



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**  
**LINHA DE PESQUISA: DESENVOLVIMENTO, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO DA**  
**CRIANÇA**  
**EIXO: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA**

**LUIZA HERMÍNIA DE ALMEIDA ASSIS BRILHANTE**

**PROCESSOS METACOGNITIVOS IMPLICADOS NA PRODUÇÃO ESCRITA DE**  
**CRIANÇAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**FORTALEZA - CE**

**2012**

**LUIZA HERMÍNIA DE ALMEIDA ASSIS BRILHANTE**

**PROCESSOS METACOGNITIVOS IMPLICADOS NA PRODUÇÃO ESCRITA DE  
CRIANÇAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Linha: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança - Eixo: Aprendizagem e Desenvolvimento da Linguagem Escrita.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr.<sup>a</sup> Sylvie Delacours-Lins.

**FORTALEZA - CE**

**2012**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca de Ciências Humanas

- 
- B866p      Brilhante, Luiza Hermínia de Almeida Assis.  
              Processos metacognitivos implicados na produção escrita de crianças do 1º ano do ensino  
              fundamental / Luiza Hermínia de Almeida Assis Brilhante. – 2012.  
              186 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de  
              Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.  
              Área de Concentração: Desenvolvimento, linguagem e educação da criança.  
              Orientação: Profa. Dra. Sylvie Ghislaine Delacours Soares Lins.
1. Metacognição em crianças – Fortaleza(CE). 2. Alfabetização – Fortaleza(CE). 3. Língua  
              portuguesa – Composição e exercícios. I. Título.

---

CDD 372.6044098131

**LUIZA HERMÍNIA DE ALMEIDA ASSIS BRILHANTE**

**PROCESSOS METACOGNITIVOS IMPLICADOS NA PRODUÇÃO ESCRITA DE  
CRIANÇAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Data da aprovação: 03/09/2012**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sylvie Delacours-Lins.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sylvie Delacours-Lins – Presidente  
Orientadora - Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana leite Limaverde Gomes  
Membro Examinador – Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr.<sup>a</sup> Marilete Geralda da Silva Perdigão  
Membro Examinador – Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

À minha mãe, Hermínia, que, com seu exemplo de garra e inteligência, me ensinou a ultrapassar desafios e a buscar novos conhecimentos. Obrigada por acreditar em mim!

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho é resultado de um capítulo muito significativo em minha vida. Um desafio que só pode ser vivenciado e ultrapassado em virtude da participação de algumas pessoas e, com elas, quero compartilhar toda a minha alegria e satisfação do dever cumprido.

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela força, determinação e sabedoria que me ofereceu neste percurso.

À minha mãe e meu pai, pelo amor incondicional e pela confiança.

À minha irmã, Giselle, pelo incentivo, carinho e amor. E à minha irmã Marita, pelo amor, incentivo, elogios e atenção em me ajudar nas revisões de texto no percurso do mestrado.

Ao meu esposo, Giordano, que, em minhas ausências, soube compreender a importância deste trabalho para mim, pelo amor, incentivo e apoio constante.

Aos meus familiares, pela força e orações de apoio.

À minha orientadora, prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Sylvie Delacours-Lins, pela sua sabedoria, seriedade, paciência, confiança em meu trabalho e, sobretudo pelas contribuições valiosas a esta pesquisa.

À prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Adriana Leite Limaverde Gomes, pelas contribuições valiosas durante a qualificação do projeto de dissertação e pela aceitação em compor a banca examinadora, e, sobretudo, pela sua alegria, elogios e incentivos durante este percurso.

À prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Rita Vieira de Figueiredo, pelas contribuições na qualificação do projeto de dissertação e na disciplina de produção textual, que foram valiosas para este trabalho.

À prof<sup>a</sup> Marilete Geralda da Silva Perdigão, em aceitar o convite de participar da banca examinadora e por suas contribuições.

A prof<sup>a</sup> Ms. Claudiana Maria Nogueira de Melo, pela amizade, insistência e incentivo para que me candidatasse na seleção deste Programa de Pós-graduação e pelas contribuições ao longo de minha vida pessoal e profissional.

Aos professores, funcionários e coordenadores do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC, que tanto contribuíram para a minha formação intelectual durante a minha caminhada.

Aos colegas de turma (2010.2), em especial, a Camila, Izabel, Karla Bianca, Luciana, Aline, Alice, Emanuelle e às colegas da turma do doutorado Luciana, Valéria e Lucimeyre pelas trocas de experiências, pelas alegrias, pelas leituras compartilhadas, pelo crescimento pessoal e profissional.

À Prefeitura Municipal de Fortaleza, que permitiu a realização da pesquisa em suas unidades escolares e concedeu-me a possibilidade de me dedicar exclusivamente a este trabalho.

Às colegas de trabalho da Secretaria Executiva Regional II, que tanto me incentivaram e torceram por mim desde os momentos iniciais da seleção do mestrado.

Às escolas participantes da pesquisa, assim como as crianças e os professores que aceitaram participar, sem os quais não teria sido possível a realização deste trabalho.

Meu sincero agradecimento!

## RESUMO

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, 1979). Diante disso, esta pesquisa teve como objetivo geral: analisar os processos metacognitivos implicados na produção escrita de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental (EF), a fim de compreender sua importância para a aprendizagem da língua escrita. Como objetivos específicos, nos propusemos a: 1. Analisar as concepções das crianças sobre a atividade de produzir, revisar e reescrever textos; 2. Identificar as estratégias metacognitivas utilizadas na escrita de seus textos; 3. Identificar como os conhecimentos metacognitivos emergem durante a escrita de seus textos. Dessa forma, trouxemos como mote de investigação o entrelaçamento da Teoria Metacognitiva (FLAVELL, 1979; 1999), do processamento da produção textual (GOMBERT, 1990; JOLIBERT, 1994; ABAURRE et al. 1995; COSTA VAL, 2006; MARCUSCHI, 2008) enfocando na atividade de revisão e reescrita de textos de crianças, assim como também da aquisição e desenvolvimento da língua escrita (FERREIRO, 1985, 1989, 2003, 2005; TEBEROSKY e COLOMER, 2003, MORAIS, 2005). Esta pesquisa, de natureza qualitativa, teve como metodologia o Estudo de Caso Múltiplo (BOGDAN E BIKLEN, 1994) com nove crianças de seis anos de idade do 1º ano do EF. Os dados foram coletados por meio da observação-participante; da entrevista semiestruturada utilizando o desenho como técnica de provocação; da entrevista de explicitação nas quatro situações distintas em que as crianças foram convidadas a produzir textos, bem como a revisá-los e reescrevê-los, tanto individualmente quanto em duplas. Os resultados mostraram que as crianças fazem reflexões metacognitivas, evidenciando conhecimentos e estratégias ao realizar a produção, a revisão e a reescrita de seus textos, provocando assim, a regulação e a tomada de consciência acerca do seu processo de apropriação da escrita. As concepções das crianças representaram os conhecimentos metacognitivos que possuem, pois atribuem ao esforço pessoal, sua capacidade de pensar e ler, a competência de escrever textos, embora considerem a necessidade de auxílio externo, ou seja, de pessoas que acreditam ser mais experientes com a escrita, como pais, professores e alguns colegas. A revisão em duplas foi feita com estratégias que já se manifestavam ao realizá-la individualmente, porém houve aumento expressivo no uso de estratégias de natureza metacognitiva. Salientamos a necessidade da mediação para a efetivação do procedimento de revisão textual, sendo este um fator importante para o processo de construção da língua escrita e parte integrante do processamento da produção textual.

**Palavras-chave:** Processos metacognitivos. Produção textual. Alfabetização de crianças.

## RÉSUMÉ

La métacognition exerce un rôle important lors de l'acquisition de la langue écrite et de l'apprentissage des quatre habiletés linguistiques - production orale et écrite, compréhension orale et écrite (FLAVELL, 1979). C'est pourquoi l'objectif principal de cette recherche a été d'analyser les processus métacognitifs impliqués dans la production écrite d'enfants de Cours Préparatoire (C.P.) afin de comprendre leur importance lors de l'apprentissage de la langue écrite. Les objectifs spécifiques proposés ont été: 1. Analyser les conceptions des enfants au sujet de l'activité de production, révision et réécriture des textes; 2. Identifier les stratégies métacognitives utilisées par ces enfants pendant l'écriture de textes; 3. Rechercher les connaissances métacognitives qui émergent durant l'écriture de ces textes. Ainsi, nous étudions l'entrelacement de la Théorie Métacognitive (FLAVELL, 1979; 1999), du traitement de la production de texte (GOMBERT, 1990; JOLIBERT, 1994; COSTA VAL, 2006; MARCUSCHI, 2008) et de l'activité de révision et de réécriture des textes d'enfants (ABAURRE et al. 1995), ainsi que de l'acquisition et du développement de la langue écrite (FERREIRO, 1985, 1989, 2003, 2005; TEBEROSKY e COLOMER, 2003, MORAIS, 2005). Cette recherche de nature qualitative, utilise la méthodologie de l'Etude de Cas multiples (BOGDAN E BIKLEN, 1994) avec neuf enfants de six ans du C.P. Ces données ont été recueillies à partir d'une observation participante; d'un entretien semi structuré, provoqué par un dessin; d'un entretien d'explicitation dans les quatre situations durant lesquelles les enfants ont été conviés à produire des textes, à les réviser et les réécrire, aussi bien individuellement que par paire. Les résultats montrent que les enfants ont des réflexions métacognitives, qui mettent en évidence des connaissances et des stratégies métacognitives lorsqu'ils produisent, révisent et réécrivent leurs textes, ce qui provoque ainsi des prises de conscience au sujet du processus d'appropriation de l'écriture. Il a été possible de vérifier que la révision par paire a été réalisée au moyen de stratégies qui se manifestaient également individuellement, mais qu'il y a eu alors une expressive augmentation du recours aux stratégies de nature métacognitive. Soulignons la nécessité de la médiation qui favorise la mise en oeuvre du processus de révision de texte qui est tellement important en ce qui concerne l'acquisition et le développement de la langue écrite et fait intégralement partie du processus de la production de texte.

**Mots –clés:** Processus métacognitifs. Production de texte. Alphabétisation d'enfants.

## LISTA DE FIGURAS E QUADROS

### FIGURAS

Figura 1: desenhos de Paulo .....	75
Figura 2: desenhos de Michele .....	76
Figura 3: segundo desenho realizado por Michele .....	77
Figura 4: desenhos de Laura.....	78
Figura 5: desenhos de Bia.....	80
Figura 6: desenhos de Maicon .....	81
Figura 7: desenhos de Talia .....	82
Figura 8: desenhos de Renata .....	83
Figura 9: desenho de Júlio .....	85
Figura 10: desenhos de Carlos.....	86
Figura 11 - escrita e reescrita do texto autobiográfico de Bia .....	136

### QUADROS

Quadro 1: Aspectos tipológicos dos gêneros textuais .....	35
Quadro 2: Frequência das estratégias metacognitivas utilizadas em sala de aula	97
Quadro 3: Quadro geral da frequência das estratégias metacognitivas utilizadas na produção de texto individual .....	110
Quadro 4: Quadro geral da frequência das estratégias metacognitivas utilizadas na revisão individual.....	128
Quadro 5: Quadro Geral da frequência das estratégias metacognitivas utilizadas em duplas	129
Quadro 6: Frequência das Estratégias Metacognitivas utilizadas pelas duplas na revisão e reescrita da autobiografia.....	134



O livro *Espelho* de Suzy Lee (2003) “é um divertido convite à descoberta de nós mesmos ou daquela que nos olha do outro lado do espelho”.

Faço uma analogia deste trabalho com as imagens do livro, pois, surpresa com seu próprio reflexo, a menina arrisca uma lenta aproximação, que vai da timidez ao desafio, movimentos que representam o percurso das crianças de descoberta de suas potencialidades, fragilidades e caminhos possíveis ao aprender.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1.1</b>	<b>Aproximações iniciais com o objeto de pesquisa</b> .....	16
<b>1.2</b>	<b>Objetivos da pesquisa</b> .....	22
<b>2</b>	<b>REFERENCIAIS TEÓRICOS -</b> .....	24
<b>2.1</b>	<b>Da aquisição e desenvolvimento da língua escrita</b> .....	24
<b>2.2</b>	<b>Da Produção textual</b> .....	29
2.2.1	A noção de texto .....	30
2.2.2	Os gêneros textuais .....	33
2.2.3	Os Processos de produção textual.....	38
2.2.4	Algumas implicações para o ensino da produção de textos .....	43
<b>2.3</b>	<b>Da Metacognição</b> .....	46
2.3.1	Metacognição: origem, conceitos e dimensões .....	46
2.3.2	Metacognição e seu papel para a aprendizagem.....	54
<b>2.4</b>	<b>Das relações entre Produção textual e Metacognição: Um encontro possível?</b> .....	57
<b>3</b>	<b>OPÇÕES METODOLÓGICAS</b> .....	60
<b>3.1</b>	<b>O lócus da pesquisa</b> .....	61
<b>3.2</b>	<b>A escolha dos sujeitos envolvidos</b> .....	63
<b>3.3</b>	<b>Os procedimentos para coleta e análise de dados</b> .....	64
3.3.1	A observação-participante .....	65
3.3.2	As entrevistas .....	66
<b>3.4</b>	<b>Detalhamento dos procedimentos adotados sob a intervenção da pesquisadora</b> .....	68
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS - PROCESSOS METACOGNITIVOS IMPLICADOS NA PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS</b> .....	71
<b>4.1</b>	<b>O que as crianças pensam sobre a tarefa de escrever textos?</b> .....	72
<b>4.2</b>	<b>A emergência das estratégias metacognitivas no contexto da sala de aula</b> .....	89
4.2.1	Contextualizando a sala de aula pesquisada .....	90
4.2.2	As crianças frente à tarefa de escrever textos na sala de aula .....	95
<b>4.3</b>	<b>As estratégias metacognitivas utilizadas pelas crianças durante o processamento da produção de textos nas sessões individuais e em duplas</b> .....	107
4.3.1	A emergência das estratégias metacognitivas durante as sessões individuais .....	107
4.3.2	Estratégias Metacognitivas utilizadas pelas crianças durante a revisão e a reescrita de textos em situações mediadas por pares .....	125
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	141
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	149
	<b>APÊNDICE I</b> .....	159
	<b>APÊNDICE II</b> .....	160
	<b>APÊNDICE III</b> .....	161
	<b>APÊNDICE IV</b> .....	162
	<b>APÊNDICE V</b> .....	164
	<b>APÊNDICE VI</b> .....	165
	<b>APÊNDICE VII</b> .....	166
	<b>APÊNDICE VIII</b> .....	167
	<b>APÊNDICE IX</b> .....	168
	<b>APÊNDICE X</b> .....	169
	<b>APÊNDICE XI</b> .....	170
	<b>APÊNDICE XII</b> .....	171
	<b>ANEXO I</b> .....	177
	<b>ANEXO II</b> .....	178

<b>ANEXO III</b> .....	179
<b>ANEXO IV</b> .....	180

## 1. INTRODUÇÃO

A dúvida é o princípio da sabedoria.  
Aristóteles

Este estudo teve como propósito analisar os processos metacognitivos envolvidos na produção de textos escritos por crianças de 1º ano do Ensino Fundamental (EF). Esses são constituídos por um conjunto de processos que exercem um controle executivo sobre os processos cognitivos da aprendizagem. Com isso, foi intenção analisar os metaconecimentos e as estratégias metacognitivas empregadas pelas crianças nessa etapa do processamento textual, bem como sua influência para a aprendizagem da escrita.

O interesse pelo tema surgiu de minhas experiências enquanto aluna durante todo o meu percurso escolar, da minha prática educativa como professora alfabetizadora, como supervisora pedagógica e como formadora de professores alfabetizadores.

Rememorando a minha vida pessoal e escolar, reconheço minha relação com o tema abordado nesta pesquisa. Ao me recordar do percurso vivenciado durante o Ensino Fundamental e o Ensino médio, em que frequentei duas escolas que desenvolviam a mesma metodologia de ensino, visando ao sucesso no vestibular, lembro-me que tive professores excelentes, que fomentaram em mim o desejo de aprender, aguçando minha curiosidade e reforçando minhas potencialidades. Porém, outros tinham apenas a preocupação de transmitir e cobrar determinados conteúdos.

As lembranças mais fortes referem-se às aulas de redação, nas quais tínhamos que produzir uma redação semanalmente com diferentes temáticas indicadas pelo professor. Nesse período, apresentava dificuldades em produzir textos longos e criativos, pois, com medo de errar, escrevia apenas o necessário, produzindo textos claros, objetivos e com sequência lógica, porém sem criatividade e com poucos detalhes.

Após alguns anos, a realização dessa “tarefa” deixou de ser inconveniente, o que percebi também na expressão de vários colegas, pois “criei” algumas etapas/estratégias que me auxiliavam antes, durante e depois, facilitando a composição textual e me trazendo boas avaliações, foco que era bastante ressaltado pela escola. As estratégias se constituíam primeiramente escrever um rascunho; depois, realizava uma revisão, lendo e relendo o texto, corrigindo os erros e/ou acrescentando algo mais; e, para finalizar, fazia a reescrita da redação na folha que deveria ser entregue ao professor. Esses passos eram fundamentais nas minhas produções textuais, pois me guiavam, fazendo com que eu percebesse erros, corrigisse-os, acrescentasse outras informações ou palavras, ou seja, (re)avaliasse minha produção conscientemente.

Em minha trajetória como aluna do curso de Pedagogia, entrei em contato com professores e teóricos que me fizeram questionar os momentos vividos em meu percurso escolar. Desde então, me proponho investigar sobre os processos e as práticas envolvidas no ensino-aprendizagem da língua escrita.

Durante o curso de graduação, iniciei na docência, atuando em uma classe de alfabetização. Ao entrar em contato com crianças pertencentes a famílias de baixa renda, com poucas oportunidades de experiências de qualidade com a leitura e a escrita, percebi o quanto seria difícil essa caminhada. No entanto, com dedicação e compromisso, consegui dar prosseguimento a alfabetização daquelas crianças. Não posso deixar de acrescentar a influência significativa do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores<sup>1</sup> (PROFA), que me proporcionou considerar minha prática educativa diária como campo de pesquisa, podendo experienciar os aportes teórico-práticos discutidos no curso no cotidiano da sala de aula. Entretanto, preocupava-me com os descompassos entre as abordagens propostas pelos meus estudos e aprofundamentos teóricos e as solicitações advindas da coordenação da escola, nas quais desconsideravam o que eu vinha buscando e aprendendo sobre o processo de aquisição da língua escrita.

Desde que iniciei na docência, atuando basicamente em classes de alfabetização, tenho percebido a importância de tornar os alunos aprendentes autônomos, isto é, sujeitos de sua própria aprendizagem, o que não era considerado e muito menos fomentado na escola na qual lecionei durante os últimos anos da minha graduação.

Após a graduação, fui lecionar no 1º ano do Ensino Fundamental, na época ainda era denominado 5º período da Educação Infantil ou mesmo alfabetização, em uma escola particular de classe média alta de Fortaleza. A experiência educativa vivenciada nessa escola serviu de palco para muitas inquietações, hipóteses, confirmações e experimentações, especialmente acerca do ensino-aprendizagem da língua escrita.

O desejo e a certeza da necessidade de proporcionar às crianças uma educação de qualidade, que visasse à autonomia intelectual do sujeito, tornando-o protagonista de seu percurso de aprendizagem, fez-me experimentar várias metodologias na sala de aula a fim de possibilitar aos meus alunos o desejo de aprender. Essas experiências vividas tiveram grande importância na minha prática educativa, pois, desde o início de minha profissionalização,

---

<sup>1</sup> Programa desenvolvido pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) que visava a complementar a proposta de formação continuada dos professores em exercício que vivenciaram a formação voltada para os Parâmetros Curriculares Nacionais. Esse programa teve como foco subsidiar o professor para a alfabetização de crianças, jovens e adultos.

alguns aspectos me inquietavam bastante, lançando-me em uma busca constante por fundamentação teórico-metodológica para minha prática docente.

Um desses aspectos se refere à formação de escritores, ou formação de produtores de textos. Como lecionava para crianças de seis anos de idade, inúmeros questionamentos surgiram: como as crianças produzem textos escritos se ainda não escrevem convencionalmente, ou seja, se estão se alfabetizando; quais estratégias utilizavam ao produzir textos; e como poderia ajudá-las a serem produtoras de textos.

Na tentativa de responder tais indagações e de melhorar e compreender minha prática pedagógica, busquei pesquisas que me auxiliaram tanto teoricamente como metodologicamente, possibilitando a revisão dos estudos iniciais realizados durante o PROFA e alguns estudos proporcionados em minha graduação. Efetivamente, consegui uma fundamentação teórica básica para me auxiliar no enfrentamento das práticas em sala de aula.

Alguns meses após o início de minha docência nessa escola, ingressei num curso de Especialização em Alfabetização. Nesse curso, entrei em contato com estudos mais aprofundados, o que possibilitou melhorias na minha prática alfabetizadora. Além disso, pude retomar algumas inquietações pertinentes e tecer novos questionamentos acerca do ensino-aprendizagem da língua escrita, especialmente no que se refere à produção de textos escritos pelas crianças em processo de alfabetização inicial.

Em sala de aula, com relação às atividades de produção textual, geralmente estimulava-os a fazer rascunhos, ler e reler o escrito, corrigir e reescrever, melhorando a sua produção<sup>2</sup>. Durante essas atividades, percebia que muitas crianças tinham dificuldades em produzir textos escritos de qualidade, com um enredo rico em detalhes e uma sequência lógica. Em muitos casos, percebia que a execução dos passos citados, fomentados por mim, acontecia de forma assistemática e que demonstravam dificuldades em autorregular<sup>3</sup> sua escrita, deixando seus textos com pouca qualidade. Já em outras, observava que tal prática auxiliava muito no seu desempenho, realizando textos mais elaborados, demonstrando maior facilidade nesse processo de regulação.

Diante de toda a realidade que tive acesso em minha prática profissional, chamou-me mais atenção as estratégias usadas pelas crianças durante atividades de produção, revisão e

---

<sup>2</sup> Esses procedimentos eram realizados quando os alunos, em processo de alfabetização, começavam a escrever convencionalmente. As crianças que não tinham a escrita convencional realizavam esses procedimentos tendo a professora como escriba e mediadora dessa situação desafiadora.

<sup>3</sup> A autorregulação é uma estratégia metacognitiva de controle, solicitando da pessoa uma reflexão constante sobre suas ações, exigindo planejamento, supervisão e avaliação do processo de aprendizagem. O conceito de regulação é trabalhado por diferentes autores. Dentre eles, Flavell (1976), Martín e Marchesi (1995), Zabala (1998), Perrenoud (1999), Portilho, 2008.

reescrita de textos que, por sua vez, estimulavam a consciência do seu escrito, provocando reflexões intensas sobre a língua escrita. Seria isso uma regulação de seus processos cognitivos, resultante da sua capacidade metacognitiva?

Portanto, partimos da premissa de que, durante essa prática, as crianças utilizam diversas estratégias e podem tomar consciência de suas capacidades cognitivas, isto é, participam de uma experiência metacognitiva, ou seja, uma experiência consciente, cognitiva e afetiva (FLAVELL et al, 1999).

Tomando como base essa premissa, surgiu então a questão central dessa investigação: quais são e como ocorrem os processos metacognitivos envolvidos na produção de textos de crianças em processo de alfabetização inicial?

Em face de uma curiosidade empírica, desencadearam-se outras questões para a pesquisa: as crianças revisam seus textos ao escrever? Quais seriam as estratégias utilizadas pelas crianças ao revisarem seus textos escritos? Que conhecimentos estão envolvidos e como são utilizados durante a produção de textos? Qual a relação entre os procedimentos de produzir, revisar e reescrever textos e a capacidade metacognitiva das crianças? Qual a contribuição da revisão e reescrita de textos e das capacidades metacognitivas para a aprendizagem da língua escrita?

Dentro dessa perspectiva, considere a criança como sujeito do estudo, a fim de investigar os processos metacognitivos envolvidos na produção de textos escritos, focando nos procedimentos de revisão e reescrita de textos.

### **1.1. Aproximações iniciais com o objeto de investigação**

A temática a qual me propus investigar também já inquietou outros estudiosos da área. Na revisão de literatura, encontramos pesquisas fundamentais para nossa investigação (FABRE, 1986 e 1987; FIAD, 1991; DAVID, 1992) que se referem aos procedimentos de revisar e reescrever textos.

Em pesquisa sobre como o escritor reelabora seu texto, Fabre (1986 e 1987) verificou que algumas operações linguísticas primordiais são utilizadas, como a adição (acréscimo), a substituição, a supressão e o deslocamento, e que há, desde cedo, uma preocupação da criança com a construção do seu texto, considerando tanto a estética textual como o caráter interativo-dialógico. Em seus achados, constatou que a operação linguística de supressão foi a mais frequente.

Entretanto, alguns pesquisadores se contrapõem a essa classificação, por considerarem que todas as operações linguísticas realizadas pelos escritores são variáveis da operação principal que é a de substituição.

Já Fiad (1991) constatou que as operações de substituição e de adição são as que mais ocorrem. No entanto, sua pesquisa foi realizada com textos de alunos do 1º ano do curso de Letras e não com crianças pequenas, como a citada anteriormente.

Assim como Fabre, David (1992), em estudo semelhante, observou também que crianças de seis e sete anos de idade realizam as operações de supressão e substituição com mais frequência em suas reescritas<sup>4</sup>, demonstrando preocupação com aspectos superficiais como a ortografia. Para esse pesquisador, isso mostrou que as crianças dessa faixa etária estão alheias ao valor interativo e dialógico da escrita. Tal resultado foi constatado na pesquisa de Moreira (2009), entretanto a pesquisadora verificou que os aspectos revisados pelas crianças condizem com a prática do professor, ou seja, as crianças revisam o que é cobrado pelo professor.

A literatura nacional existente acerca do processamento da produção textual por crianças (CALKINS, 1989; GÓES, 1993; ABAURRE et al., 1995; MENEGASSI, 1998; ROCHA, 2003; ARAÚJO, 2004; OLIVEIRA, 2005; VITA, 2006; MOREIRA, 2009; LUIZE, 2007; DUTRA, 2011) mostra esse processo sob várias perspectivas, buscando identificar e compreender as estratégias usadas pelas crianças ao revisarem e reelaborarem suas produções escritas.

Na pesquisa de Calkins (1989), foi constatado que parece natural para as crianças acrescentar algo em sua escrita e que sua “visão” muda à medida que cresce e se torna uma escritora mais experiente, com mais segurança em sua escrita e com estratégias eficientes para realizar as revisões de seus textos escritos.

Góes (1993), ao analisar o processo de revisão, percebeu que há maior incidência em explorar irregularidades superficiais do seu texto e que a qualidade e a percepção de outros aspectos melhoram na presença do professor, ao possibilitar ao escritor momentos de reflexões e até mesmo sugestões para o aperfeiçoamento de sua produção. Menegassi (1998) também destaca a participação do professor e dos colegas no processamento textual, encarando-a como uma prática interativa na busca do aprimoramento de sua escrita.

Abaurre et. al. (1995) verificaram em suas investigações que as crianças revisam aspectos ligados à ortografia, por serem esses os mais exigidos nas instituições educacionais.

---

<sup>4</sup> Usou-se o termo reescrita no sentido de reelaboração ou edição final, pois é oriundo do trabalho de revisão (Menegassi, 1998). Em nossa investigação, usaremos esses termos como sinônimos.

Em pesquisa posterior, Rocha (2003) concluiu que a revisão provoca reflexão e reelaboração da estrutura textual e que a compreensão de tais processos estaria ligada ao fato de a criança saber que terá um interlocutor e que, para seu texto ser compreendido, não podem faltar informações importantes e que este deve está legível.

Araújo (2004) realizou uma pesquisa que focalizava a revisão e a reescrita de textos em situação de colaboração entre os pares, duplas de crianças de uma 3ª série do EF, em que atuavam como leitores de si e do outro. Ressaltou o uso do rascunho como recurso produtivo para o melhoramento de seus textos e como palco de indícios que revelam a atividade reflexiva sobre a linguagem que acontece ao revisar e reescrevê-lo. No entanto, embora a considere uma modalidade positiva, aponta que essa atividade em colaboração entre as crianças apresenta condições e limites que devem ser considerados para que a revisão e a reescrita sejam realmente uma atividade produtiva. Além disso, salienta ainda a importância do professor como mediador e promotor dessa situação de aprendizagem.

Ao investigar as marcas de retificação deixadas pelas crianças de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental durante o processo de produção textual, a partir da tipologia de operações linguísticas postuladas por Fabre (1986), Oliveira (2005) constatou que a operação linguística de adição ocorreu com maior frequência, seguida das operações de supressão e substituição, e que as modificações ocorreram mais no nível da grafia das palavras. Para a autora, as marcas deixadas pelas crianças são reveladoras da atividade cognitiva, interativa e dialógica da linguagem, em que o outro é essencial para a construção de significação e de comunicação, evidenciando a existência de sujeitos interativos, dinâmicos, sociais e reais que interagem por meio da linguagem.

Na pesquisa de Vita (2006), seu objetivo central foi investigar as revisões de textos escritos em contexto escolar desenvolvidas por crianças de uma escola bilíngue e as relações que esses sujeitos estabelecem com seus textos, revelando uma relação de autoria que emerge dos embates com a linguagem nos movimentos de idas e vindas que ocorrem na revisão. Esse procedimento foi analisado sob três olhares: a autorrevisão, a revisão feita por um colega e a revisão feita pelo professor. Em todos esses movimentos, a autora percebeu a relação de autoria que se constrói na feitura de um texto, pois nem sempre as sugestões feitas pelos colegas ou pelo professor são atendidas, havendo resistência por parte do autor do texto. Em outros momentos, foi percebida a adequação do escritor às ideias sugeridas pelo outro, seja ele o professor ou seus pares.

Luize (2007), em sua pesquisa sobre o processo de apropriação da escrita por crianças de quatro a seis anos, constatou que, mesmo sem o domínio das convenções do sistema de

escrita alfabético ou dos gêneros textuais, as crianças são capazes de fazer diversas reflexões sobre a composição de seus textos. Além disso, destacou a interação como fator relevante para os avanços individuais em seu processo de aprendizagem.

Entretanto, a prática de revisar os seus próprios textos e os de outros colegas ainda é um momento pouco explorado em sala de aula e a postura das crianças durante essa atividade é coerente com a atitude dos professores, revisando apenas aspectos superficiais, como a ortografia e a pontuação, por serem bastante cobrados, e apresentando dificuldades na realização desse procedimento (MOREIRA, 2009). Na revisão de literatura realizada para o presente trabalho, foi observado que a revisão textual não é pensada como uma tarefa inerente à produção de texto.

Em pesquisa mais recente, Dutra (2011) também identificou a presença de variadas reflexões no processo de produção textual, especificamente na revisão textual, em que crianças recém-alfabéticas demonstraram ser capazes de lidar com a linguagem e não somente com aspectos notacionais, como a ortografia e a legibilidade do texto. De fato, em sua pesquisa, constatou que a prática de revisar textos provoca a construção de saberes que vão se aperfeiçoando à medida que as crianças são convidadas a participar de situações que busquem o aprimoramento de seus textos, tendo ganhos pontuais, ou seja, em cada texto revisado e ganhos a longo prazo, ou seja, em sua aprendizagem e desenvolvimento da língua escrita.

Por ser alvo de grandes discussões que buscam compreender a maneira pela qual o escritor revisa seu texto para torná-lo compreensível e acessível, as concepções acerca do processo de revisão textual geram divergências conceituais e práticas. Alguns autores consideram a revisão como uma atividade que ocorre simultaneamente ao momento da escrita do texto, ou seja, em todo o processo de escrita, assim como também sua realização após a finalização do texto, evidenciando o caráter recursivo da escrita (HAYES, et al., 1987; CALKINS, 1989). Outras pesquisas acreditam que acontece somente após o término do texto, sem interromper o processo de escrita (HAYES e FLOWER, 1980; CURTO, MORILLO e TEIXIDÓ, 2000).

Assim, essa pesquisa irá considerar o caráter recursivo da escrita e considerará tanto a revisão textual realizada desde o momento inicial e durante o processamento textual como a revisão ao final da primeira versão do texto. Com isso, buscar-se-á compreender as estratégias empregadas pelas crianças para a construção e aperfeiçoamento de seu texto nas revisões do seu escrito, provocando uma experiência metacognitiva, uma vez que consiste numa atividade que implica percepções conscientes que podem ocorrer antes, durante ou depois da realização de uma tarefa.

Dessa forma, trazemos como mote de investigação o entrelaçamento da Teoria metacognitiva, do processamento da produção textual e da atividade de revisão e reescrita de textos de crianças. A relação entre três aspectos vincula-se às minhas inquietações como professora alfabetizadora e formadora de professores alfabetizadores, na tentativa de elucidar aspectos relevantes do processamento textual e dos processos metacognitivos vivenciados por crianças durante a escrita de seus textos para a aprendizagem da língua escrita.

A metacognição ainda é um conceito pouco explorado nas pesquisas e muito menos operacionalizado na escola. Além disso, ainda é mal definido, provocando inúmeras interpretações e contradições a seu respeito (GRANGEAT, 1999; GRENDENE, 2007). Contudo, em pesquisas sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras e na matemática, já é mais utilizada, assim como em pesquisas que fazem referência ao sucesso escolar, evidenciando o papel essencial que ela tem para o desempenho do aluno.

Grangeat (1999) encontrou estudos comparativos entre crianças em situação de fracasso escolar e crianças com êxito na aprendizagem, realizados a partir de 1977. Esse estudo revelou a deficiência metacognitiva das crianças com dificuldades na aprendizagem, que possuíam o conhecimento e as competências necessárias, porém não conseguiam usar e generalizar, ou seja, transferi-los para outras ocasiões ou situações de aprendizagem.

Tais pesquisas evidenciam a falta de conhecimento das crianças sobre o que sabem e o que não sabem, ou seja, as suas dificuldades e as estratégias eficientes que podem ser utilizadas em determinados contextos. Essa capacidade se refere ao que Flavell (1979) denominou de metacognição, ou seja, a consciência de seus conhecimentos ou processos cognitivos e a regulação desses para atingir um objetivo.

Ainda segundo Grangeat (1999), a metacognição serve para construir conhecimentos e competências para o êxito e a transferibilidade, para aprender estratégias de resolução de problemas e sua regulação, para ter autonomia na realização de tarefas, ou seja, em sua aprendizagem, e para desenvolver uma motivação para aprender, desenvolvendo assim, um autoconceito de aprendiz.

No Brasil, algumas pesquisas buscaram estabelecer relações entre a capacidade metacognitiva e a aprendizagem da língua escrita por crianças do Ensino Fundamental com foco na leitura (LOPES, 1997; BOSSE, 2004; DREHER, 2009; BOEFF, 2011). Tomaremos as contribuições dessas pesquisas para embasar esta investigação, no entanto enfocaremos nos aspectos voltados para a escrita de textos.

Na pesquisa de Lopes (1997), o enfoque principal se referia à leitura escolar, a qual era vista como uma atividade sem significado e objetivos claros. A proposta de intervenção

realizada pela pesquisadora buscava verificar os efeitos de uma diretriz pedagógica alternativa baseada na psicolingüística. Durante seis meses, foram realizados encontros semanais com duração de quatro horas/aulas com o objetivo de desenvolver aspectos cognitivos na leitura, destacando o uso das estratégias metacognitivas. Os resultados foram considerados animadores pela pesquisadora, uma vez que provocaram mudanças nos comportamentos dos alunos, fazendo-os superar muitas dificuldades. Com efeito, recuperaram a confiança em si, assim como também se tornaram mais conscientes, despertando o interesse pela leitura.

Em estudo sobre o conhecimento metacognitivo da criança acerca da aprendizagem da leitura e da escrita, Bosse (2004) verificou as relações existentes entre esse conhecimento e a evolução da criança em seu processo de alfabetização. A pesquisa constatou que as crianças conseguem identificar passos do aprendizado da leitura e da escrita mesmo no início no processo de alfabetização, bem como julgar o grau de dificuldade envolvido na tarefa e criar estratégias facilitadoras para aprender a ler e escrever, avaliando seu desempenho no processo de alfabetização. Além disso, foi apurada a relação de reciprocidade entre o nível de conhecimento metacognitivo da criança e a forma como ela se apropria da linguagem escrita.

Já Dreher (2009) objetivou a identificação e a categorização das estratégias metacognitivas predominantes nas crianças em processo de alfabetização, focalizando como as crianças se autorregulam na hora de planejar, supervisionar e avaliar as atividades de leitura e escrita. A pesquisadora verificou que as estratégias variam de acordo com o decorrer do ano letivo, ora avançando ora recuando. Contudo, foi constatado que as crianças utilizam estratégias metacognitivas e que organizam seus materiais ao iniciar a tarefa, supervisionam o que realizam por meio da fala, ação ou ordem do outro, e avaliam suas atividades analisando suas facilidades e dificuldades acerca da compreensão das palavras e letras.

A pesquisa de Boeff (2011) buscou investigar como se dá a compreensão e o processamento da leitura, analisando a compreensão leitora, as estratégias metacognitivas utilizadas e a consciência dessas estratégias de crianças do 5º ano do E. F. Os resultados mostraram uma disparidade quanto ao nível de compreensão entre os sujeitos da pesquisa. Entretanto, constatou como positiva a relação entre o desempenho na compreensão leitora e a consciências das estratégias metacognitivas.

As pesquisas referidas buscaram investigar aspectos mais ligados à leitura do que a escrita. Além disso, estas pesquisas se voltaram para identificação de aspectos literais modificados pelas crianças. Dessa forma, tomaremos como pressupostos essas contribuições a fim de analisar o objeto de estudo aqui pretendido, no qual focaliza a emergência dos conhecimentos e das estratégias metacognitivas na produção escrita.

## 1.2. Objetivos da pesquisa

Para isso, estabeleci como objetivos para essa investigação:

- Geral: analisar os processos metacognitivos implicados na produção escrita de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, a fim de compreender sua importância para a aprendizagem da língua escrita.
- Específicos:
  1. Analisar as concepções das crianças sobre a atividade de produzir, revisar e reescrever textos;
  2. Identificar as estratégias metacognitivas utilizadas na escrita de textos pelas crianças de seis anos do 1º ano do Ensino Fundamental;
  3. Identificar quais conhecimentos metacognitivos emergem durante a escrita de textos de crianças de seis anos do 1º ano do Ensino Fundamental.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos, partindo desta introdução em que fiz uma breve retomada de minhas experiências como aluna, professora, formadora de professores e pesquisadora. Além disso, faço uma revisão de literatura sobre as pesquisas que tratam da temática a que me propus investigar e exponho os objetivos geral e específicos desta pesquisa.

No segundo capítulo, apresento os principais norteadores teóricos da presente pesquisa, enfocando em referências teóricas sobre a aprendizagem da língua escrita, a produção textual e a metacognição. A intenção neste momento foi de trazer os pontos de apoio para a coleta e análise dos dados à luz de teóricos e estudiosos das três temáticas aqui envolvidas.

No terceiro capítulo, apresento as opções metodológicas que me fizeram alcançar os objetivos pretendidos.

No quarto capítulo, apresento e discuto os dados coletados na pesquisa de campo, bem como traço relações com a teoria que embasou este trabalho e com outras pesquisas que buscaram investigar as relações entre metacognição e produção textual e língua escrita.

No quinto e último capítulo, faço as considerações finais que foram elucidadas a partir desta pesquisa, apresentando algumas implicações pedagógicas que puderam ser esboçadas por meio dessa investigação.

A seguir, apresentaremos os principais norteadores teóricos que darão sustentação a este trabalho.

## 2. REFERENCIAIS TEÓRICOS

A questão é ter um ponto de apoio.  
(Umberto Eco)

Na presente pesquisa, consideramos necessário destacar “os nossos pontos de apoio”. Portanto, descreveremos a seguir as abordagens teóricas nas quais nos ancoramos para prosseguir essa investigação.

Assumimos a ótica sociointeracionista, com ênfase nos postulados de *Lev Semynovich Vygotsky*. Seus conceitos acerca da relação aprendizagem e desenvolvimento, pensamento e linguagem, da mediação, especialmente sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), são fundamentais para a leitura dos dados aqui levantados. Com isso, ressaltamos o caráter interativo da linguagem, considerando seu contexto sócio-histórico, fazendo uma articulação com a concepção dialógica da linguagem, na perspectiva de *Mikhail Bakhtin*, o que nos permite compreender a relação dinâmica e constitutiva entre sujeito e linguagem, evidenciada nas “atividades de linguagem” envolvidas na produção de textos escritos, referendadas por Schneuwly e Dolz (2004).

Dessa forma, o nosso foco também se dirige à interação social e não somente às operações individuais do sujeito.

Consideraremos, portanto, tanto a vertente teórico-metodológica cognitivista quanto a sociointeracionista na pesquisa pretendida. A primeira vertente considera o processamento do texto em etapas de escrita, analisando os processos mentais envolvidos e as condições e as variáveis que interferem no processo de produção textual, além de privilegiar o papel do outro (professor ou colega mais experiente). Já a abordagem sociointeracionista privilegia o papel das relações entre o escritor, o outro que interage e seus interlocutores, sendo esses fundamentais para a construção do discurso. Segundo Bakhtin (2000; p. 317), “[...] nosso próprio pensamento nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio, o que não pode deixar de refletir nas formas de expressão verbal do nosso pensamento”.

A seguir, apresentaremos minuciosamente os norteadores teóricos que embasam essa investigação. Tendo como pressupostos as abordagens explicitadas acima, organizamos esse capítulo em quatro subtópicos, os quais se referem às categorias teóricas essenciais para as discussões pretendidas neste trabalho.

## 2.1. Da aquisição e desenvolvimento da língua escrita

A temática a ser tratada neste tópico se refere ao processo de aprendizagem da língua escrita pela criança, analisando a maneira como ela constrói hipóteses para compreender o funcionamento da língua escrita e conseqüentemente fazer uso desta.

Inicialmente faz-se necessária uma explicitação breve de que língua é essa a que estamos nos referindo.

Adotamos neste estudo uma noção de língua como “um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (MARCUSCHI, 2008, p. 61), contemplando-a em seu aspecto sistemático, mas também em seu funcionamento social, cognitivo e histórico. Desse modo, nossa perspectiva caracteriza a língua como uma atividade cognitiva, sócio-histórica e sociointerativa, sensível à realidade em que atua e se situa.

Ainda segundo Marcuschi (2008, p. 65), a língua, enquanto fenômeno empírico, é: “heterogênea, social, histórica, cognitiva, indeterminada, variável, interativa e situada”, o que vai ao encontro dos postulados de Bakhtin (1992, p. 124), ao afirmar que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”.

Nesse sentido, a aquisição da língua escrita pressupõe aprendizagens específicas<sup>5</sup> em que os sujeitos-aprendizes devem lançar mão para se apropriarem efetivamente desse sistema que se estrutura no uso e para o uso contextualizado (PRO-LETRAMENTO, 2007), sendo a condição básica para isso a apropriação do sistema de escrita alfabético.

O estudo realizado por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, divulgado a partir da década de 1980 e intitulado *Psicogênese da Escrita*, trouxe importantes descobertas acerca do processo de construção da escrita realizada pela criança, obrigando todos a (re)pensar e (re)dimensionar o nosso olhar sobre o processo de alfabetização.

Segundo Ferreiro (2002, p.36), a função desses estudos era de “mostrar e demonstrar que as crianças pensam a propósito da escrita, e que seu pensamento tem interesse, coerência, validade e extraordinário potencial educativo”. Esses estudos fizeram com que a criança começasse a ser vista como sujeito cognoscente, ativo e competente linguisticamente, divulgando sua capacidade de construir seus conhecimentos por meio da interação com o próprio objeto de conhecimento, neste caso, a língua escrita.

---

<sup>5</sup> O Pró-letramento (2007) organizou essas capacidades em torno de cinco eixos: compreensão e valorização da cultura escrita; apropriação do sistema de escrita; leitura; produção de textos escritos; e desenvolvimento da oralidade.

A Psicogênese da língua escrita nos oferece pistas valiosas para nortear a ação didática referente à alfabetização. No entanto, Ferreiro (2005) afirma que a pesquisa psicogenética não resolve os problemas do ensino, porém nos coloca novos desafios referentes aos problemas da didática: o que ensinar, como ensinar, quando ensinar, o que, como, quando e por que avaliar.

A partir dessas investigações, passamos a conceber a aquisição da língua escrita como uma construção conceitual, contínua, desenvolvida simultaneamente dentro e fora da sala de aula, em processo interativo, que acontece desde os seus primeiros contatos da criança com a escrita. Tal compreensão enfatiza que o aprendizado da escrita alfabética não se reduz apenas a um processo de associação entre letras e sons.

Para dominar esse sistema, o indivíduo precisa elaborar uma série de hipóteses e realizar tomadas de decisões, numa empreitada cognitiva para compreender como ele funciona. Isso envolve duas grandes questões conceituais em que o sujeito terá que descobrir o que a escrita representa/nota e como a escrita representa/nota.

Morais (2005) defende que para dominar o sistema notacional seria necessário desenvolver representações adequadas sobre como esse sistema funciona e sobre suas propriedades.

Assim, Ferreiro (1985, 1989, 2003) enfatiza a necessidade do domínio de várias propriedades lógicas da notação escrita, no qual terá que elaborar a noção de unidades de linguagem (textos, frases, palavras, sílabas, letras, fonemas) para entender as relações entre a pauta sonora e as partes escritas, o que pressupõe o estabelecimento das relações de ordem, de permanência e de relações termo a termo.

Além disso, segundo o Pro-letramento (2007), existem algumas capacidades<sup>6</sup> essenciais para que essa apropriação do nosso sistema de escrita aconteça de forma efetiva: compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas; dominar convenções gráficas; reconhecer unidades fonoaudiológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc.; conhecer o alfabeto; compreender a natureza alfabética do sistema de escrita; dominar as relações entre grafemas e fonemas.

Morais (2005) ainda afirma que, para desvendar esse enigma do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, deverá haver uma reconstrução mental, implicando a compreensão dos seguintes pontos: (1) Escreve-se com letras, estas não são inventadas; letras, números e símbolos são diferentes; (2) As letras têm uma topologia fixa, mas os formatos

---

<sup>6</sup> O termo “capacidades” foi escolhido porque se trata de um termo bastante amplo, que abrange desde os desempenhos mais simples da criança até os mais elaborados, sendo associado aos termos “conhecimentos” e “atitudes” (PRO-LETRAMENTO, 2007).

podem variar; (3) As combinações de letras são permitidas, quais dessas letras podem combinar entre si e quais posições podem ter na palavra; (4) Há valores sonoros fixos convencionados; (5) Alguns sons são notados com diferentes letras.

É importante ressaltar que essas propriedades são questões conceituais e demandam do aprendiz um percurso evolutivo, cognitivo e metacognitivo, a partir da interação com o objeto de conhecimento, a linguagem escrita, realizando análises fonológicas e estruturais como reflexão metalinguística.

Teberosky e Colomer (2003) demonstram que as crianças formulam uma série de ideias sobre a escrita alfabética, mesmo antes de entrar na escola, e que essas hipóteses seguem uma ordem de evolução.

Essas hipóteses foram detalhadas e amplamente divulgadas no livro *Psicogênese da Língua Escrita* (1985), que mostra como o indivíduo, independentemente da classe social, percorre os caminhos para se apropriar da língua escrita, passando por níveis estruturais de pensamento. Esses níveis foram intitulados de nível pré-silábico, nível silábico e nível alfabético.

As primeiras ideias infantis sobre a escrita se referem a variadas hipóteses que “reiventam” o sistema alfabético.

Inicialmente, as crianças descobrem que escrever não é a mesma coisa que desenhar. Essa diferenciação entre desenho e escrita geralmente já acontece mesmo antes da criança entrar na escola, pois ela está inserida em uma sociedade grafocêntrica, onde estão em contato com signos, objetos reais e representações diversas. Em suas primeiras tentativas de escrita, as crianças produzem signos, que não são mais desenhos, mas que ainda não são letras convencionais.

Posteriormente, as crianças conseguem fazer uma diferenciação entre letras e números, percebendo que para escrever são necessários determinados signos que não são desenhos nem números e, assim, vão adquirindo a noção de alguns aspectos convencionais da escrita.

Nesse processo, a criança entra em conflito cognitivo de como pode escrever coisas diferentes e começa a escrever sem o controle de quantidade. Suas escritas podem ocupar toda a página ou a escrita de apenas uma letra pode ter significados diversos.

Com todos esses conhecimentos, a criança já escreve qualquer coisa. Há uma escrita autêntica, mas ainda não tem comunicação. Portanto, a criança levanta outra hipótese e faz escritas fixas, utilizando os mesmos signos para qualquer escrita. Um exemplo bastante recorrente é a escrita das letras do seu próprio nome para escrever coisas variadas.

Outra hipótese levantada nesse processo é a das escritas diferenciadas, na qual o aprendiz escreve palavras longas e curtas, letras grandes e pequenas, variando segundo alguns critérios que estabelece. O primeiro deles se refere à característica do objeto, o chamado realismo nominal, no qual a criança escreve estabelecendo relação com o tamanho do objeto ou da quantidade de objetos. Assim, acredita que o número de letras tem relação com o tamanho do que está sendo representado, ou que o plural pode ser escrito com a repetição da mesma palavra.

Outra possibilidade criada diz respeito à diferenciação da quantidade, na ordem ou na variedade das letras. Ao escrever, a criança introduz mudanças no repertório das letras, na posição destas dentro da palavra, acreditando serem necessárias no mínimo duas, três ou mais letras para escrever.

Como já exposto anteriormente, a partir de uma evolução conceitual, as crianças vão levantando hipóteses sobre a escrita e, por meio de análises fonológicas e estruturais, superam um dos primeiros desafios que é a percepção do que a escrita nota, iniciando a fonetização, o chamado nível silábico.

Nesse nível, as crianças fazem a correspondência sonora adequando a quantidade de letras que podem ser escritas. Uma das hipóteses levantadas pelas crianças é a da quantidade, grafando uma letra para cada sílaba da palavra. Em um nível mais avançado, na fase silábica qualitativa, grafa as vogais e/ou consoantes das palavras. Os princípios de quantidade e de variedade ainda se fazem presentes nesse nível de pensamento sobre a escrita.

Portanto, o aprendiz já tem noção do que a escrita nota e começa a refletir sobre como a escrita pode ser representada, oscilando entre as grafias de sílabas com um ou dois caracteres. Esse estágio de transição é chamado de silábico-alfabético.

Ao perceber “como” a escrita nota/representa, o sujeito evolui para o nível alfabético, sendo capaz de fazer todas as relações entre a pauta sonora e a escrita, embora cometa erros de ortografia, tendendo a escrever do mesmo jeito que se fala. Nessa fase, o aprendiz começa a ter novos desafios, como a compreensão de que falamos de um jeito e escrevemos de outro, a aprendizagem das convenções da língua e a distinção entre letras, sílabas, palavras e frases.

