadas diante do erro encontrado, com ênfase no seu próprio funcionamento cognitivo/esforço pessoal.	X						X		2
TOTAL:	10	9	11	11	4	9	9	0	63

Fonte: elaboração da pesquisadora.

Na análise da escala percebemos uma regularidade na quantidade das ocorrências de processos de natureza metacognitiva, tendo sua menor frequência na produção textual de reescrita do conto “O pequeno polegar” (ET3 – P.T5). Inferimos que isso se justifique por que nessa proposta fizemos uma demarcação de início, meio e final da história, com uma situação didática bem dirigida para as três partes constitutivas de um conto, acarretando uma produção com poucos detalhes e que não fomentou uma quantidade significativa da emergência de conhecimentos e estratégias metacognitivas.

Porém, o conhecimento metacognitivo referente à pessoa, por meio do recurso da **enunciação**, foi identificado por meio do item A1 (Verbaliza o que ele precisa saber e fazer para a realização da tarefa), os metaconhecimentos referentes à tarefa pelo item A7 (Identifica aspectos relevantes ou não para a realização da tarefa), revelando o recurso da **percepção**, e o

metaconhecimento referente às estratégias pelo item A4 (Explicita quais estratégias poderá usar para realizar a tarefa), evidenciando o recurso da **adaptação**.

Em todas as situações de produção Kael demonstrou saber o que tinha que saber e fazer para a realização do que tinha sido proposto. O foco recaiu inicialmente sobre saber a história e, ao longo da pesquisa, mostrou mais preocupação com a escrita das letras e palavras. Além disso, ele revelou que precisou recorrer à ajuda de outra pessoa nas duas primeiras situações de produção e, a partir da terceira situação, começou a deslocar a percepção do que precisou fazer para questões relacionadas ao seu funcionamento cognitivo. Inicialmente, afirmando que precisou prestar atenção ao que a professora falou, e, em seguida, passou a perceber que precisava pensar e prestar atenção nas palavras e escrever.

Nas observações participantes registramos que Kael despendia muito tempo na escrita de determinadas palavras, aparentemente em um movimento de oralização das mesmas como estratégia para identificação de quais letras a constituíam. Em virtude do seu nível psicogenético de escrita – silábico-alfabético, ele mostrou bastante essa preocupação com as relações grafema-fonema. Na pesquisa de Leite (2014) foi constatado que a hipótese silábica de escrita apareceu como definidora do uso estratégico dos conhecimentos das letras e suas notações, com forte evidência da fonetização da escrita e mobilização estratégica de conhecimentos sobre a organização linear dos sons correspondente à sequência espacial das letras.

O recurso da **percepção** foi marcado pela explicitação de aspectos identificados pelo sujeito que apoiam ou não a realização da tarefa. Por exemplo, para iniciar a construção dos seus textos, Kael priorizou a escolha do título como estratégia precursora. Explicitou também que para conseguir concluir a tarefa de reescrita de um conto, além de saber da história original, foi necessário não conversar, enfatizando a importância da concentração e foco para o seu desempenho.

Os metaconhecimentos sobre a estratégia foram evidenciados por meio dos recursos de **adaptação**, tomando consciência das estratégias que foram utilizadas quando sentia alguma dificuldade para continuar a escrita de seus textos, afirmando que trocava as palavras, colocando outras ou novos vocábulos no lugar das que não lembrava ou que lia para observar se precisava fazer alguma alteração diante de um erro. Essa estratégia de substituir as palavras foi levantada pelo sujeito por diversas vezes, sendo utilizada em diferentes contextos de produção textual (B9 - Utiliza a mesma estratégia em diferentes contextos).

Quando foi indagado sobre quais dificuldades teve ao vivenciar as produções textuais, Kael afirmava, categoricamente, que não teve nenhuma dificuldade. Em contrapartida,

ao ser questionado sobre o que considerou difícil ao escrever o texto em questão, Kael oscilou, ora afirmando que nada tinha sido difícil, ora que a escrita da história tinha sido difícil. Curiosamente, na produção textual, a partir de uma cena que tinha uma placa sinalizando “Sítio da Vovó”, ele considerou ser difícil a escrita do título, o que foi apontado pelos outros sujeitos como algo facilitador, sendo usado pela maioria como o título do texto.

Além disso, na sua primeira explicitação (ET1 PT01), Kael relatou que “*o mais difícil foi ler o que já tinha escrito*”, por isso, inferimos que essa explicitação da estratégia usada diante de uma dificuldade que teve ênfase em seu esforço pessoal (B16) foi percebida por ele por ainda não ter o domínio da leitura de forma autônoma e com fluência e compreensão leitora, o que também é indicativo do recurso da **apreciação** como metacognições sobre as estratégias. Este recurso foi identificado logo no início da pesquisa, quando considerou sua reescrita do conto “João e o pé de feijão” como “*bem escrita*” porque o texto estava todo completo. Ou seja, ele atribuiu a qualidade do texto que escreveu à estratégia da escrita completa do mesmo, considerando que um conto bem escrito deve garantir suas partes constitutivas: situação inicial, conflito, desfecho e situação final.

Apresentamos a seguir a síntese das ocorrências dos conhecimentos e estratégias explicitadas por Kael considerados de natureza metacognitiva.

Quadro 41 – Ocorrências explicitadas por Kael

Processos metacognitivos	> ocorrência	< ocorrência	Sem ocorrência
CONHECIMENTOS SOBRE PESSOAS, TAREFAS E ESTRATÉGIAS	A1	A3	A6
ESTRATÉGIAS DE PLANEJAMENTO	B2	B4	B3
ESTRATÉGIAS DE MONITORAMENTO	B8	B5 / B6 / B7 / B9	----
ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO	B13	B17	----

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Na análise geral dos dados de Kael, percebemos que houve um raro monitoramento dos processos ao longo da escrita dos textos. Contudo, ele fez mais uso de estratégias com indícios de um planejamento e avaliação da tarefa, conforme indicado na escala de observação e registro apresentada anteriormente.

Ressaltamos que retomaremos a análise de multicasos no capítulo seguinte, com foco nos processos de textualização operacionalizados por essas crianças ao longo das produções textuais realizadas sob a orientação das sequências didáticas que desenvolvemos em cada ano escolar de acompanhamento.

6 OS PROCESSOS DE TEXTUALIZAÇÃO IDENTIFICADOS NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DAS CRIANÇAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO COMO SEGUNDA CATEGORIA DE DADOS

Na medida, porém, em que me fui tomando íntimo do meu mundo, em que melhor o percebia e o entendia na "leitura" que dele ia fazendo, os meus temores iam diminuindo. Paulo Freire

Aprender a ler e escrever textos demanda uma série de elementos que, em interação, colocam *em xeque* diferentes fatores. Haja vista que “[...] o que faz um texto ser um texto é discursividade, inteligibilidade e articulação que ele põe em andamento” (MARCUSCHI, 2008, p. 89). Segundo Beaugrande (1997, p. 13), “Um texto não existe, como texto, a menos que alguém o processe como tal”.

Nesse sentido, levamos em consideração que refletir sobre o processamento da produção textual nos convida a conhecer as diferentes operações nele envolvidas, as quais enfatizam os aspectos linguísticos, cognitivos e metacognitivos, interacionais e sociocomunicativos que, muitas vezes, são condição da textualidade. A textualidade não se ocupa dos problemas ortográficos ou sintáticos que um texto possa ter, ocupa-se com a produção de efeitos de sentido que o texto provoca na circulação em uma determinada cultura. Portanto, a textualidade não depende de “[...] correções sintático-ortográficas da língua, mas da processabilidade cognitiva e discursiva” (MARCUSCHI, 2008, p. 91). Por isso, em virtude dos efeitos produzidos no e pelo texto, consideramos em nossos dados a análise dos processos de textualização.

Os primeiros postulados sobre os processos de textualização foram realizados por Beaugrande e Dressler (1991) e, desde então, muitos estudiosos da linguística textual tratam da textualidade. Retomamos o alerta de Marcuschi (2008) para que não haja divisão entre os aspectos da textualidade de forma estanque ou categórica, pois eles se recobrem e parecem ser redundantes.

Dessa forma, os critérios de textualidade não devem ser tomados como princípios de boa formação textual, pois o texto é um evento comunicativo e, como tal, só se completa com a participação do leitor/interlocutor, além de se articular nos três níveis: linguístico, social e cognitivo.

Considerando o alerta supracitado de Marcuschi (2008), analisamos os dados dessa segunda categoria a partir do *corpus* constituído por 47 textos¹⁹ produzidos pelas 06 crianças

¹⁹Relacionados no quadro 41.

participantes do grupo-foco, dos quais realizamos os estudos de multicasos²⁰ referentes à investigação dos conhecimentos metacognitivos e estratégias metacognitivas levantadas por essas crianças ao escrever textos.

Salientamos que olhamos para esse *corpus* tomando os textos enquanto processo e não como um produto, enfatizando os processos de textualização que resultam na textualidade. Compreendemos, ainda, que esses textos são resultados de uma retextualização, originários de um texto-base e explorado por meio de um gênero textual específico ou por diferentes gêneros textuais.

Inicialmente, faremos uma análise geral dessas produções e, posteriormente, analisaremos as produções de cada uma das seis crianças selecionadas para o estudo de multicasos. Apresentamos no quadro 41 a relação de textos e a presença de cada criança na situação de produção:

Quadro 42 – Participação das crianças nas produções textuais do corpus da pesquisa

ETAPA/PRODUÇÃO TEXTUAL	CÓDIGO DE REFERÊNCIA	SUJEITOS-FOCO
Etapa 1 – Reescrita do conto “João e o pé de feijão” na produção inicial	ET1 – P.T01	C1, C2, C4, C5, C7, C12
Etapa 1 – Reescrita do conto “João e o pé de feijão” na produção final	ET1 – P.T02	C1, C2, C4, C5, C7, C12
Etapa 2 – História a partir de uma imagem	ET2 – P.T03	C1, C4, C5, C7, C12
Etapa 2 – Reescrita do conto “A Bela e a Fera”	ET2 – P.T04	C1, C2, C4, C5, C7, C12
Etapa 3 – Reescrita do conto “O Pequeno Polegar”	ET3 – P.T05	C1, C2, C4, C5, C7, C12
Etapa 3 – História a partir de uma imagem	ET3 – P.T06	C1, C2, C4, C5, C7, C12
Etapa 3 – Criação do conto de própria autoria	ET3 – P.T07	C1, C2, C4, C5, C7, C12
Produção Final - Reescrita do conto “João e o pé de feijão”	P.T08	C1, C2, C4, C7, C12
Legendas: ET1: Etapa 1; ET2: Etapa 2; ET3: Etapa 3; P.T01: Produção textual n°1 e assim por diante.		

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Partimos, inicialmente, para uma análise geral das produções textuais das crianças, com base no sistema de análise proposto por Rego (1986)²¹, mas adaptado por nós, por meio da categorização dos 47 textos em quatro grupos, a saber:

Grupo 1 - Textos não histórias: relatos, frases soltas, descrições.

²⁰Continuaremos o estudo de multicasos por meio dos dados gerados pelas seis crianças que selecionamos como sujeitos-foco.

²¹Rego (1986) publicou um estudo realizado com crianças da 1ª série do EF, no qual foi analisado um corpus com 70 textos produzidos por essas crianças. Para isso, a pesquisadora classificou os textos em categorias que definiam características de textos que não foram considerados histórias (cerca de 47,2% dos textos) até a categoria de textos com características dos textos cartilhados. A pesquisa se centrou, portanto, no corpus composto por textos que apresentavam traços de uma estrutura narrativa, que foram classificados em subcategorias de acordo com as características textuais.

Grupo 2 - Textos com estrutura inicial: introdução da cena, dos personagens, uso de marcadores convencionais para iniciar a produção textual.

Grupo 3 – Textos incompletos: introdução da cena, dos personagens, uso de marcadores convencionais para iniciar a produção textual. Presença da ação da trama, apresentando a situação conflituosa. No entanto, apresentam lacunas das partes constituintes de uma narrativa.

Grupo 4 – Textos completos: introdução da cena, dos personagens, uso de marcadores convencionais para iniciar a produção textual. Presença da ação da trama, apresentando a situação conflituosa. Desfecho revelado. Apresentam um final convencional ou não. Apresentam uma estrutura narrativa elaborada.

De acordo com nossa avaliação, organizamos no quadro 42 o quantitativo da categorização geral dos textos.

Quadro 43 – Classificação das produções escritas

Grupos de categorização	Quantidade de produções classificadas
1	04 produções escritas
2	06 produções escritas
3	16 produções escritas
4	21 produções escritas
Legenda: 1- Textos não histórias; 2 – Textos com estrutura inicial; 3 – Textos incompletos; 4 – Textos completos.	

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Salientamos que todas essas produções realizadas pelas seis crianças foram avaliadas como um texto, portanto, mesmo tendo produções categorizadas como grupo 1, estas foram consideradas um texto, porém, como uma não história.

Vale ressaltar que essa classificação não apresentou correlação com as hipóteses de escrita das crianças, pois mesmo em um nível silábico-alfabético, um de nossos sujeitos - Kael (C12) – apresentou textos com concentração de sequências textuais de cunho narrativo. Portanto, independentemente do nível psicogenético de escrita, percebemos que as crianças em processos de alfabetização podem construir textos decorrentes da habilidade em costurar as diferentes sequências textuais por meio do emprego de recursos coesivos, configurando seu texto a partir das operações linguísticas e discursivas advindas do gênero textual a ser construído. Tal fato também foi comprovado nas pesquisas de Colello (2017) que verificou que

crianças que escrevem de modo mais ajustado com relação à composição do gênero pretendido podem não ter o mesmo desempenho na construção notacional e vice-versa.

Contudo, também confirmamos o que Colello (2017) apontou sobre o percurso de aprendizagem no estágio inicial da alfabetização, observando que as escritas infantis se configuram como gêneros primários, mais informais e próximos à oralidade, afirmando a existência de desafios impostos aos pequenos escritores quanto à organização do gênero textual.

Referenciada pelas vivências sociais, a criança pode até compreender a necessidade de ajustamento do gênero ao contexto de uso da língua, mas isso nem sempre acontece em casos mais específicos da escrita, o que justifica ocorrências de desequilíbrio na concatenação dos aspectos textuais mencionados pelo sujeito-autor. Dados sua inexperiência no mundo letrado e o seu reduzido leque de modelos textuais, o aluno pode lançar mão de produções inusitadas em relação ao propósito do texto, ao tratamento do conteúdo, ao padrão linguísticos esperado e à vinculação com o interlocutor. Distantes do padrão social e da expectativa convencional de produção da escrita, são produções que revelam gêneros indefinidos, híbridos, mistos ou que se constroem como ‘embriões de gênero’ (COLELLO, 2017, p. 99).

Portanto, consideramos o nosso *corpus* da pesquisa com essa heterogeneidade de textos, mesmo sabendo que alguns deles possui um certo estranhamento quanto ao gênero textual conto. Entretanto, na maioria das produções, identificamos indícios das tentativas linguísticas para a configuração textual de suas narrativas.

Passaremos, a seguir, a apresentar cada grupo de textos, considerando nossa classificação. Ressaltamos que vamos exemplificar somente com alguns dos textos das crianças e, posteriormente, analisamos e discutimos sobre cada texto na seção destinada aos estudos de multicasos – parte 2.

a) Textos não histórias: relatos, frases soltas, descrições – Grupo 1:

Os textos classificados como Grupo 1, ou seja, textos não histórias, foram quatro produções textuais realizadas pelos sujeitos Apolo - C1 (nas P.T07 e P.T08) e Kael - C12 (nas P.T03 e P.T04). Ilustramos, a seguir, as características relacionadas a esse grupo 1 com duas produções escritas²², pois o texto escrito não se referia a uma história, apresentava frases soltas em forma de um relato, conforme podemos observar na produção escrita de Apolo (C1 – P.T07) e Kael (C12 – P.T03).

A produção textual nº 7 (P.T07) foi proposta por meio do convite às crianças para escrevem seu próprio conto. Após diferentes oportunidades de leitura e escrita, com exploração

²² Todas as produções textuais foram transcritas somente com correção na escrita ortográfica e na organização da segmentação das palavras entre as frases. Foram resguardados todos os outros aspectos semânticos e sintáticos da forma como a criança produziu. As produções originais estão disponibilizadas para consulta nos anexos deste trabalho.

do gênero textual conto, convidamos cada um a criar um conto de sua autoria, elaborado com um enredo que fosse de seu interesse. Na transcrição abaixo, apresentamos o texto de Apolo, que consideramos como um texto não história, haja vista não apresentar as situações constitutivas de um conto, assemelhando-se mais como um relato.

O MENINO E O DRAGÃO

O menino passeou pelo bosque e o menino encontrou um ovo de dragão nasceu e o menino ficou amigo do dragão.
(Apolo - C1 – ET3 – P.T07).

Na produção textual realizada com apoio de uma imagem (anexo 6), Kael apresentou somente uma frase, por isso, consideramos como um texto não história.

A MENINA E A FADA

A menina estava em casa ela saiu de casa foi para o parque.
(Kael - C12 - ET2 – P.T03).

Nos exemplos destacados, embora os textos apresentem um título, essas crianças não trouxeram elementos imprescindíveis da estrutura narrativa (definidas neste trabalho como a situação inicial, a situação de conflito, o clímax, o desenlace ou desfecho e a situação final). Ainda que apresentem elementos como as personagens e algumas ações baseadas em uma sequência de acontecimentos relacionados entre si, não podemos considerar uma história por também não esclarecer o espaço-tempo desses acontecimentos, nem mesmo os modos e as causas, a partir da exploração dos meios de como e por que esses acontecimentos ocorrem, não expondo também o foco narrativo da história.

b) Textos com estrutura inicial – Grupo 2

Nesse grupo 2, identificamos seis produções textuais que apresentaram textos com uma estrutura inicial. Elas traziam a introdução da situação inicial, apresentavam os personagens e usavam marcadores convencionais para iniciar a produção textual, como, por exemplo, a expressão “Era uma [...]”, além de outros aspectos semânticos e sintáticos da forma como a criança produziu.

Para ilustrar, destacamos as produções textuais de Hera - C4, com a P.T03, de Orfeu - C5, com a P.T01, e de Kael - C12, com a P.T08. As produções originais estão disponibilizadas para consulta nos anexos deste trabalho.

A P.T03, que foi realizada por Hera com o apoio de uma imagem (anexo 3), apresentou o título, a expressão “Era uma vez” para começar sua história e introduziu uma

situação inicial, já apontando ações iniciais das personagens, contudo, não houve a apresentação da sequência dessas ações com seus desdobramentos em acontecimentos.

A FADA E A MENINA

Era uma fada que fazia mágica e uma menina que adorava fada e um belo dia a fada apareceu e a menina ficou feliz e depois a fada e a menina ficaram amigas a menina chamou a fada pra casa dela.
(C4 - ET2 P.T03)

Na P.T01, proposta a partir do reconto da história “João e o pé de feijão”, Orfeu nos apresentou um texto com título, apresentação inicial, introduziu uma situação de conflito e detalhou ações das personagens, relatando acontecimentos, mas logo finalizou sua produção, deixando-a somente com essa estrutura inicial, conforme podemos observar a seguir.

JOÃO PÉ DE FEIJÃO

*O João foi pegar as moeda da família
O João tava desejando feijão
A mãe mandou o João pegar uma comida
E o homem tava vendendo feijão mágico
E trocou a vaca e chegou em casa e João amostrou os feijão
E a mãe ficou com raiva
E jogou pela janela
(C5 - ET1 – P.T01)*

Outro exemplo de produção textual classificada como grupo 2 foi a P.T08, realizada por Kael, também produzida a partir do reconto da história “João e o pé de feijão”, porém, já como produção final da SD vivenciada no 2º ano do EF. Nesse texto, Kael apresentou o título e a situação inicial, em que introduziu os personagens e suas ações do início do enredo. Antes mesmo de trazer a sequência de ações e seus desdobramentos, finalizou sua história.

JOÃO PÉ DE FEIJÃO

João foi para trocar a vaca era alguma coisa e trocou por feijões mágicos quando o menino a mãe jogou pela janela quando o menino chegou lá fora viu uma ponta muito alta subiu viu um castelo. (C12 – P.T08)

Conforme podemos perceber nas transcrições das produções textuais organizadas no segundo grupo, as crianças já iniciaram a história apresentando mais elementos, como o cenário inicial, seus personagens e algumas ações. Porém, nos exemplos acima, não identificamos a situação conflituosa de forma estruturada, assim como a ausência do desenlace seguido da situação final da história.

c) Textos incompletos – grupo 3:

Os textos incompletos, referentes ao grupo 3, evidenciam que em dezesseis produções as crianças já incluem novos elementos na construção de suas produções textuais.

Elas fizeram uma introdução da cena, mostrando uma situação inicial, apresentaram os personagens da história e, até mesmo, algumas de suas características, assim como também traziam ações do enredo, apresentando uma situação de conflito.

Apesar de todas essas características elencadas, essas produções apresentavam lacunas na estrutura de uma narrativa, especialmente em relação ao desfecho da história e de outros detalhes essenciais do enredo. Como exemplo, ilustramos com a produção textual nº1 (P.T01), realizada por Maia – C7, em que apresentou uma situação inicial, exibiu ações das personagens, já introduziu uma sequência de acontecimentos em virtude dos desdobramentos das ações, apontando um clímax, mas encerra abruptamente.

JOÃO E PÉ DE FEIJÃO

Um gigante roubou as moedas e eles ficaram pobres um dia eles a mãe João vende a vaca ele viu a placa escrito feijão mágico João voltou para casa e a mostrou para sua mãe e sua mãe sua mãe ficou brava e jogou o feijão para fora da janela o feijão mágico e nasceu (C7 - ET1 – P.T01)

Além disso, usavam marcadores convencionais para iniciar a produção textual, dentre os quais destacamos o uso a expressão “Era uma vez” e “Um dia”. Abaixo, ilustramos com outra produção escrita classificada no grupo 3, de um sujeito da pesquisa, Hera (C4 – P.T07), derivada da proposta de criação de um conto de sua própria autoria.

A MENINA QUE TEM ANIVERSÁRIO

Era uma vez uma menina que estava aniversariando hoje ela estava muito ansiosa o nome dela era Hera a única ela estava fazendo 8 anos ela não para de pensar ela estava muito ansiosa para a festa quando ela foi ver estava muito linda acabou queimou a luz mas o pai dela estava ajeitando ele estava improvisando ele sabe ajeitar tudo ela estava muito linda, mas estava acabando estava muito linda tudo estava lindo. (C4 – ET3 – P.T07)

d) Textos completos – Grupo 4:

Verificamos que os 21 textos categorizados no grupo 4 apresentaram uma estrutura narrativa completa, ou seja, tiveram seus enredos construídos em torno da apresentação da situação inicial, da introdução de um conflito, do desencadeamento de ações e seus desdobramentos, a exposição de um clímax e final a partir de desfecho da trama. Ressaltamos que, embora tenhamos considerado todos esses elementos em textos, muitos textos trouxeram esses aspectos expressos em uma frase ou expressões-chave, mas que passavam o sentido necessário para a construção do enredo.

Para exemplificar, ilustramos com a produção textual de Atena (C2 – P.T05), em que ela revela toda a situação inicial, os personagens, a situação conflituosa, o clímax e o desfecho mediante a reescrita do conto “O pequeno polegar”, que foi realizada como resultado da exploração do começo, meio e fim da história mediante a escuta do conto em áudio gravado e em outro momento pela leitura de outra versão da história.

O PEQUENO POLEGAR

Era uma vez um polegar que era muito inteligente e então que tinha muitos irmãos ele tinha um pai uma mãe conseguiu então foi trabalhar mas se perdeu até que eles encontraram uma velhinha e a velhinha se chamava cleutiude pediu para as crianças saírem dali o pequeno polegar disse que não ia sair dali enquanto não entrar na casa o gigante prendeu as crianças na gaiola mas o polegar escapou e pulou no bolso do gigante aí ele conseguiu pegar a chave e pulou do bolso do gigante e salvou seus irmãos e o gigante correu em disparada em direção das crianças o gigante caiu e morreu o pequeno polegar pediu as botas e foi conhecido como correio de botas e ficou muito famoso (C2 - ET3 – P.T05).

Ressaltamos que, a partir dessa análise geral das produções textuais de seis sujeitos, percebemos que, mesmo classificando uma produção escrita em um determinado grupo, há textos que nos causaram dúvidas em relação a qual categoria alocá-lo, pois muitos deles eram textos que estavam apresentando uma narrativa totalmente estruturada e, a partir de um determinado momento, tinham finalizações abruptas, sendo insuficiente quanto ao desfecho e à situação final da história. Ou ainda, textos que tinham início, meio e fim, entretanto, tinham ausência de elementos essenciais ao enredo e à interpretação da história.

Apresentamos no quadro 44 a classificação das produções textuais por sujeito, como forma de sintetizar os resultados gerais até aqui expostos.

Quadro 44 – Classificação de cada produção textual por sujeito

SUJEITO	P.T01	P.T02	P.T03	P.T04	P.T05	P.T06	P.T07	P.T08
C1	3	4	2	3	4	3	1	1
C2	4	4	3	4	4	4	4	3
C4	3	4	2	2	4	3	3	3
C5	2	3	X	4	4	3	3	3
C7	3	4	4	2	4	4	4	4
C12	3	4	1	1	3	4	3	2

Legenda: 1- Textos não histórias; 2 – Textos com estrutura inicial; 3 – Textos incompletos; 4 – Textos completos. PT1: Produção textual nº1 e assim por diante. C1: criança/sujeito nº1 e assim por diante. X: produção não realizada.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Na análise geral por criança, ficou evidente que a classificação que realizamos não seguiu uma progressão linear. Portanto, embora tenha sido uma produção escrita realizada logo no início da SD, ela pode ter recebido uma avaliação mais qualificada que outra realizada ao longo do processo, conforme identificado em C4 e claramente visto em C2, já que, na primeira produção, foi classificada como grupo 4, e na última produção textual, foi classificada como grupo 3.

Percebemos, também, que as crianças C1 e C12 apresentaram uma maior variação, pontuando em todos os grupos. Isso pode ser resultante da oscilação do desempenho da criança diante de uma determinada tarefa (situação contextual). As crianças C2, C5 e C7 apresentaram uma menor variação, refletindo uma permanência da qualidade de suas produções textuais ao longo da pesquisa.

Na segunda parte do estudo de multicasos, vamos detalhar nossas observâncias, identificando aspectos que consideramos para classificação dos textos de cada criança, assim como apresentaremos os fatores utilizados por elas nos processos de textualização.

Em continuidade, analisamos se houve uma progressão das produções textuais das crianças, ou seja, se as produções realizadas ao longo do desenvolvimento das sequências didáticas demonstraram ou não uma evolução na qualidade de seus textos.

6.1 Estudo de multicasos: os processos de textualização de crianças no ciclo de alfabetização (Segundo Ato)

Efetuamos a análise dessa categoria focalizando, na perspectiva de Schneuwly (1988), os processos de textualização, compreendendo que a textualização é parte da dimensão da atividade de linguagem de linearização. A linearização é responsável pela definição da trama, pela cadeia textual a ser construída, e tem como operação que lhe constitui a operação de textualização, que expressa a concretude do texto, ou seja, a elaboração efetiva do texto, “amarrando” cada sequencial textual. Os processos de textualização dependem de três suboperações: operações de coesão, operação de conexões/segmentações e operações de modalização, cada uma com funções definidas e categorias particulares de unidades linguísticas.

Os processos de textualização que emergiram e foram considerados pelas crianças em cada produção textual envolvem aspectos semânticos e pragmáticos. Dessa forma, realizamos nossa análise de acordo com indícios textuais que se referem à coerência e coesão, além do grau de informatividade que o texto apresenta.

Informamos que os 47 textos do nosso *corpus* foram analisados minuciosamente, com o objetivo de mapear os indícios que representam os processos de textualização realizados pelas 06 crianças.

Antecipamos que os dados gerais nos mostraram que as crianças fizeram uso de recursos da coesão, como forma de evitar repetições, de articular ou demarcar acontecimentos,

de estabelecer relações de causa e consequência, além do uso adequado do vocabulário ao contexto de produção e o uso de articuladores de tempo verbal.

No quadro a seguir, elencamos alguns exemplos, no entanto, informamos que nas análises dos multicasos expomos os recursos utilizados pelas crianças ao produzir um texto de cunho narrativo e indicamos na própria superfície textual esses recursos, pois entendemos que é melhor para a visualização e compreensão do seu uso.

Quadro 45: Resumo geral dos recursos de coesão utilizados pelos sujeitos-foco

RECURSOS DE COESÃO PARA:	EXEMPLOS:
Evitar repetições	Ele, dele, sua, seu, substituição por sinônimos (ex: moeda/dinheiro, menino/João, mulher/mãe).
Articular ou demarcar acontecimentos	Um dia, Era uma vez, e então, mas, fim, pronto, felizes para sempre, agora.
Estabelecer relações de causa e consequência	Quando, até que, e foi aí, por causa.
Uso adequado do vocabulário ao contexto de produção	Inclusão de fala de narrador (ex.: ele disse, sua mãe perguntou, e a fada disse).
Articuladores textuais – conectivos entre os segmentos	E; mas, quando, aí.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Como veremos a seguir, a partir dos multicasos, percebemos que o uso desses recursos resultou na coerência textual que foi assegurada pelas crianças, demonstrando que a continuidade, a progressão, a não contradição e a relação ou congruência são elementos considerados por eles para a construção de seus textos narrativos, mesmo ainda de forma incipiente, considerando o nível de linguagem das crianças.

Retomamos as ideias de Charoles (1988) ao estabelecer “regras da coerência”, as quais apontam as condições para assegurarmos a coerência textual como forma de avaliarmos os processos de textualização relativos à coerência textual empregados pelas crianças e somados aos postulados de Schneuwly (1988), entendendo que essas condições nos dizem sobre o que ele traz como operações de conexões/segmentação, que servem como um “cimento” que une e segmenta partes de um todo:

- Continuidade: se refere à retomada de elementos no decorrer do discurso, assegurando o fator da permanência e continuidade temática.
- Progressão: envolve a necessidade da presença de novas informações no texto.
- Não contradição: envolve o respeito aos princípios lógicos elementares, pois suas ocorrências não podem se contradizer.
- Relação ou congruência: refere-se à articulação entre os fatos, quando são causa, condição ou consequência um do outro.

Outro aspecto que consideramos nas análises das produções textuais de cada criança se refere ao nível de informatividade dos seus textos. Por considerar que o grau de imprevisibilidade e a suficiência dos dados sustentam uma tecitura textual efetiva, especialmente no que se refere a um texto narrativo e na fase de aprendizagem em que se encontram essas crianças.

Portanto, cada texto foi analisado tendo em vista os três níveis apontados em nosso referencial teórico por Beaugrande e Dressler (1978), mas adaptados por nós para este trabalho, tendo em vista a faixa etária dos nossos sujeitos e as especificidades que regem o processo de alfabetização.

Consideramos os níveis de informatividade para avaliação das produções, levando em conta as características abaixo:

- **Baixo nível de informatividade:** o teor de novidade é baixo e a interpretação do autor é facilitada ao extremo, inclusive com a simplificação do enredo da história, assim como a ausência da suficiência de dados.
- **Médio nível de informatividade:** traz informações novas, mas garante uma certa previsibilidade. É acessível a interlocutores por possibilitar uma interpretação facilitada, já que apresenta uma sequência textual que progride, mas que não apresenta muitos detalhes na estrutura da narrativa.
- **Alto nível de informatividade:** corresponde ao nível mais alto da informatividade, os textos apresentam muitas ocorrências de novidades, tanto no conteúdo quanto na forma, apresentando alta imprevisibilidade e, conseqüentemente, demandando maior esforço na interpretação e construção de sentidos, porém, com a suficiência dos dados para sustentar a interpretação do leitor, resguardando elementos essenciais e, em detalhes, do enredo do conto.

Nos tópicos seguintes, voltamos a analisar os multicasos, focando nos processos de textualização dessas seis crianças, com vistas a apresentar e discutir os resultados de um dos objetivos da pesquisa, a saber: conhecer quais processos de textualização são considerados pelas crianças em suas produções escritas ao longo do ciclo de alfabetização.

6.1.1 Os processos de textualização realizados por Apolo (C1):

Neste tópico, retomamos o estudo do caso de Apolo (C1), agora com foco nos processos de textualização realizados por ele ao longo das produções textuais efetivadas em nossa pesquisa de campo.

No quadro abaixo, rerepresentamos a classificação realizada de cada produção escrita de Apolo, assinalando sua classificação.

Quadro 46 – Classificação dos textos do sujeito C1

Apolo (C1)								
Grupos	P.T01	P.T02	P.T03	P.T04	P.T05	P.T06	P.T07	P.T08
1							X	X
2			X					
3	X			X		X		
4		X			X			
Legenda: 1- Textos não histórias; 2 – Textos com estrutura inicial; 3 – Textos incompletos; 4 – Textos completos. PT1: Produção textual nº1 e assim por diante.								

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Evidenciamos que Apolo não apresentou um percurso linear a partir de suas produções, inclusive identificamos uma oscilação em seu envolvimento nas tarefas propostas, o que foi claramente identificado nos últimos dias da pesquisa, pois ele demonstrou uma certa inquietação e recusa em ter que escrever textos. Contudo, em nenhum momento deixou de participar, apresentando-se interessado em conhecer as propostas que fazíamos.

Quando Apolo ainda cursava o 1º ano do EF, realizamos uma produção textual como situação inicial da SD que desenvolvemos com a turma. Essa produção foi uma reescrita do conto “João e o pé feijão” (ET1 - P.T01), escolhido pela turma como conto predileto.

A produção teve o envolvimento de Apolo, que constantemente falava em voz alta o que queria escrever ou o que já estava escrevendo, recontando a história para os colegas e para a pesquisadora. Porém, sua produção foi considerada como um texto incompleto, pois ele não apresentou elementos constituintes da estrutura narrativa, embora tenha iniciado com marcadores convencionais do gênero textual, como “era uma vez” e ter colocado a palavra “fim” ao concluir seu texto.

O texto revelou uma situação inicial, porém, em uma releitura, com muitas lacunas do texto original, até mesmo influenciando o em seu enredo, pois o personagem João achou os

feijões mágicos na floresta, e não os recebeu em troca da vaca pertencente à família. Inferimos que essa situação pode ser resultante de outros contos já familiarizados, como o conto dos irmãos João e Maria, que realmente foram para a floresta e se perderam ao serem abandonados pelo pai e pela madrasta.

