

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA INTERDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
APLICADA
CURSO DE MESTRADO

**O USO DE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS EM UMA OFICINA ESCOLAR
DE PRODUÇÃO TEXTUAL: O QUE FAZEM OS ALUNOS-AUTORES?**

Mestranda: Laís Curvello Martins de Souza Chispim

Orientador: Prof. Dr. Diego da Silva Vargas

Faculdade de Letras
Agosto de 2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA INTERDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
APLICADA
CURSO DE MESTRADO

**O USO DE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS EM UMA OFICINA ESCOLAR
DE PRODUÇÃO TEXTUAL: O QUE FAZEM OS ALUNOS-AUTORES?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro como quesito para a obtenção do Título de Mestre em Linguística Aplicada.
Orientador: Prof. Dr. Diego da Silva Vargas

Faculdade de Letras
Agosto de 2025

O uso de estratégias metacognitivas em uma oficina escolar de produção textual: o que fazem os alunos-autores?

Orientador: Professor Doutor Diego da Silva Vargas

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Examinada por:

Presidente, Prof. Doutor Diego da Silva Vargas - PIPGLA/UFRJ

Profª. Doutora Érica Schlude Wels - PIPGLA/UFRJ

Profª. Doutora Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu - PPG Letras/UERJ

Profª. Doutora Mergenfel Andromergena Vaz Ferreira - PIPGLA/UFRJ, suplente

Profª. Doutora Patricia Ferreira Botelho - ProfLetras/UFRN, suplente

Rio de Janeiro
Agosto de 2025

CIP - Catalogação na Publicação

C981u Curvello, Laís Martins de Souza Chrispim
O uso de estratégias metacognitivas em uma
oficina escolar de produção textual: o que fazem os
alunos-autores? / Laís Martins de Souza Chrispim
Curvello. -- Rio de Janeiro, 2025.
121 f.

Orientador: Diego da Silva Vargas.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa
Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística
Aplicada, 2025.

1. Metacognição. 2. Gerenciamento metalinguístico.
3. Produção escrita. 4. Ensino fundamental. 5.
Autoria. I. Vargas, Diego da Silva, orient. II.
Título.

RESUMO

Esta investigação tem como objetivo identificar as estratégias metacognitivas utilizadas em atividades de produção textual por estudantes do sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro e produzir conhecimentos que auxiliem os/as professores/as em suas aulas de escrita. Pensando a escrita como autoconhecimento (Almeida, 2017), como processo de construção de significados (Vargas, 2012), enfatizamos o gerenciamento metalinguístico (Gombert, 1992), à luz do arcabouço conceitual da metacognição, compreendida como a capacidade do indivíduo de controlar e autorregular seus processos cognitivos (Flavell, 1987; Nelson; Narens, 1990 e 1994). A educação linguística, aqui defendida, baseia-se nas contribuições da Linguística Aplicada, que busca entender os problemas sociais em que a linguagem ocupa um papel central (Moita Lopes, 2006), enfatiza a importância da relação entre a teoria e a prática e considera o sujeito da pesquisa como alguém que é capaz de opinar sobre o que se teoriza (Rajagopalan, 2006). A metodologia de pesquisa adotada foi a pesquisa-ação educacional (Tripp, 2005), de natureza qualitativa e interpretativa (Moita-Lopes, 2016). Foram realizadas oficinas de criação de contos, em que os alunos-autores responderam a um conjunto de perguntas, antes e depois da produção escrita. Como resultado, observamos que trazer a pessoa que escreve para o centro do processo foi fundamental para que os alunos-autores conhecessem a si mesmos como escritores e as suas próprias crenças a respeito da escrita; para que amadurecessem como autores, tivessem autoconfiança e construíssem sua própria autoimagem autoral de maneira positiva. Centralizar esta pesquisa nos alunos-autores contribuiu, ainda, para a construção de reflexões sobre o ensino, pois através dela foi possível fazer escolhas pedagógicas estratégicas, reinterpretar dados e construir novas perspectivas de atuação docente.

Palavras-chaves: metacognição, gerenciamento metalinguístico, produção escrita, ensino fundamental, autoria.

ABSTRACT

This research aims to identify the metacognitive strategies used in writing activities by sixth grade students from a public elementary school in the city of Rio de Janeiro, and to produce knowledge that can assist teachers in their writing lessons. Viewing writing as self-knowledge (Almeida, 2017), as a process of meaning-making (Vargas, 2012), we emphasize metalinguistic management (Gombert, 1992), in light of the conceptual framework of metacognition, understood as the individual's ability to control and self-regulate their cognitive processes (Flavell, 1987; Nelson & Narens, 1990, 1994). The linguistic education proposed here is based on the contributions of Applied Linguistics, which seeks to understand social problems in which language plays a central role (Moita Lopes, 2006), emphasizes the importance of the relationship between theory and practice, and considers the research subject as someone capable of giving their opinion about what is being theorized (Rajagopalan, 2006). The research methodology adopted was educational action research (Tripp, 2005), with a qualitative and interpretive nature (Moita Lopes, 2016). Short story writing workshops were conducted, in which student-authors answered a set of questions before and after the writing process. As a result, we observed that placing the writer at the center of the process was essential for student-authors to get to know themselves as writers and become aware of their beliefs about writing; to mature as authors, gain self-confidence, and build a positive self-image as authors. Centering this research on student-authors also contributed to reflections on teaching practices, because through it was possible to make strategic pedagogical choices, reinterpretation of data, and the development of new perspectives on teaching.

Keywords: metacognition, metalinguistic management, writing production, elementary education, authorship.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por conceder-me esta oportunidade de fazer o curso de Mestrado e por estar comigo durante todos os momentos; ao meu marido Waldecy Chrispim do Nascimento, fiel companheiro, que, com paciência e amor, apoiou-me durante esta jornada de estudos, que administrou o lar e cuidou da nossa filha, quando estive envolvida com as leituras e com a escrita desta dissertação; a minha filha Laura Curvello Chrispim, que compreendeu as minhas ausências em momentos simples e importantes da sua infância por causa do tempo que investi na escrita deste texto; a quem deixo, também, como exemplo, o gosto pelo estudo e pela importância que a educação tem em minha vida.

Agradeço a minha mãe Naimar Curvello de Souza, que foi a primeira a incentivar-me a iniciar a carreira na educação e por toda renúncia que fez para que eu chegasse até aqui; ao meu pai Anaurelino Martins de Souza (em memória), que é a minha maior inspiração para estudar, que me impulsionou a procurar o curso de mestrado e a quem devo tudo que sou; aos meus irmãos Flávio, Ivan, Livia e Élide pelo incentivo que me deram desde o início desta caminhada; aos meus cunhados, cunhadas e sobrinhos, que torceram para que eu chegasse até aqui; a minha amiga Rosane Feu, que me ajudou a preparar meu anteprojeto para o ingresso no Mestrado; aos meus alunos, que trouxeram sentido e brilho para esta pesquisa.

Agradeço à professora Dr^a Érica Schlude Wels por aceitar o convite para fazer parte desta banca e por ser a primeira a ler e corrigir meus textos em uma disciplina ministrada por ela durante o curso de Mestrado. Jamais esquecerei a maneira carinhosa e os inúmeros bilhetes de motivação que ela escreveu para me orientar a produzir textos acadêmicos. Foram orientações cheias de afeto e emoção ministradas até o momento da minha qualificação e da defesa desta dissertação.

Agradeço à professora Dr^a Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu, que gentilmente aceitou o convite para fazer parte desta banca; por poder compartilhar com ela esta pesquisa realizada com meus alunos e minhas alunas. Quanta honra e alegria invade meu coração por ela ler meu texto e por fazer parte desta caminhada, contribuindo para o meu aprendizado enquanto professora pesquisadora.

Agradeço à professora Dr^a. Mergenfel Andromergena Vaz Ferreira por aceitar o convite para fazer parte desta banca. Nunca esquecerei dos textos que li em suas aulas, que muito ajudaram-me a pensar uma educação antirracista e decolonial. Esta pesquisa é a minha expressão de gratidão por ela ouvir-me e compreender minhas angústias durante as aulas do curso.

Agradeço à professora Dr^a Patricia Ferreira Botelho por aceitar o convite para fazer parte desta banca. Suas contribuições para esta pesquisa são incontáveis, desde quando tive a oportunidade de conhecê-la em nosso grupo de pesquisa “Metacognição e práticas discursivas”. Este encontro foi maravilhoso porque eu pude ouvir aquela que era uma inspiração para os meus estudos sobre o ensino da leitura e da escrita. A maneira carinhosa, alegre e descontraída com que ela me orientou fortaleceram minha caminhada, motivaram-me a continuar pesquisando e estudando. Seus textos constituíram uma das bases desta pesquisa e por isso serei eternamente grata.

Agradeço ao meu estimado orientador professor Dr. Diego da Silva Vargas, que me ensinou o verdadeiro sentido da palavra professor; ensinou-me o que é uma educação dialógica freireana na prática, porque me ouviu, me compreendeu, me apontou o caminho, traduziu minhas inquietações, acreditou em mim e em minha prática docente. Desde o início, corrigiu-me, orientou-me a escrever este texto, com humildade, gentileza e perseverança. Minhas palavras são insuficientes para expressar o que ele me ajudou a alcançar. Fazer alguém realizar um sonho é um ato de generosidade. Foi exatamente isto que ele fez e permitiu que eu alcançasse.

Ao final desta jornada, eu só tenho a agradecer ao meu orientador pela paciência, pela insistência para que eu continuasse escrevendo e estudando. Cada texto indicado por ele me fazia ter a certeza de que estava “nas mãos certas”. Ele conseguia enxergar os meus anseios e pensamentos de estudante que ainda não sabe muito bem o que fazer e o que pesquisar. Não conseguiria chegar até aqui sem seu olhar atento, suas palavras de mansidão, sua calma no meio da tempestade, sua confiança em mim, em momentos que eu mesma não acreditava que finalizaria este texto. Professor Dr. Diego da Silva Vargas é sinônimo de força, perseverança, empatia, equilíbrio, humildade, competência, assertividade e sensibilidade. A ele minha eterna gratidão!

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	10
LISTA DE FIGURAS	11
1- INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 2 - O ENSINO DA ESCRITA E A AUTORIA NA ESCOLA.....	26
2.1. Concepções de língua e de educação linguística.....	26
2.2. Contribuições da Linguística Aplicada ao ensino de língua	32
2.3. O lugar da escrita na escola.....	38
2.4. O lugar do texto na escola: os gêneros textuais e a autoria.....	43
CAPÍTULO 3 - METACOGNIÇÃO E ENSINO DA ESCRITA	48
3.1. Metacognição: conceitos iniciais	48
3.2. Metacognição e prática docente	52
3.3. Metacognição e escrita.....	54
CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA DA PESQUISA.....	61
CAPÍTULO 5 - A OFICINA DE PRODUÇÃO DE CONTOS: UMA EXPERIÊNCIA METACOGNITIVA INESQUECÍVEL!	69
5.1. Introdução à oficina.....	69
5.2. Descrição das atividades das oficinas e análise das produções de alguns alunos 72	
5.3. Análise das respostas dadas por uma aluna ao longo do processo de escrita na oficina de contos	95
5.4. Análise das respostas de três alunos dadas às perguntas iniciais e finais.....	106
5.5. Análise das respostas dos estudantes dadas às perguntas finais.....	114
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	126

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Atividades realizadas durante a oficina	64
Tabela 2 - Atividades organizativas da escrita do primeiro texto narrativo, derivado de uma entrevista, divididas nas três etapas de produção escrita	66
Tabela 3 - Atividades organizativas da escrita do segundo texto narrativo, derivado de um objeto de valor sentimental, divididas nas três etapas de produção escrita.	67
Tabela 4 - Atividades organizativas da escrita do terceiro texto narrativo, derivado de uma fotografia de um momento especial, divididas nas três etapas de produção escrita	67

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Realização de uma entrevista por uma dupla de estudantes	73
Figura 2 - Atividade 1 realizada por um estudante	77
Figura 3 - Bloco de anotações na atividade 1 realizada por um estudante.....	77
Figura 4 - Rascunho da atividade 1 realizada por dois estudantes	79
Figura 5 - Versão final da atividade 1 realizada pelos mesmos estudantes	80
Figura 6 - Atividade 2 realizada por uma estudante.....	82
Figura 7 - Atividade 2 (pós-escrita) realizada por uma estudante.....	83
Figura 8 - Primeira escrita da atividade 2 por uma estudante (rascunho)	86
Figura 9 - Segunda escrita da atividade 2 por uma estudante (versão final).....	89
Figura 10 - Escrita da atividade 3 por uma estudante	91
Figura 11 - Respostas à atividade final dadas por uma estudante	93
Figura 12 - Respostas à atividade inicial dadas pela estudante focalizada	95
Figura 13 - Registro da entrevista realizada, em dupla, pela estudante focalizada.....	96
Figura 14 - Conto, escrito, a partir da entrevista realizada, em dupla, pela estudante focalizada	98
Figura 15 - Conto escrito a partir do objeto trazido pela estudante focalizada	100
Figura 16 - Tabela de revisão usada para a reescrita do conto desenvolvido a partir de um objeto preenchida pela estudante focalizada.....	101
Figura 17 - Conto desenvolvido a partir de uma fotografia pela estudante focalizada	103
Figura 18 - Respostas dadas à atividade final pela estudante focalizada	105
Figura 19 - Respostas dadas à atividade inicial pelo estudante focalizado A.....	106
Figura 20 - Respostas dadas à atividade final pelo estudante focalizado A.....	107
Figura 21 - Respostas dadas à atividade inicial e à atividade final pelo estudante focalizado B.....	110
Figura 22 - Respostas dadas à atividade inicial e à atividade final pela estudante focalizada C.....	112

1-INTRODUÇÃO

“(…) a escrita não é somente um instrumento de comunicação, mas também de aprendizagem” (Vergara, 2013, p. 42)

Escrever é um processo de aprendizagem sobre mim; sobre minha carreira profissional; sobre como enxergo meu aluno; sobre como faço para escrever e que estratégias eu utilizo; sobre as crenças que trago em minhas memórias; sobre como muitas pessoas foram e ainda são privadas de aprender e, principalmente, aprender a escrever. Ao escrever este texto, eu também viajo no tempo e desembarco em 1996, quando eu era uma adolescente, terminando o ensino médio no Curso Normal. Ao final deste período, recebi um diploma que me habilitava para dar aulas para os anos iniciais do ensino fundamental. São muitas lembranças. Eu tinha dezesseis anos e não sabia o que aconteceria em minha vida, nos próximos anos. Aos dezenove anos, em 1999, ingressei na Faculdade de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A escolha pelo curso surgiu, porque eu gostava da língua portuguesa, desde que era aluna do ensino fundamental.