Considerando a alfabetização um processo de construção de hipóteses sobre o sistema alfabético de escrita, o aluno precisa participar de situações desafiadoras, que possibilitem a reflexão sobre a língua escrita, uma reflexão metalinguística.

Portanto, é por meio da interação com o objeto de conhecimento que as crianças vão construindo hipóteses de forma progressiva. São essas especificidades do processo de alfabetização que não podem ser esquecidas. Não basta apenas o convívio com o material

escrito, é necessário ter uma direção e uma sistematização por meio de uma reflexão metalinguística, partindo de textos reais de vários gêneros que circulam socialmente.

Na última década, os estudos referentes à aquisição da língua escrita passaram a dar espaço para outro aspecto como condição necessária, mas não suficiente, para a alfabetização: a consciência fonológica (FREITAS, 2004; MORAIS, 2005; LEITE, 2006), habilidade metalinguística de tomada de consciência das características formais da língua.

As habilidades de reflexão fonológica (ou capacidades metafonológicas) podem e devem ser exploradas nas salas de aula, por meio de atividades que promovam a análise das propriedades da palavra, envolvendo a separação oral de sílabas, a contagem das sílabas (quantidade de partes sonoras que são pronunciadas), identificação de aliterações e rimas, escrita de palavras grandes e pequenas, de palavras com a mesma sílaba inicial, ou seja, identificando semelhanças e diferenças entre as palavras. Essa capacidade metafonológica (reflexão sobre os sons da fala e dos componentes gráficos da palavra) auxilia na aquisição e desenvolvimento da escrita, estimulando, assim, a consciência fonológica do alfabetizando. Portanto, é extremamente importante para o período inicial da alfabetização, podendo ser contemplada em diversas atividades, especialmente em jogos orais, na exploração de textos memorizados como os trava-línguas e as parlendas, permitindo ao aluno a percepção das unidades sonoras das palavras e sua manipulação consciente.

O desenvolvimento da reflexão metafonológica deverá acontecer em contextos de alfabetização na perspectiva do letramento. Assim, essas explorações não seriam apenas treinos, e, sim, consideradas como necessárias para a apropriação da língua escrita por parte das crianças, a fim de se alcançar uma aprendizagem significativa e prazerosa, pressupondo o seu uso real.

Corroborando com Teberosky e Colomer (2003), sustentamos a ideia de que o processo de alfabetização precisa ocorrer por meio das experiências com a linguagem escrita. Para isso, consideramos o trabalho com produções de textos o palco para o ensino-aprendizagem da língua escrita.

## 2.2. Da Produção textual

Escrever não é um dom nem um privilégio inato de gênios, mas um trabalho aturado e orgânico, um trabalho que envolve o fazer e o refazer.

Olívia Figueiredo

Pretendemos, neste tópico, discutir o ensino da produção textual com crianças em processo de alfabetização inicial e suas implicações para a aprendizagem da língua escrita, expondo algumas definições e conceitos que são indispensáveis para a compreensão do tema, e que adotamos como pressupostos teóricos.

Ao iniciar nossa reflexão acerca da temática, importa, primeiramente, entender o que nos leva a escrever e em quais situações utilizamos a escrita. Portanto, para quê escrevemos? E quais situações nos levam a escrever?

Segundo Leal e Albuquerque (2005), existem inúmeras situações no cotidiano que nos levam a escrever, as quais foram agrupadas em quatro tipos: (1) situações de interação mediadas pela escrita em que se busca causar algum efeito sobre interlocutores em diferentes esferas de participação social (textos epistolares, textos jornalísticos, textos instrucionais, divulgação de eventos e produtos, etc.); (2) situações voltadas para a construção e sistematização de conhecimentos, utilizando gêneros textuais que ajudam na organização e memorização (resumos, anotações, esquemas, etc.); (3) situações voltadas para autoavaliação e expressão de sentimentos, desejos, angústias “para si próprio”, sem destinatários (diários, poemas, cartas íntimas, etc.); (4) situações em que a escrita é utilizada para automonitoramento de suas próprias ações, para organizar o dia-a-dia, apoio da memória (agenda, calendário, cronograma, etc.).

As situações supracitadas nos levam a interagir e agir socialmente e são situações que ocorrem fora da escola. Contudo, também podem e devem ser integradas no espaço escolar. No entanto, o que acontece frequentemente é que os professores não concebem a necessidade de promover a produção de escritos e muito menos de um ensino sistemático para isso, limitando a escrita na escola a situações mecânicas e sem autenticidade.

É imperativo, portanto, propiciar diferentes situações de escrita de qualidade e, mesmo que a criança não tenha domínio sobre os princípios do Sistema de Escrita Alfabético, sugerimos, assim como Teberosky e Colomer (2003), que, desde cedo, ela escreva textos. Para isso, é preciso aprender sobre a escrita e sobre o que queremos escrever, pois quem escreve está realizando uma atividade de alta complexidade que exige conhecimentos variados, investimento de tempo e muito esforço cognitivo.

Em situações de escrita, nós reconhecemos características comuns nos textos e diferentes espécies de textos, fazendo agrupamentos e categorias a partir dessas características. Por isso, há necessidade de se apropriar de conhecimentos linguísticos sobre os gêneros textuais<sup>7</sup> para escrever adequadamente e atender aos seus propósitos.

Inicialmente, consideramos necessário esclarecermos a concepção de texto em que estamos nos ancorando para então abordar a questão dos gêneros textuais.

### **2.2.1. A noção de texto**

É fundamental destacarmos a noção de texto e de textualidade que estamos assumindo neste trabalho, bem como suas implicações para o ensino da língua escrita.

Como ponto de partida, definiremos texto como “a unidade básica de comunicação escrita que tem significado” (CURTO, MORILLO, TEIXIDÓ, 2000, p. 69). O texto se caracteriza por ser uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função sociocomunicativa, pelo fato de se constituir uma unidade semântica e por sua unidade formal e material.

De acordo com Costa Val (2006, p.03), há diversos fatores que contribuem para a construção de seu sentido. Dentre eles, podemos destacar as intenções do produtor, o jogo de imagens mentais, o tema e o contexto sociocultural. O texto é definido como “ocorrência linguística falada ou escrita de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”. Ainda segundo a autora, um texto deverá ser avaliado sob três aspectos para uma compreensão adequada: “o pragmático, que tem a ver com seu funcionamento enquanto atuação informacional e comunicativa; o semântico-conceitual, de que depende sua coerência; e o formal, que diz respeito a sua coesão” (COSTA VAL, 2006, p.05).

Koch (2009) defende que o texto, na concepção interacional (dialógica) da língua, é “o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos”. Portanto, é uma atividade consciente e criativa desencadeadora de estratégias de ação, tratando-se de uma atividade intencional e interacional, um evento dialógico, nos dizeres de Bakhtin.

Sendo assim, corroboramos com Beaugrande (1997, p. 10) ao definir o texto como “evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais”.

---

<sup>7</sup> Vamos utilizar a expressão “gênero textual” como sinônimo para “gênero do discurso”.

Neste trabalho, assumimos o texto como uma unidade de ensino e destacamos a leitura e a produção de textos orais e escritos como relevante para o processo de alfabetização, considerando essencial a organização do trabalho pedagógico em torno de quatro eixos: leitura, produção de textos escritos, oralidade e análise linguística.

Ressaltamos a importância da análise linguística para auxiliar no desenvolvimento das capacidades de compreensão e produção de textos orais e escritos, tomando cuidado para não termos interpretações distorcidas sobre o que vem a ser. Diferente da “gramática contextualizada”, a qual se refere ao ensino de nomenclaturas e classes gramaticais a partir de textos, a análise linguística inclui os conhecimentos sobre gêneros que circulam socialmente além dos aspectos normativos da língua.

É importante focalizarmos determinadas questões da língua em situações de ensino, especificando um aspecto a ser destacado, refletido e analisado. É preciso estabelecer prioridades nos âmbitos da textualidade e da normatividade, elencando determinados aspectos a serem analisados linguisticamente.

Um grande desafio atual é incluir a reflexão sobre a língua articulando às situações de leitura e de produção de textos e abandonar o ensino descontextualizado e com ênfase na memória das classes e regras gramaticais.

Tratando o texto como unidade de ensino e realizando análises linguísticas sobre ele, estamos favorecendo a internalização de conhecimentos que envolvem também a textualidade. Isso permite ao aprendiz a noção de recursos linguísticos, tendo como consequência uma melhor compreensão e produção de textos.

Nesse sentido, é importante compreendermos que textualidade é o conjunto de características que constitui um texto. Costa Val (2006), citando Beaugrande e Dressler (1981), aponta sete fatores essenciais para a textualidade: a coerência e a coesão, a intencionalidade, a informatividade, a aceitabilidade, a situacionalidade e a intertextualidade.

A seguir, faremos um breve comentário sobre esses fatores, seguindo os estudos de Beaugrande e Dressler (1981), com o objetivo de esclarecer a função de cada um deles no texto:

a) coerência: é considerada o fator fundamental da textualidade, porque é ela que confere sentido ao texto, envolvendo aspectos lógicos, semânticos e cognitivos. A coerência do texto deriva de sua lógica interna e do conhecimento de mundo do receptor. Por isso, considera-se um texto ou discurso coerente quando este apresenta uma configuração conceitual compatível com o conhecimento de mundo do receptor, pois o sentido do texto é construído pelo produtor e pelo leitor.

b) coesão: é a manifestação linguística da coerência. Dar-se por meio da expressão dos conceitos e relações subjacentes na superfície textual, sendo responsável pela unidade formal do texto, por meio dos mecanismos gramaticais e lexicais.

Para Costa Val (2006, p.10), “o fundamental para a textualidade é a relação coerente entre as ideias. A explicitação dessa relação por recursos coesivos é útil, mas nem sempre obrigatória. Entretanto, uma vez presentes, esses recursos devem ser usados de acordo com regras específicas, sob pena de reduzir a aceitabilidade do texto”.

c) intencionalidade: é a meta que vai orientar a produção do texto. Reportar-se ao empenho do produtor em construir um discurso coerente, coeso e capaz de satisfazer os objetivos de uma determinada situação comunicativa.

d) aceitabilidade: refere-se à expectativa do receptor quando se defronta com o texto. Para isso, o texto deve ter clareza, precisão, ordenação, coerência e coesão, além de ter informações relevantes.

e) situacionalidade: diz respeito à adequação e à relevância do texto no contexto em que ele ocorre. O contexto define o sentido do texto, tanto para quem escreve como para quem o recebe.

f) informatividade: o interesse do receptor depende das informações que ele necessita e que são ofertadas pelo texto.

g) intertextualidade: relaciona-se aos fatores que fazem a utilização de um texto dependente de outro texto. Pode ser considerada como “diálogos de textos”, fazendo um convite a diversas leituras, promovendo assim a construção de sentidos.

Koch e Travaglia (1989) apresentam mais três fatores:

h) focalização: relacionado diretamente com as questões de conhecimento de mundo e conhecimento partilhado. A focalização torna a comunicação eficiente e possível, por afetar a capacidade e a possibilidade do ouvinte de estabelecer a coerência de um texto interpretando-o convenientemente.

i) relevância: é uma das principais condições para o estabelecimento da coerência. Ela não se dá linearmente entre pares de enunciados, mas sim entre conjuntos de enunciados e um tópico discursivo.

j) inferências: aquilo que se usa para estabelecer relações não explícitas no texto. Elas surgem de uma necessidade e do conhecimento de mundo do leitor para que possa dar continuidade ao processo de compreensão textual.

Os PCNs também enfatizam a necessidade desses aspectos que compõem a textualidade, definindo o texto como “uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência” (BRASIL, 1997, p.25).

Schneuwly e Dolz (2004, p. 74) ressaltam que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”. Daremos continuidade à discussão envolvendo gêneros textuais no tópico seguinte, salientando, conforme Schneuwly e Dolz, que, ao falarmos em situações de aprendizagens envolvendo gêneros textuais na escola, devemos lembrar que “o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo objeto de ensino-aprendizagem” (p. 76).

### ***2.2.2. Os gêneros textuais***

As teorias que abordam os conceitos de gêneros e tipos textuais estão sendo bastante discutidas atualmente. Cabe aqui fazermos uma breve discussão acerca desses conceitos, que são indispensáveis para o ensino e a aprendizagem da produção textual.

Marcuschi (2002) acredita que os gêneros textuais são formas culturais e cognitivas de ação social e não modelos estanques com estruturas rígidas. Portanto, afirma que “temos que ver os gêneros como entidades dinâmicas [...], pois, assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se”.

Os gêneros textuais são os textos orais e escritos materializados nas situações comunicativas que operam diariamente em contextos sócio-históricos, sendo, assim, as manifestações verbais que ocorrem por meio de textos legitimados por uma sociedade.

Marcuschi (2008) ainda 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. (2008, p. 156.)

Portanto, na produção textual, os gêneros impõem uma padronização, mas também convidam o escritor a escolhas, estilos, criatividade e variação, provocando uma seleção cuidadosa dos elementos constituintes da produção.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 120), os gêneros podem ser agrupados seguindo algumas regularidades linguísticas, respondendo a três critérios, a saber:

1. que correspondam às grandes finalidades sociais atribuídas ao ensino, cobrindo os domínios essenciais de comunicação escrita e oral em nossa sociedade;
2. retomem, de maneira flexível, certas distinções tipológicas, da

maneira como já funcionam em vários manuais, planejamentos e currículos;  
3. sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem implicadas no domínio dos gêneros agrupados.

Estes autores agruparam os gêneros textuais em um quadro de aspectos tipológicos mediante os critérios já expostos, mas salientam que os agrupamentos “não são estanques uns em relação aos outros; não é possível classificar um gênero de maneira absoluta num dos agrupamentos propostos” (p. 121):

**Quadro 1: Aspectos tipológicos dos gêneros textuais**

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situações no tempo	Relato de experiência vivido Relato de viagem Testemunho <i>Curriculum vitae</i> Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussões de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regado Discurso de defesa Discurso de acusação
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas de saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos expositivos ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

\*Fonte: Schneuly e Dolz (2004, p. 121).

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<sup>8</sup>, papéis dos interlocutores e contextos situacionais. Ao participarmos de situações interativas com gêneros textuais, aprendemos quais são as características mais recorrentes em cada um, apropriando-nos destas para usos (leitura e produção) posteriores.

A escola deve criar situações que proporcionem a leitura e a escrita de textos de diferentes gêneros, visando a atender sua função sociocomunicativa. A articulação entre leitura e produção de textos é necessária, pois o contato efetivo e a leitura de diferentes gêneros textuais contribuem para produções escritas de qualidade, que cumprem com sua função e atingem seus interlocutores eficientemente.

Leal e Melo (2006) apontam dois motivos para realizar essa articulação. O primeiro se refere à necessidade de ter o que dizer ao escrever, e para isso precisamos adquirir e construir conhecimentos por meio de leituras diversas. O segundo diz respeito à oportunidade de se familiarizar com diversos gêneros para saber qual é o mais adequado para atender a finalidade desejada na situação de escrita.

No entanto, ressaltamos que não há gêneros textuais ideais para o ensino da língua materna. Mas, ainda segundo Marcuschi (2008, p. 207), “é provável que se possam identificar gêneros com dificuldades progressivas, do nível menos formal ao mais formal, do mais privado ao mais público e assim por diante”. O Parâmetro Curricular Nacional (PCN, 1997), voltado para a língua portuguesa, sugere um trabalho de compreensão e produção de textos, expondo uma lista de gêneros para serem explorados em práticas de compreensão de textos e outros para a prática de produção de textos. Contudo, apesar das sugestões, são redutores quanto à diversidade de gêneros textuais disponíveis e significativos para o trabalho em sala de aula, voltando-se especialmente para gêneros mais formais ao invés dos mais praticados no dia a dia.

Corroborando com Melo (2009), 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 lingüística. O gênero textual é, portanto, uma via privilegiada para alfabetizar e letrar. (MELO, 2009, p. 82)

Dessa forma, em nossa pesquisa incluímos a produção de textos que envolvem as capacidades de linguagem da ordem do narrar e do relatar, selecionando quatro gêneros

---

<sup>8</sup> Utilizamos o termo “suporte textual”, assim como Marcuschi (2008, p. 174), ao defini-lo como “um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto.”

diferentes: texto com base em uma sequência de imagens, conto, autobiografia e notícia. Ressaltamos que dois deles englobam a cultura literária ficcional, pressupondo o ato de narrar e os outros fazem parte da memorização de ações humanas, ou seja, relatos de experiências vividas.

Os gêneros textuais de caráter narrativo seguem uma estrutura característica com traços básicos que envolvem uma situação inicial, a complicação, as ações, a resolução e a situação final (LABOV e WALESTSKY, 1967). Estes textos apresentam uma estrutura organizada em começo, meio e fim, constituindo-se de eventos, que são os elementos composicionais do enredo da história.

Salientamos que desde muito cedo as crianças escutam histórias em diversas situações, seja para dormir, por entretenimento em brincadeiras, seja na escola e ao mesmo tempo também são solicitadas a contar história. Tal fato, característico de nossa cultura, provoca a compreensão do esquema narrativo desde muito cedo, pois assim as crianças vão internalizando esse modelo que perpassa todas as histórias, imaginando, criando personagens, fantasias e resolvendo situações de conflitos nas histórias. Essa estrutura requer uma noção temporal dos fatos, exigindo o emprego de conectivos, de modos verbais segundo a sucessão de acontecimentos dos fatos, desenvolvendo o raciocínio lógico da criança. Em pesquisa realizada com crianças de 2ª série, Vieira (apud KATO, 2002), constatou que a estrutura do texto narrativo é aprendida mais cedo que outros tipos de estruturas.

Beaungrade e Dressler (1981) enfatizam que à medida que as crianças interagem com as histórias infantis, elas vão construindo seus esquemas cognitivos com relação às estruturas de histórias, os quais são adicionados às outras estruturas textuais que possuem.

Conforme mencionado anteriormente, ouvimos histórias desde pequenos, sejam elas orais ou lidas nos livros. Algumas dessas histórias já fazem parte do imaginário infantil, como os três porquinhos, a chapeuzinho vermelho, a cinderela, dentre outras. Estas histórias compartilham algumas características composicionais e, por isso, são consideradas um conto.

O conto é um gênero textual, relacionado ao ato de narrar, bastante familiar para as crianças, alguns de seus elementos constituintes são bem característicos e fáceis de serem reconhecidos, pois são narrativas curtas, lineares, com uma linguagem simples e direta, envolve poucos personagens e estes se movimentam em torno de ações, que se passam em um único espaço e tempo e que se encaminham para um único desfecho. Sua estrutura segue as características da narrativa, que é de fato familiar para as crianças.

Outro modelo de texto que apresenta essa estrutura narrativa pode ser produzido a partir de uma sequência de eventos expressas em imagens. Já que estas podem servir de apoio

a escrita da criança, pois apresentam a sequenciação dos eventos ocorridos no enredo da história. Acreditamos que os textos produzidos com apoio de imagens podem ajudar as crianças a manter o tópico da narrativa e elaborar o desfecho de acordo com o evento principal e com os acontecimentos ocorridos, visto que, segundo Spinillo (1993) as crianças, em nível inicial de escolarização, apresentam dificuldades nesses aspectos.

De acordo com Aumont (1993) as imagens são capazes de representar o tempo e o espaço, indicando os eventos ocorridos e diante disso, auxiliam na sustentação da narrativa.

Corroborando, Bitar (2002) esclarece que, a compreensão das figuras implica uma realização cognitiva, que gradativamente permite que a criança perceba a imagens como uma representação icônica que simboliza algo. Fiorindo (2009), ao pesquisar sobre a produção de narrativas orais, constatou que

as imagens em sequência são concebidas como signos, que representam significantes (imagens) e significados (sentidos), pois contribuem para a organização e estruturação da narrativa oral infantil, já que fornecem pistas para diversas interpretações, de acordo com o conhecimento de mundo dos sujeitos. (2009, p. 200).

Além disso, assevera que a sequência de imagens é um instrumento pedagógico valioso, pois evoca lembranças e estimula o desenvolvimento do raciocínio lógico dos aprendizes.

Os gêneros textuais que enfocam a capacidade de relatar compartilham de características que se voltam ao domínio social da comunicação indicando a documentação e memorização de ações humanas. Estes gêneros textuais exigem uma representação pelo discurso de experiências vividas situadas no tempo.

Embora o Dicionário dos gêneros textuais (COSTA, 2009, p. 37) considere a autobiografia uma espécie de “narração que fala sobre a vida de um indivíduo, escrita pelo próprio, sob forma documental, ou seja, é uma prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, acentuando a vida individual, em particular, sobre a história de sua personalidade”, em nossa pesquisa a consideraremos um gênero textual da ordem do relatar, pois acreditamos que a autobiografia é um relato escrito de sua própria vida. O que não exclui as sequências de narrativa necessárias para esta produção.

O outro gênero textual selecionado para esta pesquisa também é considerado um gênero textual da ordem do relatar, embora predomine a narração. A notícia é um gênero textual jornalístico e pode ser veiculada em jornais, escritos e falados, e em revistas, ela é a expressão de um fato novo.

Tendo como referência essas conceituações e suas implicações para o ensino-aprendizagem da língua escrita, cabe agora recorrermos a outros aspectos relevantes para o andamento de nossa pesquisa. Detalharemos em seguida o processamento da produção textual, uma vez que envolve aspectos complexos inerentes ao ensino-aprendizagem da língua escrita.

### ***2.2.3. Os Processos de produção textual***

A produção textual envolve vários processos cognitivos, metacognitivos, afetivos e sociais. Cabe à escola assumir essa atribuição de ensino levando em conta as condições de produção e as fases 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.

Como vimos, produzir textos é uma atividade cognitiva muito complexa e pressupõem inúmeras decisões e processos. Para tanto, Curto, Morillo & Teixidó (2000, p.148-149) assinalam algumas fases do processo da escrita de textos, em que o produtor/escritor deve

1. Preparar-se para escrever - tomar decisões acerca de: o quê (tema e situação de escrita), para quê (finalidade e intenção da escrita), para quem (destinatário), como (suporte de material, instrumentos, tipo de texto).
2. Escrever: elaboração do pré-texto (conteúdo, roteiro, etc.), o ato de escrever (revisão do pré-texto, dúvidas, etc.);
3. Revisar: reler, avaliar e corrigir o escrito.
4. Passar a limpo: Edição e reprodução.

Alguns aspectos nem sempre são usados durante o processo de escrita e outros são automatizados para alguns escritores eficientes, sem necessidade de ativá-los conscientemente. Para as crianças, esses aspectos devem ser ensinados e seguidos passo a passo.

O passo a passo do processo é fundamental para os escritores iniciantes, pois os aspectos sobre o conteúdo, a estrutura, as características, dentre outros, são escassos pela falta da familiaridade que os torna automatizados, como ocorre com os escritores eficientes. Portanto, o professor deve ensinar essas diversas etapas que não são necessariamente obrigatórias e lineares, dependendo do contexto de produção.

Além disso, também devemos considerar a quem se destina o escrito e como escrever. A diversidade de destinatários e a organização dos alunos (individual ou em grupo) e dos instrumentos de escrita (máquinas de escrever, computador, lápis, canetas, tipo de letra) requerem constante atualização e criatividade da escola.

Quando a primeira fase do processo de escrita dos textos for superada, chega o momento de decidir o que escrever, de construir mentalmente ou não o texto, um roteiro ou um resumo. Como afirmam Curto, Morillo, Teixidó (2000, p.152) que,

elaborar um pré-texto é imprescindível em qualquer escrita, embora se faça de forma quase automática num adulto experiente. Na escola, com crianças ainda pouco hábeis, a elaboração do pré-texto é uma etapa fundamental e imprescindível. Exige um tempo de preparação coletiva da atividade de escrita para nos assegurarmos de que o conteúdo fica claro.

Essa atividade organiza o pensamento da criança antes de escrever, quando, muitas vezes, é necessária a elaboração do registro escrito dessas ideias, uma espécie de rascunho, ajudando a criança a se apropriar das características do texto, do destinatário e do objetivo desse escrito. É na construção de um rascunho ou pré-texto, sendo este um ponto de partida, um resumo ou mesmo um roteiro, o que não necessita ser escrito, que o aprendiz vivencia os modos de funcionamento de um escritor experiente, o que se faz necessário em qualquer situação de produção escrita, especialmente com escritores iniciantes (SILVA e MELO, 2006).

A concretização do ato de escrever se dá por meio da reformulação do conteúdo do pré-texto ou rascunho à medida que escreve, pois

ao escrever, modificamos nosso pensamento, especificamos ideias, nos estendemos em detalhes ou sintetizamos. Podemos, inclusive, decidir mudanças na ordem de apresentação do conteúdo; matizes, novas soluções, etc. Qualquer escritor procede assim: fazendo e refazendo enquanto escreve (CURTO, MORILLO, TEIXIDÓ, 2000, p.154).

Além disso, os problemas que as crianças se deparam ao escrever são diversos, como a escolha da letra, o uso de regras ortográficas, a segmentação entre as palavras. É necessário que se concentrem ao escrever, pensem antes no conteúdo, identifiquem suas dúvidas e busquem recursos para resolvê-las.

Esse “pensar sobre” e “manipular” a estrutura da língua caracteriza o que chama de atividade metalinguística, que se refere à capacidade de não somente usar a linguagem para se comunicar – compreendendo e produzindo textos orais e escritos - mas de refletir sobre ela em um nível explícito consciente e/ou de controlá-lo deliberadamente (GOMBERT, 1990)<sup>9</sup>.

Nesse sentido, a atividade de revisão de texto é cada vez mais discutida e entendida como fundamental no processo de elaboração de textos, pois envolve a compreensão leitora, a reativação dos conhecimentos prévios e a reflexão sobre a língua.

---

<sup>9</sup> Tradução feita por SILVA e MELO, 2006, p.41.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do 1º e 2º ciclos, a atividade de revisão tem como objetivo fazer com que “os alunos tenham uma atitude crítica em relação a sua própria produção de textos, o conteúdo a ser ensinado deverá ter procedimentos de revisão [...]” (BRASIL, 1997, p.47).

Complementando com essa ideia, os PCNs consideram a prática de revisar como um

[...] conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está, para o momento, suficientemente bem escrito. Pressupõem a existência de rascunhos sobre os quais se trabalha, produzindo alterações que afetam tanto o conteúdo como a forma do texto. Durante a atividade de revisão, os alunos e o professor se debruçam sobre o texto buscando melhorá-lo. Para tanto, precisam aprender a detectar os pontos onde o que está dito não é o que se pretendia, isto é, identificar os problemas do texto e aplicar os conhecimentos da língua para resolvê-los: acrescentando, retirando, deslocando ou transformando porções do texto, com o objetivo de torná-lo mais legível para o leitor (BRASIL, 1997, p.80).

A revisão deve ser considerada como uma atividade interativa, podendo ocorrer de forma individual, em duplas ou grupos, com a intervenção do professor ou de colegas. Ao provocar o diálogo entre sujeito-autor e seu produto, a revisão gera o encontro de (re) significações no processo de construção do sentido do texto.

Além disso, com a revisão, o professor leva o aluno a perceber e a compreender suas dificuldades, a fim de superá-las. Outra razão é que ela permite ao aluno se apropriar dos diversos gêneros textuais, diferenciando-os e aplicando-os nos contextos adequados.

É fato que muitas crianças apresentam dificuldades em revisar seus textos e não fazem disso um hábito, principalmente crianças que dominaram recentemente a leitura e a escrita. Isso se deve ao fato de que há um grande esforço ao escrever, no qual a criança cansa e fica aliviada ao terminar.

Corroborando com esta ideia, Curto e Morillo & Teixidó (2000) descrevem que revisar significa: ler o escrito, que quase sempre é difícil para as crianças consideradas recentemente alfabetizadas; identificar dúvidas possíveis, pois pode ser que ela não apresente nenhuma; encontrar soluções satisfatórias, pois pode ser que não saiba como fazer, não use ou não conheça estratégias para solucionar tais dúvidas; e ter claro o que se pede que se corrija, se é o conteúdo ou a ortografia ou as características do texto, dentre outras.

Desse modo, sabemos que a prática da revisão textual deve ser cada vez mais difundida nas salas de aulas. No entanto, indicamos que a revisão e a reescrita de um texto não devem ocorrer logo após a sua produção e, sim, que aconteça em outro momento, tomando os cuidados necessários para que não se transforme numa atividade entediante e

repetitiva, apenas de cópia e recópia. Esse tipo de trabalho e suas imposições poderão fazer a reescrita caracterizar-se

[...] por aquilo que podemos chamar de “higienização do texto do aluno”. A reescrita transforma-se numa espécie de “operação limpeza”, em que o objetivo principal consistia em eliminar as “impurezas” previstas pela profilaxia linguística, ou seja, os textos são analisados apenas no nível da transgressão ao estabelecido pelas regras de ortografia, concordância e pontuação, sem se dar a devida importância às relações de sentido emergentes na interlocução. Como resultado, temos um texto, quando muito “linguisticamente correto”, mas prejudicado na sua potencialidade de realização. (JESUS, 2001, p.101).

No movimento de higienização, o aluno passa a priorizar os assuntos referentes à visualização da superfície textual (ortografia e pontuação), porque passam a centralizar sua atenção nas observações do professor e do colega, e deixam de lado o sentido do texto reescrito. Em pesquisa realizada por Rocha (1999), foi constatado que as crianças pequenas têm capacidade de identificar problemas na escrita de seus textos, porém tendem a se concentrar mais nos aspectos que envolvem a ortografia e a informatividade do texto.

Finalizando o processo de construção do texto, chega-se à fase de reescrever ou “passar a limpo”. Esse momento de edição ou da reprodução do texto realizado após a avaliação e a correção do texto deve realçar a qualidade do texto, sendo importante deixar o texto bem apresentado.

Para Bakhtin (2000, p.332), “a reprodução do texto pelo sujeito (que se dá num processo de volta ao texto, releitura, nova redação) é um acontecimento novo, improdizível na vida do texto, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal”. Portanto, quanto mais reescrever, mais o sujeito-autor perceberá que o texto não é um produto acabado, podendo ser (re) modificado sempre que for necessário.

Desde cedo, a criança tem consciência do texto enquanto unidade formal, funcional e social (KATO, 2002). Já compreende que escrever serve para se comunicar e que este evento dialógico não é isolado e descontextualizado (OLIVEIRA, 2005).

Em nossa sociedade grafocêntrica, a escrita como prática social parece ser vista com naturalidade pela criança, considerando seus escritos/textos como forma de interação social e percebendo, desde cedo, que eles precisam ter significado para algo ou alguém. Portanto, o procedimento de revê-lo é de extrema importância para se atingir a função de comunicação que é percebida por ela desde os primórdios.

Calkins (1989), em uma pesquisa longitudinal, verificou que crianças da pré-escola a sexta série já apresentam, até mesmo as menores, consciência de que a escrita contém passos

recursivos e não lineares. Neste estudo, foi constatado que as crianças passam por processos de ensaio, espaço, revisão e edição, salientando a importância da revisão para a possibilidade de examinar os seus primeiros pensamentos. Por outro lado, percebeu que, para as crianças-sujeitos de sua pesquisa, as estratégias de revisão (acrescentar algo novo, colar um esboço, corrigir, ler várias vezes, mudar o gênero, escrever vários inícios) dependem da série em que se encontram, ou seja, o nível de escolaridade, mas que, independentemente disso, já apresentam reflexões visando à melhor compreensão de seus interlocutores. A autora faz um alerta para o papel do professor, cujo objetivo é fazer que as crianças sejam capazes de se ver como escritoras competentes.

A reflexão sobre o ato de escrever demanda um julgamento sobre o seu processo de criação do texto, implicando um distanciamento do seu escrito, o que parece ser complicado para a criança pequena. No entanto, esse momento poderá ocorrer de forma significativa na presença de agentes mediadores e o estabelecimento de um ambiente de reflexões (GÓES, 1993).

Ainda sobre a reflexão do ato de escrever, Rocha (2003) declara que a explicitação das condições de produção textual auxilia no processo de revisão, provocando a compreensão por parte da criança de que desde o início da escrita do texto ela pode reelaborá-lo, pressupondo a compreensão de seu interlocutor, em se tratando das informações necessárias ao texto, da convenção da escrita, da legibilidade, dentre outros aspectos que contribuem para a clareza de seu texto.

Oliveira (2005) enfatiza a revisão como estratégia construtiva para auxiliar o processo de reflexão e reelaboração do texto, constituindo-se na interação da própria criança com seu texto, seja de forma mediada ou não, permitindo também a visão de seu texto sob outra perspectiva.

Portanto, corroborando com as ideias supracitadas, os procedimentos de revisar e reescrever/reelaborar textos provocam nas crianças tanto o uso das capacidades metacognitivas quanto sua emergência e desenvolvimento.

Mediante o esclarecimento de pressupostos norteadores dessa investigação, faremos ainda uma breve discussão em decorrência das implicações para o ensino da produção de textos.

### *2.2.4 Algumas implicações para o ensino da produção de textos*

As situações de ensino envolvendo o passo a passo para a produção de textos favorecem o desenvolvimento de habilidades metacognitivas – planejamento, monitoramento, revisão e avaliação<sup>10</sup>.

A inclusão dessas práticas envolvendo a leitura e a produção de escritos implica grande desafio, que é o de ter um planejamento sistemático e com intencionalidade didática.

A partir do planejamento, definimos o que queremos, prevemos situações, organizaremos atividades, dividiremos tarefas, obteremos recursos e avaliaremos o nosso trabalho (MELO e SILVA, 2006).

Alguns princípios básicos norteiam e fundamentam o planejamento de ensino de produção de textos (JOLIBERT, 1994; CURTO, MURILLO & TEIXIDÓ, 2000). Portanto, devemos considerar como premissas básicas: 1. Escrever com finalidades e destinatários claros, aproximando as situações de escrita na escola das que ocorrem fora dela. 2. Escrever para atender a finalidades, destinatários e situações diversificadas, desenvolvendo capacidades variadas, próprias dos diferentes contextos de interação social. 3. Desenvolver capacidades de reflexão sobre os textos escritos e sobre as ações que realizamos ao escrever.

Criar essas condições, assumindo na ação a inclusão desses princípios, sistematizando e planejando situações de escritas de qualidade, enfatizando que estas devem acontecer com frequência e por meio de interações pertinentes, é função inerente ao professor.

As interações sociais são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem de produção de textos. No entanto, existem critérios para agrupar os alunos durante uma atividade de produção textual, pois não adianta estarem sentados ao lado do outro, o que não garante o trabalho coletivo. Os agrupamentos devem possibilitar a socialização dos conhecimentos dos alunos, as trocas de informações, o confronto de ideias, o levantamento de hipóteses, etc.

Um agrupamento de qualidade demanda seleção e escolha adequada das duplas ou grupos, estando de acordo com os níveis de cada um, no sentido de ampliar e oportunizar interações produtivas. Sabemos que a aprendizagem não se dá da mesma forma para todos os alunos, mas sabemos que eles percorrem caminhos diferentes e que têm ritmos específicos e individuais. Sendo assim, o professor deverá identificar as necessidades individuais dos alunos e atuar com todos ao mesmo tempo.

---

<sup>10</sup> Aprofundaremos no próximo tópico.

Propomos, então, corroborando com as ideias de Leal e Albuquerque (2005), que as atividades envolvendo produção de textos sejam organizadas em torno de situações didáticas em grandes grupos; situações didáticas em pequenos grupos; situações didáticas em duplas e situações didáticas de trabalho individual.

Quando o professor deseja desenvolver determinados objetivos em todos os alunos, embora tenha clareza que cada um está aprendendo “coisas” diferentes, o ideal seria realizar atividades envolvendo o grande grupo da sala.

Um exemplo bastante conhecido e indicado é a produção de textos coletivos. Tal atividade é bastante utilizada em séries iniciais, em que o professor atua como escriba da turma, ou seja, ele escreve o que os alunos dizem. O papel do professor não se restringe apenas à função de escriba, pois ele pode discutir sobre os conteúdos que irão compor o texto, pode auxiliar na geração, seleção e organização das ideias, analisando quais são relevantes e coerentes, qual a melhor maneira de expressá-las, atentar para a finalidade do texto e seus interlocutores, provocando a reflexão linguística e metalinguística sobre o que escrevem.

Logo, a produção coletiva de textos cria um espaço de observação dos alunos, tendo o professor como um modelo de produtor de textos, sendo necessário que este verbalize as decisões que toma à medida que escreve. Desse modo, fica claro que a produção coletiva de textos envolvendo a participação de todos da turma deveria se expandir a todas as séries, não sendo uma situação didática exclusiva e relevante apenas das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Outra possibilidade de organização seria em pequenos grupos, nos quais as crianças realizam trocas de saberes, levantam hipóteses e fazem questionamentos entre si. Esses grupos podem trabalhar de forma unificada ou diversificada, podem utilizar a mesma atividade, na qual cada grupo terá uma função, ou podem realizar atividades diferenciadas, as quais propiciam o atendimento a cada tipo de hipótese que existe na heterogeneidade da sala.

Um exemplo de atividade de produção de texto para se trabalhar unificando os grupos seria a produção de um conto infantil, no qual cada grupo seria um dos personagens e o professor (ou um aluno) seria o narrador. À medida que o narrador fosse escrevendo a história, cada grupo iria organizar a fala do seu personagem e, assim, o texto seria construído com a participação de todos os grupos, sendo cada um com uma função diferente. Já em produção de textos nos quais os grupos trabalhariam de forma diferenciada, poderíamos utilizar contos diferentes para cada grupo, possibilitando a divisão das responsabilidades da escrita entre si.

Em pesquisa anterior sobre o ensino da produção de textos com crianças, percebemos que,

é preciso estar atento a todos os participantes dos grupos, pois algumas crianças acabam por não participar efetivamente do trabalho coletivo. Pensando nessas crianças mais tímidas, uma organização que favorece a interação dessas crianças seria em atividades de produção em duplas. Nelas, os alunos discutem as ideias intensamente, levantando dúvidas e hipóteses mais facilmente e o professor tem a chance de intervir e entender a lógica do aluno de forma mais detalhada (BRILHANTE e MELO, 2010, [*paginação irregular*]).

A escrita da parlenda “Cadê o toucinho que estava aqui?” pode ser um ótimo exemplo para contornar essa situação. Como a parlenda tem perguntas e respostas, uma criança fará/escreverá as perguntas e a outra as respostas.

As produções escritas realizadas individualmente também têm sua relevância para o processo de aprendizagem da escrita de textos. Durante essas produções, os alunos pensam e organizam suas hipóteses, tomando consciência do que sabem e aprendendo a utilizar estratégias que os ajudam a resolver seus problemas linguísticos. Consequentemente, numa produção de textos individual, as crianças estão organizando e coordenando sua capacidade de gerar e selecionar os conteúdos, de textualizar e de registrar seu texto.

Em suma, todas essas modalidades organizativas de atividades envolvendo produções de textos são válidas quando se tem claramente objetivos didáticos a serem alcançados e quando o professor compreende seu papel essencial diante dessas situações, agindo de forma construtiva, problematizadora e esclarecedora.

Por fim, é possível repensar sobre o ensino-aprendizagem da produção textual de forma mais consciente e significativa. Sabendo que há diversos fatores que contribuem nesse processamento, como os aspectos textuais já mencionados, a situação de escrita (o contexto em que o sujeito-autor está inserido) e as etapas que devem ser cumpridas durante essa atividade cognitiva, metacognitiva, afetiva e social.

### 2.3. Da Metacognição

É um novo desafio desenvolver programas educacionais que considerem que todas as pessoas, e não apenas uma elite, possam converter-se em pensadores competentes.

(Resnick)

Neste tópico, nossa atenção volta-se para um conceito que está bastante evidente no cenário educacional e que tem papel relevante para a aprendizagem. Trata-se da metacognição, um aspecto específico da cognição, cuja importância para a construção do conhecimento é reconhecida, conforme pesquisas na área (BROWN et al., 1983; GOMBERT, 1990; BORUCHOVITCH, 1993, 1999; FLAVELL, MILLER e MILLER, 1999; DELACOURS-LINS, 1998, 2003; KATO, 2002; RIBEIRO, 2003; MURAD, 2005).

Dessa forma, subdividimos a temática em duas seções que tratam primeiramente do conceito de metacognição, pois esta é uma teoria ainda em busca de validação (GRENDENE, 2007) que provoca inúmeros estudos e, conseqüentemente, várias interpretações sobre sua origem, suas relações e sua importância para o âmbito escolar. Posteriormente, a continuidade da discussão se dá a partir das reflexões sobre a metacognição e suas implicações para a aprendizagem.

#### 2.3.1. *Metacognição: origem, conceitos e dimensões*

Atualmente, o maior desafio das escolas é ensinar as crianças a pensar de maneira autônoma, desenvolvendo, assim, o processo de autoria de sua aprendizagem. Vários estudiosos da Psicologia Cognitiva como Flavell (1979), Martin e Marchesi (1997), Pozzo (1998), Grangeat (1999), apontam a importância de ativar a “cultura do pensamento”, evidenciando o uso das capacidades cognitivas de forma consciente e regulada.

A Psicologia Cognitiva busca identificar os elementos estruturais, esquemas lógicos e processos de funcionamento da atividade mental, na tentativa de criar uma visão sistêmica da inteligência, baseada em mecanismos cognitivos, sua arquitetura e sua dinâmica. A partir daí, derivam diversas teorias, como a Teoria do Processamento da Informação.

Um grande número de pesquisas sobre os processos cognitivos envolvidos na resolução de problemas surgiu com o advento da Teoria do Processamento da Informação (NEWELL & SIMON, 1972; HUNT, 1980; STERNBERG, 2000), que afirma que os seres humanos possuem estruturas cognitivas que permitem que a informação extraída do meio

ambiente seja processada internamente para a resolução de problemas. Essa informação é internalizada na forma de representações mentais. Ela explora as categorizações lógicas da atividade mental e procura compreender como o indivíduo busca e processa informações consideradas relevantes para a solução de uma dada tarefa ou problema.

Com os estudos provenientes da Psicologia Cognitiva, surge, na década de 70, o conceito de metacognição, inicialmente cunhado por Flavell (1979) como “cognição das cognições”, pois esta toma os processos e produtos cognitivos como objeto de reflexão.

Em contrapartida, Noël (1991) considera a definição de Flavell muito abrangente e afirma que “se utilizam abusivamente do termo metacognição em lugar de reservá-lo ao conhecimento que o sujeito tem de seus próprios processos mentais” (NOËL, 1991, p. 8).

Diante disso, a autora afirma que confundem metacognição com o estudo dos fatores que favorecem a aprendizagem e distingue os tipos de metacognição, evidenciando os objetos dos processos mentais relativos à aprendizagem: memória, compreensão e resolução de problemas. Dessa maneira, assinala as modalidades de atividades que tomam esses processos cognitivos como objetos: atividade cognitiva sobre os processos mentais e seus produtos; atividade cognitiva sobre as propriedades pertinentes a aprendizagem de dados e informações; e regulação.

Para ela, esses são diferentes assuntos que são confundidos sob o termo único de metacognição. Além disso, aponta que a metamemória é um dos tipos de metacognição que vem sendo mais estudada.

No entanto, Noël (1991) estabelece que o que é constante ao conceito do metacognição é a noção de pensar sobre seus próprios pensamentos, alertando para a diferença entre o pensar metacognitivo de outros tipos de pensar. Embasada em Brown (1987), ainda destaca um aspecto da metacognição essencial à eficácia da atividade, é o “conhecimento da utilidade de estratégias de intervenção” (NOËL, 1991, p. 10), isto é, saber utilizar determinado conceito ou estratégia para resolver uma situação problema, indo além do “saber o que se sabe ou o que não se sabe”.

Para Brown (1997), as origens da metacognição se localizam no paradigma do Processamento da Informação, especificamente na identificação e descrição das funções executivas do sistema cognitivo para a aprendizagem, por meio da autorregulação.

Na busca por compreender o conceito de metacognição, categoria teórica fundamental para a presente pesquisa, destaca-se o pensamento de Flavell (1976, p. 232) ao afirmar que

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 consequente regulação e orquestração desses processos.

Essa definição não é suficiente para toda a complexidade desse fenômeno, porém nos ajuda a refletir sobre vários aspectos envolvidos nesse processo e, partindo dela, apresentaremos enfoques de outros estudiosos do tema.

Martín e Marchesi (1995) demonstram que nos estudos sobre metacognição encontram-se dois aspectos diferentes: o conhecimento dos processos cognitivos (conhecimento metacognitivo) e a regulação do conhecimento, que influem na aprendizagem diferentemente.

Para os autores supracitados, a primeira dimensão – pensar sobre o seu conhecimento – pressupõe ter consciência de seus processos cognitivos para executá-los na resolução de uma tarefa, ocorrendo somente depois dos cinco ou seis anos. Já a segunda dimensão – regulação e controle executor – realizada durante a aprendizagem, inclui planejamento das atividades cognitivas, controle do processo e avaliação, o que pode ser desenvolvido em crianças pequenas, mesmo sem consciência dos processos cognitivos.

A partir da literatura pesquisada, vimos que nem sempre essas duas dimensões estão ligadas, podendo ser ativada somente uma delas, porém são estreitamente relacionadas, embora tenham perfis evolutivos diferentes e influência desigual na aprendizagem.

O conhecimento metacognitivo é um conjunto de conhecimentos e crenças pessoais, acumuladas pelas experiências e armazenadas na memória a longo prazo, sobre todos os possíveis aspectos da atividade cognitiva em que a pessoa pode relatar e é composto pela sensibilidade e pelo conhecimento sobre pessoas, tarefas e estratégias (FLAVELL et al. 1999).

A sensibilidade refere-se ao conhecimento da necessidade de se utilizar, ou não, estratégias em determinadas tarefas, uma espécie de conhecimento perceptivo (FLAVELL & WELLMAN, 1977). Já o outro componente diz respeito ao conhecimento que a pessoa tem de si enquanto sujeito cognitivo, que se dá por meio de uma tomada de consciência de modo que a pessoa integre o conhecimento intraindividual (conhecimento de suas próprias habilidades e limitações), o conhecimento interindividual (conhecimentos adquiridos em relação com os outros) e o conhecimento universal (conhecimento comum a uma cultura).

O conhecimento das tarefas esclarece o sujeito sobre a natureza e os critérios da atividade, sobre como determinados aspectos ajudam a resolver as tarefas propostas, ou seja, sugere uma necessidade de ter objetivos claros, em que o aprendiz compreende as dimensões da atividade a ser realizada, tendo clareza da finalidade e dos comandos a serem seguidos.

O conhecimento das estratégias envolve o uso ou não de determinadas estratégias e, para isso, é necessário ter o conhecimento de sua natureza e saber adequá-las em função das atividades e dos objetivos.

Flavell et. al.(1999) salienta que, para dirigir e regular sua cognição, a pessoa utiliza esses conhecimentos em interação, afirmando que “[...] o grosso de seu conhecimento metacognitivo na verdade diz respeito a combinações ou interações de duas ou três destas categorias” (1999, p. 127).

Para eles, assim como também para Martín e Marchesi (1995), o conhecimento metacognitivo tem um aparecimento tardio, e nem sempre implica resultados positivos na tarefa, pois é preciso ativá-lo e saber que estratégia usar.

A outra dimensão da metacognição traçada por Flavell (1979) diz respeito à situação de monitoramento metacognitivo e autorregulação que o sujeito deve desenvolver, que implica no planejamento, controle e avaliação dos seus processos cognitivos na realização de uma ação.

Nelson e Narens (1990) fazem uma distinção entre a capacidade de monitorar-se e de regular-se. Para eles, o monitoramento requer a capacidade de observar e refletir sobre os processos cognitivos com base em seus objetivos de compreensão e de lembrança. Já a regulação implica a capacidade de planejar, direcionar e tomar decisões, sendo um resultado do monitoramento. Desse modo, envolve “a regulação e o controle das atividades que o indivíduo realiza durante sua aprendizagem.” - Planejamento das atividades cognitivas, controle do processo intelectual e avaliação dos resultados - podendo estar presente em crianças menores, pois dependem da situação e da tarefa (MARTÍN e MARCHESI, 1995, p. 27).

Flavell et al. (1999, p. 129) complementam afirmando que “o monitoramento metacognitivo por vezes envolve experiências metacognitivas que são experiências afetivas ou cognitivas pertinentes a uma iniciativa cognitiva”.

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 Flavell et al. (1999), estas são atividades guiadas pelo conhecimento metacognitivo e podem levar a novos conhecimentos metacognitivos.

Esses componentes da metacognição ajudam a planejar a ordem das tarefas, a mudar de estratégia ou testar outras. Vale destacar que as estratégias metacognitivas fazem parte do monitoramento e da autorregulação. Portanto, “podemos dizer que as estratégias cognitivas são evocadas para fazer o progresso cognitivo, e as estratégias metacognitivas para monitorá-lo” (FLAVELL et al., 1999, p. 129).

A autorregulação envolve três componentes: o processamento, que se refere à compreensão dos processos cognitivos, saber como o pensamento e as funções superiores (atenção, memória, raciocínio) atuam na resolução da tarefa; a regulação, que inclui as estratégias metacognitivas, utilizadas para organizar, planejar, coordenar, testar e regular; e as experiências metacognitivas, sendo estas positivas ou negativas, ocorrendo durante a atividade cognitiva, proporcionando um feedback (retorno, retroalimentação) consciente acerca do seu progresso.

As estratégias metacognitivas são ações que se propõem avaliar a eficácia das estratégias cognitivas. Para Brown (1987), as estratégias metacognitivas podem ser subdivididas em estratégias de Planejamento, de Monitoramento e de Avaliação. Dentre elas, podemos destacar a mobilização dos conhecimentos prévios, o controle/regulação de suas ações, a revisão e a autoavaliação.

As experiências metacognitivas “são experiências afetivas ou cognitivas pertinentes a uma iniciativa cognitiva” (FLAVELL et. al., 1999, p. 129). Em suma, é tudo o que acontece antes, durante e depois de uma atividade cognitiva. Essa experiência ativa os metaconhecimentos, as estratégias cognitivas e metacognitivas contribuindo diretamente para o desenvolvimento da atividade de forma eficiente, pois informa ao aprendiz como está diante das atividades, evidenciando suas dificuldades, seus avanços e como deve proceder.

Fry e Lupart (1987, p. 179) fazem referência às experiências metacognitivas como *learner's conscious cognitive or affective experience*<sup>11</sup>, envolvendo os sentimentos, as ideias, as percepções, concernentes à ação cognitiva, ativando as estratégias cognitivas e metacognitivas, funcionando como feedback interno.

Bouchard-Bouffard (1993) inclui um quarto componente, a motivação, pois a autorregulação requer esforço e para isso deve estar ligada a motivação para poder ser realizada com sucesso.

Os aprendizes que são considerados autorregulados

são mentalmente ativos, exercem um controle sobre os processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais, conducentes à aquisição, organização e

---

<sup>11</sup> “Uma experiência consciente cognitiva ou afetiva de um aprendiz.” Tradução nossa.

transformação da informação e conseguem conferir um significado pessoal ao ato de aprender (SILVA et al., 2004, p.23).