JOÃO PÉ DE FEIJÃO

Era uma vez o menino o nome dele era João ele foi para a floresta ele achou feijão a mãe dele ficou furiosa rebolou o feijão o feijão cresceu ele foi subir no feijão ele acordou o gigante ele foi embora e fim (Apolo – ET1 P.T01).

A produção textual realizada ao final do 1º ano do EF (ET1 – P.T02), que corresponde à reescrita do mesmo texto, obteve uma classificação indicativa do grupo 4, haja vista a estrutura completa apresentada, a qual demandou a inclusão de novos trechos de acordo com o enredo da história²³.

Já a produção textual relativa à construção de uma história a partir de uma imagem (ET2 – P.T03), obteve nível 2, por se tratar de um texto em que ele introduziu o tema, apresentando a situação inicial, mas que não apresentou uma progressão textual, conforme identificamos abaixo no trecho em destaque.

UMA PRINCESA QUE ADORAVA LIVRO

Era uma vez uma princesa ela gostava de ler livro perto da árvore perto da casa dela com seus amigos ela gostava de pintar com seus amigos (Apolo - ET2 – P.T03).

As produções textuais de reescrita do conto “A Bela e a Fera” (ET2 – P.T04) e da construção de um texto a partir de uma cena/imagem (ET3 – P.T06) tiveram uma classificação de nível 3, já que houve a ausência de alguns elementos em seus escritos, como o desfecho da história, seguindo com a apresentação da situação final da mesma.

A BELA E A FERA

*era uma linda tarde e a bela acordou o vestido saiu do castelo andou pela floresta e depois encontrou um lindo palácio e conheceu uma fera e **fim** (ET2 – P.T04).*

*Era uma vez um homem que plantou muita planta e atraiu muitos animais e o homem que ficou satisfeito pegou a espingarda e matou tudo de uma vez **pronto e o homem colou um cercado para os animais não entrarem** (ET3 – P.T06).*

Nas transcrições acima, verificamos que ele até usa a expressão “*Fim*”, mas não a antecede com a apresentação dos desdobramentos do conto e, muito menos, com o seu

²³ Faremos uma análise aprofundando e exemplificando as situações dessa produção logo a seguir, pois texto foi selecionado por nós para análise minuciosa.

desfecho. O mesmo ocorre na P.T06, ao usar a palavra “*pronto*” como um marcador da finalização do seu conto, assemelhando-se a um desfecho (conforme destacado na transcrição acima), mas não apresentou partes importantes do enredo, como as situações de conflito e seus desdobramentos, as ações das personagens.

A reescrita do conto “O pequeno polegar” (ET3 – P.T05) já apresentou uma evolução na qualidade, por apresentar um enredo completo, costurado pelos detalhes da história e apresentação do desfecho e situação final²⁴.

As duas últimas produções de Apolo nos causaram estranheza, pois esse sujeito apresentou uma baixa na qualidade de seus textos, obtendo pontuação de nível 1, na produção de um conto de sua própria autoria (ET3 – P.T07), e de nível 2, na reescrita do conto “João e o pé de feijão” como produto final da pesquisa (ET3 – P.T08). Ponderamos que seja pelo fato de Apolo já demonstrar mais cansaço e recusa em realizar escritas, podendo ser resultado de cansaço diante de todas as demandas de final de ano na escola. Contudo, sabemos que escrever um texto de sua autoria pode ser uma atividade de linguagem mais complexa, já que terá que elaborar um enredo original, embora também seja uma atividade de retextualização, pois as crianças vivenciaram inúmeras situações de exploração do gênero conto até serem convidadas a escreverem seu próprio conto. Mas, de fato, o “o quê” escrever não está dado, podendo ser um desafio maior para a criança em processo de alfabetização.

O MENINO E O DRAGÃO

O menino passeou pelo bosque e o menino encontrou um ovo de dragão nasceu e o menino ficou amigo do dragão (C1 - ET3 – P.T07).

A seguir, veremos que na P.T08, referente ao reconto escrito do conto “João e o pé de feijão”, ele praticamente repetiu o mesmo enredo, incluindo só alguns elementos, como, por exemplo, um marcador convencional para iniciar seu último texto e apresentar uma sequência temática inicial. Essas duas produções ocorreram em um período de distância de uma semana, e Apolo demonstrou, claramente, sua insatisfação em produzir esse texto, mas não se recusou a fazê-lo. Porém, logo após 10min do início da proposta, ele já nos informou que tinha finalizado e que estava desenhando. Quando nos aproximamos, o mesmo leu a história produzida e sorriu, informando que queria escrever sobre dragões, o que nos confirmou que

²⁴ Faremos uma análise aprofundando e exemplificando as situações dessa produção logo a seguir, pois o texto foi selecionado por nós para análise minuciosa.

compreendeu a proposta de escrita, mas que não estava disposto a participar conforme a orientação inicial.

JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO

Era um menino que encontrou um ovo de dragão o dragão nasceu e o menino cuidou do dragão o dragão cresceu e virou amigo do dragão (C1 - ET3 – P.T08).

Para uma análise minuciosa dos processos de textualização, optamos por utilizar dois textos que foram classificados em grupo 4, por entendermos que esses trazem mais possibilidade de indícios, já que sustentam uma elaboração textual mais detalhada e pela necessidade de delimitar nosso *corpus* para essa análise da microestrutura do texto, considerando um texto da etapa inicial e outro da etapa final. Dessa forma, nosso estudo de análise ocorreu por meio das produções textuais de referência ET1 – P.T02 (reescrita do conto “João e o pé de feijão”) e ET3 – P.T05 (reescrita do conto “O pequeno polegar”).

Identificamos os recursos utilizados que sugerem a coesão textual, conforme observamos no quadro a seguir:

Quadro 47 - Recursos de coesão utilizados por Apolo (C1)

FATOR DA TEXTUALIDADE	RECURSOS	P.T 02	P.T 05
Coesão	Retomada de referentes	b	a
	Evitar repetições	b	c
	Demarcar acontecimentos e lugares	c	b
	Relações de causa-efeito/parte-todo	c	b
	Conectivos articuladores de segmentos	c	c
Legenda: C (ocorrência de uma vez); B (ocorrência de duas a três vezes); A (ocorrência de mais de quatro vezes).			

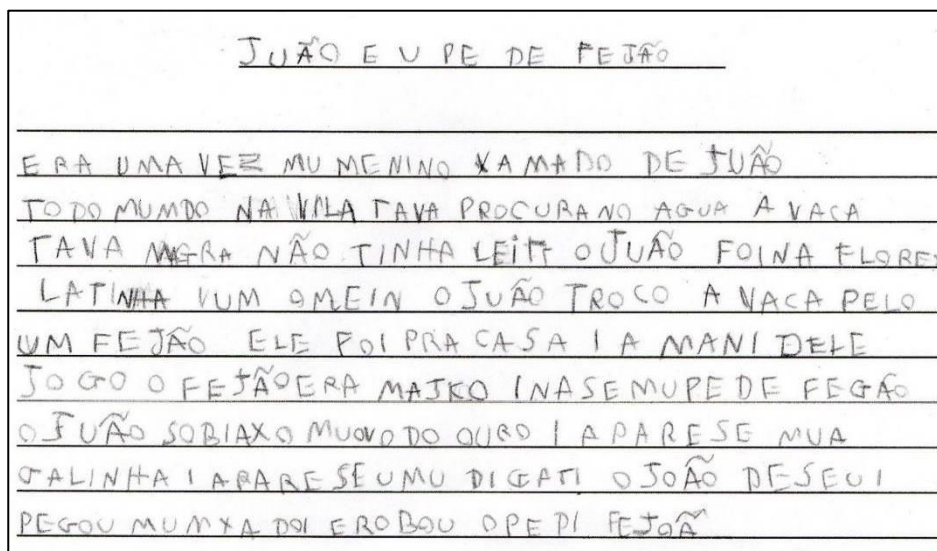
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Nesse quadro, apresentamos os níveis de ocorrências dos recursos de coesão utilizados pelo sujeito na escrita de duas produções, uma realizada enquanto cursava o 1º ano e outra no 2º ano do EF, ambas com a classificação 4 por serem textos completos. Dessa forma, descrevemos um nível baixo, representado pela letra *c*, referente à ocorrência de uso do recurso uma única vez; um nível médio, representado pela letra *b*, referente à ocorrência de duas a três vezes do recurso de coesão; e um nível alto, representado pela letra *a*, revelando a ocorrência de mais de quatro vezes no uso de um determinado recurso.

Apresentamos abaixo, na figura 11, a reescrita do conto “João e o pé de feijão” realizada no decurso do 1º ano como proposta de produção final da SD realizada com a turma, ou seja, o sujeito já tinha experienciado os módulos por meio de um *continuum* de atividades

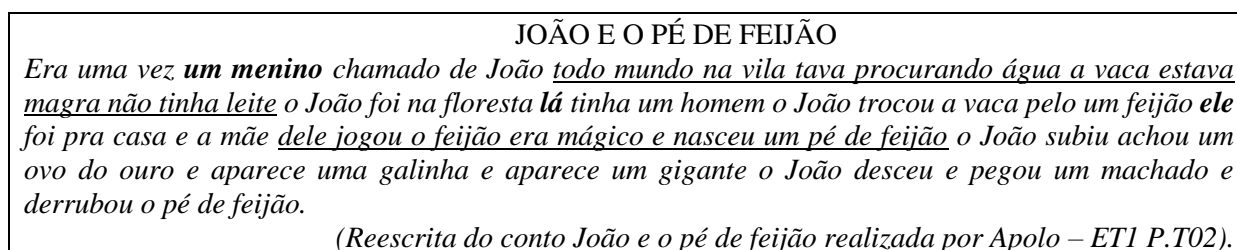
que fomentavam os processos metacognitivos ao explorar as características e funcionalidades do gênero textual em questão.

Figura 11 – Reescrita do conto “João e o pé de feijão” realizada por Apolo (P.T02)



Fonte: dados da pesquisa.

A seguir, apresentamos a transcrição do conto da figura 9 para uma melhor visualização do leitor e grifos pertinentes à nossa análise.



A partir da análise desse texto, percebemos que Apolo conseguiu construir uma história completa, muito embora não exiba tantos detalhes das ações e conflitos do enredo e, muito menos, um final de modo convencional. Em sua reescrita, trouxe o enredo do conto, garantindo em seu texto partes relevantes da história para apresentar o começo (*Era uma vez um menino chamado de João todo mundo na vila tava procurando água a vaca estava magra não tinha leite [...]*), o meio (*o João foi na floresta lá tinha um homem o João trocou a vaca pelo um feijão ele foi pra casa e a mãe dele jogou o feijão era mágico e nasceu um pé de feijão o João subiu achou um ovo do ouro e aparece uma galinha e aparece um gigante [...]*) e fim do conto (*o João desceu e pegou um machado e derrubou o pé de feijão.*).

Identificamos o uso constante de palavras que apontam uma repetição literal dos substantivos – João, feijão e vaca. Essa repetição pode ser compreendida pela necessidade de reiteração, pois mostra tentativas de retomar o mesmo referente. Por outro lado, Apolo usou recursos para evitar repetições, como o uso de pronome pessoal e possessivo, como “ele” ou “dele”, e a expressão “um menino” logo no início da história para apresentar o personagem João.

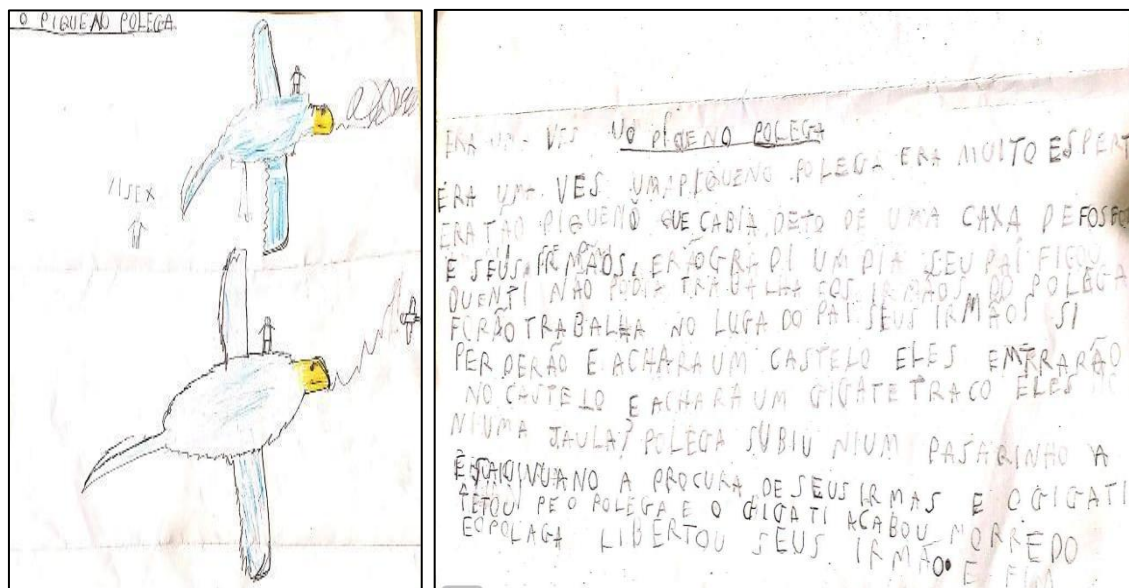
O uso do recurso que demarca acontecimento e lugar ocorreu pelo emprego do advérbio “lá” no trecho “[...] o João foi na floresta lá tinha um homem [...]”. Este advérbio é indicativo de reiteração, pois volta a se referir à floresta, situando o leitor acerca do lugar e do referente. Salientamos que também pode ser considerado como um recurso de associação, pois voltou-se a falar da floresta incluindo um novo dado sobre a mesma.

Um articulador de tempo verbal foi evidenciado pelo uso da expressão convencional para o início dos contos “Era uma vez [...]”, e o conectivo utilizado como responsável pela articulação dos segmentos e acontecimentos foi a conjunção aditiva “e”, demonstrando um repertório mais limitado no uso de expressões que fazem a conexão para estabelecer nexos em seu texto.

Apolo apresentou trechos que nos sugerem o uso do recurso referente às relações de causa e consequência sublinhados na transcrição do seu texto (“*todo mundo na vila tava procurando água a vaca estava magra não tinha leite*” e “*jogou o feijão era mágico e nasceu um pé de feijão*”). Esses trechos também são indicativos de processos de coesão que envolvem a conexão para estabelecer nexos em seu texto.

Em seguida, apresentamos a produção textual referente à reescrita do conto “O pequeno polegar”, realizada no decurso do 2º ano do EF como uma das produções escritas propostas no módulo 2 da SD. Essa situação de produção englobou a escuta de um áudio da história, de uma versão detalhada e com efeitos sonoros para criar um ambiente de interesse, curiosidade e envolvimento dos alunos. Lembramos que o texto foi classificado como pertencente ao grupo 4, por apresentar uma história completa.

Figura 12 – Rescrita do conto “O pequeno polegar”, realizada por Apolo no 2º ano do ensino fundamental



Fonte: dados da pesquisa.

O PEQUENO POLEGAR

Era uma vez um pequeno polegar era muito esperto era tão pequeno que cabia dentro de uma caixa de fósforo e seus irmãos eram grandes um dia seu pai ficou doente não podia trabalhar os irmãos do polegar foram trabalhar no lugar do pai seus irmãos se perderam e acharam um castelo eles entraram no castelo e acharam um gigante trancou ele numa jaula polegar subiu no passarinho e saiu voando a procura de seus irmãos e o gigante tentou pegar o polegar e o gigante acabou morrendo e o polegar libertou seus irmãos e fim

(Apolo - rescrita do conto “O pequeno polegar” realizada no 2º ano do EF)

Essa produção textual de Apolo, da figura 8, evidenciou uma evolução no emprego dos recursos de coesão, como identificados no quadro 27. Apolo retomou referentes em quatro ocorrências, apresentando um alto nível no uso desse recurso. Utilizou preposições como “que”, de + o = “do”, o pronome “eles”, além da expressão “era muito esperto”, que indica uma descrição de uma característica do protagonista do conto, mas, ao mesmo tempo, retomou.

Ainda, identificamos o uso de articuladores que demarcam o tempo (“Era uma vez [...]”; “Um dia [...]”) e os acontecimentos com o uso de verbos que destacam que “entraram num castelo”, “que acharam um gigante”, “que os trancou numa jaula”, dentre outros.

Outro aspecto interessante na análise dessa produção foi a forma utilizada por Apolo para expressar relações de causa e efeito, de parte e no todo do enredo, quando escreve “era muito esperto era tão pequeno que cabia dentro de uma caixa de fósforo e seus irmãos eram

grandes”, trecho esse que está na cor azul na transcrição para uma melhor localização dentro de toda a produção. Apolo continuou a fazer uso da conjunção “e” como recurso para articular os segmentos em seu texto.

Diante da análise dos recursos de coesão empregados por Apolo, é possível identificarmos evidências dos processos de textualização relativos à coerência textual, pois a utilização efetiva desses recursos de coesão ajuda a construir a tecitura textual, o que facilita a construção de sentidos ao longo do texto por meio da continuidade, da progressão, da não contradição e da relação (CHAROLES, 1988).

Os textos selecionados (P.T02 e P.T05), produzidos por Apolo no âmbito de nossa pesquisa, ilustrados na figura 9 e 10, apresentaram a condição da continuidade postulada por Charoles (1988). Mesmo que ainda de forma elementar, a continuidade foi garantida em virtude do uso de referentes e de articuladores. Como podemos observar no trecho da P.T05 - “[...] um dia seu pai ficou doente não podia trabalhar os irmãos do polegar foram trabalhar no lugar do pai seus irmãos se perderam e acharam um castelo”- em que fez uso de expressões como “um dia”, e retomou o referente “irmãos” em diferentes ações na busca por assegurar a continuidade no texto.

Nesse sentido, identificamos que a condição da progressão também estava presente nesses textos. Na reescrita do conto “O pequeno polegar”, percebemos o uso de mais elementos que evidenciam essa progressão temática– se compararmos à reescrita do conto “João e o pé de feijão” (P.T02), pois ele acrescentou mais ações e conflitos do enredo do conto, detalhando as ações das personagens e seus desdobramentos. Na P.T02, resumiu as ações das personagens e omitiu seus desdobramentos – “João subiu achou um ovo do ouro e aparece uma galinha e aparece um gigante”, chegando logo ao desfecho e final da história – “[...] o João desceu e pegou um machado e derrubou o pé de feijão”.

A não contradição também foi garantida, tendo em vista o uso de expressões adequadas ao gênero textual, como “Era uma vez” e pela inclusão de elementos que fazem parte do enredo do próprio conto, seguindo o decurso do enredo original. Embora concordemos com Antunes (2017), ao ressaltar que os textos literários têm uma “licença” em decorrência do senso estético e da imaginação, podendo transgredir algumas regularidades. No entanto, não identificamos nesses dois textos elementos que demonstrassem uma fuga do tema ou contradição de ideias, por exemplo.

As relações foram asseguradas pelos recursos coesivos utilizados por Apolo em seus dois textos. Na reescrita do conto “O pequeno polegar” (P.T05), identificamos o uso de mais articuladores de conexão, usando, em sua maioria, a conjunção “e” (sublinhada e escrita

na cor verde na transcrição de sua produção textual). Mas, ao realizar mais associações e conexões entre causa e consequência, entre parte-todo, conforme verificados na análise da coesão, a condição da relação é assegurada.

Resguardados os aspectos relativos ao campo semântico, passamos agora a conhecer um aspecto pragmático considerado nos textos do Apolo, a informatividade.

O grau de informatividade foi analisado tendo em vista a adaptação realizada por nós dos os três níveis apontados em nosso referencial teórico por Beaugrande e Dressler (1978), levamos em consideração a faixa etária dos nossos sujeitos e as especificidades que regem o processo de alfabetização.

Avaliamos que a produção textual de reescrita do conto “João e o pé de feijão” apresentou um nível médio de informatividade, e a reescrita do conto “O pequeno polegar” apresentou um nível alto de informatividade. No quadro 47 abaixo, exemplificamos nossa análise:

Quadro 48 - Grau de informatividade das produções textuais de Apolo

Produção Textual	Grau de informatividade	Justificativa da avaliação
Reescrita do conto “João e o pé de feijão” (P.T02)	Nível médio	Desencadeia as ideias do texto, trazendo novos acontecimentos e novas ações em pequena quantidade, resguardando a previsibilidade de ações na sequência temática.
Reescrita do conto “O pequeno polegar” (P.T05)	Nível alto	Desencadeia as ideias do texto, trazendo novos acontecimentos e novas ações, inclusive os conflitos e o clímax, resguardando a previsibilidade de ações com base no enredo já conhecido do conto tradicional.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Os resultados de nossa análise evidenciam que houve uma evolução no nível de informatividade dos textos de Apolo. Pois, sua produção textual referente à reescrita do conto “O pequeno polegar” apresentou alta imprevisibilidade, acrescentando muitas ocorrências, como dados novos ao enredo da história, detalhando as ações das personagens e sequenciando fatos por meio dos desdobramentos das ações das personagens, resguardando os elementos essenciais desse enredo.

6.1.2 Os processos de textualização realizados por Atena (C2)

Neste tópico, continuamos a analisar os dados gerados pelas interações e produções escritas realizados por Atena (C2). De modo geral, Atena demonstrou interesse pelas propostas realizadas em sala de aula – as quais fomentaram a autoria das crianças por meio dos convites oriundos das atividades planejadas em cada módulo das sequências didáticas – e se mostrou à vontade nas entrevistas de explicitação.

No entanto, percebemos que, ao final do 2º ano do EF, Atena apresentou um cansaço e desinteresse por algumas de nossas propostas, especialmente as que demandavam a escrita de texto individualmente (como as que geraram o corpus de nossa pesquisa). Contudo, com a mediação da pesquisadora, retomava o interesse e conseguia se empenhar em sua produção escrita. Algumas delas não foram finalizadas, como na produção final de reescrita do conto “João e o pé de feijão”, que foi incluída no conjunto de textos selecionados desse sujeito para nosso corpus de análise. Porém, inferimos que Atena pode não ter concluído a tarefa por ter despendido um esforço maior na escrita desse texto, escrevendo detalhadamente as partes que compunham o enredo do conto e, somado ao cansaço que vinha demonstrando, não conseguiu finalizá-lo.

As produções textuais realizadas por Atena evidenciaram os processos de textualização operacionalizados por ela, conforme veremos na análise a seguir. No quadro abaixo, rerepresentamos a classificação realizada de cada produção escrita da mesma.

Quadro 49 – Classificação dos textos do sujeito C2

Atena (C2)								
Grupos	P.T01	P.T02	P.T03	P.T04	P.T05	P.T06	P.T07	P.T08
1								
2								
3								X
4	X	X	X	X	X	X	X	
Legenda: 1- Textos não histórias; 2 – Textos com estrutura inicial; 3 – Textos incompletos; 4 – Textos completos								

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Podemos identificar que, em sete produções textuais, Atena conseguiu obter a classificação no grupo 4, apresentando textos completos. Entretanto, ao longo das produções, constatamos claramente que houve uma evolução na qualidade de seus textos, embora a última

(P.T08) tenha sido classificada como grupo 3. Isso não ocorreu em detrimento da qualidade do texto, devendo-se somente à não apresentação da situação final do conto.

A primeira produção textual que compõe o corpus de textos de C2 foi a reescrita do conto “João e o pé de feijão”, realizada quando cursava o 1º ano do EF. Avaliamos esse texto como característico do grupo 4, tendo em vista que se trata de uma história completa, muito embora com poucos detalhes do enredo e pelo uso incipiente de recursos coesivos.

JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO

*Era uma vez um menino que a mãe mandou o menino vender a vaca não tinha dinheiro e encontrou um homem que vendia aí o menino trocou a vaca por feijão aí a mãe do menino jogou o feijão e quando ele acordou viu aquela coisa gigante e ele subiu e desceu e encontrou moeda de ouro e a mãe ficou orgulho.
Fim. (ET1 - P.T01)*

A produção final da SD realizada quando a turma estava no do 1º ano foi novamente um convite para uma reescrita do mesmo conto, “João e o pé de feijão”. Avaliando o texto abaixo, compreendemos que se refere a uma história completa, por isso, foi classificada como grupo 4 também, pois apresentou a situação inicial do conto, declarou qual conflito ocorreu e como foi solucionado, finalizando de forma convencional ao usar uma expressão tradicionalmente conhecida em conclusões de histórias. Ressaltamos que o texto não exibiu detalhes de todas as partes do conto, mas trouxe elementos relevantes para a compreensão da história.

JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO

Era uma vez um que era chamado de João a mãe o mandou o menino foi vender a vaca e encontrou um homem que vendia feijão e quando chegou em casa a mãe dele jogou os feijões cresceu um pé de feijão e o João subiu e encontrou um castelo entrou e viu uma galinha dos ovos de ouro e o gigante viu o João com a galinha ele desceu o pé de feijão e chegou em casa com dinheiro feliz para sempre.

As produções textuais – P.T03 e P.T06 – se referem a construções de história a partir de uma imagem. A P.T03, ocorrida quando a turma já estava no 2º ano, foi realizada por meio de uma proposta didática sob a regência da professora da turma. Salientamos que observamos essa situação didática e, no dia seguinte, realizamos as entrevistas de explicitação referente a essa construção textual. Já a P.T06, ocorreu a partir do planejamento de uma das atividades do módulo 2.

A diferença entre elas se refere ao tipo de imagem, pois uma apresentou uma imagem de duas personagens, simbolizando um encontro entre elas, sem apresentar outros elementos pra ambientação da história, já a outra, referia-se a uma cena com diferentes

elementos compondo um cenário, com personagens e, até mesmo, inclusão de uma placa com o nome do local, mas ambas não apresentavam uma sequência de imagens, pois não queríamos induzir na construção do enredo de sua história, dando pistas dos acontecimentos. Essa decisão se deu por termos contatado em pesquisa anterior (BRILHANTE, 2012) que o uso de diferentes cenas compondo uma sequência de acontecimentos induziu, fortemente, as ideias das crianças na construção do enredo de seus textos.

Figura 13- Imagem de apoio para a P.T 03

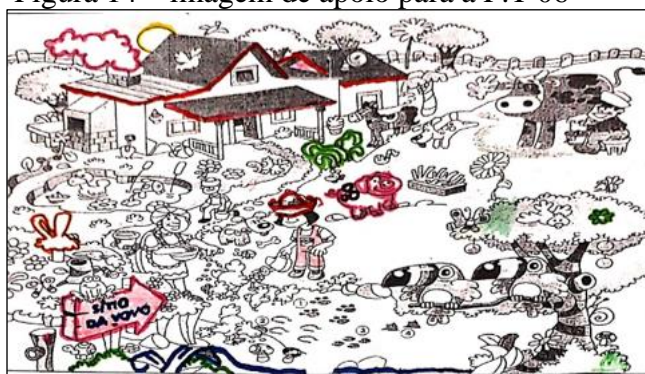


Fonte: A criança e a fada encantada.

A CRIANÇA E A FADA ENCANTADA

Num belo dia a Clara foi brincar e brincou de pega-pega seus amigos e nesse mesmo dia apareceu uma fada que se chamava Isabela ela viu a menina e falou com ela e a menina disse nossa uma fada de verdade mesmo e a fada disse sou fada vamos voar sim vamos que legal fada e mesmo e eu tenho uma varinha posso fazer asa para você Clara obrigada fada faz Isabela de nada Clara pronto Clara agora você tem asas Clara perde o controle e cai Isabela com suas asas foi até Clara e pegou a Clara e Isabela virou irmã de Clara e viveram felizes para sempre.

Figura 14 – imagem de apoio para a P.T 06



Fonte: O sítio da vovó.

O SÍTIO DA VOVÓ

Era uma vez um sítio da vovó que alimentava as galinhas a vaca os tucanos e vários outros animais mas sua sobrinha Lili ajudava muito e seu irmão Mário Lili andava muito feliz mas o porco sumiu Dona Maria ficou muito triste mas Lili foi procurar o porco no sítio todo mas não encontrou o porco foi procurar lá na floresta o porco estava muito próximo de cair no penhasco Lili não tinha encontrado mas ouviu o porco gritando e foi aí que Lili encontrou o porco levou

para casa mas tinha um espinho na pata dele estava doendo muito a Lili tirou o espinho e o porco gritou o porco estava com muita fome alimentaram deram banho dormiu acordou Lili cansou muito foi dormir vovó também foi dormir irmão de Lili todo mundo dormiu os animais.

Nas duas produções textuais, Atena demonstrou muito interesse em participar. Na P.T06, ficou vários minutos antes observando a imagem e levantando possibilidades para o enredo de sua história, falando em voz alta e compartilhando conosco. Utilizou o nome exposto na placa para fazer seu título²⁵ e começou a escrever a sequência de acontecimentos que imaginou.

Na produção textual da reescrita do conto “A Bela e a Fera” (ET2 – PT04), também o consideramos como um texto completo e, por isso, classificamos como grupo 4. Entretanto, identificamos que Atena suprimiu a situação conflituosa do conto originalmente lido para a turma. Lembramos que, essa produção foi realizada como proposta inicial da SD desenvolvida quando a turma estava no 2º ano do EF.

A BELA E A FERA

Era uma vez uma menina que se chamava Bela um dia o navio do seu pai afundou no mar e ele teve que partir mas antes de ir perguntou as filhas se queriam que ele trouxesse algo para elas as mais velhas pediram joias a Bela ficou calada e não pediu nada o pai perguntou a Bela ele falou e você ela disse traga-me uma rosa e ele se foi pegou as joias e voltou para casa e no caminho ele [pegou] uma rosa e fim (Atena, ET2 – PT04).

A reescrita do conto “O Pequeno Polegar” foi realizada com uma proposta que estimulou a turma a refletir sobre as partes constituintes de uma narrativa. Na atividade do módulo anterior, identificamos que todos da turma demonstraram não compreender essa estrutura (situação inicial, situação conflituosa, desenlace e situação final), mesmo que nós demonstrássemos com exemplos de passagens de outros contos que representavam essas “partes”. Constatamos que as expressões – começo, meio e fim, foram melhor compreendidas pelos sujeitos.

Então, optamos por propor uma reescrita utilizando uma folha de papel dobrada em três partes, e pedimos que reescrevessem esse conto distribuindo em cada uma delas os trechos correspondentes da história, deixando que cada um escrevesse de acordo com sua própria

²⁵ Esclarecemos que essa foi uma intenção de nossa pesquisa, pois identificamos na P.T03 que as crianças tiveram dificuldades de criar um título para sua história, acarretando uma demora das mesmas em iniciar a história, pois queriam primeiro escrever um título. Por isso, optamos por uma imagem com mais elementos e com uma placa identificando o local, para apoiar os sujeitos na criação de um título para não ser um impeditivo do envolvimento dos sujeitos e início de sua produção.

compreensão de quais seriam essas partes e quais elementos colocariam como pertencentes ao começo, ao meio ou a final da história.

Na escuta do referido conto, Atena ficou bastante empolgada e se envolveu na reescrita com afinco. Apresentou uma história completa, utilizando expressões condizentes ao gênero conto e progrediu na temática com maestria, embora não tenha usado recursos coesivos mais elaborados.

O PEQUENO POLEGAR

Era uma vez um polegar que era muito inteligente e que tinha muitos irmãos ele tinha um pai e uma mãe conseguiu foi trabalhar mas se perdeu até que eles encontraram uma velhinha e a velhinha se chamava cleutiude pediu para as crianças saírem dali o pequeno polegar disse que não ia sair dali enquanto não entrar na casa o gigante prendeu as crianças na gaiola mas o polegar escapou e pulou no bolso do gigante aí ele conseguiu pegar a chave e pulou do bolso do gigante e salvou seus irmãos e o gigante correu em disparada em direção das crianças o gigante caiu e morreu o pequeno polegar pediu as botas e foi conhecido como correio de botas e ficou muito famoso.

Na P.T07, sobre a criação de um conto de sua própria autoria, Atena realizou a construção de um texto completo, com um enredo simples e impactante, pois parecia retratar cenas do cotidiano, porém, o título nos pareceu bem fantástico. Identificamos que, nessa produção textual, ela cuidou da forma de sua escrita, preocupando-se com a letra legível, com o tamanho e espaçamento das letras, inclusive fazendo um parágrafo inicial (algo bastante alertado pela professora da turma em outras situações que observamos).

A CANETA ARCO-ÍRIS

Era uma vez uma caneta arco íris que ela queria ir para o parque mas não podia porque não tinha dinheiro mas arranjou emprego ela é colorida ela ficou muito feliz ela conseguiu ir para o parque teve filhos teve marido já tinha envelhecido e ficou doente morreu o marido teve que sustentar os filhos deu dinheiro para os filhos o pai é lutador mas tava andando de moto e foi atropelado e também morreu porque o coração pulou para fora e foi para o céu o filho mais velho cuidou dos bebês mas os bebês cresceram trabalhando em casa foram adultos e se aposentaram.

Como já referimos no início deste tópico, a produção textual 08, novamente se referindo à escrita do conto “João e o pé de feijão”, foi classificada como pertencente ao grupo 3, apresentando uma história incompleta. Reafirmamos que isso pode ter ocorrido por causa do cansaço apresentado por Atena, recusando-se também em continuar em outro momento. Realizamos análise pormenorizada desta produção textual mais adiante, pois selecionamos esse texto para análise dos fatores da textualidade utilizados pelo sujeito.

Abaixo, apresentamos o quadro 49 contendo a identificação dos recursos de coesão que foram utilizados por Atena nas duas produções que selecionamos para esta análise

pormenorizada. Optamos pela reescrita do conto “João e o pé de feijão”, uma realizada quando cursava o 1º ano (P.T01) e a outra no 2º ano (P.T08), de modo a verificar se houve alguma evolução nos processos de textualização que se referem ao fator da coesão.

Quadro 50 - Recursos de coesão utilizados por Atena (C2)

Recursos de coesão utilizados por Atena (C2)			
FATOR DA TEXTUALIDADE	RECURSOS	P.T 02	P.T 08
Coesão	Retomada de referentes	A	A
	Evitar repetições	B	A
	Demarcar acontecimentos e lugares	C	A
	Relações de causa-efeito/parte-todo	C	A
	Conectivos articuladores de segmentos	B	A
Legenda: C (ocorrência de uma vez); B (ocorrência de duas a três vezes); A (ocorrência de mais de quatro vezes).			