Como estudante negra de escola pública, filha de um pai que começou a vida como pedreiro e de uma mãe, dona de casa, que criou cinco filhos com muito esforço, levei três anos para passar no vestibular. Eu nunca desisti, porque fora ensinada, pelos meus pais, que a educação era o caminho para a transformação social. Meus avós paternos e maternos não terminaram o ensino médio. Meu pai rompeu os limites da falta de recursos e oportunidade, estudando, aos vinte e nove anos, na EJA (Educação de Jovens e Adultos) e cursou a universidade, com cinquenta anos. Antes de falecer, suas últimas palavras para mim foram: “Quando é que você vai fazer o Mestrado? Você vai ‘tirar de letra!’”. Essas palavras impulsionaram-me até este momento e, ainda, revelam o quanto a educação era e ainda é importante para minha família. Seu exemplo de homem negro a frente do seu tempo e apegado à leitura e aos estudos foi fundamental, para que eu entendesse que a educação é uma das minhas maiores heranças e uma grande arma contra a ignorância e contra o preconceito racial.

Nesta trajetória que narro, lembro que trabalhei como operadora de telemarketing, até que, aos vinte anos, minha mãe convenceu-me a prestar concurso público para ser

professora na cidade do Rio de Janeiro. Como filha obediente, fiz a prova e, para minha surpresa, dois anos depois, fui chamada para ensinar crianças. Meus primeiros alunos tinham 4 anos. Achei que seria fácil ensiná-los. Mas o desafio de estar ali, na frente deles, todos os dias, era desesperador. Eu não sabia por onde começar; não tive apoio dos meus colegas de trabalho; eu era vista como aquela professora "perdida". Quase desisti do magistério, porque não tinha "controle de turma". A tristeza por não conseguir mudar a minha realidade no trabalho me fez enxergar que a teoria que havia recebido no Curso Normal não era suficiente para eu atuar como professora. Eu entendi que uma "professora no exercício da prática docente é portadora de uma teoria adquirida em seu curso de formação inicial, teoria atualizada a cada dia, em sua relação com as crianças na sala de aula..." (Garcia, 2003, p. 21). Percebi que eu poderia aprender com a minha prática e com a prática de outros bons professores também.

Em uma das experiências que fui construindo, estava observando a maneira como meus alunos se comportavam "nas mãos" da professora que ficava com eles, no turno da tarde. Eu não podia acreditar que era a mesma turma. Eles ficavam mais calmos, obedeciam aos comandos dela, corriam para abraçá-la, como se houvesse uma magia ao redor daquela mulher simples. Ela tratava-me com muito respeito. Nunca criticou as minhas ações. Ao observá-la, notei que faltava muito para eu ser uma boa professora e atingir o coração dos meus pequenos alunos. Ao invés de ficar triste, eu vi que era possível lidar com aquela turma e que me faltava experiência; faltava traçar uma rotina de trabalho; precisava ser mais firme em minhas posições, sem perder a gentileza no trato com as crianças.

Eu precisava observar, por exemplo, que a criança que chorava, todos os dias pela manhã, ao entrar na escola e durante a aula, estava sem dormir à noite toda, porque a família dela a maltratava. Eu só soube disso, quando vi uma senhora, moradora da escola, pedir licença e dar um banho na criança acalmando-a, no meio da minha aula, e colocando-a para dormir. Eu não sabia que uma mulher, sem estudos, poderia ser mais eficaz, com aquela estudante, do que eu, uma simples jovem, no início de carreira. A família daquela criança a maltratava tanto que raspou com uma pedra uma tatuagem na testa da aluna feita por ela com adesivo de chiclete, meses depois. O choro constante daquela menina era um pedido de socorro de alguém que já conhecia a vida, pelo viés dos maus tratos e da

violência. Olhar para os outros com olhar atento, de empatia e de humildade é fundamental para aqueles que desejam entender os dramas vividos por seus alunos, desejam evoluir como seres humanos e como profissionais da educação.

Pensando em uma maneira de avançar, mudar e de transformar minha relação com a turma, fiz um elogio ao aluno mais agitado, agressivo e líder, enquanto fazia a “rodinha” (momento inicial da aula, onde os alunos falavam de suas vidas e eu “apresentava” as letras do alfabeto com rótulos de produtos de mercado), porque ele havia conseguido identificar todas as letras e nomes dos produtos. Para minha surpresa, este menino, que eu elogiei, começou a me ajudar a dar aula, pedindo para que os alunos parassem de falar e prestassem a atenção em mim. A partir daquele dia, eu aprendi uma pequena lição, nada fácil: os alunos indisciplinados que mais nos desafiam não podem ser ignorados, principalmente se eles são os líderes da turma. Notei também que precisava trazer a realidade dos estudantes para a sala de aula e ativar seus conhecimentos prévios, nas ações pedagógicas que desenvolvia. Naquele momento, eu senti acender em mim um afeto pela turma, o que era difícil. O que antes era difícil encará-los, todos os dias, porque não conseguia avançar nas propostas pedagógicas, tornou-se um prazer, pois passei a acreditar na mudança deles e a estabelecer um diálogo com eles.

Não desisti da educação, porque cada conquista dos estudantes e o afeto que recebi, quando os conquistei, me dizia que eu estava no caminho certo. Com esta experiência que narrei, aprendi a lição mais bela de todas: de que sem afeto eu não conseguiria ser professora. Sem me envolver com as histórias de vida dos meus alunos, sem ouvi-los, sem cuidar de suas feridas trazidas de casa, não conseguiria envolvê-los no processo de aprender-ensinar. Eu precisava desenvolver um olhar mais humano para as vidas precárias dos estudantes, pois era impossível ignorar os maus-tratos que os aprendizes sofriam de suas famílias e ignorar a precariedade da escola que era oferecida às crianças das camadas populares daquela região (Arroyo, 1991).

O tempo foi passando, ministrei aulas para vários anos de escolaridade, incluindo aulas para turmas de alfabetização e para educação infantil. Nas turmas de alfabetização, fiquei novamente “perdida”, porque eu tinha uma responsabilidade mais difícil: ensinar a ler e escrever. Era um desafio muito grande alfabetizar trinta alunos sozinha. Tinha aluno de todo jeito: aluno que nunca havia frequentado uma escola; aluno incluído, com

deficiências, sem apoio especializado; aluno que só agredia os colegas; aluno que não sabia escrever o próprio nome; aluno que passava o ano todo e não aprendia nem as vogais. Eu tentava alfabetizar com o método tradicional de repetição e memorização; ficava na dúvida de qual letra usar, se usava a letra cursiva ou a letra bastão. Ainda sem consciência disso, eu sentia-me como a professora pesquisadora que “a cada sucesso ou fracasso, ela se faz perguntas, para as quais busca ou constrói respostas explicativas sobre o sucesso ou fracasso.” (Garcia, 2003, p. 21). Eram muitas angústias, sem saber qual caminho traçar. Eu precisava compartilhar as minhas aflições de professora alfabetizadora com outras professoras alfabetizadoras pesquisadoras, para construir explicações para os problemas que enfrentava no cotidiano da escola.

A convite de uma amiga professora alfabetizadora iniciei o curso de Pós-Graduação "Alfabetização de crianças das classes populares", em 2009, oferecido pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Esse curso foi muito importante para mim. Passei a fazer parte de um grupo de professores/as alfabetizadores/as que narravam suas práticas (GEPPAN) em fóruns, promovidos por professores/as orientadores/as do grupo de pesquisa. Foi, então, que percebi que eu não estava sozinha na tarefa de ensinar a ler e a escrever e que eu precisava estudar e pesquisar sobre minha prática, porque “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 1987, p. 30). Observei que minhas experiências tinham valor. E que havia outros professores com os mesmos questionamentos que eu. Passei a refletir, concordando com Freire (1987, p. 26-27) que, “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto”. Fazia tudo como uma professora pesquisadora que olha com outros olhos e ouvidos, que aprende “a testar suas intuições através de experimentos, a registrar o que observa e experimenta, a ler teoricamente a sua própria prática...” (Garcia, 2003, p. 21).

Após dez anos ensinando crianças, resolvi encarar o desafio de lecionar língua portuguesa para turmas dos anos finais do ensino fundamental e para turmas de jovens e adultos (EJA), assim que fui convocada em outro concurso, em 2012, para a prefeitura do Rio de Janeiro. São vinte e três anos como professora e vejo que os desafios aumentaram, as perguntas sobre a prática também aumentaram e eu continuo pesquisando, pois desejo

ser “uma professora que pesquisa e uma pesquisadora que ensina [...]” (Garcia, 2003, p. 21). O desafio como professora de língua portuguesa é ensinar a língua na perspectiva de Bagno (2002), que defende uma educação linguística que desenvolve as habilidades de ler, escrever, falar e escutar.

Se era difícil alfabetizar alunos que eu encontrava todos os dias, imagine agora, que teria que ampliar esses conhecimentos sobre leitura e escrita com alunos que encontraria algumas vezes na semana, com os quais deveria traçar um planejamento, uma rotina, um relacionamento afetivo, para, assim, conseguir a atenção deles para a proposta da aula. Eu tive muita dificuldade para entender como funcionam os adolescentes. Em média, demoro dois meses para a turma me aceitar como professora. Alguns adolescentes são rebeldes, retraídos e carentes; alguns são agressivos, afrontosos e desobedientes; mas podem ser verdadeiros, carinhosos, amigos e protagonistas incríveis, quando são ouvidos, acolhidos e valorizados em seus potenciais. Alguns nunca gostarão dos professores, mas outros os defenderão eternamente, se sentirem que os professores realmente se preocupam com eles. Tudo que envolve afeto em sala de aula me fascina, porque, por trás do afeto, sempre há aprendizado para os dois: aluno(a) e professor(a).

O afeto esteve presente em muitas experiências que tive ao longo desses anos, mas nenhuma experiência afetiva me deixa mais emocionada do que ver um(a) aprendiz ler e escrever. Por isso, as aulas de escrita com meus alunos e alunas sempre foram as que eu mais gostei de ministrar, porque conseguia, muitas vezes, criar uma “conexão”, com a turma, que me ajudava a interagir com eles e a planejar melhor as minhas aulas. Ouvir suas narrativas a respeito de suas vidas, de suas dores, suas ideias de mundo, também suas dificuldades, enquanto escritores, motivaram-me a realizar esta pesquisa. Tinha entendimento de que o desejo de investigação de uma professora “é decorrência de sua preocupação em melhor ensinar e sensibilidade para compreender seus alunos e alunas, em melhor identificar os fundamentos teórico-epistemológicos e ideológicos de sua prática” (Garcia, 2003, p. 22). Na verdade, também, tenho consciência do meu “inacabamento” (Freire, 2011) e sei que quando estou com meus alunos, estou mais aberta a aprender do que a ensinar.

São muitas inquietações que me acompanham nessa trajetória com o ensino de línguas. Como professora alfabetizadora, eu interferia menos nos textos dos meus alunos,

porque eles eram escritores iniciantes. Mas, agora, que estava com alunos do Ensino Fundamental II, eu achava que precisava ajudá-los a avançarem como alunos-autores. Era preciso ir além do que somente ler os textos deles. Era preciso torná-los capazes de assumirem a responsabilidade de monitorar seus processos de aprendizagem da escrita. Muitas indagações ainda vêm a minha mente: como interferir em suas produções, sem desmotivá-los? Como posso ajudá-los a pensar sobre o ato de escrever, a fim de que percebam seus “acertos” e “erros” para, então, corrigi-los?

Embora eu corrigisse os textos dos alunos, isso não era uma garantia de que os estudantes estariam aprendendo a fazer a revisão textual e de que eles fariam a reescrita. Era preciso ir além e didatizar as estratégias de revisão textual e estimular a reescrita dos textos (Pereira, 2024). Foi por este motivo que percebi que era a hora de buscar mais conhecimento que dialogasse com os meus problemas de sala de aula, no que diz respeito ao ensino da língua escrita.

Eu resolvi procurar o curso de Mestrado da Universidade Federal do Rio de Janeiro, porque era um sonho de juventude obter um diploma desta Universidade e porque eu sabia que podia levar a experiência como professora de língua portuguesa do ensino fundamental para os bancos universitários. Meu pai estava certo. Eu deveria tentar o ingresso no curso de Mestrado. Após a sua morte, tomei coragem e me inscrevi no Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PIPGLA). A escolha pelo PIPGLA deve-se ao fato de eu ter me identificado com as pesquisas realizadas pelo programa, assim que acessei seu site. Eu não queria me debruçar nos estudos sobre o ensino da gramática em sala de aula; queria ajudar os meus alunos a melhorarem na produção de seus textos escritos, no Ensino Fundamental II; queria investigar o ensino da língua escrita.

Foram três tentativas para ingressar no curso de Mestrado. Na primeira vez, o meu anteprojeto não foi aceito, pois estava fora das normas da ABNT. Na segunda vez, consegui refazer o anteprojeto com a ajuda de uma amiga, mas não passei na prova escrita. Na terceira vez, passei em todas as etapas com nota alta no currículo lattes. Imagino que isso tenha se devido também a minha prática de incentivo à escrita. Eu havia enviado cópias dos textos de meus alunos que foram publicados em um livro. Eles haviam vencido o Concurso Literário do Ensino Fundamental promovido pelo Ministério da Cultura em

parceria com a prefeitura do Rio de Janeiro e isso foi ressaltado pela banca no momento da arguição do projeto.