A metacognição é vista ainda como um processo constituído por três etapas (FIGUEIREDO e CRISPIM, 2005): 1ª) o processo mental que compreende a consciência dos processos e produtos mentais – processo metacognitivo; 2ª) o autojulgamento sobre as atividades e produtos mentais – julgamento metacognitivo; e 3ª) a decisão que o sujeito pode tomar para modificar, ou não, as estratégias, em função dos resultados – decisão metacognitiva.

Segundo Davis, Nunes e Nunes (2005), a metacognição é o aspecto central na implantação da cultura do pensamento, porque auxilia na construção de conhecimentos e habilidades que tenham maior possibilidade de sucesso e de transferência, e ainda na regulação de estratégias, na aquisição da autonomia na gestão de tarefas, e nas aprendizagens e na construção de um sujeito aprendiz produtivo.

Os estudos desenvolvidos por Piaget (1967, 1995) e Vygotsky (1998) legitimam a teoria metacognitiva, apesar de nunca terem utilizado esse termo. Embora tenham fundamentações teóricas e metodológicas totalmente diferentes, esses dois teóricos contribuem para a validação da metacognição.

Nos estudos de Piaget (1967), o fator equilíbrio ou equilibração pode ser aproximado ao conceito de autorregulação, fator esse que explica e é responsável pela passagem de um estágio a outro, pois o processo de aprendizagem se dá por meio da assimilação<sup>12</sup> e da acomodação<sup>13</sup>, que são elementos essenciais ao funcionamento cognitivo.

Piaget (1967) considera que a regulação sobre o pensamento e ações sofre mudanças durante o processo de aprendizagem, passando de uma autorregulação não consciente para um controle consciente desses processos, emergindo quando o sujeito é capaz de operar mentalmente, ou seja, chega ao estágio operatório formal.

No entanto, antes mesmo de alcançar o estágio formal das operações, a criança já pode fazer abstrações, denominadas por Piaget de abstração empírica, abstrações pseudo-empíricas

---

<sup>12</sup> Piaget (1996, p. 13) define a assimilação como: “uma integração às estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação.” Isto significa que a criança tenta continuamente adaptar (integrar) os novos estímulos aos esquemas que ela possui até aquele momento.

<sup>13</sup> A definição dada por PIAGET (1996, p. 18) para o processo de acomodação é a de que é “toda modificação dos esquemas de assimilação sob a influência de situações exteriores (meio) ao quais se aplicam.” Ou seja, a pessoa é “forçada” a mudar sua estrutura para acomodar os novos estímulos e assim a criança pode tentar assimilar o estímulo novamente, e, uma vez modificada a estrutura cognitiva, o estímulo é prontamente assimilado.

e abstração reflexionante. Esta última é considerada motor do desenvolvimento cognitivo e um dos aspectos dos processos mais gerais do equilíbrio, podendo ser observada em todos os estágios de desenvolvimento (PIAGET; et al., 1995).

A abstração empírica tira suas informações dos objetos ou das ações do sujeito sobre suas características materiais. Já a abstração reflexionante “apóia-se sobre as atividades cognitivas do sujeito (esquemas ou coordenações de ações, operações, estruturas, etc.) para delas retirar certos caracteres e utilizá-los para outras finalidades (novas adaptações, novos problemas, etc.)”. (PIAGET; et al., 1995, p. 6). Possui dois componentes, o reflexionamento e a reflexão. O reflexionamento, em sua forma mais elementar, conduz as ações sucessivas a sua representação atual, ou seja, de um movimento sensório motor a um início de conceituação que o engloba. Posteriormente, evolui para o patamar da reconstituição da sequência de ações, do início ao final da ação, reunindo as representações num todo coordenado. Em seguida, começa a fazer comparações, após a reconstituição da ação compara com outras semelhantes ou diferentes. Daí em diante outros patamares de reflexionamento são construídos, “caracterizados por ‘reflexões’ sobre as reflexões precedentes e chegando, finalmente, a vários graus de meta-reflexão ou de pensamento reflexivo, permitindo ao sujeito encontrar as razões da conexão, até então, simplesmente constatadas” (PIAGET; et al., 1995, p. 275).

Contudo, quando o objeto é modificado pelas ações dos sujeitos e enriquecido por propriedades tiradas de suas coordenações, esta abstração é considerada pseudo-empírica, pois, ao mesmo tempo, age sobre o objeto, mas também necessita dos produtos oriundos da coordenação das ações. Além disso,

desempenha um papel fundamental nos níveis elementares, papel que permanece muito importante, durante todo o estágio das operações ‘concretas’, tanto que o sujeito, para efetuar uma composição operatória (e a fortiori pré-operatória), e para julgar seus resultados, tem necessidade de vê-las inseridas em objetos: a abstração pseudo-empírica, serve então de suporte e de auxiliar essenciais às abstrações reflexionantes. (PIAGET; et al., 1995, p. 277).

Portanto, para Piaget, as abstrações reflexionantes podem ser inconscientes, mas atingem tomadas de consciência à medida que evoluem.

Em seus estudos, Vygotsky também contribuiu para a teoria metacognitiva. Ele postulou a relação direta entre a consciência dos processos cognitivos e a capacidade de os controlar. O conceito de internalização, postulado por Vygotsky (1998), caracteriza a gênese

das funções psicológicas superiores. “Chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa” (VYGOTSKY, 1998, p. 74).

Para ele, o desenvolvimento dessas funções é produzido em contextos interativos, realizando-se primeiramente em um plano externo, constituindo-se em uma função social. No decorrer do desenvolvimento, essas funções são transferidas do plano externo para o interno, intrapsicológico, ocorrendo a partir e por meio da mediação.

Para a metacognição, o outro tem um papel fundamental, o que pode ser definido pelo conceito de “zona de desenvolvimento proximal” (VYGOTSKY, 1998)<sup>14</sup>, pois ele esclarece a importância da cooperação, interação entre as crianças e a intervenção de uma pessoa mais capaz (professor ou colega) no processo de alteração e construção das estruturas cognitivas e assim das metacognitivas.

Vygotsky também confere fundamental importância à imitação e afirma que, a partir dela, a criança compreende suas operações cognitivas, pois passa a observar o comportamento do outro (interpsicológico) para transferir para si (intrapsicológico), possibilitando uma análise do seu processo de aprendizagem de forma consciente e distanciada.

Nos seus estudos sobre a linguagem, constatamos a importância desta na estruturação do pensamento. A linguagem egocêntrica é uma fase de transição entre a linguagem social e a interna. Ela vai se configurando como parte essencial do desenvolvimento cognitivo, permitindo à criança perceber o funcionamento de sua inteligência, bem como o planejamento e a regulação de sua atividade mental.

Marchesi e Martin (1995, p. 29) corroboram com postulados referendados por Vygotsky ao afirmarem que “a linguagem interna, portanto, que tem suas origens nos primeiros intercâmbios comunicativos da criança com os adultos, torna possíveis atividades metacognitivas tais como o planejamento e a regulação do comportamento”.

Buscando compreender as relações e implicações da teoria de Vygotsky com a metacognição, Doly (1999, p. 33) ressalta a importância da zona de desenvolvimento proximal do aluno, afirmando que “a interação deve ensinar os saberes e a autorregulação, isto é, a maneira de os construir e utilizar. Assim, a interação é bem uma mediação que introduz a criança no significado do seu mundo, quer dizer, na sua cultura”.

---

<sup>14</sup> Vygotsky (1998, p.112) conceitua a zona de desenvolvimento proximal como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.”

Baseando-se na concepção de aprendizagem defendida por Vygotsky (1998), a autora acredita que é por meio da aprendizagem por interação, na mediação, que as atividades metacognitivas se materializam na prática. Além disso, ressalta que

[...] é preciso conceber sessões de reflexão e de avaliação dos alunos sobre as suas produções e procedimentos, primeiro que as conduzam, com a mediação do professor, a passar de uma avaliação intuitiva e imprecisa, sempre possível se a situação estiver em zona proximal - do "isto vai" a "isto não vai" - a, uma avaliação explícita e precisa dizendo porque é que "isto vai" ou "isto não vai". Quer dizer, levá-los a elaborar e a conceptualizar critérios que dizem simultaneamente respeito ao produto e aos procedimentos e que em seguida devem servir para a auto-avaliação-regulação ou controlo da actividade de produção ou de reprodução, e isto a partir da sua produção e da localização dos seus erros. (DOLY, 1999, p.31).

Nesse sentido, a metacognição deverá ser considerada mais que um conhecimento para o professor e passar a ser um instrumento metodológico, auxiliando-o em sua prática pedagógica e proporcionando aos alunos a ampliação de suas capacidades para uma aprendizagem eficiente. No subtópico seguinte, discutiremos a concepção da metacognição como instrumento metodológico de papel fundamental para a aprendizagem.

### ***2.3.2. Metacognição e seu papel para a aprendizagem***

O homem é aquilo que ele acredita ser.  
(Anton Tchecov)

Atualmente, é amplamente reconhecido o fracasso de inúmeros alunos em aprender, sendo este um dos objetivos mais importantes da educação, ensinar a aprender a pensar. Seguindo as contribuições de Vygotsky e da Psicologia Cognitiva, é de fundamental importância ensinar os alunos a usar seus recursos cognitivos, pensando crítica e reflexivamente. Isso significa ensinar os alunos a desenvolver habilidades de raciocínio lógico, de inferência, de dedução, de analogia, de resolução de problemas. Portanto, por meio de ensino metacognitivo, sua emergência na prática educativa se faz necessária, uma vez que se tem verificado que sua prática conduz a uma melhoria de toda atividade intelectual, potencializando o processo de aprendizagem (GRANGEAT, 1999).

De fato, os sujeitos com capacidade metacognitiva compreendem os objetivos das tarefas propostas, planejando, revendo, prevendo e avaliando o seu próprio processo cognitivo. Ao regular sua aprendizagem, o sujeito é responsável e garante sua qualidade e eficácia, podendo fazer transferência e generalizações.

Como já afirmava Vygotsky (1998), a aprendizagem só é válida se ela antecipa o desenvolvimento. Partindo dessa afirmação, levanta-se a discussão sobre mediação e sobre o uso da metacognição em contextos escolares.

As abordagens de ensino pautadas na psicologia soviética, especificamente nos postulados de Vygotsky, consideram a intervenção do adulto ou do outro como elemento fundamental da aprendizagem, pois estabelece a interação, na tentativa de favorecer o planejamento e a regulação de seu processo de aprendizagem. Essa mediação deve ocorrer na ZDP (zona de desenvolvimento proximal), de forma adequada e organizada, para resultar no desenvolvimento cognitivo da criança.

Nesse sentido, a aquisição e o desenvolvimento metacognitivo dependerão da qualidade e eficácia da mediação. Contudo, se a pretensão é ensinar a pensar, as estratégias metacognitivas devem ser acionadas, havendo instruções necessárias para a sua aplicação. Algumas estratégias de aprendizagem que conduzem ao pensamento metacognitivo como a verbalização de suas dificuldades e de seus processos cognitivos, a avaliação dos percursos traçados, o conhecimento do ato mental do outro para concordar ou confrontar consigo mesmo, a detecção dos erros e a decisão de mudar, permitem ao aluno conhecer o ato de aprender. Mussini (2002, p. 21) destaca que “as estratégias de aprendizagem [...] estão intimamente ligadas com os processos metacognitivos, através da conscientização e reflexão sobre a tarefa de aprender [...]”.

O'Malley e Chamot (1990) fazem uma distinção dessas estratégias, elencando três tipos fundamentais: as estratégias cognitivas, sendo as habilidades que envolvem uma manipulação mental, com o objetivo de compreensão, aquisição ou retenção; as estratégias metacognitivas, já citadas anteriormente, sendo habilidades que envolvem reflexão sobre a aprendizagem; e as estratégias socioafetivas, que são habilidades que envolvem a interação com o outro e controle sobre suas emoções e atitudes.

O desenvolvimento da metacognição é também um fator de motivação para os alunos, podendo controlar e gerir seus processos cognitivos, garantindo responsabilidade sobre sua aprendizagem e gerando confiança em suas capacidades cognitivas, o que representa o conhecimento metacognitivo sobre a pessoa. Williams e Burden (1999) definem a motivação como um estado de ativação cognitiva e emocional que produz uma decisão consciente de agir, podendo ser a motivação tanto intrínseca, ao realizar-se algo somente pelo prazer, quanto extrínseca, a qual pretende atingir a um determinado objetivo.

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”. É imperativa 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.

A criança necessita desenvolver estratégias de aprendizagem indispensáveis para a sua autonomia, que são consideradas como sistemas conscientes de decisão, mediadas por instrumentos simbólicos. A utilização de estratégias de aprendizagem é percebida como essencial não só para os alunos guiarem a sua progressão ao longo da escolaridade, mas também para alicerçar sua formação posterior.

Portanto, podemos definir as estratégias de aprendizagem como atividades ou operações mentais, de caráter intencional, que o aluno utiliza para alcançar seus objetivos e, assim, melhorar a sua aprendizagem. Dessa forma, as estratégias correspondem a um plano de ação por meio do qual se pode processar, organizar, reter e recuperar toda a informação que tem de aprender, em função do objetivo exigido ou traçado pela tarefa.

Vale ressaltar que as estratégias cognitivas ajudam na retenção e na utilização de novos conhecimentos, fazendo associações com os conhecimentos anteriores e reconstruindo os novos conhecimentos, assim como na transferência de seu uso em outras situações e contextos.

Já as estratégias metacognitivas nos permitem planejar, monitorar e avaliar nossa aprendizagem, sendo essenciais para o uso das estratégias cognitivas e para orientar e avaliar o nosso processo em direção à meta traçada.

Dentro da perspectiva da teoria metacognitiva, o aprendiz protagoniza sua aprendizagem, baseando-se na sua própria atuação para conseguir ter comportamentos mais eficazes e aprendizagens mais significativas, dando lugar para a capacidade de autodirigir a construção de seu conhecimento.

A monitoração é uma das principais estratégias metacognitivas e, quando associada às atividades colaborativas entre alunos, pode auxiliar o professor a conduzir a sua prática para obter melhorias na aprendizagem.

Desse modo, considera-se a metacognição essencial para a aprendizagem, auxiliando o aluno a aprender a aprender e a aprender a pensar, desenvolvendo competências para planejar, prever, controlar, avaliar e realizar mudanças em seu processo de aprendizagem. Em termos simples, a consciência dos processos mentais ou metacognição, nos leva a capacidade de identificar as estratégias que utilizamos para promover uma aprendizagem eficiente e duradoura.

#### 2.4. Das relações entre Produção textual e Metacognição: Um encontro possível?

As contribuições da Psicologia Cognitiva e da Psicologia soviética, juntamente com as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985), mobilizaram novos modos de agir e pensar e revolucionaram os conceitos acerca da leitura e da escrita.

Soares (1996, p. 61) ressalta que,

no que se refere ao processo de alfabetização, a concepção psicogenética da aquisição do sistema de escrita e as contribuições das ciências linguísticas, particularmente a psicolinguística, ‘transformaram’ o conceito de sujeito aprendiz da escrita – não mais um sujeito que aprende a escrever por imitação, por repetição, por associação, copiando e reproduzindo letras, sílabas, palavras e frases – mas um sujeito que aprende atuando com e sobre a língua escrita, buscando compreender o sistema, levantando hipóteses e supostas regularidades.

A mudança conceitual sobre leitura e escrita refletiu nas práticas de alfabetização, (re)significando o ensino e aprendizagem da língua escrita, o que trouxe à tona a importância de ler e produzir textos de diversos gêneros.

Como vimos, a atividade de produzir um texto é uma tarefa complexa, produto de processos cognitivos, metacognitivos e afetivos. Segundo Peixoto et al. (2007), um texto é produzido momento a momento, numa interação entre processo e produto.

Diante disso, ressaltamos a necessidade de desenvolver a metacognição, capacidade de regular e de se tornar consciente de seus processos cognitivos (FLAVELL, 1979), para o exercício eficiente da atividade de produzir textos.

Segundo Martín e Marchesi (1995), o desenvolvimento da capacidade metacognitiva deve partir de ações intencionais por parte do professor, que deverá orientar os alunos por meio de situações interativas, fomentando o processo de internalização dessas estratégias por eles, para que conheçam e autorregulem suas aprendizagens, o que acontece mediante sucessivos processos de tomada de consciência.

Segundo Koch,

a produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades; trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos; isto é, trata-se de uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal; é uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual. (KOCH, 1989, p.22).

Com efeito, ao produzir textos, as crianças estão pensando sobre o seu escrito, usando seus conhecimentos prévios, estabelecendo objetivos, levantando hipóteses, identificando erros e buscando formas de compreensão, melhorando a coerência e coesão textual. Estão refletindo sobre os seus processos cognitivos, planejando suas ações, regulando, executando e avaliando seus conhecimentos. Portanto, utilizam sua capacidade metacognitiva.

Em pesquisa realizada por Delacours-Lins (1998 e 2003), sobre as relações entre clareza cognitiva e aprendizado da leitura, os resultados encontrados apontaram uma importância fundamental da clareza metacognitiva para a aprendizagem da leitura. As motivações das crianças demonstram agentes extrínsecos, em que aparece a ausência de motivos pessoais, a obrigação, o atendimento a expectativas sociais e escolares ou até mesmo motivação profissional. Para algumas crianças, a motivação intrínseca se revelou em aspectos afetivos, que evidenciou o prazer promovido pela leitura e o desejo de se comunicar.

Nesse sentido, vale salientar que tanto na leitura quanto na produção de textos as crianças precisam dessa clareza metacognitiva e de motivações intrínsecas, em que ela possa ter consciência do processo de aprendizagem para produzir textos.

Ao afirmar que é preciso conhecer o gênero textual a ser produzido, atentando para sua função e características, e tendo clareza da finalidade da escrita, lança-se um alerta para a necessidade de se desenvolver estratégias metacognitivas para então termos produtores de textos eficientes. Tendo clareza da tarefa solicitada, o escritor poderá ter um melhor desempenho, pois terá possibilidade de vislumbrar as estratégias que utilizará para produzir seu texto, atendendo a sua finalidade.

Como foi dito, o grande desafio atual é o de incluir reflexões sobre a língua escrita, articulando situações de leitura com situações de produção textual, abandonando o ensino descontextualizado, com ênfase na memória de regras gramaticais. Com isso, ressaltar a importância de ensinar estratégias de aprendizagem, sejam elas cognitivas ou metacognitivas e afetivas, é imprescindível ao ensino atual.

O processo de produção de textos requer conhecimentos específicos, dependendo de sua ação a ser realizada num dado momento. Durante o momento de preparação para a escrita, ao focar o quê, o para quê, o para quem e o como escrever, evidencia-se um conhecimento declarativo – capacidade de enunciar os diversos passos necessários que a compõem, ou ainda de ter consciência do que sabem.

Nos outros momentos que se sucedem, na elaboração de um rascunho, realizando o ato de escrever propriamente dito, a revisão do escrito, bem como sua avaliação e correção, utiliza-se um conhecimento procedimental – capacidade de implementar as estratégias

pensadas, e um conhecimento condicional – habilidade para saber quando, onde e porque utilizar os diferentes tipos de estratégias.

A estreita relação entre a produção de textos e a metacognição deve ser explorada, visto que desempenha uma importante função na qualidade do produto/texto escrito, bem como do processo de escrita. Segundo Flavell (1979), a metacognição desempenha um importante papel na aquisição da língua e na aprendizagem das quatro habilidades linguísticas (produção, oral e escrita, compreensão oral e escrita).

Para Doly (1999, p. 56), “a metacognição é um conceito pedagógico mais do que psicológico”. Portanto, desenvolver atividades metacognitivas, favorecendo a tomada de consciência, é oferecer aos alunos a possibilidade de se tornarem autônomos e protagonistas do seu processo de ensino-aprendizagem.

Martín e Marchesi (1995, p. 33) destacam que “a escolarização tem como principal objetivo que os alunos aprendam a aprender, que se dêem conta do que sabem, e que saibam como e onde obter a informação necessária”.

Nesse sentido, Silva e Sá (1997, p.25) demonstram que

[...] a metacognição abre novas perspectivas para o estudo das diferenças individuais do rendimento escolar, uma vez que destaca o papel pessoal na avaliação e no controle cognitivo. Indivíduos com idênticas capacidades intelectuais podem ter diferentes níveis de realização escolar, devido à forma como cada um atua sobre seus próprios processos de aprendizagem.

Considerando a produção textual como uma atividade cognitiva e metacognitiva que demanda um determinado conhecimento e autorregulação do aluno, enfatizamos que seu ensino deve ser pautado nas múltiplas necessidades comunicativas e deve estar pedagogicamente organizado em situações didáticas que atendam a esse fim.

### 3. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Se houver um caminho entre aquele que marcha e o objetivo para o qual tende, há esperança de o atingir; se faltar o caminho, de que serve o objetivo?

(Santo Agostinho)

O presente estudo fundamentou-se na abordagem da pesquisa qualitativa para responder as demandas (indagações, curiosidades científicas e hipóteses iniciais) explicitadas na introdução deste trabalho. Numa pesquisa qualitativa, faz-se necessário a sensibilidade do pesquisador para ver e ouvir além do que é expresso, e adotar a posição e o compromisso de compreender o todo de sentidos e significados, comportamento que permeou todo o percurso metodológico deste estudo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), cinco características da investigação qualitativa se destacam, pois, apesar da possibilidade de não estarem presentes de igual modo num estudo, estas características determinam em grande medida o tipo de investigação que será realizada. São elas: (1) a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal de recolha de dados; (2) os dados recolhidos são descritivos; (3) o interesse do investigador centra-se sobretudo nos processos; (4) a análise dos dados é feita pelo investigador de uma forma indutiva; (5) o investigador interessa-se por compreender o significado que os participantes atribuem as suas experiências.

Dessa forma, numa perspectiva qualitativa de pesquisa, o Estudo de Caso foi a estratégia metodológica que possibilitou um conhecimento mais concreto e contextualizado da realidade, bem como uma análise da multiplicidade de dimensões que envolveram o objeto de estudo pretendido. Esse tipo de estudo consiste “na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 99), caracterizando-se como um “processo interpretativo e sensível ao fenômeno humano e a sua complexidade” (ANADON, 2005, p. 19).

De acordo com André (2005), o Estudo de Caso é essencial quando se deseja conhecer uma instância particular, em sua complexidade e totalidade, retratando o dinamismo de uma situação específica.

Portanto, em busca de compreender os processos metacognitivos das crianças que estão se apropriando da língua escrita durante os procedimentos de produzir, de revisar e reescrever textos, optamos pela metodologia de pesquisa de Estudo de Caso Múltiplo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A atenção se concentrou sobre os processos que se realizam em

diferentes crianças, verificando as similaridades, as diferenças, as estratégias desempenhadas por cada uma nos momentos de produção textual, especificamente na revisão e reescrita de textos. Dessa forma, pudemos extrair cuidadosamente explicações originais que possibilitaram a apreensão, a compreensão, a descrição desses processos e suas implicações para a aprendizagem da língua escrita e para os procedimentos de produção e revisão de textos escritos.

Além disso, consideramos este estudo de caso múltiplo com fins exploratórios (YIN, 2005), tendo em vista uma ampliação da interpretação desses fenômenos. Assim, identificamos a emergência das primeiras reflexões metacognitivas de crianças em processo de aquisição e desenvolvimento da língua escrita durante a experiência metacognitiva provocada pelas revisões textuais.

O desenho metodológico do trabalho de campo se configurou em quatro momentos:

- 1- Escolha do lócus de pesquisa;
- 2- Diagnóstico para escolha dos sujeitos;
- 3- Sessões de observação-participante e de entrevistas;
- 4- Sessões individuais e em duplas de produção de textual.

### **3.1. O lócus da pesquisa**

O trabalho de campo foi realizado em duas escolas da rede pública municipal de ensino da cidade de Fortaleza – CE, escolhidas de acordo com a indicação de técnicos da Secretaria Municipal de Educação – SME, em virtude dos resultados previstos no Sistema Municipal de Avaliação. As escolas selecionadas corresponderam aos seguintes critérios:

- a) Possuir pelo menos uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental (EF) em funcionamento normal, com a professora regente efetiva;
- b) Consentimento da professora regente da turma;
- c) Ter crianças com seis anos de idade que sejam escritores independentes, ou seja, crianças que leiam e escrevam sem o auxílio constante do professor e que já compreendam como nosso sistema de escrita alfabético funciona, mesmo que ainda não façam isso convencionalmente.

Optamos pela indicação dos técnicos da SME por estes realizarem acompanhamentos sistemáticos nas escolas da rede e serem responsáveis pela formação continuada para os professores alfabetizadores que acontece em parceria com o Programa Alfabetização da Idade Certa - PAIC. Este programa, criado em 2006, com execução da Associação dos Prefeitos do

Estado do Ceará (APRECE) e apoio do Fundo Nacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/CE), teve total apoio logístico e financeiro do Governo do Estado do Ceará, através da Secretaria de Educação (SEDUC) a partir de 2007, tendo como objetivo a alfabetização das crianças nos anos iniciais do EF.

O PAIC contempla cinco eixos considerados prioritários para a melhoria da educação nos anos iniciais de escolaridade: Avaliação Externa; Gestão da Educação Municipal; Alfabetização; Educação Infantil; e Formação do Leitor. Nossa atenção se volta para o Eixo de Alfabetização que objetiva a implantação de uma proposta didática que visa à alfabetização e ao letramento para a aquisição da leitura e da escrita de todas as crianças matriculadas nos anos iniciais do EF das escolas da rede pública.

Para o 1º ano do EF, foco de nossa investigação, a rotina diária é sugerida pela Proposta Didática para Alfabetizar Letrando, de autoria de Amália Simonetti, na qual contempla a realização de três tempos didáticos distintos, mas que são interligados, pois atendem a um mesmo propósito: a apropriação e o uso da leitura e da escrita na perspectiva do letramento (SIMONETTI, 2009). As atividades desenvolvidas nesses “tempos didáticos” fazem parte de sequências didáticas que envolvem diversos gêneros textuais e diferentes situações de aprendizagem da leitura e da escrita. Portanto, diariamente, as crianças devem ser solicitadas a ler a escrever diferentes textos.

A partir da indicação das escolas que atenderam a esses critérios (cinco escolas), fizemos um estudo exploratório a fim de escolher somente duas delas para nosso locus investigativo. Foram realizadas visitas a cada instituição e conversas com o grupo gestor e as professoras regentes das turmas de 1º ano do EF, visando à realização da triagem que nos possibilitou uma aproximação maior com o possível locus de pesquisa. A partir disso, decidimos quais instituições de ensino foram adequadas para nossa intenção de pesquisa, conforme o terceiro critério (c) para a escolha da turma: ter escritores independentes, ou seja, crianças, com seis anos de idade, que leiam e escrevam sem o auxílio constante do professor e que já compreendam como nosso sistema de escrita alfabético funciona, mesmo que ainda não façam isso convencionalmente.

Em cada instituição, selecionamos uma turma de 1º ano. No entanto, em uma delas, também escolhemos mais uma turma, pois, durante o período de observação-participante, constatamos que na primeira turma escolhida havia uma pequena quantidade de crianças ainda com seis anos de idade e que eram consideradas escritores independentes. Dessa forma, selecionamos três turmas de 1º ano, duas da Escola A e duas da Escola B.

### 3.2. A escolha dos sujeitos envolvidos

A pesquisa contou com a participação de nove crianças oriundas das turmas de 1º ano do EF das escolas públicas selecionadas no município de Fortaleza-CE. O quantitativo de sujeitos se justifica por considerar que essa amostra pode revelar de forma qualitativa aspectos do contexto de aprendizagem, bem como os processos envolvidos na produção, revisão e reescrita de textos dessas crianças.

Sabemos que, diante de uma pesquisa qualitativa, a preocupação não foi investigar uma grande quantidade de crianças e, sim, toda a multiplicidade de processos metacognitivos realizados por elas, a fim de aprofundar e ampliar a análise desses fenômenos.

A escolha desses sujeitos teve como critérios:

- a) Crianças com seis anos de idade;
- b) Crianças que estejam no nível silábico-alfabético ou alfabético e que sejam escritores independentes;
- c) Crianças que demonstrem desejo em participar da pesquisa.

A escolha por crianças com seis anos de idade traz à baila os estudos sobre metacognição em que Martín e Marchesi (1997) observam dois aspectos diferentes: o conhecimento dos processos cognitivos e a regulação do conhecimento. Para eles, a primeira dimensão – pensar sobre o seu conhecimento – pressupõe ter consciência de seus processos cognitivos para executá-los na resolução de uma tarefa, ocorrendo somente depois dos cinco ou seis anos. Já a segunda dimensão – regulação e controle executor –, realizada durante a aprendizagem, inclui planejamento das atividades cognitivas, controle do processo e avaliação, o que pode ser desenvolvido em crianças pequenas, mesmo sem consciência dos processos cognitivos. Nesse sentido, a intenção de investigar crianças com seis anos de idade pressupôs a possibilidade de identificar a emergência das reflexões metacognitivas em crianças-alfabetizandas, uma vez que estas são capazes de agir conscientemente sobre seus processos cognitivos e, por sua vez, regulá-los deliberadamente com fins a uma aprendizagem eficiente.

A opção por crianças que já conquistaram a escrita alfabética ou que estejam em processo de transição do nível silábico para o alfabético (silábico-alfabético) se deve ao fato de que estas já compreendem como se realiza a notação do sistema de escrita alfabética e agora se defrontam com dificuldades de ortografia, segmentação das palavras e organização textual e não somente com aspectos da relação fonema-grafema, tão fortemente explícito nas crianças com hipóteses iniciais de escrita (pré-silábico e silábico).

Selecionamos especificamente turmas de 1º ano do EF pelo interesse em investigar os processos metacognitivos de crianças em processo de alfabetização inicial, com o intuito de identificar e apreender justamente os primeiros indícios de reflexões metacognitivas por meio da atividade de revisar e reescrever textos.

A escolha por escritores independentes se deve à necessidade da realização autônoma das atividades solicitadas durante a pesquisa, embora pudessem solicitar auxílio da pesquisadora e, nas sessões em duplas, terem ajuda do colega.

Salientamos que, durante todo o período de observação-participante, fomos identificando os possíveis sujeitos da pesquisa, por meio das análises das situações de produção escrita vivenciadas em sala de aula. Além disso, vale destacar a dificuldade em encontrar crianças que ainda tivessem seis anos de idade e que já fossem consideradas escritores independentes, pois a rede de ensino municipal de Fortaleza passava por um período complicado, com deflagração de greve, o que provocou o atraso do início do ano letivo de 2011.

As crianças pertencentes ao 1º ano do EF devem iniciar o ano fazendo seis anos até o dia 31 de março do corrente ano, segundo a Resolução CNE/CEB 6/2010, que diz em seu Art. 3º que “Para o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental, a criança deverá ter idade de 6 (seis) anos completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula”. Portanto, como o ano letivo iniciou somente no final do mês de junho/2011, no período de nossa pesquisa – outubro/2011 a fevereiro/2012, somente poucas crianças haviam alcançado os níveis alfabético e silábico-alfabético e uma parte destas já tinham seus sete anos completos, o que não condizia com nosso critério de idade para o sujeito da pesquisa.

### **3.3. Os procedimentos para coleta e análise de dados**

Para esta pesquisa, realizamos procedimentos variados, visando à máxima base de dados para coletar com maior precisão a multiplicidade dinâmica das dimensões do objeto de estudo a ser investigado.

Os dados foram coletados no período de novembro/2011 a fevereiro/2012, através de técnicas de investigações recorrentes no campo da educação e adequadas a uma pesquisa de Estudo de Caso Múltiplo.

### ***3.3.1. A observação-participante***

Esse método foi adotado em virtude de promover o “contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos” (MINAYO, 1994, p. 59). As observações-participantes ocorreram de acordo com a especificidade de cada sala de aula. Na turma A da Escola 1, tivemos sete sessões de observação, ou seja, sete situações didáticas que envolviam produções escritas na sala de aula. Na turma B da Escola 1, foram realizadas cinco sessões; e na turma C da Escola 2, observamos seis situações didáticas envolvendo a produção escrita pelas crianças. As sessões de observação tiveram uma duração média de duas horas, seja no 1º tempo (antes do recreio) ou no 2º tempo (após o recreio).

A diferenciação da quantidade de sessões de observação-participante ocorreu pelo fato da repetição das estratégias de ensino e, conseqüentemente, das estratégias utilizadas pelas crianças ao produzirem seus textos, sendo esse quantitativo suficiente para nossas análises.

Para o registro dos dados, utilizamos também o diário de campo como forma de expressar percepções, reflexões, questionamentos e informações observadas durante a rotina diária da turma.

A respeito desse instrumento, Minayo (1994, p. 63) argumenta que “é sobre ele que o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que no seu somatório vão congregam os diferentes momentos da pesquisa”. Por isso, salientamos a necessidade do detalhamento das descrições das ações das crianças observadas durante as atividades de produzir, revisar e reescrever textos.

Nas primeiras sessões, tivemos a intenção de observar a postura das crianças da turma, com o intuito de perceber os possíveis sujeitos da pesquisa. Nesse momento, verificamos a atuação diante das atividades de produção textual, a fim de perceber características de escritores independentes nessas crianças, pois como já citado anteriormente, este é um critério (c) para a escolha dos sujeitos.

Em seguida, realizamos um diagnóstico com os possíveis sujeitos a fim de verificar o nível psicogenético de escrita em que se encontram e as estratégias utilizadas durante a escrita de um texto. Com isso, fizemos a escolha dos sujeitos participantes da pesquisa.

A partir da terceira sessão de observação em sala de aula, focalizamos a atenção nas crianças escolhidas para participar da pesquisa, na tentativa de apreender os processos metacognitivos que se desenvolvem ao participarem de atividades em que são solicitadas a escrever textos.

Além disso, durante esse período, observamos as práticas desenvolvidas pela professora regente visando à descrição do contexto pedagógico no qual as crianças (sujeitos da pesquisa) estão inseridas. Ressaltamos que não foi intenção analisar as concepções e práticas pedagógicas da referida professora. No entanto, consideramos necessário somente para uma caracterização da prática docente, situando o contexto no qual se desenvolvem os fenômenos a serem observados e analisados.

### **3.3.2. As entrevistas**

A entrevista é um dos instrumentos apropriados a estudos qualitativos, visto que permite conhecer por intercâmbio da linguagem os discursos dos participantes e a maneira como interpretam aspectos do mundo (BOGDAN E BIKLEN, 1994). Com a entrevista, há um maior contato com os sujeitos envolvidos e a presença do entrevistador permite um maior esclarecimento de dúvidas e a garantia de um maior número de respostas que permitirão a análise qualitativa dos dados (MATOS e VIEIRA, 2002).

Neste estudo, realizamos dois tipos de entrevistas:

a) A Entrevista Semiestruturada

Após o período de observação, realizamos entrevistas semiestruturadas com as crianças individualmente, em um local disponibilizado pela escola com conforto e privacidade e com a presença somente da pesquisadora e da própria criança. Para isso, utilizamos como estratégia desencadeadora desenhos feitos pelas próprias crianças e os relatos acerca destes. O uso dessa técnica, adaptada do procedimento de desenhos-estória, criado pelo psicanalista Walter Trinka em meados da década de 1970, em que consistia na realização de desenhos livres e contação de uma história por parte das crianças, ocorreu porque, segundo Delacours-Lins (2006), nem sempre a criança é capaz de expressar uma representação.

Portanto, recorremos ao desenho para obter mais detalhes de sua representação, considerando-o um instrumento disparador para várias perguntas acerca da tarefa de produzir textos e, conseqüentemente, como revelador de concepções que ela ainda não tem acesso ou que não sabe explicitar. Assim, o desenho foi utilizado aqui como estímulo para a expressão verbal da criança, visto que sua motivação para falar poderá revelar sua compreensão sobre o que desenhou.

Em nossa investigação, não interpretamos esses desenhos, pois tiveram a função de apoio para a entrevista, servindo de mote para as perguntas feitas pela pesquisadora e para provocar as falas das crianças. Solicitamos da criança um desenho de uma criança que está

escrevendo um texto (Desenho 1) e de uma turma (sala de aula) em que a professora pediu que escrevessem um texto (Desenho 2). Após a finalização dos desenhos, pedimos que dissessem o que estava acontecendo, isto é, que explicasse o que desenhou. Essas situações tiveram em média quarenta minutos de duração, sendo filmadas e seu áudio transcrito.

Além disso, realizamos entrevistas coletivas com as crianças da mesma turma, utilizando um roteiro semiestruturado (APÊNDICE I). Estas entrevistas também foram gravadas e transcritas na íntegra e tiveram uma duração média de uma hora.

Com efeito, buscaremos ouvir as crianças a fim de conhecer o seu ponto de vista (as suas concepções) sobre a atividade de produzir, revisar e reescrever textos, pois, segundo Sarmiento e Pinto (1997), o olhar das crianças revela fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente.

Muitos pesquisadores citados no livro organizado por Cruz (2008) enfatizam a importância de aliar vários procedimentos de pesquisa para ouvir as crianças, o que possibilita uma melhor compreensão das falas das crianças e seu reconhecimento como atores sociais, assim como do seu espaço social, buscando conhecer o seu ponto de vista, diferentemente do que os adultos seriam capazes de captar, analisar e interpretar. Por isso, esta pesquisa busca estabelecer relações entre diferentes procedimentos de coleta de dados para ter mais clareza sobre o objeto de estudo pretendido.

Salientamos que esses procedimentos nos ajudaram a investigar e a captar as narrativas das crianças a fim de apreender e conhecer suas ideias e sentimentos acerca de suas experiências escolares que envolvem a produção de textos escritos.

#### b) A Entrevista de Explicitação

Após o período de observação-participante, realizamos as entrevistas de explicitação, individuais ou em duplas, realizadas durante a produção de textos escritos solicitados pela pesquisadora à medida que houvesse necessidade de esclarecimentos dos procedimentos desempenhados pelas crianças durante a produção, revisão e reescrita de textos. Dessa forma, pretendíamos ter uma compreensão mais detalhada do dinamismo dos processos envolvidos nesta atividade, revelando também, as implicações desses procedimentos para a aprendizagem da escrita.

Neste momento, convidamos as crianças a se dirigirem ao local que fizemos as intervenções individuais e em duplas. As intervenções foram realizadas primeiramente de forma individual. Posteriormente (somente no dia seguinte), fizemos a revisão do texto escrito em duplas. Nas entrevistas de explicitação que aconteceram antes, durante e logo após a

finalização da produção, revisão e reescrita, fizemos questionamentos (APÊNDICE II e III) sobre a tarefa realizada, sobre seu desempenho e as estratégias utilizadas.

Essas situações de produção, revisão e reescrita feitas pelas próprias crianças foram filmadas para possibilitar uma análise mais minuciosa dos dados.

Solicitamos a escrita de quatro textos para cada criança, que tinham de realizar revisões de seu texto tanto individualmente quanto em dupla (com um colega da turma). Totalizamos, portanto, cento e oito sessões que incluíram produção, revisão e reescrita de textos. A duração dessas sessões variou bastante, pois dependeu do ritmo de cada um para realizar os procedimentos solicitados, ocorrendo em torno de quarenta minutos e até mesmo em uma hora e quarenta minutos.

No item seguinte, detalharemos com mais precisão como essas intervenções aconteceram.

### **3.4. Detalhamento dos procedimentos adotados sob a intervenção da pesquisadora**

Para a coleta de dados, propus ao grupo de crianças participantes da pesquisa, selecionadas segundo os critérios já descritos anteriormente, quatro situações distintas em que foram convidadas a produzir textos, bem como a revisá-los e a reescrevê-los. Saliento que essas situações foram promovidas após o período de observação participativa e que aconteceram em dias diferentes, de preferência em dias seguidos, e que foram filmadas.

Cuidadosamente, solicitei a escrita de diferentes gêneros textuais (um texto com apoio de imagens, uma autobiografia, o Conto “Os três porquinhos” e uma notícia), com o intuito de verificar as estratégias realizadas pelas crianças em diversas situações exigidas pelas características do gênero textual produzido. Além disso, as tarefas foram propostas de forma que atendessem ao nível de desenvolvimento real das crianças por meio de situações que conseguissem realizar individualmente, assim como situações em duplas ou sob a intervenção da pesquisadora, isto é, agindo sobre a zona de desenvolvimento proximal, para então constatarmos o que as crianças foram capazes de fazer com o auxílio do outro. As duplas foram escolhidas pela pesquisadora atendendo aos critérios de agrupamentos produtivos<sup>15</sup>. A parceria produtiva reúne alunos com hipóteses diferentes, porém próximas, para que haja

---

<sup>15</sup> De acordo com o PROFA (2001), os agrupamentos produtivos são parcerias entre os alunos em duplas, trios ou quartetos, considerando os níveis segundo a psicogênese da escrita e as hipóteses de escrita próximas, permitindo a mediação e as interações, contribuindo para a aprendizagem do aluno.

troca entre eles, no sentido de oportunizar a reflexão sobre a língua enquanto escrevem, ou seja, ao fazer uso desta.

Para organização da coleta dos dados, dividimos essas situações de pesquisa em quatro blocos:

1º Bloco: Revisão e reescrita do texto com apoio de imagens escrito na sessão diagnóstica.

No primeiro momento, retomamos a escrita da criança e solicitamos que fizesse uma revisão como forma de melhorá-lo.

Em um segundo momento, pedimos para revisar seu texto com ajuda de um colega e depois que o reescrevessem.

2º Bloco: produção, revisão e reescrita de um texto de caráter autobiográfico.

Na primeira situação, convidamos as crianças para participar de um jogo de trilha “Adivinhe quem sou eu?” (APÊNDICE IV). Os sujeitos da mesma turma sentaram ao redor do tabuleiro da trilha e a pesquisadora leu as regras do jogo: na sua vez, o jogador retirará e lerá uma cartela contendo as características de um personagem de contos de fadas conhecidos pelas crianças para tentar adivinhar quem é. Se conseguir adivinhar, lerá o comando em destaque na cartela e cumprirá o que é solicitado.

Com isso, pretendi mobilizar o grupo a realizar a escrita individual de um texto de caráter autobiográfico. No andamento da escrita desses textos, observei as estratégias realizadas pelas crianças sujeitos da pesquisa e registrei minhas impressões no diário de campo.

Na segunda situação, convidei as crianças, individualmente, a fazerem a revisão do seu texto e com isso realizei a entrevista de explicitação no ato da situação, como forma de apreender os procedimentos e as estratégias que usaram/realizaram. Logo em seguida, mostrei as imagens do dia anterior, em que produziram a primeira versão deste texto, para a entrevista prevista no item 3.3.2.

Na terceira situação, formei duplas para realizar a leitura dos textos entre si, solicitando que revisassem o texto do parceiro e que recomendassem alterações, substituições, acréscimos ou retirada do que fosse necessário. Após essa troca, solicitamos que reescrevessem seu texto. Neste momento, também realizamos as entrevistas de explicitação.

3º Bloco: produção, revisão e reescrita de um texto narrativo já conhecido pelas crianças (conto).

No primeiro momento, após a leitura da história “Os três porquinhos” (ANEXO III) para as crianças, solicitamos a reescrita individual deste conto.

No segundo momento, cada criança individualmente fez a revisão de seu texto. Durante essa revisão, fizemos questionamentos a fim de captar os conhecimentos e as estratégias usadas pela criança neste procedimento (APÊNDICE III).

No terceiro momento, organizei novamente as duplas de crianças para que fizessem a revisão coletiva e explicitassem os procedimentos e estratégias realizadas. Utilizamos para isso as mesmas perguntas da entrevista de explicitação (APÊNDICE II e III) ou outras que, por ventura, se adequaram à necessidade do momento. Ao final da revisão, pedimos que reescrevessem uma nova versão para o seu texto.

4º Bloco: produção, revisão e reescrita textual de uma notícia.

A primeira intervenção proposta ocorreu individualmente, em que solicitei das crianças uma produção de uma notícia. Para isso, inicialmente exploramos um jornal, como forma de familiarização com o gênero proposto. A intenção também foi de realizar questionamentos acerca dos conhecimentos e estratégias usados por ela desde o início da produção da notícia.

A segunda intervenção ocorreu com a solicitação da revisão individual desta notícia.

A terceira intervenção foi realizada com a participação das duplas, em que cada um revisou o texto do colega. Cada texto foi revisado pela dupla e, em seguida, cada um fez a reescrita do mesmo a partir das intervenções feitas pelo colega.

Todas as situações foram filmadas, permitindo uma análise mais apurada da ocasião (ANDRÉ, 1995), pois houve a possibilidade de rever, discutir e refletir sobre as diferentes situações em que as crianças foram convidadas a produzir e revisar textos escritos. A filmagem é indicada para a investigação de ações humanas difíceis de serem captadas e descritas pelos pesquisadores, uma vez que, na possibilidade de revê-las, poderá direcionar a atenção dos pesquisadores para aspectos que não foram percebidos, imprimindo maior credibilidade na coleta de dados e, conseqüentemente, maior precisão na análise dos mesmos.

Dessa forma, acredito que a base de dados coletada seja suficiente para análise e confronto com o referencial teórico apresentado neste estudo e, conseqüentemente, para revelar os processos metacognitivos, bem como a emergência das reflexões metacognitivas promovidas por meio da produção e revisão textual e suas implicações para a aprendizagem da língua escrita.

#### **4. ANÁLISE DOS DADOS – Processos metacognitivos implicados na produção de textos escritos**

Para conhecer os homens, torna-se indispensável  
vê-los agir.  
(Jean Jacques Rousseau)

A organização deste capítulo nos remete aos objetivos específicos da presente pesquisa, com a finalidade de investigar os processos metacognitivos implicados na produção de diferentes gêneros textuais da ordem do narrar e do relatar de crianças de 1º ano do Ensino Fundamental, a fim de compreender sua importância para a aprendizagem da língua escrita.

A partir da sistematização e análise dos dados, coletados por meio das observações em sala de aula, do diário de campo e das gravações em áudio e vídeo realizadas durante as sessões individuais, em duplas e em grupos, procuramos discutir os resultados objetivando a compreensão da emergência dos processos metacognitivos implicados na produção de textos escritos.

Inicialmente, fizemos a análise das concepções das crianças acerca da tarefa de escrever textos. Para isso, trouxemos as representações das crianças obtidas a partir de uma entrevista com o apoio de desenhos, como forma desencadeadora das perguntas sobre o tema. Apresentamos e analisamos os dados referentes a cada um dos sujeitos da pesquisa e, em seguida, discutimos os resultados ancorados em pesquisas que envolvem a temática e em referenciais teóricos que nos ajudam a compreender a relação das concepções das crianças e seus conhecimentos metacognitivos.

Logo após, discutimos sobre as estratégias metacognitivas utilizadas pelas crianças ao produzirem, revisarem e reescreverem seus textos no contexto da sala de aula. Para isso, apresentamos os dados coletados durante a observação-participante, em que primeiramente contextualizamos o ensino da produção de textos em que as crianças são submetidas e, posteriormente, analisamos as estratégias de produção textual de natureza metacognitiva identificadas em situações didáticas de produção de textos em sala de aula.

Para finalizar, analisamos os dados referentes às estratégias metacognitivas utilizadas pelas crianças no processamento da produção textual durante as sessões individuais e em duplas, nas quais eram solicitadas a escrever, revisar e reescrever textos de diferentes gêneros. Optamos por não incluir as imagens dos textos produzidos pelas crianças (1ª versão e versão revisada) no corpo deste trabalho, deixando-os nos anexos, por não ser foco da presente pesquisa a análise do produto final (última versão do texto produzido pela criança) e sim a

análise das concepções, estratégias e conhecimentos metacognitivos que emergiram durante os procedimentos de coleta dos dados.

#### **4.1. O que as crianças pensam sobre a tarefa de escrever textos?**

[...] ser ouvida acerca de temas que lhe dizem respeito é um direito das crianças, não uma concessão que lhe fazemos, e isso pode ajudar os adultos a tomarem melhores decisões.

(Silvia Cruz)

Para compreendermos os processos vivenciados pelas crianças no processamento da produção textual, precisamos inicialmente conhecer o que elas pensam sobre a tarefa de escrever textos. Neste tópico, fizemos a análise das entrevistas com apoio do desenho (conforme procedimento descrito nas opções metodológicas), descrevendo os relatos e as respostas de cada sujeito mediante perguntas acerca da produção escrita. Com isso, buscamos apreender as representações que as crianças têm sobre essa atividade.

Corroborando com a autora citada na epígrafe desta sessão, percebemos o quanto a escuta de crianças é reveladora. Portanto, mediante essa necessidade nos propomos a investigar o que elas pensam sobre as situações nas quais são solicitadas a escrever textos, evidenciando seus pensamentos, anseios, sentimentos e desejos. A autora ressalta que esta área ainda é carente de investigações que objetivam a captação dos pontos de vistas das crianças (CRUZ, 2006). Dessa forma, pretendemos ainda analisar as relações entre suas concepções e os seus conhecimentos metacognitivos, bem como suas influências para o processo de aprendizagem da língua escrita.

Apresentaremos, portanto, a análise dos dados coletados por meio de sessões individuais em que as crianças, consideradas escritores iniciantes, foram solicitadas a desenhar duas situações: (1) um desenho de uma criança que estivesse escrevendo um texto e (2) outro desenho de uma sala de aula em que a professora pediu para a turma escrever um texto. Em seguida, todos os sujeitos deviam relatar o que os desenhos representavam.

Recorremos ao desenho para obter mais detalhes de sua representação, considerando-o um instrumento disparador para várias perguntas acerca da tarefa de produzir textos e, conseqüentemente, como revelador de concepções que ela ainda não tem acesso ou que não sabe explicitar. Segundo Delacours-Lins (2006), nem sempre a criança é capaz de expressar uma representação. Portanto, o desenho foi utilizado como estímulo para a expressão verbal da criança, visto que sua motivação para falar poderá revelar sua compreensão sobre o que desenhou.

Lembramos que os sujeitos dessa investigação foram nove crianças com seis anos de idade pertencentes a três turmas de 1º ano do EF de duas escolas da rede pública municipal de Fortaleza, sendo duas da turma A (Paulo e Michele) e quatro da turma B (Laura, Bia, Maicon, Talia), pertencentes à mesma escola – Escola 1 (E1); e mais três da turma C (Renata, Júlio, Carlos), pertencente a outra escola – Escola 2 (E2).

A diferença de quantidade de crianças entre as turmas se deu pelo fato de que na turma B havia quatro crianças com seis anos que tinham alcançado o nível alfabético recentemente, visto que um dos critérios de escolha dos sujeitos era que a criança tivesse seis anos e que estivesse nos níveis silábico-alfabético ou alfabético, constatado por meio de um diagnóstico da escrita realizado no início da pesquisa, em que deveriam escrever um texto com apoio de imagens. Na turma A, somente duas crianças se encaixaram nos critérios citados; na turma B, quatro; e na turma C, três crianças se adequaram aos critérios pré-estabelecidos.

A seguir, conheceremos suas representações a partir dos dados da pesquisa sobre a tarefa de produzir textos. Optamos em fazer inicialmente uma análise por sujeito e, logo após, discutiremos sobre as relações entre essas concepções, os conhecimentos metacognitivos e a aprendizagem da língua escrita, trazendo as análises e inferências com base em pesquisas posteriores e estudiosos da área.