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

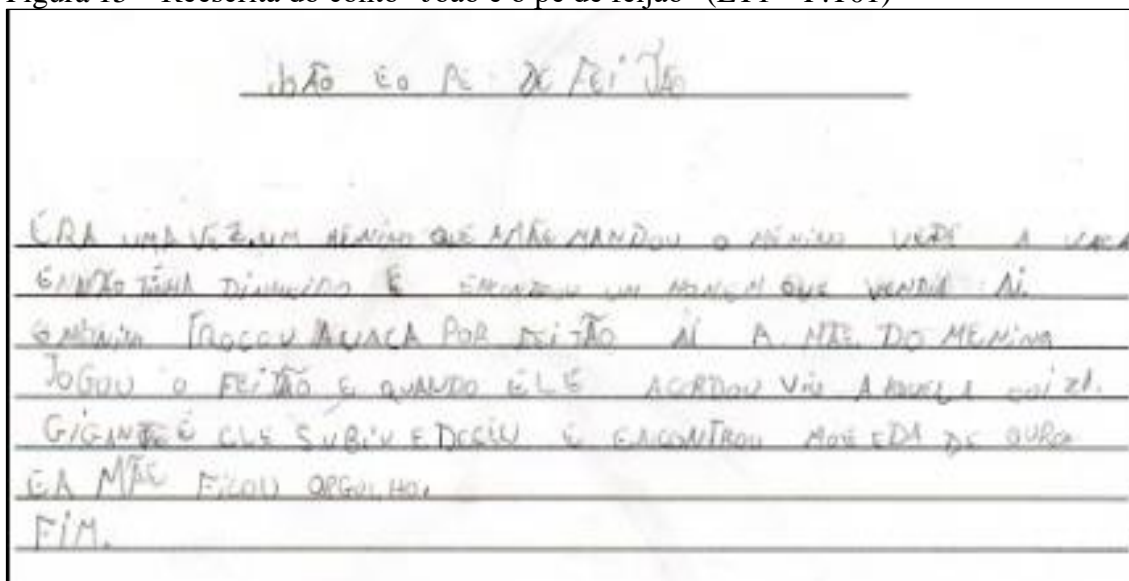
Nesse quadro, apresentamos os níveis de ocorrências dos recursos de coesão utilizados pelo sujeito na escrita de duas produções, uma realizada enquanto cursava o 1º ano e outra durante o 2º ano, classificadas, respectivamente, como grupo 4 (completas) e grupo 3 (incompletas).

Dessa forma, com base na P.T01, descrevemos um nível baixo, representado pela letra “c”, referente à ocorrência de uso do recurso uma única vez, conforme constatamos em três deles (demarcar acontecimentos e lugares, articuladores de tempo verbal, relações de causa-efeito/parte-todo); um nível médio, representado pela letra “b”, referente à ocorrência de duas a três vezes do recurso de coesão e identificados a partir do uso de recursos para evitar repetições e do uso de conectivos articuladores de segmentos; e um nível alto, representado pela letra “a”, revelando a ocorrência de mais de quatro vezes no uso de um determinado recurso, observada somente no recurso sobre a retomada dos referentes.

Com relação à P.T08, o quadro 30 nos mostra que o nível do uso de recursos coesivos foi considerado como “a”, revelando a ocorrência de mais de quatro vezes no uso de todos os recursos manifestados. Posteriormente, retomaremos esses dados para analisar os fatores de textualidade ocorridos nessa produção textual.

Logo abaixo, apresentamos a imagem da produção textual de reescrita do conto “João e o pé de feijão”, seguida de sua transcrição para um melhor entendimento do leitor.

Figura 15 – Reescrita do conto “João e o pé de feijão” (ET1 – P.T01)



Fonte: dados da pesquisa.

JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO

Era uma vez um menino que a mãe mandou o menino vender a vaca não tinha dinheiro e encontrou um homem que vendia aí o menino trocou a vaca por feijão aí a mãe do menino jogou o feijão e quando ele acordou viu aquela coisa gigante e ele subiu e desceu e encontrou moeda de ouro e a mãe ficou orgulho. Fim (ET1 - P.T01).

Podemos perceber que na produção textual de Atena houve o emprego constante de recursos de coesão que fazem a retomada de referentes, especialmente quando reapresenta o personagem João, que conduz todas as ações em cada tópico de seu texto. Para isso, usou os pronomes “que” e “ele”, o artigo “o” e o verbo conjugado “viu”. Dos indícios de utilização do recurso de retomada de referentes, Atena usou dois deles para evitar repetições, como o uso da palavra “menino” em substituição de “João”, e a expressão “coisa gigante”, em substituição de “pé de feijão”.

Identificamos que houve somente uma ocorrência de uso do organizador textual que se refere à demarcação de acontecimentos e lugares, o termo “aí”, demonstrando um repertório reduzido de expressões que poderiam desencadear e relacionar ações e acontecimentos ao longo do conto. Já a articulação de tempo, pode ser materializada pelo uso de “e quando”.

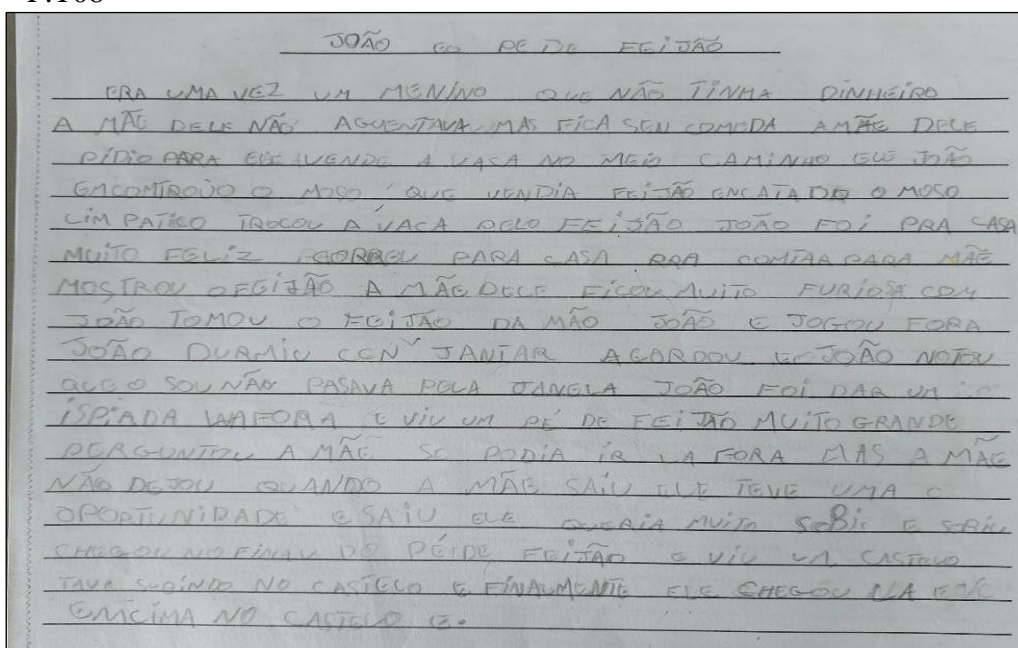
Na utilização do recurso de relações de causa-efeito, exemplificamos com a passagem “[...] a mãe mandou o menino vender a vaca não tinha dinheiro e encontrou um homem que vendia aí o menino trocou a vaca por feijão [...]”, em que destacamos [grifado] o

termo que nos sugere que Atena se preocupou com a relação lógico-semântica, cunhando a relação causal entre não ter o dinheiro e ter que vender a vaca.

Além disso, os segmentos que constituíram a primeira reescrita de Atena foram conectados pelo uso do “aí”, pelo “e” e pelo “e quando”.

Dando continuidade, apresentamos a produção textual referente à última proposta de reescrita de um conto. Dessa forma, pela escolha da turma, retomamos o conto “João e o pé de feijão”.

Figura 16 – Reescrita do conto “João e o pé de feijão”, realizada por Atena (C2) – P.T08



Fonte: dados da pesquisa.

JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO

Era uma vez um menino que não tinha dinheiro a mãe dele não aguentava mais ficar sem comida a mãe dele pediu para ele vender a vaca no meio do caminho João encontrou o moço que vendia feijão encantado o moço simpático trocou a vaca pelo feijão João foi para casa muito feliz correu para casa para contar para mãe mostrou o feijão a mãe dele ficou muito furiosa com o João tomou o feijão da mão do João e jogou fora João dormiu sem jantar acordou e João notou que o sol não passava pela janela João foi dar uma espiada lá fora e viu um pé de feijão muito grande perguntou a mãe se podia ir lá fora mas a mãe não deixou quando a mãe saiu ele teve uma oportunidade e saiu ele queria muito subir e subiu chegou no final do pé de feijão e viu um castelo estava subindo no castelo e finalmente ele chegou lá em cima no castelo e.

(Transcrição da reescrita de Atena - P.T08)

Podemos observar que o texto estava sendo conduzido para uma reescrita completa do conto, com muitos detalhes e com o conflito bem apresentado. Seguia-se para uma conclusão, mas diante do tempo despedido e do seu próprio esforço, Atena se recusou a

continuar para concluir seu texto. Portanto, classificamos o texto com base no que estava escrito até o momento e, por isso, avaliamos como um texto incompleto - grupo 3.

Retomamos os dados expostos no quadro 30 e reconhecemos o nível alto de ocorrências de todos os recursos coesivos utilizados. Sublinhamos, na transcrição da produção textual, todos os termos, palavras ou expressões que nos dão indícios dos processos de textualização, que claramente demonstram uma evolução e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade de sua produção textual.

Diante desses dados, ponderamos que ambos os textos apresentam as condições que asseguram a coerência textual, pois a continuidade foi garantida pelo uso de recursos de retomada de referentes, ao empregar os termos “ele”, “dele”, “um menino”, “que”, dentre outros. Além de utilizar expressões que evitaram a repetição de termos, como ao usar “o moço simpático” e os pronomes para se referir a João. Com isso, Atena apresentou a continuidade de sentido, a partir da continuidade temática e da continuidade tópica.

A progressão textual foi garantida como resultado também da continuidade do texto, cada novo segmento incluído no texto tinha relação com o anterior e assegurava a progressão temática.

Ao longo do texto, a condição de não contradição foi garantida, pois Atena reescreveu o conto de acordo com a versão que era de seu conhecimento, embora saibamos que em uma reescrita há processos de autoria e, portanto, novas ações podem ser incluídas, e o desenrolar destas pode seguir caminhos diferentes da versão inicial do conto. O que não foi o caso, pois Atena não utilizou essa “licença” oportunizada em textos ficcionais, uma vez que seguiu o enredo da versão do conto que já lhe era familiar.

Quadro 51 - Grau de informatividade das produções textuais de Atena

Produção Textual	Grau de informatividade	Justificativa da avaliação
Reescrita do conto “João e o pé de feijão” (P.T01)	Nível médio	Desencadeia as ideias do texto, trazendo novos acontecimentos e novas ações em pequena quantidade, resguardando a previsibilidade de ações na sequência temática.
Reescrita do conto “João e o pé de feijão” (P.T08)	Nível alto	Desencadeia as ideias do texto, trazendo novos acontecimentos e novas ações, inclusive os conflitos e o clímax, resguardando a previsibilidade de ações com base no enredo já conhecido do conto tradicional.

Fonte: dados da pesquisa.

Os resultados de nossa análise evidenciaram que houve uma evolução no nível de informatividade dos textos de Atena. Em sua última produção textual referente à reescrita do conto “João e o pé de feijão” (P.T08), apresentou alta imprevisibilidade, acrescentando muitas

ações e conflitos, como dados novos ao enredo da história, resguardando os elementos essenciais e, em detalhes, desse enredo. Dessa forma, assegurou um bom nível de suficiência de dados, garantindo ao leitor o envolvimento com o conto e uma boa interpretação desse texto.

Concluimos que, mesmo iniciando em nossa pesquisa já no nível alfabético, e obtendo uma alta avaliação em seus textos iniciais, constatamos que Atena apresentou um bom desempenho diante de todas as produções, as quais foram evoluindo no que se refere à organização textual e à sua textualidade, melhorando a qualidade dos textos narrativos criados por ela.

6.1.3 Os processos de textualização realizados por Hera (C4)

Neste tópico, apresentamos os processos de textualização realizados por Hera, que já estava no nível alfabético, demonstrando desejo em escrever e cuidando de suas escritas com muita organização, preocupando-se com a legibilidade da letra e com a organização de seus textos no papel. Em suas propostas de escrita, agiu com atenção e concentração, buscando contemplar o que era proposto e finalizando a tarefa empreendida com responsabilidade.

Com frequência, Hera demorava um pouco para iniciar suas produções e, especialmente nas produções realizadas na etapa final da pesquisa, demonstrou desejo em escrever com a letra cursiva, o que repercutia na sua agilidade em escrever e na finalização da tarefa em questão. Ressaltamos que a mesma utilizava a estratégia de releitura constantemente, tanto no ato da escrita quanto na revisão em seguida, percebendo erros ortográficos e lacunas em seu texto, agindo com ações corretivas imediatamente.

No quadro abaixo, apresentamos a classificação dos textos escritos por Hera. Salientamos que não houve uma linearidade quanto à classificação de suas produções, embora em todas elas tenhamos percebido uma certa regularidade na qualidade de aspectos normativos, como a legibilidade da letra, uso de linhas, margens do papel, dentre outros.

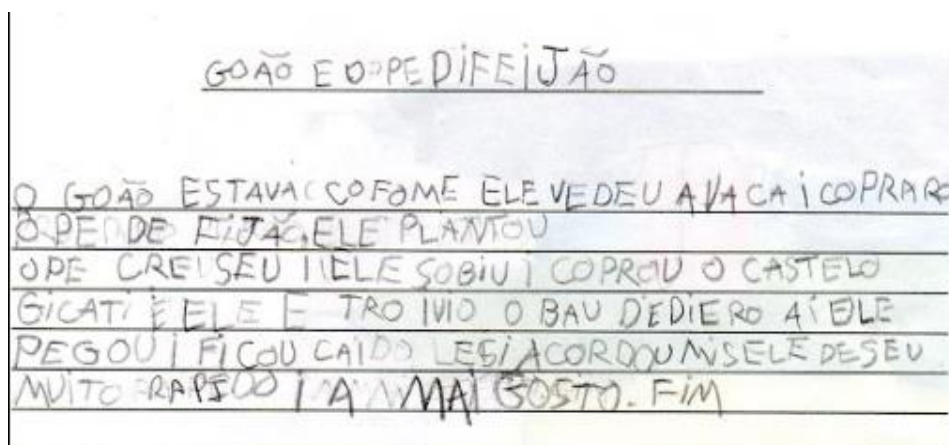
Quadro 52 – Classificação dos textos do sujeito C4

Hera (C4)								
Grupos	P.T01	P.T02	P.T03	P.T04	P.T05	P.T06	P.T07	P.T08
1								
2			X	X				
3	X					X	X	X
4		X			X			
Legenda: 1- Textos não histórias; 2 – Textos com estrutura inicial; 3 – Textos incompletos; 4 – Textos completos.								

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O quadro 50 retrata que as primeiras produções textuais realizadas tiveram oscilação quanto à organização da estrutura textual, sendo a P.T01 um texto incompleto, a P.T02 um texto completo e a P.T03 e P.T04 como textos que apresentaram somente a situação inicial do conto.

Figura 17 – Reescrita do conto João e o pé de feijão de C4 (Hera – P.T01)



Fonte: dados da pesquisa.

JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO

O João estava com fome ele vendeu a vaca e comprou o pé de feijão ele plantou o pé cresceu e ele subiu e comprou o castelo gigante e ele entrou e viu o baú de dinheiro aí ele pegou e ficou caído e se acordou mas ele desceu muito rápido e a mãe gostou. Fim.

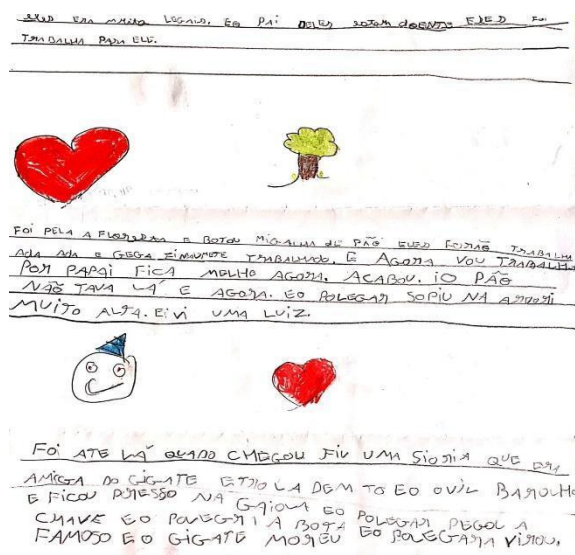
(Hera – P.T01 – Reescrita do conto João e o pé de feijão)

Observamos que, em sua primeira produção textual, Hera já apresentou indícios da estrutura narrativa, contudo, iniciou seu texto já trazendo a situação-problema do conto e os conflitos existentes no enredo, além de finalizar seu reconto abruptamente, com a passagem “[...] mas ele desceu muito rápido e a mãe gostou. Fim.”.

Embora já expressando sua escrita em nível alfabético, observamos que Hera tinha outros aspectos a serem superados, tendo em vista o desenvolvimento de sua escrita, como a segmentação entre as palavras, a relação fonema-grafema e os aspectos ortográficos, dentre outros.

A partir da P.T05 (reescrita do conto “O pequeno Polegar”), apresentou uma regularidade na estrutura narrativa, considerada como um texto completo e tendo as produções seguintes (P.T06, P.T07 e P.T08) classificadas como textos incompletos. Dessa forma, percebemos uma evolução tanto nos aspectos normativos quanto na construção do enredo do seu texto.

Figura 18 – Reescrita do conto “O pequeno polegar” realizada por Hera (C4 – P.T05)



Fonte: dados da pesquisa.

Era uma vez o pequeno polegar que tinha 6 irmãos gigantes e eles eram muito legais. E o pai deles estava muito doente eles foram trabalhar para ele foi para a floresta e botou migalha de pão eles foram trabalhar andou andou e chegou finalmente trabalhado. E agora vou trabalhar pro papai ficar melhor agora. Acabou e o pão não estava lá e agora e o polegar subiu na árvore muito alta e viu uma luz. Foi até lá quando chegou viu uma senhora que era amiga do gigante entrou lá dentro e o ouviu barulho e ficou preso na gaiola e o polegar pegou a chave e o polegar a bota e o polegar virou famoso e o gigante morreu.

(Hera – P.T05)

Salientamos que as três últimas produções textuais de Hera (P.T06, P.T07 e P.T08) foram classificadas como textos incompletos por não apresentarem um desfecho e situação final. Nas três narrativas, ela se expressou alfabeticamente, apresentando um texto com começo e meio bem definidos, trabalhando a situação inicial, as personagens e seus contextos e ações e os conflitos existentes na trama. Entretanto, não apresentou o desfecho e uma situação final para suas narrativas, conforme podemos observar no exemplo abaixo:

Quadro 53 – Escrita do conto de sua própria autoria realizada por Hera (C4 -P.T07)

Título	A menina que tem aniversário
Introdução do conto	Era uma vez uma menina que estava aniversariando
Situação inicial	hoje ela estava muito ansiosa o nome dela era Kévila a única ela estava fazendo 8 anos
Situação conflituosa	ela não para de pensar ela estava muito ansiosa para a festa quando ela foi ver estava muito linda acabou queimou a luz mas o pai dela estava ajeitando ele estava improvisando ele sabe ajeitar tudo ela estava muito linda, mas estava acabando estava muito linda tudo estava lindo.
Desfecho	-----
Situação final	-----

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Em continuidade as análises dos dados gerados por Hera, optamos pela escolha das produções textuais P.T 02 e P.T08 como esteio para a análise dos processos de textualização, ambas provenientes do reconto escrito do conto “João e o pé de feijão”. Sendo a P.T02 classificada como um texto completo, realizada na etapa inicial da pesquisa, e a P.T08 como um texto incompleto, realizada na etapa final, quando as crianças já cursavam o 2º ano do EF.

No quadro abaixo, podemos observar as partes constituintes da produção textual realizada por Hera quando estava finalizando o 1º ano:

Quadro 54 – Reescrita do conto “João e o pé de feijão” realizada por Hera (C4 -P.T02)

Título	<i>João e o pé de feijão</i>
Introdução do conto	O João a mãe dele queria vender a vaca o João tá bom
Situação inicial	ái o João vai vender a vaca aí o João vai vender a vaca perto da casa dele aí o moço queria a vaca aí o João só que o moço não tinha dinheiro só que o moço tinha feijão mágico aí o João quis o feijão mágico aí ele comprou
Situação conflituosa	a mãe dele ficou mio estranha o João passou passou um dia cresceu gigante o João subiu nele depois começou a crescer mais o castelo do gigante o gigante estava dormindo aí o João pegou as moedas de ouro
Desfecho	o gigante acordou por causa do barulho das moedas de ouro
Situação final	mas o João até que fim desceu.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Observamos que a produção acima apresenta sequências textuais narrativas, contudo, há muitas palavras repetidas, outras suprimidas, repercutindo em uma fragilidade na construção das orações do texto, além de retratar fortemente as marcas da oralidade. Portanto, mesmo sendo classificada no grupo de textos completos, isso não significa que tenha apresentado qualidade na construção do enredo e na finalização do conto.

No quadro 55, demonstramos como a reescrita do conto “João e o pé de feijão”, realizada como produção textual final de Hera, foi construída e quais sequências textuais constituem cada parte do conto. Ressaltamos que essa última produção textual não trouxe uma proposição para a situação final do conto, contudo, apresentou um texto a partir de uma construção adequada das orações, demonstrando uma evolução na qualidade de seus textos de modo geral.

Quadro 55 – Produção final – reescrita do conto “João e o pé de feijão” realizada por Hera (C4 -P.T08)

Introdução do conto	<i>1 Era uma vez um menino que se chama João ele vive com a mãe dele</i>
Situação inicial	<i>2 eles eram muito pobres o João resolveu vender a vaca ele foi passear 3 pela cidade ele encontrou um homem ele disse você troca a vaca 4 pelos feijões eles são mágicos</i>
Situação conflituosa	<i>5 o chegou em casa a mãe rebolou os feijões <u>assim que</u> o João chegou 6 João ficou de castigo, <u>ainda</u> foi dormir sem jantar quando 7 amanheceu o pé de feijão cresceu aí o João subiu viu a mulher do 8 gigante aí a mulher falou o que você está fazendo aqui se esconde 9 dentro do forno o gigante disse que cheiro é esse cheiro de carne 10 humana o gigante disse aí viu dois sacos de dinheiro ele foi <u>bem</u> 11 <u>devagar</u> aí foi caindo ele foi andando <u>bem rápido</u> chegou em casa 12 deu para passar uma semana de comida acabou o dinheiro e ele 13 subiu <u>de novo</u> a mulher dele disse o que você está fazendo aqui 14 ele entrou pegou a galinha que põe ovos de ouro ele desceu bem 15 rápido ele pediu para a mãe pegar a faca.</i>
Desfecho	
Situação final	-----

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Diante dessas duas produções textuais, elaboramos o quadro a seguir que explana acerca de quais recursos foram empregados por Hera e suas ocorrências como forma de assegurar que os aspectos relativos à coesão fossem expressos em seus textos.

Quadro 56 – Recursos de coesão utilizados por Hera (C4)

FATOR DA TEXTUALIDADE	RECURSOS	P.T 02	P.T 08
Coesão	Retomada de referentes	b	a
	Evitar repetições	b	a
	Demarcar acontecimentos e lugares	c	a
	Relações de causa-efeito/parte-todo	b	a
	Conectivos articuladores de segmentos	c	a
Legenda: C (ocorrência de uma vez); B (ocorrência de duas a três vezes); A (ocorrência de mais de quatro vezes).			

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Como vimos, as duas produções apresentam um nível diferente quanto aos fatores de coesão utilizados por Hera nas escritas do conto “João e o pé de feijão”. O reconto escrito

elaborado inicialmente (P.T02) traz o pouco uso de conectivos articuladores de segmentos, repetindo a expressão “aí” como uma conjunção que servia como conexão entre as partes do enredo, mas também como demarcador de acontecimentos. Identificamos uma ocorrência de articulador verbal, por meio da expressão “um dia”, quando se referiu ao crescimento do pé de feijão mágico. O uso de pronomes para evitar repetições, e ao mesmo tempo retomar o referente, ocorreu em três ocorrências, especialmente no uso dos pronomes “ele”, “dele” e “nele”.

Em contrapartida, o reconto escrito como produção final (P.T08) alcançou a marca de quatro ocorrências em todos os fatores de coesão explicitados no quadro 36. Por mais que não tenha sido considerado um texto completo pela ausência da situação final, essa produção escrita de Hera demonstrou a evolução na qualidade de sua narrativa. A retomada de referentes foi expressa ao usar os termos “dele”, “ele”, “um homem”, “se chamava”. Assim como também fez uso desses recursos para evitar a repetição de palavras, embora tenha empregado a repetição de algumas palavras ou a substituição dessas por efeito de reiteração para formar nexos coesivos a fim de criar sentidos em seu texto.

Diferentes expressões foram empregadas com o objetivo de demarcar os acontecimentos e lugares no enredo do conto, por exemplo, ao usar na linha 5 a conjunção “assim que”, na linha 6 o advérbio “ainda”, nas linhas 10 e 11 os advérbios de intensidade “bem devagar” e “bem rápido” e na linha 13 o termo “de novo”. Alguns desses mesmos recursos foram empregados como articuladores de tempo verbal, além de outros termos como, por exemplo, “Era uma vez”, “quando”, “deu para passar”.

O uso de termos para garantir as relações de causa-efeito foram explorados por Hera ao expressar algumas passagens como “que se chama João”, “eles eram muito pobres”, “deu pra passar uma semana acabou o dinheiro”. Com isso, sua narrativa foi assegurando a continuidade e a progressão em seu texto, contribuindo para a construção da coerência textual.

Ressaltamos que a passagem da linha 2, “eles eram muito pobres”, também demonstra os processos de referenciação realizados por Hera nesse seu texto, pois, ao usar essa expressão referencial indefinida, faz uma referenciação introdutória da situação das personagens principais do conto.

Nessa última produção textual, identificamos, facilmente, o uso de diferentes recursos com a função de articular e fazer as conexões entre os segmentos do enredo do conto, inclusive ao empregar “falas de narrador” quando apresentou diálogos diretos e seguiu dando continuidade aos acontecimentos da história, sendo percebidos nas linhas 8 e 9. Consideramos que essa estratégia demonstra uma evolução na qualidade de sua narrativa, embora ainda não

tenha feito uso da pontuação necessária, contudo, isso não prejudicou a compreensão e construção do enredo do conto.

Todas essas expressões utilizadas por Hera criaram uma espécie de cadeia coesiva, tão necessária para a continuidade de sentido, assegurando a progressão temática à medida que trazia novos dados sobre o enredo do conto com a inclusão dos acontecimentos e suas consequências, retratando uma interdependência de ações e intenções da autora como nos mostra Antunes (2017, p. 68) ao afirmar que,

[...] pela reiteração, pela associação ou pela conexão tudo no texto está em grande interdependência de sentidos e intenções. A atividade de linguagem é o exercício dessa produção e dessa interpretação dos sentidos e das intenções pretendidos (ANTUNES, 2017, p. 68).

Entretanto, essa autora ainda alerta que a coerência não resulta somente de palavras expressas na superfície textual, mas também da combinação entre os conhecimentos prévios, de mundo e do repertório vocabular do escritor. Observamos que Hera apresentou consistência em sua narrativa final (P.T08), trazendo as passagens relevantes para a compreensão do conto pelo interlocutor. Porém, consideramos que houve prejuízo na construção do enredo completo por não ter a finalização adequada, encerrando abruptamente sua narrativa. Dessa forma, quem desconhece o conto “João e o pé de feijão” não faz a inferência de que “a faca trazida pela mãe de João” foi com o objetivo de ceifar o pé de feijão gigante e assim encerrar a perseguição do gigante à João, fazendo com que mãe e filho ficassem com os tesouros e tivessem um final de feliz.

Os recursos coesivos foram bem trabalhados na tecitura de ambos os textos (P.T02 e P.T08), retratando processos de textualização empregados por Hera que garantiram as condições de textualidade com base no fator da coerência textual. Então, a continuidade de referências e sentidos foram expressas, assim como a progressão temática, pois apresentou em ambos os textos informações novas que faziam o texto progredir no desenvolvimento. Não observamos nenhum elemento que entrou em contradição com algum conteúdo das partes do conto, apresentando relações e conexões consistentes do todo e das partes.

No quadro 55 apresentamos nossa avaliação quanto ao grau de informatividade dessas duas produções textuais (P.T02 e P.T08). Consideramos que em ambas as produções podemos classificá-las em um nível médio de informatividade, pois apresentou os acontecimentos do enredo de forma sequencial e progressiva, concluindo suas narrativas também de forma aligeirada.

Quadro 57 - Grau de informatividade das produções textuais de Hera

Produção Textual	Grau de informatividade	Justificativa da avaliação
Reescrita do conto “João e o pé de feijão” (P.T02)	Nível médio	Desencadeia as ideias do texto, trazendo novos acontecimentos e novas ações em pequena quantidade, resguardando a previsibilidade de ações na sequência temática, mas sem apresentar dados suficientes para a construção da situação final.
Reescrita do conto “João e o pé de feijão” (P.T08)	Nível médio	Desencadeia as ideias do texto, trazendo novos acontecimentos e novas ações em pequena quantidade, resguardando a previsibilidade de ações na sequência temática, mas sem apresentar dados suficientes para a construção da situação final.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Na P.T02, usou a expressão “até que enfim” como forma de finalização de seu texto, pondo fim à saga de João e o seu pé de feijão. Na P.T08, escreveu que João pediu à mãe a faca como forma de finalizar sua narrativa. Nas duas situações, observamos que há a ausência de novos dados para a continuidade do desenlace e, conseqüentemente, da conclusão do texto com informações suficientes para a construção de sentidos e garantia do princípio da mútua colaboração entre os interlocutores²⁶.

Dessa forma, concluímos que, em muitos aspectos no que diz respeito à coesão e à coerência, identificamos uma evolução nos processos de textualização. Com exceção no que se refere à informatividade, pois permaneceu com a mesma classificação mediana em ambos os textos.

6.1.4 Os processos de textualização realizados por Orfeu (C5)

A partir de agora, retomaremos a análise do caso de Orfeu (C5) com foco nos processos de textualização vivenciados por ele nas produções textuais ao longo da pesquisa. Reafirmamos que o mesmo participou das propostas de escrita com desejo e, em muitas situações, aparentou estar bem empolgado, fazendo perguntas, solicitando folhas sobressalentes e falando em voz alta o que estava pensando. Ressalto também que nas postostas didáticas que

²⁶ Esse princípio subsiste em toda atividade de linguagem e é uma espécie de contrato recíproco entre os interlocutores na busca pelo equilíbrio entre as informações já conhecidas e memorizadas e aquelas “novas” ou desconhecidas (ANTUNES, 2017).

demandavam interações entre seus pares, até mesmo com produções textuais coletivas, ele geralmente se mostrava solícito e agia com presteza, atuando como escriba da situação comunicativa, com uma postura acolhedora das proposições de escrita feita pelos colegas.

Na classificação de suas produções textuais, exibidas no quadro 56, observamos que Orfeu apresentou pouca oscilação, iniciando com uma classificação 2 e nos textos seguintes variou entre o grupo 3 e 4.

Quadro 58 – Classificação dos textos do sujeito C5

Orfeu (C5)								
Grupos	P.T01	P.T02	P.T03	P.T04	P.T05	P.T06	P.T07	P.T08
1								
2	X							
3		X				X	X	X
4				X	X			

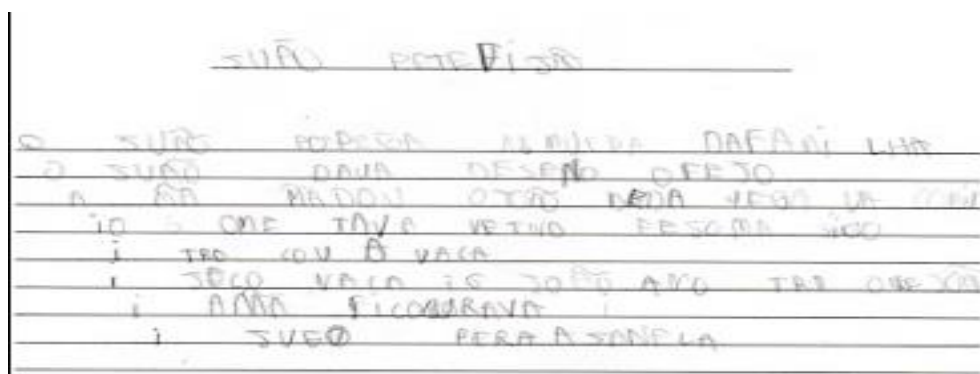
Legenda: 1- Textos não histórias; 2 – Textos com estrutura inicial; 3 – Textos incompletos; 4 – Textos completos

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A P.T03 não foi realizada por Orfeu, pois ele faltou nesse dia em que turma vivenciou essa produção textual a partir da exploração das partes constitutivas de um texto narrativo, definindo o começo, o meio e o final do conto. Relembramos que todas as situações de escrita de textos na pesquisa foram parte de propostas no cotidiano da turma, sendo necessariamente realizadas em ambiente comum da sala de aula.

Na primeira versão da reescrita do conto “João e o pé de feijão” (P.T01), Orfeu mostrou que se encontrava no nível alfabético com hipóteses bem iniciais, apoiando-se na oralidade para escrever. Com isso, construiu um texto ainda de forma mais precária, entretanto, já o apresentou com uma estrutura inicial, trazendo elementos importantes para a introdução do tema e da situação de conflito do conto. Mas acabou não conseguindo dar continuidade à sua narrativa e, por isso, consideramos como um texto equivalente ao grupo 2.

Figura 19 – Reescrita do conto “João e o pé de feijão” realizado por Orfeu (C5)



Fonte: dados da pesquisa.