Passar no exame de ingresso ao Mestrado, em 2023, foi uma grande alegria. Era um sonho se tornando realidade e uma profecia dada pelo meu pai. Eu não sei se estou “tirando de letra” como ele disse. Só sei que a escrita é que me trouxe até aqui e eu não podia desistir desta pesquisa, porque alguém estava à espera deste texto, mesmo que fosse eu mesma. Construí o anteprojeto com base teórica nos estudos da Metacognição, sem saber muito do que se tratava. Um detalhe chamou minha atenção e foi suficiente para que eu pudesse mergulhar nesta temática. Na época, eu li que a metacognição é a capacidade do indivíduo controlar e autorregular seus processos cognitivos (Flavel, 1987). Os alunos poderiam aprender a controlar e autorregular seu processo de aprendizagem, com autonomia e agentividade. Era tudo que eu precisava saber, naquele momento, para decidir embarcar nesse estudo.

Sei que minha trajetória não é tão diferente de outros educadores e educadoras. Por isso, enquanto escrevo este texto, sei que posso dialogar com muitos deles(as) que estão cheios de dúvidas, angústias, pois entendo que ensinar está cada vez mais difícil. Os alunos das classes populares são vistos como deficientes linguísticos e culturais (Soares, 2000) e, portanto, fracassados, enquanto falantes da língua, porque não “possuem” o dialeto padrão. Segundo Soares (2000), a escola tenta compensar esta falta oferecendo a norma padrão, sobre o pressuposto da teoria da “patologização” da pobreza, por meio da qual entende-se que “suas dificuldades de aprendizagem se devem assim, concomitantemente, a deficiências linguísticas e a deficiências cognitivas que daquelas decorrem” (Soares, 2000, p. 21). As taxas de analfabetismo se acumulam sobre a justificativa de que o aluno é “carente, atrasado, doente, lento, para aprendizagem, fraco, sem bagagem intelectual e sem herança cultural” (Arroyo, 1991, p. 30) e as demandas vêm rapidamente sobre os profissionais da educação, como se eles fossem os culpados pela “defasagem” dos alunos.

É o ideário psicopedagógico da escola possível e conveniente para os filhos das classes subalternas que “se mantém até hoje informando a pedagogia da pobreza porque é fundamental a concepção de sociedade onde os filhos das camadas populares estão destinados a serem operários desqualificados.” (Arroyo, 1991, p. 31). Na tentativa de tornar a escola pública um espaço de civilização dos coletivos considerados iletrados, as

políticas públicas sacrificam os sujeitos que a frequentam, tomando-os como incultos, primitivos e atrasados. É um sistema de barbárie (Cássio, 2019), onde o indivíduo é neutralizado, esquecido, projetado em números e índices que apenas revelam reprovação e fracasso. Neste cenário, encontramos os professores submetidos à opressão que tem relação direta com o massacre; é a lógica da destruição que vem operando, por séculos, sobre os coletivos diferentes pensados como deficientes (Arroyo, 2012). Esse fracasso é projetado diretamente nos professores, que vão sendo classificados em rankings junto com suas escolas e suas turmas e atacados por políticas públicas e pela mídia. Entretanto, quando nós pensamos a educação, não estamos tratando apenas de números, porque esses números escondem as identidades, as culturas e as características de cada escola, de cada Estado.

Estamos tratando de gente, de alunos e alunas, professores e professoras. Docentes que estão, muitas vezes, solitários no exercício do magistério, com turmas lotadas, sem apoio da gestão. O desespero toma conta da mente desses profissionais que passam por inúmeras situações de violência. Alguns desistem. Outros, ainda, continuam lutando por uma educação pública de qualidade. São guerreiros, porque precisam "remar contra a maré", contra a opressão, a barbárie, representada, principalmente nas avaliações de larga escala, que "sufocam" os profissionais de educação, com cobrança de aumento de índices de desenvolvimento em leitura e raciocínio matemático avançado. Exigem desses profissionais um resultado excelente de seus alunos, como se pudéssemos medir a inteligência e o avanço educacional a partir de questões que o aluno "acertou ou não".

Aos docentes é negada a autonomia, aos discentes, o direito a uma educação de qualidade. E seguem maquiando a crise na educação, premiando alguns profissionais pelo seu desempenho e punindo outros por não "atingirem as metas". Acredito que educação é "pé no chão", "pé na sala de aula"; é envolvimento com os alunos e as alunas; é subjetividade; é ter um olhar humano para questões humanas situadas. Os profissionais que assim também pensam seguem acreditando no poder de suas ações, aplicando novas metodologias, pesquisando sua própria prática, mesmo em condições precárias de trabalho, sem valorização salarial, sem respeito; são heróis sem capa, sem nome na mídia; são aqueles que ajudam a garantir o direito à educação a milhares de pessoas das classes populares; o direito, por exemplo, de aprender a ler e a escrever, que, muitas vezes, é negado aos milhares de cidadãos brasileiros, tanto crianças quanto jovens e adultos. Como

professores de língua, precisamos, então, envolver os estudantes em práticas de leitura e de escrita, e não apenas ensiná-los a ler e a escrever (Soares, 1998), para “agir sobre o mundo e dizer o mundo” (Marcuschi, 2010, p. 23) partindo desse pressuposto é que nos propomos a pensar uma pesquisa que envolva os alunos no processo de escrita e no pensar sobre a escrita.

A pesquisa

Esta pesquisa tem, então, como ponto de partida a observação daquela que se configura como uma das maiores dificuldades na vida do/a aluno/a do ensino fundamental: produzir um texto, o que inclui o gerenciamento da coerência, da coesão, da progressão temática, o planejamento, a produção e a revisão de texto, entre outras ações de autoria. Tendo como propósito contribuir para a reflexão do/a aluno/a do ensino fundamental sobre sua própria relação com a escrita, analisamos os processos de escrita de um grupo de estudantes do sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública carioca, à luz do arcabouço conceitual da metacognição e do gerenciamento metalinguístico. Este arcabouço favorece a compreensão do gerenciamento do próprio aprendizado e da autonomia do/a estudante em sala de aula contribuindo para a realização das etapas presentes nesta pesquisa.

Para isso, realizamos uma oficina de produção de contos, organizada em etapas que dialogavam com o trabalho regular desenvolvido no contexto da disciplina Língua Portuguesa. Escolhemos o gênero textual conto porque os estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental eram alunos leitores frequentes desse gênero (dentro de uma noção infanto-juvenil do gênero), pois estavam em contato com variados contos nos materiais didáticos da rede municipal. Além disso, o consideramos, dentro da proposta da oficina, como um gênero que sintetiza as características da narrativa como expressão autoral, o que era nosso foco. Durante as atividades de escrita realizadas nas oficinas, os/as alunos/as responderam a um conjunto de perguntas, através de um questionário, que procurou entender o que fizeram quando escreveram, e como poderiam melhorar seu processo de escrita com o apoio do professor/a. Assim, buscamos trazer para o centro desse processo a pessoa que escreve, no ambiente escolar, especialmente, nessa etapa inicial dos anos finais do ensino fundamental.

Tendo em vista que a escrita ocupa um lugar privilegiado no meio acadêmico e é mais uma possibilidade de expressão de subjetividades, acreditamos que refletir sobre como os alunos e alunas aprendem a produzir seus textos - em situações de aprendizagem escolar – seja um caminho para ir na contramão de um sistema opressor que nega a possibilidade dos sujeitos se expressarem, principalmente através da escrita. Aplicando avaliações em larga escala com questões objetivas, baseadas em habilidades a serem alcançadas pelos alunos/as através de sucessivos treinamentos para isso, o sistema opressor obriga os/as professores/as a prepararem seus alunos/as mais para marcar opções em provas, do que promoverem o aprendizado efetivo da língua portuguesa, o que envolve o aprendizado da escrita em todas as suas dimensões.

Numa sociedade que, de forma geral, nega o acesso ao conhecimento prestigiado para as camadas mais pobres da população, ou lhe oferece, muitas vezes, um ensino de qualidade inferior, pensar sobre o que fazem os alunos e alunas – enquanto produzem seus textos - é importante para o desenvolvimento de uma educação linguística (Bagno, 2002; Bagno; Rangel, 2005) comprometida com a formação de cidadãos e com a diminuição da desigualdade em nosso país e para que mais pessoas aprendam a transformar o pensamento, de maneira crítica e autônoma, em texto escrito.

O aprendizado da escrita, em uma sociedade letrada como a nossa (Kleiman, 1995), empodera pessoas que nunca tiveram a chance de revelar quem são para a sociedade que continua ditando quem – realmente – tem poder para falar ou escrever. A forma como a escola tradicionalmente lida com o ensino-aprendizado da escrita justifica o grande número de pessoas de classes populares que se afastam dela, porque ela mesma, a escola, está, muitas vezes, a serviço de um sistema que, ao invés de democratizar o ensino, exclui cada vez mais os indivíduos que mais precisam da educação (Soares, 1986).

Por esses e outros motivos, ensinar a escrever constitui um dos grandes desafios para os professores e professoras. Boa parte dos docentes não se sente estimulada a realizar atividades de escrita em sala de aula, porque as condições de trabalho são precárias, a atividade não é valorizada em avaliações de larga escala e é muito trabalhoso corrigir tantos textos. Não há tempo para fazer as interferências necessárias e dar o retorno da correção aos alunos. Há muitas dúvidas de como se deve corrigir os textos dos estudantes e quando os corrigir, sem desmotivá-los. Falta planejamento. As turmas estão cheias. O

professor/a prefere adiar ou, até mesmo, não realizar essas atividades de produção textual, para não “perder tempo”. Muitos deles nunca ouviram falar nos estudos da Metacognição, já que estes não ocupam espaço de destaque nos cursos de formação de professores.

Em relação aos estudos em Metacognição, inicialmente mencionados, destacamos as contribuições de Nelson e Narens (1994), que defendem que as atividades didáticas sejam realizadas em três estágios: antes, durante e depois – em nosso caso, pré-escrita ou planejamento, escrita e pós-escrita ou revisão e reescrita (Pereira, 2017). Esses procedimentos são importantes para garantir que o educando consiga fazer o levantamento dos conhecimentos prévios que possui sobre o texto que vai escrever. Além disso, pode ampliar suas estratégias para construir e reconstruir textos de maneira sólida e crítica. Nesse sentido, assim como considera Vargas (2012) em relação à leitura, podemos entender a escrita como processo ou integração de processos de construção de significados.

Nossas ações foram realizadas em oficinas de produção de textos semanais, em uma escola municipal do Rio de Janeiro, onde os alunos foram convidados a escrever contos, a partir das propostas que estão presentes na metodologia da nossa pesquisa. Durante este período, os alunos responderam a perguntas sobre sua relação com a escrita e fizeram anotações sobre suas dificuldades e facilidades durante o processo. Realizamos uma pesquisa interpretativista em linguística aplicada, onde “o que é específico, no mundo social, é o fato de os significados que o caracterizam serem construídos pelo homem, que interpreta e reinterpreta o mundo a sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades” (Moita Lopes, 1994, p. 331). Estamos preocupados com a “subjetividade, ou melhor, a intersubjetividade, os significados que os homens, ao interagirem uns com os outros, constroem, destroem e reconstroem” (Moita Lopes, 1994, p. 332). Respeitando o caráter etnográfico da pesquisa, consideramos como as ações, propostas por nós, pesquisadores, afetam os indivíduos envolvidos e “o que significam para os participantes” (Moita Lopes, 1994, p. 334).

Os participantes de nossa pesquisa foram chamados por nós de **alunos-autores**, porque seus textos partiram de suas experiências de vida, estavam cheios de significados e não foram meros textos produzidos na forma cristalizada da redação escolar. Além disso, também foram incentivados a se tornarem agentes autônomos do seu processo de aprendizagem. Os alunos e alunas foram convidados a pensar seus textos valorizando mais

o conteúdo do que os aspectos formais deles, contrariando o ensino tradicional da escrita que enfatiza esses últimos aspectos. Os estudantes puderam se relacionar com a escrita de maneira intensa e criativa, pois a motivação para escrever era verdadeira e ainda puderam monitorar e autorregular seus próprios aprendizados sobre a escrita, como alunos-autores.

Perguntas da pesquisa

Esta pesquisa baseia-se nas seguintes perguntas: o que os alunos e alunas fazem quando produzem seus textos? Que estratégias metacognitivas usam em seus processos de produção de textos? Como podem ser aprimoradas essas estratégias em sala de aula? Como pensar um ensino da escrita como processo de construção de significados, evidenciando as potencialidades dos estudantes do ensino fundamental, tendo em vista os conhecimentos trazidos pelos estudos da cognição e da metacognição?

Acreditamos que o trabalho com oficinas de produção de textos pode ser uma opção para melhorar o ensino da produção textual e para investigar o que os/as alunos/as fazem enquanto escrevem. Os alunos podem monitorar seu aprendizado, construindo, assim, sua própria história, apontando para o campo da cognição inventiva (Kastrup, 2012), no qual a linguagem caracteriza-se não pelo modelo da representação, mas sim por sua potência de criação em si e de mundos. Assim, acreditamos que os estudos da cognição e da metacognição nos ajudam a pensar trajetórias possíveis para o fazer pedagógico inventivo (Kastrup, 2012; Vargas, 2017), no ensino da língua materna que não invisibilize os saberes dos educandos, mas abre caminho para o ensino da língua mais eficiente e inclusivo.

Como já foi mencionado, pensar o ensino da escrita, a partir dos estudos da cognição e metacognição, é o foco desta pesquisa, pois a dimensão cognitiva desses processos mentais possibilita transformar pensamento em texto escrito (Hayes; Flower, 1980). Assim, entende-se que a atividade cognitiva interna subsidia a interação externa, além de possibilitar a comunicação entre os indivíduos. Sendo assim, a escrita também é apontada como forma de autoconhecimento (Almeida, 2017).