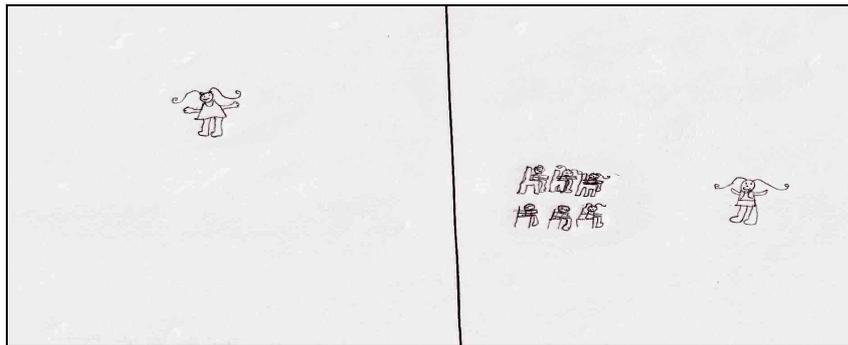
## **TURMA A**

### ***Sujeito 1:***

Paulo demonstrava ser tímido, falando pouco, o que nos obrigou a fazer várias tentativas para obter respostas para as perguntas e explicações sobre o que desenhou. Sua escrita é silábica-alfabética, recorrendo bastante a oralidade para escrever.

Paulo desenhou uma menina no desenho 1, aparentemente alegre, e, no desenho 2, fez seis alunos, entre meninos e meninas, sentados em carteiras enfileiradas e a professora na frente da sala. Mas, ao ser questionado sobre o que tinha feito no primeiro desenho, Paulo respondeu que tinha desenhado uma menina pulando corda, e, quando repeti o comando do desenho, questionando onde estava a criança escrevendo um texto, ele apontou para seu segundo desenho (o da sala de aula). Isso nos revela uma concepção de que a escrita é de domínio do ambiente da sala de aula, não podendo ser realizada em outras situações ou locais. Entretanto, afirmou que as crianças da turma estão gostando de escrever, uma vez que estão fazendo um texto sobre os animais e não a história da chapeuzinho vermelho porque tem um lobo malvado.

Figura 1: desenhos de Paulo



Inicialmente, Paulo não desenhou a professora, mas, ao pedirmos para apontar onde ela estava, disse que ela não estava lá, mas que está na sala e completou o seu desenho com a professora na frente dos alunos nas carteiras enfileiradas. Paulo afirmou que a professora estava ensinando os alunos e que poderia fazer isso escrevendo no quadro (lousa) e fazendo os alunos pensarem quando fala sobre os animais e diz as letras para os alunos poderem escrever. O aluno deu ênfase tanto à construção das palavras, focando nas letras que a formam, quanto aos aspectos informativos, ou seja, o que deve conter no texto.

Quando questionado sobre quem pode corrigir o que os alunos estão escrevendo, primeiramente disse que somente a professora podia fazer isso “botando a nota”, depois disse que os próprios alunos podiam corrigir também seus textos, “olhando” para eles. Supomos que o aluno se referiu à leitura do texto, mas não conseguiu explicitar a estratégia que poderia ser utilizada, demonstrando confusão sobre a tarefa realizada. De acordo com a pesquisa de Delacours-Lins (1998), “as representações confusas, e sem relação com a competência em si, podem prejudicar o aproveitamento do ensino”, afirmando que “uma representação clara da tarefa de aprendizagem da leitura e do objeto da aprendizagem pode ser chamada *clareza cognitiva* e opõe-se à *confusão cognitiva* que aparece quando a criança relaciona a aprendizagem da leitura com outras atividades ou competências externas à leitura em si” (DELACOURS-LINS, 1998, p. 133).

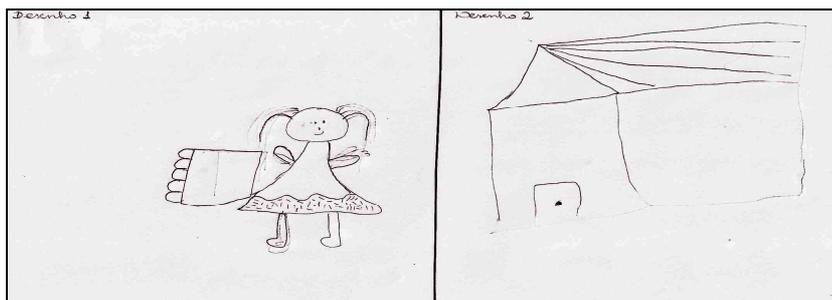
Segundo Paulo, ao finalizarem seus textos, as crianças foram para o recreio e a professora os guardou em seu armário. Esse depoimento revela o ponto de vista da criança sobre a finalidade do que escreve, acreditando ser somente por uma necessidade escolar, pois serve para “botar nota” e para ser guardado no armário da professora.

**Sujeito 2:**

Michele também se mostrou tímida, falando baixo e com poucas palavras, prejudicando até mesmo o entendimento do que dizia. Sua escrita é alfabética, porém recorre com frequência à oralidade para escrever, demonstrando insegurança ao escrever e buscando aprovação externa constantemente.

Em seu desenho 1, Michele fez uma menina expressando alegria com um caderno ao lado, mas, quando questionada, não sabia dizer sobre o que a menina estava escrevendo e considerou-a uma boneca. Já no segundo desenho, após duas tentativas, afirmou ter feito um menino na sala de aula sozinho, estando presente somente a professora, descrevendo o desenho como: “a escola, a janela, a porta, o nome da escola e um menino escrevendo”. O menino estaria fazendo um texto sobre brincadeiras e a professora estaria olhando para ele fazer a tarefa, sendo esta considerada pelo menino como fácil, já que ele deveria ligar o B com o A e o B com o E. Essa fala evidenciou a forma como a professora explora a escrita de palavras e textos na sala de aula, visto que enfatiza a junção de letras para a formação das sílabas, conforme constatado nas observações feitas em sala de aula. Essa representação se aproxima da concepção analítica, caracterizada por Delacours-Lins (1998) como a concepção de que, para ler, primeiro se aprende as letras, depois os fonemas, seguido dos agrupamentos dos mesmos. Assim, para escrever era preciso “ligar” uma letra a outra e assim formar as palavras.

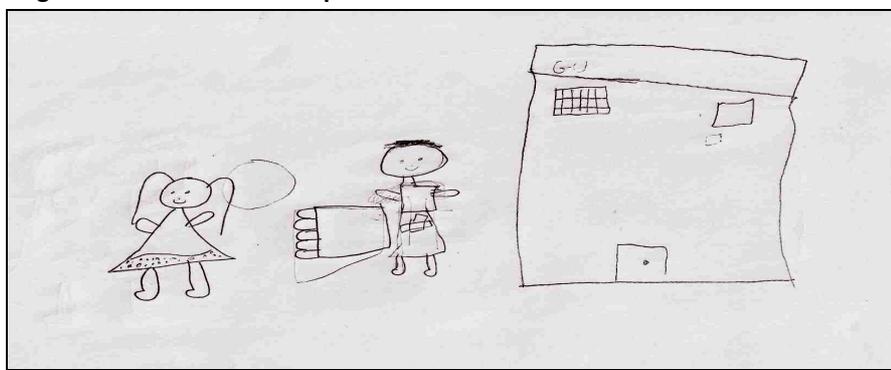
**Figura 2: desenhos de Michele**



Em seguida, Michele disse que o menino já tinha terminado o texto e tinha ido embora e que o texto ficou com a professora, mas que ela “rebolou no lixo”. Então perguntamos se todas as professoras faziam isso e ela disse que não, que outras guardavam e que a criança teria que fazer “tudo de novo” com a professora “vigiando”. Michele afirmou que a professora não ajudou a criança a escrever, mas que poderia ter ajudado perguntando quais são as letras. Michele foi questionada sobre o que ela faz quando termina de escrever seus textos em sala de aula, respondeu que coloca um ponto final, mas que se não tiver terminado coloca uma

vírgula e que mostra a professora. Afirmou também que seus textos “ficam bons” não sendo necessário corrigi-los, mas quando tem algo errado ele precisa ser corrigido pela professora, que vai ao quadro e escreve para que ela escreva em seu caderno. Michele alegou que a professora fica olhando quando ela está escrevendo algo e que ela gostaria que a professora a ajudasse a escrever perguntando “como é o CO?” para ela dizer as letras e escrever, ou colocando no quadro para ela corrigir. Podemos aproximar essa representação à concepção comportamental tratada também por Delacours-Lins (1998), pois a criança acredita que é necessário obedecer e realizar os passos solicitados pela professora para ser capaz de escrever um texto.

**Figura 3: segundo desenho realizado por Michele**



As concepções de Michele revelam a sua dependência pela professora para poder validar o que escreve, podendo ser uma projeção do que vivencia diariamente, já que suas escritas devem ser direcionadas para o que a professora quer. A aluna também ressalta a necessidade da mediação por parte da professora, destacando a necessidade de intervenção pedagógica para que possa realizar a tarefa de escrever de forma adequada. No entanto, as sugestões de ajuda revelam o foco da prática vivenciada em sala de aula com ênfase na formação de sílabas das palavras. Além disso, declarou que o que escreve pode ser “rebolado no lixo”, já que supostamente não tem função social, limitando-se a uma tarefa escolar.

## **TURMA B**

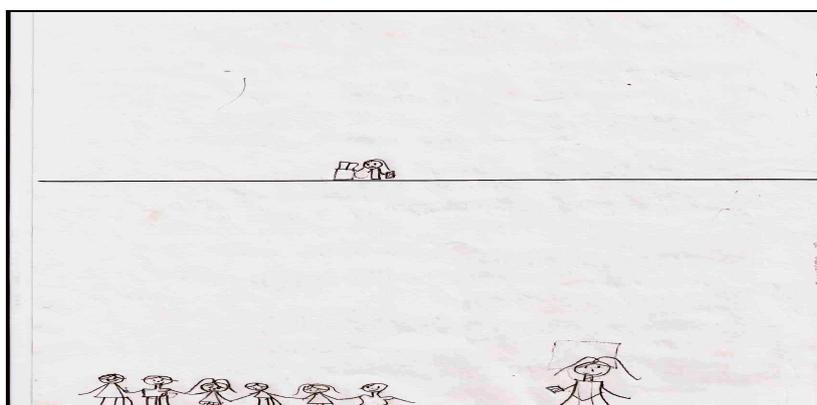
As representações das crianças da turma B vão ao encontro do que identificamos na turma A.

### ***Sujeito 3:***

Laura demonstrava insegurança para escrever, solicitando a apreciação e aprovação da pesquisadora constantemente. No diagnóstico, escreveu alfabeticamente, porém recorreu várias vezes à oralidade, não fez a segmentação adequada e omitiu sílabas de algumas palavras (ex.: a sílaba XA da palavra BRUXA).

Assim como Paulo da turma A, Laura, da turma B, também descreveu seu desenho 1 diferentemente do que foi solicitado, pois relatou que tinha desenhado uma menina desenhando e em seguida se corrigiu, dizendo que a menina “estava escrevendo que tinha uma menina que estava na sala de aula aí a professora começou a pedir pra ela escrever uma história de uma menina.” Essa situação também demonstra a concepção de que se escreve somente no espaço da sala de aula e a pedido da professora. Ela continua falando que, para escrever essa história, a menina precisa pensar e perguntar à professora, o que demonstra a autoridade máxima da professora em permitir escritas.

**Figura 4: desenhos de Laura**



Ao mesmo tempo em que vai descrevendo seu desenho e respondendo as perguntas da pesquisadora, Laura deixa claro como mistura suas concepções com as descrições que faz do desenho. A pesquisadora pergunta se ela acha que a menina está gostando de escrever essa história e ela responde afirmativamente e complementa dizendo “é por causa que eu adoro escrever, eu perdi o medo de escrever.”

Vale ressaltar que esta aluna chorava durante as tarefas de escrita na sala de aula e demonstrava medo em escrever, paralisando diante da escrita. Ao ser convidada a participar da pesquisa, demonstrou alegria e satisfação consigo mesma, já que ela sabia que só poderiam participar crianças de seis anos que já soubessem ler, conforme foi anunciado pela professora no primeiro dia de minha visita em sala.

Durante a entrevista de explicitação, Laura só se referia ao desenho 2 quando era questionada sobre a tarefa de escrever textos. Relatou que as crianças de seu desenho estavam escrevendo coisas diferentes, uns escreviam a história de João e Maria e outros uma música. Novamente, a aluna se incluiu ao ser questionada sobre o porquê de eles gostarem de escrever, afirmando que isso se deve ao fato de que ela gosta de escrever porque acaba tendo que ler muito e assim foi perdendo o medo da escrita.

Ao ser solicitada a apontar onde estava a professora, Laura apontou e disse que ela estava cantando. Logo em seguida, disse que estava faltando algo e desenhou um livro ao lado da professora, afirmando que ela estava lendo. Questionada sobre o que ela gostaria que a professora fizesse enquanto os alunos escreviam, a aluna tomou como referência suas vivências em sala de aula, relatando que “A tia Paula (nome fictício) toda vez que conta história ela faz uma roda e senta.” Tal fato demonstra a necessidade de conversar sobre o que escrevem, ouvem e leem.

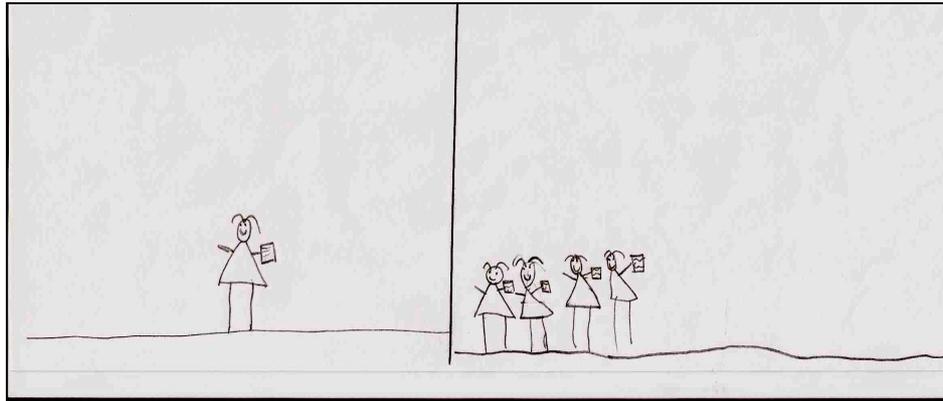
Laura, assim como os alunos da turma A, acredita que os textos que as crianças escrevem devem ser corrigidos pela professora, visto que os alunos devem ir à mesa da professora e pedir para ela “olhar”, ou seja, vendo o que está certo ou não. A aluna disse que é importante ler depois que escreve, pois se quiser corrigir, deve somente ler e se tiver algo errado deve apagar e fazer de novo. Além disso, afirmou que, ao terminarem de escrever, a professora pediu para fazerem um texto mais diferente e depois desenhar para em seguida colarem na parede.

#### ***Sujeito 4:***

Bia se mostrava tímida, mas durante a pesquisa conseguiu verbalizar o que desejava. Sua escrita era silábica-alfabética, apoiando-se na oralidade para escrever e sem fazer uso da segmentação entre as palavras no texto. Solicitou ajuda da pesquisadora com frequência para ajudá-la a identificar os sons da palavra que falava em voz alta e representar com a letra adequada.

Realizou os dois desenhos solicitados, representando uma menina na casa dela fazendo o que a professora “mandou”, um texto de natal, que escreveu no quadro “para todo mundo fazer”. Nessa situação, Bia se reportou a uma vivência da sala de aula em que todos escreveram uma carta para o Papai Noel, sendo esta escrita coletivamente e copiada no quadro pela professora. Além disso, disse que a menina que desenhou gosta de escrever músicas, poesias, histórias e que ela não gosta de escrever alguma coisa, mas que ela não sabia o que era. Com relação ao segundo desenho, a aluna falou que eles estavam escrevendo a mesma coisa que a menina do primeiro desenho, “um texto de natal”, e que estavam gostando da atividade.

**Figura 5: desenhos de Bia**



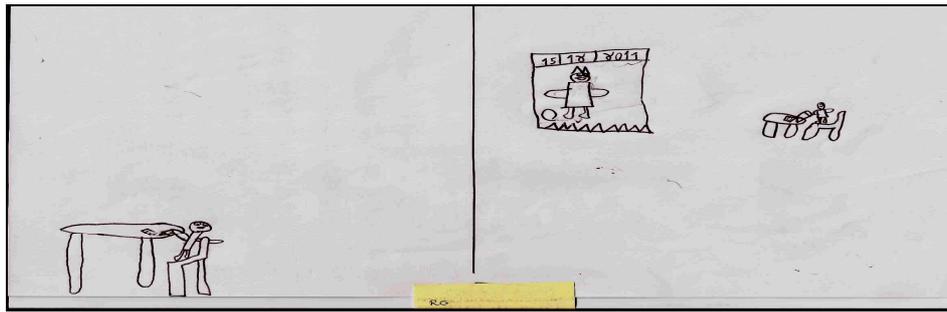
Quando questionada sobre o que era preciso para poder conseguir escrever esse texto, a aluna se referiu à importância da professora para isso, pois ela deveria escrever o texto no quadro. Em seu desenho, não representou a professora, mas afirmou que ela estava “bem longe” escrevendo na lousa e que ela deveria fazer “outro texto” enquanto as crianças faziam o que tinha sido solicitado inicialmente. Questionada sobre como a professora poderia ajudar os alunos nesse momento de escrita, Bia disse que ela ajuda quando olha para cada um (aluno) para saber se está tudo certo e, se houvesse algum erro, a professora apagaria e ajudaria, pedindo para que eles se aproximassem da lousa para ver melhor. Relatou também que as crianças do desenho 2 terminaram o desenho e levaram para a professora ver, e esta colocou uma estrelinha em cada um e um dez.

### ***Sujeito 5:***

Maicon demonstrava tranquilidade durante a entrevista, mas era considerado pela professora “o mais danado”, embora fosse “o que sabia mais, pois já lia e escrevia”. Não aceitava filmagem, nesta entrevista aceitou somente o uso do gravador. Sua escrita é alfabética, com preocupações sobre os aspectos ortográficos.

O aluno desenhou um menino escrevendo um cartão para a professora e que, para isso, deveria “pensar nas coisas da professora, no que ela gosta”. Segundo Maicon, o menino estava gostando de escrever porque ele é inteligente, afirmando que ele também gosta de escrever sobre animais.

Figura 6: desenhos de Maicon



No desenho 2, representou uma turma que estava escrevendo um texto sobre um menino, mas imediatamente se corrigiu e disse que era sobre um gato jogando bola, sendo necessário pensar no gato para conseguir escrever esse texto. Ao terminarem de escrever, Maicon disse que levaram os textos para a professora que levou para diretora, não sendo necessário corrigi-los.

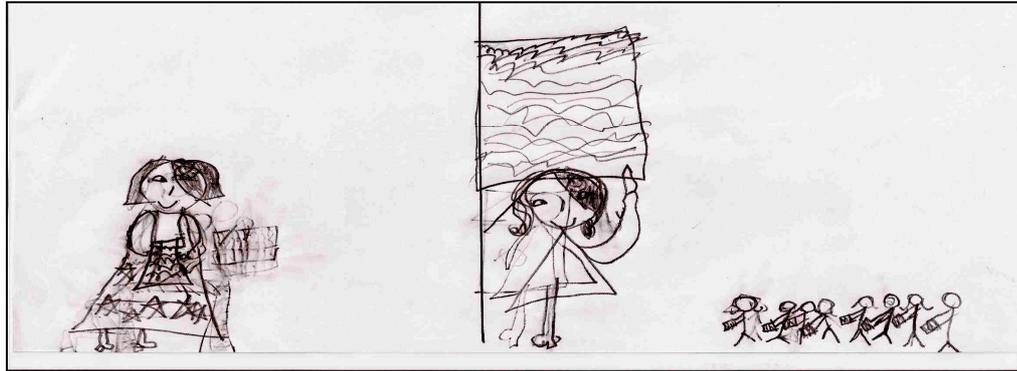
Ao ser questionado sobre onde estava a professora da turma, o aluno disse que ela estava invisível, pois não tinha feito seu desenho. Solicitamos que ele imaginasse onde ela estava e ele disse que ela tinha saído para deixar a filha dela. Em seguida, perguntamos o que ele gostaria que a professora fizesse enquanto os alunos estavam escrevendo, e ele respondeu que ela deveria fazer a chamada.

### ***Sujeito 6:***

Talia descreveu o seu primeiro desenho como “uma menina fazendo a tarefa dela que a professora mandou”, sendo esta tarefa “uma frase sobre animais, os animais da selva”. Percebemos que em seu relato, Talia acredita que a escrita, mesmo em um espaço extraescolar, possa ocorrer com a solicitação da professora, e não por um desejo ou necessidade da própria criança. Além disso, ressaltou que o que ela escreveu precisa ser corrigido já que se não o fizer a professora dirá que está errado. Entretanto, acredita que ela mesma possa corrigir seu texto “lendo. Pra ver se ela, ou apaga ou faz outra letra, outra frase, ou se ela não apaga se tiver certo”.

Para conseguir fazer essa escrita, Talia afirmou que a menina do desenho precisaria “pensar sobre o que ela precisa escrever, depois escrever”. Tal afirmação nos leva a perceber que a aluna concebe a necessidade de planejar a escrita, pois acredita que se deve pensar no que vai escrever e posteriormente iniciar sua escrita.

Figura 7: desenhos de Talia



Em seu segundo desenho, uma representação de uma sala de aula com a professora à frente da sala escrevendo na lousa, explicou que a menina do primeiro desenho tinha faltado a aula, mas que seus amigos estavam presentes. Conforme podemos observar em sua fala: “a professora dela fez a chamada e ela não veio. Aí a professora tava começando a fazer a tarefa pra ver se ela chega, mas só que ela não chegou”. Em seguida, Talia relatou que a professora estava na lousa escrevendo uma frase para que a turma copiasse e que eles estavam gostando dessa atividade “porque fazer tarefa é uma coisa muito boa” e complementa afirmando que “aprender a ler, aprender a estudar e a gente fica muito sabido, fica muito, fica muito inteligente”.

Nos relatos de Talia, identificamos uma forte presença da importância da professora nas situações de escrita. Para ela, algumas crianças da turma que ela desenhou precisam da ajuda da professora para conseguir fazer a tarefa solicitada (de escrita). No entanto, embora alguns tenham essa ajuda da professora, também acredita “que eles precisam pegar o caderno, pegar o lápis e fazer logo porque senão pode chegar a hora de ir pra casa e eles ficar dentro do colégio”.

Segundo sua descrição, ao finalizarem sua escrita, as crianças da turma mostram o que fizeram para a professora e em seguida “a tia vê se tá certo. Ela vê se tá certo lá na casa dela pra entregar pra eles, pra mostrar pra mãe deles pra achar bom, achar bonito, pra não tirar eles do colégio”. Percebemos em sua fala, a necessidade de aprovação do outro (pai, mãe, professora), o que corrobora com as pesquisas de Delacours-Lins (1998 e 2003) sobre as motivações das crianças para o aprendizado da leitura, nas quais revelam agentes extrínsecos como fatores motivacionais, em que aparece a ausência de motivos pessoais, e há referência acerca da obrigação, o atendimento a expectativas sociais e escolares e até mesmo de motivação profissional.

As crianças da turma C (E2) não participavam de situações de produção textual até o início de nossa pesquisa, conforme constatado durante a observação-participante, a professora

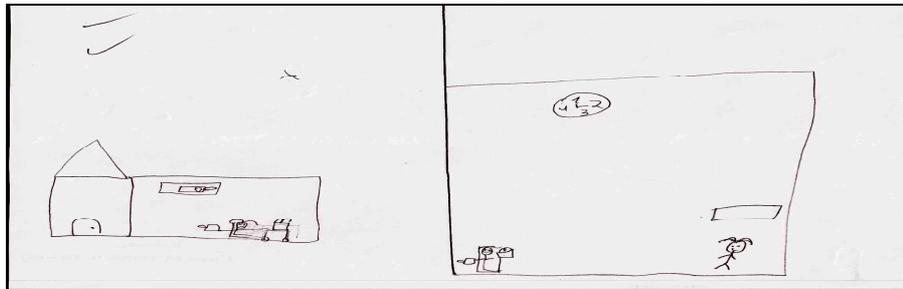
dava ênfase a exploração de sílabas, palavras e frases. No entanto, durante este período, a professora informou que iria incluir no planejamento atividades em que as crianças deveriam escrever textos e que estas aconteceriam todas as quartas-feiras, podendo ser observada.

## TURMA C

### *Sujeito 7:*

Renata era considerada pela professora e pelos colegas como “muito inteligente”, pois já sabia ler e escrever por ter frequentado a Educação Infantil em uma escola particular do bairro em que morava. A aluna realiza as atividades solicitadas pela professora com independência, mas não havia intervenções junto a ela por parte da professora. Escreve alfabeticamente, demonstrando preocupações acerca dos aspectos ortográficos.

**Figura 8: desenhos de Renata**



Durante a entrevista com apoio dos desenhos, Renata representou uma menina em sua casa, descrevendo o local em que ela estava: “aqui é um quadro de uma máquina de arte que ela comprou, aí quando ela terminou de comprar ela esqueceu de estudar, aí ela pegou o lápis, aí ela pegou o caderno”. Em seu relato, afirmou que ela estava escrevendo um texto sobre um sapo e que gostava do que estava fazendo, além de gostar de escrever sobre tudo, mas que, para isso, ela precisava ler.

Ao ser questionada sobre a necessidade de correção de o que a menina estava escrevendo, Renata disse que o que ela escreveu precisava ser corrigido pelos pais, “porque se não ela chega lá aí vê a tarefa sem ser corrigida”. Seu relato evidencia a necessidade de levar para a escola a tarefa sem erros, corrigida, o que deve ser cobrado pela professora ao recolher as tarefas de casa, embora isso não tenha sido observado durante a pesquisa, pois não havia uma retomada da tarefa de casa.

Em seu segundo desenho, Renata representou a professora próxima à lousa e somente um aluno e um relógio na parede da sala. Em sua descrição, disse que era um sábado e que o resto dos alunos não quis ir, ficando somente uma criança na sala. Segundo o seu relato, a

professora tinha dito para não trazer nenhum material, pois teriam uma festa. Mas desistiu da festa e teve aula, o menino estava preparado com caderno e mochila.

Renata perguntou se podia dar um nome ao menino e o chamou de Luis (nome de seu irmão), afirmando que a única coisa que ele não gostava era de estudar. Em seguida, explicou que ele estava escrevendo um texto sobre o lixo e que, para conseguir escrever esse texto, ele precisa ler e mandar os pais corrigirem para verem se está certo.

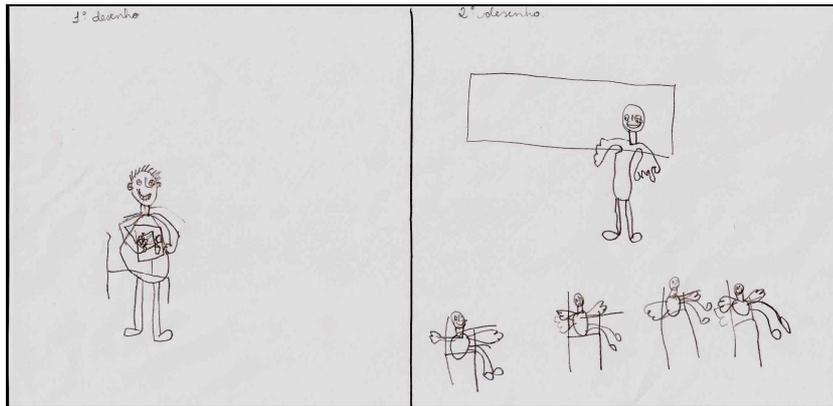
Ao ser questionada sobre as atitudes da professora durante essas atividades, a aluna afirmou que a professora estava abrindo o armário e pegando lápis e borracha, pois caso o menino perdesse, ela daria a ele o material necessário. Sobre a correção dessa escrita, Renata considera que o que ele escreve precisa ser corrigido, pois se a professora vir que está correto, ela coloca “aquelas coisinhas” (C = certo), se ela vir que está errado ela coloca um X (representa os símbolos no papel). Ao terminar sua escrita, o menino do desenho mostra para a professora o que fez e ela corrige colocando certo ou errado ou para apagar ou para guardar. No entanto, Renata assume que gostaria que a professora lesse o que as crianças escrevem.

### ***Sujeito 8:***

Júlio também era considerado pela professora como um dos melhores alunos da sala. Estava alfabético e tinha segurança em escrever, o que era percebido durante as produções escritas tanto em sala de aula quanto nas sessões individuais. Na sala de aula, era solicitado pelos colegas a ajudar a fazer suas tarefas e mesmo quando não era solicitado ele se oferecia, dizendo como deveriam fazer. Sua escrita era alfabética, fazendo uso da segmentação por meio de traços entre as palavras, já apresentava preocupações com aspectos normativos, como a ortografia e a pontuação.

Em seu desenho, Júlio fez um menino que estava mostrando o texto que escreveu sobre a bruxa para a professora e para “todo mundo”. Em seguida, o aluno explicou que o texto que ele estava fazendo era o mesmo texto (narrativa com apoio de imagens) que ele (Júlio) tinha feito durante o diagnóstico inicial de nossa pesquisa. Júlio disse que o menino precisava saber dos desenhos para conseguir escrever o texto e que ele gostou de escrevê-lo porque tinha um coelho e um patinete.

**Figura 9: desenho de Júlio**



Ao ser questionado sobre a necessidade de se corrigir o texto que o menino do desenho tinha feito, Júlio disse que não sabia responder, mas que, para saber se precisava ser corrigido, tínhamos “que ver”, embora tenha afirmado que não sabia responder quem poderia fazer isso (corrigir o texto). Após insistência por parte da pesquisadora sobre quem poderia “ver” esse texto, ele respondeu que ele poderia corrigir já que ele tinha feito o mesmo texto.

No seu segundo desenho, representou “a mulher, a professora ensinando os alunos, falando de estudar.” As crianças do desenho estavam fazendo um texto do palhaço e estavam gostando porque era “uma coisa legal”. Em sua descrição, a professora estava ensinando as pessoas a fazerem o texto falando o que ela colocava na lousa e “ensinando falando”. Questionado sobre a necessidade de correção desses textos escritos pelas crianças, o aluno novamente disse que não sabia responder e que ele não iria corrigir. No entanto, afirmou que ao terminarem deveriam mostrar para a professora e que “agora tinha que corrigir”, mas logo depois disse que ela não corrigia, mas que os guardava no armário.

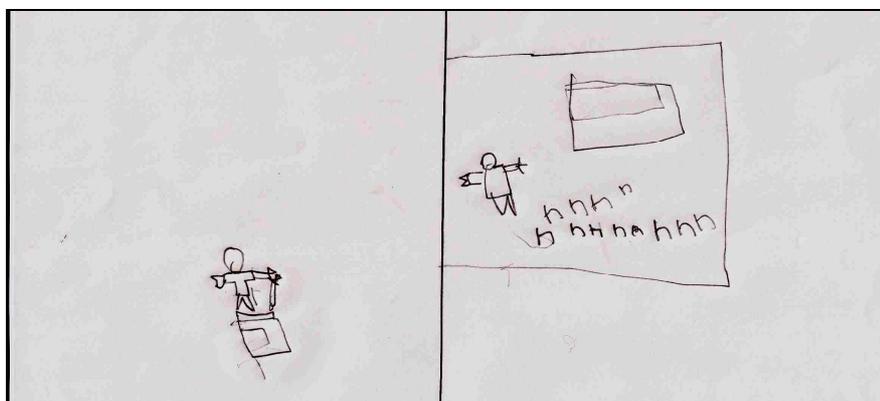
Júlio disse também que gostaria que ela ajudasse a turma enquanto eles escreviam, “ensinando os alunos, passando de cadeira em cadeira” e perguntando “como é o nome do palhaço?” e assim as crianças iriam escrevendo.

### ***Sujeito 9:***

Durante o diagnóstico de escrita, constatamos que Carlos abandonou recentemente o nível silábico, mas apresenta hipóteses alfabéticas limitadas, está no nível silábico-alfabético, com muitas dificuldades em consolidar a relação fonema-grafema. O maior desafio de Carlos se referia à legibilidade da letra, pois o traçado era trêmulo e o formato da letra confuso, o que era percebido pelo próprio aluno quando dizia que ele e as outras pessoas não entendiam o que ele escrevia.

Carlos representou um menino fazendo um texto sobre os animais e afirmou que ele estava gostando de escrever esse texto, pois todos “gostam de ver”. Para o menino representado no desenho conseguir fazer esse texto, ele acredita que o mesmo precisa saber o que os animais fazem, enfatizando os aspectos informativos e que o que escreveu deve ser corrigido pela sua “tia, que ele está estudando” e que ele mesmo não pode corrigi-lo. Mas que ao terminá-lo irá dar para um caminhão para mostrar para todos na sala e na rua. Acreditamos que, neste momento, Carlos fez referência às frases que ficam em pára-choques de caminhões e estão disponíveis para que todos as vejam. Isso nos revela a necessidade de socializar o que escreve não somente no limite dos espaços da escola, mas para além desses “muros”.

**Figura 10: desenhos de Carlos**



No segundo desenho, disse ter feito uma cadeira e uma lousa, em que as crianças estavam fazendo a mesma coisa que ele estava fazendo ali na sessão, “um desenho e um texto de professor”. Carlos disse que eles estavam gostando de escrever isso, que tinha coisas que eles não gostavam, mas que ele não sabia o que era. Afirmou ainda que esses textos precisam ser corrigidos pela a tia. Rapidamente fez o desenho da professora enquanto estava relatando e disse que ela estava explicando, mas que ele gostaria que ela estivesse fazendo a agenda para depois eles levarem e fazerem os deveres. Ao terminarem de escrever, as crianças do desenho foram para casa levando o texto que fizeram.

Conforme esclarecemos no início deste tópico, faremos a seguir a análise dos dados coletados, evidenciando os resultados encontrados que demonstraram a concepção por parte das crianças sobre as atividades de produção textual como uma mera tarefa escolar a ser cumprida, pois devem escrever textos para mostrar para a professora que vai corrigi-los e em seguida guardá-los. Essa visão das crianças vai ao encontro do que também foi constatado na pesquisa de Bosco (2010), que revelou que as crianças consideram as produções textuais como uma possibilidade de avaliação pela professora, esperando sua aprovação ou reprovação. Na entrevista coletiva, a turma A também demonstrou preocupação com o

“passar de ano”, pois afirmaram que as correções feitas pela professora iriam ajudá-los a “passar para o 2º ano”. Em Azevedo e Tardelli (2011), também se verificou a escrita como cumprimento de uma tarefa escolar, servindo somente para atender a solicitação do professor.

Ainda sobre a finalidade da produção textual, destacaremos o relato de Michele ao afirmar que, depois que escreve o texto, ele é “rebolado no lixo”. Essa representação nos remete ao que Azevedo e Tardelli (2011) consideram sobre os textos descartáveis, pois muitas dessas produções acabam focando a deriva, ou seja, não retornam para os seus autores e muitas vezes não são vistos pelo próprio professor, caracterizando-se, assim, como produções textuais descartáveis.

Nas pesquisas de Delacours-Lins (1998 e 2003), as motivações das crianças para o aprendizado da leitura revelam agentes extrínsecos, em que aparece a ausência de motivos pessoais, a obrigação, o atendimento a expectativas sociais e escolares ou até mesmo motivação profissional.

Somente duas crianças (Carlos e Júlio) se referiram à socialização do que se escreve com outras pessoas – colegas, pais, pessoas da comunidade –, embora Júlio também tenha citado a professora como leitora. Todos os outros sujeitos (sete) citaram a professora como destinatário final para os textos que as crianças do desenho escreveram, o que supomos acontecer cotidianamente na sala de aula, já que a prática social dos textos escritos ainda é um desafio para as escolas investigadas.

A professora como destinatário final também foi referendada na pesquisa de Bosco (2010), pois “na percepção das crianças os textos produzidos na escola buscavam atender às expectativas da professora”. Isso influenciava em sua construção, visto que suas escolhas eram condicionadas pela percepção que tinham do que a professora esperava que fizessem, ou seja, as características dos leitores de seus textos são aspectos relevantes no momento da construção do texto escrito.

Portanto, há necessidade de dar clareza ao processo de produção de textos, para que as crianças percebam o porquê de escrever textos, se afastando da concepção de que essa competência serve somente para resolver tarefas na escola, o que revela uma concepção redutora dessa aprendizagem e a não atribuição de uma competência em si.

Além disso, percebemos que o papel da professora é considerado essencial pelas crianças para o alcance dessa competência. Embora quatro sujeitos (Paulo, Bia, Maicon e Carlos) não tivessem desenhado a professora, fazendo isto somente ao ser solicitado a apontá-la, eles se referiram ao seu papel no processo de ensino-aprendizagem, seja para escrever na lousa para eles copiassem, seja para dizer as letras das palavras, para validar suas escritas

como certa ou errada ou para corrigi-las. Cinco sujeitos (Michele, Laura, Tainá, Renata, Júlio) representaram a professora logo no início, tendo esta uma posição importante no desenho, representada em tamanho maior que os alunos e afastada deles.

Conforme visto em outras pesquisas (ALMEIDA, 1992a; 2009b e ALMEIDA e CORREA, 1995) em que foi constatado que as crianças atribuíam um papel preponderante ao professor para que aprendessem a ler, também pudemos observar neste estudo que as crianças têm consciência da necessidade da participação do professor em seu processo de aprendizagem da escrita.

Percebemos que em algumas representações infantis há certa confusão da função da professora, que muitas vezes diz respeito somente àquela pessoa apta a corrigir os textos que eles escrevem e não à mediadora desse processo.

Esses resultados corroboram com os dados coletados na pesquisa de Delacours-Lins e Lima (2010) e de Bosco (2010), que também constataram a mediação da professora como fator principal no ensino da leitura e da escrita, embora a ênfase recaia sobre a função de corretora e parecerista, afirmando se está certo, errado, se passará de ano ou não.

Nenhum sujeito se referiu à interação entre as crianças na sala, desconsiderando o papel do colega (de seus pares) como mediador do processo de escrito de textos. Portanto, somente a professora e os pais (citado por um sujeito – Renata) são capazes de mediar essa aprendizagem, estando aptos a corrigir e ensiná-los a escrever textos.

Vygotsky (1998) ressalta a natureza social do processo mental, destacando o papel da interação como fator essencial para o desenvolvimento da aprendizagem. Seus postulados asseguram que o processo de internalização dos conceitos se dá por meio de operações externas, pois as relações interpessoais se transformam em intrapessoais. Por isso, destaca o papel da zona de desenvolvimento proximal para o processo de aprendizagem, tendo em vista a necessidade do outro como mediador da aprendizagem.

Desse modo, o papel da escola, do professor e de seus pares, com os quais interage em variados contextos, é fundamental para a construção das concepções da própria criança sobre suas competências e de seus colegas, o que implica significativamente a maneira como interpreta e supera suas dificuldades de aprendizagens.

Para os sujeitos da pesquisa, os modelos de ensino da produção textual giram em torno das cópias, silabação e da soletração. Para eles, a mediação da professora deve agir sobre esses aspectos, enfatizando sempre o que está certo ou errado. Essas representações aproximam-se de suas experiências vividas no contexto escolar, pois o que é valorizado pela escola geralmente se refere somente à função normativa da língua, principalmente a

ortografia. Tal dado também foi observado em Azevedo e Tardelli (2011), que assim como em nossa pesquisa, não desconsideram a importância da norma, mas salientam que somente esta função não possibilita uma apropriação da língua de forma qualitativa, objetivando um melhor desempenho na comunicação verbal.

A leitura foi considerada por duas crianças (Laura e Renata) como habilidade essencial para ser capaz de escrever um texto, servindo para corrigir o que escreveu, demonstrando uma regulação do seu processo de escrita. Cinco crianças (Michele, Laura, Maicon, Carlos) se referiram a aspectos internos, considerando a capacidade de pensar (nas coisas do texto, no que fazem os animais, nos desenhos) como fator essencial para conseguir escrever um texto. Uma criança (Bia) citou a cópia feita pela professora na lousa como essencial para ser capaz de escrever um texto. Outra (Laura) também se referiu à ajuda que pode solicitar da professora. Já outra (Júlio) se referiu ao desenho como fonte principal para poder escrever.

Nos resultados da pesquisa de Bosco (2010), as crianças também se referiram à necessidade de pensar para produzir um texto, conforme identificamos em nossos sujeitos, mas, além disso, enfatizaram a leitura de livros literários como um incentivo para a produção de histórias. Já dois dos nossos sujeitos se referiram à leitura do próprio texto que se escreve para ser capaz de produzir um texto. As três últimas crianças citadas (Bia, Laura e Júlio) se reportaram a um referencial externo para que conseguissem realizar a tarefa de escrever um texto, seja uma pessoa ou um apoio de um recurso didático. Isso também foi evidenciado na pesquisa de Dreher (2009), já que os sujeitos desta pesquisa se referem ao professor, ao quadro negro ou a desenhos para afirmar sua competência em realizar uma determinada tarefa de leitura de escrita.

Nos desenhos que foram solicitados a representar uma criança escrevendo um texto, a especificar o local ou com quem estariam, três crianças (Paulo, Laura e Renata) disseram que seus personagens estavam pulando corda, desenhando e mexendo numa máquina de artes, respectivamente. Não fizeram referência à solicitação inicial, mas, quando foram questionados sobre o comando inicial, um deles (Paulo) se reportou ao segundo desenho, que se passava na sala de aula, e Laura e Renata retomaram sua descrição, incluindo a escrita de um texto pela criança. Esses relatos evidenciam a limitação dos espaços propícios para a escrita, sendo somente a escola o espaço indicado para escrever e principalmente no limite da sala de aula.

Na pesquisa de Bosco (2010), foi constatado que as crianças reconhecem uma diferença entre a prática escrita em cada contexto, dentro e fora da escola, o que não foi evidenciado nas representações de três sujeitos de nossa pesquisa, visto que fora da escola a

escrita não existia para eles. Na pesquisa citada, os sujeitos reconhecem a importância da escola no aprendizado da escrita e afirmam que na escola a escrita é realizada a partir da ordem da professora. Fora da escola, a escrita é motivada e controlada por aspectos situacionais, envolvendo o ato da escrita em contexto. Os seis outros sujeitos da pesquisa se referem à escrita fora da escola. No entanto, a escrita tem a finalidade de chegar à escola, pois estavam escrevendo para levar para a escola no dia seguinte ou para ser corrigido pela professora, conforme podemos ilustrar com a afirmação de Carlos de que seu personagem do desenho estava escrevendo um texto sobre animais que depois iria ser corrigido por sua tia.

Esses resultados alertam para uma necessidade de reflexão por parte das instituições escolares sobre as práticas de produção escrita adotadas. É indispensável a mobilização de ações que promovam a leitura e a escrita enquanto prática social e visem à compreensão por parte dos alunos da amplitude que é a capacidade de escrever textos, como influência importante para realizações na dimensão pessoal, social e intelectual.

Portanto, perceber o compreender das crianças sobre o complexo processo de produção textual serve de indicador para a reflexão e o redimensionamento de problemas cotidianos que envolvam as práticas pedagógicas de escrita, na busca de propostas que incentivem essa escrita como prática social.

#### **4.2. A emergência das estratégias metacognitivas no contexto da sala de aula**

Neste tópico, detalharemos o período de observação-participante, que teve como orientação um roteiro de observação em que sete critérios foram observados (APÊNDICE V). Inicialmente, contextualizaremos o lócus de investigação, traçando características das turmas pesquisadas, assim como também um perfil das situações didáticas envolvendo a produção de textos escritos em sala de aula as quais as crianças sujeitos da pesquisa foram submetidas. Em seguida, trataremos das estratégias utilizadas pelas crianças diante da tarefa de escrita de um texto em sala de aula.

Conforme descrito nas opções metodológicas, o período de observação-participante objetivou identificar e analisar os processos metacognitivos implicados na escrita de textos no ambiente de sala de aula. Este período ocorreu entre os meses de outubro e janeiro de 2011, totalizando 18 (dezoito) observações de situações didáticas envolvendo a produção de textos em sala de aula, sendo 7 (sete) na turma A, 5 (cinco) na turma B e 6 (seis) na turma C.

Nas observações, constatamos que a frequência das atividades de produção de texto escrito era escassa nas três turmas pesquisadas e, em sua maioria, foram incluídas no

planejamento semanal a partir do início desta pesquisa, embora tenham sido incluídas pelo desejo das próprias professoras e não por uma solicitação da pesquisa. Além disso, as situações didáticas de revisão e de reescrita de textos não ocorreram sistematicamente durante o período de observação, portanto levamos em consideração nesta análise somente as situações em que as crianças eram solicitadas a escrever textos.

Outro aspecto relevante se refere às crianças do nível de escrita alfabética, pois estas carregam durante o ano as mesmas dificuldades apresentadas ao alcançar este nível de escrita. As situações didáticas a que são submetidas não são organizadas com objetivos e procedimentos diferenciados para essas crianças, deixando de ser “preocupação” para a professora, que, muitas vezes, se atenta somente à escrita convencional (ortografia) ou à legibilidade da letra.

Encontramos também uma contradição nas práticas pedagógicas com as crianças que não eram consideradas alfabéticas, pois, ao mesmo tempo em que estas tinham mais atenção das professoras, ou seja, as professoras intervinham mais junto a essas crianças, elas eram consideradas “incapazes de escrever textos”. Assim, eram solicitadas somente a escrever listas ou os nomes de personagens da história, a desenhar a história, dentre outras solicitações que, muitas vezes, não permitiam a construção de um texto de qualidade e mais elaborado pela criança, tratando a escrita como reprodução, como constatado em Azevedo e Tardelli (2011).

Além disso, constatamos tanto nas observações-participantes quanto nas entrevistas coletivas e individuais com apoio do desenho que a organização da turma durante as atividades de produção escrita frequentemente se dava de forma individual. Somente na turma A uma situação foi observada (entrevista ao colega), no entanto, não houve nenhuma escrita compartilhada, pois a dupla deveria apenas fazer a pergunta ao outro e não escrever junto ou ajudando o outro. Na turma B, as crianças sentavam-se em grupos nas mesinhas, mas não havia incentivo ou sistematização de um trabalho em duplas ou pequenos grupos. Segundo Bosco (2010), “é impossível desenvolver um trabalho de ensino da escrita numa perspectiva dialógica, se prioritariamente o ambiente da produção deveria ser essencialmente individual e silencioso, não favorecendo a troca de ideias e interlocuções”.

A seguir, descreveremos cada turma de 1º ano do EF pesquisada, tendo como foco as propostas didáticas envolvendo a produção de textos escritos, na tentativa de caracterizar a sala de aula em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos.

#### ***4.2.1. Contextualizando a sala de aula pesquisada***

**a) Escola 1 (E1):**

Como já nos referimos anteriormente, nesta escola selecionamos duas turmas de 1º ano do EF como lócus de pesquisa.

***Turma A***

Na turma A, tivemos a oportunidade de observar sete dias letivos, ou seja, sete sessões de situações didáticas que envolviam a escrita de textos na sala de aula. Esta turma, conduzida pela professora Rita, era composta por dezenove crianças, com seis e sete anos de idade. A frequência diária era de dezesseis crianças. A sala de aula era muito pequena e as carteiras estavam dispostas em fileiras com o mínimo de passagem entre uma criança e outra. Na frente da sala, havia uma lousa entre dois armários e logo a frente da lousa a mesa da professora.

Durante as sessões, observamos várias situações em que as crianças eram solicitadas a escrever. No entanto, isso só foi possível com o início da pesquisa, pois a professora informou que iria incluir produções textuais em seu planejamento, o que evidencia que estas situações não eram parte integrante do planejamento pedagógico da turma.

Nas atividades de produção de texto, observamos que a professora teve o cuidado de explorar histórias de literatura infantil ou variados textos como forma de suscitar a escrita pelas crianças. Portanto, todas as atividades de escrita de textos foram precedidas pela leitura e exploração de textos-base.

Em suma, observamos:

1ª sessão: escrita de um texto e desenho sobre um animal (a vaca) após a leitura e exploração do texto “A vaca mimosa” do livro didático;

2ª sessão: reescrita do conto “Os três porquinhos” após a leitura e reconto oral deste conto;

3ª sessão: escrita de um novo final para o conto “Os três porquinhos”;

4ª sessão: escrita de um texto sobre o que faziam com sua família após a realização de questões no livro didático que se referiam à família;

5ª sessão: escrita do conto “Chapeuzinho vermelho” após a retomada do conto já lido anteriormente na sala com um reconto oral coletivo;

6ª sessão: escrita de respostas da entrevista feita pelo colega;

7ª sessão: Escrita e desenho da capa de um livro de literatura.

A professora da turma iniciava a aula com leitura de textos e, em seguida, explorava-os, fazendo leitura apontada (ajustando o falado ao escrito), reconto oral, perguntas de cunho literal sobre o texto e pedindo para as crianças circularem o título e determinadas palavras e

para enumerarem as linhas. Além disso, fazia análise da estrutura gráfica e fonológica das palavras destacadas, enfatizando a formação silábica da palavra (contagem de sílabas, separação silábica, letras que juntas formam determinadas sílabas, etc.). Todas as atividades observadas seguiram esse planejamento.

Enquanto as crianças escreviam seus textos, a professora Rita tentava auxiliá-los, fazendo questionamentos sobre a formação silábica e enfatizando a sonoridade das sílabas. As crianças a procuravam pedindo ajuda ou ela mesma se dirigia às carteiras de quem precisava de auxílio, o que aconteceu somente poucas vezes, pois afirmava que eles teriam que fazer sozinhos, pensando, sem olhar pelos dos colegas e que “mesmo que errasse o importante era tentar”. Embora provocasse e auxiliasse a escrita dos alunos, a professora Rita tinha como foco a escrita convencional, o que, muitas vezes, não era possível para algumas crianças, já que o nível psicogenético de escrita não permitia essa escrita convencional. Além disso, o trabalho em duplas ou grupos não era concedido, o que prejudicava a interação entre as crianças e, conseqüentemente, a aprendizagem compartilhada.

Ao terminarem suas escritas, as crianças entregavam para a professora que lia e corrigia em seguida, permitindo que as crianças retomassem seus textos para corrigir conforme ela havia apontado. Em uma das sessões observadas (3ª sessão), a professora Rita somente deu um visto nas escritas das crianças. Entretanto, durante a atividade, chamou as crianças em sua mesa para auxiliar na escrita, embora o foco fosse somente a grafia da palavra.

Outro aspecto observado era o cuidado da professora na escrita de algumas palavras que ela dizia ser palavras que eles não poderiam esquecer a grafia. Na 4ª sessão, ela escreveu na lousa essas palavras (que, um, uma, vez, com, tem, eu), alertando a turma para sua escrita convencional. Ressaltamos que as palavras monossílabas provocavam conflitos entre as crianças da turma, visto que para muitas o critério de quantidade mínima ainda servia de justificativa para a sua legibilidade (poucas letras não se podem ler). Além disso, a identificação das marcas sonoras dessas palavras era considerada mais difícil, uma vez que as possibilidades sonoras de uma mesma letra são diversas.