JOÃO PÉ DE FEIJÃO

*O João foi pegar as moeda da família
 O João tava desejando feijão
 A mãe mandou o João pegar uma comida
 E o homem tava vendendo feijão mágico
 E trocou a vaca e chegou em casa e João amostrou os feijão
 E a mãe ficou com raiva
 E jogou pela janela*

(Orfeu – P.T01)

A maioria das produções textuais de Orfeu foi classificada como grupo 3 (P.T02, P.T06, P.T07, P.T08)²⁷, compondo o leque de textos não finalizados, incompletos. A ausência da conclusão de uma narrativa não permite que os conflitos sejam esclarecidos e, muitas vezes, impede a compreensão das ligações entre os acontecimentos do enredo. Vale ressaltar que isso não incidiu sobre a qualidade da narrativa até onde ela foi construída, pois os quatro textos introduzem uma situação inicial, apresentam as personagens, elegem as ações e conflitos a serem vivenciados e exibem uma iniciação de desenlace, porém, isso não se configura posteriormente na construção da situação final do enredo do conto.

As produções P.T04 (reescrita do conto “A Bela e a Fera”) e P.T05 (reescrita do conto “O pequeno Polegar”) foram classificadas no grupo 4, consideradas como textos completos²⁸. Na reescrita do conto “A Bela e a Fera”, ocorrida na etapa intermediária da pesquisa, quando os alunos cursavam o 2º ano do EF, percebemos que Orfeu se empenhou para construir sua versão do conto, como podemos ver a seguir.

A BELA E A FERA

O vendedor tinha que viajar para o seu país para comprar produtos e perguntou que podia trazer a que coisa a mais velha pediu uma coroa e irmã do meio pediu uma corrente de ouro e a mais nova pediu uma rosa quando estava voltando não achou a rosa para a Bela então esta noite sentou e acabou perdendo quando ele estava perto estava vendo uma luz quando chegou lá era um castelo quando entrou estava muito cansado e com fome quando foi para a cozinha ele achou muita comida comeu muito que aí dormindo quando acordou foi ao jardim e lembrou da Bela quando pediu a rosa a Fera ficou muito bravo pedia a Fera para dar para sua filha mais nova quando foi casa de deu a ela a corrente de ouro depois levou a Bela quando depois ela ta chorando fera perguntou porque ta chorando estou com saudade da minha família e a fera trouxe um espelho depois ela ficou muito feliz depois ela sonhou que a fera está morrendo depois ela foi la fora e viu que a fera estava morrendo depois ele disse quer namorar comigo quando ela beijou ele ele transformou em pessoa ele disse que jogaram uma maldição fim.

(Orfeu – P.T04)

²⁷ Todas essas produções foram anexadas a este trabalho.

²⁸ A versão original das produções textuais se encontra nos anexos deste trabalho.

Assim como ocorreu na reescrita do conto “O Pequeno Polegar”, apresentando um texto completo e fiel ao enredo original.

O PEQUENO POLEGAR

era uma vez um pequeno polegar ele se chamava assim porque era pequeno ele tem 6 irmãos um dia o pai dele ficou doente seus irmãos ‘tudim’ foram trabalhar para ajudar seu pai ficou muito preocupado com a sua família de passar fome o pequeno polegar foi para a floresta quando o pequeno polegar viu o castelo uma velhinha disse sai sai sai antes que o gigante venha logo para prende-los vocês o gigante prendeu na gaiola e o pequeno polegar saiu da gaiola e salvou os irmãos quando tirou todos caíram na bota do gigante e quando o gigante virou a bota o gigante ficou andando e os irmãos do polegar quase todos saíram da bota do gigante e o gigante viu e o gigante saiu correndo e quando tava quase saindo e o gigante caiu e morreu

(Orfeu – P.T05)

Selecionamos as produções textuais 02 e 08, ambas elaboradas a partir do reconto escrito do conto “João e o pé de feijão”, para realizar a análise dos recursos de coesão empregados por Orfeu nos processos de textualização das suas versões elaboradas na etapa inicial da pesquisa e outra na etapa final, conforme quadro a seguir:

Quadro 59 – Recursos de coesão utilizados por Orfeu (C5)

FATOR DA TEXTUALIDADE	RECURSOS	P.T 02	P.T 08
Coesão	Retomada de referentes	b	a
	Evitar repetições	c	a
	Demarcar acontecimentos e lugares	c	a
	Relações de causa-efeito/parte-todo	b	a
	Conectivos articuladores de segmentos	c	a
Legenda: C (ocorrência de uma vez); B (ocorrência de duas a três vezes); A (ocorrência de mais de quatro vezes).			

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A partir do quadro 39, observamos que os recursos de coesão utilizados por Orfeu na primeira produção textual analisada (P.T02) ocorreram com uma baixa frequência e pouca diversidade, visto, especialmente, pelo uso somente do conectivo “e” como articulador dos segmentos em sua narrativa.

JOÃO PÉ DE FEIJÃO

*1 A mãe mandou João vender a vaca mas João trocou com migalhas de feijão a mãe
2 ficou com raiva e mãe dou rebola e João rebolou e quando ele dormiu feijão ficou crescendo
3 e quando acordou e feijão cresceu e foi subir no feijão e viu um castelo e foi lá no castelo e
4 viu um baú cheio de moedas e foi com o saco de moedas e fez barulho e o gigante acordou.*

(Orfeu – P.T 02)

Para demarcar acontecimentos e, ao mesmo tempo, explorar relações de causa-efeito, Orfeu utilizou a expressão “e quando” em duas situações, nas linhas 2 e 3. Além disso, na linha 1, ao escrever “mas” Orfeu intencionou estabelecer também uma relação de causa-efeito, pois a mãe ordenou que fizesse algo, mas ele fez outra coisa, o que desencadeou todo o restante do enredo do conto. Por isso, no quadro 39, indicamos que esse recurso foi utilizado em duas ocorrências.

A retomada dos referentes se deu pela repetição do uso dos nomes dos próprios referentes, como observamos a partir da repetição dos nomes “mãe” e “João”. No entanto, para evitar o excesso de repetições do referente “João”, o escritor fez uso do pronome “ele” em uma vez, na linha 2, optando por omitir um termo que retomasse esse referente em todas as ações sequenciais expressas no seu reconto que foram vividas por ele ao longo da continuidade do conto.

Em contrapartida, podemos entender que a conjunção “e”, utilizada excessivamente, vinha também com a ideia de que o referente “João” estava sendo retomado. Contudo, optamos por não considerar em nossa contabilização por não está expresso na superfície textual. Dessa forma, entendemos que, no processo de textualização, mais do que um recurso de retomada de referente, essa conjunção foi usada como forma de garantir a continuidade, a progressão temática e a conexão entre os segmentos do texto, assegurando, em conjunto com outros termos, a coerência textual dessa narrativa.

Em um dos processos de referenciação, Orfeu fez uso do advérbio “lá”, na linha 3, retomando o referente “castelo”, que acabara de introduzir, e demarcando um lugar no enredo, que seria o cenário dos novos acontecimentos da trama.

A coerência textual foi assegurada na P.T02 pelo uso dos recursos coesivos apresentados, que, mesmo de forma elementar, expressaram as condições da textualidade por meio dos processos de continuidade, ao realizar as retomadas necessárias e expor uma sequência de ações do protagonista do conto, ao passo que também permitia que o enredo fosse progredindo com a introdução de novos referentes, como observamos nas linhas 3 e 4 (em destaque), quando apresenta a descoberta do castelo, do baú de moedas de ouro e do novo personagem da trama, o gigante, que tem papel central na situação de conflito e clímax do conto. Porém, isso não foi apresentado pelo escritor, finalizando seu texto logo após esse processo

referencial por meio da operação de ativação²⁹, que consistiu em falar pela primeira vez em um referente textual.

Os processos de textualização ativados nessa produção textual também garantiram a condição de não contradição, pois os fatos encadeados do enredo não se contradiziam e compunham a sequência de fatos e ações conhecida da trama.

Em sua produção final, que se deu com a reescrita desse mesmo conto (P.T08), observamos que houve uma qualificação dos processos de textualização ativados por Orfeu na construção de sua nova narrativa, por isso, identificamos a ocorrência de quatro ou mais vezes do uso de recursos que expressam a coesão na superfície textual. A seguir, apresentamos a transcrição dessa produção textual para uma melhor compreensão do leitor e prosseguimos com a análise dos processos de textualização com base nos fatores da coesão e da coerência textual utilizados por Orfeu.

JOÃO PÉ DE FEIJÃO

1 *Era uma vez uma mãe de um menino que se chamava João a mãe dele mandou vender uma vaca 2 mas ele trocou a vaca por feijões mas quando chegou em casa a mãe dele deu um grito nele porque*
 3 *ele tinha trocado a vaca por feijões e ela jogou os feijões pela janela quando o João foi ver os feijões*
 4 *estavam muito grandes ele aproveitou subiu no feijão quando chegou lá em cima encontrou um*
 5 *castelo quando chegou a esposa do gigante falou **vai embora menino tem um gigante muito mau** o*
 6 *João muito medo, chega as pernas dele estavam tremendo de tanto medo mas como a moça era tão*
 7 *legal deixou entrar como João estava com fome comeu tudo aí o gigante falou **1 2 3 cheio de carne***
 8 ***vou comer com ossos** como o gigante era muito esfomeado ela aproveitou deu logo a comida quando*
 9 *o gigante terminou pediu **traga dinheiro** quando foi pegar o dinheiro veio com 2 sacos de dinheiro o*
 10 *gigante começou a contar quando o gigante dormiu o João pegou o saco de dinheiro, desceu no pé*
 11 *de feijão chamou a sua mãe mostrou o dinheiro ficaram ricos o dinheiro acabou o João subiu no pé*
 12 *de feijão pediu para a esposa do gigante a mulher do gigante gigante falou **não você quer entrar***
 13 ***novo não você não vai entrar** como o João é esperto pediu tanto que a mulher deixou.*

(Orfeu – P.T08)

Nessa produção textual, destacamos algumas expressões que demarcam o uso de recursos coesivos. Iniciamos considerando os recursos utilizados que fizeram a retomada de referentes, como no uso dos pronomes “dele”, “ele”, “nele” e os próprios nomes dos referentes sendo repetidos à medida que fazia uma reativação dos mesmos, como em “João”, “Menino”, “mãe”, “gigante” e “dinheiro”. Esses pronomes também foram uma forma de evitar repetições

²⁹ Segundo Antunes (2017), o processo de referenciação ocorre ao longo de um texto por meio das operações de ativação, ao introduzir um referente textual; operações de reativação, ao voltar a falar de um referente; pela operação de disfunção referencial, na qual deixa um referente em segundo plano ao introduzir um novo referente, que assume o foco do enredo; e pela operação de desativação, ao deixar de se referir a algo na continuidade do texto.

ao operar na ativação ou reativação de um referente textual, além do uso da expressão “lá em cima”, em que fazia uma referência ao pé de feijão.

Percebemos que as formas de demarcar os acontecimentos do enredo dessa sua versão do conto ocorreram ainda pelo uso do termo “quando”, no entanto, esse veio acompanhado de outras palavras de forma a qualificar as conexões entre as partes de seu texto e, também, introduzir uma outra ideia, conforme identificamos na linha 2 ao usar a expressão “mas quando chegou em casa[...]”. Com o uso da preposição “pela” precedendo a palavra “janela”, na linha 3, destacamos que esse indício nos aponta para a demarcação de lugar, assim como o uso do advérbio “lá”.

Identificamos que houve o emprego de vários recursos linguísticos que expressaram as relações de causa-efeito nesse texto, especialmente pelo uso do “mas”, que embora possa transmitir a ideia de oposição, em alguns casos também trouxe a ideia de continuidade com a introdução de uma nova ação problematizadora do conto, como em “[...] a mãe dele mandou vender uma vaca mas ele trocou a vaca por feijões[...]”, nas linhas 2-3.

As relações de causa-efeito também puderam ser identificadas ao longo de todo o texto, pois Orfeu realizou as conexões entre os segmentos costurando ações e suas consequências, como nas passagens destacadas a seguir:

“a mãe dele deu um grito nele porque ele tinha trocado a vaca por feijões” (linha 2-3)

“chega as pernas dele estavam tremendo de tanto medo” (linha 6)

“como João estava com fome comeu tudo” (linha 7)

“como o gigante era muito esfomeado ela aproveitou deu logo a comida” (linha 8)

“como o João é esperto pediu tanto que a mulher deixou” (linha 13).

O uso da conjunção “como” apareceu nessa última versão do conto como um recurso que retratava as relações entre os fatos e ações do enredo, servindo também como elementos articuladores dos segmentos textuais, juntamente com outros termos, como, por exemplo: “quando”, “aí”, “mas” e “e”.

No que se refere aos processos de textualização que asseguraram a condição de continuidade em consequência da coerência textual nesta versão do conto, podemos destacar os processos de referenciação realizados no decorrer da superfície textual como “c”, conforme identificamos a partir do uso dos recursos coesivos de retomada de referentes e do uso de outras palavras e expressões para evitar repetições ao reativar um referente. Além disso, a referenciação se deu com operações de ativação, quando apresentou um referente logo na introdução do conto em “Era uma vez uma mãe de um menino que se chamava João [...]”.

Com o uso do termo “quando”, nosso escritor garantiu que novos acontecimentos fossem incluídos, e assim foi ocorrendo a progressão temática, além do uso do discurso direto, que também introduzia novos conflitos ou exibia situações de clímax dentro do enredo.

Ao longo das construções de suas narrativas, Orfeu fez a inclusão de discurso direto, apresentando diálogo entre seus personagens. Nessa última versão (P.T08), observamos que o escritor destacou o diálogo com a esposa do gigante, tendo em vista os conflitos decorrentes disso como relevantes para a trama, assim como o destaca para a fala do gigante.

No quadro 58, avaliamos as duas produções textuais quanto ao grau de informatividade:

Quadro 60 - Grau de informatividade das produções textuais de Orfeu

Produção Textual	Grau de informatividade	Justificativa da avaliação
Reescrita do conto “João e o pé de feijão” (P.T02)	Nível baixo	Desencadeia as ideias do texto, com a inclusão de novas ações, porém, com insuficiência dos dados para as conjecturas do leitor, além de não trazer elementos para a construção da situação final do conto.
Reescrita do conto “João e o pé de feijão” (P.T08)	Nível alto	Desencadeia as ideias do texto, trazendo novos acontecimentos e novas ações, inclusive os conflitos e o clímax, resguardando a previsibilidade de ações com base no enredo já conhecido do conto tradicional.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Consideramos que a P.T02 tem um nível baixo de informatividade, pois apresentou somente alguns acontecimentos do enredo e de forma sequencial, sem conseguir concluir sua narrativa.

Em contrapartida, a P.T08 foi classificada com alto nível de informatividade, em que Orfeu apresentou dados novos e suficientes para a progressão temática do texto. Mesmo não apresentando a situação final do conto, entendemos que esse autor trouxe um equilíbrio entre o dado e o novo em seu texto, auxiliando o leitor na construção de sentidos e vislumbrando, até mesmo, possibilidades para o desenlace do conto.

Concluimos afirmando que Orfeu apresentou um processo evolutivo na textualização de suas narrativas e identificamos que seus textos ficaram incompletos porque geralmente se empenhava arduamente na construção dos mesmos, ampliando o enredo ou trazendo uma diversidade de elementos dos contos originais, mas isso resvalava no tempo

disponível que tinha para a finalização da tarefa, então, acabava por não conseguir escrever a situação final do conto.

6.1.5 Os processos de textualização realizados por Maia (C7)

Neste tópico, apresentamos a análise de outro sujeito de nossa pesquisa, Maia (C7), que se mostrou atenta e interessada nas propostas de escrita, realizando-as com seriedade e afinco, mesmo tendo recém alcançado o nível alfabético. A seguir, apresentamos no quadro 59 a classificação de seus textos.

Quadro 61 – Classificação dos textos do sujeito C7

Maia (C7)								
Grupos	P.T01	P.T02	P.T03	P.T04	P.T05	P.T06	P.T07	P.T08
1								
2				X				
3	X							
4		X	X		X	X	X	X

Legenda: 1- Textos não histórias; 2 – Textos com estrutura inicial; 3 – Textos incompletos; 4 – Textos completos.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A maioria de suas produções textuais foram classificadas como textos completos (P.T02, P.T03, P.T05, P.T06, P.T07, P.T08), pois apresentaram uma situação inicial, introduziram uma situação conflituosa, geralmente representada por ações das personagens, bem como concluíram com um desfecho claro. Identificamos que somente em um texto (P.T01) sua narrativa ficou incompleta, e na P.T04, referente à reescrita do conto “A Bela e a Fera”, classificamos como um texto com estrutura inicial.

Nas produções textuais escritas por Maia no 1º ano do EF, P.T01 e P.T02, observamos sua preocupação com o tamanho da letra, resultando em diferentes situações em que ficou apagando o que escrevia ao perceber que a letra estava grande, reescrevendo com uma letra menor. Nas produções textuais realizadas na etapa intermediária e final, ao longo do 2º ano, Maia demonstrou mais segurança e suas preocupações passaram a ser outras questões, como a quantidade de linhas e a recordação das partes do conto original para não esquecer em seu reconto.

Dessa forma, ao analisar a primeira reescrita do conto “João e o pé de feijão” (P.T01), julgamos como um texto incompleto, conforme podem verificar a seguir, quando

introduz o tema e apresenta um cenário com um início do conflito central da trama, mas não finaliza o conto.

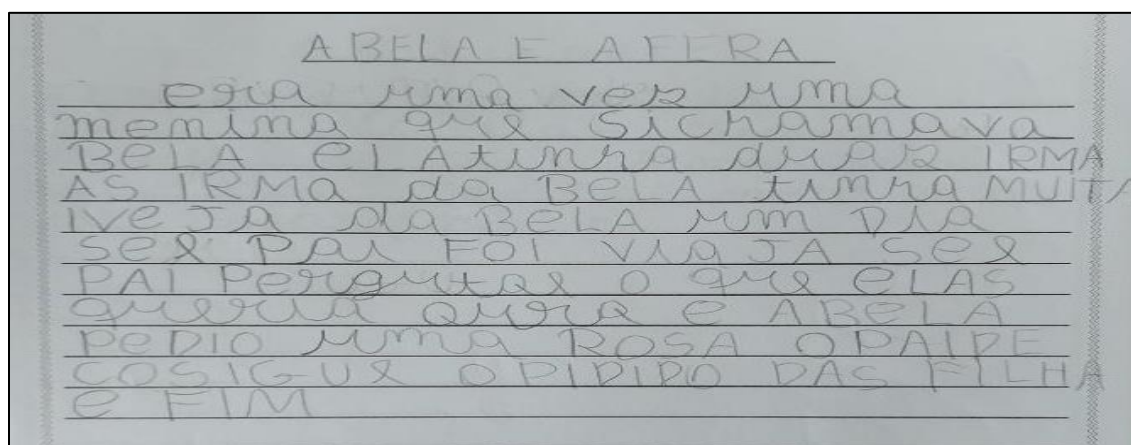
JOÃO E PÉ DE FEIJÃO

Um gigante roubou as moedas e eles ficaram pobres um dia eles a mãe João vende a vaca ele viu a placa escrito feijão mágico João voltou para casa e a mostrou para sua mãe e sua mãe sua mãe ficou brava e jogou o feijão para fora da janela o feijão mágico e nasceu.

(Maia – P.T01)

A partir da P.T02³⁰, verificamos que Maia apresentou uma evolução em todas as outras produções textuais posteriores. Até mesmo na P.T04, que, embora tenha sido considerada como um texto somente com estrutura inicial, percebemos claramente que houve um esforço da autora na introdução temática do conto, além do uso da letra cursiva, que demandou bastante tempo em sua produção e, possivelmente, foi o motivo para a não continuidade e conclusão do conto.

Figura 20 – Reescrita do conto “A Bela e a Fera” realizada por Maia (C7 – P.T04)



Fonte: dados da pesquisa.

A BELA E A FERA

Era uma vez uma menina que se chamava Bela ela tinha duas irmãs as irmãs da Bela tinham muita inveja da Bela um dia seu pai foi viajar seu pai perguntou o que elas queriam ouro e a Bela pediu uma rosa o pai de consegue o pedido das filhas fim.

(Transcrição da reescrita do conto A Bela e a Fera – Maia (C7) – P.T04)

As produções textuais construídas a partir do apoio de imagens (P.T03 e P.T06) tiveram o engajamento de Maia, que se empenhou em elaborar narrativas completas, embora resultando

³⁰ Analisamos essa produção mais adiante, quando apresentamos os recursos coesivos utilizados por Maia.

em textos curtos. Na narrativa intitulada “A fada e a menina” (P.T03), observamos a introdução do discurso direto, com a inclusão de um diálogo entre as personagens, contudo, há a ausência da pontuação como recurso de apoio à textualização, demarcando início e fim das “falas”. Apresentou, também, um final próximo ao que encontra nos contos “foram amigas para sempre fim”.

A FADA E A MENINA

*A menina chamada Jamily ela foi passear no parque brincar quando ela vinha voltando do parque ela encontrou uma fada a fada perguntou o seu nome a menina respondeu **o meu nome é Jamily** prazer Jamily eu sou uma fada **olá fada você quer ser minha amiga** sim quero ser sua amiga e Jamily e fada foram amigas para sempre fim.*

(Transcrição da produção textual a partir de uma imagem – Maia (C7) – P.T03)

Identificamos que na P.T06, que se refere à criação de uma história também a partir de uma cena, Maia apresentou novos elementos à construção de sua narrativa, iniciando com a expressão “era uma vez” e apresentando com mais detalhes o cenário da história, descrevendo-o. No enredo, trouxe uma situação de conflito, “[...] um homem teve que ir embora porque aconteceu um acidente 3 com a sua mãe [...]” (linhas 2-3), que desencadeou a sequência de ações da história e concluiu com um “final feliz”.

O SÍTIO DA VOVÓ

1 Era uma vez um sítio este sítio tinha vários animais tinha duas casas uma grande e uma 2 pequena morava quatro pessoas um homem teve que ir embora porque aconteceu um acidente 3 com a sua mãe então seus amigos ficaram com muita saudade mas a mãe do homem ficou 4 boa e esse homem voltou para sítio seus amigos ficaram muito felizes os animais também 5 ficaram muito felizes.

(Transcrição da produção textual a partir de uma cena – Maia (C7) – P.T06)

É importante frisar que Maia iniciou imediatamente sua escrita e, ao mesmo tempo que produzia sua própria história, ajudou bastante os colegas da sala nessa empreitada, com ideias para a criação literária e informações para a escrita convencional de palavras quando os colegas próximos a ela falavam em voz alta ou lhe pediam ajuda diretamente. Em um certo momento, especificamente quando já tinha descrito o cenário de sua história, relatou que estava sem ideias, mas, em seguida, continuou a escrever e finalizou sua produção textual no tempo previsto.

Na reescrita do conto “O pequeno Polegar” (P.T05), realizada a partir de uma proposta didática que explorou a demarcação das partes constitutivas do conto – início, meio e

fim, identificamos que Maia foi fiel ao enredo do conto original, incluindo o discurso direto com o alerta que uma das personagens fez ao menino e seus irmãos (em destaque na linha 4).

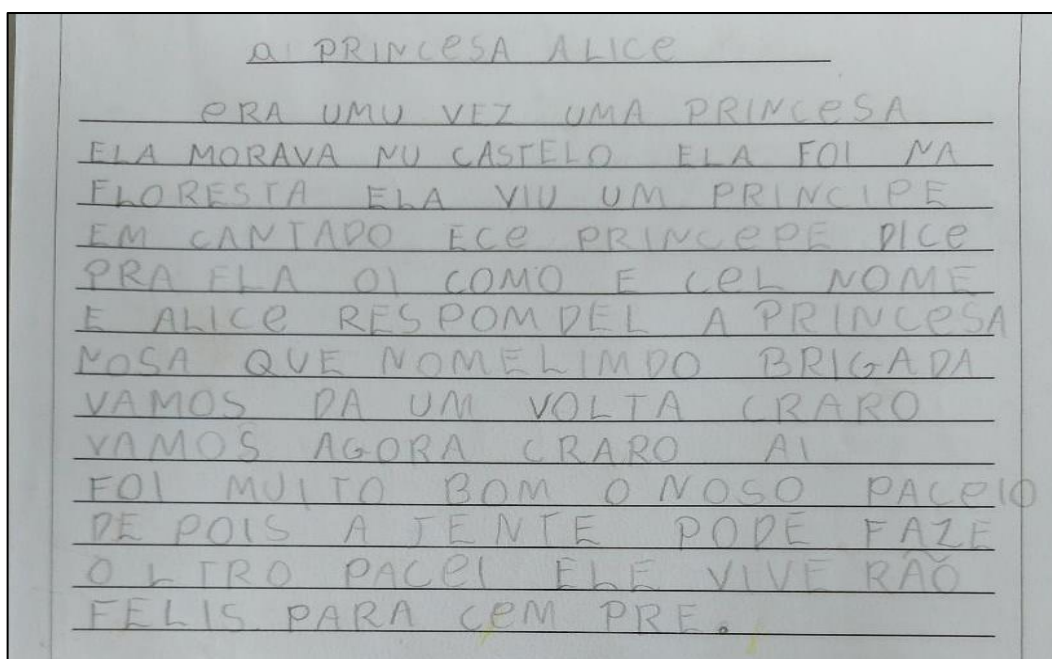
O pequeno polegar

1 Era uma vez um pequeno polegar ele se chamava assim por era pequeno ele tinha 6 irmãos um dia o
2 pai dele ficou doente seus irmãos todos foram trabalhar para ajudar seu pai seu pai ficou muito
3 preocupado com a sua família depois chamou o pequeno polegar foi para floresta quando o pequeno
4 polegar viu o castelo uma velhinha disse **sai sai sai antes que o gigante venha logo para prender na**
5 **gaiola** o gigante prendeu os na gaiola o pequeno polegar foi esperto e entrou no bolso do gigante o
6 gigante dormiu e pequeno polegar pegou a chave e libertou seus irmãos eles fugiram dentro da bota
7 do gigante e fim.

(Transcrição da reescrita do conto *O pequeno Polegar* – Maia (C7) – P.T05)

Na produção do conto de sua própria autoria (P.T07), Maia construiu um texto completo, apresentando organização textual no papel, legibilidade da letra e preocupação com a qualidade de sua narrativa, inclusive no que se refere à escrita convencional e segmentação entre as palavras, conforme observamos na figura 20.

Figura 21 – Escrita do conto de sua própria autoria realizada por Maia (C7 – P.T07)



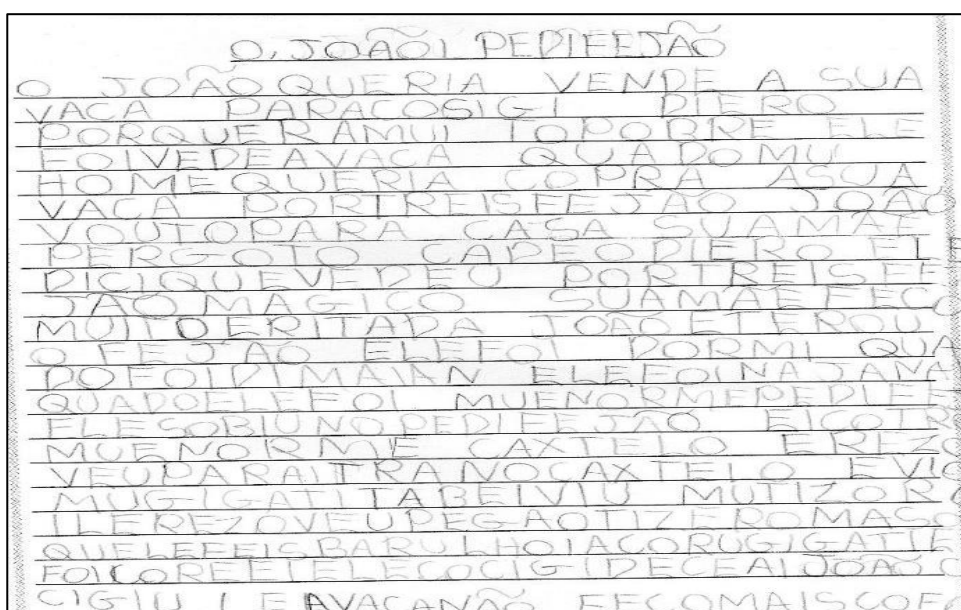
Fonte: dados da pesquisa.

Nessa produção textual, identificamos que houve a inclusão de expressões usadas para demarcar início e fim da narrativa, bem como da introdução e descrição do cenário da história. O discurso direto também esteve presente, com passagens que delimitavam as falas de cada personagem. Ressaltamos que, tanto na produção a partir de uma imagem (P.T03) quanto nessa que não tinha o apoio da imagem, mas que convidava a criança a criar um enredo para

uma história, Maia usou o diálogo entre as personagens como parte do desenvolvimento do enredo, como se fosse a situação de conflito vivida na trama.

A seguir, iremos analisar duas produções textuais realizadas por Maia (P.T02 e P.T08) com foco nos recursos coesivos utilizados para a textualização na reescrita de duas versões do conto “João e o pé de feijão”, uma realizada no final do 1º ano e outra no final do 2º ano. Exibimos, a seguir, as duas produções textuais nas figuras 20 e 21 e as transcrições³¹ das mesmas com a correção ortográfica e segmentação das palavras no texto.

Figura 22 – Reescrita do conto "João e o pé de feijão" realizada por Maia - C7 - P.T02



Fonte: dados da pesquisa.

JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO

1 O João queria vender a sua vaca para conseguir dinheiro porque eram muito pobres ele foi vender a
 2 vaca quando um homem queria comprar a sua vaca por três feijões João voltou para casa sua mãe
 3 perguntou cadê o dinheiro ele disse que vendeu por três feijões mágicos sua mãe ficou muito irritada
 4 João enterrou o feijão ele foi dormir quando foi de manhã ele foi na janela quando ele foi um enorme
 5 pé de feijão ele subiu no pé de feijão encontrou um enorme castelo e viu um gigante também viu um
 6 tesouro e resolveu pegar o tesouro mas que ele fez barulho e acordou o gigante foi correr e ele
 7 conseguiu descer aí João conseguiu e a vaca não ficou mais com fome.

(Transcrição da reescrita do conto João e o pé de feijão – Maia (C7) – P.T02)

³¹ Ressaltamos que as transcrições foram realizadas com a correção ortográfica e segmentação entre as palavras, mas não houve nenhuma alteração na organização das ideias e outras marcas linguísticas, preservando a organização textual.

Nessa versão, Maia organizou os segmentos textuais com os elementos principais que compunham o enredo do conto, construindo uma narrativa mediante uma série de ações e eventos. Na conclusão do reconto, identificamos que foi feita uma retomada de referente, a vaca, que contrapôs a condição da textualidade no que se refere à continuidade, à progressão textual e à não contradição, pois reativou o referente “vaca”, mas trouxe um novo dado que não condiz com os já apresentados, pois a vaca não tinha fome e já tinha sido trocada pelos feijões mágicos. Mesmo assim, consideramos que o texto apresentou um desfecho e, portanto, está completo.

No quadro 62, apresentamos os recursos coesivos empregados nos processos de textualização das duas versões do conto.

Quadro 62 – Recursos de coesão utilizados por Maia (C7)

FATOR DA TEXTUALIDADE	RECURSOS	P.T 02	P.T 08
Coesão	Retomada de referentes	b	a
	Evitar repetições	c	a
	Demarcar acontecimentos e lugares	b	a
	Relações de causa-efeito/parte-todo	b	b
	Conectivos articuladores de segmentos	b	b
Legenda: C (ocorrência de uma vez); B (ocorrência de duas a três vezes); A (ocorrência de mais de quatro vezes).			

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

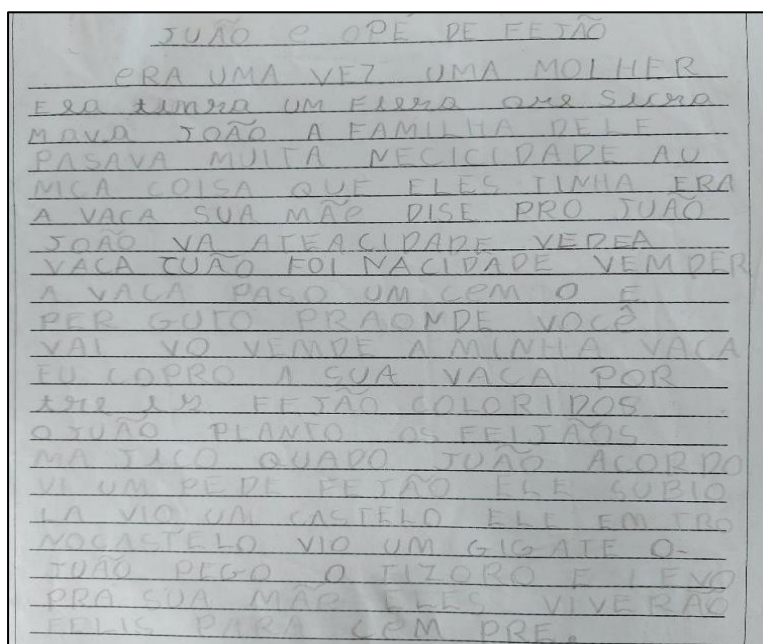
Na P.T02, identificamos que houve a retomada de referentes ao longo do texto, mesmo que de forma elementar, como na repetição de nomes – “João”, “vaca”, “mãe”, “feijões” ou usando o pronome “ele”. No entanto, para evitar o uso demorado de palavras repetidas, fez uso de pronomes como “ele” e “sua”, bem como empregou expressões ou palavras que demarcassem acontecimentos ou lugares, como em “quando foi de manhã”, em “João voltou para casa” e em “ele foi na janela”.

Para estabelecer conexões em seu texto, Maia lançou mão de recursos que tratam das relações de causa-efeito, como observamos na linha 1, quando se referiu à necessidade de vender a vaca por serem muito pobres, usando o “por que” como uma conjunção causal ou quando avisou que, por causa do barulho, o gigante tinha acordado, conforme expresso na linha 6, com o uso da conjunção “mas”.