Apostando no autoconhecimento, os sujeitos nela envolvidos podem pensar sobre sua identidade no mundo, sobre as relações de poder presentes nos textos lidos, sobre como escrever criticamente sobre os fatos históricos e do cotidiano. Portanto, por exemplo,

escrever e fazer a reescrita dos textos é pensar em quais estratégias a/o aprendiz empreenderá para observar, avaliar, regular e modificar seus raciocínios e suas ações ao escrever. É favorecer “o aprender a aprender” como caminho para promover o agenciamento, isto é, o gerenciamento próprio pelo/a estudante. Para isso, é preciso mudar o foco do ensino, pensar no aprendiz que escreve e a construção progressiva do conhecimento sobre a própria língua escrita que realiza, já que, ao escrever, produz significados por meio da linguagem (Gerhardt, 2015). E, produzindo significados, se constitui no mundo como sujeito dotado de saber, conhecimentos e habilidades.

Esta pesquisa ainda valoriza o chamado gerenciamento metalinguístico, que diz respeito aos conhecimentos metacognitivos relativos à linguagem. Gerenciamento metalinguístico refere-se ao monitoramento e planejamento intencionais das estratégias pessoais de processamento linguístico na compreensão e na produção de textos (Neves, 2017). Para isso, é preciso desenvolver a consciência metatextual (Gombert, 1992), que é a percepção e o gerenciamento da coerência, da coesão, da progressão temática de um texto, além de outras características como os aspectos processuais da produção escrita (Almeida, 2017, p. 72); o estabelecimento de objetivos, a resolução de problemas; a tomada de decisões, as coletas de informações, o planejamento, a produção e a revisão/ reescrita. Tópicos que serão desenvolvidos mais adiante no texto.

Objetivo geral

Esta pesquisa tem como objetivo principal identificar as estratégias metacognitivas usadas em atividades de produção escrita por estudantes do sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro, ao longo de uma oficina de produção de contos realizada em sala de aula.

Objetivos específicos

Esta pesquisa tem como objetivos específicos:

1. Observar os processos de escrita de um grupo de estudantes do sexto ano do ensino fundamental, compreendendo as especificidades dos processos desenvolvidos em ambiente escolar;
2. Entender como a produção escrita pode ser trabalhada em ambiente escolar a

partir dos pressupostos dos estudos da metacognição, levando-se em conta a necessidade de monitoramento e controle por parte do escritor ao produzir seu texto;

3. Contribuir para o uso da metacognição pelos sujeitos da pesquisa em atividades escolares de escrita em suas três etapas: planejamento, a escrita e a reescrita de textos;
4. Favorecer o ensino de estratégias metacognitivas em aulas de produção de textos nos anos finais do ensino fundamental;
5. Produzir conhecimentos que auxiliem os/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental no ensino da escrita a partir dos pressupostos da metacognição.

Para melhor compreensão da temática desta pesquisa optamos por dividir este texto em cinco capítulos. Sendo eles: A introdução que abrange a nossa trajetória na educação, como chegamos ao curso de mestrado, os objetivos e as perguntas que nos motivaram a realizar esta pesquisa; o capítulo 2 - “O ensino da língua escrita e a autoria na escola”, que é um convite para repensarmos as concepções de língua e de educação linguística que circulam nas escolas, as contribuições da Linguística Aplicada ao ensino de língua portuguesa e o lugar da escrita e do texto na escola, bem como sua relação com a autoria; o capítulo 3 - “Metacognição e o ensino da escrita”, em que discutiremos sobre a relação entre a metacognição, prática docente e o ensino da escrita; o capítulo 4 - “Metodologia da pesquisa”, em que será possível observar como a pesquisa foi desenvolvida; o capítulo 5 - “A oficina de produção de contos: uma experiência metacognitiva inesquecível!”, em que apresentamos a pesquisa de campo e as análises das produções dos estudantes ao longo das oficinas.

CAPÍTULO 2 - O ENSINO DA ESCRITA E A AUTORIA NA ESCOLA

O ensino da escrita na escola, muitas vezes, está em desalinho com a realidade de vida dos nossos estudantes. Temos observado que, cada vez mais, os alunos sentem a necessidade de expor suas ideias e se conectar com o mundo em que vivem. A escrita é uma das possibilidades para que os indivíduos expressem suas subjetividades e a tenham respeitada, por isso o ensino da escrita e a valorização da autoria merecem destaque. Nesta pesquisa, propomos ações que valorizem os alunos como alunos-autores, a fim de que avancem em seus processos de aprender a aprender, na medida em que valorizamos suas histórias de vida, suas experiências e seus conhecimentos prévios.

Neste capítulo, discutiremos as concepções de língua e de educação linguística que circulam nas escolas e na academia, por entendermos que a nossa visão, como professores, sobre o ensino interfere no modo como conduzimos nossas ações em sala de aula. Em seguida, enfatizaremos as contribuições da Linguística Aplicada para o ensino de línguas e como esta pesquisa se alinha a visão de uma LA crítica que valoriza a opinião do sujeito da pesquisa sobre os processos e os dados da pesquisa. Pensaremos ainda mais especificamente sobre o papel da escrita na escola, que muitas vezes se restringe ao modelo cristalizado das redações escolares e, por último, discutiremos sobre o lugar do texto nesse cenário e sobre como as ideias de gêneros textuais e a autoria podem se relacionar para a construção de novas práticas.

2.1. Concepções de língua e de educação linguística

Ao olharmos para a sala de aula, observamos que a produção de textos e a reflexão sobre a língua e a linguagem não são vistos como objetos de ensino, porque “o desenvolvimento da proficiência oral e escrita do aluno não é o objetivo primordial” de ensino (Bagno, 2005, p. 65), embora estejam presentes nos documentos que norteiam a educação. Porém, segundo Vargas (2020, p. 199- 200),

o ensino da língua desenvolvido nas escolas é apenas parte da educação linguística recebida pelo aluno ao longo de sua vida. Entretanto, é parte relevante na medida em que desenvolve concepções/crenças/representações do que é ser falante, leitor, ouvinte ou escritor, em sua própria língua, do que é ser aprendiz,

do que lhe cabe dizer na escola e fora dela, do que é seu papel na sociedade...

Por este motivo, o ensino de língua, como disciplina escolar, é tão importante para a formação de indivíduos mais críticos e conscientes de que precisam “dominar a língua, sem serem dominados por ela” (Rajagopalan, 2013, p. 159). Poucos professores entendem o verdadeiro significado de uma educação linguística, que é “o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos” (Bagno, 2005, p. 63).

Todos sabemos que aprender a ler e a escrever é muito importante para permitir ao indivíduo uma interação melhor na sociedade e que é fundamental para o ser humano ampliar seu conhecimento sobre a linguagem, e principalmente, sobre a linguagem escrita. Dessa forma, é necessário não apenas “ensinar a ler e escrever, mas criar condições para que o indivíduo ou grupo possa exercitar a leitura e a escrita para se inserir da forma mais plena e participativa na sociedade tipicamente letrada que é a nossa...” (Bagno, 2005, p. 69). E essa é uma tarefa da educação linguística: oferecer propostas teóricas e práticas que levem a escola brasileira a desenvolver de forma consciente e efetiva o letramento dos alunos e oferecer estratégias para um tratamento adequado das variações linguísticas, para que tenhamos consciência de que a variação linguística está associada à variação social (Bagno, 2005).

O direito a ler e a escrever é um direito a existir, a se expressar através das múltiplas linguagens. A linguagem não é veiculada apenas para transmitir informações, mas ela determina a posição que o falante ocupa de fato ou acha que ocupa na sociedade em que vive. É preciso, portanto, refletir sobre que modelo de alfabetização encontramos em nossa sociedade. Segundo Smolka (2008), durante longos anos,

a leitura e a escrita produzidos pela/na escola pouco tem a ver com as experiências de vida e de linguagem das crianças. Nesse sentido é estéril e estática, porque baseada na repetição, reprodução, na manutenção do status quo. Funciona como um bloqueio à transformação e à elaboração do conhecimento crítico (Smolka, 2008, p. 50).

Para Sampaio (2008), durante muitos anos, a alfabetização era realizada dissociada do uso social da leitura e da escrita, talvez, por isso ainda existam marcas deste ensino tradicional, onde a identificação e a decodificação de grafemas e fonemas “eram

“ensinados”(transmitidos) e “aprendidos” (memorizados) em um determinado tempo escolar, terminavam por ser o objetivo central da ação alfabetizadora” (Sampaio, 2008, p. 74). A leitura e a escrita eram dissociadas do seu uso social, contrariando os aspectos defendidos por Marcuschi (2000) de que a língua é situada e não pode ser estudada de forma autônoma. No ensino tradicional da língua, no processo de alfabetização

as letras, as sílabas, as palavras ou frases se apresentam em uma certa ordem, em doses pré-fabricadas, iguais para todos, para evitar riscos; nega-se acesso à informação linguística até que se tenham cumprido os rituais da iniciação; não se permite à criança “escutar a língua escrita” (em diferentes registros) até que a mesma possa ler; a língua escrita se apresenta fora do contexto (o professor não lê para informar-se nem para informar os outros, mas para “ensinar a ler”; não escreve para comunicar ou para guardar informações, mas para “ensinar a escrever”) (Ferreiro, 2007, p. 29).

Em língua escrita, todas as metodologias tradicionais condenam o erro (Ferreiro, 2007), contrariando a ideia de que o chamado erro pode caracterizar variação e mudança (Bagno, 2002), já que a língua não é estática, ou as diferentes etapas do processo de aprendizagem em que o aluno se encontra. Essas metodologias supõem que “só se aprende através da reprodução correta, e que é melhor não tentar escrever, nem ler, se não está em condições de evitar o erro” (Ferreiro, 2007, p.31).

É o ensino e a valorização da variedade padrão em detrimento das outras. A variedade padrão é a mais associada à escrita e está vinculada à tradição gramatical, presente nos dicionários e nas gramáticas normativas, sendo portadora de uma tradição cultural e de identidade nacional. É na variedade padrão que são introduzidos os conteúdos ideológicos, simples de manipular. Assim é que “a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” (Gnerre, 1991, p. 22).

Nesta relação entre linguagem, ensino e poder, o professor é figura principal no processo seletivo da escola e do Estado democrático moderno, pois ele é cumpridor de uma missão (quase sagrada): a de ensinar. E a sociedade espera deste profissional que ele continue ensinando da mesma maneira que os adultos de outros tempos aprenderam, como acontece com os pais, quando exigem do professor o ensino do Português, no modelo tradicional, aos seus filhos. A maioria dos professores sabe que, depois que dispõem do conhecimento das contribuições da ciência linguística moderna, não podem mais continuar ensinando de acordo com os preceitos e preconceitos da Gramática Tradicional, mas eles

“ainda não sabem de que modo concretizar essa consciência em sala de aula” (Bagno, 2002, p. 17). É preciso aproximar o saber acadêmico do saber prático. Pensar quais são os verdadeiros objetivos do ensino de língua na escola: a saber o desenvolvimento pleno de uma educação linguística.

Os princípios norteadores para uma boa educação linguística, segundo Bagno (2002), têm sido negligenciados, como o desenvolvimento das habilidades de ler, escrever, falar e escutar. Segundo o autor, é preciso analisar a concepção tradicional de língua que ainda vigora na sociedade brasileira e a relação dessa concepção com o tipo de sociedade em que ela surgiu, porque esta sociedade perpetuou a visão de que o falante ideal da língua é aquele que domina a norma padrão.

É por este motivo que, segundo Bagno (2002), uma boa educação linguística é aquela que critica o ensino da gramática normativa na escola e o contrapõe às noções de letramento e de reflexão linguística, porque é necessário não só outros tipos de letramentos, mas também que o ensino da língua se vincule à vida social dos alunos e das alunas. Portanto, seguindo os princípios norteadores de uma boa educação linguística, segundo Bagno (2002), é necessária uma reavaliação da noção de erro, deslocando-a do âmbito estritamente linguístico para o âmbito social e uma profunda discussão sobre a formação dos professores de língua na universidade.

Este debate é importante, porque o ensino de língua na escola brasileira ainda tem como objetivo “reformatar” a língua do aluno, considerando-o como um “deficiente linguístico”, a quem a escola deve “dar” algo que “não tem”: a “língua” digna deste nome. O uso do português que não está na gramática normativa simplesmente “não existe”, “não é português” (Bagno, 2002), uma vez que “a língua é tratada como se existisse numa outra dimensão, supranatural” (Bagno, 2002, p. 25). Portanto, a mudança de foco é urgente e necessária, pois, segundo Marcuschi (2000), a língua não se reduz a um conjunto de regras de boa-formação, a semelhança da norma padrão; é um sistema mutável, indeterminado e não fixo; é situada, contextualizada e, portanto, não pode ser estudada de forma autônoma, como acontece nas cartilhas de alfabetização; é constituída da realidade e não baseada em frases descontextualizadas presentes nas aulas prescritivas da língua; é mais um guia do que um espelho da realidade, pois não podemos compreender tudo que é dito e pensado pelo falante; é uma atividade de natureza sociocognitiva, desenvolvida para promover a

interação humana, porque ela existe para este fim. Em resumo, a língua, segundo Marcuschi (2000), se dá e se manifesta em textos orais e escritos ordenados em gêneros textuais para uso em situações concretas.

Acrescenta, ainda, Bagno (2002, p. 25) que “a língua não é transparente, mas opaca, o que permite a variabilidade de interpretação nos textos e faz da compreensão um fenômeno especial na relação entre os seres humanos”. Assim, pensar os usos da língua a partir de diferentes objetivos e produzir sentidos diferentes guiados por esses objetivos é uma ação metacognitiva. A partir dessa concepção de língua, concordamos com Bagno (2002, p. 26) quando afirma que

Já sabemos que a língua (entendida como atividade social) não é apenas uma ferramenta que devemos usar para obter resultados: ela é a ferramenta e ao mesmo tempo o resultado, ela é processo e o produto. E não é uma ferramenta pronta: é uma ferramenta que nós criamos exatamente enquanto vamos usando ela. A língua é uso e também resultado do uso. (Bagno, 2002, p. 26).