Vale ressaltar que houve uma diversidade de gêneros textuais, embora as situações didáticas tenham sido realizadas com as mesmas estratégias de ensino.

### ***Turma B***

Na turma B, pudemos observar cinco aulas envolvendo situações de produção de texto, quatro delas voltadas para a data comemorativa próxima e uma delas sobre um conto explorado no livro didático adotado. Conforme podemos observar na lista abaixo:

1ª sessão: reescrita do conto “Chapeuzinho Vermelho”;

2ª sessão: escrita de um bilhete para o Papai Noel;

3ª sessão: escrita de uma carta para o Papai Noel;

4ª sessão: escrita de um cartão de Natal para a mamãe;

5ª sessão: escrita de um cartão de Natal para a professora.

A professora Regina solicitou essas atividades após conversas com a turma sobre o assunto que teriam que escrever. Em todas as sessões, trechos do texto foram escritos por ela na lousa com a ajuda das crianças, embora muitas vezes ela mesma tenha formulado a frase ou trecho do texto a ser escrito. Portanto, mesmo agindo como escriba da turma, sendo esta uma estratégia eficiente e amplamente aceita e divulgada pelos teóricos na área como forma de modelo de escritor, a professora não possibilitava a construção do texto pelas próprias crianças, ou seja, a textualização era feita por ela. A ajuda das crianças se limitava a responder que letras formavam as sílabas pedidas pela professora.

Durante as atividades, a professora Regina se dirigia às mesas das crianças e auxiliava quando solicitada, enfatizando a escrita convencional das palavras e o espaçamento entre elas. Independente do nível de escrita de cada um, as estratégias de intervenção eram as mesmas, com foco na sonoridade das sílabas da palavra ou cópia. As correções feitas pela professora giravam em torno da busca pela escrita ortograficamente correta, independente da construção discursiva do texto. Conforme destacado por Jesus (2011), quando se referiu ao movimento de higienização da escrita, as revisões e reescritas em sala de aula traziam como objetos de preocupações linguísticas temas referentes à superfície textual, como a ortografia, pontuação e concordância. A partir de nossas observações, identificamos que as revisões e reescritas nesta turma se limitavam aos aspectos ortográficos da palavra.

Antes de iniciarem as escritas, a professora Regina preocupava-se com “o que eles iriam escrever”. Podemos supor que havia uma preocupação com o discurso, mas a possibilidade das crianças refletirem sobre algum assunto e criarem os próprios textos era sucumbida diante da necessidade de uma escrita convencional.

Esta turma era composta por 18 crianças, que se organizavam em pequenos grupos de cinco a seis integrantes. Embora sentassem juntos, não identificamos atividades em grupos operativos. No entanto, em duas sessões, a professora permitiu que uma criança ajudasse ou copiasse da outra.

Outro aspecto observado se refere às intervenções pedagógicas. Constatamos que durante as atividades a professora se dispunha a ajudar as crianças, embora enfatizasse somente aspectos ortográficos. No entanto, verificamos a necessidade de uma sistematização para isso, pois atendia várias crianças ao mesmo tempo, se restringia a intervir somente na ortografia e ela mesma identificava os “erros”, impossibilitando uma tomada de consciência pela própria criança.

Ressaltamos a tentativa da professora em incluir gêneros textuais que circulam socialmente, como os bilhetes e os cartões, nas atividades de produção escrita, embora todos eles fizessem parte da temática referente à data comemorativa da época.

#### **b) Escola 2 (E2):**

##### ***Turma C:***

Nesta escola, selecionamos somente uma turma de 1º ano do EF, que tinha como regente a professora Cecília e era composta por 24 crianças, embora a frequência diária não ultrapassasse a quantidade de 20. Durante o período de observação-participante tivemos a oportunidade de presenciar seis situações didáticas envolvendo a produção escrita, conforme listamos abaixo:

1ª sessão: reescrita da fábula “O lobo e o cordeiro”;

2ª sessão: escrita de uma lista de palavras ditadas pela professora;

3ª sessão: cópia de uma lista de palavras escritas na lousa pela professora;

4ª sessão: escrita de um novo final para a fábula “O lobo e o cordeiro”;

5ª sessão: escrita de texto com apoio de uma sequência de imagens;

6ª sessão: escrita de texto com apoio de uma sequência de imagens e escrita de frases a partir da fábula “A lebre e a tartaruga”.

O início da aula desta turma dava-se com a leitura de histórias de livros de literatura infantil feita pela professora, com todas as crianças sentadas na frente da sala em forma de platéia. Após a leitura, a professora frequentemente fazia perguntas às crianças sobre a história lida e em seguida dava continuidade à aula com atividades do livro didático. Após o início de nossa pesquisa, a professora informou que iria incluir produções de textos no planejamento para que pudéssemos observar, embora o livro didático do PAIC (adotado pela Prefeitura Municipal de Fortaleza) determine que diariamente as crianças escrevam espontaneamente por meio dos diversos gêneros textuais, como pudemos observar nas sessões de escrita e reescrita envolvendo as fábulas “O lobo e o cordeiro” e “A lebre e a tartaruga”.

Durante as situações de produção textual, a professora Cecília dava os comandos de solicitação da atividade de forma muito sucinta, provocando pouca compreensão por parte das crianças, sendo necessário repetir as consignas de forma individual. Após os comandos, a professora geralmente sugeria o que as crianças deveriam escrever, dando exemplos de início da história, de frases para serem escritas e fazendo o reconto da história.

A postura de Cecília diante das solicitações de ajuda das crianças constantemente foi de que “cada um teria que fazer do seu jeito” e em nenhuma situação interveio junto a alguma criança que tenha pedido apoio. No entanto, se dirigia às mesas das crianças para confirmar se estavam realizando a tarefa solicitada ou então escrevia na lousa para que eles pudessem copiar.

Quando as crianças finalizavam a atividade de escrita, se dirigiam à professora para mostrar-lhe o que tinham feito. Cecília lia alguns textos, mas não socializava com a turma e não dava um retorno à criança. Em seguida, pedia para que guardassem e logo após dava início a alguma outra atividade (preenchimento da agenda, outras questões no livro didático, etc.).

No tópico seguinte, abordaremos as estratégias metacognitivas utilizadas pelas crianças diante das sessões (situações didáticas que envolviam produção de textos) descritas e analisadas acima.

#### ***4.2.2. As crianças frente à tarefa de escrever textos na sala de aula***

Neste tópico, analisaremos as estratégias metacognitivas utilizadas pelos sujeitos da pesquisa diante das atividades de produção escrita às quais eram submetidos em sala de aula.

O ato de escrever se dá por meio de uma complexidade de processos que vão além da ortografia e da pontuação. Muitos escritores iniciantes imaginam que escrever é somente colocar no papel o que vem à mente, o que demonstra uma imaturidade diante do processo de escrita. Os escritores mais experientes já percebem que passam várias etapas e utilizam diferentes estratégias para chegar à fase final da escrita de um texto, ou seja, para atingir o objetivo proposto. Para isso, eles possuem um conjunto de conhecimentos sobre a escrita, tendo consciência e controle de todas as operações implicadas nesse processo. Burón (1999) define isso como uma *metaescritura*. Para ele, nesses conhecimentos, podemos incluir saber qual a finalidade da escrita, regular e adequar a linguagem para a comunicação desejada, avaliação e monitoramento dos objetivos a serem atingidos durante a realização da escrita, dentre outros. Portanto, segundo Burón (1999, p.13 apud MUSSINI, 2009), “se julgamos a

exatidão comunicativa de nossa escritura e tomamos medidas para corrigir (riscar e voltar a escrever) é porque desenvolvemos a metaescritura”.

Em nossa pesquisa, constatamos a emergência da *metaescritura* mesmo em escritores iniciantes, por meio da identificação de diversas estratégias metacognitivas utilizadas no planejamento, no controle e regulação e na avaliação da tarefa a ser realizada, especificamente na produção de textos escritos em sala de aula.

Para Bransford, Brown e Coking (2007), a dimensão da metacognição que se refere ao monitoramento da tarefa se dá por meio das estratégias.

Portanto, oito estratégias metacognitivas foram identificadas durante as produções textuais em sala de aula, sendo estas muitas vezes reguladas pela professora ou por um colega, influenciando, assim, uma reflexão metacognitiva.

Salientamos que a identificação dessas estratégias em sala de aula foi um procedimento difícil de ocorrer, pois nem sempre era oportuna a aproximação nas crianças para esclarecimentos das estratégias utilizadas. Portanto, as estratégias foram identificadas e contabilizadas (nº de frequência) a partir do roteiro da observação-participante. No quadro abaixo, apresentamos a frequência de ocorrências das estratégias em cada turma observada, levando em consideração somente os sujeitos da pesquisa.

**Quadro 2: Frequência das estratégias metacognitivas utilizadas em sala de aula**

Estratégias metacognitivas	Turma A	Turma B	Turma C	Total
Recorre a um auxílio externo para realizar a tarefa.	3	5	5	13
Planejamento parcial da tarefa.	2	4	1	7
Autonomia na realização da tarefa.	1	----	2	3
Monitora para ver se está compreendendo ou se está realizando a tarefa adequadamente.	2	1	2	5
Recobra a atenção.	1	1	2	4
Ações corretivas ao perceber o erro.	2	2	2	6
Utiliza a mesma estratégia em diferentes contextos.	2	4	4	10
Identifica aspectos relevantes ou não para a realização da tarefa.	1	1	2	4
<b>TOTAL:</b>	<b>14</b>	<b>18</b>	<b>20</b>	<b>52</b>

Nas três turmas pesquisadas, essas estratégias metacognitivas foram manifestadas pelas crianças, sendo que, na turma A, identificamos 14 (catorze) frequências dessas estratégias; na turma B, ocorreram 18 (dezoito); e na turma C, 20 (vinte).

Ressaltamos que, embora envolvendo somente dois sujeitos, a turma A obteve uma frequência proporcional às outras turmas. Tal fato corrobora com a prática pedagógica observada nesta sala, pois a professora solicitava das crianças a releitura, a atenção entre as partes sonoras e a formação das sílabas nas palavras, além de proporcionar tempo suficiente para as crianças poderem produzir e reler sua escrita.

Percebemos que a regulação externa, orientada pelo professor, foi essencial para a transição para uma regulação interna, em que o próprio aprendiz internaliza esse processo de controle executor, consolidando sua autonomia na escrita e transferindo para diferentes situações de aprendizagem.

Ficou evidente que o fator tempo era crucial para a facilidade ou dificuldade no momento da realização da produção escrita, pois, conforme observamos, as crianças podiam “ir e vir” em sua escrita, ir até a mesa da professora, reler e reescrever várias vezes, o que não era previsto na turma C, visto que em muitas sessões as crianças tinham somente em torno de dez a quinze minutos para escrever um texto. Nessa turma, observamos que por diversas vezes a professora retirou a folha da mesa da criança afirmando que o tempo já tinha acabado e iniciando imediatamente uma nova atividade.

Na turma B, somente a estratégia que se referia à autonomia na realização da tarefa não foi manifestada, o que supõe uma dependência por parte das crianças às solicitações e às intervenções da professora ou de outros colegas. Isso justifica a alta frequência da estratégia de recorrer a um auxílio externo para poder realizar a tarefa solicitada em vários momentos diferentes.

A baixa frequência da estratégia de monitoramento, de recobrimento da atenção e de ações corretivas ao detectar um erro revela a fragilidade dos sujeitos dessa turma (B) ao realizar uma atividade de escrita de textos. Em poucas situações, conseguimos observar estratégias de monitoramento da tarefa por meio de releituras ou ações corretivas após a percepção de erros cometidos, além de não agirem com autonomia diante de uma dificuldade. Essas estratégias ocorreram somente após solicitações ou alertas da professora.

Na turma C, identificamos a maior frequência de estratégias metacognitivas, embora a maior quantidade tenha sido a estratégia de recorrer a um auxílio externo para poder realizar a tarefa solicitada, o que revela também a dependência das crianças pela professora, pela ajuda dos colegas ou pelo apoio de materiais didáticos. Um dos sujeitos desta turma (Renata) recorria constantemente aos livros didáticos disponíveis em sua mochila para dar prosseguimento a sua escrita diante de uma dificuldade encontrada (por exemplo: na escrita de determinadas palavras consultava, sem que a professora notasse, o seu livro de leitura).

Acreditamos que esta frequência se deve ao fato de que dois dos três sujeitos desta turma (C) estão no nível alfabético, apresentando uma leitura mais fluente e mais segurança diante da sua própria escrita, monitorando-a constantemente por meio de releituras e ações corretivas. Portanto, são crianças que apresentam uma maior apropriação do sistema de escrita alfabética.

Dessa forma, concordamos com Martín e Marchesi (1995) quando alertam para a dificuldade no emprego de estratégias adequadas, quando se desconhecem os conhecimentos básicos sobre as quais devem ser aplicadas. Para eles, “não basta, portanto, concentrar-se exclusivamente na aquisição e desenvolvimento das estratégias cognitivas, e não atender simultaneamente à aquisição de conhecimentos na área específica em que as estratégias aprendidas devem ser empregadas”. (MARTÍN; MARCHESI, 1995, p. 31).

Salientamos que essas estratégias metacognitivas foram identificadas em diversos momentos/etapas da produção textual. Portanto, uma mesma estratégia pode ser observada tanto no momento de preparação para a escrita quanto durante ou ao final da mesma. Além disso, podem ocorrer com e sem solicitação da professora ou mediante interação com os colegas da turma.

Dando prosseguimento às nossas reflexões, abordaremos a seguir as estratégias empreendidas pelas crianças durante as produções escritas no ambiente da sala de aula, organizadas de acordo com os pontos norteadores do roteiro de observação (APÊNDICE V), agrupados em quatro critérios de observação, a saber:

- ***Critério 1: Consignas/comandos e preparação para a atividade de escrita.***

No critério 1 observamos as estratégias realizadas pelas crianças ao se preparar para a escrita do texto, ou seja, o que foi feito por ela antes de iniciar a sua escrita. Além disso, observamos também suas reações e estratégias utilizadas quanto aos comandos ou intervenções realizadas pela professora.

Por meio da observação-participante, pudemos verificar que as crianças se planejam para a realização da tarefa, no entanto, ainda de forma parcial, pois se preparam para a escrita organizando os materiais didáticos como lápis e borracha e preenchem o cabeçalho com nome e data ou simplesmente relatam que desenharam ou que escreveram algo. Portanto, explicitam somente algumas ações e estratégias realizadas, fragmentando assim a tarefa realizada. Esses dados vão ao encontro do que foi encontrado na pesquisa de Dreher (2009) ao constatar que 52,7% das crianças pesquisadas fazem um planejamento parcial da tarefa realizada.

O planejamento estruturado em que planejam as etapas da tarefa, detalhando suas ações e estratégias, não foi identificado durante as situações didáticas de produção textual desenvolvidas em sala de aula. No entanto, na pesquisa citada acima (DREHER, 2009), 35,6% das crianças realizam um planejamento estruturado, relatando de acordo com a sequência da tarefa realizada.

Essa etapa de planejamento da escrita é onde se estabelecem as metas e as estratégias a serem utilizadas para se alcançar o objetivo proposto. De acordo com Mussini (2002), a fase de planejamento envolve várias estratégias, a saber: definição de metas/objetivos, organização prévia/análise da tarefa, planejamento organizacional, atenção seletiva. Pudemos observar em nossos dados que os sujeitos focam no objetivo central, a escrita do texto, mas não estabelecem pequenas metas para o alcance deste, organizando a tarefa somente com ênfase nos materiais necessários ou em aspectos estéticos e de identificação, como a escrita do nome e do título e a legibilidade da letra. A atenção dos sujeitos pesquisados é voltada para o comando dado pela professora e para a extensão da produção escrita em questão, preocupando-se com a quantidade de linhas que vão ter que escrever.

Na pesquisa de Bosco (2010), esta também foi uma preocupação citada pelas crianças, pois elas consideraram como dificuldade o tamanho do texto exigido. As crianças utilizam várias estratégias para superar essa dificuldade, escrevendo com a letra grande e espaçada e colocando ao final do texto as palavras “fim” e “The end”. Em nossa pesquisa, somente uma das crianças utilizou essa estratégia, escrevendo ao final a palavra “terminei” em letra de forma.

Constatamos também que, das nove crianças, seis delas iniciam sua escrita imediatamente após o comando dado pela professora. Somente as três crianças da turma C iniciam a escrita após várias observações em desenhos e conversas sobre a tarefa com os colegas ao lado ou mesmo após um momento de silêncio e concentração. Essa situação nos remete à necessidade de uma preparação mais cuidadosa para o início da tarefa, pois uma produção textual requer uma demanda cognitiva complexa, com uma organização do pensamento e recobrimento da atenção em áreas importantes para a efetiva realização da tarefa.

Kato (1995) alerta para a falha no ensino da leitura, o que também pode ser transferido para o ensino da escrita, visto que a autora destaca a falta de objetivos claros para a leitura. Com isso, podemos supor também que a falta de objetivos claros para a realização da escrita de textos pode ser um entrave para o planejamento e monitoramento da tarefa a ser realizada.

Além disso, identificamos a dependência das crianças em referenciais externos para dar início a sua tarefa. Geralmente esperam a professora copiar na lousa ou pedem ajuda a um colega sentado ao lado, perguntando como eles fizeram, pedindo para ver ou aguardando algum direcionamento da professora. Acreditamos que esse recurso seja característico do ensino de cada professora, pois estas ainda usam a lousa como a ferramenta mais importante no processo de ensino-aprendizagem, além de se colocar como centro neste processo, em que toda escrita feita na escola é dirigida a ela e por ela, conforme evidenciado também em nossas entrevistas com apoio do desenho e constatado na pesquisa de Bosco (2010).

Ficou evidente que muitos comandos dados pela professora precisam ser repensados, já que as crianças não compreendem com facilidade o que é solicitado, necessitando muitas vezes de intervenções mais diretas para darem início ao seu texto. Esse entrave também foi constatado por Bosco (2010), pois a compreensão por parte das crianças da proposta de produção escrita era uma barreira encontrada por elas na realização da tarefa. No entanto, percebemos em nossa pesquisa que, mesmo diante da dificuldade em compreender a proposta de atividade, as crianças tentavam realizá-la, muitas vezes, escondendo a sua limitação da professora.

As intervenções realizadas pelas professoras durante a produção escrita nem sempre eram satisfatórias para as crianças, pois frequentemente elas se distraíam ao ouvir a professora, prejudicando a continuidade de sua escrita. Para ilustrar essa afirmação, trouxemos uma situação ocorrida com um dos sujeitos da turma A: Paulo, que estava escrevendo seu texto sobre a vaca com autonomia, revisando constantemente sua escrita e reescrevendo quando necessário. Após a fala da professora sobre a escrita de determinadas palavras e a escrita destas na lousa, Paulo imediatamente apagou o que estava fazendo e copiou o que estava escrito na lousa, perdendo todo o trabalho cognitivo despendido durante a produção textual, substituindo-o por uma mera reprodução. Essa ilustração demonstra o quanto as crianças se submetem à autoridade máxima dos professores, reproduzindo automaticamente o que eles falam ou escrevem na lousa.

Segundo Mayrink-Sabinson (2006), o que o adulto faz e diz tem repercussões no que a criança faz e diz. Entretanto, ao contrário do que observamos, nessa afirmação, a autora se referia ao papel do professor como interlocutor do processo de escrita. O professor é o outro que irá mediar esse desenvolvimento, confrontando o sujeito/escritor com sua própria escrita, por meio de questionamentos que gerem uma tomada de consciência e, assim, a internalização de novos conhecimentos. Percebemos, em nossa pesquisa, que esse papel de interlocutor não

foi explorado pelos professores, pois muitos deles se colocavam na posição de corretor e não como um mediador desse processo.

Além da interação entre professor e aluno, também analisamos as interações entre as crianças durante essas atividades de produção escrita. Detalharemos a seguir como elas ocorrem e quais estratégias metacognitivas emergem dessa interação.

- ***Critério 2: Interação com os colegas.***

No critério 2 observamos os momentos de interação entre os alunos, visando a perceber como acontecem as relações em sala de aula antes, durante e depois da atividade de escrita e quais estratégias metacognitivas emergem nessas situações.

Nas obras de Vygotsky (1998; 2008), um dos grandes focos se refere à interação social, pois enfatiza a dialética entre o indivíduo e a sociedade. Para ele, a interação provoca o processo de interiorização do conhecimento, ou seja, a passagem do que é intersíquico para o intrapsíquico. Portanto, a interação proporciona um ambiente colaborativo de aprendizagem.

Embora as concepções teóricas aceitas atualmente evidenciem a importância da interação, nas escolas pesquisadas isto ainda é um desafio. Observamos que há falta de sistematização de atividades didáticas que propiciem a interação entre as crianças da turma, especialmente nos momentos de escrita. As interações aconteciam muitas vezes “escondidas” da professora, já que não eram permitidas, pois a concepção de que a ajuda do outro ou o fazer junto com o outro não ajuda na aprendizagem da leitura e da escrita, sendo considerado somente como uma cópia, ainda perpassa pela sala de aula.

Conforme constatamos, a interação provoca o surgimento e o desenvolvimento de estratégias metacognitivas na realização da produção escrita. Mesmo às escondidas, as crianças recorrem ao auxílio de um colega para iniciar ou dar continuidade a sua escrita. Na turma C, turma em que ocorreu a maior frequência de interação, presenciamos Carlos auxiliando um colega na escrita de um texto com apoio de uma sequência de imagens. Carlos se dirigiu ao colega que estava com dúvidas e apontou e descreveu os desenhos, como forma de mostrar para o colega que, para realizar aquela tarefa, ele deveria observar os desenhos e escrever a sequência de eventos representados por meio dele.

Júlio leu para o colega o que já tinha escrito, na tentativa de mostrar como ele poderia iniciar o seu texto. Além disso, Júlio também era solicitado a soletrar palavras que tinham dificuldade. Apesar da ajuda realizada, Júlio geralmente “zombava” dos colegas por estes não saberem fazer a tarefa de escrita solicitada, o que não era repreendido pela professora.

Em outros momentos, vimos que a falta de um ambiente colaborativo de aprendizagem provoca comportamentos inapropriados das crianças. Um de nossos sujeitos, Renata, tinha a prática de esconder suas escritas dos colegas, cobrindo com estojos, livros ou cadernos. Isso reflete as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, concebendo o processo de ensino como transmissão, visto que a própria professora pedia para as crianças não olharem pelo dos outros.

Segundo Geraldi (2011), considerar a interação verbal como base do processo pedagógico é ceder espaço para o diálogo entre os sujeitos, para os “conhecimentos que dialogam em sala de aula (p. 21)”.

Na pesquisa de Bosco (2010), foi constatado que as formas como as mesas e cadeiras de umas das duas turmas pesquisadas eram organizadas influenciavam consideravelmente nas práticas de escrita em sala de aula, impedindo a troca de informações entre as crianças e reforçando o trabalho individual. Também verificamos que, nas três turmas de nossa pesquisa, a organização das carteiras reforçava o trabalho individual e, mesmo na turma B, em que as crianças sentavam em mesas conjuntas com quatro ou seis crianças, o trabalho em colaboração com os colegas não era realizado.

Sabemos que a organização do espaço permite, mas não garante, interações entre as crianças e entre as crianças e o professor. De acordo com Oliveira (2000, p.158),

O ambiente, com ou sem o conhecimento do educador, envia mensagens e, os que aprendem, respondem a elas. A influência do meio através da interação possibilitada por seus elementos é contínua e penetrante. As crianças e ou os usuários dos espaços são os verdadeiros protagonistas da sua aprendizagem, na vivência ativa com outras pessoas e objetos, que possibilita descobertas pessoais num espaço onde será realizado um trabalho individualmente ou em pequenos grupos.

Outro aspecto de entrave para um ambiente colaborativo de aprendizagem é a constante vigilância ao silêncio, sempre comparado à boa disciplina e, conseqüentemente, a falta deste, ao prejuízo na aprendizagem. Segundo Vygotsky (1998), o ser humano cresce e se desenvolve em um ambiente social e é a interação com outras pessoas um dos fatores essenciais a esse desenvolvimento.

Diante do exposto, prosseguiremos nossas reflexões discutindo sobre as estratégias metacognitivas que se manifestam durante a escrita de textos em sala de aula.

- ***Critério 3: Estratégias metacognitivas durante a escrita.***

No critério 3 analisamos quais ações e estratégias se manifestam durante a situação de escrita em sala de aula, buscando identificar as alterações realizadas em seu texto, a percepção

e correção de erros, as releituras realizadas como forma de regulação do escrito, dentre outros aspectos.

Durante as observações realizadas nas três turmas, constatamos que todos os nove sujeitos utilizam diversas estratégias durante a escrita, cognitivas e metacognitivas. Nosso foco recai sobre as estratégias metacognitivas que as crianças utilizam durante a escrita do texto. Pudemos identificar a emergência de todas as estratégias metacognitivas citadas no quadro 1, inclusive a de planejamento parcial da tarefa, já que todas as crianças re-planejavam sua escrita constantemente.

Levando em consideração toda a complexidade da tarefa de escrever textos, as crianças monitoravam sua escrita para ver se estavam alcançando a meta desejada, relendo e reescrevendo ao perceberem erros ou ao serem solicitadas pela professora. O papel desempenhado pela professora, como incentivadora de situações em que solicitaram às crianças a retomada do que realizaram, foi de fundamental importância para provocar situações de regulação e de reflexões metacognitivas por parte das crianças diante da escrita de textos. Como os nossos sujeitos são escritores iniciantes, muitos deles já tinham dispensado um grande esforço cognitivo ao realizar a primeira escrita (1ª versão do texto) ou produziram o texto somente como forma de cumprir uma tarefa escolar. Portanto, ao finalizarem, ficam com a sensação de “dever cumprido”. Todavia, se o retorno ao texto for solicitado pelo professor, o escritor terá uma nova chance de pensar sobre a tarefa realizada, bem como sobre as estratégias utilizadas para tal.

Em contrapartida, Wolfs (2000) alega que as situações de aprendizagem podem provocar o controle e a regulação da atividade cognitiva, embora não necessariamente esteja havendo uma reflexão metacognitiva. Esse controle pode ser guiado por fatores externos que não explicitam, analisam ou avaliam o procedimento a ser realizado, como os procedimentos que os alunos são solicitados a realizarem, ou por processos implícitos que já estejam automatizados, como a procura pela coesão e coerência textual, as correções efetuadas rapidamente, a pontuação, dentre outros.

Para ele, só há o desenvolvimento de uma reflexão metacognitiva quando ocorrem

várias atividades metacognitivas: a explicitação (evocação, descrição pelo sujeito de seus processos cognitivos), a análise (posta em relação entre vários processos, entre processos e variáveis contextuais e entre processos e resultados...), a conceitualização, que é abstrair, de diferentes situações analisadas, propriedades gerais relativas a seu próprio funcionamento, regras de ação ou estratégias aplicáveis a diferentes contextos. (WOLFS, 2000, p. 172).

O que percebemos por meio de nossas observações é que, embora com o foco somente nas palavras, a turma em que a professora mais solicitou a retomada de suas escritas e que sugeriu estratégias para escrita de palavras (turma A), como, por exemplo, a escrita de uma lista de palavras que eles não poderiam esquecer como se escreve, teve uma boa frequência de ocorrências de utilização de estratégias metacognitivas.

A pesquisa de Dreher (2009) faz uma reflexão sobre os processos implícitos automatizados, pois essa aprendizagem é o início do processo de domínio do conhecimento da escrita e leitura, que transpõe da aprendizagem implícita até a explícita. Portanto, a aprendizagem passaria para um nível explícito consciente, assim como também para um nível explícito consciente verbal, em que é capaz de verbalizar o que sabe e o que não sabe, além de explicitar verbalmente os porquês dessa ou daquela estratégia. Para a pesquisadora, “o acompanhamento e a consciência do professor sobre este processo são fundamentais para que a criança domine esta tarefa” (DREHER, 2009, p. 81).

Outra estratégia metacognitiva identificada se refere à utilização da mesma estratégia em diferentes contextos, pois as crianças recorrem à oralidade em vários momentos, seja para construir a escrita de uma determinada palavra, seja para garantir a ortografia correta de outras. Além disso, a estratégia de releitura pode ser observada em oito sujeitos, supondo o controle e regulação do seu escrito, também utilizada em diferentes momentos, tanto para se localizar e dar continuidade à escrita quanto para verificar a autenticidade da escrita de algumas palavras. Segundo Flavell et al (1999), as estratégias metacognitivas oferecem ao leitor informações sobre sua ação e o seu progresso na tarefa que está sendo realizada.

Para Martín e Marchesi (1995), as teorias que se referem aos processos metacognitivos afirmam que a capacidade de autorregular a própria aprendizagem é uma especificidade da inteligência. Vários processos metacognitivos, como planejar estratégias para serem aplicadas em determinadas situações de aprendizagem, controlar e avaliar o processo a fim de detectar erros e modificá-los, dentre outros, são manifestados pelo comportamento inteligente, até mesmo espontaneamente.

Portanto, vimos que, mesmo que ainda não dominem completamente o sistema alfabético de escrita, as crianças se colocam no papel de leitores de seus próprios textos, reelaborando-os e reescrevendo-os por meio de um movimento de manipulação consciente sobre a escrita. Esse movimento de revisão e refacção de seus próprios textos também foi identificado nas pesquisas de Abaurre et al. (2006), em que os aspectos que sofreram mais alterações por parte das crianças se referiam à ortografia, evidenciando a ênfase dada aos aspectos superficiais da linguagem escrita por parte da escola. Acreditamos que, por isso,

Renata, integrante da turma C, utilize a estratégia de recorrer a um auxílio externo com frequência, consultando recursos didáticos, como livros de leitura, para garantir a escrita correta de uma determinada palavra.

O momento de finalização da escrita do texto também revela a emergência de estratégias metacognitivas, a seguir, detalharemos como ocorrem as manifestações dessas estratégias.

- ***Critério 4: Finalização da atividade de escrita.***

No critério 4 buscamos identificar o que as crianças fazem quando terminam a escrita de um texto, observando sua postura diante da finalização da tarefa proposta (se faz alterações, se percebe erros, se relê, dentre outros).

Ao finalizarem seus textos em sala de aula, os nove sujeitos investigados imediatamente mostraram as professoras o cumprimento da tarefa solicitada. Estas, por sua vez, fizeram encaminhamentos às crianças, entretanto se limitavam a solicitar a correção de algumas palavras que apontaram como erradas e a realização de desenhos.

Em algumas situações, as professoras não leram o que tinha sido escrito pelas crianças, mas “davam o visto” e guardavam em arquivos de tarefas. No entanto, a professora da turma A demonstrava o cuidado com a escrita das crianças, lendo e solicitando a reescrita de alguns trechos, embora a ênfase recaísse sobre aspectos ortográficos, como já mencionamos anteriormente. Nas outras duas turmas, esse trabalho de revisão e reescrita era solicitado com menor frequência e somente para algumas crianças, também com foco na escrita de palavras ortograficamente corretas.

Embora a socialização de seus textos, bem como a circulação destes dentro e fora da escola, não fosse destaque para as professoras, algumas crianças sentiam necessidade de transpor esse trabalho de escrita realizado para outras situações e ambientes. Numa das sessões observadas, Carlos, da turma C, depois de ir mostrar para a professora que somente o pediu para escrever seu nome e desenhar, se dirigiu a um colega e recontou a história que tinha criado com apoio das imagens. Larissa, da turma B, também se dirigia aos colegas para mostrar o que tinha escrito, como forma de validação e reconhecimento de que tinha conseguido cumprir com o solicitado.

As crianças da turma B corrigiram seus textos somente após solicitação da professora, nenhuma delas utilizou a estratégia de releitura ao final do trabalho realizado. Na turma C, Júlio e Renata faziam releituras durante a escrita do texto, mas não releram ao finalizarem a tarefa. Michele e Paulo, da turma A, também precisaram da solicitação da professora para

realizar a releitura do seu texto após o término da 1ª versão. Em nenhuma das turmas havia a prática de revisões dos textos que as crianças produziam, sejam elas coletivas ou individuais.

Conforme evidenciado também nos dados das entrevistas com apoio de desenhos e por outras pesquisas (BOSCO, 2010; AZEVEDO; TARDELLI, 2011), constatamos que as crianças tomam a escrita de textos somente como uma tarefa escolar, em que devem cumprir com o que é solicitado pela professora e esperar a aprovação ou não desta. Portanto, a professora é considerada seu único destinatário e a escrita do texto uma mera tarefa escolar.

De acordo com nosso referencial teórico, a revisão de textos é fundamental para o processo de elaboração de textos, pois envolve a compreensão leitora, a reativação dos conhecimentos prévios e a reflexão sobre a língua, provocando na criança uma atitude crítica diante de seu texto.

A reflexão sobre o ato de escrever demanda um julgamento sobre o processo de construção do texto, implicando um distanciamento do seu escrito, o que parece ser complicado para a criança pequena. No entanto, esse momento poderá ocorrer de forma significativa na presença de agentes mediadores e com o estabelecimento de um ambiente de reflexões (GÓES, 1993).

O destaque de Oliveira (2005) para a revisão textual se deve por considerá-la uma estratégia construtiva do processo de reelaboração do texto, ocorrendo na interação da criança com seu texto, de forma mediada ou não, pois permite que a criança reveja seu texto, mas agora sob outra perspectiva.

Corroborando com as ideias supracitadas, afirmamos que, por meio dos dados coletados na observação, identificamos que os procedimentos de revisão e reescrita/reelaboração de seus próprios textos provocam nas crianças a emergência e o desenvolvimento das estratégias metacognitivas. Porém, salientamos que esta prática não é realizada sistematicamente na rotina didática do processo de ensino-aprendizagem da língua escrita.

Como vimos, mesmo sendo escritores iniciantes, as crianças fazem uso consciente de várias estratégias, ou seja, se utilizam de estratégias metacognitivas para poderem alcançar o objetivo determinado de uma tarefa. Portanto, elas começam a monitorar a sua aprendizagem da escrita desde muito cedo. Porém, identificamos que essa monitoração recai num determinado nível linguístico – foco nas palavras, visto que sua experiência com a língua escrita ainda é muito inicial. Segundo Kato (1995), a diferença de um leitor mais experiente para um menos experiente reside no nível linguístico em que a monitoração acontece. Dessa forma, a criança começa a monitorar a leitura e a escrita no nível da palavra e

progressivamente começa a monitorar as unidades maiores, como sintagmas e orações. Percebemos que a escola e o professor também enfatizam a palavra, deslocando todo o esforço cognitivo do aluno somente para a monitoração da escrita no nível da palavra.

Para finalizar este tópico, importa ainda dizer que seria fundamental o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que provocassem nas crianças o retorno aos seus textos. A habilidade de ler e examinar o que escreveu, na intenção de melhorá-lo, faz com que o escritor reveja as estratégias utilizadas para o alcance dos objetivos desejados na tarefa pretendida para que assuma um papel mais ativo no seu processo de ensino-aprendizagem e, dessa forma, consiga se utilizar e desenvolver cada vez mais estratégias metacognitivas.

Diante do exposto, partiremos a seguir para a análise e discussão das estratégias metacognitivas utilizadas pelas crianças de seis anos ao produzirem, revisarem e reescreverem seus textos em sessões individuais e em duplas mediadas pela pesquisadora. A intenção é apresentar a diversidade de estratégias, de natureza metacognitiva, que as crianças se utilizam para a realização de uma tarefa, especificamente para a escrita de diferentes gêneros textuais.

#### **4.3. As estratégias Metacognitivas utilizadas pelas crianças durante o processamento da produção de textos nas sessões individuais e em duplas**

Neste tópico, apresentamos as estratégias metacognitivas utilizadas pelas crianças de seis anos ao produzirem, revisarem e reescreverem textos de variados gêneros textuais. Os quatro gêneros textuais selecionados seguem algumas regularidades linguísticas e se referem à capacidade de linguagem dominante da ordem do narrar e do relatar, conforme já discutimos nos referenciais teóricos apresentados anteriormente (Textos para narrar: um texto com apoio de uma sequência de imagens e um conto “Os três porquinhos” e textos para relatar: uma autobiografia e uma notícia).

Nesta pesquisa, não objetivamos refletir sobre as diferenças das estratégias identificadas em cada um dos gêneros textuais, embora concordemos que esta seria uma análise interessante. Dessa forma, optamos por utilizar diferentes gêneros textuais porque proporcionam a emergência de diferentes estratégias, oferecendo uma base de dados suficiente para discussão e exposição das estratégias metacognitivas utilizadas pelas crianças.

Ressaltamos que tivemos três situações de investigação, totalizando doze sessões para cada criança, sendo estas: 1ª sessão: Escrita do texto – produção; 2ª sessão: Revisão individual; 3ª sessão: Revisão em duplas, seguida da reescrita do texto (versão final). Portanto, tivemos um total de 108 sessões para identificar quais e como são utilizadas as

estratégias metacognitivas pelas crianças no processamento da produção textual, levando em consideração as suas etapas – produção, revisão e reescrita.

Destacamos também a dificuldade que tivemos na observação e escuta dessas crianças, sendo necessário realizarmos perguntas com o mesmo objetivo para tentarmos identificar as estratégias utilizadas.

#### ***4.3.1. A emergência das estratégias metacognitivas durante as sessões individuais***

Nesta sessão, discutimos as estratégias de produção textual de natureza metacognitiva, pois se referem ao planejamento, supervisão e avaliação da tarefa solicitada. No quadro abaixo, explicitamos a frequência dessas estratégias realizadas em cada gênero textual produzido. Dessa forma, exporemos quantas vezes essas estratégias de natureza metacognitiva emergiram durante o processamento da produção desses diferentes gêneros textuais, considerando somente os procedimentos de produção e revisão individual, para posteriormente discutirmos como e em quais circunstâncias elas ocorreram.

Para uma melhor compreensão, organizamos este tópico em grupos que se referem às estratégias de produção textual de natureza metacognitiva utilizadas pelas crianças e identificadas nas sessões sob nossa intervenção que dizem respeito às três estratégias metacognitivas reconhecidas por Brown (1987) – planejamento, monitoramento e regulação e avaliação.

De acordo com Solé (1998), as estratégias de leitura são procedimentos de caráter elevado, pois “envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança” (p. 70). Dessa forma, ampliamos esta afirmação ao processamento da produção textual, ao identificarmos processos que implicam estratégias de natureza metacognitiva.

Importa ainda dizer que optamos por considerar para esta análise tanto as situações de produção como as de revisão individual, pois percebemos que, durante a produção da primeira versão do texto, as crianças realizam sucessivos processos de revisão e de reescrita. Os momentos de revisão e de reescrita em duplas serão analisados posteriormente.

**Quadro 3: Quadro geral da frequência das estratégias metacognitivas utilizadas na produção de texto individual**

<b>Estratégias Metacognitivas realizadas pelas crianças durante a PRODUÇÃO DO TEXTO nas sessões individuais Geral (todos os sujeitos)</b>					
<b>Estratégias Metacognitivas</b>	<b>Gêneros Textuais</b>				<b>Total</b>
	<b>Coelhenete</b>	<b>Autobiografia</b>	<b>Conto</b>	<b>Notícia</b>	
1. Recorre a um auxílio externo para realizar a tarefa (planejar, regular e avaliar durante a produção, revisão e reescrita de um texto).	20	55	58	21	154
2. Planejamento para a tarefa é parcial (envolve recursos materiais, somente o início do texto).	10	20	24	20	74
3. Planejamento é estruturado (detalhado, envolve todas as etapas da tarefa).	1	0	3	1	5
4. Age com autonomia (não há necessidade de um referencial externo para planejar, regular e avaliar sua tarefa).	7	33	24	10	74
5. Explicita os objetivos da tarefa de forma parcial.	4	16	13	15	48
6. Explicita os objetivos da tarefa de forma estruturada.	4	0	1	0	5
7. Avalia suas dificuldades e facilidades na realização da tarefa com foco na leitura ou escrita das palavras, letras e grafia.	10	13	13	12	48
8. Não consegue continuar a realização da tarefa/imobilidade mediante dificuldade.	6	8	20	3	37
9. 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).	22	36	28	12	98
10. Recobra a atenção (em áreas importantes, ao se distrair).	6	9	11	2	28
11. Ações corretivas ao perceber erros.	12	24	67	14	117
12. Não sabe verbalizar/explicitar o que fez antes, durante e depois da tarefa.	0	0	0	0	0
13. Explicita suas ações tarefa de modo descritivo.	4	15	9	14	42
14. Explicita suas ações na tarefa de modo avaliativo.	3	5	9	4	21
15. Utiliza a mesma estratégias em diferentes contextos (para se localizar e continuar a escrever, para escrever)	34	63	91	14	202
16. Explicita as estratégias usadas diante das dificuldades com ênfase nas variáveis externas.	5	5	4	1	15
17. Explicita as estratégias usadas diante das dificuldades com ênfase no seu funcionamento pessoal/esforço pessoal.	4	22	6	2	34
18. Explicita as estratégias usadas diante do erro encontrado com ênfase em variáveis externas.	1	2	1	0	4
19. Explicita as estratégias usadas diante do erro encontrado com ênfase no seu próprio funcionamento cognitivo/esforço pessoal.	12	15	6	9	42
20. Identifica aspectos relevantes ou não para a realização da tarefa.	14	22	6	8	50
<b>TOTAL:</b>	<b>179</b>	<b>363</b>	<b>394</b>	<b>162</b>	<b>1098</b>

A partir do quadro 3, podemos constatar que todas as estratégias de natureza metacognitivas foram utilizadas nas situações de produção textual. Somente a estratégia de não saber verbalizar o que fez antes, durante e depois não foi identificada, mas optamos por deixá-la na tabela para evidenciar que as crianças de seis anos já fazem suas primeiras reflexões metacognitivas quando solicitadas a realizarem produções de textos de diferentes gêneros.

Para um melhor detalhamento e prosseguimento da discussão, fizemos um agrupamento dessas estratégias que deu origem às categorias que englobam estratégias de natureza metacognitiva sobre:

Grupo A: O planejamento da tarefa;

Grupo B: A explicitação dos objetivos da tarefa;

Grupo C: A autonomia na realização da tarefa;

Grupo D: A regulação e monitoramento da tarefa;

Grupo E: A explicitação das ações e estratégias realizadas na tarefa;

Grupo F: Os erros encontrados;

Grupo G: A avaliação e as dificuldades encontradas na tarefa / explicitação das estratégias usadas diante das dificuldades na tarefa.

A categorização dessas estratégias foi realizada a partir de uma adaptação para a escrita das estratégias de leitura de natureza metacognitiva apontadas por Brown (apud KATO, 2007), visto que estas derivam do controle planejado e deliberado das atividades que levam à compreensão. Dentre elas, destacamos a explicitação dos objetivos de leitura, a identificação de aspectos que são relevantes na mensagem, o alocamento de atenção em áreas importantes, o monitoramento para ver se está ocorrendo compreensão, a revisão e a autoindagação para ver se os objetivos estão sendo atingidos, as ações corretivas ao detectar falhas na compreensão, o recobrimento de atenção ao se distrair. Essas estratégias também foram encontradas em nossa pesquisa tendo como foco a produção de textos.

Para uma melhor visualização e compreensão, discutiremos cada uma dessas categorias a seguir.

### ***Grupo A: O planejamento da tarefa***

Neste grupo, englobamos as estratégias de produção textual de natureza metacognitiva que dizem respeito à situação de planejamento da tarefa, que tem como objetivo compreender como a criança de seis anos se organiza antes de iniciar a atividade de produção escrita, ou seja, de quais estratégias ela se utiliza para planejar a tarefa de forma consciente e regulada.

Para isso, observamos suas ações e estratégias durante a solicitação da proposta de produção de um determinado texto, assim como também realizamos uma entrevista de explicitação (apresentada nas opções metodológicas), solicitando da criança explicações sobre como ela se organizou para escrever o texto pedido naquela sessão. As perguntas (roteiro da entrevista de explicitação – APÊNDICE II) se reportavam ao o que ela teve que fazer, saber, pensar para começar o texto, ao que foi preciso para poder escrever o texto do início ao fim,

se reportavam a se, antes de escrever, ela sabia o que ia escrever até o final do texto e, por fim, sobre o que ela contaria aos colegas que tinha feito naquela sessão ao voltar para a sala. Acreditamos que, por meio das respostas a essas perguntas, pudemos captar a emergência das estratégias metacognitivas, visto que as crianças teriam que explicitar os processos implicados na tarefa de produzir, revisar e reescrever textos. Portanto, duas estratégias de produção textual se referem a esse grupo: 1 – de planejamento parcial da tarefa e 2 – de planejamento estruturado da tarefa.

Para isso, identificamos diversas ações e estratégias cognitivas que, conseqüentemente, foram controladas pela estratégia metacognitiva de planejamento. Dentre elas, podemos citar: 1) Antes de escrever, coloca o seu nome, a data e o nome da escola (cabeçalho); 2) Antes de escrever, organiza os materiais necessários (lápiz, borracha, papel, etc.); 3) Antes de escrever, pensa em como fazer; 4) Antes de escrever, relembra a história ou planeja o que vai escrever em voz alta; 5) Inicia imediatamente a escrita; 6) (Re)planeja o que vai escrever durante a tarefa. Consideramos essas ações e estratégias cognitivas como forma de materialização da estratégia metacognitiva de planejamento, além da explicitação dada pelas crianças durante a entrevista realizada após cada tarefa.

Os dados extraídos da pesquisa revelam que as crianças ao empreender uma estratégia cognitiva, como as citadas anteriormente, utilizam uma ou mais estratégias metacognitivas. Podemos ilustrar tal afirmação a partir da estratégia cognitiva de (re)planejamento da escrita, em que a criança lança mão tanto da estratégia metacognitiva de planejamento quanto da estratégia metacognitiva de regulação e monitoramento da tarefa, conforme revelou Talia na produção de sua autobiografia, ao se questionar sobre se já tinha escrito a palavra “brinco” e o trecho “eu gosto da escola”. Diante disso, acreditamos que Talia, ao tentar (re)planejar sua escrita relendo trechos do que já tinha escrito, tanto planejou como monitorou e regulou sua tarefa, pois lembrou do que queria escrever, planejando a escrita e, ao mesmo tempo, monitorou relendo o que já tinha escrito, para garantir no seu texto informações que desejava expor sobre si mesma.

Isso também ocorreu com Bia, pois, ao ser questionada sobre se já sabia o que ia escrever ao iniciar sua tarefa, revelou que durante a tarefa foi “pensando em outras coisas em que eu ia fazer”. Isso nos mostra que Bia teve outras ideias para escrever durante a tarefa, revelando que (re)planejou sua escrita, monitorando-a e regulando-a e, ao mesmo tempo, identificou aspectos relevantes para sua realização, ou seja, foi acrescentando informações importantes que desejava escrever em seu texto.

Em nossa análise, constatamos que as crianças que planejam parcialmente a tarefa se referem a recursos materiais necessários para escrever um texto e explicitam de forma sucinta o que realizaram, geralmente se referindo somente ao comando geral da atividade, às situações iniciais ou partes da escrita do texto.

Para ilustrar a estratégia metacognitiva de planejamento parcial da tarefa, usaremos os relatos de Bia ao afirmar que, inicialmente, “teve que pensar e acreditar nos meus pensamentos” para escrever seu texto, evidenciando a consciência de seu esforço cognitivo para planejar sua tarefa (escrita de sua autobiografia). Entretanto, se referiu somente a uma estratégia cognitiva para explicitar como se planejou para realizar a tarefa. Além disso, não conseguiu explicitar de forma estruturada o que tinha realizado naquela sessão, lendo seu texto ao ser solicitada a dizer o que contaria a um colega sobre o que tinha feito naquele momento. Diante disso, percebemos que Bia somente se refere ao produto final na tarefa, sem explicitar os acontecimentos ali realizados.

O exemplo supracitado, informando somente fragmentos da tarefa que realizou, também pode ser ilustrado por Michele ao afirmar que teve que “pensar nas letrinhas” para escrever. Na pesquisa de Dreher (2009), a maioria dos sujeitos investigados (52,7%) também realizou um planejamento parcial da tarefa, pois relataram somente partes da tarefa realizada e não se referiram à sequência da tarefa, como uma parte de seus sujeitos (35,6%).

Constatamos nas sessões individuais e em duplas, assim como também nas situações de produção textual na sala de aula, que, das nove crianças investigadas em nossa pesquisa, seis delas iniciam sua escrita imediatamente após o comando dado pela professora. Percebemos que essa atitude também revela a ausência de um planejamento estruturado da tarefa a ser realizada, pois se lançam na escrita sem mesmo pensar no que vão escrever, na organização do seu texto, nas informações relevantes que se deve colocar, dentre outras. Para Lafortune e Saint-Pierre (1996), a estratégia de planejamento requer uma análise da tarefa a ser feita, especificando suas características e exigências para a escolha de uma estratégia adequada para sua realização. Portanto, o que encontramos em nossa pesquisa não ilustra o que é afirmado pelos autores acima, pois as crianças não planejam sua ação de forma completa e se lançam de imediato na tarefa a ser realizada.

Segundo Santos (2007), o primeiro passo do processamento textual requer um planejamento do que dizer, para quem dizer e como dizer, por isso envolve várias situações, como a seleção e a organização das ideias, a pesquisa, a elaboração de um roteiro, a escrita da primeira versão, a revisão e a reescrita. Em sua pesquisa, foi constatado que alunos do ensino

médio não realizam um planejamento da sua produção textual, iniciando imediatamente a escrita do texto.

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

Observamos isso nos relatos de Paulo, que se referiu à necessidade de pensar nas palavras para iniciar seu texto tanto na escrita da autobiografia quanto na escrita do conto dos três porquinhos. Seus relatos revelam também que, mesmo sem iniciar imediatamente sua tarefa, pois necessita pensar nas palavras antes de escrever, ele faz somente um planejamento parcial, já que não verbalizou toda a sequência da tarefa, focando somente em fragmentos da tarefa, como a escrita das palavras.

Laura afirmou que, para começar a escrever seu texto, precisou observar os desenhos, se referindo à necessidade de descrever o que a sequência de cenas representava. Bia também se referiu à importância das cenas que observou, pois afirmou que escreveu a sua história porque já sabia de tudo aqui (apontando para a sequência de cenas). Na revisão de seu texto, Bia relatou toda a história que escreveu para explicitar o que tinha feito naquele momento. No entanto, não se referiu às ações e estratégias realizadas durante toda a tarefa, verbalizando suas ações somente de forma descritiva, o que nos leva a inferir que o planejamento realizado pela aluna faz referência somente à construção da história e não a todos os passos necessários ao processamento textual. Da mesma forma, Júlio e Carlos expuseram a necessidade de observar os desenhos para escreverem seus textos, demonstrando um planejamento parcial da tarefa realizada.

Identificamos também nas observações das sessões realizadas com Maicon ao produzir um texto com apoio de imagens, assim como também em seus relatos, que o planejamento que é feito para produzir seus textos alude exclusivamente a trechos do texto, conforme explicou que, para escrever sua história, precisou somente colocar o “nome da bruxa.” Isso ocorreu também nos relatos de Júlio e Renata, pois leram os seus textos para explicar que pensaram em como começar a história antes de escrever.