O uso de conectores para garantir a articulação entre os segmentos do texto recaiu sobre o emprego da conjunção coordenativa³² “e”, dando uma ideia de adição e sequenciação de eventos no enredo do conto. Além disso, escolheu o “ai” para fazer a conexão do texto com o último segmento. Ressalto que nessa situação o “ai” não é classificado como um advérbio de lugar, e sim mais aproximado da ideia de adição e sequenciação das ações e acontecimentos.

Na P.T08, a introdução do tema foi apresentada mediante o uso da expressão “era uma vez”, exibiu uma situação inicial, o levantamento do conflito e seguiu para o desenlace com um desfecho mais aligeirado, asseverando com a expressão característica de final de contos tradicionais “viveram felizes para sempre”.

Figura 23 – Reescrita do conto "João e o pé de feijão" realizada por Maia - C7 - P.T08



Fonte: dados da pesquisa.

JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO

1 *Era uma vez uma mulher ela tinha um filho que se chamava João a família dele passava muita*
 2 *necessidade a única coisa que eles tinham era uma vaca sua mãe disse para o João vá até a*
 3 *cidade 3 vender a vaca João foi na cidade vender a vaca passou um senhor e perguntou para onde*
 4 *you vender a minha vaca eu compro a sua vaca por três feijões coloridos o João plantou os feijões*
 5 *mágicos quando João acordou viu um pé de feijão ele subiu lá viu um castelo ele entrou no castelo*
 6 *viu um gigante o João pegou o tesouro e levou para sua mãe eles viveram felizes para sempre.*

(Transcrição da reescrita do conto João e o pé de feijão – Maia (C7) – P.T08)

³² As conjunções que relacionam orações independentes ou sintaticamente equivalentes são chamadas de conjunções coordenativas. Já, as conjunções que relacionam orações dependentes, ou seja, que ligam a oração principal a uma oração que lhe é subordinada são chamadas de conjunções subordinativas.

Conforme vimos no quadro 42, na P.T08 os recursos coesivos foram utilizados de forma efetiva, pois identificamos diferentes ocorrências na superfície do texto. O uso de termos para fazer a retomada de referentes ocorreu pela reiteração, em que o item foi retomado com o uso de pronome, por exemplo: ao fazer a apresentação e inserção na trama de uma das personagens – a mãe do João – o sujeito trouxe a expressão “Era uma vez uma mulher”, posteriormente, ao retomar este referente, utilizou outras expressões combinadas com “ela”, “sua” e pela repetição literal do nome “mãe”.

Outros referentes também foram reiterados pelo uso de pronomes ou repetição literal, como em “dele”, “ele”, “eles”, “João”, “castelo”, “vaca” e “cidade”. Esses foram empregados pela tentativa de evitar repetições literais e suprir as dificuldades de organização sintática dos períodos em sua narrativa.

Outro processo de referenciação foi o uso do advérbio “lá”, na linha 5, retomando o referente “pé de feijão” que acabara de introduzir no enredo, além de ser um articulador que demarcou um lugar – no alto do pé de feijão - que seria o cenário dos novos acontecimentos da trama. Um outro conectivo usado como demarcador de tempo e acontecimento foi o advérbio “quando”, na linha 5, que também serviu como o articulador desse segmento do texto com o anterior.

Nas linhas 1 e 2, na apresentação da situação inicial do conto em “[...] a família dele passava muita necessidade a única coisa que eles tinham era uma vaca [...]”, identificamos uma atividade epilinguística, denominada por Goulart (2008) como uma operação de ajuste, na qual o sujeito sente a necessidade de ajudar o leitor na compreensão das ideias que possam sugerir alguma dúvida ou empecilho para a compreensão do seu texto, por meio de um detalhamento ou ampliação de uma informação dada, visando uma definição mais específica do que está querendo dizer em seu texto.

Na expressão da linha 3 “[...] eu compro a sua vaca por três feijões coloridos [...]”, entendemos que a preposição “por” assume um papel de articulador que demonstra uma relação de causa-efeito.

Somente a conjunção “e” e o advérbio “quando” foram empregados como conectivos que ajudaram a articular os segmentos do texto. Percebemos, que na organização textual proposta por Maia, a sequência de ações das personagens, incluindo o diálogo entre elas, que ajudou a fazer a conexão entre segmentos textuais.

Ressaltamos que, a coerência textual foi garantida ao longo dessas produções textuais realizadas por Maia, em ambas foram usados recursos coesivos que geraram condições

para a construção de sentido sobre o texto, assegurando a continuidade e progressão temática, a não contradição e as relações entre as sequências textuais.

Quanto ao aspecto pragmático, identificamos o grau de informatividade dessas produções, conforme expresso no quadro 61, a seguir:

Quadro 63 - Grau de informatividade das produções textuais de Maia

Produção Textual	Grau de informatividade	Justificativa da avaliação
Reescrita do conto “João e o pé de feijão” (P.T02)	Nível médio	Desencadeia as ideias do texto, com a inclusão de novas ações, porém, com uma certa previsibilidade, apresenta uma sequência textual, progredindo a temática, mas sem apresentar muitos detalhes. No final do texto, trouxe um dado novo para finalizá-lo, mas que gerou uma contradição.
Reescrita do conto “João e o pé de feijão” (P.T08)	Nível alto	Desencadeia as ideias do texto, trazendo novos acontecimentos e novas ações, inclusive os conflitos e o clímax, resguardando a previsibilidade de ações com base no enredo já conhecido do conto tradicional.

Fonte: dados da pesquisa.

Com isso, concluímos que, por meio da análise dos textos elaborados por Maia, identificamos um processo evolutivo efetivo com relação ao fortalecimento do nível alfabético de escrita, a qualificação dos processos de textualização, além da melhoria dos aspectos normativos, como legibilidade, segmentação entre as palavras e organização da escrita no texto.

6.1.6 Os processos de textualização realizados por Kael (C12)

Neste tópico, retomamos a análise dos dados de outro sujeito de nossa pesquisa, Kael (C12), com foco nas produções textuais realizadas por ele. Conforme já anunciamos anteriormente, ele iniciou em nossa pesquisa aos sete anos de idade, expressando-se por meio de uma escrita em nível silábico-alfabético, demonstrando pouca autonomia em construir seus textos.

Ressaltamos que optamos em trazê-lo como um dos sujeito-foco desta pesquisa para conhecermos os processos vivenciados por um sujeito ainda em nível mais elementar, mas que se mostrava desejoso em participar e encontrar caminhos para aprender. Por isso, em nenhum momento, Kael recusou em participar das propostas. Contudo, em algumas situações, permaneceu em silêncio diante dos questionamentos que fazíamos para captar seus processos

metacognitivos e também para entender os processos de textualização empregados por ele em suas produções textuais.

Ao longo da pesquisa, suas produções textuais apresentaram uma oscilação quanto à qualidade textual, sendo classificadas nos grupos analisados por nós, sem hierarquia ou regularidade entre elas, conforme expresso no quadro 64 a seguir.

Quadro 64 – Classificação dos textos do sujeito Kael (C12)

<i>Kael (C12)</i>								
Grupos	P.T01	P.T02	P.T03	P.T04	P.T05	P.T06	P.T07	P.T08
1			X	X				
2								X
3	X				X		X	
4		X				X		

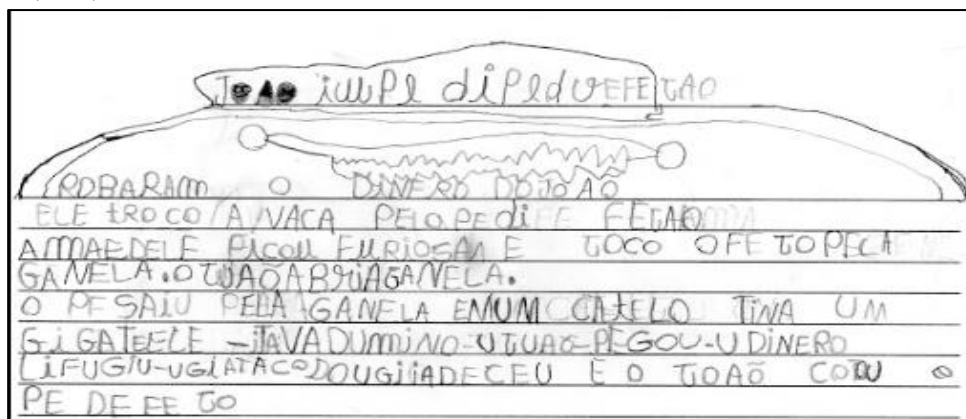
Legenda: 1- Textos não histórias; 2 – Textos com estrutura inicial; 3 – Textos incompletos; 4 – Textos completos.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

De acordo com o quadro 62, classificamos sua primeira produção textual (P.T01 – reconto escrito do conto “João e o pé de feijão”) como um texto incompleto, juntamente com a P.T05, que se referia ao reconto escrito do conto “O pequeno Polegar”, e P.T07, que propôs a elaboração de um conto de sua própria autoria. Já a P.T02, que também foi uma versão do conto “João e o pé de feijão”, ocorrida ao final do 1º ano do EF, foi classificada como um texto completo, igualmente à produção textual P.T06, que partiu de uma proposta de construção de uma narrativa a partir de uma imagem, a P.T03 e a P.T04 foram consideradas textos não histórias. A P.T08 foi classificada como texto que apresenta somente uma estrutura inicial de uma narrativa.

Na P.T01, realizada por meio de uma proposta de reconto escrito do conto “João e o pé de feijão”, ilustrada pela figura 21, Kael teve a mediação direta da professora da turma, pois, diante de sua preocupação em escrever convencionalmente e utilizar a letra cursiva, paralisou após escrever o título do conto, demandando o apoio constante da professora. Esta realizou intervenções para apoiá-lo na escrita convencional, oralizando as sílabas pausadamente, fazendo-o pensar sobre quais letras usar, com foco na relação fonema-grafema, além de oferecer informações sobre o enredo do conto. Dessa forma, entendemos que o nível expresso nessa produção não seria o mesmo se ele tivesse realizado sem esse apoio e, por isso, foi classificada como um texto incompleto.

Figura 24 – Reconto escrito do conto "João e o pé de feijão" realizado por Kael (C12) - P.T01



Fonte: dados da pesquisa

JOÃO E O PÉ DE FEIJOÃO

Roubaram o dinheiro do João ele trocou a vaca pelo pé de feijão a mãe dele ficou furiosa e jogou o feijão pela janela. O João abriu a janela. O pé saiu pela janela e num castelo tinha um gigante e tava dormindo o João pegou o dinheiro e fugiu o gigante acordou e desceu e o João cortou o pé de feijão.

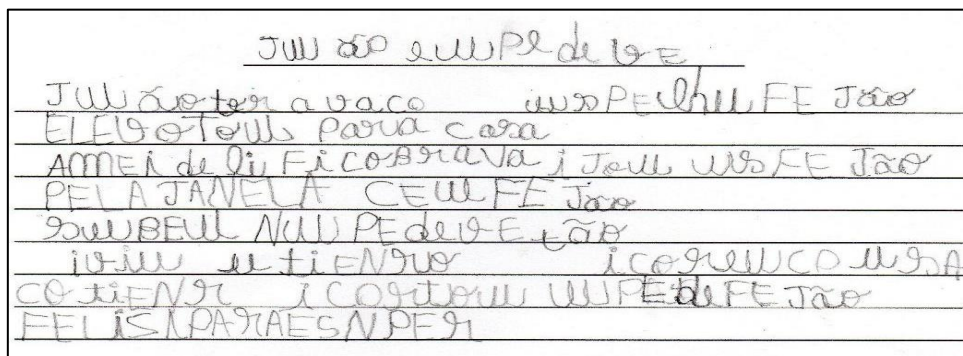
Transcrição da reescrita do conto "João e o pé de feijão" realizado por Kael (C12) - P.T01

A P.T02, classificada como um texto completo, foi uma versão do conto “João e o pé de feijão”, realizada ao final do 1º ano sem nenhuma intervenção direta sobre com quais letras ele deveria escrever ou quais partes do conto comporiam sua versão. Entretanto, Kael não iniciou sua produção com independência, paralisando novamente diante da proposta. Precisou de apoio da pesquisadora, que interveio solicitando que ele recontasse a história conforme lembrava. Ele fez o reconto com autonomia e, ao final, solicitamos que reescrevesse do jeito que soubesse. Imediatamente, respondeu que tinha esquecido, mas logo iniciou a escrita do título, falando em voz alta as palavras na tentativa de perceber com quais letras podia escrever, e assim o fez, paralisou novamente, necessitando de uma nova mediação por parte da pesquisadora.

Dessa vez, só realizamos uma pergunta: como você gostaria de começar a sua história? Após um momento, que demonstrou estar pensando sobre o que iria escrever, ele falou em voz alta uma parte inicial da história e começou a escrever, sempre falando em voz alta para identificar os sons das letras. De tal modo, Kael foi fazendo até concluir sua narrativa, necessitando de mediação para incentivá-lo a relembrar os trechos do conto e, assim, conseguir elaborar o que iria escrever. Observamos que, embora tenha tido o apoio da pesquisadora, as

intervenções não sobrepuseram o nível de escrita de Kael, que pode se expressar de acordo com suas hipóteses de escrita, conforme ilustrado na figura 25³³.

Figura 25 – Reescrita do conto "João e o pé de feijão" realizada por Kael (C12 - P.T02)



Fonte: dados da pesquisa.

As produções escritas de menor classificação dentre os textos de Kael foram a P.T03 e P.T04, que, respectivamente, eram referentes à criação de uma história a partir de uma imagem em uma atividade proposta pela própria professora da turma e ao relato escrito do conto “A Bela e a Fera”, proposto em um dos módulos da SD desenvolvida pela pesquisadora. Ambas foram classificadas como um texto não história, pois apresentaram uma sequência de frases e a criação de um título.

A MENINA E A FADA

Já menina estava em casa ela saiu de casa e foi para o parque.

Kael – P.T03

A BELA E A FERA

Era uma vez uma fera que morava num castelo. O pai da...

Kael – P.T04

Ressaltamos que, nessas duas produções, Kael não teve nenhuma intervenção direta como apoio para a construção de seus textos. Foram as duas primeiras produções textuais realizadas no 2º ano do EF, e intencionamos verificar realmente quais possibilidades de escrita Kael tinha caso não obtivesse nenhuma mediação direta. Pelas marcas deixadas no papel, percebemos que escreveu e reescreveu várias vezes, pois há muitas marcas de apagamento. Além disso, notamos que a preocupação com a letra cursiva foi de extrema relevância para o

³³ A transcrição dessa produção textual será apresentada mais adiante por ocasião da análise da coesão e coerência textual.

sujeito, o que também poderá ser a causa para esse movimento de apagar o que escreveu. Em ambos os textos, há sinais de tentativas de uma continuidade na escrita, mas Kael não persistiu em concluí-los dentro do tempo previsto para essa atividade.

A P.T05, referente ao reconto escrito do conto “O pequeno Polegar”, foi avaliada como um texto incompleto. Nessa proposta didática, utilizamos três partes de uma folha de ofício para demarcar o que e onde iriam escrever o começo, o meio e o fim da história. Dessa forma, Kael fez sua produção e considerou as seguintes partes:

Começo	- <i>O pai do polegar ficou doente</i>
Meio	- <i>o menino polegar e os seus irmãos foram para a floresta para pegar mais lenhas porque o pai deles eles botaram migalhas para não se perder</i>
Fim	- <i>ele encontrou um castelo e uma velhinha disse para ele vai embora porque o gigante estava vindo.</i>

(Transcrição da reescrita de Kael (C12 – P.T05))

Mesmo sem conseguir trazer todos os elementos do enredo do conto para sua reescrita, Kael fez uma tentativa de produzi-lo por completo com os dados que selecionou para a construção da narrativa, mas isso não foi suficiente para concluir sua versão do conto de forma eficiente.

Já na P.T06, apresentou um texto completo, também com poucos elementos para a construção do enredo, mas conseguiu construir sequências textuais que retratavam o começo, o meio e o final da trama criada a partir de uma imagem.

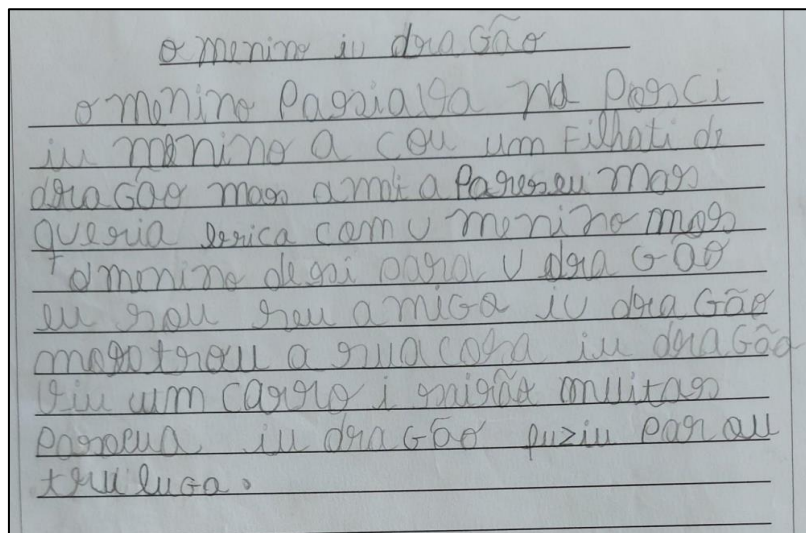
Começo	- <i>Era uma vez uma vovó e os seus filhos que cuidava dos animais tiravam o leite da vaca davam comida para a galinha regavam as flores</i>
Meio	- <i>tinha árvores moravam numa casa os animais ficaram descontrolados e os animais saíram da fazenda a vovó</i>
Fim	- <i>botaram os animais dentro da fazenda feliz para sempre.</i>

(Transcrição da criação de uma história a partir de uma imagem – C12 – P.T06)

Percebemos, portanto, que Kael elaborou um texto em que apresentou o cenário e os personagens, trouxe um conflito e sua resolução de forma breve e finalizou com a expressão clássica “feliz para sempre”.

Na construção do conto de sua própria autoria (P.T07), kael apresentou um texto incompleto, mas conseguiu elaborar uma narrativa curta, com poucos detalhes. Vejamos, a seguir, o conto criado por ele:

Figura 26 – Criação de um conto de sua autoria - C12 - P.T07



Fonte: dados da pesquisa.

A proposta didática a qual as crianças foram convidadas a criar um conto de sua própria autoria foi resultado da experiência em criar, em duplas, um conto oral. Kael e os outros sujeitos da pesquisa, inicialmente, estranharam a proposta e afirmaram que não sabiam fazer. Propusemos que se lembrassem dos contos já explorados e realizamos questionamentos sobre como poderíamos construir um conto, quais partes e elementos poderíamos incluir, dentre outras perguntas relativas ao enredo que estava sendo criado coletivamente.

Após essa construção coletiva, eles passaram a tentar criar um conto em duplas, mas tiveram dificuldades em ouvir o colega e, por isso, não conseguiam dar continuidade ou expressividade às ideias advindas de seu par. Dessa forma, convidamos cada criança da turma a criar um conto de sua autoria e, por seu turno, Kael deu início à escrita de seu texto com independência. Contudo, o tema do conto que produziu foi copiado do título do texto de um outro colega da turma. Apresentou uma situação inicial, com a introdução de personagens e de lugar, anunciou uma problemática, mas não deu continuidade com o desfecho da situação³⁴.

Na P.T08, transcrita logo abaixo, apresentou um texto só com a estrutura inicial, demandando-lhe esforço para conseguir construir o texto com independência. Continuou com

³⁴ Adiante, usaremos esse mesmo texto para a análise dos recursos linguísticos usados na textualização por Kael.

a preocupação em usar a letra cursiva, e isso acabava por fazê-lo demorar mais tempo, sem conseguir concluir o texto proposto.

JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO

João foi para trocar a vaca era alguma coisa e trocou por feijões mágicos quando o menino a mãe jogou pela janela quando o menino chegou lá fora viu uma ponta muito alta subiu viu um castelo.

(Transcrição da reescrita do conto “João e o pé de feijão” - C12 – P.T08)

Após conhecermos todas as produções textuais realizadas por Kael, com sua respectiva classificação, vejamos o quadro 63, que apresenta os recursos coesivos utilizados com vistas a garantir a textualidade em suas narrativas. Para isso, escolhemos duas produções textuais (P.T02 e P.T07), por serem consideradas um texto, mesmo que incompleto, como vimos na P.T07, e por ser uma escrita realizada no 1º ano e outra já na finalização do 2º ano.

Quadro 65 – Recursos de coesão utilizados por Kael (C12)

FATOR DA TEXTUALIDADE	RECURSOS	P.T 02	P.T 07
Coesão	Retomada de referentes	b	b
	Evitar repetições	c	c
	Demarcar acontecimentos e lugares	-	-
	Relações de causa-efeito/parte-todo	-	-
	Conectivos articuladores de segmentos	c	b
Legenda: C (ocorrência de uma vez); B (ocorrência de duas a três vezes); A (ocorrência de mais de quatro vezes).			

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A P.T02 foi realizada ao final do 1º ano, referindo-se a uma versão do conto “João e o pé de feijão”, e vimos que houve pouco uso dos recursos coesivos destacados no quadro 45, apresentando uma sequência de frases que retratavam as ações da personagem.

A retomada de referentes ocorreu em situações em que o sujeito fez uso dos pronomes “ele” e “dele”, o que ocorreu também para evitar a repetição do nome “João”. A articulação entre os segmentos textuais ocorreu pelo uso da conjunção “e”, que foi repetida a cada nova ação do João ou da mãe dele. Contudo, notamos que não houve o uso de um conectivo para fazer uma articulação entre determinadas partes de sua narrativa que traziam um dado novo ao enredo ou que se referia a uma ação de um outro personagem. Destacamos com um traço baixo essas passagens na transcrição de sua produção a seguir. Levantamos a hipótese de que o sujeito estabelece uma diferença entre a necessidade do uso de articuladores textuais em passagens que trazem a ideia de adição, ou seja, de mais uma ação realizada por determinada

personagem, e o uso de conectores de uma nova sequência textual, que, nesse caso, optou por deixar em branco.

JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO

João vendeu a vaca em um pé de feijão ele voltou para casa a mãe dele ficou brava e jogou os feijões pela janela João subiu no pé de feijão e viu o dinheiro e correu com o saco de dinheiro e cortou o pé de feijão feliz para sempre.

(Transcrição da reescrita do conto "João e o pé de feijão" realizado por Kael (C12) - P.T02)

Na produção textual realizada no 2º ano referente à criação de conto de sua própria autoria (P.T07), Kael já apresentou o uso de novos recursos de coesão em seu texto. Verificamos na transcrição de sua narrativa que o emprego da conjunção “e” também ocorreu para fazer as conexões entre a sequência de ações de um determinado personagem. Entretanto, observamos que houve a inclusão da conjunção “mas”, também indicando uma ideia de adição, usada como um recurso linguístico para evitar a repetição da conjunção “e”, geralmente empregada por ele para sequenciar as ações de um personagem.

Nessa produção textual, houve a inclusão do discurso direto, retratando a fala de uma personagem (linha 2-3).

O MENINO E O DRAGÃO

*O menino passeava no bosque e o menino achou um filhote de dragão mas a mãe 2 apareceu mas queria brincar com o menino mas o menino disse para o dragão **eu sou seu 3 amigo** e o dragão mostrou a sua casa e o dragão viu um carro e saíram muitas pessoas e 4 o dragão fugiu para o seu lugar.*

(Transcrição da produção textual de Kael – C12 – P.T07)

Percebemos que nas duas produções textuais destacadas os processos de textualização ocorreram em nível mais elementar, com textos que somaram sequências de ideias e situações do enredo dos contos, configurando-se em um texto que se tornou compreensível ao leitor externo e aceitável pelo próprio autor.

Contudo, os fatores da textualidade, que envolviam os recursos que garantiam a coesão e a coerência textual, foram pouco empregados na superfície textual, resultando na fragilidade da condição referente à continuidade e à progressão textual, que ocorreram a partir da retomada de referentes e da ativação de novos referentes, como vimos na P.T07, quando o escritor introduz e reativa ao longo de sua narrativa as personagens principais de seu conto – o menino e o dragão.

Em nossa análise, consideramos os textos de Kael com um nível baixo de informatividade, conforme destacado no quadro 66. Pois, trouxe os dados apresentados que não eram suficientes para a compreensão de todo o enredo pretendido na narrativa. O surgimento

da personagem “mãe” nos coloca um enigma, pois é um dado que traz dubiedade quanto à participação da mãe que aparece e depois “some” da trama, assim como também não deixa claro se é a mãe do menino ou do dragão, deixando o leitor sem dados suficientes para fazer as conexões e assim prosseguir até a conclusão do texto.

Quadro 66 - Grau de informatividade das produções textuais de Kael (C12)

Produção Textual	Grau de informatividade	Justificativa da avaliação
Reescrita do conto “João e o pé de feijão” (P.T02)	Nível baixo	Desencadeia as ideias do texto, com a inclusão de novas ações, porém, com insuficiência dos dados para as conjecturas do leitor, além de não trazer elementos para a construção da situação final do conto.
Criação de um conto de sua própria autoria (P.T07)		

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Embora tenhamos observado um processo de evolução ao longo do período da pesquisa, consideramos que Kael evoluiu qualitativamente com relação à sua hipótese de escrita, alcançando o nível alfabético. Apresentou uma evolução com relação à legibilidade e à organização do seu texto no papel, trouxe mais clareza aos seus escritos e demonstrou estar mais atento e compreendendo as propostas de escrita de textos, agindo com independência. Entretanto, identificamos que os aspectos normativos foram mais evidenciados, demandando toda a atenção do sujeito, em detrimento do investimento necessário para a qualificação de suas narrativas por meio da melhoria e conscientização dos processos de textualização.

No tópico a seguir, levantamos algumas reflexões a partir deste estudo de multicasos com foco no cruzamento dos resultados gerados no primeiro ato, que deu ênfase aos conhecimentos e estratégias metacognitivas das crianças, com os resultados evidenciados no segundo ato, que enfatizou os processos de textualização considerados por essas crianças no ciclo de alfabetização.

6.2 Algumas reflexões sobre os multicasos destacados: cruzando dados e construindo implicações pedagógicas

Por meio da análise pormenorizada dessas seis crianças, evidenciamos que houve mudanças qualitativas quanto aos processos metacognitivos vivenciados por elas, além da qualificação de suas produções textuais, nas quais identificamos processos de textualização que apoiaram a tecitura textual e evoluções quanto aos recursos linguísticos utilizados na busca pela textualidade.

Nossa intenção foi a de mapear os conhecimentos metacognitivos e as estratégias metacognitivas que se implicaram em situações de produção textual no ciclo de alfabetização, distanciando-se de uma proposta de hierarquia entre este ou aquele conhecimento, mas compreendendo como e em quais situações eles emergem.

Um fator importante foi perceber que os percursos de produção textual vivenciados por cada criança evidenciaram repertórios cognitivos, que demandaram incursões por diferentes dimensões do conhecimento e das especificidades da tarefa solicitada. Nesse caso, a análise dos multicasos inventariou os conhecimentos e estratégias utilizadas pelos seis participantes ao escreverem contos e outros textos de caráter narrativo, revelando os percursos de cada um deles.

Observamos que na gestão textual as crianças fizeram uso de operações de ancoragem, pois mesmo diante da diferenciação das situações de produção textual (recontos, conto de sua autoria e histórias a partir de imagens), todas as propostas de escrita tinham na situação comunicativa um material de apoio para a construção de referências. Essa referência foi explicitada pelas crianças como um fator relevante para a realização da tarefa em questão. Segundo Schneuwly (1988), na gestão textual essa operação de ancoragem ajuda a definir as relações entre o enunciador e a situação material de produção, servindo de referência para o ato da produção, conferindo convergência com a base de orientação da atividade de produção textual.

As produções textuais n.º 1, 2, 4, 5 e 8, retextualizadas a partir de contos familiarizados pela turma, tiveram um texto-base, o que fomentou a operação de ancoragem, pois, com exceção de Apolo (C1) na P.T08, todas as outras crianças apresentaram esse texto-base como referência para construir as suas versões dos contos, inclusive alegando que, para isso, tiveram que recordar e lembrar as partes do conto original explorado em sala de aula.

Nas produções textuais n.º 3 e 6, construídas a partir de uma imagem, identificamos que as crianças a usaram como apoio para a elaboração de seus textos. Na P.T03, a maioria construiu histórias envolvendo os dois personagens presentes na ilustração; uma fada e uma menina. De forma recorrente ao longo da pesquisa, Apolo (C1) foi o único que elaborou um texto com pouca relação à imagem. Em sua produção, incorporou apenas a menina para seu enredo, incluindo um grupo de amigos na história criada por ele. Em contrapartida, na P.T06, a outra história criada a partir de uma imagem, Apolo construiu uma narrativa se baseando na imagem proposta, embora com um enredo bem pitoresco. Essa evidência nos levou à hipótese de que isso ocorreu porque, nessa situação de escrita, propomos uma sequência de atividades com diferentes momentos de exploração da imagem, os quais consistiram em antecipações a partir dos elementos das imagens, conferência dos elementos presentes e a criação de possíveis

de enredos. Portanto, na P.T06, todas as crianças utilizaram a imagem como suporte para a construção de sua narrativa.

A produção textual n.º 7, referente à criação de um conto de sua própria autoria, foi a situação de escrita em que não tivemos diretamente um texto-base ou uma imagem para apoio, embora compreendamos que todos os contos explorados ao longo da SD sirvam de base para a construção do seu próprio conto. Mas a proposição para convidá-los a criar seu conto partiu da experiência de construção de um conto oral em duplas, na qual pedimos para eles criarem uma história juntos, orientando que ela tivesse a mesma estrutura de um conto.

Observamos que três crianças (Atena – C2; Hera – C4; Orfeu – C5) criaram enredos com características diversas, referendadas em experiências vividas ou desejos pessoais, como a ida ao zoológico, passeio no parque ou seu aniversário, sem preocupação de se assemelhar com algum dos contos explorados e com a estrutura de um conto de fadas tradicional. As outras três crianças (Apolo - C1; Maia - C7; Kael - C12) apresentaram histórias com semelhanças à estrutura dos contos fantásticos, como, por exemplo, Maia (C7), que apresentou um texto no qual uma princesa era o personagem principal, além de um enredo na estrutura de um conto tradicional. Enquanto Apolo (C1) e Kael (C12) criaram histórias com dragões, com enredos semelhantes, visto que um apoiou o outro na criação do enredo desse texto.

Nessas situações, ficou evidente que alguns processos metacognitivos ocorreram em menor frequência, tendo em vista que não foram explicitados conscientemente pelas crianças em algumas situações de produção, como, por exemplo, os conhecimentos metacognitivos que orientam o aprendiz a focar em aspectos relevantes para a realização de uma determinada atividade (itens A7 e B7), seja no reconhecimento de algum potencial próprio, de algo que domina bem, seja para um processo de controle, ao monitorar seu desempenho cognitivo. Esses resultados corroboram com as pesquisas de Karmiloff-Smith (1994), que evidenciaram que, ao atingir um certo domínio de uma tarefa, alcançando um comportamento eficiente, a criança começa a refletir sobre o que a levou a alcançar um bom resultado, atentando-se para aspectos relevantes em seu desempenho ou nas variáveis externas que ajudaram no sucesso da tarefa.

Observamos que cada criança organizou um modo que a guiou em direção à realização da escrita do texto, agindo conscientemente sobre alguns aspectos de sua atividade cognitiva e também regulando e controlando seu desempenho diante das propostas de construção de textos. De maneira geral, podemos apontar alguns aspectos explicitados por eles para construir seus contos e outros textos narrativos, tendo como base as experiências de produção de textos em nossa pesquisa.

Os resultados nos mostram evidências de processos metacognitivos da dimensão da estratégia de planejamento, haja vista que as crianças:

- inicialmente exploram, observam e indagam sobre as histórias já conhecidas, levantando hipóteses e rememorando-as;
- escutam a proposta de produção e, imediatamente, dão início às suas produções, mesmo que seja para colocar seus nomes ou títulos; juntamente com esse movimento, demonstram uma preocupação com o ambiente, se estão com lápis, borracha, se o papel está na mesa, quais colegas estão ao lado;
- preveem a escrita de partes iniciais e, ao longo do processo de escrita, se preocupam com as outras partes, ou seja, o texto vai se construindo a cada sequência textual elaborada pela criança.

Os resultados nos mostram evidências de processos metacognitivos da dimensão da estratégia de monitoramento, haja vista que as crianças:

- observam o contexto da sala, na tentativa de perceber as ações dos seus pares, além de dar pistas sobre o que estão escrevendo, por exemplo, falando em voz alta como será sua história ou o que está escrevendo no momento;
- recordam, muitas vezes em voz alta, o enredo da história, mas focam na situação inicial, clímax e situação final, o que também pode ser considerado como manifestação da estratégia de planejamento;
- nas produções da etapa inicial, demonstraram se preocupar com a escrita palavra por palavra. O que também foi característico de Kael (C12), e compreendemos que isso pode ser em virtude do nível psicogenético de escrita que iniciou na pesquisa, silábico-alfabético.
- usam a estratégia da releitura como fonte de apoio para toda a construção do texto, demonstrando que relem com frequência para continuar a escrever, para saber onde pararam diante de uma dificuldade, para a percepção de erros.

Os resultados nos mostram evidências de processos metacognitivos da dimensão da estratégia de avaliação, haja vista que as crianças:

- demonstram se preocupar com a escrita convencional das palavras.
- apresentam uma percepção dos erros, geralmente com foco em questões normativas, como a ortografia;

- consideram seus textos bem escritos, apontando poucos aspectos a serem melhorados, e, quando apontam, estes se referem à legibilidade da letra, à escrita convencional e, até mesmo, à quantidade do que escreveu.

Além disso, as evidências demonstram que os conhecimentos metacognitivos são ativados ao longo da produção textual, indicando a consciência de metaconhecimentos relativos à pessoa (a eles mesmos, seus pares e adultos-professores ou familiares) e à tarefa solicitada (produção textual escrita), atribuindo à competência de escrever um texto narrativo a determinados conhecimentos, como: saber da história (caso seja reconto), imaginar, ler e reler e pensar nas palavras, escrevendo-as.