Essa é uma concepção de língua como uma atividade social, cujas normas se transformam, segundo os mecanismos de autorregulação dos indivíduos e dos grupos em sua dinâmica histórica de interação entre si e com a realidade. Pensando assim fica fácil entender quando determinadas regras linguísticas repelidas pela norma padrão são incorporadas à norma culta: é porque já se incorporou definitivamente à gramática da língua como observamos a seguir

Quando os falantes cultos de uma sociedade param de reagir desfavoravelmente a determinados usos linguísticos, quando param de considerá-los como “erros”, é porque o ideal de língua “certa” já mudou, num processo de autorregulação natural e inerente aos grupos sociais, que independe da ação prescritivista das instâncias oficiais e oficiosas que pretendem controlar os destinos do idioma. (Bagno, 2002, p. 39)

Esta discussão traz à tona o debate sobre como o “erro linguístico” é visto na escola. Segundo Bagno (2002), “não existe erro na língua, o que existe é variação e mudança, e a variação e a mudança não são acidentes de percurso: muito pelo contrário, elas são constitutivas da natureza mesma de todas as línguas humanas vivas” (Bagno, 2002, p. 71- 72). E variação e mudança nada tem a ver com “progresso” ou “decadência”, como algumas pessoas mais conservadoras pensam baseando-se em valores sociais como notamos a seguir

O “erro linguístico”, do ponto de vista sociológico e

antropológico, se baseia, portanto, numa avaliação negativa que nada tem de linguística: é uma avaliação estritamente baseada no valor social atribuído ao falante, em seu poder aquisitivo, em seu grau de escolarização, em sua renda mensal, em sua origem geográfica, nos postos de comando que lhe são permitidos ou proibidos, na cor de sua pele, em seu sexo e outros critérios e preconceitos estritamente socioeconômicos e culturais (Bagno, 2002, p. 75).

Nessa concepção, entende-se que quanto mais ensinamos a gramática, menos os/as alunos/as cometerão “erros linguísticos”. Mas há uma incoerência, quando pensamos que ensinar a língua é ensinar a gramática, porque um leitor ou escritor não proficiente dificilmente compreenderá as regras gramaticais prescritas pela norma padrão. Mas se a função da escola não é ensinar gramática, qual é o objetivo do ensino de língua na escola? A escola tem o papel de contribuir para desenvolver o processo de letramento dos alunos e das alunas, porque é a principal agência de letramento (Kleiman, 1995). Como pensado no modelo ideológico de letramento, “todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade” (Kleiman, 1995, p. 38). É preciso pensar que

o letramento é parte de uma relação de poder, e a forma como as pessoas se apropriam dele é contingente e, portanto, condicionada por práticas culturais e sociais e não apenas por fatores pedagógicos e cognitivos. Isso levanta questões que devem ser endereçadas em qualquer programa de letramento: Qual a relação de poder entre os participantes? Quais são os recursos? Onde as pessoas irão se tomarem a rota de um letramento ao invés de outro? Como os participantes desafiam concepções dominantes de letramento? (Street, 2009, p. 337).

Nesse sentido, letrar, como definido por Soares (1999), é contribuir para que o indivíduo não só saiba ler e escrever, mas também exerça as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade. Este modelo de letramento é defendido por Street (1984), como notamos acima, que afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Assim, define uma concepção ideológica de letramento que se contrapõe ao modelo autônomo que, por sua vez, se refere

ao fato de que a escrita seria [...] um produto completo em si mesmo, não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo

das reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade (Kleiman, 1995, p. 22).

Por outro lado, os efeitos da escrita, segundo Soares (1998, p. 17) trazem “consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.” Por isso, “de nada adianta, também, ensinar alguém a ler e a escrever sem lhe oferecer ocasiões para o uso efetivo, eficiente, criativo e produtivo dessas habilidades de leitura e escrita” (Bagno, 2002, p.52). É, por isso, que esta pesquisa se propõe a investigar o que fazem os alunos-autores, quais estratégias metacognitivas eles utilizam, enquanto produzem seus textos escritos em uma oficina de produção de conto. A fim de aprimorarmos nosso conhecimento, nos deteremos em algumas contribuições da Linguística Aplicada para o ensino da língua no próximo capítulo.

2.2. Contribuições da Linguística Aplicada ao ensino de língua

É nesse contexto que continuamos refletindo sobre o papel da Linguística Aplicada no ensino de línguas. De acordo com Brumfi (1995, p. 27), a LA é "a investigação teórica e empírica de problemas reais em que a linguagem é uma questão central". Para Rajagopalan (2006), a LA é responsável pela prática instrutiva, pois aborda o sujeito da pesquisa e leva em conta situações concretas de uso da linguagem. Assim, as práticas pedagógicas devem ser baseadas nas aspirações e motivações dos aprendizes e não, como foi a prática por muito tempo (ou seja, na época em que a teoria ditava as regras do jogo) na tomada de decisão baseada em enunciados teóricos, feitos longe dos aprendizes e de suas crenças (Mitchell, 2000). Como pesquisadores em LA é essencial que “possamos refletir sobre as formas de produzir conhecimento em nosso campo” (Moita Lopes, 1994, p. 330).

Para Moita Lopes, a LA é responsável por "criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem desempenha um papel central" (Moita Lopes, 2006, p. 14). Dessa forma, a LA não é uma aplicação da linguística, pois uma teoria linguística não pode, entre outras coisas, apresentar respostas para o problema do ensino/aprendizagem de línguas na escola. Existem muitas questões sociais e psicológicas que envolvem o aprendizado em sala de aula. Para dar conta da complexidade dos fatos envolvidos com a

linguagem, ela pode atravessar outras áreas do conhecimento. É a lógica da interdisciplinaridade, que por vezes direciona a pesquisa para o que é marginal (Signorini, 1998). É o pensamento de que precisamos nos reinventar para empreender qualquer pesquisa (Moita Lopes, 2006).

Em nossa pesquisa, consideramos a voz dos alunos, valorizando as respostas dadas por eles aos questionários, corroborando com os preceitos da LA, na perspectiva defendida por Moita Lopes (2006), em que o sujeito da pesquisa é aquele que é capaz de opinar sobre o resultado de nossa pesquisa e, portanto, suas vozes constituíam o centro do nosso trabalho. Ainda consideramos a quem interessa o conhecimento produzido por nossa pesquisa, porque almejamos auxiliar outros profissionais da educação a orientarem seus alunos e alunas a escreverem com mais autonomia e, principalmente, promover o bem-estar de nossos estudantes no uso da língua escrita.

Estávamos preocupados em desenvolver uma LA mestiça, interdisciplinar e que dialoga com o mundo contemporâneo, quando escolhemos abordar meninos e meninas de dez a doze anos de uma escola carioca, recém-chegados ao ensino fundamental II. Trouxemos a realidade dos alunos para a sala de aula, em todas as propostas de escrita, durante as oficinas. Sem dúvida, em nossa pesquisa procuramos aproximar a teoria da prática para, então, compreendermos os processos que envolvem o ensino da língua escrita, assim como o monitoramento e o controle do próprio aprendizado pelo aprendiz, concordando com Moita Lopes (2006) sobre a necessidade da LA explodir a relação entre a teoria e a prática. Consideramos, ainda, segundo o autor, o sujeito social de nossa pesquisa como heterogêneo, fragmentado, porque eram alunos e alunas de uma escola pública carioca, em sua maioria, estudantes negros, oriundos de comunidades do Rio de Janeiro, marginalizados pelo sistema, excluídos de opinar, inclusive, sobre seu processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, nos inserimos em uma LA em que a ética e os debates sobre poder são pilares cruciais (Moita Lopes, 2006). Segundo Fabrício (2006), como estamos diretamente imbricados no conhecimento que produzimos, como pesquisadores, precisamos: pensar em nossos procedimentos metodológicos, como fizemos antes, durante e após esta pesquisa; e questionar sobre a relevância social do tema e o objetivo geral de nossos estudos. Temos consciência da importância da escrita em uma sociedade letrada como a nossa, por isso o

nosso objetivo sempre foi o de melhorar a qualidade de vida dos nossos estudantes. Para isso apontamos caminhos para o avanço do aprendizado e o monitoramento por parte do aprendiz sobre seus processos de escrita.

Ao longo da pesquisa questionamos o tratamento dado aos estudos sobre a metacognição, que muitas vezes, são excluídos dos cursos de formação de professores; procuramos analisar o nosso objeto de estudo, estranhando os significados cristalizados, quando observamos os resultados a que chegamos com as respostas dadas pelos alunos aos questionários que propomos. Ao observar os resultados, notamos como algumas de nossas escolhas e as nossas interferências, como educadora, modificaram os resultados que esperávamos. Revisitamos nossas escolhas teóricas, durante todo o processo de análise e cruzamento de dados, para melhor compreender o objeto que estávamos pesquisando.

A linguística teórica, por muitos anos, esteve ligada à neutralidade do cientista em relação às questões de ordem; ao princípio de que o linguista deveria manter distância da opinião leiga sobre a linguagem, ou seja, o sujeito, era visto como provedor de dados, que não poderia falar sobre sua língua. A pesquisa, assim, era produzida distante das questões sociais e sempre pensada do ponto de vista do locutor-ouvinte ideal, concebidos como indivíduos associais. Como podemos manter distância daqueles que podem nos fornecer um novo olhar para o ensino e aprendizagem da língua? Como ignorar que os estudantes podem, na verdade, apontar nossos próprios equívocos no ensino da língua? Não é possível atuar no campo da linguagem, sem nos aproximarmos de nossos sujeitos de pesquisa (Rajagopalan, 2006). Dessa forma, as teorias difundidas pela Linguística Aplicada Crítica devem levar em conta possíveis fins práticos, como o ensino da escrita na escola, e intervir na realidade de alunos provenientes das camadas populares da sociedade, por exemplo, como afirma Rajagopalan (2006, p. 163).

Os pesquisadores que atuam na linha de LC entendem que suas atividades científicas têm uma dimensão política. Eles percebem que, ao propor suas análises, estão tentando influenciar a forma como as coisas são apresentadas, ou seja, intervir na realidade que está lá. Nesse sentido, eles têm plena consciência de que são ativistas políticos. Não é surpreendente que eles sejam alvos de críticas mais ferozes por aqueles que ainda nutrem a ilusão de neutralidade científica (Rajagopalan, 2006, p. 163).

É, portanto, de uma perspectiva que valoriza a proximidade crítica, segundo Souza Santos (2001), que desejamos agir no ato de investigar, pois é impossível dissociar o conhecimento da subjetividade daquele que pesquisa. Em nosso caso, enquanto

pesquisadores pudemos olhar para o resultado de nossa investigação e refletirmos como nossas ações contribuíram ou não para o sucesso da atividade, como, muitas vezes, possuímos um discurso de que somos democráticos em relação ao ensino, mas nossas ações ainda revelam o tanto que reproduzimos do ensino tradicional.

É preciso refletir que uma LA crítica não apaga o sujeito que pesquisa e nem os sujeitos que fazem parte da pesquisa e que opinam sobre a linguagem. Em nossa investigação procuramos trazer para o centro da pesquisa os alunos-autores com suas ideias e opiniões sobre o ensino da escrita e sobre o seu próprio aprendizado, à medida que respondiam aos questionários que propomos. E, ainda, apresentamos a visão de que o professor(a), que é um pesquisador(a), pode refletir sobre suas ações no ato de ensinar através de um processo metacognitivo. Concordamos que “uma LA crítica enfatiza a performance do/a pesquisador/a, entendendo que modos de falar, sentir, sofrer (...) são inseparáveis do ato de pesquisar” (Moita Lopes; Fabrício, 2019, p. 713).

Segundo Souza Santos (2006), não é o distanciamento do fenômeno que permite a apuração do olhar crítico, mas sim a aproximação; é preciso embrenhar-se nele para entendê-lo melhor. A proximidade crítica de Souza Santos (2006) corrobora com a noção de um “pesquisador *in-mundo*” (Abrahão et al, 2014, p. 156): o sujeito pesquisador se constitui no mundo, “*in-mundo*, com o objeto”. Para Abrahão et al. (2014, p. 157 – 158), “o pesquisador *in-mundo* emaranha-se, mistura-se, afeta-se com o processo de pesquisa, diluindo o próprio objeto, uma vez que se deixa contaminar com esse processo, e se sujando de mundo, é atravessado e inundado pelos encontros.” Ao longo da pesquisa e, principalmente, com o resultado dela, estávamos sendo atravessados por nossas angústias de professor(a) pesquisador(a) que, às vezes, quer ser perfeito em tudo que faz, mas, na verdade, quando nos deparamos com as nossas escolhas e com os nossos “erros”, somos inundados de um sentimento de que não somos diferentes dos outros, porque possuímos mais ou menos tempo de experiência no magistério. Somos diferentes, quando somos capazes de assumirmos que podemos aprender mais e mais com os nossos “erros” e que a mudança é possível.

Não há um único caminho certo a seguir, no que diz respeito à educação. Há caminhos possíveis para aqueles que conseguem olhar criticamente para suas ações e para suas escolhas. Aprendemos, por exemplo, que, muitas vezes, direcionamos as nossas

atividades de escrita para o aspecto menos importante. E o fazíamos, sem percebermos. Os alunos, por sua vez, davam as respostas que esperávamos aos questionários que, muitas vezes, não condiziam com aquilo que produziam em seus textos. Éramos aqueles que intuitivamente estimulávamos, por exemplo, que os aprendizes observassem os aspectos formais da língua escrita, em detrimento dos aspectos coesivos e do conteúdo de seus textos. Não que não possamos ajudar nossos alunos a observarem os aspectos formais da escrita, mas, sem dúvida, esse não era o objetivo principal da oficina de produção textual.