Como vimos, as estratégias de produção textual ora explicitadas nos revelam a emergência de estratégias de natureza metacognitiva que ajudam a criança a planejar a tarefa solicitada, pois provocam o monitoramento e a reflexão dos seus processos no processamento da produção textual.

### ***Grupo B: A explicitação dos objetivos da tarefa***

Neste grupo, tratamos de estratégias que consideramos ser de natureza metacognitiva, pois permitem explicitar os objetivos da tarefa na visão das crianças, seja de forma parcial ou estruturada. Para isso, consideraremos somente o processo de revisão do texto, haja vista a necessidade de captar o que as crianças pensam sobre este procedimento de forma a inferir os processos metacognitivos implicados ao realizarem uma revisão textual.

Para Michele, a revisão textual serve para melhorar o seu texto, tendo em vista a necessidade de apagar todo o texto que escreveu, ou seja, para ela, a revisão significa uma nova versão do texto. Ao ser questionada sobre tal atitude (apagar todo o texto), Michele reconheceu que, para melhorar o texto, deve ler o que escreveu. Também observamos esta aluna tentando reler seu texto sem conseguir compreender o que tinha escrito e, por isso, preferiu “apagar e fazer de novo”. Ela chegou a solicitar que tivessem linhas no papel. Vale ressaltar que Michele demonstrou preocupação com a legibilidade de sua letra, visto que ela mesma não conseguiu ler sua primeira versão e acabou por fazer um novo texto, sem buscar o primeiro como base. Além disso, afirmou que, ao finalizar um texto, deve escrever seu nome, demonstrando preocupação com aspectos secundários do texto, mas que para ela é imprescindível, já que o texto deve ser identificado.

Na escrita do texto com apoio de imagens, Talia também se reportou à necessidade de fazer outro texto, alegando que não estava gostando do outro (sua primeira versão).

Também durante a revisão do texto com apoio da sequência de cenas, Bia se referiu à revisão como uma forma de melhorar seu texto porque ela teve que fazer tudo certo e porque ela escreveu o resto da história.

Júlio, ao ser solicitado a revisar seu texto feito com a ajuda de imagens, iniciou imediatamente a leitura, interrompendo-a quando sentia necessidade de modificar algo, conforme demonstrou ao dizer que queria mudar um trecho de seu texto porque não dava pra entender, se referindo à palavra *saiu* que estava sem a letra *i*, em sua mudança a reescreveu *sail*. Portanto, se referiu às modificações que realizou concernentes à ortografia das palavras para explicitar os objetivos da tarefa de revisar seu texto, afirmando que o que ele fez ajudou a melhorá-lo porque achou “alguma coisa errada” e consertou. Segundo Zimmerman (2000), a nossa maior qualidade enquanto humanos é, provavelmente, a nossa capacidade para autorregular.

Da mesma forma, encontramos nos relatos de Carlos preocupações quanto à ortografia das palavras, se referindo à revisão textual como uma forma de perceber erros e “escrever o que estava certo”, caracterizando o que Jesus (2011) chama de “higienização do texto do

aluno”, pois o objetivo principal é a eliminação das “impurezas” referentes às transgressões acerca da ortografia, concordância e pontuação.

Renata afirmou inicialmente que desconhecia o que seria revisar um texto. Após sucessivos questionamentos sobre esse procedimento, iniciou a leitura de seu texto. Na primeira interrupção da leitura, a aluna pediu para mudar a palavra *mal*, alegando que a forma correta seria *má*. Posteriormente, afirmou que, se não compreendesse o que tinha escrito, deveria mudar as letras, também se referindo à legibilidade e à ortografia, aspectos considerados superficiais para o processamento da produção textual, já que não se refere à textualidade, na qual engloba aspectos centrais para a construção de um texto. Na pesquisa de Rocha (1999), foi constatado que as crianças pequenas são capazes de identificar problemas na escrita de seus textos, porém se concentram mais nos aspectos que envolvem a ortografia e a informatividade do texto, sendo este último um dos elementos da textualidade, que consiste nas informações contidas no texto e necessárias a compreensão do leitor.

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

### ***Grupo C: A autonomia na realização da tarefa***

Este grupo envolve duas estratégias utilizadas pelas crianças na produção textual que objetivam controlar diferentes estratégias cognitivas, são elas: 1- Recorre a um auxílio externo para realizar a tarefa (planejar, regular e avaliar durante a produção, revisão e reescrita de um texto) e 2- Age com autonomia (não há necessidade de um referencial externo para planejar, regular e avaliar sua tarefa).

Aparentemente, podemos imaginar que essas duas estratégias são opostas, sendo possível aparecer somente uma ou outra. Entretanto, salientamos que uma mesma criança pode tanto recorrer a auxílios externos quanto agir com autonomia em diversas situações, como observamos em nossas sessões, nas quais buscaram a ajuda do pesquisador.

As estratégias em que as crianças recorrem a auxílios externos tiveram uma frequência mais elevada do que as estratégias em que percebemos ações com autonomia. Assim como também verificamos nas estratégias realizadas em sala de aula, em que as crianças recorrem à ajuda do professor, dos colegas ou de recursos materiais/didáticos.

Na produção do texto com apoio de imagens, todas as crianças se referiram à necessidade de olhar constantemente para as figuras como forma de criação e organização das ideias para escreverem.

Além disso, com exceção de Maicon, todos os sujeitos recorreram à ajuda da pesquisadora para a realização da tarefa, uma produção textual com apoio de uma sequência de cenas. Maicon não solicitou auxílio da pesquisadora, mas se reportou aos desenhos como um recurso importante para ajudá-lo a decidir o que escrever.

Michele se utilizou dessa estratégia dez vezes somente na escrita desse texto. Na maioria das vezes, solicitou ajuda para a formulação e a leitura das palavras. Tal afirmação pode ser exemplificada quando a aluna perguntou como se escrevia a palavra “sem” ou ao tentar reler para dar continuidade a escrita.

Laura também solicitou ajuda à pesquisadora quanto à escrita das palavras, perguntando constantemente com que letra era. No entanto, ao mesmo tempo, a aluna agiu com autonomia para ler e perceber a ausência de algumas letras em determinadas palavras durante a revisão.

Bia foi uma das alunas que solicitou ajuda quanto à escrita das palavras, perguntando como era uma determinada palavra e se era com esta ou aquela letra, ocorrendo na escrita dos quatro gêneros textuais solicitados. As suas solicitações foram realizadas especialmente nas duas primeiras produções escritas, demonstrando insegurança para realizar a tarefa. Segundo Bransford, Brown e Cocking (2007), a metacognição assume o papel de diálogo interior e muitos estudantes não têm consciência de sua importância, sendo provocada efetivamente somente com o apoio do professor.

As observações realizadas nas sessões de Carlos nos levam a considerar que ele também recorreu com frequência ao auxílio externo, especialmente nos momentos de revisão do texto. Isso se deve ao fato de que ainda não apresentava autonomia para ler e a legibilidade de sua letra o atrapalhava bastante, necessitando de ajuda para compreender o que escreveu.

Na pesquisa de Dreher (2009), foi constatado que as crianças se supervisionam durante uma tarefa tendo como referência o outro, especialmente o professor. Como vimos, em nossos dados, também percebemos essa dependência pelo professor, o que demonstra que o processo de autonomia das crianças ainda é um desafio.

Vygotsky (1998) nos alerta para a importância do outro no processo de mediação, em que este deveria atuar na zona de desenvolvimento proximal como forma de promover a aprendizagem. Entretanto, o que identificamos a partir de nossos dados é que a realização da tarefa acontece somente na presença do outro (o professor), revelando total dependência do aluno.

#### ***Grupo D: A regulação e monitoramento da tarefa***

Neste grupo, tratamos de estratégias de natureza metacognitiva implicadas na regulação e no monitoramento das tarefas. Salientamos que buscamos identificar como a criança organiza o seu pensamento e suas ideias durante a tarefa. As estratégias que fazem parte desse grupo são: 1) Recobra a atenção (em áreas importantes, ao se distrair); 2) Utiliza a mesma estratégia em diferentes contextos; 3) Identifica aspectos relevantes ou não para a realização da tarefa e 4) Monitora para ver se está compreendendo e/ou se está realizando a tarefa de forma adequada.

A categorização deste grupo é respaldada na perspectiva de Flavell et al (1999), quando estes afirmam que as estratégias metacognitivas oferecem ao leitor (e ao escritor)<sup>16</sup> informações sobre sua ação e o progresso nela. Diante dessa afirmação, agrupamos algumas estratégias de natureza metacognitiva utilizadas pelas crianças em suas produções textuais que revelam os processos de regulação e monitoramento vivenciados por elas.

Para Silva et al. (2004, p.23), os aprendizes que são considerados autorregulados

são mentalmente ativos, exercem um controle sobre os processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais, conducentes à aquisição, organização e transformação da informação e conseguem conferir um significado pessoal ao ato de aprender (SILVA et al., 2004, p.23).

Quando as crianças se utilizam da estratégia de recobrimento da atenção, muitas vezes elas repetem os comandos da atividade para garantir o que devem fazer ou revisa para ver se os objetivos estão sendo atingidos.

Percebemos que as crianças escrevem o título do texto, criam ideias para seu texto e falam em voz alta, compreendem a consigna rapidamente e estão constantemente empreendendo a estratégia de identificar aspectos relevantes para a realização da tarefa.

Além disso, ficou bastante evidente que as crianças já utilizam a mesma estratégia em diferentes contextos, para alcançar objetivos diferentes, uma vez que releem seu texto, tanto

---

<sup>16</sup> Grifo nosso.

para se localizar, como para identificar erros e garantir a escrita convencional, para dar continuidade a escrita, dentre outros objetivos.

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

Na pesquisa de Nunes (2000, p. 50), constatou-se que

as estratégias de leitura envolvem aspectos metacognitivos passíveis de uma aprendizagem sistemática que se afigura crucial na formação de leitores proficientes que não decodificam mecanicamente, mas constroem uma interpretação do texto.

Pesquisas realizadas na área da Psicologia Cognitiva (Pozo, 1998; Flavell et al, 1999) revelam que o desenvolvimento da metacognição potencializa o desempenho dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento, pois, uma vez utilizadas, as estratégias metacognitivas podem ser transferidas para novas situações de aprendizagem.

Paulo monitorava sua tarefa (escrita de um texto com apoio de uma sequência de cenas) por meio de releituras constantes e de retornos aos desenhos, como forma de garantir na representação escrita o que continha nas imagens.

Laura afirmou que, para escrever o texto com apoio de imagens, ela teve que pensar em como fazer antes de começar a escrever, mas que ao escrever vinha outra ideia, então ela ia pensando e escrevendo, evidenciando estratégias metacognitivas referente tanto ao planejamento quanto ao monitoramento da tarefa.

Segundo Rosário (2004, p. 37),

a autorregulação da aprendizagem é entendida como um processo ativo em que os sujeitos estabelecem os objetivos que norteiam a sua aprendizagem, tentando monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivação e comportamento com o intuito de os alcançar.

Outra estratégia utilizada repetidamente pelas crianças é a de recorrer à oralidade, seja para construir a sequência fonêmica e grafêmica, nas trocas entre P/B, V/F, G/J, Q/C, ou para construir hipóteses de escrita. Michele, em todos os textos que escreveu, falava em voz alta as palavras na tentativa de fazer uma análise fonológica da palavra e perceber quais as letras a compunham. Carlos foi o que menos utilizou essa estratégia, demonstrando pouca preocupação com a escrita convencional das palavras, satisfazendo-se com suas hipóteses de escrita.

O processo de monitoramento e regulação da tarefa exige uma participação ativa da criança na sua aprendizagem, pois objetiva melhorá-la utilizando diferentes estratégias metacognitivas, cognitivas, afetivas e sociais, assumindo o papel de gestor de seu próprio processo de aprendizagem.

***Grupo E: A explicitação das ações e estratégias realizadas na tarefa***

No grupo E, incluímos as seguintes estratégias: 1) Não sabe verbalizar/explicitar o que fez antes, durante e depois da tarefa; 2) Explicita suas ações tarefa de modo descritivo e 3) Explicita suas ações na tarefa de modo avaliativo. Essas estratégias nos remetem à consciência e ao controle das ações e estratégias empregadas. Quando a criança consegue verbalizar explicitando seus próprios processos mentais, ela está revelando sua capacidade autorreflexiva de avaliação de seus pensamentos e ações, de forma que julga a eficácia das estratégias empreendidas.

Percebemos que todos os sujeitos da pesquisa conseguiram verbalizar o que fizeram na tarefa solicitada, embora tenham se utilizado principalmente de explicações descritivas, em que enfatizavam a descrição da sequência do que tinha ocorrido ou simplesmente a descrição do fato. Somente em algumas situações percebemos que as crianças explicitaram suas ações de modo avaliativo, de forma que “emite um julgamento sobre a qualidade de seu funcionamento cognitivo” (WOLFS, 2000). Isso foi percebido quando Talia afirmou que o mais fácil de fazer na sua autobiografia foi escrever, “porque escrever é a coisa mais fácil pra gente”. No entanto, Laura revelou que nesta produção houve momentos difíceis porque às vezes ela fica confusa e por isso fica difícil de escrever, se referindo a uma dificuldade pessoal para explicitar uma ação difícil de realizar que é a escrita.

Bia, durante a escrita de sua autobiografia, ora explicitou sua ação de forma descritiva, ora de forma avaliativa, conforme constatamos no diálogo abaixo:

Pesquisadora: o que você fez pra começar a escrever?

Bia: eu tive que pensar e depois eu tive que acreditar nos meus pensamentos.

Pesquisadora: o que você contaria para uma colega sobre o que fizemos aqui hoje?

Bia: eu ia dizer que eu gostava de brincar com a Bela, eu gostava de ir pra praia, eu gosto de brincar de pega-pega [...] (relatou o que tinha colocado em seu texto).

Pesquisadora: por que você precisou ler enquanto escrevia?

Bia: porque é para aprender a ler e prestar muita atenção.

Neste diálogo, ficou evidente que Bia ora explicitou avaliando sua ação, pois afirmou que teve que pensar e acreditar em seus pensamentos, ora explicitou descrevendo o que tinha feito, relatando trechos de seu texto.

Paulo, também explicitou suas ações de modo descritivo, pois somente relatou que teve que fazer um texto sobre o que gostava, tendo que pensar nas palavras e nas letras.

As crianças se referiram à leitura durante o momento da escrita como forma de monitoramento, visto que a leitura durante a escrita do texto funciona como uma forma de monitoramento e regulação da escrita do texto, já que os ajuda a não escrever errado. Além disso, todas as crianças utilizaram a estratégia de acompanhar oralmente a sua escrita, como forma de organizar o seu pensamento para então colocá-lo no papel. Segundo Luria et al. (1991), a atividade verbal é um meio de generalização e fonte do pensamento, servindo para regular o comportamento. Tal afirmação evidencia o papel da linguagem na formação dos processos mentais do homem, o que também é destaque na teoria de Vygotsky (1998).

Na pesquisa de Luize (2007, p. 106), também foi constatado que “as crianças pareciam reconhecer e validar o ato de ler como forma de exercer um controle sobre a produção.”

### ***Grupo F: Os erros***

Neste grupo referente aos erros incluímos três estratégias de produção textual de natureza metacognitiva que representam o que as crianças pensam e fazem quando deparam com um erro cometido em sua produção escrita. As estratégias são: 1) Ações corretivas ao perceber erros; 2) Explícita as estratégias usadas diante do erro encontrado com ênfase em variáveis externas; e 3) Explícita as estratégias usadas diante do erro encontrado com ênfase no seu próprio funcionamento cognitivo/esforço pessoal.

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

A estratégia utilizada por Paulo para corrigir o que identificou como errado durante a produção de sua autobiografia foi de pensar, mas ele não conseguiu explicitar em que pensou ou fez, portanto fez uma explicação parcial, demonstrando pouca consciência da estratégia utilizada, embora tenha dado ênfase ao seu funcionamento cognitivo (esforço pessoal). Já Laura explicitou que procurou a ajuda da pesquisadora, perguntando o que tinha que fazer

para corrigir o erro encontrado, demonstrando necessidade de ajuda externa para realizar a tarefa. Tal fato nos mostra que, mesmo tendo consciência do erro e de como encontrá-lo, isso não necessariamente implica saber o que fazer para corrigi-lo. Diante disso, Martín e Marchesi (1995, p. 27) explicam que

o conhecimento do próprio conhecimento nem sempre produz resultados positivos na atividade intelectual, já que é preciso ativá-los nas tarefas concretas e selecionar as estratégias concretas para cada situação de aprendizagem.

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

Na sessão de produção e revisão de sua autobiografia, Laura percebeu que tinha misturado letras maiúsculas e minúsculas na sua escrita, demonstrando o conhecimento sobre as convenções envolvidas na tarefa de escrita de texto, sabendo que teria que escolher somente uma das formas para escrever. Tal fato revelou que Laura identificou aspectos relevantes para a realização da tarefa, gerando ações corretivas de sua parte. Afirmou ainda que tinha que ler o texto até o fim para poder encontrar possíveis erros, explicitando a estratégia necessária para essa tarefa.

Vale (2002) compreende os “erros” construtivos como tentativas de respostas e saídas para situações de conflito cognitivo, pois esses “erros” revelam como o aluno estava pensando no momento da escrita; as dificuldades ao escrever; as estratégias para solucionar estas dificuldades; oferecendo evidências para o processo de aprendizagem.

Michele não conseguiu perceber a dificuldade que sentiu ao escrever a palavra SHOPPING em sua autobiografia, precisando de auxílio externo (da pesquisadora) para continuar sua escrita. No entanto, ao ser questionada sobre como percebe se há erros em seus textos, ela foi enfática em dizer que só descobre um erro porque lê o que escreve, explicitando assim a estratégia que utiliza para encontrar erros em sua escrita. Embora tenha percebido que a escrita de SHOPPING não condizia com a escrita da 1ª versão de seu texto (autobiografia),

reescrevendo-a com o apoio da oralidade, afirmou que não encontrou nenhum erro ao reler seu texto. Tal fato demonstra que já realiza reflexões metacognitivas, pois sabe que estratégia utilizar para identificar erros, no entanto não consegue compreender quando e como utilizá-la. Há uma regulação, mas não a consciência sobre esses processos cognitivos. Tal fato é enfatizado por Martín e Marchesi (1995, p. 27) ao afirmarem que “o conhecimento aparece mais tardiamente, enquanto a regulação e o controle executor dependem mais da situação e da tarefa, podendo, pois, estar presentes nas atividades de crianças menores”.

Encontramos esse comportamento de autorregulação em nossa pesquisa, sendo interessante notar que as crianças pesquisadas afirmaram que não encontraram erros em seus textos. No entanto, após a releitura de alguns trechos eles faziam correções acerca da ortografia ou para melhorar a legibilidade da sua letra. Para eles, ora as explicações se referiam a referências externas ora diziam respeito ao seu próprio funcionamento cognitivo. Assim como relatou Júlio sobre a escrita de sua autobiografia quando disse que se encontrasse um erro em seu texto iria apagar e revisar novamente, fazendo a leitura do mesmo. Para ele, a estratégia usada diante do erro se refere ao seu próprio esforço, fazendo novas tentativas para então chegar ao objetivo traçado. Renata também se referiu ao esforço próprio, afirmando que “lê a palavra que está errada e faz de novo”. Vimos que esses dois sujeitos mencionam o seu próprio funcionamento cognitivo, seu esforço, como estratégia usada diante de um erro encontrado numa produção escrita.

Na pesquisa de Monteiro (2008), observou-se uma maior facilidade das crianças em identificar, analisar e corrigir erros referentes à ortografia, pois, de acordo com Zorzi (1995), existem diversos níveis de conhecimento sobre a linguagem, um domínio prático que se refere à capacidade de fazer usos da linguagem em situações naturais e os conhecimentos que resultam de reflexões realizadas sobre a própria linguagem, permitindo uma tomada de consciência acerca de suas propriedades.

Na escrita do conto “Os três porquinhos”, Michele também se referiu ao seu próprio esforço para explicitar as estratégias utilizadas diante de um erro encontrado, afirmando na verdade que, não havia erro em seu texto, pois durante a escrita ela já estava lendo e que por isso não havia erros, já que para ela a leitura feita por ela mesma é uma estratégia eficiente para monitorar e regular sua escrita. Já Bia se referiu tanto ao auxílio externo (“eu perguntava a senhora”) quanto ao seu próprio esforço de reler o texto, quando questionada sobre que estratégias utilizou ao deparar com erros em sua tarefa de escrita.

Talia fez referência à organização do seu texto no papel ao ser questionada se havia encontrado erros na notícia que ora produzira (escrita da palavra *Paracuru* na mesma linha).

Para ela, a estratégia utilizada dependeu de seu próprio esforço em reorganizar sua escrita de forma que coubessem todas as palavras que desejava numa mesma linha.

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

Embora também tenham se referido ao auxílio de um referencial externo como estratégia eficiente ao se confrontarem com erros em sua produção escrita, ficou evidente que a estratégia explicitada e mais utilizada pelas crianças se refere ao seu funcionamento cognitivo, sendo a habilidade de ler a estratégia eficiente para encontrar erros e ajudá-los a corrigi-los.

### ***Grupo G: A avaliação e as dificuldades encontradas na tarefa***

As estratégias de natureza metacognitiva identificadas no processamento da produção textual que dizem respeito à avaliação e à explicitação das estratégias usadas diante das dificuldades em que as crianças se deparam em sua tarefa de produção escrita são: 1) Avalia suas dificuldades e facilidades na realização da tarefa com foco na escrita das palavras, nas letras da palavra ou na grafia da palavra; 2) Imobilidade mediante dificuldade/Não consegue continuar a realização da tarefa; 3) Explicita as estratégias usadas diante das dificuldades com ênfase nas variáveis externas; e 4) Explicita as estratégias usadas diante das dificuldades com ênfase no seu funcionamento pessoal/esforço pessoal.

As estratégias que se referem à explicitação das estratégias usadas diante das dificuldades com ênfase em variáveis externas ou no seu funcionamento cognitivo ocorriam tanto em momentos de planejamento e de monitoramento, assim como na avaliação sobre a ação realizada. As crianças as utilizavam quando corrigiam um erro após a leitura, tanto sobre aspectos semânticos quanto sobre os normativos, ou quando deparavam com alguma dificuldade.

Durante as sessões individuais, verificamos que nem todas as crianças apresentam uma noção sobre as dificuldades que encontram diante da tarefa. No entanto, já conseguem perceber algumas delas, especialmente com foco na escrita das palavras, já que esta é uma grande preocupação para as crianças que estão se apropriando do sistema de escrita alfabética

e também por ser o aspecto de mais ênfase no trabalho em sala de aula. Lembramos assim do que Jesus (2011) chama de “higienização do texto”, visto que os aspectos ortográficos e gráficos são enfatizados no trabalho com a língua escrita na sala de aula. Dessa forma, a avaliação de suas dificuldades e facilidades recai sobre a leitura ou a escrita das palavras, portanto, se conseguem ou não ler e escrever determinadas palavras.

Paulo, um dos sujeitos deste estudo, ao ser questionado durante a escrita da sua autobiografia sobre as dificuldades que sentiu, respondeu afirmativamente e apontou para um trecho do seu texto em que tinha escrito a palavra GOSTO com hipersegmentação (gos to). Essa estratégia revelou que a avaliação da dificuldade sentida por ele tem como foco a escrita da palavra, pois, como não a escreveu convencionalmente, percebendo seu erro ao reler, afirmou que essa foi a sua dificuldade no momento da escrita do texto. Em seguida, quando foi solicitado a dizer o que fez quando deparou com essa dificuldade (na escrita da palavra “gosto”), Paulo disse que tinha apagado e ajeitado e que descobriu o que precisava ser mudado em seu texto apenas pensando, sem oferecer mais detalhes, o que evidencia uma explicitação com base em seu próprio esforço cognitivo.

Michele não conseguiu perceber a dificuldade que sentiu ao escrever a palavra SHOPPING em suas autobiografia, precisando de auxílio externo (da pesquisadora) para continuar sua escrita, conforme explicitado no item acima. Diante disso, percebemos que este sujeito explicitou a estratégia usada tendo como referência um auxílio externo e não o seu próprio funcionamento cognitivo. Encontramos isso também no relato de Laura ao escrever o conto dos três porquinhos, afirmando que teve dificuldades, mas que não sabia quais tinham sido. Logo em seguida, lembrou que foi difícil não saber a história (referindo-se ao enredo completo do conto, com a sequência lógica dos fatos), mas que ficou “pensando até vir a ideia” do que escrever.

Essa mesma criança (Laura) na escrita da notícia mencionou a interferência externa como fator prejudicial à realização da tarefa solicitada, afirmando que o barulho a desconcentra e então ela pensa em outras coisas. Entretanto, completou afirmando que pede ajuda para conseguir alcançar o objetivo proposto. Para ela, a sua dificuldade depende de sua concentração diante de barulhos externos (seu próprio funcionamento cognitivo) e a estratégia utilizada diz respeito ao auxílio externo, a ajuda da professora.

O comportamento de Laura nos remete ao uso de estratégias metacognitivas, pois revela uma monitoração da inteligência, evidenciando um comportamento autônomo e consciente de seus processos mentais. Segundo Flavell et al (1999), as estratégias metacognitivas monitoram a compreensão e requerem o estabelecimento de objetivos da

aprendizagem, a avaliação da tarefa realizada e a modificação de estratégias possíveis para utilizar e alcançar seus objetivos.

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

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

Para continuidade de nossas análises, fizemos uma breve discussão das estratégias metacognitivas implicadas nas revisões e reescritas realizadas com duplas de crianças de uma mesma sala de aula.

#### ***4.3.2. Estratégias Metacognitivas utilizadas pelas crianças durante a revisão e a reescrita de textos em situações mediadas por pares***

A prática de revisão e reescrita de textos implica muitas reflexões sobre a escrita e isso exige comportamentos de leitor e escritor que sugerem uma competência metacognitiva, em virtude da demanda do empreendimento de diferentes estratégias para alcançar seu objetivo.

Lerner (2002) ressalta que o “comportamento escritor” envolve muito além das questões de planejamento, textualização e revisão, mas também põe em ação outras atividades, como a reflexão sobre o que se escreve, a adequação ao destinatário, solicitação da opinião crítica do outro sobre seu texto, a tomada de decisão diante dos problemas encontrados, dentre outros.

Essa prática nos remete a considerações referendadas tanto por Piaget quanto por Vygostsky, ao se referirem ao sujeito cognoscente, uma vez que considera o aprendiz alguém que constrói seus próprios conhecimentos a partir de suas experiências de vida, ou

seja, alguém que aprende ativamente por meio das interações com o meio. Segundo Ferreiro (1989), este sujeito compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, segundo seu nível de desenvolvimento.

Para Vygotsky (1998), esse processo é necessariamente social, pois é na interação com o outro que as ajudas necessárias acontecem e a aprendizagem ocorre. Dessa forma, consideramos essencial proporcionar a revisão e a reescrita de seus próprios textos em parceria com um colega de sala. Acreditamos que em um trabalho de parceria as crianças fazem uso de estratégias metacognitivas. Pretendíamos, então, identificar se as mesmas estratégias que empreenderam individualmente estariam presentes no trabalho em duplas e como essa tarefa seria realizada com o apoio de seus pares. Para isso, solicitamos a uma dupla de crianças que revisassem e reescrevessem seus textos com o objetivo de melhorá-lo.

Portanto, corroboramos com Schneuwly; Dolz e Col. (2004, p. 119) quando afirmam que,

Dar seu texto para outros lerem é uma prática usual, mesmo entre profissionais da escrita. Com efeito, os erros dos outros são mais facilmente percebidos do que os próprios. Em classe, essa colaboração pode assumir diversas formas: troca de textos entre dois alunos, cujas capacidades em ortografia são bastante próximas; colaboração entre um aluno que tem facilidade e um que encontra mais problemas; utilização de um grupo de “especialistas” em ortografia; e, naturalmente, recurso ao professor como leitor.

A seguir, apresentamos a tabela com a frequência da ocorrência das estratégias de produção textual de natureza metacognitiva utilizadas nas situações de revisão e reescrita mediada por pares. Nesta tabela, não foram contabilizadas as situações de revisão em duplas realizadas com o texto com apoio da sequência de cenas, pois, como este foi o primeiro texto a ser produzido, muitas crianças não estavam familiarizadas com este tipo de procedimento e não intervinham de forma significativa e muito menos aceitavam as intervenções do outro.

Salientamos que o momento da revisão e reescrita em duplas proporcionou uma maior quantidade de ocorrências das estratégias metacognitivas. Porém, não houve representação expressiva do uso de novas estratégias. Para maior compreensão dos dados, segue abaixo a tabela com as estratégias metacognitivas utilizadas nas revisões individuais (quadro 4).

**Quadro 4: Quadro geral da frequência das estratégias metacognitivas utilizadas na revisão individual**

Estratégias Metacognitivas realizadas pelas crianças durante a REVISÃO DO TEXTO nas sessões individuais Geral				
Estratégias Metacognitivas				Total
	Autobiografia	Conto	Notícia	
1. Recorre a um auxílio externo para realizar a tarefa (planejar, regular e avaliar durante a produção, revisão e reescrita de um texto).	24	56	1	81
2. Planejamento para a tarefa é parcial (envolve recursos materiais, somente o início do texto).	5	23	2	30
3. Planejamento é estruturado (detalhado, envolve todas as etapas da tarefa).	0	3	0	3
4. Age com autonomia (não há necessidade de um referencial externo para planejar, regular e avaliar sua tarefa).	15	24	4	43
5. Explícita os objetivos da tarefa de forma parcial.	7	8	1	16
6. Explícita os objetivos da tarefa de forma estruturada.	0	0	0	0
7. Avalia suas dificuldades e facilidades na realização da tarefa com foco na leitura ou escrita das palavras, letras e grafia.	9	8	4	21
8. Não consegue continuar a realização da tarefa/imobilidade mediante dificuldade.	15	13	1	29
9. Monitora para ver se está compreendendo e/ou se está realizando a tarefa de forma adequada (Organiza o pensamento/as ideias durante a tarefa, r+A1:E24evisa para ver se os objetivos estão sendo atingidos).	17	42	5	64
10. Recobra a atenção (em áreas importantes, ao se distrair).	10	23	2	35
11. Ações corretivas ao perceber erros.	30	84	1	115
12. Não sabe verbalizar/explicitar o que fez antes, durante e depois da tarefa.	0	0	3	3
13. Explícita suas ações tarefa de modo descritivo.	4	7	2	13
14. Explícita suas ações na tarefa de modo avaliativo.	3	9	1	13
15. Utiliza a mesma estratégias em diferentes contextos (para se localizar e continuar a escrever, para escrever)	3	15	1	19
16. Explícita as estratégias usadas diante das dificuldades com ênfase nas variáveis externas.	1	1	0	2
17. Explícita as estratégias usadas diante das dificuldades com ênfase no seu funcionamento pessoal/esforço pessoal.	2	5	1	8
18. Explícita as estratégias usadas diante do erro encontrado com ênfase em variáveis externas.	0	0	0	0
19. Explícita as estratégias usadas diante do erro encontrado com ênfase no seu próprio funcionamento cognitivo/esforço pessoal.	3	3	2	8
20. Identifica aspectos relevantes ou não para a realização da tarefa.	11	19	4	34
<b>TOTAL:</b>	<b>159</b>	<b>343</b>	<b>35</b>	<b>537</b>

Logo em seguida, apresentamos a tabela das estratégias metacognitivas utilizadas em duplas (quadro 5) para uma melhor análise comparativa.

**Quadro 5: Quadro Geral da frequência das estratégias metacognitivas utilizadas em duplas**

<b>Estratégias Metacognitivas realizadas pelas crianças durante a REVISÃO E REESCRITA EM DUPLAS Geral</b>				
<b>Estratégias Metacognitivas</b>				<b>Total</b>
	<b>Autobiografia</b>	<b>Conto</b>	<b>Notícia</b>	
1. Recorre a um auxílio externo para realizar a tarefa (planejar, regular e avaliar durante a produção, revisão e reescrita de um texto).	54	80	63	197
2. Planejamento para a tarefa é parcial (envolve recursos materiais, somente o início do texto).	18	7	6	31
3. Planejamento é estruturado (detalhado, envolve todas as etapas da tarefa).	0	0	0	0
4. Age com autonomia (não há necessidade de um referencial externo para planejar, regular e avaliar sua tarefa).	15	33	25	73
5. Explicita os objetivos da tarefa de forma parcial.	8	9	5	22
6. Explicita os objetivos da tarefa de forma estruturada.	1	0	0	1
7. Avalia suas dificuldades e facilidades na realização da tarefa com foco na escrita das palavras, letras e grafia.	9	10	7	26
8. Não consegue continuar a realização da tarefa/imobilidade mediante dificuldade.	1	17	6	24
9. 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).	30	48	6	84
10. Recobra a atenção (em áreas importantes, ao se distrair).	24	31	8	63
11. Ações corretivas ao perceber erros.	35	124	41	200
12. Não sabe verbalizar/explicitar o que fez antes, durante e depois da tarefa.	0	0	1	1
13. Explicita suas ações tarefa de modo descritivo.	10	7	5	22
14. Explicita suas ações na tarefa de modo avaliativo.	10	10	10	30
15. Utiliza a mesma estratégias em diferentes contextos (para se localizar e continuar a escrever, para escrever)	29	39	3	71
16. Explicita as estratégias usadas diante das dificuldades com ênfase nas variáveis externas.	0	1	7	8
17. Explicita as estratégias usadas diante das dificuldades com ênfase no seu funcionamento pessoal/esforço pessoal.	1	2	0	3
18. Explicita as estratégias usadas diante do erro encontrado com ênfase em variáveis externas.	0	2	2	4
19. Explicita as estratégias usadas diante do erro encontrado com ênfase no seu próprio funcionamento cognitivo/esforço pessoal.	4	5	4	13
20. Identifica aspectos relevantes ou não para a realização da tarefa.	3	34	10	47
<b>TOTAL:</b>	<b>252</b>	<b>459</b>	<b>209</b>	<b>920</b>

A partir da leitura da tabela geral das estratégias metacognitivas utilizadas em duplas (quadro 5), constatamos o alto índice de ações corretivas ao perceberem erros na tarefa realizada. Essa estratégia foi identificada em todas as revisões e reescritas dos gêneros textuais solicitados com duzentas ocorrências. Juntamente com essa estratégia, aparece a de recorrer ao auxílio externo também com um alto índice (frequência de cento e noventa e sete). Tal fato ocorre porque as ações corretivas realizadas pelas crianças em seus textos foram sugeridas pelo colega mediador, embora muitas vezes essa ajuda não tenha sido solicitada verbalmente, mas, por meio do olhar ou da imobilidade diante da dificuldade em ler a palavra (com a frequência de vinte quatro), durante a revisão, o colega interveio e o autor do texto aceitou a sugestão.

As duplas identificaram aspectos relevantes ou não para a realização da tarefa, com quarenta e cinco ocorrências, pois em várias situações verbalizaram a necessidade de se ter um título, tanto para o conto quanto para a notícia, se referindo a manchete. Além disso, constataram a presença ou ausência de trechos ou palavras importantes para compreensão do texto. Outro aspecto explicitado pelas crianças, que nos remete ao conhecimento metacognitivo sobre si mesmo, se refere à necessidade de saber ler para conseguir fazer a revisão do seu texto ou ajudar o colega. Portanto, para eles, se ainda não dominam a habilidade da leitura, não estão aptos a realizarem revisões em seus textos e nos textos dos colegas, sendo esta uma habilidade essencial para a realização da tarefa em questão.

Apoiando a utilização dessa estratégia metacognitiva, constatamos a presença expressiva, com sessenta e oito ocorrências, da estratégia de recobrimento da atenção. Essa estratégia foi utilizada quando as crianças se distraíam com outros assuntos ou fatos ocorridos e também quando percebiam aspectos relevantes na realização da tarefa, como, por exemplo, a dificuldade de compreensão na leitura de determinadas palavras, fazendo-as recobrem a atenção para entenderem o que teriam escrito naquele trecho. Essa situação fez com que as crianças voltassem a reler várias vezes o texto, pensassem na ideia que tiveram a intenção de expressar e buscassem alternativas para avalizar uma escrita legível de seu texto.

Dessa forma, outra estratégia de natureza metacognitiva identificada foi a utilização da mesma estratégia em diferentes contextos, com a frequência de setenta e uma ocorrências. Uma delas foi o apoio na oralidade, tanto para garantir essa escrita o mais legível possível, em que as crianças diziam sílaba por sílaba repetidas vezes em voz alta, na tentativa de identificar as relações fonemas-grafemas quanto a utilizavam para acompanhar sua escrita, como forma de controle do que está sendo e vai ser escrito.

A expressiva frequência de oitenta e quatro ocorrências da estratégia de monitoramento para ver se os objetivos da tarefa estão sendo atingidos também está relacionado às estratégias citadas anteriormente. À medida que as crianças recobram a atenção, identificam aspectos relevantes, realizam ações corretivas, utilizam as mesmas estratégias em diferentes contextos, elas estão monitorando sua tarefa, pois estão regulando e controlando todos os aspectos proporcionados pela experiência metacognitiva de revisar e reescrever textos. O procedimento mais utilizado pelas crianças que representa essa estratégia de natureza metacognitiva foi a releitura. As crianças reliam, várias vezes, trechos de seus textos para ver se o que planejaram escrever estava escrito, para se localizarem e darem continuidade a escrita e para incluir informações ausentes, porém necessárias.

A ausência da ocorrência de um planejamento estruturado da tarefa de revisão e reescrita de textos em duplas revela a necessidade de experiências por parte das crianças, proporcionadas pela escola, nesses contextos de produção textual. As situações de produções coletivas não acontecem em sala de aula. Além disso, o trabalho de escrita de texto não envolve todas as etapas necessárias do processamento de produção textual, que abrange tanto o momento da produção quanto da revisão e da edição final, o que chamamos neste trabalho de reescrita. Verificamos que o planejamento da tarefa é realizado de forma parcial pelas crianças (com trinta e um de frequência), pois não determinam a função de cada um, não pensam e comentam um com o outro que estratégias usarão. Vimos que as crianças iniciam imediatamente a tarefa de revisão por meio da leitura e durante a realização vão encontrando estratégias para atingir seu objetivo.

Outro aspecto relevante para nossa análise que está ligado à estratégia de planejamento é a estratégia de explicitação dos objetivos da tarefa, que aconteceram de forma parcial, em que as crianças não demonstram uma noção estruturada dos objetivos implicados na tarefa de revisão textual, aparecendo somente com uma ocorrência. Já a explicitação dos objetivos de forma parcial foi identificada vinte e duas vezes, pois as crianças afirmam que, para revisar um texto, é preciso somente ler ou consertar o que está errado ou ter ajuda de um colega ou do professor. Portanto, representam de forma parcial o que seria necessário para alcançar o objetivo da tarefa de revisar textos.

Vale salientar ainda que, nas revisões e reescritas em duplas, o baixo índice da explicitação das estratégias utilizadas diante de uma dificuldade reflete as primeiras noções de conhecimento metacognitivo sobre si mesmo, sobre a tarefa e sobre as estratégias, visto que constatamos a presença da transferência e generalização de estratégias assim como

também o uso de diferentes estratégias. Portanto, embora regulem e monitorem sua tarefa, as crianças ainda não conseguem explicitar quais estratégias, quando e em que situações elas foram usadas.

Entretanto, ao se referirem aos erros encontrados durante a tarefa, as crianças já começam a explicitar as estratégias utilizadas enfatizando aspectos do seu próprio funcionamento cognitivo ou esforço pessoal. Verbalizam a necessidade de pensarem várias vezes até encontrar a forma adequada ou a necessidade de lerem e relerem seu texto para alcançar o objetivo, que é a escrita convencional. Acreditamos que o índice um pouco mais elevado dessa estratégia (14 ocorrências) em relação à estratégia de explicitação das estratégias utilizadas diante de uma dificuldade revela que as crianças percebem seus erros e têm uma noção do que fizeram diante do mesmo, mas não consideram que tiveram dificuldade na realização dessa escrita.

Esse fato nos remete à estratégia de avaliar suas facilidades e dificuldades na tarefa, com uma frequência de vinte e seis. Constatamos que as crianças avaliam seu desempenho na tarefa de revisão de textos a partir da facilidade ou dificuldade que teve na leitura ou escrita de determinadas palavras ou mesmo na identificação de algumas letras. Além disso, explicitam suas ações de modo tanto descritivo quanto avaliativo, sendo que a explicitação de suas ações de modo avaliativo ocorreu em maior índice, com trinta frequências, enquanto a explicitação de suas ações de modo descritivo ocorreu vinte e duas vezes.

Essa estratégia de natureza metacognitiva revela que as crianças são capazes de verbalizar acerca das ações que realizaram na tarefa, sejam elas antes, durante ou depois do texto produzido. O que as diferencia é que no modo descritivo elas somente narram o que fizeram, assim como afirmou Talia: “eu li e ajetei as coisas erradas”. Já no modo avaliativo elas afirmam que foi “legal” ou que foi difícil.

Até o presente momento, fizemos uma breve apresentação e discussão dos dados do quadro 5 acerca das estratégias metacognitivas utilizadas pelas crianças na tarefa de revisão e de reescrita em duplas. No entanto, para efeito de uma análise mais detalhada dos dados das situações de revisão e reescrita textual mediada por seus pares, optamos em fazer um recorte dos dados analisando a revisão e a reescrita em duplas somente da autobiografia realizada pelas crianças, visto que percebemos que as estratégias se repetiam de um gênero para o outro, assim como o comportamento das duplas em questão.

Selecionamos esse gênero textual porque as crianças demonstraram maior segurança na sua produção, o que revelou um índice elevado de ações de autonomia durante sua realização, embora na tabela acima a maior frequência tenha ocorrido na

revisão do conto. Isso ocorreu porque a revisão do conto, por se tratar de um texto de maior extensão, requereu um tempo estendido das crianças para revisarem até o fim do texto. Acreditamos que a segurança na escrita e na revisão da autobiografia se deve ao fato de que eles teriam que escrever sobre si mesmo, portanto estariam familiarizados com os aspectos informativos exigidos pelo gênero e pela extensão do texto, visto que todos produziram textos com pouca quantidade de linhas.

Dessa forma, analisamos e discutimos as estratégias de natureza metacognitiva implicadas nas revisões de cada uma das duplas, comparando-as com a revisão individual, como forma de demonstrar as diferenças qualitativas de situações em parceria com seus próprios colegas. Para isso, partiremos de três perguntas norteadoras para a análise desses dados: Como as crianças planejam a tarefa de revisar e reescrever textos em duplas? Como as crianças supervisionam a tarefa de revisão e reescrita de seu próprio texto em parceria com um colega? Como as crianças avaliam a tarefa de revisão e reescrita de textos em duplas?

As duplas, organizadas de acordo com as hipóteses de escrita de cada criança e utilizadas para esta análise, foram as seguintes: Turma B: Bia e Laura (revisão do texto de Bia), Laura e Talia (ambas as revisões); e Turma C: Júlio e Renata (ambas as revisões), Carlos e Renata (revisão do texto de Carlos). Um dos sujeitos da turma B, Maicon, não foi incluído nesta análise, pois o momento de sua revisão em duplas não foi filmado. Os sujeitos da turma A (Paulo e Michele) também foram excluídos desta análise em virtude da idade de suas duplas, pois seus pares já tinham completado sete anos logo no início da pesquisa. No momento da revisão em duplas da autobiografia, não era possível formar dupla com Paulo e Michele, pois os mesmos eram bastante tímidos, prejudicando assim, a interação durante a revisão.

Apresentamos a seguir uma tabela referente à catalogação das estratégias metacognitivas utilizadas pelas crianças nas revisões em duplas.

**Quadro 6: Frequência das Estratégias Metacognitivas utilizadas pelas duplas na revisão e reescrita da autobiografia.**

Estratégias Metacognitivas realizadas pelas crianças durante a REVISÃO E REESCRITA EM DUPLAS Texto: Autobiografia							
Estratégias Metacognitivas	Duplas (o primeiro nome corresponde ao autor do texto)						Total
	Talia e Laura	Laura e Talia	Bia e Laura	Júlio e Renata	Renata e Júlio	Carlos e Renata	
1. Recorre a um auxílio externo para realizar a tarefa (planejar, regular e avaliar durante a produção, revisão e reescrita de um texto).	3	4	7	0	1	39	54
2. Planejamento para a tarefa é parcial (envolve recursos materiais, somente o início do texto).	1	3	3	2	6	3	18
3. Planejamento é estruturado (detalhado, envolve todas as etapas da tarefa).	0	0	0	0	0	0	0
4. Age com autonomia (não há necessidade de um referencial externo para planejar, regular e avaliar sua tarefa).	2	1	7	3	0	2	15
5. Explicita os objetivos da tarefa de forma parcial.	1	0	1	3	1	2	8
6. Explicita os objetivos da tarefa de forma estruturada.	0	0	0	1	0	0	1
7. Avalia suas dificuldades e facilidades na realização da tarefa com foco na escrita das palavras, letras e grafia.	0	0	0	4	3	2	9
8. Não consegue continuar a realização da tarefa/imobilidade mediante dificuldade.	1	0	0	0	0	0	1
9. 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	5	13	0	2	3	30
10. Recobra a atenção (em áreas importantes, ao se distrair).	5	6	8	1	1	3	24
11. Ações corretivas ao perceber erros.	5	4	5	6	3	12	35
12. Não sabe verbalizar/explicitar o que fez antes, durante e depois da tarefa.	0	0	0	0	0	0	0
13. Explicita suas ações tarefa de modo descritivo.	0	1	1	2	5	1	10
14. Explicita suas ações na tarefa de modo avaliativo.	0	1	0	3	2	4	10
15. Utiliza a mesma estratégias em diferentes contextos (para se localizar e continuar a escrever, para escrever)	3	0	0	0	2	24	29
16. Explicita as estratégias usadas diante das dificuldades com ênfase nas variáveis externas.	0	0	0	0	0	0	0
17. Explicita as estratégias usadas diante das dificuldades com ênfase no seu funcionamento pessoal/esforço pessoal.	0	0	1	0	0	0	1
18. Explicita as estratégias usadas diante do erro encontrado com ênfase em variáveis externas.	0	0	0	0	0	0	0
19. Explicita as estratégias usadas diante do erro encontrado com ênfase no seu próprio funcionamento cognitivo/esforço pessoal.	0	0	0	2	1	1	4
20. Identifica aspectos relevantes ou não para a realização da tarefa.	0	0	2	1	0	0	3
<b>TOTAL:</b>	<b>28</b>	<b>25</b>	<b>48</b>	<b>28</b>	<b>27</b>	<b>96</b>	<b>252</b>

Como podemos constatar na quadro 6, somente quatro estratégias utilizadas individualmente não foram empregadas pelas crianças em seu trabalho em duplas (Planejamento estruturado da tarefa; Explicita as estratégias usadas diante das dificuldades com ênfase nas variáveis externas; Explicita as estratégias usadas diante do erro encontrado com ênfase em variáveis externas; Não sabe explicitar o que fez antes, durante

e depois), o que não significa a ausência de metacognição. As duplas de sujeitos explicitaram as estratégias usadas com ênfase em seu próprio funcionamento cognitivo, como podemos verificar na frequência dessas estratégias apresentada no quadro acima.

Rebeca e Júlio relataram a estratégia utilizada ao deparar com um erro de cunho ortográfico, explicaram que somente reescreveram a “letra errada” (letra M em maiúscula e a “perninha” da letra O). Isso demonstra que eles consideram que utilizaram uma estratégia que dependia de seu esforço próprio e não de variáveis externas.

As revisões de todas as duplas recaíram sobre aspectos notacionais (ortográficos), mas é importante salientarmos que a revisão não implica somente acertos e, sim, uma reflexão constante sobre a língua. No entanto, o foco das crianças pesquisadas recaía sobre a ortografia por ser este um aspecto básico na prática pedagógica, tendo somente a escrita convencional como objetivo da tarefa de revisão. O maior alvo das alterações feitas pelas crianças dizia respeito ao princípio alfabético, poucas delas se referiam às regularidades e irregularidades das normas ortográficas. Esses resultados também foram encontrados na pesquisa de Dutra (2011).

Segundo Schneuwly; Dolz e Col. (2004, p.117),

a questão ortográfica não deve obscurecer as outras dimensões que entram em jogo na produção textual. Primeiramente, para o aluno, que, preocupado sobretudo com a ortografia, perderá de vista o sentido do trabalho que está realizando, isto é, a redação de um texto que corresponde a uma tarefa de linguagem; em segundo lugar, para o professor, cujo olhar, atraído pelos “erros ortográficos”, não se deterá nem na qualidade do texto nem em outros erros considerados mais fundamentais do ponto de vista da escrita: incoerência de conteúdo, organização geral deficiente, falta de coesão entre as frases, inadaptação à situação de comunicação etc.

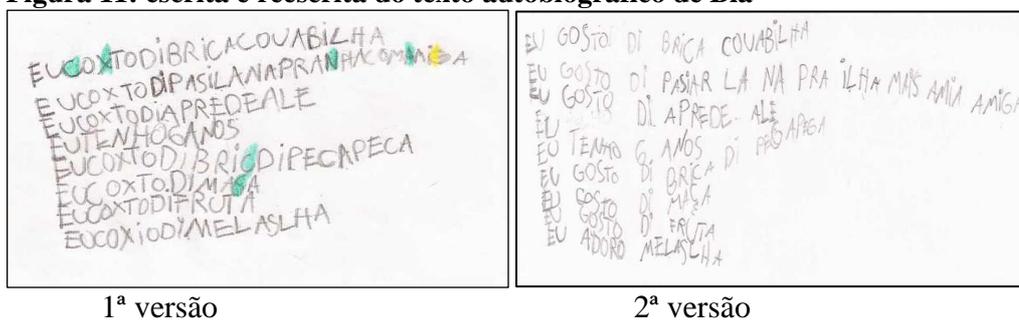
Outro aspecto bastante reforçado pelas crianças na revisão se refere à segmentação das palavras no texto, pois, para Ferreiro e Teberosky (1985), a maioria das crianças entre quatro e seis anos pensa que é a mesma coisa escrever junto ou separado, além da ideia de palavra ainda ser elementar para elas. Entretanto, para as crianças que já demonstraram uma maior apropriação da língua escrita este aspecto era foco de suas sugestões e alterações. Em contrapartida, na pesquisa de Dutra (2011), esse aspecto não teve uma frequência satisfatória entre as crianças do 1º ano do EF, aparecendo em maior quantidade nas revisões realizadas pelas crianças do 2º ano do EF.

Esses aspectos foram foco da maior frequência de estratégias metacognitivas catalogada, o monitoramento para ver se os objetivos da tarefa estão sendo alcançados, numa ocorrência de trinta vezes. Especialmente a dupla Bia e Laura utilizou essa estratégia

em treze situações diferentes durante a revisão e a reescrita do texto de Bia. Suas alterações se referiram tanto à segmentação quanto à ortografia das palavras, pois a dupla percebia após a releitura a ausência ou a troca de algumas letras.