Ao longo da pesquisa, identificamos que as crianças gerenciam posições diferentes em determinados momentos na sua produção textual, ora como leitora ora como escritora, assumindo explicitamente que a releitura estava presente como uma estratégia frequente e eficiente. Sugerimos que, mesmo compreendendo que aquela escrita teria destinatários reais (o livro seria compartilhado com a escola e as famílias), a criança se preocupa com essa interlocução e assume o papel de leitor para avaliar constantemente se o que está escrevendo assegura a compreensão leitora, realizando mudanças, caso sejam necessárias, em virtude do objetivo da tarefa.

Ressaltamos que, quando a criança se coloca na posição de escritor, assume um processo de reestruturação textual na qual opera sobre seu texto, experimentando quais palavras fazem sentido naquela sequência textual, quais podem ser substituídas ou retiradas, fazendo as alterações possíveis na busca pela construção de sentidos. O que também foi constatado por Lemos (2009, p. 97), ao considerar que, “[...] no caso da prática da escrita, colocar-se como autor implica conceber a reescrita do texto como inerente ao ato de escrever”.

Dessa forma, concordamos com Hodges e Nobre (2012), que reconhecem e defendem uma prática pedagógica que fomente o desenvolvimento da metacognição por meio do ensino sistemático, especialmente quando se refere às habilidades metalinguísticas na alfabetização, pois entendem que não há compreensão do sistema de escrita alfabética em sua complexidade sem a reflexão intencional e a elaboração e reelaboração de hipóteses. À vista disso, posicionamos que o domínio da escrita alfabética não é pré-requisito para a produção e compreensão de textos e, por isso, as habilidades metacognitivas podem ser exploradas desde o início do processo de alfabetização.

Ainda assim, nos apegamos ao alerta de Buim Arena (2017, p. 78), de que “[...] atividades centradas na aprendizagem de letras e sons ou regras gramaticais não desenvolverão as faculdades psíquicas necessárias para escrever um texto com relativa autoria”. Portanto,

precisamos, desde cedo, oportunizar que a criança tenha experiências de autoria no cotidiano escolar, utilizando a atividade de linguagem de produção textual como meio para a construção lógico-discursiva.

No cruzamento dos dados resultantes dos estudos de caso (primeiro ato e segundo ato), identificamos em quatro crianças (C1 e C2 – P.T01, C4 e C7 – P.T02), que realizaram a produção textual inicial e a produção final a partir de um reconto (C1 – P.T05; C2, C4 e C7 – P.T08), a manifestação dos mesmos conhecimentos e estratégias metacognitivas nas duas situações de escrita, além de outros processos que somente ocorreram em uma dessas situações.

No quadro 67, demonstramos quais conhecimentos e quais estratégias de natureza metacognitiva foram manifestadas na primeira produção textual (P.T01 ou P.T02) e na segunda (P.T08) e quais tiveram ocorrência nas duas produções textuais, ou seja, na primeira linha apresentamos as ocorrências manifestadas nas produções textuais de Apolo (C1), mostrando os itens que foram pontuados somente na primeira produção, os que ocorreram somente na segunda produção e os itens que ocorreram em ambas. E assim continuamos apresentando da mesma forma as ocorrências das outras crianças (C2, C4 e C7).

Quadro 67 – Ocorrência dos itens referentes aos conhecimentos e estratégias metacognitivas manifestados em cada produção textual de C1, C2, C4 e C7

CRIANÇA	P.T01 OU P.T02	P.T08	EM AMBAS
C1	A5; B8; B13; B18	A3; B2; B7; B10 e B16.	A1; A4; B4; B11; B14.
C2	B1; B11.	B3; B4; B14	A1; A4; A7; B5; B7; B8; B9; B13; B16; B18.
C4	B1; B11.	B9; B12; B13; B18	A1; A2; A3; A4; B2; B5; B8; B14; B16.
C7	B11	A2; A3; B7; B8; B9; B12; B15; B16	A1; A7; B3; B4; B5; B13; B14.
Legenda: C1 – Criança 1 e assim por diante. P.T01 – produção textual n.º 1 e assim por diante.			

Fonte: dados da pesquisa³⁵.

³⁵ A1. Verbaliza o que ele precisa saber e fazer para a realização da tarefa. A2. Buscam parceiros para a realização da tarefa. A3. Explicitam como um determinado parceiro poderá lhe auxiliar na realização da tarefa. A4. Explicita quais estratégias poderá usar para realizar a tarefa. A5. Explicita os objetivos da tarefa de forma parcial. A6. Explicita os objetivos da tarefa de forma estruturada. A7. Identifica aspectos relevantes ou não para a realização da tarefa. B1. Recorre a um auxílio externo para planejar a tarefa. B2. Planejamento para a tarefa é parcial. B3. Planejamento é estruturado. B4. Age com autonomia. B5. Monitora para ver se está compreendendo e/ou se está realizando a tarefa de forma adequada. B6. Percebe o que não sabe, mas não sabe o que fazer. B7. Recobra a atenção. B8. Ações corretivas ao perceber erros. B9. Utiliza a mesma estratégia em diferentes contextos. B10. Recorre a um auxílio externo para monitorar a tarefa. B11. Avalia suas dificuldades na realização da tarefa com foco na escrita das palavras, letras e grafia. B12. Avalia suas facilidades na realização da tarefa com foco na escrita das palavras, letras e grafia. B13. Explicita suas ações na tarefa de modo descritivo. B14. Explicita suas ações na tarefa de modo avaliativo. B15. Explicita as estratégias usadas diante das dificuldades com ênfase nas variáveis externas. B16. Explicita as estratégias usadas diante das dificuldades com ênfase no seu funcionamento

Diante dos indícios desse quadro, identificamos que houve conhecimentos e estratégias metacognitivas ativadas tanto na produção inicial quanto na produção final, ocorrendo em ambas as situações de escrita. Por outro lado, houve itens que só foram pontuados na escala de observação e registro em uma determinada situação de escrita. Compreendemos que esse indício demonstra que, mesmo numa situação de produção textual de natureza semelhante (como em um reconto), há processos metacognitivos que se diferenciam, sendo ativados ou não, e há outros que permaneceram sendo ativados ao longo das situações de escrita.

Novamente nos deparamos com um dado interessante, pois os itens B1 (Recorre ao auxílio externo para planejar) e B11 (Avalia suas dificuldades na realização da tarefa com foco na escrita de palavras, em letras e na grafia) manifestados por três crianças (C2, C4 e C7), tiveram ocorrência somente na primeira produção textual. Podemos, então, entender que essas estratégias podem se implicar mais no início do ciclo de alfabetização do que propriamente no final desse, tendo em vista que a criança já evoluiu em suas hipóteses de escrita e também apresenta o uso de mais recursos linguísticos como indícios da qualificação dos processos de textualização considerados em suas produções textuais no final do ciclo de alfabetização.

Com esses dados também identificamos que somente o item A1 (Verbaliza o que ele precisa saber e fazer para a realização da tarefa.) ocorreu em ambas as produções, mostrando que as crianças explicitavam verbalmente o que sabiam ou faziam diante da escrita desses recontos. Dessa forma, desde o início do ciclo de alfabetização, é possível refletir junto às crianças sobre as crenças que possuem da sua capacidade em escrever textos e quais recursos podem lançar mão diante do desafio de escrever um reconto.

Essa ideia nos aproxima novamente dos postulados de Karmiloff-Smith (1994), de que, ao tomar consciência das suas representações e ser capaz de explicitá-las, a criança vivencia o processo de redescrição representacional, transformando suas representações em um processo de construção da aprendizagem, que pode sustentar a apropriação de algum domínio, que, nesse caso, foi o da produção textual.

Com as outras duas crianças do nosso estudo de caso (C5 e C12), realizamos a análise dos dados a partir da produção textual construída com a criação de um conto de sua invenção (P.T07), sendo selecionada para a análise da textualização juntamente com a P.T02 – reconto do “João e o pé de feijão”. Mapeamos e apresentamos no quadro 68 os processos metacognitivos ocorridos em ambas ou somente em uma delas. Na segunda coluna,

pessoal/esforço pessoal. B17. Explicita as estratégias usadas diante do erro encontrado com ênfase em variáveis externas. B18. Explicita as estratégias usadas diante do erro encontrado com ênfase no seu próprio funcionamento cognitivo/esforço pessoal.

identificamos os itens ocorridos somente na P.T02, e na terceira, apresentamos os itens que ocorreram somente na P.T07, e na quarta, revelamos os itens que manifestados em ambas as produções.

Quadro 68 – Ocorrência dos itens referentes aos conhecimentos e estratégias metacognitivas manifestados em cada produção textual de C5 e C12

CRIANÇA	P.T02	P.T07	EM AMBAS
C5	B1; B11; B14.	A7; B9; B12; B16.	A1; A2; A3; A4; B2; B5; B8; B13; B15; B18.
C12	A2; B4; B10; B14; B16.	A4; A7; B2; B15; B18.	A1; B2; B11; B13.
Legenda: C1 – Criança 1 e assim por diante. P.T01 – produção textual n° 1 e assim por diante.			

Fonte: Dados da pesquisa.

Com base nas explicitações dessas duas crianças, identificamos que o item B14 (Explicita suas ações na tarefa de modo avaliativo) ocorreu somente na produção oriunda do conto. Em contrapartida, na produção de criação de um conto, o item que ocorreu na frequência das duas crianças foi o A7 (Identifica aspectos relevantes ou não para a realização da tarefa). Os itens A1, B2 e B13 ocorreram em ambas as produções das duas crianças, demonstrando que nas duas situações de escrita, mesmo de natureza diferentes, as crianças explicitam o que precisam saber ou fazer para realizar seu texto, buscaram ajuda de parceiros para poder realizá-lo e explicitaram suas ações diante dessa escrita de modo descritivo.

Diante dessa análise, observamos que as ocorrências dos conhecimentos e das estratégias conscientes foram muito diversas e não seguiram uma regra específica, o que corrobora com a hipótese de que mesmo vivenciando uma SD com propostas de escrita direcionadas para toda a turma, com uma determinada base de orientação para a atividade de produção textual, inclusive com modelagem de quais estratégias poderiam ser empregadas, cada criança revelou processos individuais, com a manifestação de conhecimentos e estratégias em diferentes situações de escrita e em diferentes períodos do ciclo de alfabetização, demonstrando que a heterogeneidade é um fator importante a ser considerado. Isso corrobora com Karmiloff-Smith (1994), pois esses processos podem ser influenciados pelo nível de representações sobre os quais se apoia um conhecimento específico.

Nessa direção, Karmiloff-Smith (1994), quando postula sobre a redescritção representacional, também nos ajuda a entender que as experiências metacognitivas podem ser desencadeadas por influências externas, contudo, a possibilidade de uma mudança cognitiva

com vistas ao desenvolvimento da produção textual resulta da interação dos processos cognitivos explícitos e conscientes da criança com a possibilidade de manipulá-los diante de uma tarefa específica.

Por meio do cruzamento desses dados, identificamos nos textos classificados como Grupo 1 (textos não histórias), produzidos somente por Apolo (C1) e Kael (C12), indícios de processos metacognitivos com uma boa frequência, mostrando que as reflexões metacognitivas ocorrem mesmo que a criança não tenha realizado a tarefa efetivamente. Observamos que não há relação dos processos metacognitivos com a composição do gênero textual em questão, pois essas crianças escreveram textos mais próximos a um relato do que de um conto, mas demonstraram ter consciência de alguns processos e produtos cognitivos ativados ao longo da escrita do texto.

Consideramos como Grupo 1 os textos P.T07 e P.T08 de Apolo (C1). Na P.T07, houve uma frequência de nove conhecimentos e estratégias metacognitivas manifestadas no processo de construção de suas narrativas. Já na P.T08, houve uma queda na manifestação desses metaconhecimentos e estratégias, ocorrendo somente quatro dos itens indicados em nossa escala. Por outro lado, nos textos criados por Kael (C12) considerados não histórias (P.T03 e P.T04), houve uma boa manifestação de metaconhecimentos e de estratégias, com uma ocorrência de onze vezes em ambos os textos.

Nos textos considerados completos – Grupo 4, sendo a maioria dos textos do nosso corpus, identificamos, a partir dos dados de Atena (C2) e de Maia (C7), que foram as crianças com a maior quantidade de textos classificados nesse grupo, que processos metacognitivos também foram vivenciados pelas mesmas. Tomando como base uma produção de reconto dessas duas crianças (P.T05), constatamos que elas realizaram reflexões metacognitivas ao longo da escrita desses textos, explicitadas pela compreensão do que precisavam saber e fazer (A1), verbalizando as estratégias que usariam ou usaram para realizar a tarefa (A4) e também identificaram aspectos relevantes ou não para efetivar a escrita do reconto (A7).

A produção textual realizada com apoio de uma imagem (cena de um sítio) (P.T06) dessas duas crianças também foi categorizada como Grupo 4 (texto completo). Os itens da escala A1, A4, B4, B8 e B9 e B14 ocorreram nas experiências de escrita das duas crianças (C2 e C7). Em vista disso, compreendemos que o uso da imagem para apoio na construção do texto pode ter auxiliado a agir com mais autonomia no que refere ao planejamento da tarefa (B4). Nessa, elas relataram o constante retorno à observação da imagem como estratégia para apoiá-las na construção de seus textos e a substituição de outras palavras quando não lembram ou não sabem o que ou como escrever. Isto é, usaram estratégias semelhantes para apoiar a

continuidade de seu texto e para monitorar se estavam estabelecendo relação entre a imagem sugerida e a escrita de seu enredo. Embora tenham escritos textos completos, tanto Atena quanto Maia explicitaram suas ações diante dessa tarefa de modo avaliativo, verbalizando algumas ações realizadas embasadas em julgamentos de certo ou errado, fácil ou difícil. Podemos citar como exemplo a explicitação com a afirmação de que foi uma produção fácil de ser realizada por causa da imagem, como afirmou Atena: “Porque era só prestar muita atenção ao desenho”.

Segundo Soares (2020), no ciclo de alfabetização e letramento, o uso de imagens como proposições para retextualizações é uma alternativa possível para o desenvolvimento de habilidades necessárias para que as crianças aprendam a escrever textos. Assim, a autora sugere que as cenas sejam apresentadas para a criança “[...] verticalmente, com as linhas ao lado de cada uma e com a solicitação de uma frase para cada cena, de modo que a criança, escrevendo não mais frases, construa progressivamente a história” (SOARES, 2020, p. 262-263). Em nossa proposta de escrita, convidamos as crianças a observarem uma única cena composta de vários elementos, e as linhas foram dispostas abaixo da imagem e com uma quantidade que ultrapassava mais de dez linhas. A solicitação foi da criação de uma história a partir dessa observação da cena. Todas as produções das seis crianças foram classificadas como Grupo 3 ou 4, ou seja, como textos-histórias, mesmo que algumas delas não estivessem completas.

Outro aspecto que gostaríamos de destacar a partir dos multicasos se refere aos recursos linguísticos mais usados pelas crianças, independentemente se o texto tenha sido considerado uma história ou não. Identificamos que os recursos de coesão foram marcas deixadas na superfície de seus textos que demonstram a busca pela textualização desde o início do ciclo de alfabetização, o que claramente vai progredindo à medida que fortalecem suas hipóteses de escrita e criam textos com mais independência, passando a utilizar esses recursos em mais situações. Um dos recursos usados são as palavras ou expressões que funcionam como articuladores de fatos e ações e que fazem a conexão dos segmentos textuais. Vimos que o “ai” e o “e” foram bastante usados pelas crianças, especialmente em suas primeiras produções, o que indica uma forte influência da oralidade sobre a produção de textos, pois “[...] são recursos que, na fala, marcam a continuidade, o encadeamento dos fatos e das ideias, dando coesão ao texto” (SOARES, 2020, p. 276).

À medida que foram vivendo oportunidades de escrita de textos ao longo da SD que buscaram mobilizar reflexões metacognitivas, as crianças, com exceção de Apolo (C1), foram apresentando textos com mais qualidade e, inclusive, com uso de outros recursos para estabelecer a articulação entre os segmentos textuais, abandonando um pouco esses marcadores

da fala para assegurar a continuidade do texto ao incluir palavras e expressões como “então”, “quando”, “agora” e “depois”, dentre outras.

O uso desses articuladores textuais representa a mobilização de estratégias de continuidade ou de mudança na produção textual. Segundo Koch (2009), o produtor de texto dispõe de uma série de estratégias que podem assegurar a continuidade e, assim, contribuir para a progressão textual: a continuidade referencial, que garante a continuidade de referentes; a continuidade temática, pelo uso de termos de um mesmo campo semântico/lexical, dotando sentido ao contínuo textual; a continuidade tópica, que garante a manutenção do supertópico ou possibilidades de mudanças com a introdução de novos tópicos.

Contudo, vale ressaltar que nas atividades dos módulos das sequências didáticas desenvolvidas junto às crianças não exploramos esses conceitos, de coesão ou de continuidade, de modo direcionado ou prescritivo, por entendermos, assim como Soares, que:

[...] no ciclo de alfabetização e letramento, é extremamente prematuro introduzir o conceito de coesão e ensinar numerosos recursos coesivos de que dispomos na língua. [...] esses recursos podem ser trabalhados nas situações de reescritas coletivas em que pode-se levá-las a substituir o uso de ‘aí’ por outras expressões como: depois, então, em seguida, de repente, nesse momento, etc.” (SOARES, 2020, p. 276).

Com os dados das crianças participantes do grupo-foco, verificamos que os itens B16 (Explicita as estratégias usadas diante das dificuldades com ênfase no seu funcionamento pessoal/esforço pessoal.) e o B18 (Explicita as estratégias usadas diante do erro encontrado com ênfase no seu próprio funcionamento cognitivo/esforço pessoal) tiveram ocorrência constante (embora baixa), pois cada sujeito em uma dada situação de escrita explicitou verbalmente quais estratégias foram usadas, seja ao enfrentar uma dificuldade ou se deparar com um erro. Isso nos provoca fazer reflexões sobre algo ainda tão necessário, mas controverso, na prática pedagógica: o erro cometido pela criança-aprendiz.

Percebemos que as crianças desde o início do ciclo de alfabetização conseguem identificar erros cometidos por elas, agindo para solucioná-los, conforme constatamos nas escalas de observação e registro de cada sujeito com a alta frequência do item B8 (Ações corretivas ao perceber erros.). Destacamos que os erros reconhecidos pelas crianças geralmente tinham ênfase na busca pela escrita convencional. Isso não se relacionou à consciência de que sentiu alguma dificuldade ao longo da tarefa que, em algumas vezes, pode resultar em um erro. Em nossos dados, identificamos que mesmo reconhecendo seus erros, as crianças, na maioria das vezes, afirmavam que não tinham tido dificuldades e, por isso, não explicitavam estratégias usadas. Porém, explicitavam o que tinham feito diante do erro encontrado. Ou seja, podemos

levantar a hipótese de que a criança que reconhece um erro que cometeu não atribui isso a uma dificuldade? E compreende que o erro é um meio para aprender?

A partir das explicitações das crianças, identificamos que elas atribuíram a si as suas dificuldades e erros encontrados, mas também atribuem a fatores incontroláveis por ele mesmo, o que, segundo Doly (1999), reduz as possibilidades de buscar uma resolução para o desafio a partir de um esforço próprio e aumenta a dependência de ajuda externa. Na P.T07 das cinco crianças (C1, C2, C4, C5 e C7) que realizaram ações corretivas ao perceber um erro na tarefa de criação de um conto, somente três (C2, C5 e C7) explicitaram quais estratégias usaram diante do erro, dando ênfase ao seu próprio funcionamento cognitivo. E destas, somente C5 e C7 explicitaram as estratégias diante das dificuldades com ênfase no seu próprio funcionamento cognitivo.

Finalizando as reflexões aqui levantadas a partir da análise dos multicasos, reiteramos a ideia de que os percursos de cada uma das crianças foram singulares e que não há possibilidade dessas reflexões resultarem ideias prontas como uma espécie de receita. Ao invés disso, tentamos sugerir indícios de fatores que podem apoiar a construção de implicações pedagógicas relevantes que ajudem a criar condições de favorecimento de uma atitude metacognitiva, tanto de quem aprende quanto de quem ensina.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota (Madre Teresa de Calcutá).

Seguindo para a finalização deste trabalho, respeitando as regras acadêmicas quanto à estruturação de uma tese, arrisco afirmar que, ao invés de uma conclusão, seguimos com a sensação permanente de início, de abertura, de recomeços, de continuidade, tanto com relação ao período inicial do percurso investigativo, na construção do projeto da tese, quanto ao período de imersão no campo, que, por longos quinze meses, foi um espaço de acolhimento, formação, pesquisa e colaboração. Assim como também, ao nos deparar com os dados gerados neste percurso, que demandou uma análise laboriosa, porém, surpreendente e instigante.

Sabemos que a conclusão de uma pesquisa acarreta resultados parciais, pois, geralmente, surgem novos elementos, também imprevisíveis, que nos apontam para novas investigações. Entretanto, por ora, vamos então tecer essas considerações finais, haja vista a necessidade de cumprir os requisitos da escrita de uma tese, expondo os resultados à luz dos pressupostos teóricos que escolhemos como lupa para referenciá-los.

Nossa pesquisa se propôs indagar sobre as relações possíveis entre o desenvolvimento dos processos metacognitivos e os processos de produção textual vivenciados por crianças no contexto da sala de aula ao longo do ciclo de alfabetização. Considerando esse objetivo geral, optamos por realizar um estudo de multicasos, para investigar, de modo mais detalhado, esses processos e suas relações diante do desafio da alfabetização na idade certa.

Dessa forma, construímos duas categorias de análise que buscaram responder aos objetivos desta tese: uma relacionada aos processos metacognitivos e, para isso, elencamos o primeiro e o segundo objetivo específico com a finalidade de verificar, ao longo do ciclo de alfabetização, como os conhecimentos metacognitivos e as estratégias metacognitivas, bem como suas possíveis evoluções, manifestaram-se durante a produção textual de crianças em um contexto comum da sala de aula; e a outra categoria relacionada aos processos de textualização, que atendeu ao terceiro objetivo específico, buscando conhecer os processos de textualização considerados pelas crianças em suas produções escritas no ciclo de alfabetização.

Na primeira categoria de análise, os resultados foram organizados em dois momentos, um que retratou os resultados gerais a partir da análise de todos os sujeitos e o outro que apresentou os resultados dos processos vivenciados por cada criança, em que descrevemos e discutimos os processos vividos por meio do estudo de multicasos.

Fortalecendo nossa hipótese inicial acerca da estreita ligação entre a metacognição e a produção textual a fim de qualificar o processo de alfabetização, encontramos indícios dos conhecimentos metacognitivos implicados nos processos de produção de narrativas pelas crianças em contexto comum da sala de aula, seja por meio de reconto de histórias clássicas e já conhecidas por elas ou pela criação de novas histórias, usando o apoio de uma imagem ou não.

Verificamos no mapeamento inicial das estratégias cognitivas usadas pelas crianças mediante as entrevistas de explicitação durante e após a produção textual que: essas estratégias contemplavam operações de leitura, de escrita, de recordação, de associação, de substituição, de refacção, de acréscimos, de autoavaliação, de apoio, de organização do tempo e espaço e da capacidade de pensar e imaginar.

Diante desse mapeamento, analisamos as estratégias que se configuravam como indícios de experiências metacognitivas, categorizando em duas dimensões – dos conhecimentos e das estratégias. Assim, elaboramos a escala dos processos metacognitivos para consolidar esses conhecimentos metacognitivos e as estratégias metacognitivas que as crianças lançaram mão ao escrever textos.

Os resultados da etapa inicial demonstraram que os processos metacognitivos já estavam presentes nas primeiras experiências de escrita propostas em nossa SD, com uma frequência de cento e vinte e duas manifestações, seja na dimensão do conhecimento das pessoas ou da tarefa, seja na dimensão das estratégias. Isso se tornou indicativo relevante da pesquisa, pois constatamos que esses processos podem ocorrer de forma espontânea, mesmo que não haja intenção de provocar reflexões metacognitivas por parte da proposta didática. Embora tenham apresentado uma relação interdependente com a situação comunicativa inicial realizada como primeira fase da SD, identificada por meio das explicitações das crianças que indicavam algum elemento mobilizado naquele momento como relevante para a realização da tarefa de produção textual. Dessa forma, verificamos que esses se qualificam quando as crianças passam por experiências metacognitivas provocadas pela situação didática, com mediações e encaminhamentos que objetivam o desenvolvimento das reflexões metacognitivas na atividade que está sendo realizada.

Outro indicativo relevante se refere à consciência que as crianças possuem sobre o que seria preciso fazer ou saber para conseguir escrever aquele determinado texto, revelando conhecimentos sobre a competência da pessoa enquanto aprendiz e produtor de um texto e sobre a tarefa, identificando fatores essenciais para a sua realização.

Esse resultado repercutiu nos modos como cada criança “se vê” como escritora, como se a estratégia utilizada de forma consciente fosse uma espécie de autorização, um “bilhete de passagem” que a permitia escrever um texto. Todas as doze crianças que participaram da produção nessa etapa inicial afirmaram que, para escrever um determinado texto, precisariam “saber ler” e “saber escrever”. Essas verbalizações também continuaram ao longo das outras duas etapas da pesquisa, mesmo por crianças que ainda não tinham alcançado a hipótese alfabética na escrita e que não produziam textos completos.

Desse modo, compreendemos que a competência em ler e escrever é apontada como uma estratégia fundamental pelas crianças, indicando-nos percursos metodológicos para a organização dos processos de ensino e aprendizagem ao confirmar que a aprendizagem da leitura e da escrita precisa se dá em seu próprio uso e não como uma etapa posterior a uma série de exercícios de prontidão.

Na etapa intermediária, os resultados evidenciaram 149 ocorrências de uso de algum conhecimento ou estratégia metacognitiva ao longo da experiência de reescrever o conto “A Bela e a Fera” (P.T.4), que foi lido e explorado junto à turma.

Um indicativo importante que surgiu na análise dos dados dessa etapa (a partir da P.T04) foram as ocorrências de processos metacognitivos, nos quais as crianças identificaram e explicitaram aspectos relevantes ou não para a construção do reconto, assim como também apresentaram ações de monitoramento para conferir se estavam compreendendo e realizando a tarefa de maneira adequada.

A explicitação dos aspectos relevantes ou não para a construção do reconto expôs que as crianças acreditam ser necessário recordar as partes da história lida anteriormente e prestar atenção às orientações do que vão escrever, além de organizar seus pertences, escrever o cabeçalho e o título.

O monitoramento para conferir se estavam compreendendo e realizando a tarefa de maneira adequada teve como estratégia fundamental a releitura. Até mesmo as crianças em nível silábico e silábico-alfabético, que não apresentavam independência na compreensão leitora, afirmaram que precisaram reler para conseguir seguir na escrita de seu texto e para identificar o que precisava ser melhorado ou os erros cometidos. Portanto, reiteramos os achados em nossa pesquisa anterior (BRILHANTE, 2012) sobre a recursividade da escrita, pois as crianças fazem revisões continuamente, retomando trechos do que vêm escrevendo, refazendo ou confirmando suas proposições de escrita, ou seja, elas não esperam terminar a escrita do texto em questão para realizar uma revisão do escrito.

Nessa atual pesquisa, constatamos que esse “movimento de ir e vir” acompanhou todas as crianças ao longo do ciclo de alfabetização, mostrando-nos que revisar e reescrever são estratégias necessárias para o processo de produção textual e que, portanto, tornam-se pistas para o planejamento de sequências didáticas que explorem a revisão e a edição dos textos produzidos, incluindo estratégias didáticas que fomentem esse movimento no ato da escrita e em situações pós-escrita como uma forma de edição do texto.

Já na etapa final, conferimos a análise dos dados pelo texto construído a partir do convite para cada um criar seu próprio conto e escrevê-lo de acordo com as características desse gênero textual (P.T07). As experiências vivenciadas pelas crianças nessa situação didática revelaram 124 ocorrências de processos metacognitivos, especialmente relacionados à explicitação das ações ao longo da produção textual de forma descritiva e ao fato de a sua avaliação sobre o texto que escreveu recair sobre as dificuldades encontradas no que se refere à escrita convencional de palavras, legibilidade e tipo da letra.

Verificamos, também, que as crianças explicitaram de forma descritiva suas ações sobre o que fizeram e como fizeram em uma determinada situação demandada pela escrita de um texto. Por exemplo, quando elas avisavam a finalização da escrita do texto, questionávamos o que elas fariam após essa conclusão, e as crianças afirmavam que somente iriam entregar o seu texto à professora ou à pesquisadora ou que colocariam seu nome, o ponto final ou a palavra “fim”. Esse resultado também pode ser exemplificado pela explicitação das crianças quando foram questionadas sobre o que fizeram para começar sua escrita e conseguir concluir seu texto, as quais relataram o “passo a passo”, que colocaram o título, depois o “era uma vez” e então contaram o que aconteceu e como terminou o conto.

Ao mesmo tempo que descreviam as ações, em outras situações, elas faziam essas explicitações de modo avaliativo, fazendo julgamentos quanto à qualidade dos seus escritos, enfatizando variáveis externas e quanto à sua capacidade de lembrar da história ou de terem estado atentas e concentradas para produzirem o texto, com ênfase no seu próprio funcionamento pessoal/esforço cognitivo.

Compreendemos que os modos de explicitação representam a consciência das estratégias usadas ao longo de todo o processo de produção textual, seja para identificar um erro, seja para iniciar sua história, ou mesmo para saber como fazerem quando se depararem com uma dificuldade. Ficou evidente que tanto a forma descritiva quanto a avaliativa foram usadas pelas crianças. Contudo, a explicitação das ações de forma descritiva teve mais ocorrências ao longo das três etapas, demonstrando que as crianças dessa faixa etária

apresentam mais uma tomada de consciência do passo a passo do percurso de escrita vivido do que propriamente de uma competência em avaliar esse percurso.

Diante desse resultado, podemos levantar uma importante evidência: as crianças, que tanto explicitaram suas ações de forma descritiva como de forma avaliativa ao escrever um texto narrativo, apresentaram, em seu bojo de produções textuais, narrativas mais completas e com indícios de textualização que qualificaram seus textos. Aspiramos a ideia de que, em uma SD com foco na apropriação de gêneros textuais, o fomento às reflexões metacognitivas que almejam à tomada de consciência das melhores estratégias para atingir o objetivo da escrita de um texto precisa partir da retomada dos percursos de produção textual sob a ótica da descrição e da avaliação das ações cognitivas, com a finalidade de provocar reflexões metacognitivas sobre as estratégias que estão sendo mobilizadas para que a tarefa seja alcançada.

Uma outra estratégia de avaliação de natureza metacognitiva evidenciada em nossos dados revelou que, para as crianças, o modo de avaliar suas produções textuais recaía especialmente sobre a facilidade ou dificuldade quanto à escrita convencional de palavras ou do tamanho do texto e tipo de letra, tanto em produções de textos completos quanto em produções textuais incompletas e textos não histórias. Entendemos isso como um indício para uma pertinente reflexão sobre o que é valorizado por parte da escola ao propor produções escritas. Pois, sabemos que o processo de alfabetização em nosso país tem muitos desafios e um histórico de fracasso que condena inúmeras crianças ao longo de todo o processo de escolarização, desencadeando, muitas vezes, na evasão escolar, gerando, em efeito dominó, repercussões negativas enquanto cidadão de direitos.

Portanto, salientamos que as propostas didáticas que fomentam a escrita da criança em processo de alfabetização precisam se distanciar do ativismo escolar com práticas mecânicas de produção textual que desconsideram os interlocutores e os contextos de produção, com a prevalência da concepção instrumental da escrita. Desse modo, intencionamos que as propostas didáticas no ciclo de alfabetização apontem para uma reconfiguração do sujeito-escritor-aprendiz e das práticas escolares de produção textual, considerando vivências linguísticas que abram espaço para as diferentes dimensões da escrita.

Na segunda categoria de análise, apresentamos os resultados decorrentes do estudo de multicasos realizado com seis crianças do grupo-foco, com a intenção de conhecer os seus processos de produção textual no contexto da sala de aula ao longo do ciclo de alfabetização a partir de experiências propostas por uma SD mediante a exploração de diferentes gêneros textuais, revelando os processos de textualização considerados por elas na escrita de suas narrativas – em resposta ao nosso terceiro objetivo específico: conhecer os processos de

textualização considerados pelas crianças em suas produções escritas ao longo do ciclo de alfabetização.

Os processos de textualização evidenciados sugerem a ideia de que as crianças buscam assegurar a textualidade em suas produções por meio dos recursos de coesão e coerência utilizados e inferidos pela superfície textual.

A análise das 47 produções escritas realizadas pelos 6 sujeitos-foco da pesquisa, mostrou que as propostas de criação de histórias, a partir de reconto ou a partir do apoio de uma imagem ou sem apoio desta, resultaram em produções textuais com uma predominância de sequências linguísticas tipicamente narrativas, mas também apresentaram sequências textuais com traços de descrição. Tais resultados nos levaram a classificar as produções textuais em textos não histórias, quando nos deparamos com produções que traziam o predomínio da descrição e, nas produções que predominavam os traços da narração, classificamos como textos com a apresentação da estrutura inicial, textos incompletos e textos completos. Vale ressaltar que essa classificação não apresentou correlação com as hipóteses de escrita das crianças.

Os principais indícios de textualização identificados perpassam pelo emprego de recursos coesivos que faziam a retomada dos referentes ao longo do texto, seja pelo uso de pronomes ou pela repetição do próprio substantivo. Mesmo com a repetição de palavras para fazer a reativação dos referentes, identificamos também o uso de outros termos para evitar essas repetições quando era possível.

Esse resultado demonstrou que a estratégia textual usada pela criança de fazer retomadas de referentes também se constituiu em um modo de assegurar a coesão sequencial em seu texto, pois ela fazia uso de referentes para articular conexões entre os segmentos textuais, estabelecendo relações semânticas ou pragmáticas, o que apoiava a progressão textual, sendo esta uma condição essencial para a coerência textual.

Nesse mesmo plano de análise, constatamos uma perspectiva evolutiva com relação ao uso de articuladores textuais, tanto para demarcar acontecimentos quanto para fazer as articulações entre os segmentos dos textos, pois a maioria dos sujeitos fez a inclusão de mais conectivos ao longo de suas produções textuais no período da pesquisa.