Estávamos, durante esta investigação, realizando um exercício necessário a uma LA crítica, pois ser crítico é uma “prerrogativa de problematizar narrativas e práticas sociais a partir de um engajamento com seus discursos e com as diferenças por elas - e nelas - produzidas” (Tílio; Szundy, 2021, p. 51). No ensino tradicional de língua, o discurso do professor tem forte impacto nas relações estabelecidas em sala de aula. Os estudantes reagem para atender às solicitações dos educadores, a fim de que suas atividades sejam aceitas por eles. A produção textual realizada nas escolas é um bom exemplo disso. Os alunos escrevem para um leitor-professor, o primeiro a ler seus textos, de maneira que os alunos tendem a ajustar seus discursos para atender ao modo como o professor espera que seus alunos o façam. Na concepção que estamos defendendo nesta pesquisa, as ações do professor funcionam para transferir aos poucos o controle do próprio processo de aprendizagem para o aluno(a), à medida que os estudantes conseguem se autoavaliar, por exemplo.

Ainda pensando sobre as contribuições da Linguística Aplicada para o ensino de línguas, acreditamos que ela busca intervir na lógica atual de legitimação pela norma, que defende que "somente com a padronização das formas linguístico-discursivas são estabelecidas as condições mínimas de interlocução" (Signorini, 2006, p. 171). Nesse sentido, “o conceito de legitimação é fundamental para se entender a instituição das normas linguísticas. A legitimação é o processo de dar idoneidade ou dignidade a uma ordem de natureza política, para que seja reconhecida e aceita” (Gnerre, 1991, p. 8). É preciso inverter a lógica atual, pois

a legitimidade do falante e de sua língua é consequência da aquisição de padrões, ou seja, são as formas e funções instituídas que legitimam e equacionam os falantes como falantes porque apagam/neutralizam as diferenças (incluindo cor, credo, gênero, condição socioeconômica, por exemplo) e as hierarquias delas

decorrentes, estabelecendo a igualdade mínima de condições entre os interlocutores para uma comunicação social significativa (Signorini, 2006, p. 172).

Como dever do Estado e direito do cidadão, o ensino de línguas deve ser prioridade em todas as camadas da sociedade, especialmente nas camadas marginalizadas, a fim de garantir condições iguais entre os falantes para uma comunicação eficaz. Como esse direito é postergado, a maioria dos falantes tem sua fala e escrita, como interlocutores e agentes, desqualificados pelo poder hegemônico. Há uma tensão entre a norma padrão e a língua viva, sua própria linguagem. A escrita, muitas vezes, funciona como um instrumento de poder e autoridade herdados da colonização, que disseminou uma única língua e os valores a ela relacionados, como condição para a igualdade. Aqueles que não escrevem de acordo com a norma padrão são excluídos dessa igualdade entre os cidadãos (Signorini, 2006). Mas Cavalcanti (2006) nos convida a incluir os excluídos nos estudos em LA, reforçando que é necessário ouvir as vozes das minorias.

Na Linguística Aplicada, não se trata mais de aplicar uma teoria a um determinado contexto para testá-la. "Não se trata de um problema qualquer, definido teoricamente, mas de problemas com relevância social suficiente para exigir respostas teóricas que tragam ganhos às práticas sociais e aos seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, no sentido ecológico" (Rojo, 2006, p. 25). Deste modo, não podemos negar o caráter ideológico da pesquisa. Isso porque ao se eximir de questões político-ideológicas mais amplas como racismo, pobreza, sexismo, homofobia e/ou de quaisquer formas de discriminação, como linguistas aplicados, deixamos de considerar as muitas vozes que reivindicam visões alternativas de mundo, o que representa "uma negativa hipócrita de sua responsabilidade social e cultural" (Pennycook, 2006, p. 70).

É fundamental que se compreendam e se contestem as relações de poder que legitimam certos letramentos e marginalizam outros; é fundamental que observemos quem está de fora do processo de aquisição da leitura e da escrita. Inúmeras pessoas foram excluídas do processo de aprender, abandonaram a escola, porque não conseguiram acompanhar este ensino da língua em desalinho com suas realidades de vida. Estes que estão fora, que foram excluídos da escola, considerados como "evadidos", na prática, "foram expulsos" (sob a justificativa de que "eles não se encaixavam no perfil da turma ou da escola") e, muitas vezes, retornam a ela, anos depois, na Educação de Jovens e Adultos,

por exemplo.

Na maior parte do tempo, a escrita é ensinada e exigida na norma padrão. A norma padrão da língua sempre teve relação com poder. A maioria desses alunos que “evadem” possuem dificuldades com a escrita e no comportamento. E, nesta relação de poder entre a escola e o aluno, quem perde é o aluno, pois é a escola que exige a norma padrão da escrita e um “comportamento padrão” do aluno, como usuário ideal da língua. Nessas relações de poder, na maioria dos ambientes educacionais, o professor detém a norma padrão; e, portanto, é ele que geralmente conduz, exclusivamente, o processo de ensino.

Por acreditarmos que a escola, na figura do professor, deve oferecer ao aluno a chance de pensar sobre o seu aprendizado e as estratégias que ele utiliza, enquanto aprende a ler e a escrever, é que defendemos uma abordagem metacognitivista, nesta pesquisa, que se apresenta como um modelo de ensino alternativo ao modelo centrado na norma padrão, porque privilegia o ensino da língua na perspectiva do falante, porque, nesta perspectiva, o uso da leitura e da escrita é um “meio de tomar consciência da realidade e transformá-la” (Vargas, 2020, p. 198). O falante é visto como aquele que tem algo a dizer sobre seu uso da língua, na medida que o convidamos a pensar sobre o seu próprio aprendizado. O erro não é visto como algo condenado, mas como parte do processo de aprender a escrever.

O foco não está no uso correto da língua, mas em como o aluno-autor organiza seus pensamentos antes, durante e após a escrita. O ensino da língua é visto como algo a ser vivido, com uma língua viva que experimentamos no ato da escrita e, porque não dizer no ato da fala, porque acreditamos que, antes do texto ser escrito, cada aluno e aluna construiu sua subjetividade na oralidade. Esta oralidade foi construída através da dialogicidade (Freire, 2011) com os(as) estudantes na escola que é a principal agência de letramento. É inevitável não pensar no lugar que a escrita ocupa na escola, quando queremos refletir sobre o uso de estratégias metacognitivas em atividades escolares de produção textual, por isso trataremos deste assunto no próximo capítulo.

2.3. O lugar da escrita na escola

A produção textual na escola, normalmente, é feita sem levar em consideração “quem escreve, o que escreve, para quem escreve, quando e onde escreve, isto é, em que situação cultural, social, temporal e espacial” (Bagno, 2002, p. 56). Nesse sentido, é que

compactuamos com as ideias de Soares (1999, p. 4 – 5), quanto aos objetivos do ensino de língua na escola:

a- promover práticas de oralidade e escrita de forma integrada, levando os alunos a identificar as relações entre oralidade e escrita; desenvolver as habilidades de uso da língua escrita em situações discursivas diversificadas em que haja motivação e objetivo para ler textos de diferentes tipos e gêneros e com diferentes funções, motivação e objetivo para produzir textos de diferentes tipos e gêneros, para diferentes situações de produção; c- desenvolver as habilidades de produzir e ouvir textos orais de diferentes gêneros e com diferentes interlocutores, em diferentes situações de produção; d- criar situações em que os alunos tenham oportunidade de refletir sobre os textos que leem, escrevem, falam ou ouvem, intuindo, de forma contextualizada, a gramática da língua, as características de cada gênero e tipo de texto, o efeito das condições de produção do discurso na construção do texto e de seu sentido [...] (Soares, 1999, p. 4-5).

A maneira como enxergamos, praticamos, produzimos, propomos a escrita, diz muito sobre como pensamos o ato de escrever, assim como a valorizamos ou não no nosso dia a dia. Conscientes ou não, somos e agimos baseados em nossas concepções de língua, de linguagem, de texto, de sujeitos, de interlocutores, como afirmam Koch e Elias (2010, p. 32)

O modo pelo qual concebemos a escrita não se encontra dissociado do modo pelo qual entendemos a linguagem, o texto, o sujeito que escreve. Em outras palavras, subjaz uma concepção de linguagem, de texto e de sujeito escritor ao modo pelo qual entendemos, praticamos a escrita, ainda que não tenhamos consciência disso.

Numa sociedade como a nossa, a escrita tornou-se mais do que uma tecnologia; “é um modo de produção textual-discursiva com suas próprias especificidades” (Marcuschi, 1997, p.126); é um “bem social indispensável” (Marcuschi, 1997, p. 120). Segundo Marcuschi (1997), podemos definir o ser humano como alguém que fala, mas não como alguém que escreve, porque a escrita é derivada e a fala é primária. Aprendemos a falar, antes de aprendermos a escrever. A alfabetização permitiu que a escrita fosse um fenômeno de massa desejável a todos os seres humanos e esta passou a receber um status singular no contexto das atividades cognitivas. O controle do Estado sobre o ensino da leitura e da escrita fez com que o ensino fosse orientado para favorecer os objetivos do poder dominante, sugerindo que a apropriação da escrita seja um fenômeno

“ideologizável”. O modelo de língua escrita adotado, em nossas sociedades, é um modelo europeu, distante das modalidades e gêneros expressivos próprios da oralidade. “Desta forma, realiza-se o tipo talvez mais sutil de dominação: a chegar a convencer os dominados de que sua língua pode (e deve) ser utilizada à imagem e semelhança da língua dos dominadores” (Gnerre, 1991, p. 108-109).

Esta supervalorização da escrita como representativa de um avanço na capacidade cognitiva dos indivíduos e, como tal, uma evolução nos processos relativos ao pensamento em geral criou uma visão quase mítica sobre a escrita, separando as ditas culturas civilizadas das primitivas. “A divisão letrado não-letrado vem substituir as divisões mais antigas entre povos primitivos x avançados, pré-lógicos x lógicos, tradicionais x modernos, pensamento mítico x pensamento científico” (Kleiman, 1995, p. 22). Assim a capacidade de assinar, de copiar um texto foram requisitos essenciais para uma pessoa ser considerada alfabetizada.

Essa reflexão sobre a escrita é importante para ajudar os profissionais a superarem suas dificuldades no exercício desta tarefa. Segundo Gnerre (1991), a aquisição da leitura e da escrita são, então, percebidas como a renúncia de si próprio para alcançar uma suposta condição superior dentro da sociedade. A luta contra o analfabetismo tem relação com o crescimento da autoridade dos governos sobre os cidadãos e, assim, a luta contra o analfabetismo pode se transformar numa luta contra os analfabetos, na medida em que anula seus conhecimentos de mundo, tornando-os invisíveis, invalidando seus conhecimentos sobre a língua falada e sua cultura.

Esta batalha contra o analfabetismo baseia-se na ideologia da deficiência cultural e linguística que “explica” o fracasso dos alunos e alunas das camadas populares (Soares, 2000). Nesta ideologia, os estudantes das classes populares são considerados incapazes de aprender, porque não possuem o dialeto padrão da língua e precisariam adquirir este dialeto na escola, que atua de maneira compensatória, já que suas famílias e suas condições sociais não garantiram este acesso. Entendendo que “a linguagem é, ao mesmo tempo, o principal produto da cultura, e é o principal instrumento para sua transmissão” (Soares, 2000, p. 16), quando pensamos na linguagem escrita, fica ainda mais claro perceber quem tem acesso e quem não tem acesso a este aprendizado fruto de uma cultura das classes dominantes.

Neste contexto, precisamos entender que a “leitura e a escrita não nos tornam mais inteligentes (...), mas são práticas de linguagem que podem contribuir para o desenvolvimento de processos cognitivos contextualmente marcados (...) [e] podem definir formas de (re)existência” (Vargas; Nobre; Sousa, 2024, p. 21). Além disso, segundo Hooks (2013), precisamos não somente aprender a língua do opressor para nos comunicarmos, mas transformá-la criando uma cultura de resistência, abrindo “um espaço para a produção cultural alternativa e para epistemologias alternativas” (Hooks, 2013, p. 228). Desta forma, “tomamos a linguagem do opressor e voltamo-la contra si mesma. Fazemos das nossas palavras uma fala contra hegemônica, libertando-nos por meio da língua” (Hooks, 2013, p. 233). Por isso, valorizamos a língua escrita nesta pesquisa, porque acreditamos que nossos alunos-autores podem, puderam e poderão utilizar a língua escrita para libertar-se. É a educação como prática da liberdade defendida primeiramente por Paulo Freire (2011).

A escrita tem um caráter dialógico e é necessária uma reflexão sobre o seu processo. Dependendo do foco que damos em nossa escrita, o resultado do processo muda, segundo Koch e Elias (2010), que afirma que, quando o foco da escrita é na língua, o sujeito é (pre)determinado pelo sistema, o texto é um simples produto de uma codificação realizada pelo escritor; quando o foco da escrita é no escritor, o texto é visto como produto do pensamento do escritor, a escrita é uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo; quando o foco da escrita é na interação, “tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/ construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente - se constroem e são construídos no texto” (Koch; Elias, 2010, p. 34). Como sujeitos ativos e iniciantes na arte de escrever, é comum que nossos alunos ainda escrevam textos que apresentem as chamadas "marcas da oralidade". Por isso,

cabe, pois, ao professor conscientizar o aluno das peculiaridades da situação de produção escrita e das exigências e recursos que lhe são próprios. Isto é, quando da aquisição da escrita, a criança necessita ir, aos poucos, conscientizando-se dos recursos que são prototípicos da oralidade e perceber que, por vezes, não são adequados ao texto escrito. (Koch; Elias, 2010, p. 18).