Para ilustrar, utilizaremos as duas versões de Bia, a primeira escrita individualmente e a outra reescrita após a revisão em duplas. Ressaltamos que anexamos ao final do trabalho alguns outros textos produzidos por Bia e pelos outros sujeitos, possibilitando uma maior noção de como as crianças produzem, revisam e reescrevem seus textos tanto individualmente quanto em parceria com outro colega (ANEXO IV).

**Figura 11: escrita e reescrita do texto autobiográfico de Bia**



As estratégias de monitoramento da escrita de seu texto sugerem outra estratégia utilizada com frequência por Bia e Laura: o recobrimento da atenção em áreas importantes para a adequação da escrita da autobiografia, utilizado pela dupla em oito momentos e por todas as duplas em um total de vinte e quatro vezes. Essa estratégia implica o uso de sua competência metacognitiva, já que a dupla tinha que perceber que trechos do texto precisavam ser repensados e reescritos para que o objetivo da tarefa da revisão textual fosse alcançado, ou seja, a melhora da primeira versão.

A legibilidade também foi um dos aspectos observados pelas crianças, o que também foi constatado na pesquisa de Dutra (2011), porém em menor frequência que os outros aspectos citados. Acreditamos que isso demonstra uma preocupação do autor acerca da compreensão de seu texto por parte do leitor, que naquele momento era um de seus colegas. Esse aspecto foi bastante presente na revisão realizada por Carlos e Renata tendo como objetivo melhorar o texto de Carlos, visto que a compreensão do escrito, devido à ausência de legibilidade da letra de Carlos, tenha sido o maior desafio da mediadora Renata.

A estratégia de recorrer ao auxílio externo para planejar, monitorar e avaliar uma tarefa teve alta frequência (54 vezes), porque na revisão em duplas do texto de Carlos este recorreu a ajuda da colega, da pesquisadora ou de recursos didáticos em trinta e nove

momentos distintos. O trabalho em parceria com Carlos se limitou muito a ajudá-lo a escrever de forma legível e a escrever convencionalmente seguindo o princípio alfabético, já que, como estava no nível silábico-alfabético, precisou muito das intervenções de sua colega para conseguir reescrever as palavras que desejava o mais próximo possível do convencional. Isso prejudicou o aparecimento de outras estratégias metacognitivas, pois os maiores índices se referem à utilização da mesma estratégia em diferentes contextos, embora essa estratégia se limite em recorrer à oralidade e à soletração para escrever e alcançar os objetivos propostos na tarefa. Para Coll (2000), quando o aluno percebe que é melhor parar de insistir num dado momento da tarefa que não apresenta êxito e decide recorrer à ajuda de outros ou consultar recursos materiais que possam lhe ajudar a alcançar o objetivo da tarefa, já representa em si uma estratégia metacognitiva.

Segundo o autor supracitado, os alunos com dificuldades de aprendizagem geralmente abandonam a tarefa ou ficam insistindo na mesma, embora sem êxito. Isso ocorre porque ao se depararem com dificuldades numa determinada tarefa não percebem o que realmente sabem, o que não sabem e como resolver o problema encontrado (COLL, 2000).

Esses dados revelam a intensa atividade metacognitiva vivenciada pelas crianças de seis anos de idade. Ainda há pouco tempo não se imaginava que as crianças nessa idade pudessem aprender com intencionalidade e utilizar estratégias para isso, visto que não compreendiam o que faziam. Com os estudos na área da metacognição, essa concepção foi se modificando, pois começaram a constatar a competência estratégica e metacognitiva das crianças (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007).

Já ressaltamos a dificuldade da criança com menos de sete anos de idade em compreender seus processos mentais, mas, a partir de nossos dados, identificamos que eles já possuem uma noção de seus conhecimentos e realizam processos de monitoramento e regulação de sua aprendizagem, até mesmo sem uma referência externa. No entanto, identificamos a importância dessa regulação externa, seja pelo professor ou por seus pares, para a eficácia de sua competência metacognitiva na hora de planejar, supervisionar e avaliar a tarefa realizada.

No momento de planejamento da tarefa, as crianças não tinham necessidade de preocupar-se com o que iam escrever, em como iam escrever, pois o conteúdo do texto já estava decidido. Há uma diferença entre o planejamento do texto em si com o planejamento da revisão, pois nesta elas deveriam planejar como iriam realizar uma revisão textual com o objetivo de melhorar o seu próprio texto com o apoio de um colega.

Para isso, teriam que tomar decisões acerca do papel de cada um na tarefa, se iriam realizar a leitura completa do texto e, somente ao final, iriam retomar o que achavam necessário ou se iriam fazer por trechos menores, reavaliando cada um deles. Se iriam primeiro revisar aspectos referentes à ortografia, ou à grafia das letras ou aos aspectos discursivos, embora sem utilizar esses termos. Segundo Luize (2007), eles teriam de avaliar a sua produção em relação ao seu propósito e destinatário, considerando peculiaridades do tipo de texto em questão e aspectos mais gerais em relação à língua.

O planejamento da tarefa de revisão e reescrita de textos em parceria com um colega aconteceu também de forma parcial (com uma frequência de dezoito), assim como vimos na revisão feita individualmente. Para essas duplas, o planejamento da tarefa a ser realizada não demandou tempo e nem interação entre eles, pois as crianças iniciavam imediatamente a revisão e não combinavam entre si quem seria o leitor, como iriam fazer essa revisão, ou seja, se detinham somente a iniciar a leitura, sem definição dos papéis de cada um. Bia e Laura chegaram a ficar apontando uma para a outra ao serem questionadas sobre quem iria ficar lendo o texto. Na pesquisa de Luize (2007), esse aspecto também foi identificado, no entanto, quando a revisão foi realizada via computador, houve uma diminuição, pois a ajuda da tela permitia uma visão das duas crianças, fazendo-as interagirem muito mais entre si e com o objeto do conhecimento, o texto.

Na atuação das duplas de parceria, percebemos que as crianças não traziam estratégias de planejamento de forma estruturada. Identificamos que se planejavam relatando que olhavam o texto, liam e ajustavam o que era necessário, o que tinham errado, se referindo a algumas alterações feitas no texto com foco na escrita convencional das palavras. Praticamente nenhuma dupla sugeriu ou fez alterações quanto aos aspectos semânticos, o foco sempre recaía sobre aspectos normativos, conforme já comentamos anteriormente.

A estratégia de supervisão da tarefa foi identificada a partir do uso de diferentes estratégias de natureza metacognitiva durante o momento de revisão em duplas. A supervisão ocorria tanto por parte do autor do texto quanto pelas crianças mediadoras (aquelas que estavam ajudando a revisar o texto do colega). Assim como na pesquisa de Luize (2007), em nossos dados, pudemos perceber que as crianças estavam preocupadas muito mais com a intenção de controlar o texto, com foco na ortografia, segmentação e legibilidade, do que com a inserção de mudanças no mesmo.

As estratégias utilizadas pelas crianças para supervisionar o seu trabalho de revisão foram o de monitorar para ver se os objetivos estavam sendo atingidos (frequência de

trinta), o recobrimento da atenção em áreas importantes (frequência de vinte e quatro), a identificação de aspectos relevantes ou não para a realização da tarefa (frequência somente de três ocorrências), e até mesmo a imobilidade diante da tarefa (com uma frequência), conforme vimos na revisão do texto de Talia com a ajuda de Laura. Talia não conseguiu continuar a revisão de seu texto porque não sabia mais o que fazer, se tinha algo para mudar ou acrescentar, recorrendo ao auxílio da colega e da pesquisadora para dar continuidade a sua revisão.

Craveiro (2003) ressalta que,

a capacidade de regulação de aprendizagem permite o aluno a parar a tarefa, questionando sobre o que sabe e o que não sabe, percebendo, assim, seus limites cognitivos. É quando o aluno se dá conta de que necessita saber onde obter a informação que pode ajudá-lo a resolver a tarefa e como utilizá-la. (CRAVEIRO, 2003, p. 11).

A supervisão feita pelas duplas também requereu a utilização da mesma estratégia em diferentes momentos, com uma ocorrência de vinte e nove vezes. As crianças se utilizavam da soletração para ajudar o colega a escrever corretamente uma determinada palavra, como na dupla Júlio e Renata, em que Júlio soletrou diferentes palavras para Renata conseguir escrevê-las. Além disso, essa dupla assim como as outras recorreram à oralidade para construir a sequência fonêmica e grafêmica de uma palavra. Na pesquisa de Luize (2007), a oralização também fez parte das intervenções utilizadas pelos parceiros ao identificar erros na escrita e decidir o que se colocar para alcançar a escrita convencional.

Quando as crianças explicitaram as estratégias usadas diante de uma dificuldade, foi a releitura do mesmo trecho várias vezes para garantir a escrita correta das palavras ou para se localizar e dar continuidade a sua escrita que apareceu como estratégia usada por elas, demonstrando a natureza metacognitiva dessa releitura. Isso foi relatado por Júlio ao dizer que “não estava pensando direito naquela vez que tinha o negócio de juntar e separar” ao se referir a dificuldade que sentiu para escrever uma determinada palavra na sua autobiografia, necessitando da ajuda da colega da dupla para perceber a aglutinação que tinha feito no trecho “*Eu moro emfortaleza*”. No entanto, em outros momentos, Júlio já percebeu que teria que ficar atento à segmentação entre as palavras, afirmando que lembrava do seu nome (um nome composto) para perceber se são duas palavras, portanto que devem ficar separadas ou se é uma palavra só, devendo ficar juntas.

A avaliação da tarefa de revisão realizada pelas duplas, assim na revisão individual, também recaiu sobre a facilidade ou a dificuldade em escrever determinadas palavras ou em compreender o que estava escrito (com nove de frequência), conforme afirmou Renata:

“Foi fácil, porque a gente tinha que ler e apagar as coisas que o Júlio errou”, ou quando afirmou que revisou o texto ajeitando as letras para “ficar mais legal”. Esse resultado também foi encontrado na pesquisa de Dreher (2009), conforme já relatamos anteriormente.

Os relatos de Renata evidenciam a capacidade metacognitiva das crianças em avaliar a tarefa de revisão textual, pois, segundo Dreher (2009, p. 68), a estratégia de avaliação “esta ligada à vigilância daquilo que se faz à verificação dos progressos e à avaliação da conformidade e da pertinência das etapas seguintes, dos resultados obtidos”.

Assim como Renata, Carlos também avaliou a tarefa de revisão textual com foco da facilidade ou dificuldade em compreender sua própria escrita, pois afirmou que a segunda versão de seu texto ficou melhor que a primeira porque agora ele consegue entender o que escreveu e “porque ficou mais bonito”.

Talia também avaliou a revisão feita no texto da colega Laura, afirmando que ficou melhor porque ela pediu para sua colega “ajeitar o di”, se referindo a preposição *de* na frase “Eu gosto de maçã”.

Portanto, pudemos verificar que as avaliações recaíam sobre a facilidade ou a dificuldade que as crianças encontraram no processo de leitura e escrita, o que também foi constatado na pesquisa de Dreher (2009) ao se referirem à facilidade ou à dificuldade no ato de ler.

Ressaltamos que o trabalho em duplas não acarretou o uso de diferentes estratégias metacognitivas por parte das crianças. Percebemos que as mesmas estratégias também foram utilizadas nas revisões individuais. O que pudemos notar é que a quantidade de ocorrências das estratégias de ações corretivas e de monitoramento e recobrimento da atenção aumentou significativamente, conforme vimos nos quadros 5 e 6.

Segundo Luize (2007), a produção em parceria pressupõe confrontos entre as crianças, o que pudemos identificar na presente pesquisa. Constatamos a presença de argumentações do autor do texto diante das sugestões feitas pelo colega mediador e poucas alterações foram realizadas sem os questionamentos do autor do texto.

A revisão e a reescrita em duplas possibilitaram a interação entre as crianças e uma nova possibilidade do autor retornar ao seu texto como forma de melhorá-lo cada vez mais. A atuação em parceria foi bastante rica principalmente nos casos quanto à escrita convencional das palavras e assim alguns conflitos ocorreram de modo que as duplas precisavam justificar e argumentar suas escritas. Percebemos que esses momentos geraram conflitos importantes para a reflexão e ampliação de seus saberes sobre a escrita.

No entanto, salientamos que uma análise mais apurada acerca das diferenças entre as estratégias usadas individualmente e em duplas é de grande importância para a compreensão dos processos metacognitivos ocorridos. Contudo, em virtude do limite deste trabalho de dissertação, optamos por deixar essa análise aprofundada para trabalhos posteriores.

Em síntese, destacamos que a prática de revisão e reescrita de textos é essencial para o processo de aprendizagem da língua escrita, pois além de demandar diferentes estratégias cognitivas também requer o emprego de estratégias metacognitivas, como pudemos verificar nos resultados discutidos acima. Por meio dessa prática, as crianças se colocam na posição de leitores de seus próprios textos e também interagem com um leitor real, seu colega de sala, possibilitando, assim, refletir sobre o seu processo de produção textual por meio de experiências metacognitivas.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tenho um caminho de barro umedecido de dúvidas.  
(Thiago de Mello)

Esta investigação buscou analisar os processos metacognitivos implicados no processamento da produção textual de crianças de 1º ano do Ensino Fundamental com seis anos de idade. Para isso, tomamos como foco os momentos de produção, de revisão e de reescrita de diferentes textos, a fim de compreender sua importância para a aprendizagem da língua escrita e para o desenvolvimento do conhecimento metacognitivo dessas crianças.

Logo de início, queremos ressaltar que se, por um lado, os discursos dos professores enfatizam a imobilidade das crianças de seis anos diante da tarefa de escrever e revisar textos, sejam eles de sua autoria ou não, por outro, os dados desta pesquisa revelaram processos cognitivos e metacognitivos em diferentes níveis, revelando os processos de apropriação da língua escrita vivenciados por essas crianças e suas primeiras reflexões metacognitivas. Compartilhamos, portanto, com Portilho e Küster (2006), quando afirmam que o potencial cognitivo que as crianças apresentam não é percebido e aproveitado pelos professores.

As concepções explicitadas e as estratégias que utilizaram nos remetem aos conhecimentos metacognitivos implicados no seu processamento da produção textual. Segundo alguns estudiosos, o conhecimento metacognitivo é um conjunto de conhecimentos e crenças pessoais, acumuladas pelas experiências e armazenadas na memória a longo prazo, sobre todos os possíveis aspectos da atividade cognitiva em que a pessoa pode relatar e é composto pelo conhecimento sobre pessoas, tarefas e estratégias (FLAVELL et al. 1999). Portanto, constatamos que as crianças desde cedo se utilizam desses conhecimentos para tomar consciência e regular os processos envolvidos na produção, revisão e reescrita de textos.

A partir da análise das concepções das crianças sobre a atividade de produzir, revisar e reescrever textos, buscamos uma relação com os conhecimentos metacognitivos envolvidos nessa tarefa, pois, de acordo com Flavell (1976), o conhecimento metacognitivo pode influenciar o funcionamento cognitivo. Dessa forma, percebemos que as concepções das crianças influenciam na forma como agem e nas estratégias que utilizam diante da resolução de uma tarefa, que, neste caso, envolvia a produção de textos escritos. Além disso, suas concepções revelam como as propostas de situações didáticas que abrangem a produção textual em sala de aula de crianças que estão em processo inicial de alfabetização não

promovem o desenvolvimento da metacognição. Esses resultados nos aproximaram então dos metaconcehimentos das crianças.

O desenho solicitado para que a criança produzisse duas situações que envolviam a escrita de textos, uma fora do espaço e outra nos limites da sala de aula, revelou-se um instrumento metodológico positivo, pois se tornou um canal de comunicação entre nós e as crianças. Diante disso, tivemos um evento disparador para a realização das entrevistas, permitindo uma aproximação com as concepções desses sujeitos sobre a produção de textos escritos.

Para as crianças de seis anos de idade participantes desta pesquisa, a produção escrita é considerada meramente como uma tarefa escolar a ser cumprida, uma vez que se limita aos espaços dentro da escola, tendo somente a professora como destinatário final e como avaliadora de seu produto final, ou seja, seu texto pronto e acabado. Poucas crianças se refeririam à necessidade de socialização entre seus pares de forma que proporcionasse a interação entre eles, e, portanto, instituísse um ambiente de aprendizagem cooperativa. No entanto, é importante considerar o relato de um dos sujeitos (Carlos) sobre a necessidade que externou de disponibilizar as escritas feitas dentro da escola para além de seus muros.

As crianças consideram que a mediação da professora é o fator principal para a sua competência em escrever textos, sendo essa realizada a partir de cópias, silabação e soletração. Embora não percebam claramente as dificuldades ou fragilidades que possuem para escrever textos, as crianças reconhecem que precisam de ajuda, pois aprender a ler e a escrever requer orientações de alguém mais capaz linguisticamente, ou seja, colegas que já sabem ler e escrever, pais e professores.

No entanto, foi interessante observarmos que embora precisem de ajuda, elas compreendem que o esforço pessoal e a capacidade de pensar e ler são essenciais para competência em escrever textos.

Além disso, ficou evidente o desconhecimento das crianças sobre os procedimentos de revisão e de reescrita, considerando a revisão somente como uma correção e a reescrita como uma consequência desta em que devem apagar tudo e fazer de novo. Isso contradiz o que é considerado por Mayrink-Sabinson (2006), em que a reescrita é um novo texto produzido a partir das mudanças realizadas por meio da revisão. Percebemos, então, que as crianças precisam ter metaconcehimentos mais elaborados sobre as tarefas as quais estão sendo convidadas a realizar.

O conhecimento das tarefas esclarece o sujeito sobre a natureza e os critérios da atividade, sobre como determinados aspectos ajudam a resolver as tarefas propostas. Esse

conhecimento é dividido em duas subcategorias. “Uma delas tem a ver com a natureza da informação que você encontra e processa em qualquer tarefa cognitiva. [...] A outra subcategoria diz respeito à natureza das exigências da tarefa” (FLAVELL et al., 1999, p. 126-127).

Nesse sentido, percebemos que as concepções que as crianças possuem ora restringem ora desenvolvem os comportamentos escritores, assim como também a consciência e o controle das estratégias que utilizam para produzir textos escritos, ou seja, o seu conhecimento metacognitivo. As crianças escrevem textos somente mediante solicitações da professora e para ela, sem planejamento prévio, demonstrando pouca noção da complexidade da tarefa. Em outras situações, observamos as crianças selecionando, avaliando, revisando e abandonando a tarefa ou alguns objetivos durante o percurso de resolução desta, demonstrando, assim, os conhecimentos metacognitivos necessários ao alcance do objetivo final da tarefa.

Seria, portanto, imprescindível que a escola oferecesse às crianças uma maior clareza de que a escrita de textos pressupõe e designa uma função social, pois necessitamos aprender a construí-los e a interpretá-los para nos situarmos diante dos contextos que implicam o uso da leitura e da escrita como prática social.

Portanto, reiteramos que, mesmo de forma incipiente, as crianças de seis anos já realizam suas primeiras reflexões metacognitivas durante o processamento da produção textual. Diferentes conhecimentos metacognitivos se manifestam durante essa tarefa e diferentes estratégias metacognitivas são utilizadas pelas crianças na produção e na revisão de textos individualmente e em duplas.

Diante da complexidade da tarefa de escrever um texto, nossos resultados mostraram que as crianças demonstram que, de certa forma, planejam sua atividade, embora ainda com estratégias elementares que representam um planejamento parcial da tarefa, pois enfatizam a necessidade de materiais didáticos ou somente a lembrança da história ou a escrita do título.

Os nossos sujeitos precisam pensar muito para conseguir realizar a escrita de um texto. Podemos notar, então, que eles sabem que necessitam de seu próprio esforço para alcançar o objetivo desejado, conforme podemos constatar na fala de Paulo (turma A) ao afirmar que precisa “pensar em como é que vai fazer a história”. Assim como Paulo, todos os outros demonstraram ter clareza da necessidade de seu esforço ao relatarem que têm que “pensar nas letras que vão colocar”, se referindo às letras que formam as palavras pertencentes à história que estão escrevendo.

Segundo Coll, Palácios e Marchesi (1995), o acesso e o conhecimento de seu pensamento são os primeiros passos para controlá-los. Para eles, os conhecimentos metacognitivos, ou seja, os conhecimentos que a pessoa tem de seus próprios processos mentais – conhecimento metacognitivo sobre a(s) pessoa(s) - têm repercussões na condução destes.

Durante a escrita do texto com apoio de imagens, Laura revelou metaconhecimentos referente a si mesma, pois afirmou que achou a tarefa de revisá-lo um pouco difícil porque ela sabia ler muito pouco ainda. Mas durante a tarefa identificamos que ela demonstra clareza do que sabe e do que não sabe, pois em alguns trechos disse que não estava entendendo o que tinha escrito, que sua letra estava grande demais e que não sabia o que teria que fazer diante da dificuldade encontrada.

Talia, também da turma B, reconheceu que estava conseguindo escrever sua autobiografia, porque já estava sabendo escrever, mas que ainda não sabia ler e precisava de alguém para ajudá-la a reler seu texto. Esse relato evidencia a consciência de suas potencialidades e de uma habilidade que ainda não domina, sendo esta necessária para a realização adequada da tarefa.

Bia, durante a escrita de um texto com apoio de imagens, demonstrou clareza quanto à necessidade de saber a história toda para poder escrevê-la e conseguiu escrevê-la porque ela acha que está aprendendo a ler e porque está escrevendo. Ainda afirma que tem ajuda da mãe dela para aprender, pois a mãe pergunta com que letra se escreve tal palavra e faz associações com outras, exemplo: “é o Z de zebra”. Bia também relata que teve dificuldade ao escrever seu texto porque não sabia a escrita de uma determinada palavra (condão), mas que conseguiu escrever. Já na revisão desse texto, Bia afirmou que foi muito fácil fazer porque ela se lembra do que a professora ensinou, relatando em seguida como a professora fazia.

Diante do exposto, ficou evidente como esta criança compreende suas fraquezas e suas potencialidades, revelando conhecimentos metacognitivos sobre si mesma e sobre as estratégias que utiliza para resolver problemas com a escrita.

Um de nossos sujeitos (Maicon), embora seja alfabético e tenha realizado sua produção textual com autonomia, não soube explicitar o que foi preciso para realizar a escrita do texto com apoio de imagens. Porém, ao solicitar uma colega da sala para ser sua dupla na realização da tarefa, evidenciou tanto o conhecimento metacognitivo sobre si quanto o metaconhecimento referente às pessoas, no caso, sua colega de sala, pois afirmou que somente ela seria capaz de ajudá-lo, visto que já sabe escrever e ler com autonomia. Além

disso, demonstrou conhecimentos sobre a tarefa de escrever textos, visto que suas peculiaridades demandam certos comportamentos escritores que ele ainda não possui.

Os resultados mostraram que as crianças estão em constante regulação, num movimento de supervisão e controle de suas ações e estratégias durante a tarefa de escrita de textos. Porém, essa regulação ainda acontece mediante poucos momentos de consciência por parte das crianças. Salientamos que, no trabalho de produção de textos escritos em sala de aula de crianças de seis anos de idade, a regulação externa ainda é um fator relevante para o alcance da tarefa, o que nos indica a necessidade de uma mediação pedagógica adequada e voltada para o desenvolvimento da metacognição para que, posteriormente, essa regulação passe a ser interna.

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

Durante a escrita de sua autobiografia, Paulo demonstrou clareza quanto às suas fraquezas, apontando para as dificuldades que teve ao escrever o texto, mas, ao mesmo tempo, já mostrou o que fez para “ajeitar” seu texto, dizendo que apagou e pensou de novo em como escrever uma determinada palavra. Portanto, nossos resultados demonstraram que, embora ainda tenha seis anos de idade, este sujeito já demonstra um conhecimento metacognitivo, pois reconheceu o que sabia ou não e buscou estratégias para solucionar seu problema diante da tarefa de escrita.

Michele, na escrita do texto com apoio de imagens, também revelou que não sabia ler e que, por isso, não poderia realizar o que tínhamos solicitado, a releitura de seu texto, demonstrando a consciência sobre o que sabe ou não e sobre a necessidade da habilidade da leitura para alcançar o objetivo da tarefa. Alguns estudiosos (FLAVELL et al, 1999; MARTÍN; MARCHESI, 1995) consideram que o conhecimento metacognitivo tem um aparecimento tardio, e nem sempre implica resultados positivos na tarefa, pois é preciso ativá-los e saber que estratégias usar.

Podemos concluir também que as crianças avaliam sua tarefa de produção de textos mediante a escrita convencional das palavras que usam para compor seu texto. Essa avaliação também é feita a partir das facilidades e dificuldades que sentem para ler o que escrevem e perceber se há o que corrigir ou não. Portanto, seu julgamento enfoca aspectos normativos do texto, sem atentar para os aspectos da macroestrutura do texto. Percebemos, então, que as crianças avaliam sua tarefa, uma vez que fazem retomadas de seu escrito em busca do alcance

de seus objetivos, que neste caso é a escrita correta de palavras que estão no texto. Embora seja uma avaliação parcial ou meramente descritiva, em que afirmam que o texto está bom ou não, as crianças demonstram que se preocupam com o objetivo da tarefa.

A partir do conhecimento metacognitivo sobre as estratégias, as crianças utilizam diferentes estratégias metacognitivas a fim de realizar a tarefa objetivada. Portanto, buscam “quais meios ou estratégias têm mais probabilidades de lhe fazer alcançar quais objetivos cognitivos [...]” (FLAVELL et al., 1999, p. 127).

Na tarefa de escrita de textos, constatamos a emergência de diferentes estratégias de natureza metacognitiva que auxiliaram as crianças no planejamento, na supervisão e na avaliação de sua tarefa. Em sala de aula, somente oito estratégias metacognitivas foram utilizadas (Recorre a um auxílio externo para realizar a tarefa; Planejamento parcial da tarefa; Autonomia na realização da tarefa; Monitora para ver se está compreendendo ou se está realizando a tarefa adequadamente; Recobra a atenção; Ações corretivas ao perceber o erro; Utiliza a mesma estratégia em diferentes contextos; Identifica aspectos relevantes ou não para a realização da tarefa). Esses resultados demonstram que, embora sujeitas a um ensino sem intenção de desenvolver a metacognição, as crianças desde cedo evidenciam seus processos metacognitivos para apropriação da língua escrita.

Nas sessões individuais e em duplas com a mediação da pesquisadora, totalizamos vinte estratégias metacognitivas, incluindo as mencionadas acima. Além de utilizar as estratégias que já se usavam no contexto da sala de aula, as crianças as utilizaram superando a quantidade usada em sala e passaram a empreender novas estratégias de natureza metacognitiva que ainda não tinham se manifestado durante as situações didática nas sala de aula. Constatamos que recorrer a um auxílio externo foi uma das estratégias usadas com mais frequência pelos sujeitos deste estudo, acompanhada pela estratégia de utilizar a mesma estratégia em diferentes contextos, como recorrer ao apoio na oralidade para escrever determinadas palavras e empreender ações corretivas ao perceber erros, embora tenha se centrado em correções ortográficas.

A revisão e a reescrita feita em parceria com um colega não acarretou no uso de estratégias metacognitivas diferenciadas, mas as mesmas estratégias usadas de forma individual ocorreram em maior quantidade quando revisaram seus textos com a ajuda de um colega.

A expressiva frequência de ocorrência das estratégias metacognitivas com a parceria de colega nos revela que é na interação com o outro que a aprendizagem ocorre com as ajudas

necessárias. Além disso, podemos perceber a intensa atividade metacognitiva vivenciada pelas crianças de seis anos ao produzirem textos escritos.

Salientamos que a análise comparativa entre as estratégias usadas individualmente e as usadas em pares é de importante contribuição para os estudos aqui iniciados. No entanto, ressaltamos que, em virtude da limitação de tempo e espaço desta pesquisa, deixaremos essa análise de forma mais aprofundada para trabalhos posteriores. Assim como também as diferenças encontradas entre os diversos gêneros textuais propostos para a escrita das crianças.

Reconhecemos a influência da metacognição para o processo de produção textual e conseqüentemente para a aprendizagem da língua escrita. Diante da complexidade de produzir, revisar e reescrever um texto, revela-se uma interação entre processo e produto. Dessa forma, segundo Andretta et. al (2010),

Quanto mais se sabe sobre o processo e o produto, maior é a eficiência das modulações recíprocas e nesse sentido quanto maior o conhecimento metacognitivo, maior o desempenho nestas tarefas. Já que a metacognição pode determinar o modo pelo qual o sujeito organiza seu pensamento ou o texto produzido.

É importante destacar os processos metacognitivos vivenciados pelas crianças e identificados nesta investigação, pois demonstram toda a atividade metacognitiva, de consciência e controle, que ocorre desde cedo em virtude das experiências com a produção textual escrita. Em suma, identificamos as primeiras reflexões metacognitivas de crianças em processo de alfabetização a partir de suas concepções sobre a atividade de produzir, revisar e reescrever textos, de forma que pudemos constatar conhecimentos metacognitivos referentes tanto a si mesmo quanto às pessoas, conhecimentos metacognitivos sobre a tarefa e sobre as estratégias adequadas ou não para resolvê-la.

Na identificação dessas estratégias nos deparamos com vinte estratégias de natureza metacognitiva usadas pelas crianças durante o processamento de produção textual, levando em consideração tanto os momentos de escrita da primeira versão, em que constatamos também a presença de revisões e reescritas, quanto os momentos de revisão individual e em duplas, finalizando com a reescrita ou edição final do seu texto.

Nas quatro solicitações de produção textual, com gêneros textuais diferentes (conto, notícia, autobiografia e texto com apoio de imagens), identificamos processos que envolviam conhecimentos metacognitivos, especialmente as concepções que as crianças possuem de suas fragilidades e potencialidade diante da tarefa pretendida e da natureza da tarefa a qual eram submetidas a fazer em cumprimento com a solicitação da professora. Além disso, as

estratégias de natureza metacognitiva envolviam a ajuda do outro, seja o professor, o colega ou até mesmo o pesquisador, colocando a mediação como um importante instrumento de interação e conseqüentemente de desenvolvimento da metacognição. Essas estratégias nos levaram a compreender como as crianças de seis anos planejam, monitoram e avaliam a atividade de produção textual, de forma que alcancem os objetivos pretendidos.

Com base no que foi discutido neste estudo, acreditamos que a capacidade metacognitiva contribui para a produção de textos, promovendo tomadas de consciência frente aos desafios impostos nas atividades de escrita, ajustando a compreensão do que se sabe, do que não se sabe e do que é preciso saber para uma aplicação satisfatória de estratégias antes, durante e depois da tarefa e, conseqüentemente, produzir textos de qualidade.

As reflexões ora desenvolvidas poderão contribuir para uma melhor compreensão acerca do processamento da produção textual com crianças de seis anos de idade que estão em processo de alfabetização inicial. Dessa maneira, poderá interferir nas práticas pedagógicas que envolvem o ensino da produção de textos com crianças, pois permite que a escola repense e redimensione as estratégias didáticas usadas em sala de aula, incluindo a atividade de revisão e reescrita de texto como fundamental no processo de elaboração de textos, pois envolve a compreensão leitora, a reativação dos conhecimentos prévios e a reflexão sobre a língua.

A partir disso, a escola favorece a tomada de consciência pelas crianças de que o texto é uma unidade formal, funcional e social (KATO, 2002), compreendendo que escrever serve para se comunicar e que este evento dialógico não é isolado e descontextualizado. Portanto, o procedimento de revisá-lo e reescrevê-lo é essencial para atingir a função de comunicação que é percebida por ela desde os primórdios.

Ressaltamos que, durante essa prática, as crianças utilizam diversas estratégias e tomam consciência de suas capacidades cognitivas, participando de uma experiência metacognitiva, ou seja, uma experiência consciente, cognitiva e afetiva (FLAVELL et al, 1999). A estreita relação entre a produção de textos e a metacognição deve ser explorada, visto que desempenha uma importante função na qualidade do produto/texto escrito, bem como do desenvolvimento do processo de escrita.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE M. B. M. *et al.* Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v.25. p. 5-23, Jan./Jun., 1995.

ALMEIDA, A. M. **Deixando que as crianças falem**: a concepção de alfabetização das crianças em processo de aquisição da língua escrita. Monografia. Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992. (a)

\_\_\_\_\_ & CORREA, J. Aprendendo a ler e a escrever na palavra dos aprendizes. [Resumo]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.). **Resumos de Comunicações Científicas, XXV Reunião Anual de Psicologia**. Ribeirão Preto: SBP, 1995.

ALMEIDA, E. Representação social de crianças sobre o processo de leitura. In: **Revista Vinheta**. v.1, 2009. Disponível em: <<http://www.revistavinheta.com/textos/representacao%20social.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2010. (b)

ANADON, M. **A pesquisa dita “qualitativa”**: sua cultura e seus questionamentos. UNEB/UQAC – Senhor do Bonfim, Bahia, 2005.

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ANDRETTA, I. et al. Metacognição e Aprendizagem: como se relacionam? **Revista Psico**, n 1, v. 41. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/3879/5209>>. Acesso em: 10 abr. 2011.

ARAÚJO, Liane, C. de. **Reescrevendo a escrita na escola**: a prática de revisão e reescrita textual mediada por pares. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, 2004.

AUMONT, J. **A imagem**. 13 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

AZEVEDO, C. B. e TARDELLI, M.C. Escrevendo e falando na sala de aula. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. 3<sup>a</sup> ed. In: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 2000, p. 277-326.

BEAUGRANDE, R. **New foundations for a science of text and discourse**: cognition, communication, and freedom of Access to knowledge and society. Norwood, Alex, 1997.

BEAUGRANDE, R. A. de; DRESSLER, W. U. **Introduction to text linguistic**. Londres/New York: Logman, 1981.

BITAR, M. L. **Produção oral de crianças a partir da leitura de imagens**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.

BOEFF, R. J. **Um estudo sobre a compreensão leitora e estratégias metacognitivas de leitura no Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontífica Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Letras, 2011.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Trad: M. Álvares; S. dos Santos e T. Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOSSE, V. R. P. **O conhecimento metacognitivo de crianças em processo de alfabetização e suas implicações para o aprendizado da linguagem escrita**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

BOSCO, C. S. **Práticas de escrita de crianças do primeiro ciclo de alfabetização em situações reguladas pela professora e pelo grupo**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação - UFMG/FaE, 2010. 179 f.

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

BORUCHOVITCH, E.. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: reflexão crítica**, v. 12, n. 2, Porto Alegre, 1999.

BOUCHARD-BOUFFARD, T. et al. Self-Regulation on a concept-formation task among average and gifted students. **Journal of Experimental Child Psychology**, n. 56, 1993.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRANSFORD, John D.; BROWN, A. L. & COCKING, R. R. (Org.). **Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola**. São Paulo: Editora SENAC, 2007.

BRILHANTE, L. H. de A. A. & MELO, C. M. N.. **O ensino da produção de textos para crianças: desafios para a prática pedagógica**. Fortaleza: Anais X Encontro de Pós-Graduação e Pesquisa – UNIFOR, 2010.

BROWN, A. L., BRANSFORD, J. D., FERRARA, R. A. & CAMPIONE, J. C. Learning, remembering, and Understanding. In: P. H. MUSSEN, J. H. FLAVELL & E. M. MARKMAN (Orgs.). **Handbook of child psychology cognitive Development**. 4. ed. Vol. 3, p. 77-166, New York: John Wiley & Sons, 1983.

BROWN, A. L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In: F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), **Metacognition, motivation, and understanding** (pp. 65-116). Hillsdade: Lawrence Erlbaum Associates. 1987.

BROWN, A. L. Transforming school into communities of thinking and learning about serious matters. **American Psychologist**, n. 52 , 1997.

BURÓN, J. **Enseñar a aprender**: introducción a La metacognición. 5.ed. Bilbao: Ediciones Mensajero, 1999.

CALKINS, L. M. **A arte de ensinar e escrever** – o desenvolvimento do discurso escrito. Porto Alegre: Artes médicas, 1989.

COLL, C. S. et al. **Psicologia do ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. 2. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

COSTA VAL, M. das G. **Redação e Textualidade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CRUZ, S. H. V. Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca de sua experiência educativa. In.: CRUZ, S.H.V. e DELACOURS-LINS, S. **Linguagens, Literatura e Escola**. Fortaleza: editora UFC, 2006.

CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

CRAVEIRO, A. N. M. Dificuldades de aprendizagem e metacognição: uma possível solução? IX Encontro de Pesquisadores. **Anais da Semana Universitária da Universidade Estadual do Ceará**, 2003.

CURTO, L. M., MORILLO, M. M. e TEIXIDÓ, M. M. **Escrever e ler**: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler: vol. 1. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DAVID, J. Procédés de révision et connaissance metalinguistique dans La réécriture d'un texte em CEI. **Cahier d' Acquisition et de Pathologie Du langage**. Paris, 1992.

DAVIS C., NUNES M. E NUNES C.. Metacognição e Sucesso Escolar: articulando teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 205-230, maio/ago. 2005.

DELACOURS-LINS, S. Representações e aprendizado da leitura. In: **Revista Educação em Debate**. Ano 20, v.1 n. 36, p. 131-138, 1998.

\_\_\_\_\_. Clareza Cognitiva e Alfabetização. In: **Revista Educação em Debate**. Ano 25, v.1 n. 45, p. 107-111, 2003.

\_\_\_\_\_. O que não dá pra falar, dá pra desenhar: linguagem implícita nos desenhos dos aprendizes leitores. In.: CRUZ, S.H.V. e DELACOURS-LINS, S. **Linguagens, Literatura e Escola**. Fortaleza: editora UFC, 2006.

DELACOURS-LINS, S e LIMA, C. S. F. Representações da aquisição da leitura e escrita em sujeitos com e sem deficiência. In.: FIGUEIREDO, R. *et al.* **Práticas de leitura no contexto da escola das diferenças**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

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

DREHER, S. A. de 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.

DUTRA, E. F. **A revisão textual nos anos iniciais da escolaridade**: percursos e procedimentos. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011, 171p.

FABRE, C. Des variants de brouillon au cours préparatoire. **Études de linguistique Appliquée**. (62): 59-79, Avril-Juin, 1986.

\_\_\_\_\_. La réécriture dans l'écriture. Le cas des ajouts dans les écrits scolaires. **Études de linguistique Appliquée**, v. 68, p. 15-39, 1987.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. 5. ed. São Paulo: Cortes e Editores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre alfabetização**. Trad. Horácio Gonzáles et. al. 24 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FIAD, R. S. Operações linguísticas presentes nas reescritas de textos. **Revista Internacional de Língua Portuguesa**, v.4, p. 91-97, Jan. 1991.

FIGUEIREDO, Olivia. Escrever – da teoria à prática. In: F. I. FONSECA (Org.). **Pedagogia da Escrita: Perspectivas**. Porto: Porto Editora, 1994.

FIGUEIREDO, R. V.; CRISPIM, R.. A importância da mediação pedagógica no desenvolvimento dos processos metacognitivos relacionados a leitura e a escrita em alunos com deficiência mental. In: **12 Encontro de pesquisa Norte e Nordeste -EPENN**, 2005, Belém. Educação Ciências e Desenvolvimento Social, 2005.

FIORINDO, P. P. **O papel da memória construtiva na produção de narrativa oral infantil a partir da leitura de imagem em sequência**. 215f. Tese de doutoramento. Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de São Paulo, 2009,.

FLAVELL, J. H. Metacognitive aspects of problem solving. In: RESNIK, L. B. (Ed.) **The Nature of intelligence**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, p.231-236, 1976.

\_\_\_\_\_. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. **American Psychologist**, v. 34, p. 906-911, 1979.

\_\_\_\_\_. & WELLMAN, H. M.. Metamemory. In: R. V. Kail, & O. W. Hagen (Ed.), **Perspectives on the development of memory and cognition**. Hillsdale, N.Y.: Lawrence Erlbaum Associates, 1977.

\_\_\_\_\_. MILLER, P. H., & MILLER, S. A. **Desenvolvimento cognitivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FRY, P. S. & LUPART, J. L.. **Cognitive processes in children's learning**. Springfield: Charles C. Thomas, 1987.

FREITAS, G.C.M. Sobre a consciência fonológica. In. LAMPRECHT, R. **Aquisição fonológica do português**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GÓES, M. C. R. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: GÓES, M. C. R. & SMOLKA, A. L. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas-SP: Papirus, 1993.

GOMBERT, J. E. **Le développement métalinguistique**. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

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

GRENDENE, M. V. C. **Metacognição: uma teoria em busca de validação**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Faculdade de Psicologia, PUCRS. Porto Alegre, 53 f. 2007.

HAYES. J. R.; FLOWER, L. S. Identifying the organization of writing processes. In: GREGG, L.W.; STEINBERG, F. R. (Ed.). **Cognitive processes of writing**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1980.

HAYES. J. R. *et al.* Cognitive processes in revision. In: S. ROSENBERG (Ed.). **Reading writing, and language learning: Advances in applied psycholinguistics : vol.2**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

HUNT, E. Intelligence as an information processing concept. **British Journal of Psychology**, v. 71, p. 449-474, 1980.

JESUS, C. A.. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças produtoras de texto: volume II**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

- KATO, M. **O aprendizado da leitura**. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- KATO, M. **A concepção da escrita pela criança**. 3. ed. São Paulo: Pontes, 2002.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9. Ed. Campinas: Pontes, 2004.
- KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1989.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os Segredos do Texto**. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2009.
- \_\_\_\_\_. & TRAVAGLIA, L. C. **Texto e Coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.
- LABOV, W.; WALETSKY. Narrative analysis: oral versions of personal experience. In.: JILM, J. **Essays on the verbal and visual arts**. Washington: University of Washington Press, 1967.
- LAFORTUNE, L.; SAINT-PIERRE, L. **A afetividade e a metacognição na sala de aula**. Liboa: Instituto Piaget, 1996.
- LEAL, T.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Textos que ajudam a organizar o dia-a-dia. In: BRANDÃO A. C. P.; ROSA, E. C. de S. **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- LEAL, T.; MELO, K. Produção de textos: introdução ao tema. In: LEAL, T.; BRANDÃO, A. C. **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LEITE, T. M. R. **Alfabetização - Consciência Fonológica, Psicogênese da Escrita e conhecimento dos nomes das letras: um ponto de interseção**. Recife: UFPE, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), UFPE, 2006.
- LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LOPES, M.C.C. **O uso de estratégias cognitivas e metacognitivas no ensino/aprendizagem da leitura no 1º Grau: uma proposta de intervenção**. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 1997.
- LUIZE, A. **O processo de apropriação da escrita na infância: situações interativas na produção textual**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007, 196p.
- LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991.
- MARTÍN, E. & MARCHESI, Á. Desenvolvimento Metacognitivo e Problemas de aprendizagem. In: COLL, C., PALACIOS, J. e MARCHESI, Á. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. v. 3, Artmed, 1995.

MATOS, K. S. L. e VIEIRA, S. L. **Pesquisa educacional**: o prazer de conhecer. 2.ed. rev. e atual. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais e ensino. *In*: **Gêneros textuais e ensino**. Editora Lucerna: Rio de Janeiro, 2002.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAYRINK-SABINSON, M. L. T. Um evento singular. *In*: ABAURRE, M. B. M. et al. **Cenas de Aquisição da Escrita**: o sujeito e o trabalho com o texto. 4. reimpr. Campinas- SP: Associação de leitura do Brasil. Mercado de Letras, 2006.

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.

MENAGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita**: operações e níveis linguísticos na construção do texto. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual Paulista: São Paulo, 1998.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 6. ed. São Paulo: Vozes, 1994.

MONTEIRO, C. R. **A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas**. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2008.

MORAIS, A. G. e LEITE, T.M. R. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? *In*: Moraes, Artur; Albuquerque, Eliana e Leal, Telma. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

\_\_\_\_\_. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? *In*: Moraes, Artur; Albuquerque, Eliana e Leal, Telma. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

MOREIRA, M. E. O. **O processo de revisão da escrita**: o que o docente privilegia no trabalho com o texto. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

MURAD, R.R. **Autoavaliação e avaliação do parceiro**: estratégias para o desenvolvimento da metacognição e o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem. São Paulo: PUC/SP, 2005.

MUSSINI, E. P. S. M. de. **Conhecimento metacognitivo das estratégias de aprendizagem do espanhol como segunda língua**. Dissertação (Mestrado em Letras) Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2002.

NEWELL, A.; SIMON, H. A. Human problem solving. **Englewood Cliffs, NJ**: Prentice-Hall, 1972.

NELSON, T.; NARENS, L. Metamemory: a theoretical framework and new findings. In.: BOWER, G. H. **The Psychology of learning and motivation**: advances in research and theory. New York: Academic Press, 1990. v.6

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

OLIVEIRA, Vera Barros de. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, R. M. L. O. **A retificação em textos infantis**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

O'MALLEY, J. M. & CHAMOT AU. **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press. 1990.

PEIXOTO, M.A.P., BRANDÃO, M. A. G., & SANTOS, G. Metacognição e tecnologia educacional simbólica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, n. 31, v. 1, p.67-80, 2007.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens : entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIAGET, J. **A psicologia da inteligência**. Lisboa: Editora Fundo de Cultura AS, 1967.

\_\_\_\_\_. **Biologia e Conhecimento**. 2. ed. Petrópolis, Ed. Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_; *et al.*. **Abstração reflexionante**: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Trad. Fernando Becker e Petronilha da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PRO-LETRAMENTO: **Programa de Formação Continuada de professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental**: alfabetização e linguagem. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2007.

PORTILHO, E. M. L., KÜSTER, S. M. G. S. Estratégias de aprendizagem da criança em processo de alfabetização. **Revista Psicopedagógica**, n. 70, v. 23. São Paulo, 2006.

PORTILHO, E. M. L. **Aprendizagem na Diversidade**. A Psicopedagogia Agregando Formadores. São José dos Campos: Pulso, 2008.

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

RESNICK, L. B. **Education and learning to think**. Washington, DC: National Academy Press, 1987.

RIBEIRO, C. Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. In: **Psicologia**: Reflexão e Crítica, 2003, 16(1), p. 109-116, 2003.

ROCHA, G. A. S. **A apropriação das habilidades textuais pela criança**: fragmentos de um percurso. São Paulo: Papirus, 1999.

\_\_\_\_\_. O papel da revisão na apropriação de habilidades pela criança. In: VAL, M. G. C. e ROCHA, G. (Org.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2003.

ROSÁRIO, P. **Estudar o estudar**: (Des)venturas do Testas. Porto: Porto Editora, 2004.

SANTOS, E. C. A. **Produção textual escrita**: uma abordagem sociocognitiva interacional. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP, 2007.

SARMENTO e PINTO, M.. As crianças e a infância: Definindo conceitos, delimitando o campo. In: M.J. SARMENTO; M. PINTO. **As crianças**: contextos e identidades. Portugal, Editora Universidade do Minho, p. 9-30, 1997.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, A., DUARTE, A. M., SÁ, I., & SIMÃO, A. M. V.. **Aprendizagem Autoregulada pelo Estudante**: Perspectivas psicológicas e educacionais. Porto: Porto Editora, 2004.

SILVA, A. da; MELO, K. L. R. de. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. In: LEAL, T.; BRANDÃO, A.C. P. (Org). **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, A. L. da.; SÁ, I. de. **Saber estudar e estudar para saber**. Portugal: Porto Editora, 1997.

SIMONETTI, A. **Caderno de atividades**. 3 ed. rev. amp. Fortaleza: Secretaria de Educação - Seduc, 2009.

SOARES, M. B. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E.. **A Magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. Um olhar sobre o livro didático. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v 2, n. 12, p. 52-63, nov. / dez. 1996,.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SPINILLO, A. G. Era uma vez...e foram felizes para sempre. Esquema narrativo e variações experimentais. **Temas em Psicologia**, n. 1, 1993.

STERNBERG, R. J. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TEBEROSKY, A. E COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TRAVAGLIA, L. C. Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino da língua materna. In: BASTOS, N. B. (Org.). **Língua Portuguesa: uma visão em mosaico**. São Paulo: EDUC, 2002.

VALE, M. J. Escrita e Leitura Iniciais na Alfabetização de Adultos: um enfoque sócio-construtivista. In: \_\_\_\_\_. **Educação de Jovens e Adultos: a construção da leitura e da escrita**. São Paulo: IPF, 2002, p.6-63.

VITA, E. M. DE S. **O sujeito, o outro e suas relações com o texto na revisão de textos escolares**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

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

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WILLIAMS, M., BURDEN, R. L. **Psicologia para professores de idiomas: enfoque del constructivismo**. Cambridge, 1999.

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

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZORZI, J. Distúrbios da leitura-escrita: contribuições da fonoaudiologia. In: Marchesan, I.Q. e outros (Org.). **Tópicos em Fonoaudiologia: v. 2**. [S.L]: Editora Lovise, 1995.

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

## APÊNDICE I - Roteiros para as entrevistas semiestruturadas

### **Roteiros para as entrevistas semiestruturadas sobre as concepções das crianças acerca da tarefa de produção, revisão e reescrita de textos.**

#### **Entrevista Individual (com o apoio do desenho feito por ela):**

1. O que você desenhou?
2. O que essa criança está fazendo? O que ou sobre o que ela está escrevendo?
3. O que é preciso que ela saiba para escrever um texto/uma história?
4. Você acha que ela está gostando de escrever isso? Por que?
5. Sobre o que ela gosta de escrever? Por que?
6. Será que há algo que ela não goste de escrever? Por que?
7. Onde está a professora? O que ela está fazendo? O que você acha que ela deveria estar fazendo?
8. Você acha que o que ela/ele escreveu precisa ser corrigido? Por quem? Como?
9. Quando ela/a turma terminou a escrita, o que eles fizeram? Ou o que aconteceu?
10. O que a professora fez ou faz com o que as crianças escreveram?

#### **Entrevista Coletiva:**

1. Vocês escrevem textos na sala de aula?
2. O que é preciso saber para escrever um texto/uma história, poesia, fábula?
3. Vocês gostam de escrever textos?
4. O quê (ou sobre o quê) vocês mais gosta de escrever?
5. O que vocês acham das atividades em que a professora pede para você escrever textos?
6. Quando vocês terminam de escrever textos, o que vocês fazem com eles?
7. E o que a professora faz com eles?
8. O que a professora faz no momento em que vocês escrevem um texto? Ou o que vocês gostariam que ela fizesse?
9. Vocês acham que seus textos são bem escritos? Por que?
10. Alguém deveria corrigir o que vocês escrevem? Quem? Como?