Nossos resultados mostraram que os processos de textualização que atuam como condição para a coerência textual foram considerados pelas crianças na maioria de suas produções de textos desde o início da alfabetização e continuaram, ao longo desse ciclo, como aspectos de preocupação por parte do sujeito-escritor. Desconsiderando as produções classificadas como textos não histórias e a P.T8 produzida por Kael (C12), identificamos em todos os outros textos “rastros linguísticos” que demonstram o esforço do autor em assegurar a

continuidade e a progressão textual, bem como o cuidado para não haver contradições e garantir a suficiência de dados para a construção da tecitura textual.

Percebemos que, mesmo diante de textos incompletos, podemos considerar que os dados apresentados foram suficientes para a construção de textos com um certo teor de imprevisibilidade. Mesmo em textos literários, como os textos do nosso *corpus* – as histórias, consideramos que eles também têm algo a informar e, portanto, precisam, ou na forma ou no conteúdo, ter elementos que exigem do leitor uma interpretação e que o ajudem a construir sentidos. No entanto, o alto grau de informatividade foi correlacionado aos dados incluídos pela criança na construção das sequências textuais, especialmente as que se referiam a determinadas ações das personagens da trama. Notamos que, somente nas produções de Kael (C12), ambas as produções textuais avaliadas para esse critério apresentaram um baixo grau de informatividade.

Algumas considerações principais emergiram dos resultados dessa pesquisa que nos sugerem reflexões necessárias para um forte investimento na prática pedagógica:

- A inclusão de situações didáticas que explorem estratégias de planejamento, apoiando a construção de repertório de estratégias que a criança possa lançar mão ao se deparar com proposições de escritas de textos, prevendo as diferentes etapas da tarefa e selecionando as principais estratégias a serem usadas e adaptadas. Esse planejamento pode levar em consideração questões mais pragmáticas, como o espaço-tempo adequado, elaboração de elementos pré-textuais, mas precisa indicar e construir estratégias que vislumbram a construção de gêneros textuais de acordo com a necessidade sociocomunicativa.
- A inclusão de situações didáticas que explorem estratégias de monitoramento, como a releitura e as revisões constantes do que escreveu e das decisões para a continuidade da escrita. Assim como identificar erros e saber o que fazer para superá-los.
- A inclusão de situações didáticas que explorem estratégias de avaliação do seu percurso enquanto sujeito-escriptor-aprendiz, saindo da esfera da superfície textual, que eleva a visão instrumentalista da escrita, para a esfera da dimensão social e cultural da língua, valorizando questões relativas ao gênero textual, ao querer-dizer e ao que-dizer. Além de analisar suas dificuldades e erros frequentes, com vistas a (re)planejar estratégias.
- A ampliação do repertório literário das crianças, incluindo na prática pedagógica cotidiana o acesso e a leitura de gêneros literários.

- A valorização de propostas alfabetizadoras que ajudem as crianças a se compreenderem enquanto sujeitos-escritores-aprendizes, apoiando na construção de uma autoimagem como um sujeito potente, que pode se ancorar em variáveis externas, mas que sustenta sua aprendizagem em seu próprio funcionamento e esforço cognitivo.
- A necessidade do alerta quanto ao foco do professor na proposição e mediação das práticas de produção textual, pois, se o destaque for somente o domínio das regras e convenções do sistema de escrita, outras conquistas podem ser desconsideradas, deixando de ser exploradas no processo de ensino e aprendizagem.
- O professor alfabetizador necessariamente precisa assumir uma atitude metacognitiva, inclusive usando um vocabulário que provoque no aprendiz uma postura investigativa, com situações de análise e síntese, de observação e levantamento de hipóteses, visando a explicitação dos modos de pensar em uma atividade intelectual, representando seu pensamento e como articulou diferentes ideias para realizá-la.

Compreendemos que os resultados encontrados aqui não podem ser atribuídos exclusivamente às experiências vividas ao longo das sequências didáticas desenvolvidas na pesquisa. Contudo, salientamos que as situações didáticas tiveram a intenção de ajudar as crianças a explorarem configurações textuais que dessem apoio às escritas de histórias, ancoradas em reflexões metacognitivas que qualificassem os processos de produção textual e vice-versa, pois, entendemos que os processos de produção textual também se caracterizam como esteio para a geração de reflexão metacognitivas, em um movimento de retroalimentação.

Os caminhos trilhados pelas crianças ao longo desta pesquisa tornaram visíveis os processos conscientes que foram experimentando e construindo ao escrever suas histórias. Esses percursos nos mostraram que não há estratégias fixas e únicas passíveis de serem ensináveis de maneira geral para todas as crianças ou da mesma forma em qualquer situação didática, pelo contrário, as crianças revelaram um repertório cognitivo e metacognitivo que funciona de modo diferente para cada um e para as diferentes situações de escrita. Por isso, compreendemos que as explicitações verbais feitas pelas crianças ajudam a identificar os conhecimentos e as estratégias empregadas por elas, mas que precisam ser enriquecidas e desenvolvidas para serem manipuladas e utilizadas quando necessário. Isto é, há muitos caminhos! Caminhos em que as crianças se sintam convidadas a refletir, repensar, reformular, perceber suas potencialidades, entender erros e dificuldades, autoavaliar-se, de modo que a consciência desses processos as ajude a prosseguir e persistir na busca por novos aprendizados.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. S. Facilitar a aprendizagem: ajudar aos alunos a aprender e a pensar. **Psicologia Escolar e educacional**, v. 6, n. 2, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v6n2/v6n2a06.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2021.
- ALMEIDA, L. S.; BALÃO, S. Treino cognitivo de alunos com dificuldades na aprendizagem: reflexões em torno de uma experiência no 5. ano. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 9, n. 2, p. 29-41, 1996. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3328/1/Prof.%20Leandro%20RPE%209%282%29%201996.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2021.
- ALMEIDA, S. M. **Metacognição como proposta pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1999.
- ARRUDA, A. **Alfabetização e consciência metatextual: uma análise do conceito de letramento**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, 2008.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo Martins Fontes, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luis Antero Neto. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BORUCHOVITCH, E. A psicologia e a metacognição: novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. **Tecnologia Educacional**, v. 22, p. 22-28, 1993.
- BORUCHOVITCH, E. As estratégias de estudo para realização de provas de alunos de 5ª série do 1º grau. XXVIII REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA - LIVRO DE RESUMOS, 160., 1998, Ribeirão Preto. **Anais [...]**. Ribeirão Preto, 1998.
- BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.12, n. 2, p. 361-376, 1999.
- BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. **Escala de avaliação de estratégias de aprendizagem para crianças do ensino fundamental**. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2006.
- BORUCHOVITCH, E.; SCHELINI, P. W.; SANTOS, A. A. Metacognição: conceituação e medidas. In: SANTOS, A. A.; NASCIMENTO, E.; BORUCHOVITCH, E.; SISTO, F. F. (org.). **Perspectivas em avaliação psicológica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 123-143.
- BOSSE, V. R. P. **O conhecimento metacognitivo de crianças em processo de alfabetização e suas implicações para o aprendizado da linguagem escrita**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, 2004.
- BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Em busca da construção de sentidos: o trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

Acesso em: 9 mar. 2021.

BRILHANTE, L. H. A. A. **Processos metacognitivos implicados na produção escrita de crianças do 1º ano do ensino fundamental.** 186f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, 2012.

BRILHANTE, L. H. A. A.; SILVA, C. B. Metacognição e mediação: implicações para a produção textual de crianças. *In: SANTOS, A.; TAHIM, A. P.; MARINHO, G. (org.).*

Educação: perspectivas e reflexões contemporâneas. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

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

BUIM ARENA, A. P. Sinais embrionários de autoria em escritas infantis. **Ensino em Re-Vista**, v. 1, n. 1, p. 61-79, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ER-v24n1a2017-14>. Acesso em: 9 jun. 2021.

CARDOSO, L; CARDOSO, P. Para uma revisão da teoria do conhecimento de Michael Polanyi. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, n. 41-1, p. 41-54, 2007.

CEARÁ. **Proposta didática para alfabetizar letrando do 2º ano:** caderno do professor 1a e 2a etapa. Secretaria da Educação. Fortaleza: SEDUC, 2014.

CHARROLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos. *In: GALVES, C.; ORLANDI, E. P.; OTONI, P. (org.). O texto: escrita e leitura.* São Paulo: Pontes, 1988. p. 39-85.

CHAUÍ, M. **Introdução à história da filosofia:** dos pré-socráticos a Aristóteles. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CHI, M. T. H. Knowledge structures and memory development. *In: SIEGLER, R. S. Children's Thinking: what develops?* Hillsdale: N J Erlbaum, 1978.

COLELLO, S. M. G. **A escola e a produção textual:** práticas interativas e tecnológicas. São Paulo: Summus, 2017.

CORSO, H. V. *et al.* Metacognição e funções executivas. **Psic.: Teor. e Pesq.**, v. 29, n. 1, p. 21-29. jan./mar., 2013.

COUCEIRO FIGUEIRA, A. P. Metacognição e seus contornos. **Revista Iberoamericana De Educación**, v. 33, n. 1, p. 1-20. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2947>. Acesso em; 9 jun. 2021.

CRAVEIRO, A. N. M. Dificuldades na aquisição da língua escrita e metacognição: perspectiva de solução. *In*: CRUZ, S. H. V.; HOLANDA, M. P. (org.). **Linguagem e educação da criança**. Fortaleza: Ed. UFC, 2004. p. 300-316.

CUNHA, M. C. A sequência didática na perspectiva da avaliação formativa: uma proposta para a produção/avaliação de textos nos nove anos do ensino fundamental. *In*: LEAL, T.; SUASSUNA, L. **Ensino de língua portuguesa na educação básica: reflexões sobre o currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

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

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? **Études de Linguistique Appliquée**, n. 102, p. 23-37, 1993.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

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**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontífica Católica do Paraná, 2009.

EFKLIDES A. Metacognition and affect: what can metacognitive experiences tell us about the learning process? **Educational Research Review**, v. 11, n. 1, p. 3-14, 2006.

FERREIRO, E. Entrevista com Emília Ferreiro e Telma Weiz. **Nova Escola**, 2013.

Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/926/nova-escola-promove-encontro-entre-emilia-ferreiro-e-telma-weisz> . Acessado em: 13 abr. 2021.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein *et al.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRA, A.; SPINILLO, A. G. Desenvolvendo a habilidade de produção de textos em crianças a partir da consciência metatextual. *In*: MALUF, M. R. (org.), **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 119-148.

FLAVELL, J. H. Metacognitive aspects of problem solving. *In*: RESNIK, L. B. (Ed.) **The Nature of intelligence**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1976. p. 231-236

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

FLAVELL, J.; WELLMAN, H. Metamemory. *In*: KAIL, R. V.; HAGEN, J. W. **Perspective on the development of memory and cognition**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1977. p. 3-33.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANÇA, M. L. R. **Mediação docente na perspectiva do desenvolvimento de competências metacognitivas em leitura e escrita**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.

FRY, P. S.; LUPART, J. L. **Cognitive processes in children's learning**. Springfield: Charles C. Thomas, 1987.

GAUTHIER, C.; BISSONNETTE, S.; RICHARD, M. **Ensino explícito e desempenho dos alunos**. Petrópolis: Vozes, 2014.

GOMBERT, J. **Metalinguistic development**. Harvester: Wheatsheaf, 1992.

GOMES, M. A. M. **Compreensão auto-regulada em leitura**: procedimentos de intervenção. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas: 2008.

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

GUBA, E. S.; LINCOLN, I. **Fourth generation evaluation**. Newbury: Sage, 1989.

HAKIM, C. **Research Design**: Strategies and choices in the design of social research. London: Routledge, 1997.

HODGES, L. V. S. D.; NOBRE, A. P. M. C. O uso de estratégias metacognitivas como suporte à compreensão textual. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, UFSCar, v. 6, n. 2, p. 476-490, nov. 2012.

JOLIBERT, J. **Formando crianças produtoras de textos**. Volume II. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOLIBERT, J.; SRAÏK, C. **Caminhos para aprender a ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2008.

JOU, G. I.; SPERB, T. M. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 19, n. 2, p. 177-185, 2006.

KARMILOFF-SMITH, A. Auto-organização e mudança cognitiva. **Substratum**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 25-55, 1992.

KARMILOFF-SMITH, A. **Beyond modularity**: a developmental perspective on cognitive science. Cambridge: MIT Press, 1995.

KLEIMAN, Â. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Editora Pontes, 1989.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LEAL, L. F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. *In.*: VAL, M. G. C.; ROCHA, G. (org.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos**: o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LEE, V. Dados longitudinais em educação: um componente essencial da abordagem de valor agregado no que se refere à avaliação de desempenho escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 531-542, set./dez., 2010.

LEMOS, C. T. G. Aquisição da linguagem escrita: autoria e reescrita. *In.*: BERBERIAN, A. P.; BERGAMO, A. **Psicogênese das linguagens oral e escrita**. Curitiba: IESD Brasil, 2009.

LIMA, P. S. **A reescrita de textos na escola**: trabalhando com gêneros e sequências didáticas. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MADRUGA, J. A. G.; LACASA, P. Processos cognitivos básicos nos anos escolares. *In.*: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia evolutiva. v. 1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 205-218.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MAYOR, J.; SUENGAS, A.; MARQUES, J. **Estratégias metacognitivas**. Aprender a aprender y aprender a pensar. Madrid: Síntesis, 1995.

MEIRA, L. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. **Temas em Psicologia**, n. 3, 1994.

MELO, C. M. N. **Os gêneros textuais na formação do professor alfabetizador**: implicações para a prática pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, 2009.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec/Brasco, 2004.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

NELSON, T.; NARENS, L. Why investigate metacognition? *In*: METCALFE, J.; SHIMAMURA, A. P. **Metacognition**. Knowing about knowing. Cambridge: MIT Press, 1996. p. 1-27.

NORONHA, A. P. P.; BERALDO, F. N. M.; OLIVEIRA, K. L. Instrumentos psicológicos mais conhecidos e utilizados por estudantes e profissionais de psicologia. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 7, n. 1, p. 47-56, 2003.

OLIVEIRA, K. L. **Escala de estratégias de aprendizagem para o ensino fundamental: análise de suas propriedades psicométricas**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, R. M. L. **A retificação em textos infantis**. Dissertação (Mestrado em linguística) – Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

PANNUTI, D. V. A redescrição representacional revisitada: o biológico e cultural na aquisição do conhecimento. **Anais [...]**. 2006. Disponível em: http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_395.pdf. Acessado em: 20 abr. 2021.

PASCUALON-ARAÚJO, J. F. **Escala de metacognição: evidências de validade, precisão e estabelecimento de normas**. 214 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, 2015.

PAULA, F. V. **Conhecimento metacognitivo de crianças de 3ª série que apresentam dificuldades na aquisição da leitura**. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2010.

PIAGET, J. Aprendizagem e Conhecimento. *In*: PIAGET, J.; GRÉCO, P. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PIAGET, J. **A tomada de consciência**. São Paulo: EDUSP/Melhoramentos, 1977.

PORTILHO, E. M. L. **Como se aprende? Estratégias, estilos e metacognição**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

PORTILHO, E. M. L.; DREHER, S. A. S. Categorias metacognitivas como subsídio à prática pedagógica. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 181-196, 2012.

PORTILHO, E. M. L.; TESCAROLO, R. Metacognição e ética planetária. SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, VI ANPED, 2012, Santa Maria. **Anais [...]**. Santa Maria, 2006. Disponível em: <http://metacognicao.com.br/artigos.html>. Acesso em: 24 abr. 2021.

POZO, J. I.; MONEREO, C.; CASTELLÓ, M. O uso estratégico do conhecimento. *In*: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas. 2004. p. 145-160.

PRIMO, D. R. **Linguagem e autonomia da aprendizagem no espaço escolar**: um estudo sob a perspectiva da metacognição. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, 2009.

PUZZO, M. B. Gênero discursivo, estilo, autoria. **Linha D'Água** (Online), São Paulo, v. 28, n. 2, p. 172-189, dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v28i2p172-189>. Acesso em: 10 jun. 2021.

REGO, L. L. B. A escrita de histórias por crianças: as implicações pedagógicas do uso de um registro linguístico. **Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada** (DELTA), v. 2, n. 2, p. 165-180, 1986. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/31245>. Acesso em: 24 out. 2020.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 1, p. 109-116, 2003.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RIOS, E. R. C. **Intervenção por meio do ensino de estratégias de aprendizagem**: contribuições para a produção de textos. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas 2005.

RIVIÈRE, A.; NUNEZ, M. **La mirada mental**: desarrollo de las capacidades cognitivas interpersonales. 3. ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2008.

RUSPINI, E. **Longitudinal research in the social sciences**. Social Research pdate, Issue 28. Guildford: University of Surrey, 2000.

SCHNEUWLY, B.; Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SERAFIM, M. S.; OLIVEIRA, R. M. L. A retificação em textos infantis: um olhar dialógico. **Alfa**: Revista de Linguística, v. 54, n. 2, p. 565, jul., 2010.

SIEGLER, R. S.; JENKINS, E. **How children discover new strategies**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1989.

SILVA, A. C. O Impacto da revisão na qualidade de composições de crianças do 4º ano de escolaridade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 26, n. 1, p. 177-183, 2013.

SILVA, M.; SPINILLO, A. Uma análise comparativa da escrita de histórias por alunos de escolas públicas e particulares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 79, p. 5-16, 1998. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1240>. Acesso em: 9 jun. 2021.

SILVA, A.; DUARTE, A. M.; SÁ, I.; SIMÃO, A. M. V. **Aprendizagem autorregulada pelo estudante**: perspectivas psicológicas e educacionais. Porto: Porto Editora, 2004.

SILVA, C. J. **Café, texto, sentido e prosa**: a retextualização como estratégia de ressignificação em processos de leitura e escrita no ensino médio. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SOARES, M. **Alfaetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOLÉ, I.; TEBEROSKY, A. O ensino e a aprendizagem da alfabetização: uma perspectiva psicológica. *In*: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SPINILLO, A. G. “Por que você alterou isso aqui?”: as razões que as crianças adotam quando fazem alterações ao revisar seus textos. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 50, n. 1, p. 32-39, jan./mar., 2015.

STERNBERG, R.J. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

TANIKAWA, H. A. M. **Monitoramento metacognitivo**: um estudo sobre suas relações com o pedir ajuda, o autoconceito e a motivação para aprender de estudantes do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado) – Unicamp, Campinas, São Paulo, 2014.

TANIKAWA, H. A. M.; BORUCHOVITCH, E. Monitoramento metacognitivo de alunos do ensino fundamental. **Psicologia escolar e educacional**, v. 20, n. 3, set./dez., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/fXRGjq7zLh4MQzLv3djQqhR/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2021.

TISHMAN, S.; PERKINS, D. N.; JAY, E. **A Cultura do pensamento na sala da aula**. São Paulo: Artmed, 1999.

VAL, C. M. G. **Redação e textualidade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. **Psicologia para professores de idiomas**: enfoque del constructivismo. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

ZAMPIERE, M. **Investigação do monitoramento metacognitivo de crianças diante de medidas de capacidades intelectuais**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2012.

ZAMPIERI, M.; SCHELINI, P. W. Monitoramento metacognitivo de crianças de acordo com o nível de desempenho em medidas de capacidades intelectuais. **Psico**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 280-287, abr./jun., 2013.

ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. *In*: BOEKARTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. (org.). **Handbook of self-regulation**. San Diego: Academic Press, 2000. p. 13-39.

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA DE EXPLICITAÇÃO

A) Dimensão referente aos conhecimentos metacognitivos (da pessoa, da tarefa e das estratégias)

1. O que você precisou saber para escrever esse texto?
2. O que você precisou fazer para escrever esse texto?
3. Você acha que seu texto foi bem escrito? Por que?
4. Se eu pedisse para você melhorar seu texto, o que ou como você faria?
5. Quem poderia lhe ajudar nessa tarefa? Como?

B) Dimensão referente às estratégias metacognitivas (planejamento, monitoramento e avaliação)

1. Para começar a escrever esse texto, o que você fez?
2. Para escrever esse texto até o final, o que você fez e o que você pensou?
3. O que você faz quando não sabe ou não lembra o que tem que fazer para continuar a escrever?
4. Como você percebe se há erros em seu texto? O que você fez ao perceber?
5. Como você sabe o que precisa ser melhorado?
6. Você releu o que escreveu? O que foi feito após a releitura?
7. Quando você estava escrevendo esse texto, teve alguma dificuldade? Quais? O que você fez?
8. Quando você terminou de escrever esse texto, o que você fez?
9. O que foi mais fácil ao escrever esse texto?
10. O que foi mais difícil ao escrever esse texto?
11. Você gostou do texto que escreveu? Por que? Mudaria algo?

APÊNDICE C - TEXTO COLETIVO PRODUZIDO PELA TURMA NA SESSÃO 1.2 E UTILIZADO NA SESSÃO 1.3 PARA ANALISAR O ENREDO DA HISTÓRIA, FOCANDO NA SEQUÊNCIA LÓGICA DOS FATOS

A BELA E A FERA

ERA UMA VEZ UM HOMEM QUE VENDIA PRODUTOS E QUE TINHA TRÊS FILHAS, UMA CHAMADA BELA, OUTRA CHAMADA GISELE E OUTRA CHAMADA LARISSA.

O PAI DELAS VIAJOU PARA O INTERIOR E AS DUAS IRMÃS PEDIRAM JÓIAS DE PRESENTE E A BELA PEDIU UMA ROSA LINDA E MARAVILHOSA.

BELA PEDIU QUE ELE TOMASSE CUIDADO MAS ELE SE PERDEU POR CAUSA DA NEVE AÍ ACHOU UM CASTELO CHEIO DE ROSAS E DECIDIU PEGAR UMA PARA A BELA MAS ENCONTROU A FERA.

A FERA FALOU:

--- EU TE ALIMENTEI, EU TE DEI ROUPAS E VOCÊ ROUBA AS MINHAS ROSAS!

O PAI DISSE:

--- EU SÓ QUERO PEGAR UMA ROSA PARA MINHA FILHA BELA.

--- TÁ BOM ENTÃO EU QUERO QUE EM TROCA VOCÊ TRAGA A SUA FILHA PARA MORAR COMIGO NO CASTELO. A FERA FALOU.

O PAI DA BELA VOLTOU PARA CASA TRISTE E PEDIU PARA AS FILHAS PARA CASAR COM A FERA DUAS FICARAM COM RAIVA E FALARAM PARA A BELA QUE A CULPA FOI DELA.

A BELA FALOU QUE NÃO FOI CULPA DELA E AÍ A BELA ADIMITIU E FOI PARA O CASTELO.

TEXTO COLETIVO PRODUZIDO PELA TURMA DO 2º ANO COM A PESQUISADORA

COMO ESCRIBA

**APÊNDICE D – CONTO DA CHAPEUZINHO VERMELHO EM TEXTO
LACUNADO UTILIZADO NA SESSÃO 1.4 DO MÓDULO 1 DA SD
DESENVOLVIDA NO 2º ANO DO EF**

**CHAPEUZINHO VERMELHO
(Domínio Público)**

ERA UMA VEZ UMA LINDA MENINA CHAMADA _____
VERMELHO. CERTO DIA SUA MÃE PEDIU QUE ELA LEVASSE UMA CESTA DE
DOCES E QUITUTES PARA A SUA _____ QUE MORAVA DO OUTRO LADO
DO _____. CHAPEUZINHO VERMELHO ESTAVA CAMINHANDO PELO
BOSQUE QUANDO ENCONTROU O _____.

– AONDE VAI CHAPEUZINHO? PERGUNTOU O _____.

– NA CASA DA VOVÓ LEVAR UMA CESTA DE _____. RESPONDEU
CHAPEUZINHO.

– MUITO BEM BOA MENINA, POR QUE NÃO LEVA _____ TAMBÉM?
ENQUANTO CHAPEUZINHO COLHIA AS FLORES O LOBO CORREU PARA A
_____. BATEU A PORTA E IMITANDO A VOZ DE
CHAPEUZINHO VERMELHO PEDIU PARA ENTRAR. ASSIM QUE ENTROU DEU UM
PULO E _____ A VOVÓ INTEIRINHA, DEPOIS COLOCOU A TOUCA, OS
ÓCULOS E SE COBRIU, ESPERANDO CHAPEUZINHO.

QUANDO CHAPEUZINHO CHEGOU O LOBO PEDIU PARA ELA CHEGAR MAIS
PERTO.

– VOVÓ QUE ORELHAS GRANDES! DISSE CHAPEUZINHO.

– É PARA TE _____ MELHOR. DISSE O LOBO.

– QUE _____ ENORMES VOVÓ!

– É PARA TE VER MELHOR.

– QUE NARIZ COMPRIDO!

– É PARA TE _____.

– E ESSA BOCA VOVOZINHA, QUE GRANDE!

– É PARA TE DEVORAR!

ENTÃO, O LOBO PULOU DA CAMA E CORREU PARA PEGAR CHAPEUZINHO. UM
_____ QUE PASSAVA PERTO DA CASA OUVIU O BARULHO E FOI
VER O QUE ERA. O LOBO TENTOU _____, MAS O CAÇADOR ATIROU E
_____ O LOBO. CHAPEUZINHO APARECEU E DISSE QUE O LOBO
HAVIA _____ A VOVÓ. O CAÇADOR ENTÃO ABRIU A
_____ DO LOBO E TIROU A VOVÓ Sã E SALVA E ELAS FORAM
FELIZES PARA SEMPRE!

ANEXO A – PRODUÇÕES DE APOLO (C1)

PRODUÇÃO DO CONTO JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO P.T01

JOÃO PEIJEIÃO

ERA UM A VSI O MINHO O NOME DELE
 ERA JOÃO ELE FOI PAÇO REXITA
 ELE AXO FEIUAU A MAI DELE COCURIOSA
 REBO LOO FEIUAU OFEUAU CERSEU
 ELE FOI SOBINO FEI DA ELE ACORDO O DIGATI
 ELE FEI DRA LEI

REESCRITA DO CONTO JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO PT02

JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO

ERA UMA VEZ UM MENINO CHAMADO DE JOÃO
 TODO MUNDO NA VILA TAVA PROCURANDO AGUA A VACA
 TAVA MOURA NÃO TINHA LEITE O JOÃO FOI NA FLORESTA
 LATINA UM OMEIN O JOÃO TROCO A VACA PELO
 UM FEIJÃO ELE FOI PARA CASA A MANI DELE
 JOGO O FEIJÃO ERA MAIJO INASEMUPE DE FEIÇÃO
 O JOÃO SOBIA XO MUOVO DO QURO I APARESE MUA
 CALINHA I APARESE UMU DIGATI O JOÃO DESEU I
 PEGOU MUMXA DOI EROBOU O PE DE FEIÇÃO

CRIAÇÃO DE UMA HISTÓRIA A PARTIR DE UMA IMAGEM - PT03

Observe a figura e faça uma história sobre o que você vê. Escreva sobre o que está acontecendo e dê um final para a sua história. Não se esqueça de colocar o título.



UMA PRINCESA QUE ADORAVA LER

ERA UMA VEZ UMA PRINCESA
ELA GOSTAVA DE LER LIVROS DE TODA
A VIDA E PERTO DA CASA DE COM
SEUS AMIGOS ESTAVA DE PINTAR
COM CUIZES E SUAS AMIGAS COMEÇARAM

UMA PRINCESA QUE ADORAVA LER
ELA GOSTAVA DE LER LIVROS DE TODA
A VIDA E PERTO DA CASA DE COM
SEUS AMIGOS ESTAVA DE PINTAR
COM CUIZES E SUAS AMIGAS COMEÇARAM

REESCRITA DO CONTO A BELA E A FERA – P.T 04

a bela e a fera

ERA UMA LINDA PRINCESA BELA
ACORDO O VESTIDO SAIU DO
CASTELO ANDO PELA FLORESTA
E DEPOIS ENCONTROU UM LINDO
PALÁCIO E CONHECEU UM FERA E EM

PRODUÇÃO DO CONTO DO PEQUENO POLEGAR – P.T05

O PEQUENO POLEGAR



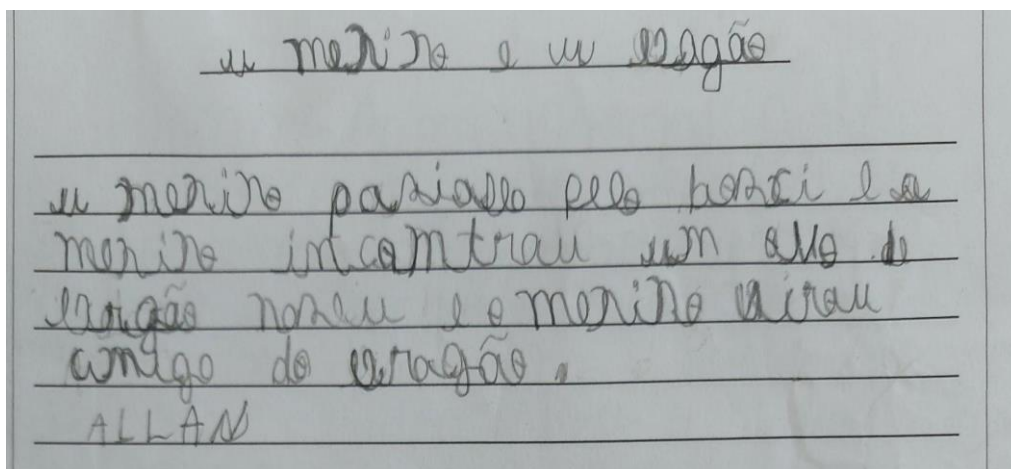
ERA UMA VEZ O PEQUENO POLEGAR
ERA UMA VEZ UM PEQUENO POLEGAR ERA MUITO ESPERTO
ERAM OS PEQUENOS QUE CABIA DENTRO DE UMA CASA DE FOSCO
E SEUS IRMÃOS, E POR GRACIA DE UM DIA SEU PAI FICOU
DOENTE E NÃO PODIA TRABALHAR SEUS IRMÃOS DO POLEGAR
FORAM TRABALHAR NO LUGAR DO PAI SEUS IRMÃOS SI
PERDERAM E ACHARAM UM CASTELO ELES ENTRARAM
NO CASTELO E ACHARAM UM GIGANTE E ELES
EM UMA JANELA POLEGAR SUBIU NUM PASARINHO A
ESCAPAR E A PROCURA DE SEUS IRMÃOS E O GIGANTE
MORREU E O POLEGAR LIBERTOU SEUS IRMÃOS E FIM

CRIAÇÃO DE UMA HISTÓRIA A PARTIR DE UMA IMAGEM – P.T06

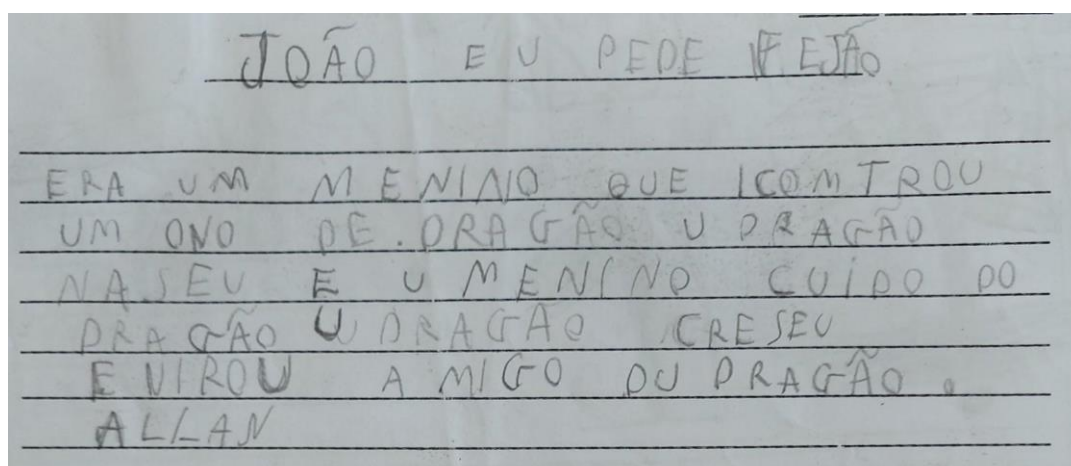


ERA UMA VEZ UM HOMEM QUE MATOU MUITA
 ALGUMAS E ATACOU MUITOS ANIMAIS
 E O HOMEM QUE FICOU TRISTE FICOU PEQUENO
 A ESPERANÇA E MATOU TUDO DE UMA VEZ
 PORÉM O HOMEM COLheu NA
 SERVA DO DOS ANIMAIS NÃO ENTÃO

CRIAÇÃO DE UM CONTO DE PRÓPRIA AUTORIA – P.T 07



REESCRITA DO CONTO JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO – P.T08



ANEXO B – PRODUÇÕES DE ATENA (C2)

PRODUÇÃO DO CONTO JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO – P.T01

João e o pé de Feijão

ERA UMA VEZ UM MENINO QUE MÃE MANDOU O MENINO VENDER A VACA
 E NUNCA Tinha Dinheiro E Encontrou um homem que vendeu a
 Galinha Focou a vaca por feijão aí a mãe do menino
 Jogou o feijão e quando ele acordou viu a boneca e o rei
 Gigante e ele subiu e desceu e encontrou moeda de ouro
 e a mãe ficou orgulhosa
 FIM.

REESCRITA DO CONTO JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO – P.T02

O João e o pé de feijão

EM UMA VEZ UM RAPAZ CHAMADO DE JOÃO O JO
 O MÃE MANDOU O MENINO VENDER A VACA E ENCONTROU O HOMEM QUE
 MANDA FEIJÃO E ENQUANTO CHEGOU EM CASA A MÃE DELE JOGOU OS FEIJÃO
 RESSE UM PÉ DE FEIJÃO E O JOÃO SUBIU E ENCONTROU UM CASTELO
 MTROU ENVIU UMA GALINHA DAS GIGAS DE OURO E O GIGANTE VIU O JO
 A GALINHA ELE DEU O PÉ DE FEIJÃO E CHEGOU EM CASA COM DINHEIRO
 ELIZ PRA SERRE ♡

CRIAÇÃO DE UMA HISTÓRIA A PARTIR DE UMA IMAGEM – P.T 03

Observe a figura e faça uma história sobre o que você vê. Escreva sobre o que está acontecendo e dê um final para a sua história. Não se esqueça de colocar título.



A CRIANÇA E A FADA ENCANTADA.