Segundo Koch e Elias (2010), através da escrita, o indivíduo ativa conhecimentos:

a- linguísticos (conhecimento da ortografia, da gramática e do léxico de sua língua); b- enciclopédico (conhecimento sobre coisas do mundo que estão armazenados em nossa mente; c- de textos (o produtor ativa os modelos de textos que possui em sua mente, incluindo a intertextualidade); d- interacionais (intencionalidade da escrita, quantidade de informação necessária, seleciona a variante linguística, adequação do gênero textual, assegura a compreensão da escrita para efetivar a comunicação). Como veremos adiante, em nossa abordagem de educação linguística metacognitiva observamos que a medida em que os nossos alunos e alunas produziam seus textos na escola ativavam seus conhecimentos da ortografia, da gramática e do léxico, fazendo inclusive autocorreção de seus textos; ativavam seus conhecimentos prévios a respeito também daquilo que já conheciam sobre a escrita, sobre a escrita narrativa, sobre suas vivências e seu letramento construído dentro e fora da escola. Através de suas experiências os estudantes ativaram os seus conhecimentos interacionais relativos, por exemplo, à variedade linguística e exigida à adequação ao texto narrativo que fora solicitado.

É por isso que a escrita é uma atividade completa, porque requer um envolvimento profundo do escritor com essa teia de processos cognitivos. Concordamos que a escrita, como um “projeto de dizer” (Koch; Elias, 2010, p. 212), deve ser um processo interativo “uma vez que: i- se escreve sempre para alguém, ainda que esse alguém sejamos nós mesmos; ii- se revê o que se escreve uma, duas, ou quantas vezes forem necessárias, sempre pensando em “ajustar” o texto à intenção do seu produtor e à compreensão do leitor.” (Koch; Elias, 2010, p 50). Assim, na reescrita, é possível reformular, suprimir ou acrescentar trechos. A escrita é uma atividade interativa de produção de sentido, embora os escritores e os leitores nem sempre coincidam no mesmo contexto, como afirmam Koch e Elias (2010).

A escrita é uma atividade que se realiza interacionalmente. Embora na produção escrita, diferentemente da fala, não coincidam os contextos de produção e de recepção. O leitor é parte constitutiva da produção escrita, pois, em nossa perspectiva, mais do que escrever **para** o leitor, se escreve **com** o leitor, já que este “interfere” em escolhas a serem feitas pelo produtor do gênero textual ao modo de constituição do dizer, passando pelo “balanceamento” de informações a serem dadas e o que é pressuposto como conhecimento compartilhado entre ambos (Koch; Elias, 2010, p. 213, grifos da autora).

Como primeiros leitores dos textos dos nossos alunos, podemos ajudá-los a fazer a

revisão de suas produções, tornando-os escritores que releem seus textos em busca da coesão, percebendo se os sentidos pretendidos se concretizam na escrita do texto. A coerência se “constrói na inter-relação autor-texto-leitor” (Koch; Elias, 2010, p. 211).

Desta forma, ajudamos os discentes a ativarem o “leitor interno” em cada um/a com a “função de “monitorar lhe” a atividade de escrita, apontando alternativas para a solução de “problemas” que vão surgindo na medida mesma em que o escritor desenvolve sua escrita. É esse “leitor interno” que aponta o que “faz sentido” ou “não faz sentido” e, nesse último caso, o que precisa ser revisto. (Koch; Elias, 2010, p. 194).

Saber avaliar o próprio texto é condição indispensável para se tornar um bom escritor. A maioria de nossos alunos não quer revisar o próprio texto ou não sabe fazê-lo. Quando não avaliam os seus textos, os estudantes estão deixando de aprimorar seus processos de escrita interacionais. Como afirma Koch e Elias (2010, p. 194), “na atividade de escrita entendida em perspectiva interacional, a coerência não se localiza no texto, também não se localiza apenas nas intenções do autor, nem apenas nos conhecimentos e experiências do leitor, mas na conjunção desses fatores”.

Assim, para que esse processo interacional pudesse acontecer em sala de aula, buscamos valorizar as narrativas orais de nossos alunos e alunas sobre suas vidas, pois à medida que as valorizamos, a criatividade aparece nos textos escritos e a confiança nos seus próprios pensamentos aumenta. E este é o nosso interesse: que nossos alunos sejam capazes de se expressarem em seus textos com toda a criatividade e liberdade possível, assim como, sejam capazes de entender que podem monitorar sua escrita, potencializando sua linguagem escrita em função do que desejam dizer ao outro. Entendendo a linguagem como uma expressão de subjetividades que interagem entre si, nos encaminharemos para refletir sobre o lugar do texto na escola e a noção de autoria à qual nos vinculamos.

2.4. O lugar do texto na escola: os gêneros textuais e a autoria

Uma importante contribuição para o desenvolvimento de novas perspectivas de trabalho com a escrita na escola se deu a partir da entrada do conceito de Gêneros Textuais¹ no discurso escolar. No ensino de língua, a partir dos gêneros textuais, o objeto deixa de ser simplesmente a língua como norma, código, e passa a ser a linguagem, usada na prática

¹ Sabemos da existência do conceito de “Gêneros Discursivos” e das diferenças entre as perspectivas Textual e Discursiva de trabalho com os Gêneros. Entretanto, neste texto, não trataremos essa discussão.

de interação na comunicação, criando sentidos, constituindo assim uma boa educação linguística (Bagno, 2002).

Segundo Koch e Elias (2010), os gêneros textuais possuem composição, conteúdo e estilo. A composição diz respeito a forma como cada gênero textual se apresenta; o conteúdo diz respeito ao tema e o estilo a sua formalidade ou não. Cada gênero se articula também às sequências textuais, como descritiva, narrativa, injuntiva, explicativa, argumentativa, dialogal, e cabe ao produtor escolher quais delas melhor se ajustam ao gênero textual escolhido e ao seu objetivo de escrita.

O contexto não só condiciona o discurso, como também o transforma; é construído e reconstruído no decorrer da atividade discursiva; pode ser um conjunto de suposições, levando-se em consideração os leitores e os seus conhecimentos (Koch; Elias, 2010). O contexto possibilita avaliar o que é adequado do ponto de vista dos modelos interacionais; ressaltar o tópico discursivo; produzir inferências e sentidos; explicar ou justificar o que foi dito e o que não deve ser dito. Nenhum aluno conseguirá escrever sobre um assunto que ele desconhece, por isso o professor deve dar a devida atenção à escolha dos temas ao propor a escrita de textos. Os gêneros textuais também operam com a intertextualidade que é a base de todo e qualquer dizer:

É fundamental, no sentido da produção escrita, chamar a atenção dos alunos para o fenômeno da intertextualidade, destacando que não se trata apenas de construir relações entre textos, mas, principalmente, do modo pelo qual se constrói “esse mosaico”, do objetivo da referência e do modo pelo qual se posiciona diante dos textos a que faz remissão, levando em conta o seu propósito. (Koch; Elias, 2010, p. 125).

O texto é materializado em algum gênero textual e o discurso é aquilo que o texto produz (Marcuschi, 2010). O discurso se realiza nos textos. Por isso, é tão importante investir no trabalho com textos nas escolas, atribuindo a eles o papel de provocador de novas ideias, de críticas, da criatividade, da fantasia, de provocador de risos, enquanto faz o professor e a turma mergulharem numa infinidade de possibilidades de produções textuais. A coesão textual acontece exatamente nesta capacidade de costurar as ideias que vêm à mente, enquanto os/as alunos/as escrevem. Quanto mais se escreve, e, se escreve tendo em vista um interlocutor, mais criatividade, motivação e envolvimento os discentes terão na escrita. E “é nesse contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo”

(Marcuschi, 2010. p. 23). Os gêneros são acontecimentos discursivos que expressam ações linguísticas, sociais e cognitivas (Marcuschi, 2010).

Estamos tratando do uso dos gêneros textuais na escola, mas é preciso refletir sobre o lugar que o texto tem ocupado nas aulas de ensino de língua. O texto e os gêneros textuais deveriam ser a base para uma boa prática de educação linguística. Mas o que encontramos, muitas vezes, em sala de aula é “muita escrita e pouco texto (discurso)” (Geraldi, 1997, p. 137), porque o aluno produz texto *para* a escola, quando deveria produzir textos *na* escola, ou seja, ter sua autoria valorizada no contexto escolar. Segundo Geraldi (1997),

para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que: a- se tenha o que dizer; b- se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c- se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d- o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; e- se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (Geraldi, 1997, p. 137).

Faz-se necessário indagarmos o que o aluno tem a dizer; o que a escola, de modo geral, lhe mostrou acerca de sua experiência com escrita. Ter um “conteúdo a dizer” e “razões ou motivações para dizer” (Geraldi, 1997, p. 139), pensar para quem escrever é de suma importância, “pois o outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. O outro se insere na produção como condição necessária para que o texto exista” (Geraldi, 1997, p. 102). Koch e Elias (2010) ainda nos orientam que

O *como* dizer o que se quer dizer é revelador de que a escrita é um processo que envolve a escolha de um gênero textual em consonância com as práticas sociais, seleção, organização e revisão das ideias para os ajustes/ reajustes necessários, tendo em vista a eficiência e a eficácia da comunicação (Koch; Elias, 2010, p. 36).

Nessa relação de diálogo entre autor e leitor - a escrita com o foco na interação - o escritor ativa os conhecimentos e mobiliza várias estratégias. Isto é, o escritor, de forma não linear, pensa no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê, ou reescreve o que julga necessário, em um movimento constante guiado pelo princípio interacional (Koch; Elias, 2010). Entretanto, o que observamos é que, inúmeras vezes, o professor é um leitor de redações na função-professor e nunca um sujeito-professor que dialoga com seus alunos e intervém em sua escrita a partir desse diálogo.

O uso do gênero textuais em sala de aula veio para tentar “mudar” a maneira como

as produções textuais eram realizadas em sala de aula. Mas, ao invés disso, o advento dos gêneros textuais manteve o formato cristalizado das redações solicitadas pelos professores, porque os alunos continuaram sendo obrigados a escreverem obedecendo a um formato pré-estabelecido pelos educadores, sem, muitas vezes, estar familiarizado com o gênero textual, sem ter ideia do que escrever, para quem escrever, porque escrever. Essas ações continuaram em desalinho com suas realidades de vida e desligadas do contexto e da função social que cada gênero possui.

Segundo Geraldi (2006), nas redações escolares, o aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados. Além disso, seu texto é julgado, avaliado pelo professor, que observa quais erros o aluno cometeu, numa concepção tradicional de avaliação, onde o educando é visto como falante não ideal da língua que precisa escrever na norma padrão para seu texto ser considerado “apto”. O professor será o principal e talvez o único leitor da redação. O aluno “fará a redação com base na imagem que cria do ‘gosto’ e da visão de língua do professor: serviço *à la carte*” (Geraldi, 2006, p. 120). A escola surge como interlocutor privilegiado do estudante, já que passa a determinar a estrutura de seu discurso e a imagem de língua do aluno. Então, como mediar o ensino de produção textual em atividades escolares, de modo que os alunos tenham liberdade para construírem seus próprios discursos? Um caminho é deixar de negar aos alunos e alunas algumas das características básicas dos gêneros textuais como: “a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo” (Geraldi, 2006, p. 126). Outra resposta para esta pergunta é envolver o aluno/autor em seu processo de escrita ao ponto dele controlar sua aprendizagem, criando estratégias que o ajudem a melhorar sua escrita com a máxima autonomia, como observamos nesta pesquisa.

É interessante ressaltar, também, que nossa investigação propõe um diálogo entre professora e alunos, enquanto escrevem seus textos, pois as anotações, a leitura e releitura dos textos que os discentes realizaram, no decorrer das oficinas, possibilitou esta interação. Agindo assim, caminhamos na contramão daquelas práticas que desconsideram a interpretação, as representações e as subjetividades de seus alunos. Acreditamos, também, que este é um caminho para minimizar a falta de motivação dos estudantes. Os estudos da metacognição preveem que a motivação dos alunos está intimamente relacionada aos objetivos das atividades, ao levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos e ao

vínculo das atividades escolares com a realidade de vida dos estudantes. Segundo Bertolini e Silva (2005, p. 58), os alunos precisam se sentir “capazes de desempenhar uma tarefa corretamente para que eles se interessem em se engajar na mesma” e que as estratégias metacognitivas utilizadas estão associadas à autoeficácia desses estudantes.

A desmotivação dos aprendizes em relação às atividades escolares é enorme, por isso, muitos deles nem sequer perguntam durante as aulas. E ao professor cabe o papel de realizar as perguntas a fim de motivar a turma. Às vezes, ocorre o inverso, o professor também está desmotivado a ensinar. Então, temos um grande problema na relação entre ensino e aprendizagem, pois, onde não há perguntas a serem feitas e respondidas, não há diálogo. A devolução da palavra ao aluno, como autor, quando o professor é o detentor da maioria dos turnos, é imprescindível a fim de que o aluno seja o condutor do seu processo de aprendizagem, numa relação interlocutora: “A não escuta do professor ou seu mutismo empurrariam a ambos, alunos e professor, à monologia” (Geraldi, 1997, p. 161). Por isso, trazemos para o centro desta pesquisa a produção de textos dos alunos e as suas reflexões tão ricas de significados.

Desta maneira, tornamos o ensino de língua mais eficaz, pois consideramos os conhecimentos prévios e os interesses dos alunos. Como afirma Geraldi (1997, p. 165), “centrar o ensino na produção de textos é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala, quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala.” Essas estratégias são desenvolvidas, enquanto se produz a escrita de gêneros textuais diversos. Aprimorar as estratégias pelos quais se fala e se escreve é um dos papéis da metacognição, pois enquanto o aluno aprende a produzir um texto ele utiliza estratégias metacognitivas, que envolvem o monitoramento, o controle e a administração do próprio aprendizado. No próximo capítulo, abordaremos as contribuições dos estudos da Metacognição para o ensino e como ela pode ser uma ferramenta a mais para a prática docente.

CAPÍTULO 3 - METACOGNIÇÃO E ENSINO DA ESCRITA

Os estudos em metacognição muito têm contribuído para o ensino de língua, na medida que auxilia os alunos a pensarem sobre o seu próprio processo de aprendizagem; orienta os professores a melhor escolherem suas estratégias de ensino. O resultado das pesquisas nesta área tem colaborado para que mais profissionais e pesquisadores aprimorem suas ações em sala de aula, compreendam como os alunos pensam e que estratégias são mais eficazes do que outras.