**APÊNDICE II – Protocolo verbal para a entrevista de explicitação****Protocolo verbal para a entrevista de explicitação, antes, durante ou após a produção textual:**

1. O que você fez para começar o texto?
2. Antes de começar a escrever, você sabia o que ia fazer até o final?
3. Para escrever esse texto do início ao fim, o que você fez ou pensou? O que foi preciso para escrevê-lo?
4. Se eu pedisse para você contar para alguém o que fizemos aqui, o que você contaria?
5. Você precisou ler seu texto quando estava escrevendo?
6. Quando você estava escrevendo esse texto, teve alguma dificuldade? Quais? O que você fez?
7. Como você percebe se há erros em seu texto? Você encontrou algum erro? O que você fez?
8. Você entendeu tudo que escreveu? O que você faz quando não entende o que escreveu?
9. Quando você terminou de escrever esse texto, o que você fez? Você verificou/avaliou seu texto antes de entregar?
10. Se eu pedisse para você corrigir seu texto, o que ou como você faria?
11. O que foi mais fácil ao escrever esse texto?
12. O que foi mais difícil ao escrever esse texto? Foi difícil organizar as ideias do texto para escrevê-lo?
13. Você gostou do texto que escreveu? Está satisfeito? Mudaria algo?

Observação: Salientamos que estas são perguntas desencadeadoras, já que se referem a uma entrevista aberta.

**APÊNDICE III - Protocolo verbal para o momento da revisão individual e em duplas****Protocolo verbal para o momento da revisão individual e em duplas:**

1. O que fazer para revisar esse texto? O que é revisar um texto?
2. O que você achou do texto?
3. Falta alguma coisa? O quê?
4. Como melhorar o que está escrito?
5. Se alguém não entender o que você escreveu, o que você faz?
6. Foi fácil ou difícil reler o que estava escrito? Por quê?
7. Você(s) acha(m) que revisar o texto ajuda a melhorá-lo? Por quê?
8. *Como você ajudou a revisar o texto do colega? \*dirigida para o aluno mediador.*

Observação: Salientamos que estas são perguntas desencadeadoras, já que se referem a uma entrevista aberta.

## APÊNDICE IV – Jogo da trilha

### Regras para o Jogo da Trilha:

#### Materiais:

- Seis peças de cores diferentes;
- Um tabuleiro com 15 casas, sendo estas numeradas;
- 15 cartelas com características de personagens e comandos para o jogo;
- Um dado.

#### Como jogar:

A ordem de jogada será feita a partir do dado, quem tirar maior número será o primeiro e assim por diante;

Para o início do jogo, cada participante joga o dado e caminha pela trilha de acordo com a quantidade tirada no dado;

A partir da segunda rodada, não usar mais o dado e sim os comandos das cartelas;

Na vez de cada jogador, este deverá escolher uma cartela e se adivinhar sobre quem ela “fala”, poderá ler o comando e realizá-lo.

Ganha quem chegar ao final da trilha primeiro.

Tarjetas com a caracterização de personagens de contos infantis para o jogo da trilha.

Meu nariz aumenta sempre que digo mentiras.

Fique na casa 2

Meu maior inimigo é o capitão gancho.

Ande até a casa 5

Assoprei uma casa de palha, uma de madeira e não derrubei a casa de tijolos.

Pule 3 casas

Sou verde, bonzinho e bastante mal educado. Minha namorada se chama Fiona.

Vá para a casa 8

Perdi meu sapatinho de cristal na escadaria do palácio.

Volte uma casa

Meus irmãos eram bonitos, mas eu não. No final da história me transformei em um lindo cisne.

Ande 5 casas

Tenho tranças compridas. Joguei-as para o príncipe subir na torre.

Volte uma casa

Fiquei apaixonada pela fera.

Fique na casa em que está

O lobo mau me seguiu até a casa da vovó. Uso capuz vermelho.

Ande uma casa

Minha madrasta se transformou em uma velhinha e me deu uma maçã envenenada.

Ande uma casa

Furei meu dedo numa roca e dormi profundamente. Acordei com um beijo de um príncipe.

Se tirar seis no dado vá para casa 12

Somos irmãos, ficamos perdidos na floresta. Jogamos migalhas para encontrar o caminho de casa.

Fique onde está

Eu e meus irmãos enganamos o lobo e ele caiu na chaminé.

Volte duas casas.

Virei uma princesa, mas ao toque das doze badaladas o encanto se desfez.

Volte uma casa

Perdida na floresta, encontrei uma casinha com sete anões.

Se tirar duplicata no dado, vence o jogo.

**APÊNDICE V – Protocolo de observação****Protocolo de observação durante a produção, revisão e reescrita dos textos em sala de aula****Escola:** \_\_\_\_\_ **Data da observação:** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_**Nome:** \_\_\_\_\_

- Como se prepara para começar a escrita do texto? O que faz antes de escrever?

---

---

---

- Como reage aos comandos ou intervenções feitas pela professora?

---

---

---

- Como interage com os colegas?

---

---

---

- Faz mudanças no texto ao escrever? Revisa durante a escrita?

---

---

---

- Como percebe um erro? O que faz quando percebe um erro?

---

---

---

- Relê o texto durante e depois da escrita?

---

---

---

- O que faz quando termina de escrever?

---

---

---

**APÊNDICE VI - Tabela de catalogação das estratégias cognitivas.**

Estratégias cognitivas realizadas pelas crianças durante PRODUÇÃO E REVISÃO DO TEXTO nas sessões individuais				
Texto: _____				
Escola/turma: _____		Aluno(a): _____		
		Ocorrências	Frequência	Observações
1.	Antes de escrever afirma que não sabe.			
2.	Antes de escrever repete a consigna.			
3.	Antes de escrever pergunta ao pesquisador o que deve fazer ou como fazer.			
4.	Antes de escrever coloca nome, data, nome da escola (preenche o cabeçalho).			
5.	Antes de escrever organiza os materiais necessários (lápiz, borracha, apontador, papel, livro).			
6.	Antes de escrever desenha ou observa desenhos.			
7.	Antes de escrever pensa em como fazer.			
8.	Antes de escrever relembra a história/constrói a história em voz alta ou não.			
9.	Compreende a consigna.			
10.	Inicia imediatamente sua escrita.			
11.	Durante a escrita espera pelas intervenções da pesquisadora.			
12.	Pede ajuda a pesquisadora durante a escrita.			
13.	Coloca o título diferenciando-o do texto.			
14.	Corrige quando percebe um erro ao escrever.			
15.	Após a leitura, corrige ao perceber um erro, realizando alterações quanto aos aspectos normativos/ortográficos.			
16.	Após a leitura, corrige ao perceber um erro, realizando alterações quanto aos aspectos lingüísticos-textuais/semânticos.			
17.	Relê o que escreve.			
18.	Faz relação fonema/grafema.			
19.	Fala em voz alta ao escrever.			
20.	Recorrem a oralidade para construir hipóteses de escrita. (Escreve com apoio da oralidade/fala em voz alta para auxiliar na construção da palavra/frase/perceber a sonoridade da palavra).			
21.	Detem-se as imagens.			
22.	Vai além das imagens, incluindo detalhes.			
23.	Após a leitura não percebe erros/dificuldades em perceber erros após a leitura.			
24.	Precisou de ajuda para relembrar trechos da história ou para dar continuidade a sua escrita.			
25.	Precisou de ajuda para escrever palavras/frases.			
26.	Percebe trocas de letra( m/n; p/b; v/f; g/j; q/c) e corrige-as.			
TOTAL:			0	

## APÊNDICE VII - Tabela de catalogação das estratégias metacognitivas

Estratégias Metacognitivas realizadas pelas crianças durante PRODUÇÃO E REVISÃO DO TEXTO nas sessões individuais			
Texto: _____			
Escola/turma: _____		Aluno(a): _____	
	Ocorrências	Frequência	Observações
1. Recorre a um auxílio externo para realizar a tarefa (planejar, regular e avaliar durante a produção, revisão e reescrita de um texto).			
2. Planejamento para a tarefa é parcial (envolve recursos materiais, somente o início do texto).			
3. Planejamento é estruturado (detalhado, envolve todas as etapas da tarefa).			
4. Age com autonomia (não há necessidade de um referencial externo para planejar, regular e avaliar sua tarefa).			
5. Explicita os objetivos da tarefa de forma parcial.			
6. Explicita os objetivos da tarefa de forma estruturada.			
7. Avalia suas dificuldades e facilidades na realização da tarefa com foco na escrita das palavras.			
8. Não consegue continuar a realização da tarefa/imobilidade mediante dificuldade.			
9. 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).			
10. Recobra a atenção (em áreas importantes, ao se distrair).			
11. Ações corretivas ao perceber erros.			
12. Não sabe verbalizar/explicitar o que fez antes, durante e depois da tarefa.			
13. Explicita suas ações tarefa de modo descritivo.			
14. Explicita suas ações na tarefa de modo avaliativo.			
15. Utiliza a mesma estratégia em diferentes contextos (para se localizar e continuar a escrever, para escrever)			
16. Explicita as estratégias usadas diante das dificuldades com ênfase nas variáveis externas.			
17. Explicita as estratégias usadas diante das dificuldades com ênfase no seu funcionamento pessoal/esforço pessoal.			
18. Explicita as estratégias usadas diante do erro encontrado com ênfase em variáveis externas.			
19. Explicita as estratégias usadas diante do erro encontrado com ênfase no seu próprio funcionamento cognitivo/esforço pessoal.			
20. Identifica aspectos relevantes ou não para a realização da tarefa.			
TOTAL:		0	

**APÊNDICE VIII - Quadro de aproximação entre as estratégias cognitivas e metacognitivas.**

<b>ESTRATÉGIAS COGNITIVAS</b>	<b>ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS</b>
1. Antes de escrever coloca o seu nome, a data e o nome da escola (cabeçalho).	Explicita os objetivos da tarefa de forma parcial.
2. Antes de escrever organiza os materiais necessários (lápiz, borracha, papel, etc.)	
3. Antes de escrever repete a consigna.	Presta atenção em áreas importantes. Monitora para ver se está compreendendo a tarefa.
4. Antes de iniciar pergunta ao pesquisador o que ou como fazer.	Recorre a um auxílio externo para realizar a tarefa.
5. Pede ajuda a pesquisadora durante a escrita.	
6. Antes de escrever pensa em como fazer.	Explicita os objetivos da tarefa de forma estruturada.
7. Antes de escrever relembra a história ou planeja o que vai escrever em voz alta.	Planeja sua escrita.
8. Inicia imediatamente a escrita.	Age com autonomia.
9. Compreende a consigna rapidamente.	Identifica aspectos relevantes para a realização ou não da tarefa.
10. Coloca o título diferenciando-o do texto.	Identifica aspectos relevantes para a realização ou não da tarefa.
11. Antes de escrever afirma que não sabe fazer.	Conhecimento sobre si.
12. Corrige ao perceber um erro após a leitura, realizando alterações quanto aos aspectos normativos/ortográficos.	Ações corretivas ao perceber erros. Explicita as estratégias usadas diante do erro encontrado com ênfase em variáveis externas e/ou no seu próprio funcionamento cognitivo.
13. Corrige ao perceber um erro após a leitura, realizando alterações quanto aos aspectos lingüísticos textuais/semânticos.	
14. Relê o que escreve.	Utiliza a mesma estratégia em diferentes contextos - para se localizar e continuar a escrever. Monitora para ver se está compreendendo.
15. Fala em voz alta ao escrever, acompanhando o ato de escrever.	Utiliza a mesma estratégia em diferentes contextos. Presta atenção em áreas importantes.
16. Recorre à oralidade para construir hipóteses de escrita.	Utiliza a mesma estratégia em diferentes contextos.
17. Recorre à oralidade para construir a sequência fonêmica e grafêmica, nas trocas entre P/B, V/F, G/J, Q/C.	Utiliza a mesma estratégia em diferentes contextos.
18. Cria ideias para seu texto com autonomia.	Presta atenção em áreas importantes. Identifica aspectos relevantes ou não para a escrita.
19. (Re)planeja sua escrita.	Revisão para ver se os objetivos estão sendo atingidos. Recobramento de atenção ao se distrair.
20. Interrompe a escrita diante de uma dificuldade.	Imobilidade mediante dificuldade.
21. Percebe as dificuldades encontradas.	Explicita as estratégias utilizadas diante das dificuldades com ênfase em variáveis externas e/no seu funcionamento cognitivo. Avalia suas dificuldades e facilidades com foco na escrita das palavras.
22. Localiza palavras que já escreveu ao precisar escrevê-las novamente, como fonte de consulta.	Utiliza a mesma estratégia em diferentes contextos. Identifica aspectos relevantes ou não para a escrita. Explicita as estratégias utilizadas diante das dificuldades com ênfase em variáveis externas e/no seu funcionamento cognitivo pessoal.

**APÊNDICE IX – Termo de consentimento**



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A ESCOLA**

Prezado (a) Senhor (a),

Na oportunidade, pedimos a autorização para a realização da pesquisa “A Revisão e a reescrita de textos: processos metacognitivos de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental”, nesta unidade de ensino.

O objetivo da pesquisa é investigar como as crianças de 1º ano do Ensino Fundamental produzem, revisam e reescrevem seus textos. Os resultados dessa pesquisa podem contribuir para o melhor esclarecimento quanto ao percurso mental realizado por escritores iniciantes ao revisarem seus textos, assim como na identificação das reflexões metacognitivas destes. Com isso, buscamos verificar suas implicações para a aquisição da língua escrita.

Na pesquisa os (as) alunos (as) envolvidos realizarão atividades sob minha intervenção e em parceria com outros colegas da mesma turma, em que farão produções, revisões e reescritas de textos. Além disso, também participarão de entrevistas e das observações realizadas em sala de aula. Todas essas situações serão filmadas ou gravadas e, de acordo com seu consentimento, poderão ser utilizadas como fonte de dados para análise na pesquisa, sob a coordenação da Profª. Dra. Sylvie Ghislaine Delacours Lins, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

Salientamos que será resguardada a identidade dos participantes da pesquisa, nomes, imagens e dados serão mantidos em sigilo.

Qualquer esclarecimento poderá ser obtido com a coordenadora da pesquisa pelo email [sylviedlins@hotmail.fr](mailto:sylviedlins@hotmail.fr), com a comissão de ética da UFC, telefone: (85)3366-8338 e com a pesquisadora, a aluna do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, Luiza Hermínia de Almeida Assis Brilhante pelo telefone (85) 88080508 ou email [luizaherminia@hotmail.com](mailto:luizaherminia@hotmail.com).

Ressaltamos que a sua participação não incide em nenhum risco, nem despesas para os envolvidos.

Na certeza de contar com a sua compreensão e valiosa cooperação, agradecemos antecipadamente.

Cordiais Saudações,

---

Assinatura do diretor da unidade de ensino

---

Assinatura do responsável pela pesquisa

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**APÊNDICE X – Termo de consentimento****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PROFESSORA**  
Prezada Professora,

Na oportunidade, pedimos a autorização para a realização da pesquisa “A Revisão e a reescrita de textos: processos metacognitivos de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental”, na turma em que é regente de sala.

O objetivo da pesquisa é investigar como as crianças de 1º ano do Ensino Fundamental produzem, revisam e reescrevem seus textos. Os resultados dessa pesquisa podem contribuir para o melhor esclarecimento quanto ao percurso mental realizado por escritores iniciantes ao revisarem seus textos, assim como na identificação das reflexões metacognitivas destes. Com isso, buscamos verificar suas implicações para a aquisição da língua escrita.

Na pesquisa faremos observações na sala de aula, focalizando as atividades que envolvem a produção escrita e, além disso, faremos entrevistas e intervenções individuais e em duplas com as crianças selecionadas como sujeitos da pesquisa, em que farão produções, revisões e reescritas de textos. Todas essas situações serão filmadas ou gravadas e, de acordo com seu consentimento, poderão ser utilizadas como fonte de dados para análise na pesquisa, sob a coordenação da Profª. Dra. Sylvie Ghislaine Delacours Lins, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

Salientamos que será resguardada a identidade dos participantes da pesquisa, nomes, imagens e dados serão mantidos em sigilo.

Qualquer esclarecimento poderá ser obtido com a coordenadora da pesquisa pelo email [sylviedlins@hotmail.fr](mailto:sylviedlins@hotmail.fr), com a comissão de ética da UFC, telefone: (85)3366-8338 e com a pesquisadora, a aluna do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, Luiza Hermínia de Almeida Assis Brilhante pelo telefone (85) 8808-0508 ou email [luizaherminia@hotmail.com](mailto:luizaherminia@hotmail.com).

Ressaltamos que a sua participação não incide em nenhum risco, nem despesas para os envolvidos.

Na certeza de contar com a sua compreensão e valiosa cooperação, agradecemos antecipadamente.

Cordiais Saudações,

---

Assinatura da professora da turma

---

Assinatura do responsável pela pesquisa

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**APÊNDICE XI – Termo de consentimento**



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O  
RESPONSÁVEL LEGAL DA CRIANÇA**

Eu \_\_\_\_\_, responsável legal pelo (a) aluno (a) \_\_\_\_\_, do 1º ano turma \_\_\_\_\_, autorizo a participar da pesquisa que tem como título provisório “A Revisão e a reescrita de textos: processos metacognitivos de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental”, por meio de observações, entrevistas e filmagens, com o objetivo de investigar como as crianças de 1º ano do Ensino Fundamental produzem textos escritos.

Estou ciente que a sua privacidade será respeitada, seu nome, imagens ou qualquer outro dado será mantido em sigilo.

A responsável pela pesquisa é a aluna do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará Luiza Hermínia de Almeida Assis Brilhante e sua orientadora Profª Drª Sylvie Ghislaine Delacours Soares Lins.

Fui orientado quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi o objetivo do estudo. Concordo, voluntariamente, em sua participação na pesquisa.

Em caso de dúvida, poderei entrar em contato com a própria pesquisadora pelo número (85) 8808-0508 ou email [luizaherminia@hotmail.com](mailto:luizaherminia@hotmail.com) ou com a sua orientadora Profª Dra. Sylvie pelo email [sylviedlins@hotmail.fr](mailto:sylviedlins@hotmail.fr).

---

Assinatura do responsável pela criança

---

Assinatura do responsável pela pesquisa

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**APÊNDICE XII – Relatório da pesquisa piloto****UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA****PESQUISA PILOTO**

Esta pesquisa piloto teve como objetivo validar os instrumentos e os procedimentos que serão utilizados na pesquisa de mestrado intitulada “A Revisão e a Reescrita de textos: processos metacognitivos de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental”. Com isso, pretendemos também verificar a pertinência dos instrumentos escolhidos ao nível de escolaridade e até mesmo à idade das crianças envolvidas, assim como também a relação com as atividades de produção escrita desenvolvidas em sala de aula.

Dessa forma, selecionamos uma das escolas municipais, localizada no âmbito da Secretaria Executiva Regional II, indicada pelas técnicas que fazem acompanhamento pedagógico e formação continuada dos professores alfabetizadores.

Após permissão concedida pela gestão da escola, conversamos com a professora da turma de 1º ano do EF para solicitar a participação na pesquisa. A professora nos informou que, devido à greve vivenciada pelos professores da rede municipal de ensino, as aulas tinham começado há apenas duas semanas. Portanto, no período em que estive na escola realizando o estudo piloto, as crianças tinham contabilizado pouco mais de dez dias letivos, o que certamente prejudicou a seleção dos sujeitos da pesquisa, já que temos preferência por crianças que sejam leitoras e escritoras independentes. Em virtude da situação encontrada, selecionamos as duas crianças que estavam em nível mais elevado da turma. Segundo a professora, as crianças ainda não tinham vivenciado atividades de produção de textos escritos, pois ela estava focando na identificação, leitura e escrita do nome próprio e de algumas palavras. A metodologia utilizada até o momento pela professora se referiu à leitura de histórias, seguida da escrita dos nomes das personagens e de algumas palavras significativas.

Em face da situação, a pesquisa piloto ocorreu da seguinte forma:

- Inicialmente realizamos o teste das quatro palavras e uma frase (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985) para diagnosticar o nível de escrita das crianças da turma. Em seguida, convidamos duas delas, uma menina e um menino, ambos com seis anos de

idade, para realizar as atividades propostas. Essa escolha se deve ao nível de escrita, os dois se encontram no nível silábico-alfabético, o que vai ao encontro dos critérios de escolha dos sujeitos. Entretanto, uma das crianças selecionadas necessitou de bastante apoio da pesquisadora para produzir os textos solicitados. A outra demonstrava ter mais independência no momento da escrita.

- Após a seleção dos dois sujeitos para o referido estudo piloto, solicitamos de cada criança, individualmente, o desenho de uma criança que estivesse escrevendo um texto e de uma turma em que a professora pediu para que todos escrevessem um texto. Após o desenho pedimos para a criança explicá-lo e, em seguida, fizemos os questionamentos contidos no protocolo da entrevista semiestruturada (apêndice I).
- No dia seguinte, convidamos novamente as crianças e individualmente solicitamos a produção de um texto a partir de uma sequência de cenas. Primeiramente pedimos para que observasse as cenas e contasse o que estava acontecendo, depois solicitamos que escrevesse a história. Após a escrita, fiz perguntas referentes às estratégias utilizadas por ela ao produzir esse texto, ou seja, realizei a entrevista de explicitação (Apêndice II).
- Outro momento de teste dos instrumentos ocorreu na realização de um texto de caráter autobiográfico, em que as crianças teriam que escrever sobre si mesma, relatando algumas características suas. Para desencadear essa escrita, realizei o jogo da trilha em que tinham que ler pequenos textos com características dos personagens de contos já conhecidos do universo infantil.
- O último instrumento a ser testado, foi a reescrita da história dos três porquinhos, este foi realizado apenas com uma das crianças. Um deles se recusou a escrever, dizendo que ia dar muito trabalho. Dessa forma, somente a menina realizou a reescrita deste conto após a leitura do mesmo. Esta leitura foi realizada pela pesquisadora e em seguida, foi solicitado da criança que escrevesse essa história.

Salientamos que para a realização das sessões utilizamos uma sala reservada da escola, em que as crianças não eram interrompidas e que não tinha objetos que chamassem à atenção das crianças, pois elas precisariam de concentração para realizar as atividades propostas.

Esta pesquisa-piloto possibilitou a reflexão acerca de vários aspectos pertinentes tanto ao nível de desenvolvimento e aprendizagem da escrita quanto à relação com as atividades de escrita em que as crianças vivenciam na rotina escolar. Além disso, permitiu analisar a eficiência dos instrumentos para responder a questão central da pesquisa: quais são e como

ocorrem os processos metacognitivos envolvidos nos procedimentos de revisão e reescrita de textos de crianças em processo de alfabetização inicial?

Ressaltamos que durante esses testes, não realizamos revisões e reescritas de textos em duplas. Foram realizadas somente revisões no momento da primeira versão da escrita. Estas aconteceram mediante perguntas realizadas pela pesquisadora, na tentativa de suscitar a revisão constante do escrito. A preferência em não realizar revisões com a dupla de crianças se deve ao fato de que nenhuma das duas era um leitor proficiente, portanto, não iriam ler o que o colega tinha escrito, o que não contemplaria os objetivos da pesquisa.

O primeiro aspecto que queremos chamar atenção se refere ao uso de textos de imagens. Mostramos duas histórias para a criança pedindo que escolhesse qual delas gostaria de escrever. Uma das crianças escolheu “O susto” e a outra as cenas da Bruxa e do gato. Salientamos que a história que continha as imagens da bruxa e do gato gerou um certo desconforto para as duas crianças porque elas não sabiam nomear uma das imagens – era um tanque de guerra – e por isso a menina não a escolheu, já o menino a escolheu mas pediu para a pesquisadora dizer o nome do objeto, foi dito que era uma tanque de guerra, mas ele não compreendeu o que seria, então foi dito que era um carro de guerra. Por conta disso, logo escolheu essa sequência de cenas. Ressaltamos que o uso de uma sequência de cenas resultou somente na descrição das cenas, evidenciando a falha na sequência dos eventos ocorridos, no elo entre as imagens, resultando em textos com enunciados soltos e sem relações entre si.

Outro aspecto interessante para reflexão nos remete ao uso da reescrita, que, apesar de ter sido negada por uma das crianças, foi um momento bastante significativo para a outra. Após a leitura feita pela pesquisadora, a criança reconstruiu o texto oralmente e o escreveu. Em alguns momentos, necessitou da mediação da pesquisadora, no sentido de retomar o fio condutor da história, ou seja, para se reencontrar na história e dar prosseguimento a sua escrita, momento essencial para estimular a leitura do que já tinha escrito, de fazer uma revisão no ato da escrita. Esta proposta resultou numa produção escrita curta, sem detalhes, mas com início, meio e fim. Além disso, também revelou uma escrita de enunciados soltos, faltando conectivos que demonstrassem a continuidade da narrativa, embora tenha utilizado alguns conectivos como “aí”, “depois”, “e” ao reconstruir o texto oralmente. A escolha por um conto que faz parte do universo infantil e já conhecido pela criança, pois geralmente é usado constantemente nas rotinas das escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, possibilitou a realização significativa da reescrita, haja vista o grande interesse da criança em reescrevê-lo. Apesar de exigir mais competência dos escritores, pois implica na mobilização de estratégias cognitivas e metacognitivas, a realização da reescrita revelou ser mais

significativa do que a escrita do texto a partir da sequência de cenas, apresentando até mesmo mais facilidade na reescrita do que na produção do texto através das cenas.

O terceiro aspecto que ressaltamos refere-se à escrita do texto de caráter autobiográfico. Após o jogo de trilha já citado anteriormente, solicitamos das crianças que escrevessem um texto sobre ela mesma, relatando seu nome, idade, coisas que gostam de brincar, de comer, de fazer, enfim qualquer coisa que quisessem falar sobre si. As duas crianças escreveram pequenos textos, relatando poucas características sobre si. No entanto, acreditamos que estas são características relevantes para elas, pois colocaram suas brincadeiras prediletas e situações que gostavam, além de demonstrarem interesse em escrevê-lo. A menina escreveu um texto curto e coeso, utilizando o conectivo “e” e mostrando uma certa continuidade narrativa. O menino escreveu frases soltas, sem utilizar conectivos, porém com mais detalhes sobre o que gostava de fazer.

O quarto aspecto está relacionado à entrevista de explicitação realizada após a produção do texto a partir da sequência de imagens. Uma das crianças respondeu adequadamente aos questionamentos feitos pela pesquisadora, a outra criança respondeu fugindo da temática, sem fazer relação entre o que era perguntado e a atividade de escrita realizada. A partir da entrevista de explicitação realizada com a primeira criança citada, pudemos perceber que as perguntas atendem aos objetivos da pesquisa, no entanto, foi preciso perguntar de diferentes formas para que a criança entendesse. Ficou evidente que a maior dificuldade se refere à consciência das dificuldades que possui para a realização de uma tarefa, ou seja, de seus limites, tanto uma como a outra criança, não conseguiram responder sobre o que fariam se tivessem dificuldade e negaram quando perguntadas se sentiram e quais foram as dificuldades que tiveram ao realizar a produção escrita.

O último aspecto que trazemos para reflexão é referente a entrevista semiestruturada realizada com o apoio do desenho feito pela criança. O uso do desenho possibilitou a aproximação com as crianças e serviu de desencadeador para as perguntas feitas pela pesquisadora. Salientamos que as crianças tinham dificuldades em compreender o que era um texto, pois ao ser perguntada se escreviam textos, ficavam sem saber o que falar, somente conseguiam responder quando questionadas se gostavam e se escreviam histórias, poesias, músicas, bilhetes, etc. Nessa entrevista pudemos perceber que as crianças participam de poucas atividades que envolvem produções textuais, segundo as crianças escrevem agendas, palavras que a professora pede e tarefas de casa, sendo grande parte destes mera reprodução, apenas cópias.

Portanto, a partir das constatações feitas por meio do estudo-piloto, faremos, a seguir, algumas considerações acerca dos instrumentos utilizados.

O uso da sequência de cenas, ambas de Eva Furnari, resultou em frases soltas, sem ligação entre as partes do texto explicitadas nas imagens, revelando uma escrita predominantemente descritiva. Porém, sabemos que a utilização de imagens é um apoio eficaz para a escrita de crianças em processo inicial de alfabetização e, diante disso, resolvemos descartar as imagens referentes ao gato e a bruxinha, que gerou dúvida quanto a alguns elementos presentes, e selecionamos somente as imagens da história “O susto”, pois esta deixa mais evidente os eventos ocorridos e não causou nenhuma dúvida entre as crianças. Apesar de constatarmos a predominância da descrição, acreditamos que a escrita com apoio das imagens deixará a criança mais segura já que poderá se despreocupar com a criação do enredo da história. Além disso, ressaltamos que as imagens podem sugerir elementos e situações que intervenham nos momentos de revisões em duplas e da reescrita de outras versões do texto.

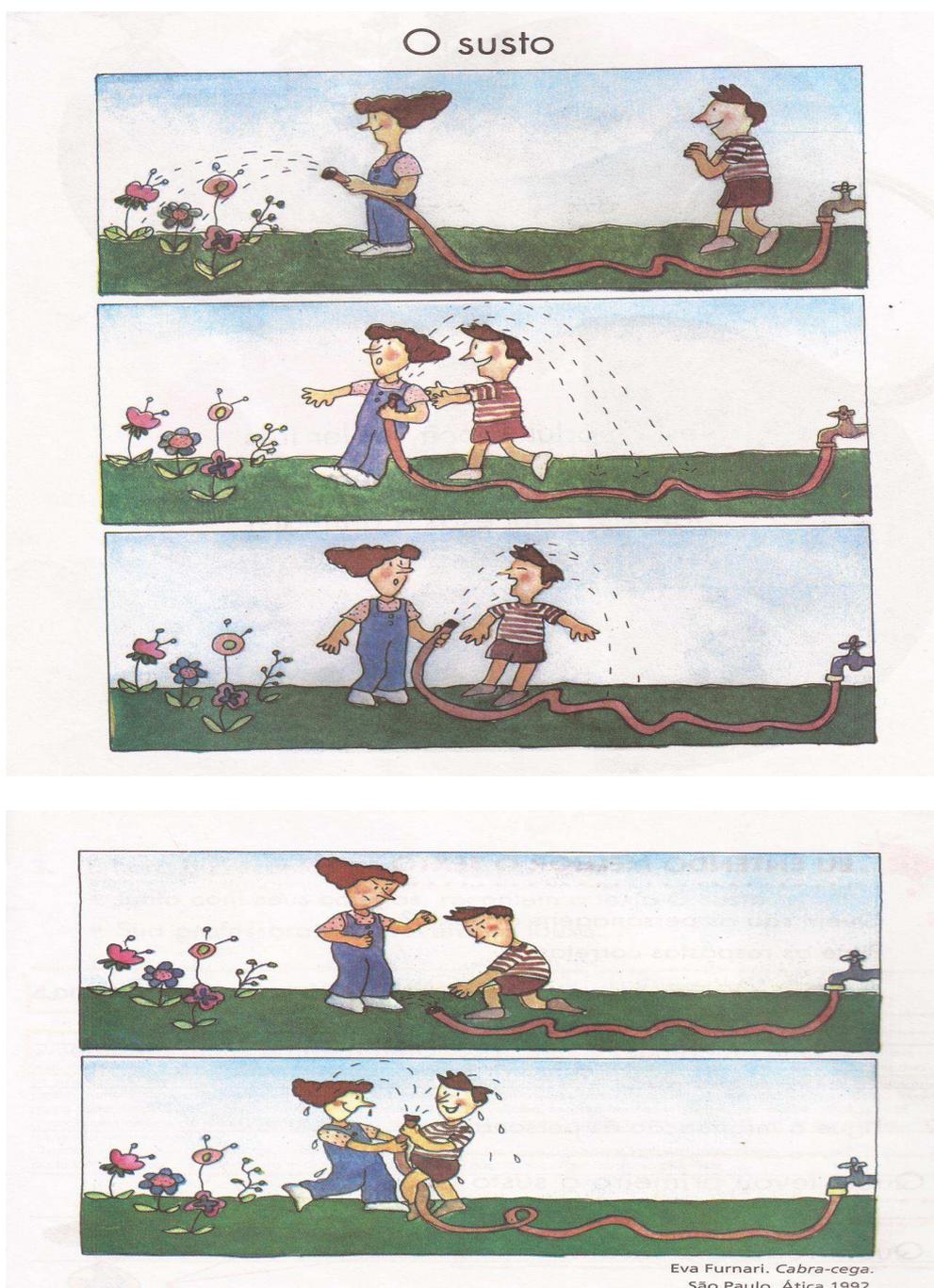
O texto de caráter autobiográfico permanecerá na coletânea de instrumentos para a pesquisa, haja vista sua aceitação e interesse das crianças em escrevê-lo.

A leitura do conto dos três porquinhos com apoio do livro de leitura da Proposta Didática para alfabetizar letrando do Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC - provocou muito interesse das crianças, porém apenas uma delas aceitou em realizar sua reescrita. Acreditamos que a quantidade de situações ocorridas na história, de eventos narrativos possa ter provocado a recusa da outra criança, pois alegou que era muito grande e que estava cansado. Além disso, constatamos que a criança que o reescreveu precisou de intervenções constantes para ajudá-la a dar continuidade em sua escrita. Diante disso, acreditamos que será mais interessante e dará mais segurança às crianças no momento da escrita se esta produção textual for realizada em duplas, pois, com a ajuda do outro, poderão reescrever a história com mais detalhes, atentando para o enredo da história, onde um será o escriba e o outro terá o papel de contar a história e vice-versa.

Salientamos que as perguntas explicitadas nos apêndices das entrevistas, tanto semiestruturada quanto de explicitação, são norteadoras dos questionamentos a serem feitos às crianças, dependendo da situação e da compreensão da criança, a flexibilização, do vocabulário empregado, da ordem das perguntas e até mesmo da supressão ou acréscimos de outras, se torna imperativa. A análise dos dados coletados, por meio das entrevistas, serviram de complemento aos dados observados nos momentos das sessões de produções de textos escritos.

Com esse estudo piloto pudemos perceber a dificuldade das crianças em realizar revisões da escrita, seja por não conseguirem ler o que escreveram, seja por acharem que isso não é necessário, pois ao finalizarem a escrita de um texto já consideram seu “trabalho concluído”. Suponhamos que isso se deve à falta de familiaridade com esses procedimentos, por não serem incentivados por seus professores e não fazerem parte de sua rotina escolar. Diante disso, salientamos a necessidade de se ter a mediação por parte da pesquisadora para a efetivação desse procedimento tão importante para a aquisição e desenvolvimento da língua escrita e que é parte integrante do processamento da produção textual.

## ANEXO I - Sequência de imagens usada na pesquisa piloto.



ANEXO II - Texto a partir da sequência de imagens usado para diagnóstico e análise na pesquisa:



\*Eva Furnari



## ANEXO IV - Amostra de textos produzidos, revisados e reescritos pelos sujeitos da pesquisa.

## Autobiografia - Laura

EUTENHO SEZI ANO EUTENHO  
 DOZI IMÃO EUTENHO PULA CADA  
 EUGTU COME MAÇA DIU-TRAI  
 FROTA CUI EU ACO DU EU TOMO  
 CA FEDAMANHA A MAI FAZI O AROZ!!  
 EU GOTO DI ARLHEA EU GOTO DI ROSA  
 GOTO DI DO COLEJO GOTO TAREFA

## Reescrita após revisões - Laura

eutenho sezi ano eutenho  
 dozi imão eu goto di Pula  
 cada eu gtu como maça  
 diu tras frota eu eu aco du  
 eu tomar ca fedamanha a mama  
 FAZI O AROZ. Goto do  
 eu goto di arlhea eu goto di ROSA  
 goto di DO COLEJO eu goto di  
 tarefa

## Autobiografia - Talia

EU GOTU DA MINHA IMHA I TAMBIA  
 DA MINHA MAMA  
 EU TEMHO CASANOS I VOCORPRETAR  
 SETI AMOS  
 EU FASO TAREFAR I  
 COR MEUS AMIGOS TAMBOR BRIQUE  
 EU GOTU DA MINHA ESCOLA

## Reescrita da autobiografia após revisões - Talia

EU GOTU DA MINHA IMHA I TAMOI  
 DA MINHA MAMA  
 EU TEMHO CASANOS I VOCORPRETAR  
 SETI AMOS EU FASO TAREFAR I TAMBOR BRIQUE  
 COR MEUS AMIGOS EU GOTU DA MINHA ESCOLA  
 TAINÁ

## Escrita do conto – Michele

É UMA VEZ O 3 POQUINHO.  
ERA UMA VEZ O 3 POQUINHO MORAVA NA CASA  
O LOBO A SOPR A CASA DA PALHA E A CASA SAIA  
POTODOLADO O POQUINHO COREPACASADO O TO  
O LOBO A SOPR A CASADIMADEIRA POTODOLADO  
A E COREO PARA CASADITITULO O LOBO A SOA ENÃO  
CUSIGUIO DERUBA ELESUBIO NUTELHADO IPEGO UMA TELHA  
DUAS TELHA TRESTELHA AICAIO DENTOR DUSACO  
DA FARINHA LESIENGAGO SAIU O TRESPOQUINHO  
TOCA A SUA BAN DA E FORÃO FELIZI PARASEMPI

## Reescrita do conto – Michele

O UMA VEZ O 3 POQUINHO.  
ERA UMA VEZ O 3 POQUINHO QUI MORAVA NA CASA  
O LOBO A SOPR A CASA DA PALHA E A CASA SAIU  
POTODOLADO O POQUINHO COREOPACASADO O TO  
O LOBO A SOPR A CASA DIMADEIRA A CASASAIU POTODO  
LADO A E COREO PARA CASADITITULO O LOBO A SOPO ENÃO  
CUSIGUIO DERUBA ELESUBIO NUTELHADO IPEGO UMA TELHA  
DUAS TELHA TRESTELH AI O LOBO CAIO DENTOR DUSACO  
DA FARINHA ELESIGAGO SAIU CORENO O TRESPOQUINHO  
TOCA A SUA BAN DA ELE FORÃO FELIZI PARASE  
MPi

## Escrita do conto – Paulo

OSTER PORQUINHO

U TER PORQUINHO FELI CONTIRO TER CASA PARAMORA  
 I U LOBO DE COBRIG SIAMI A MORAN TCS TER PORQUINHO  
 N FOI FLORESTA  
 O LOBO BATEU NA PORTA I U PORQUINHO O LHO PELA JANELA  
 I U LOBO DE CIA BRAE SIAMI CI NÃO A EU VO A SO PRA CON  
 U MEU SO PER A A SO PRO  
 I U PORQUINHO NÃO A BRD I U LOBO A SO PRO  
 I DER RO A CASA DE PALHA  
 I U O PORQUINHO FOI PARA CASA DO TRO RI COMEU  
 I U LOBO DE CI A BRAE SA PORTA CI NÃO EU A SO PRO CON MEU  
 SU PERASO PRO I U PORQUINHO DE CI NÃO A BRD I U LOBO A SO PRO  
 I SO FOI SI U PORQUINHO COM REOPARA CASA DO U TIMO PORQUINHO  
 U LOBO DE CI A BRAE SA PORTA NÃO A BRD CI NÃO EU VO A SO  
 PRO CO MEUSU PERASO PRO I U PORQUINHO NÃO ABIR  
 U LOBO A SO POR IA CASA NÃO CAIU I U LOBO TIRO DO SA TELHA  
 I U LOBO CAIU NU SACO DE FARIA  
 FELI PARA SOPRI U  
 I U LOBO NÃO FOI VIS TD MAI NA QUEILA FOI RESTA

## Reescrita do conto – Paulo

E RAMU A VEI TER PORQUINHO

U TERI PORQUINHO E LIS TAVAMUI TORAN DE  
 E LIS CONTIRO TERI CASA PARAMORA I U LOBO  
 DE COBRIGUI A VI A MORANO TER PORQUINHO  
 NA FLORESTA O LOBO BATEU NA PORTA DA CASA DE PALHA  
 E O PORQUINHO OLHO PELA JANELA I O LOBO DE  
 A BRAE SA PORTA CI NÃO EU A SU PRARE CON  
 O MEU SO PER A SO POR  
 I O PORQUINHO NÃO A BRD I U LOBO A SO POR  
 I DE ROBO A CASA DE PALHA  
 I O PORQUINHO FOI PARA CASA DO CU O TRO RI MÃO  
 I U LOBO DE CI A BRAE SA PORTA NÃO EU A SO CON  
 CAIU SO PERASO PRO I U DE CI NÃO ABRO I U LOBO A SO POR  
 I OS DOIS PORQUINHO CO REBO PARA CASA DE U TIMO PORQUINHO  
 I U LOBO DE CI A BRAE SA PORTA I NÃO A BRD CI NÃO  
 EU VO A SO PRA ER MEUSO PER A SO PRO I U PORQUINHO NÃO  
 ABRO I U LOBO A SOPRO IA CASA NÃO CAIU  
 I U LOBO TIRO DUSA TELHA  
 I U LOBO CAIU NU SACO DE FARIA  
 U PORQUINHO FOI FELI PARA SOPRI  
 I U LOBO NA CAMAI VI TO NA QUEILA FLORESTA

## Escrita do conto – Laura

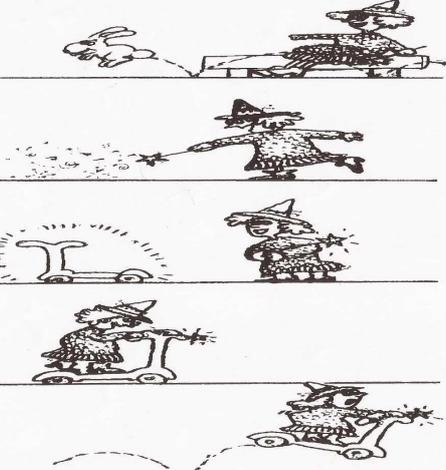
OS TRE PORQUINHO  
 ERA NUMA VEZ TRE PORQUINHO QIMORAVA ALI  
 NA FORETA UMA VEZ O LOBO MAU FICO SABNO QIMORAVA  
 TRE PORQUINHO ALI TEVI UMA IDEA  
 E ELE FOI NA FORETA TOQUITO ABRI  
 A POTIA NÃO ABRU VOCE E LOBO MAU  
 O LOBO ASOPRO A CASA DE PALHA O PORQUINHO  
 COREO PARA CASA DO IMAO DA CASA DE  
 MADERIA COREU TAMBE O LOBO MAU  
 RAPIDAMENTE ATRA DO PORQUILHO ABRA A POTIA  
 SI NÃO EU ASOPRO A CASA VUO IS PALHO AMADRA  
 PORQUILHO COREU PARA CASA DI TIJOLO O LOBO  
 COREO TAME ABRI A POTIA SI NÃO EU ASOPRO  
 O LOBO A SOPRO MAZI NÃO  
 COSIQUI DERUBA SUBIU NOTELHADO  
 FOI DITELHADO TELHA POTELHA O PORQUILHO  
 PEGAO O SACO DE FARINHA O LOBO CAIO NUMA  
 DIRETINHO NOSACO DI FARINHA NUNCA MAS  
 FOI VITO NAQUELA FORETA AI OS PORQUILHO DESIDIÃO  
 MORA JOTO NA CASA DE TIJOLO E  
 VIVERE FELIZI PARA CEPRI.

## Reescrita do conto – Laura

OS TRE PORQUINHO  
 ERA NUMA VEZ TRE PORQUINHO QIMORAVA ALI  
 NA FORETA UMA VEZ O LOBO MAU FICO  
 SABNO QIMORAVA TRE PORQUILHO ALI TEVI UMA  
 IDEA E ELE FOI NA FORETA TOQUITO ABRI  
 A POTIA NÃO ABRU VOCE E LOBO MAU  
 O LOBO ASOPRO A CASA DE PALHA O PORQUINHO  
 COREO PARA CASA DO IMAO DA CASA DE  
 MADERIA COREU TAMBE O LOBO MAU  
 RAPIDAMENTE ATRA DO PORQUILHO ABRA A POTIA  
 SI NÃO EU ASOPRO A CASA VUO IS PALHO AMADRA  
 PORQUILHO COREU PARA CASA DI TIJOLO O LOBO  
 COREO TAME ABRI A POTIA SI NÃO EU ASOPRO  
 O LOBO A SOPRO MAZI NÃO  
 COSIQUI DERUBA SUBIU NOTELHADO  
 FOI DITELHADO TELHA POTELHA O PORQUILHO  
 PEGAO O SACO DE FARINHA O LOBO  
 CAIO NOSACO DIRETINHO NOSACO DE FARINHA  
 NUNCA MAS FOI VITO NAQUELA FORETA  
 AI OS TRE PORQUILHO DESIDIÃO MORA JOTO NA  
 CASA DE TIJOLO E VIVERE FELIZI PARA  
 CEPRI.

## Escrita do texto com apoio de imagens - Renata

Coelhenete

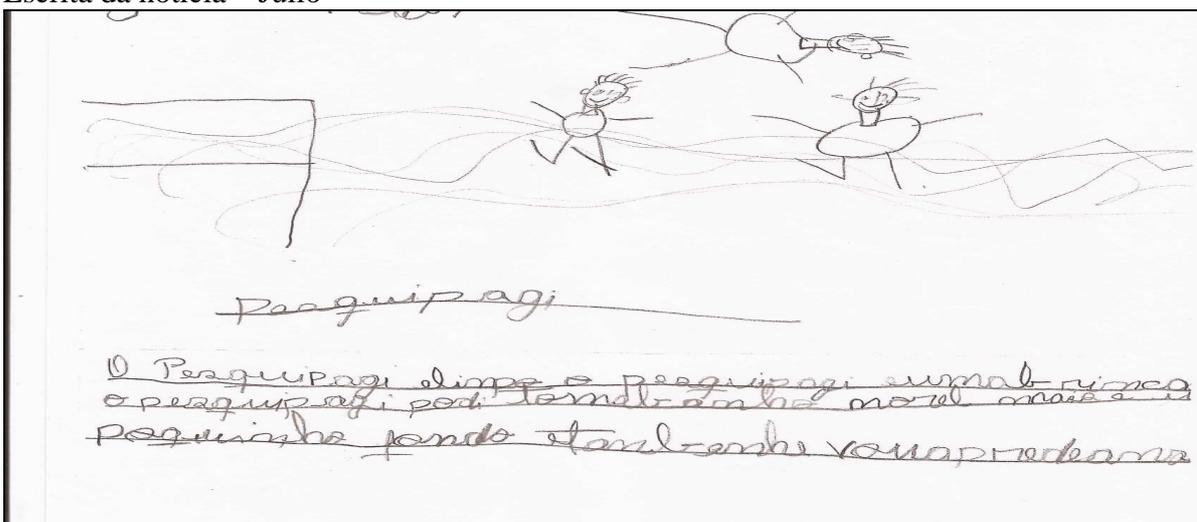


o coelho veio Polendo  
 a Bruxa mal  
 Thom Formou num  
 Patinete ..  
 ela Permissiva  
 que ela era Patinete  
 da verpadi e o Cabou  
 si Dando mal

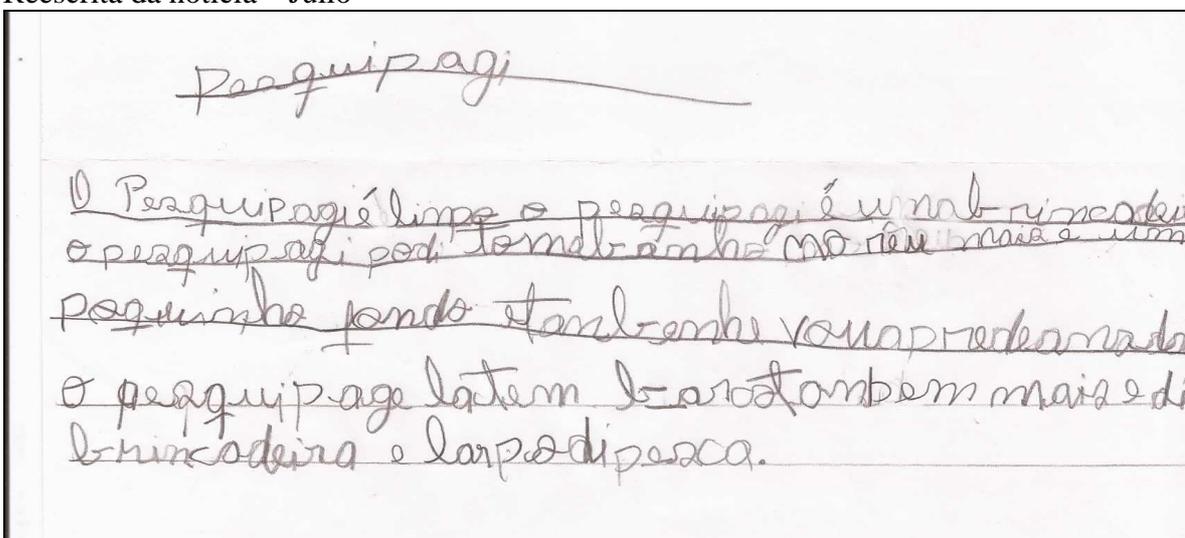
## Reescrita do texto com apoio de imagens - Renata

o coelho veio Polendo e a Bruxa  
 ma Thom Formou num  
 Patinete ela Permissiva que era  
 um Patinete da verpadi e  
 o Cabou  
 si Dando mal

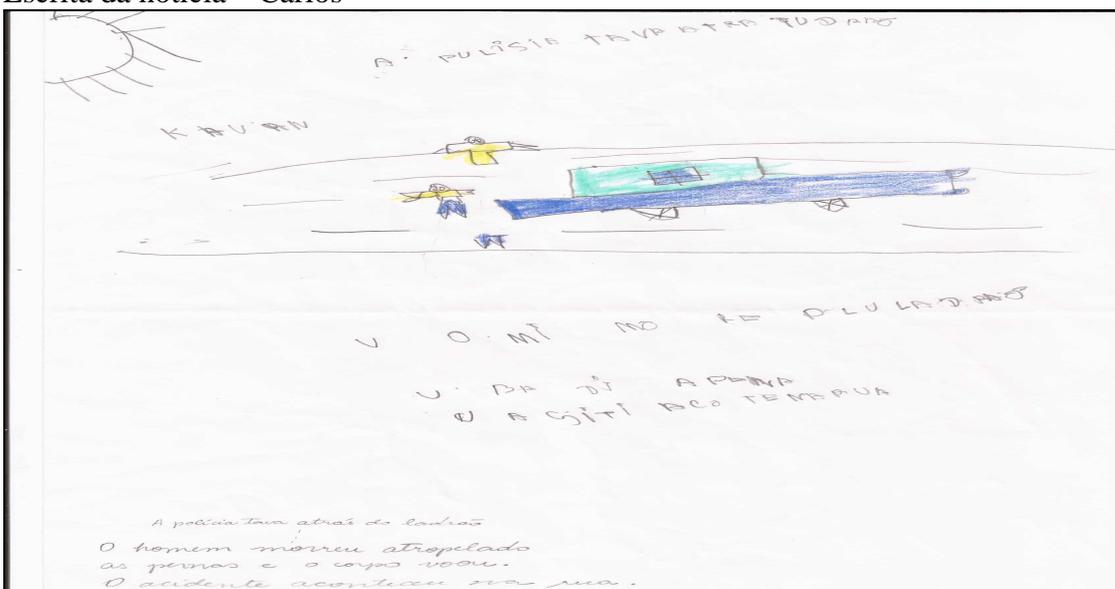
## Escrita da notícia – Júlio



## Reescrita da notícia – Júlio



## Escrita da notícia – Carlos



## Reescrita da notícia – Carlos