NUM BELO DIA A CLARA FOI BRINCAR E BRINCAR DE
 PEGA SEUS AMIGOS E NESSE MESMO DIA
 APAREceu UMA FADA QUE SE CHAMAVA ISABELA
 ELA VIU A MENINA E FALOU COM ELA E A MENINA
 DISSO NOSSA UMA FADA DE VERDADE MESMO
 E A FADA DISSO E SIM VAMOS VOAR SIM
 VAMOS QUE VOU LIGAR A FADA E ASSIM E EU TENHO
 MUITAS UMA VARINHA DOSSO FAZER ASAS
 PRA VOCÊ CLARA OBRIGADA MADA FAIS ISABELA
 DI MADA CLARA PROMETO CLARA AGORA VOCE
 TENHAS AS CLARA PERDEU CONTROLE E CAIS
 ISABELA COM SUAS ASAS FOI ATE CLARA
 DE QUILARA E ISABELA VIROU IRMA DA CLARA
 E VIVERAM MELIZES PARA SEMPRE

REESCRITA DO CONTO A BELA E A FERA - P.T 04

A BELA E A FERA

ESCREVA UMA VEZ UMA MENINA QUE SE CHAMAVA BELA
 NUM DIA O NAVIO DO SEU PAI AFUNDOU NO MAR E ELE TEVE
 QUE PARTIR MÁIS ANTES DE IR PERGUNTOU AS FÉLHAS SE QUERIAM
 QUE ELE TROUSSE ALGO PARA ELAS AS MAIS VELHAS PEDIRAM
 JOIAS A BELA FICOU CALADA ENÃO PEDIO NADA O PAI PERGUNTOU
 A BELA ELE FALOU E VOCE' ELA DISSO TRAGAMI UMA ROSA E ELE SE FEI
 PEGOU AS JOIAS E VOLTOU PARA CASA E NO CAMINHOS QUE UMA
 ROSA E MIN

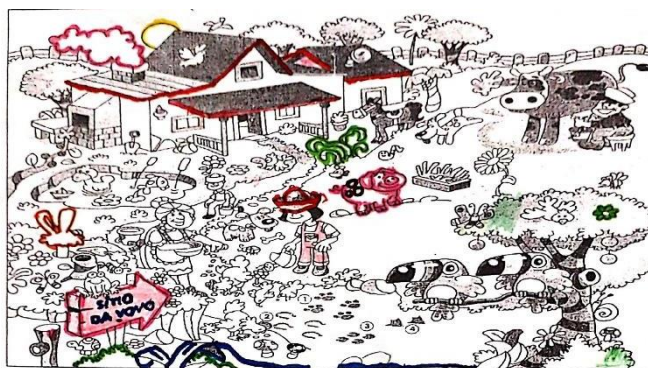
PRODUÇÃO DO CONTO DO PEQUENO POLEGAR – P.T 05

ERA UMA VEZ UM PEQUENO POLEGAR QUE ERA MUITO INTELIGENTE E TRABALHOSO
 QUE TINHA MUITOS IRMÃOS ELE TINHA UM PAI E UMA MÃE CONSEGUIU ESCAPAR
 A CONDIÇÃO DOS PAIS E FOI CONTA PARA SEUS IRMÃOS E O POLEGAR
 FOI TRABALHAR MAS SE PERDEU ATÉ QUE ELAS ENCONTRARAM UMA
 VELHINHA AS CRIANÇAS E A VELHINHA SE CHAMA CLEOTÍDIA E PELO
 AS CRIANÇAS PRA SAÍREM DALI

O PEQUENO POLEGAR DIZI QUE NÃO IA SAIR DALI ENQUANTO NÃO
 EM TACE NA CASA O DOSEGA EM TROU NA CASA O GIGANTE PERDEU
 AS CRIANÇAS NA GAIOLA MAS O POLEGAR ESCAROU E PERDEU O
 BOUSO DO GIGANTE AI ELE CONSEGUIU PEGAR A CHAVE E PERDEU
 BOUSO DO GIGANTE E SALVOU SEUS IRMÃOS E O GIGANTE COREU
 EM IMPARADA ATRÁS DAS CRIANÇAS

O GIGANTE CAIU EM MORRE O PEQUENO DOSEGA PERDEU AS BIA E FOI CONHECIDO COMO
 CORCÃO DE BETA E FICOU MUITO FAMOSO.

CRIAÇÃO DE UMA HISTÓRIA A PARTIR DE UMA IMAGEM – P.T 06



O SÍTIO DA VOVÓ

ERA UMA VEZ UM SÍTIO DA VOVÓ QUE ALIMENTAVA AS GAVINHAS
 A VACA, O VACAIO, VÁRIOS OUTROS ANIMAIS MAS SUA SUBIDA LILI
 LILI AJUDAVA MUITO E SEU IRMÃO MARIO LILI AJUDAVA MUITO FELIZ
 MAS O PORCO SUMIU PORQUE MARIA FICOU MUITO TRISTE MAS LILI
 FOI PROCURAR O PORCO NO SÍTIO TODAS AS NÃO ENCONTRAVO O PORCO
 FOI PROCURAR NA FLORESTA O PORCO ESTÁ MUITO PROXIMO DE
 SAIR DO DENHOSO LILI MAS TINHA ENCONTRADO MAS COMO O PORCO
 GRITAVA E FOI AI QUE LILI ENCONTROU O PORCO E LEVOU PARA
 CASA MAS TINHA UM ESPINHO NA PATA DELE TAVA DOENDO MUITO
 A LILI TIROU O ESPINHO DO PORCO GRITOU O PORCO ESTAVA COM
 MUITA FOME ALIMENTARÃO DEPOIS BASTO DEPOIS AGORA LILI
 SALVOU MUITO FOI DORMIR VOVÓ TAMBEM FOI DORMIR IRMÃO DE LILI

criação de um conto de própria autoria – P.T 07

A VINGANÇA ARCOIRIS

ERA UMA VEZ UMA CANGIÁ ARCOIRIS QUE ELA QUERIA IR PARA O PARQUE MAS NÃO PODIA PORQUE NÃO TINHA DINHEIRO MAS ARANJOU IMPREGO ELA É SOLORIDA ELA FICOU MUITO FELIZ ELA CONSEGUIU IR PARA O PARQUE TEVE FILHOS TEVE MARIDO JA TINHA ENVELHECIDO E FICOU DUE NITE MORREU O MARIDO TEVE QUE SUCHITONIA OS FILHOS DEU DINHEIRO PARA OS FILHOS O PAI É LUTADOR MAS TAVA ANDANDO DE MEIO E FOI ATRAPALHADO E TAMBEM MORRE PORQUE O CORAÇÃO PULOU PARA FORA E FOI PARA O CÉU O FILHO MAS VELHO CUIDOU DOS BEBES. MAS OS BEBES CRECERAM TRABALHANDO EM CASA FORAM ADULTOS E SE APROXIMARAM.

REESCRITA DO CONTO JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO – P.T08

JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO

ERA UMA VEZ UM MENINO QUE NÃO TINHA DINHEIRO A MÃE DELE NÃO AGUENTAVA MAS FICOU SEM COMIDA AMÃE DELE PÍDIO PARA ELE VENDER A VACA NO MEIO CAMINHO EU JOÃO ENCONTROU O MOTO QUE VENDIA FEIJÃO ENCATADO O MOZO UM PATÃO TROCOU A VACA DOLO FEIJÃO JOÃO FOI PRA CASA MUITO FELIZ FEORREU PARA CASA PRA COMIAA PARA MÃE MOSTROU O FEIJÃO A MÃE DELE FICOU MUITO FURIOSA COM JOÃO TOMOU O FEIJÃO DA MÃO JOÃO E JOGOU FORA JOÃO DURMIO COM JANTAR ACARDOU E JOÃO NOTOU QUE O SOL NÃO PASAVA PELA TANGELA JOÃO FOI DAR UM OLHADA LA FORA E VIU UM PÉ DE FEIJÃO MUITO GRANDE PERGUNTOU A MÃE SE PODIA IR LA FORA MAS A MÃE NÃO DEJOU QUANDO A MÃE SAIU ELE TEVE UMA OPORTUNIDADE E SAIU ELE QUERIA MUITO SOBIR E SOBIR CHEGOU NO FIM DO PÉ DE FEIJÃO E VIU UM CASTELO TAVA SOBINDO NO CASTELO E FINALMENTE ELE CHEGOU NA PÉ DE ENCIMA NO CASTELO E.

ANEXO C – PRODUÇÕES TEXTUAIS DE HERA (C4)

PRODUÇÃO DO CONTO JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO P.T01

GOÃO E O PÉ DE FEIJÃO

O GOÃO ESTAVA COM FOME ELE VEDEU A VACA I COPRAR
 O PÉ DE FEIJÃO ELE PLANTOU
 O PÉ CRESEU NELLE SOBIU I COPROU O CASTELO
 GIGATA E ELE E TROVOU O BAU DE DIURO A ELE
 PEGOU I FICOU CAIDO LEBI ACORDOU N SELE DE SEU
 MUITO RAPIDO I A ANIMA GOSTO. FIM

REESCRITA DO CONTO JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO – P.T02

JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO

O JOÃO A MÃE DE LE QUE RIA VE DE A VACA
 O JOÃO TOMA AI O JOÃO VAI VE DE A VACA
 AI O JOÃO VAI VE DE A VACA BEM DA CASA I
 DELI AI O MOSM QUERIA A VACA AI O JOÃO. BO
 SO QUI O MOSM NÃO TIAMA DIURO
 SO QUI O MOSM TIAM FEJÃO MAGICO
 AI O JOÃO QUIS O FEJÃO MAGICO AI ELE COPROU
 AI MÃE DELE FICOU MEI ISTRAA AI O JOÃO
 PRATO PASOU UM DIA CRESEU GIGATE O JOÃO
 SOBIL NELS DEPOIS COMESA I CRESE MAIS
 O CASTELO DO GIGATA O GIGATE TAVA DORMIDO
 AI O JOÃO PEGOU AS MOEDAS DE OURO O GIGATA
 CORDO CARO DO BAROLHO DAS MOEDA DE OUR
 MAIS O JOÃO ATEQUIE DE SEL.

criação de uma história a partir de uma imagem - PT06



Sítio da Vóvó

Era uma vez sítio da vóvó que variado pedras
 tinham fiação de feijão que tinha variado aviário que
 ela tinha muitos soldados de taboa a vóvó dava
 comida para galinha e para todos os amigos
 dela tinha leite da vaca e todos ajeitava e a
 cada dela esta chate que dava to família de to de
 cada. Tia lagga Tia tataruga tia sabo tia arrosii variado
 coisa tia um belo céu azul tia tucano tia caracol
 o porco tinha dorado e eleo ficava brigado e o
 porco esta magico qui ele fitou rosa e na
 lagga tia avião de papel e peixe.

criação de um conto de própria autoria - P.T07

A mamãe que tem aniversário

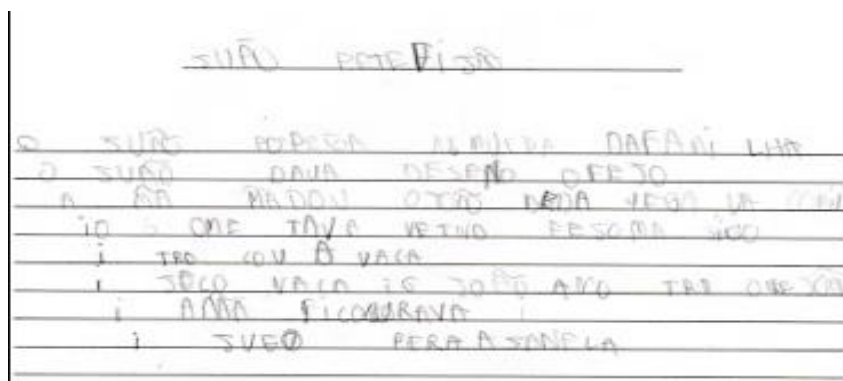
Era uma vez a mamãe que tem aniversário
 hoje ela tava muito assada o nome dela era
 Melva amiga ela tava fazendo 8 anos ela não
 para de pesa ela tava muito assada para festa
 quando ela foi festa tava muito lida. acabou
 queimou a luz mais o pai dela estava assitado
 ele esta provizonou ele zabe ateia dodo.
 Ela tava muito lida mais tava agitado
 tava muito lida todo tava lido. ♡

REESCRITA DO CONTO JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO – P.T08

JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO
 Era uma vez um menino que se chama
 João ele vive com a mãe dele e ele
 era muito pobre o João nasceu seu
 vade a vaca ele foi para a cidade
 ele encontrou um homem ele disse que
 trocava a vaca por um feijão e ele
 são mágico e pegou em cada a mãe
 ele deu o feijão assim que o João
 chegou o João ficou de castigo
 aida foi dormindo se chama quando
 amareceu o pé de feijão cresceu
 aí o João sobiu viu a mulher do
 gigante. Aí a mulher falou e disse
 que se fosse aqui se excede de
 do mundo o gigante disse que ele é
 esse feijão de carne e mamãe o gigante
 disse aí viu dois sacos de feijão
 ele foi bem de vaca aí foi caído ele foi
 andado bem rápido chegou em casa
 deu para cada uma semana de comida
 acabou o feijão ele sobiu de novo a
 mulher dele disse que se fosse aqui se excede
 aqui ele falou pegou a galinha
 que põe ovos de ouro ele disse bem
 na pedo ele pediu mãe de ga a face

ANEXO D – PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ORFEU (C5)

PRODUÇÃO DO CONTO JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO – P.T01



REESCRITA DO CONTO JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO – P.T02

JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO
 A MÃE MADOU JOÃO VEI DE AVACA MAIS JOÃO TRO
 COU COM MIGNANHAS DE FEIJO AMAO VIOU COM RAIVA
 I MAO DOU PEROLA I JOAO REBOLOU I BUADO
 E LIDUR MIV UFEJOA FICOU CRE SENO I BUADO
 E ACO DOU I FEJAO CRE CEU I FOI SUBI NU FEJAO
 I VIU UM CASTELO I FOI LANOCASTELO I VIU UM BAU
 DEU DIMVE DA I FOI COM U SACO DIMVE DA
 I FEIS BARULHO I VSI GAUDI ACORDOU

REESCRITA DO CONTO A BELA E A FERA - P.T 04

A BELA E A FERA

O VENDEDOR TENHA DUI VIAJA PARA O SEUS
 PAIS PARA COMPRA PRODUTOS E PERGUNTAR
 QUE DUTEA TRAZER AI QUAL RUA A MAIS VELHA PIDIU
 U COBA I IRMA DOMEIO PIDIU UMA CARRETA
 DE OURO I A MAIS NOVA PIDU UMA
 ROSA QUAIS TA VOTADO NAO AJOU A RUA
 PARA ABEL I TAM ISTA ANTES DE I A
 CAMOU TE PERDEMDO QUANDO ELA TE PERTEU
 LELE ISTAVA VENDO UMA LIS QUANDO
 TROUVA ERA UMA CASTELO QUANDO
 ENTROU DAVA MUITO CAMSADO I COM
 FOMI QUANDO FOI PRA CASA ELE
 AJOU MUITA CAMI COMEU MUITO QUIA
 CAMOU DORMINDO QUANDO A CONTOU
 FOI NOTA DI I LEBOU DA BELA
 QUANDO DEU A ROSA A FERA
 FICOU MUITO BRAVO PIDIU A FERA
 DQASE A SUEILHA MAS NOVA QUANDO FORA
 RA CASA DE DEU COBA IA CARRETA DE
 OURO DEPOIS LEVOU A BELA QUANDO
 DOMEIO BLATAI SONDO PERMUTOU PORQUETA SONDO
 TROU COM SONATE D'AMINH FALIA
 I A FERA TROSI UM ESPETHO DEPOIS ELA FICOU
 MUITA FELIZ DEPOIS ELA SONHO QUE A FERA

PRODUÇÃO DO CONTO DO PEQUENO POLEGAR – P.T05

DIZERA UMPELIS UM PEQUENO POLEGA POR SIXAP...
 A SI POR TQUE ERA PEQUENO ELE TEM 6...
 TAPPO

UM TIA U PAI DEVE FICAR DENTE DOS TIAIS
 TUIE FO RAO TAN CALIN PARA A VIDA SEU PAI
 FICOU MUITO PRECUPADO DO COMAN SU FAMILIA
 DE PAS DA FO MI O PEQUENO POLEGA FO
 PARA FLORESTA QUANDO PEQUENO POLEGA
 VIV OM CAS TEL, UMA FELINHA
 DEGI SAIS AI SA ADIS
 QUI W TIANDE VENHA LUDO
 PARA PRANDE LOG VOSDIO

O TIGANDE PRE DEVO NACA IOLA
 E OBEIQUEN O POLEGA SAIU NAGRA LA
 E SAU VOU OS IRMTO QUADO SIRO
 TODOS CABRO NA BOTA DO TIGANDE
 E QUANDO O TIGANDE VIUO POUO O TIGANDE
 VIOU AN DADO E OS IRMTO DO PALEGA
 DO DOS SAU DADO DO TIGANDE E O TIGANDE
 VIO O TIGANDE SAU O TIGANDE E O TIGANDE
 SAU O TIGANDE SAU O TIGANDE E O TIGANDE

CRIAÇÃO DE UMA HISTÓRIA A PARTIR DE UMA IMAGEM P.T06



SÍTIO DA VOVÓ / O NOT A 1000
 ERA UM TIO EM UM CASO ERA MUITO
 LOSS TIA TA MUITO MUITO TIA MUITO TIA
 SAPO TIA VACA MAS U A VACA QUE E
 EU MAIS ERA TAVA TIA DO CAVALO
 TIA UM PUGNO ERA MUITO FOFO E
 PANMOM TIA UMAS GALINHAS E
 DNAS DELAS FOA FILHA DE TIA MAF
 PRO TIO US FILHOS MAS NAORA
 DE QUO OS FILHOS FICAM
 MUITO FELIS TIA UMA VACA QUE
 TIA MUITO LEITE E TODOS DNAS
 TIA MUITO FELIS TIA UMA VACA

E TIA MUITO PARA RINHO S
 VU AUA PELO O SITO
 CADA VEIS OROSI EM ANIMAL
 NO VO E TIA UM PARO MUEPA
 MUITO FELIS E A VOVO E JOO
 HOMES E EUIDAVA MUITOEM
 ELES TIA UMA CASA MUITO GRANDE I
 ELA TIA UM AMO MUITO EPA DE PICO
 OS ANIMAIS E A PLANTA SMO E MUITO
 GRANDE E MUITO QUE ELES
 SOPRE VIVERO DOS A MUITO EU
 JAFI LEI NU SAPO MAFI DE SU EM
 O NOME DELE U SAPO EU MAS
 FELIS DA TUOMA TAM CM EM E
 LA FEMNINA MOSCA QUAI SU,
 QUE ELE E O MAIS FELIS
 SE NAO FUSE ELE O SITO COM
 LA SITO DE MOSCA AI SE NAO
 VOSE O SAPO ERIA TA SE IO
 TO NEM VENO SE NAO VOSE
 TO SAPO AI TIA UM CAJO
 ROO QUE OAI FOSIA A O
 SITO QUE OSE ? DITE OS
 ORO ITO NO O SE FIO
 E SE OS ORES

E TAN MDT TIA OASAPINHO
 QUE VOA VA A TRAIS: NUBIMIA
 PARA A JUBA O SITO E DEVALO
 OS HOMES SUBINHA NO CAVALO PARA
 A TPA IS DE, CUMIDA MAIS: TPA IS
 DE COMIDA MELHOR E U TUCINO
 VO NVA A TRAIS DE CUMIDA
 VU NVA MUIYO LOJE. TIA O PRFO
 TOU: VICEVA NUNDO PELO O
 MAR. TRAIS DE PRATE DIA
 A MORIBO LETA QUE FICA VONIS
 PELAS NOITE VI SI NVA PARA NAO EM
 GRA NIQUI

ANEXO E – PRODUÇÕES TEXTUAIS DE MAIA (C7)

PRODUÇÃO DO CONTO JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO P.T01

JUÃO I PEDIFEJÃO

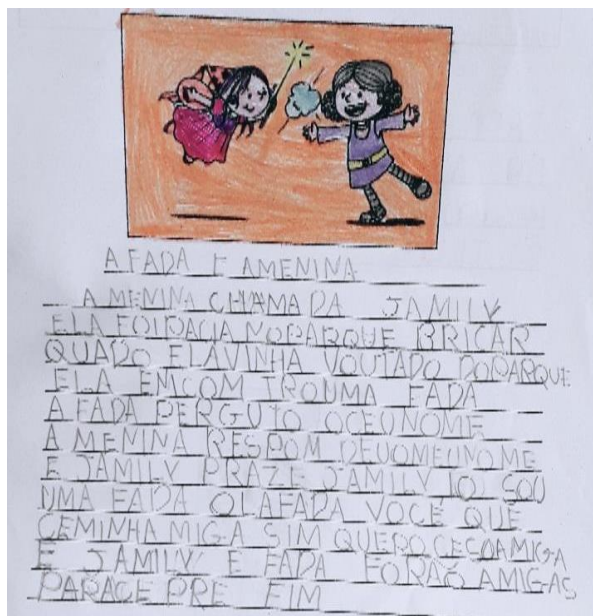
U DIG-ATEROBO AS MUEDA
 LELES FECONBRE UM DIALES A MAI
 MA JÓJUAO VEDEAVACA ELE VIL A
 UAGA ESCRITO FEJAO MÁJICO
 JUAO VOUTOPRACAGA EA MOXITRO
 PARASUAMAI ASUAMAI SUAMAI
 FECONRAVA E JOGO O FEJAO
 PRAFORA DA JAVETA O FEJAO
 I MÁJICO HVAGE ENAO

REESCRITA DO CONTO JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO PT02

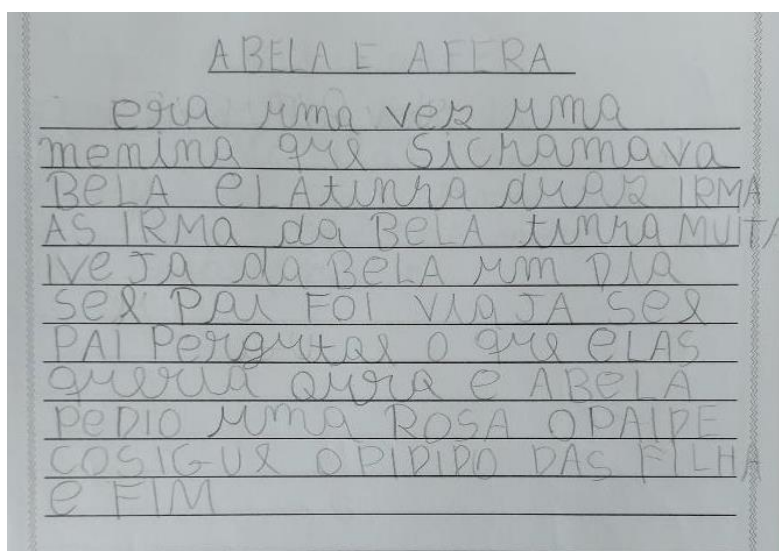
O JOÃO PEDIFEJÃO

O JOÃO QUERIA VENDE A SUA
 VACA PARACOSIGI PIERO
 PORQUERAMUI TOPORRE ELE
 FOI VEDEAVACA QUADOMU
 HOME QUERIA COPRA ASUA
 VACA PORTREISEFEJAO JOAO
 VOUTOPARA CASA SUAMAE
 PERGOTO CAPEODIERO ELE
 DICIQUEVEDEU PORTREISEFE
 JAO MÁJICO SUAMAE FEC
 MUITO ERITADA JOAO TEROU
 O FEJAO ELE FOI DORMI QUI
 DO FOI VIMAINN ELE FOI NA JAV
 QUADO ELE FOI MUENORME PEDIE
 FLESOBIUNO PEDIFEJAO EICOTR
 MUENORME CASTELO EREZO
 VEUPARAITRANOCASTELO EVIO
 MUGIGATITABEIVU MUTIZOR
 ILEREZOVEUPEGAOTIZEROMAS
 QUELEFEISBARULHOIACORUGIGATI
 FOICORETELECOGIGIDECEALDOMO
 CIGIU I EAVACANAO FECOMAISCOFO

CRIAÇÃO DE UMA HISTÓRIA A PARTIR DE UMA IMAGEM PT03



REESCRITA DO CONTO A BELA E A FERA - PT03

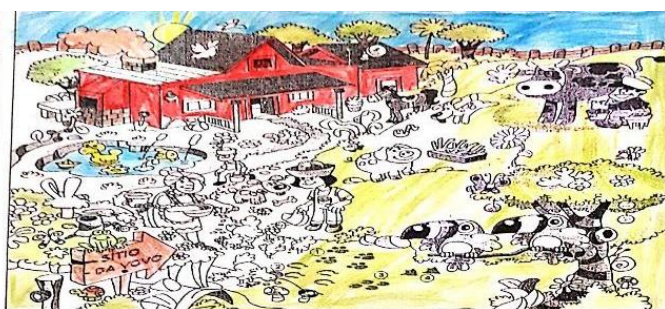


PRODUÇÃO DO CONTO DO PEQUENO POLEGAR PT05

era uma vez um pequeno
 Polegar ele criamava a sim
 pequena pequena ele tinha 6
 irmãos

um dia o pai dele fica doente
 seus irmãos tmdm foram
 trabalhar para a mãe seu pai
 seu pai ficou muito preocupado
 do com a sua família de pass
 game o pequeno polegar foi para
 floresta quando o pequeno polegar
 viu o castelo uma velhinha picc
 sai sai sai apesar que o gigante
 venha logo para pre de magaiola
 o gigante prede los magaiola o peque
 no polegar foi isperto e emtro
 no bolso do gigante o gigante
 dormio o pequeno polegar po
 achave eliberto seus irmãos
 eles fogirão dentro da bota do
 gigante
 E FIM

CRIAÇÃO DE UMA HISTÓRIA A PARTIR DE UMA IMAGEM- PT06



1 o sítio da vovó
 2 era uma vez um sítio
 3 ele tinha uma vaca e um cavalo
 4 uma pequena miquinha e quatro
 5 pessoas um homem leve e um em
 6 boia porque a mãe seu um a
 7 defe com a sua mãe em tão
 8 seus amigos ficaram com
 9 muita saudade mas a mãe do
 10 homem ficou boa e ele home
 11 voltou para sítio seus amigos
 12 ficaram muito felizes um am
 13 a mãe ficou muito feliz

CRIAÇÃO DE UM CONTO DE PRÓPRIA AUTORIA-ET3 PT07

A PRINCESA ALICE

ERA UMA VEZ UMA PRINCESA
 ELA MORAVA NO CASTELO ELA FOI NA
 FLORESTA ELA VIU UM PRINCIPE
 EM CANTARO E O PRINCIPE DIZ
 PRA ELA OI COMO E O SEU NOME
 E ALICE RESPONDEU A PRINCESA
 MUSA QUE NOME LIMPO BRIGADA
 VAMOS DA UM VOLTA CARRO
 VAMOS AGORA CARRO AI
 FOI MUITO BOM O NOSSO PACIO
 DE POIS A FENTE PODE FAZER
 O OUTRO PACIO ELE VIVE RAO
 FELIS PARA COM PRE.

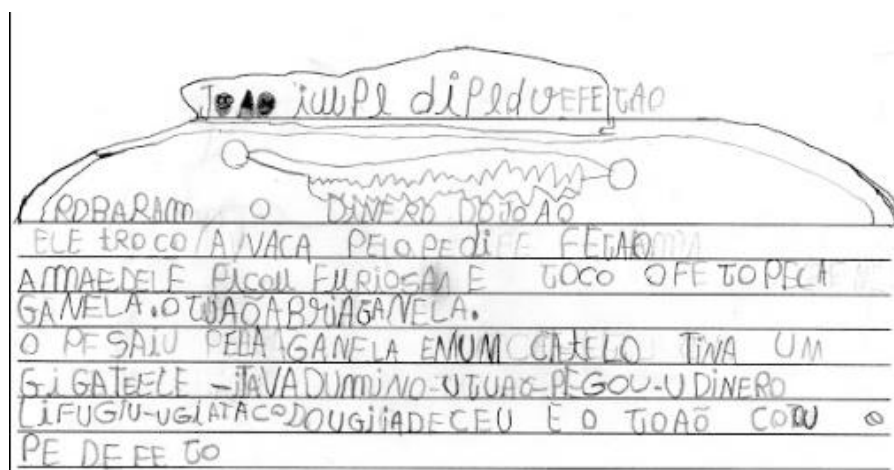
REESCRITA DO CONTO JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO - PT08

JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO

ERA UMA VEZ UMA MULHER
 ELA TINHA UM FILHO QUE SE CHAMA
 MANDA JOÃO A FAMILHA DELE
 PASAVA MUITA NECESSIDADE AU
 MICA COISA QUE ELES TINHA ERA
 A VACA SUA MÃE DISE PRO JOÃO
 JOÃO VA ATE A CIDADE VERDE A
 VACA TUÃO FOI NACIDADE VEM PER
 A VACA PASO UM COM O E
 PER GUTO PRA ONDE VOCE
 VAI VO VEMDE A MINHA VACA
 EU CO PRO A SUA VACA POR
 120 120 FEIJÃO COLORIDOS
 O JOÃO PLANTO OS FEIJÕES
 MA TALO QUARO JOÃO ACORDO
 VI UM PEDE FEIJÃO ELE SUBIO
 LA VIO UM CASTELO ELE ENTRO
 NO CASTELO VIO UM GIGANTE O
 JOÃO PEGO O TIZORO E LEVO
 PRA SUA MÃE ELES VIVERÃO
 FELIS PARA COM PRE.

ANEXO F – PRODUÇÕES TEXTUAIS DE Kael (C12)

PRODUÇÃO DO CONTO JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO - P.T01



REESCRITA DO CONTO JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO - PT02

JOÃO e o Pé de Feijão

JOÃO trocou a vaca pelo pé de feijão

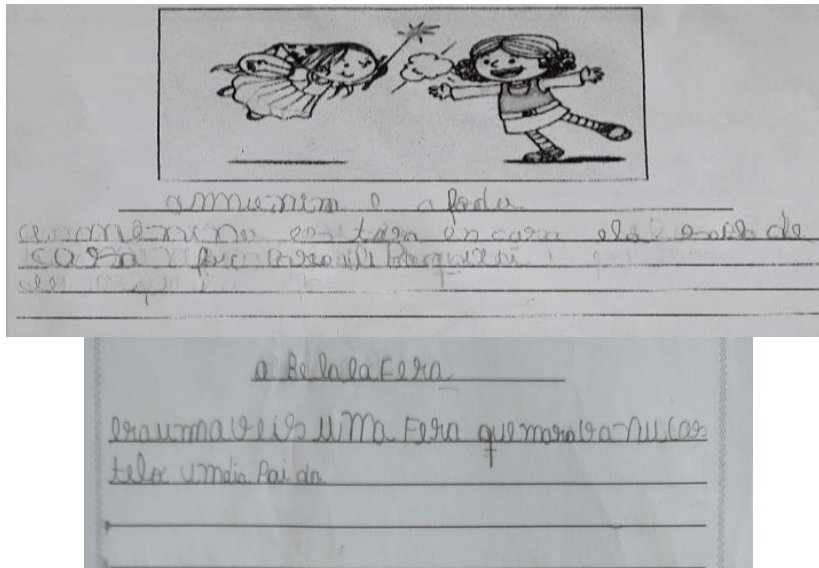
ELE ficou furioso para casa

A Mãe dele ficou furiosa e tocou o pé da janela. O João abriu a janela.

O pé saiu pela janela em um canelo. Tinha um gigante - javadumino - utuag - pegou - u dinheiro

E fugiu - ugiataco - dougiadeceu e o João com o pé de feijão

CRIAÇÃO DE UMA HISTÓRIA A PARTIR DE UMA IMAGEM - PT03



CONTO DO PEQUENO POLEGAR ET3 PT05

o pai do ^{menino} polegar ficou doente

O menino Polegar e os seus irmãos
 foram para a floresta para fazerem lenha
 para que o pai deles
 eles trataram-malhadas para não serem
 eles em com trataram um castelo
 e uma velha disse para eles serem amigos
 o pai que o Jilanti que estava vindo

CRIAÇÃO DE UMA HISTÓRIA A PARTIR DE UMA IMAGEM – P.T06



um d
 um dia na Fazenda
 Era uma vez uma galinha e os seus filhos
 Aquela cuidava dos animais
 tirava o leite da vaca da vez comida
 Para a Galinha e a vaca as plantas
 tião arvores morava na casa
 os animais ficavam descomodados
 e os animais faziam da fazenda
 a vaca botava os animais dentro da
 Fazenda feliziz Poria em Porã

CRIAÇÃO DE UM CONTO DE PRÓPRIA AUTORIA P.T07

o menino e o dragão
 o menino passava na praia
 e o menino a cou um filhote de
 dragão mas a mãe a parou mas
 queria brincar com o menino mas
 o menino disse para a mãe
 eu sou seu amigo e o dragão
 me trouxe a sua casa e o dragão
 viu um cargo e queria muitas
 coisas e o dragão fez um para
 tudo isso.

REESCRITA DO CONTO JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO - PT08

João e o pé de feijão
João e Foi para a terra avaco
fora ali Gina Cabra e traçou pelo
Pelintra mágica quando o menino
a mãe já se pelo somela guarda o
menina que se fora Vill
uma pomada muito alta, se viu
seu um castela

ANEXO G – TERMO DE CONSENTIMENTO DOS FAMILIARES

Eu _____ familiar responsável por
_____ do 1º Ano, estou de
acordo com a execução do projeto Processos Metacognitivos e Produção textual no Ciclo de
Alfabetização, coordenado pela pesquisadora Profa. Dra. Adriana Limaverde Gomes e
desenvolvido em conjunto com a doutoranda Luiza Hermínia de Almeida Assis Brilhante da
Universidade Federal do Ceará que tem como objetivo majoritário analisar os processos
metacognitivos das crianças em suas produções escritas por meio de sequências didáticas,
gerando análises individuais com gravações em áudio. Os direitos de imagem e identidade de
cada criança serão resguardados. Assumo, dessa forma, o compromisso de apoiar o
desenvolvimento da referida pesquisa nesta instituição de ensino durante a sua realização.

Fortaleza-CE, _____ de _____ de _____.

Assinatura do familiar responsável.