Nesta pesquisa, enfatizamos a importância de desenvolvermos nos estudantes a autonomia, a agentividade e a motivação, pois elas são fundamentais para que o aluno se sinta capaz de realizar uma atividade. Em contrapartida, ressaltamos a relevância da metacognição para a prática docente, uma vez que um professor observador de sua prática está sempre atento, avaliando se suas estratégias de ensino estão “dando certo ou não”. Por isso, neste capítulo, trataremos de conceitos como metacognição, autonomia, agentividade, motivação, e da relação entre a metacognição e a prática docente e a metacognição e a escrita.

3.1. Metacognição: conceitos iniciais

Metacognição, segundo Flavel (1987), significa a capacidade do ser humano de controlar e autorregular seus processos cognitivos, em outras palavras, significa que os seres humanos são capazes de controlar e monitorar entre outras coisas seu próprio aprendizado. Destacamos as palavras “administrar” e “autoconhecimento” usadas por Botelho e Neves (2019, p. 190 – 191) para explicar que metacognição é a “capacidade de o sujeito administrar seus próprios modos de pensar e das estratégias que pode empregar para resolver problemas, buscando identificar meios de aprimorar esse fazer”, refletindo sobre a própria atuação. Além disso, segundo Botelho e Vargas (2021, p. 6)

A metacognição é uma habilidade humana relativa às ações de autoconhecimento e de gerenciamento de qualquer atividade que venhamos a desenvolver. Monitoramos nossas posturas em sociedade, refletimos acerca de decisões a serem tomadas, pensamos acerca das probabilidades de sucesso no exercício de dada tarefa, etc. Assim, dizemos que essa postura de autorregulação das funções cognitivas, tanto em termos do

gerenciamento das tarefas a serem executadas quanto dos procedimentos a serem empregados, são ações que podemos aprender delas nos apropriarmos e, consecutivamente, construirmos melhores estratégias (Botelho; Vargas, 2021, p. 6).

Para construirmos melhores estratégias é preciso assumir o controle do próprio aprendizado, tornando-se **autônomo**, pois ser autônomo é ser **agente do seu processo de aprender**. Portanto, as estratégias metacognitivas são evidenciadas no

gerenciamento autorregulado, voltado para a compreensão dos próprios processos do aprendiz – monitoramento metacognitivo –, e, também, por meio das ações de gerenciamento das ações de leitura (e de escrita) e as tomadas de decisão em meio à tarefa – controle metacognitivo (Botelho, 2024, p. 119).

Com base nessas ações, é possível pensar a elaboração de perguntas que estimulem, nos alunos, ações relativas à escrita por meio: a) do monitoramento metacognitivo: postulação de hipóteses – antes, durante e depois da leitura e da escrita; e b) do controle metacognitivo: objetivos – antes, durante e depois da leitura e da escrita (Nelson; Narens, 1994; Botelho, 2015). Esta agentividade envolve

o gerenciamento do conhecimento relativo à administração de saberes (conhecer o conhecer); ao aprendizado que se processa em uma dada atividade (saber o quê); e ao conhecimento de estratégias e procedimentos envolvidos na administração dos saberes (saber como) (Botelho; Vargas, 2021, p. 6).

Nesse sentido, segundo Vergara (2013, p. 38), “o propósito fundamental, ao ensinar os mecanismos da metacognição, é tornar possível que os estudantes assumam a responsabilidade de suas próprias atividades de aprendizagem e compreensão.” Nesse processo de transferir aos poucos a responsabilidade pelo próprio aprendizado para o aluno, as ações metacognitivas podem ser organizadas a partir de três caminhos: a) o estabelecimento de um objetivo explícito para a atividade (no nosso caso, a escrita); b) o levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto que será desenvolvido durante a tarefa e c) o gerenciamento das informações empregadas ao escrever, baseando-se no objetivo delimitado e pensando nos significados construídos, à medida que acessam os conhecimentos prévios (Botelho; Vargas, 2021).

Durante esta investigação, também utilizamos o modelo proposto por Nelson e Narens (1994) que

permite compreender que o controle e o monitoramento das estratégias metacognitivas são movimentos que atuam nos níveis

objeto e meta, em que há a construção de um modelo do nível objeto que funciona para reconhecimento e validação das informações passíveis de serem acionadas em meio ao fluxo de informações entre ambos os níveis. (Botelho; Vargas, 2021, p. 7).

No plano do objeto estão, por exemplo, as tarefas que os indivíduos realizam. No plano meta, os indivíduos “trabalham com habilidades metacognitivas desenvolvidas em função de objetivos previamente definidos e de hipóteses construídas” (Botelho; Vargas, 2021, p. 8), por exemplo, ao longo da escrita. Em relação à produção de textos na escola, os alunos podem estabelecer os objetivos para a sua escrita e criar estratégias para solucionar os problemas que forem aparecendo ao longo do processo.

Assim os três estágios, propostos por Nelson e Narens (1990 e 1994), são muito úteis para promover o agenciamento e o monitoramento do próprio aprendizado. São eles: **atividades pré-escrita** (pretendem ativar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do assunto do texto, por exemplo, estabelecer objetivos para a escrita e planejá-la), **atividades durante a escrita** (realizadas durante a escrita, a fim de permitir que os alunos revejam seus textos, anotando o que precisam melhorar, verificando a coesão e escrita das frases, por exemplo, em função dos objetivos estabelecidos) e **atividades pós-escrita** (servem para recuperar o que precisa ser ajustado no texto em função dos objetivos previamente definidos, em um processo constante de monitoramento e autoavaliação do escritor).

Além disso, segundo Schraw e Dennison (1994) existem três tipos de conhecimento metacognitivo essenciais para a realização de uma tarefa. São eles: a- o **conhecimento declarativo** que se refere ao conhecimento sobre si mesmo como aprendiz e os fatores que influenciam o seu desempenho; b- **conhecimento procedimental**, relacionado ao conhecimento sobre as estratégias e outros procedimentos apropriados para resolver o problema e melhorar a aprendizagem; c- o **conhecimento condicional**, que faz alusão ao conhecimento de porquê e quando usar uma estratégia em particular.

O conhecimento declarativo tem relação direta com a autoeficácia, pois “é um julgamento do sujeito sobre a sua capacidade de realizar tarefas específicas” (Bertolini; Silva, 2005, p. 55). A autoeficácia influencia tanto a escolha da tarefa como o nível motivacional e a quantidade de esforço que será dedicado a determinada atividade. Segundo De Lucia e Hocevar (2008, p. 236), as “motivações dos novos escritores ou aprendizes estão relacionadas com a função que é atribuída ao texto em uma situação

comunicativa determinada”, ou seja, os alunos notam quando as situações comunicativas não são autênticas e por isso, muitas vezes, não se dedicam em realizá-las.

Sobre isso, Ames (1992) nos ajuda a refletir sobre como os estudantes pensam sobre eles mesmos, sobre as tarefas escolares e sobre os outros. A autora afirma que a motivação do estudante em realizar as tarefas está relacionada ao que ele pensa sobre si mesmo e sobre o seu processo de aprender. A motivação dos alunos é medida pelo tempo que eles gastam resolvendo as tarefas propostas, fazendo perguntas até solucioná-las. Ela ainda afirma que a definição dos objetivos e a escolha do currículo terão impacto direto nos processos cognitivos que envolvem a aprendizagem, bem como no comportamento dos alunos, durante a execução das atividades. Por isso, pensamos cuidadosamente em que tipo de oficina faríamos, nesta pesquisa, e qual seria a motivação para escrever. Sabíamos que, no ensino de línguas, “conhecer narrativas das vidas de infâncias, adolescências, tão dramáticas e tão precarizadas, será uma forma de conhecer a docência real, o trabalho real” (Arroyo, 2013, p. 72). E que cada aluno e aluna deseja se sentir aceito pelo grupo e ser alguém importante em todos os aspectos do processo de aprendizagem (Ames, 1992).

Segundo Lundeberg e Moham (2009), os aprendizes devem ser capazes de avaliar com exatidão os seus conhecimentos para saberem onde concentrar os seus esforços quando estudam, pois, a confiança no próprio conhecimento é uma forma de metacognição. Se os alunos estiverem confiantes na sua compreensão, podem avançar para conceitos mais difíceis; por isso avaliar se sabe, ou não algo, é uma parte importante da vida escolar. Esta avaliação do aluno sobre si mesmo tem relação direta com a avaliação diagnóstica, que é aquela que “constitui-se num movimento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para autonomia, do crescimento para a competência” (Luckesi, 2011, p. 35). Contrariando a avaliação classificatória, que é instrumento frenador do processo de crescimento (Luckesi, 2011). Nosso desejo, nesta investigação, era que os alunos avançassem em seu conhecimento sobre o ato de escrever, conhecessem a si mesmos como alunos-autores. Desejávamos ir além. Almejávamos fazer com que os alunos pensassem. Encontramos nos estudos da metacognição um caminho a seguir no que diz respeito às ações que envolvem a sala de aula.

3.2. Metacognição e prática docente

Através dos estudos da metacognição, somos incentivados a desenvolver um olhar atento sobre a prática docente, a pesquisar sobre o nosso pensar e sobre o pensar de nossos alunos. Deste modo, a capacidade do professor como um profissional metacognitivo, do aluno como alguém que pode refletir e opinar sobre nossas práticas e sobre o seu próprio desenvolvimento, como escritor, auxiliam o fazer pedagógico.

Segundo Carroll (2008), a metacognição, na sala de aula, dá-nos oportunidade de saber, de uma forma única, se os nossos métodos de ensino são adequados, porque ela permite-nos analisar a compreensão construída de nossas práticas de ensino em sala de aula. A autora ainda afirma que diferenças entre o conhecimento subjetivo e o desempenho objetivo podem gerar ilusões de conhecimento, com consequências graves para o desempenho dos alunos. Por isso, defendemos que o uso de estratégias metacognitivas em atividades escolares de produção textual muito colabora para desenvolver o movimento de pensar sobre o próprio pensar.

A metacognição ajuda o aluno a entender sobre o seu próprio processo de aprendizagem, sobre o que “funciona” ou não para ele. Saber o que sabemos (ou não sabemos). Portanto, compreender a maneira como esse conhecimento influencia nossa regulação da aprendizagem e conhecer o resultado desse aprendizado se constitui em algo muito importante na forma, como ensinamos e aprendemos dialogicamente, com nossos alunos. Duffy, Miller, Parsons e Meloth (2009), afirmam que a eficácia da instrução, medida pelo desempenho do aluno, está vinculada, em parte, à metacognição do professor. Um bom professor (entendido aqui como aquele que explora seu potencial metacognitivo) consegue tomar decisões conscientes e deliberadas ao planejar e trabalhar com os alunos, pois as salas de aula produzem situações imprevisíveis que exigem mais do que os procedimentos estabelecidos. Presume-se que os professores têm a tarefa adicional de promover o aprendizado do conteúdo (sistematizado por ele, após ouvir as demandas dos alunos), identificar estratégias apropriadas, fazer uso de estratégias momentâneas, tomar decisões imediatas para garantir o aprendizado dos alunos, ajustando-se às diferenças individuais e muito mais (Zohar, 2006).

Risko, Rosko e Vulkelich (2005, p. 242) sugerem que a reflexão e a metacognição “são construtos que se sobrepõem envolvendo atividades deliberadas,

avaliativas e construtivas.” Eles destacam que as características distintivas da metacognição e de automonitoramento exigem que os professores façam perguntas a si mesmos sobre sua compreensão. Está presente aqui, o caráter dialógico que ocorre primeiro entre o professor e ele mesmo, pensando sobre seu pensamento ou desenvolvendo uma mentalidade autoanalítica. Esta característica da metacognição está relacionada ao “professor como pesquisador” (Cochran-Smith; Lytles, 1993). Nesse sentido, Cochran-Smith e Lytles (1993, p. 100) defendem a prática da pesquisa de professores, porque ela promove uma visão deliberativa do ensino em que os professores “usam seu conhecimento para construir perspectivas, escolher ações, gerenciar dilemas, interpretar e criar currículos, fazer escolhas estratégicas e, em grande parte, definir suas próprias responsabilidades de ensino.”

Roehler, Deeffy e Warren (1998) relatam que professores eficazes tomam decisões independentes e “contra a corrente” quando sentem que isso é necessário. Eis aqui o caráter subversivo de um professor que transgride, com o intuito de alcançar uma educação libertadora. Snow, Burns e Griffin (1998, p. 2) afirmam que o que distingue os professores eficazes é a sua capacidade de “criar uma combinação especial de ingredientes para cada criança com a qual trabalha.” Garrison (1997, p. 271) resume dizendo que o ensino eficaz “é fazer a coisa certa da maneira certa no momento certo em resposta a problemas apresentados por pessoas específicas em lugares específicos em ocasiões específicas.”

Duffy, Miller, Parsons e Meloth (2009) afirmam que os professores especialistas, diferentes dos novatos, são metacognitivos porque fazem generalizações e constroem regras para orientar o trabalho; estão cientes de uma ação que provavelmente será bem-sucedida e, o que é mais importante: os melhores professores têm estados mentais positivos e força emocional que lhes permite “assumir o controle” das complexidades e incertezas do ensino diário. O pensamento metacognitivo dos professores está relacionado ao tipo de instrução que implementa e a “liberação gradual de responsabilidade” (Pearson; Gallagher, 1983, p. 246). Responsabilidade esta que, no nosso caso, por exemplo, refere-se à capacidade de autorregulação do próprio processo de escrita.

Quando tratamos do aprendizado dos alunos, lembramos que, baseados nos estudos sobre metacognição, conseguimos ampliar nossos olhares para estratégias que não estão dando bons resultados e aprimorar aquelas que estão sendo bem-sucedidas.

Acreditamos que todo bom professor pensa sobre suas ações em sala de aula. Ele pensa também, porque determinado aluno ainda não está aprendendo. Refletir sobre o aprendizado dos educandos e sobre a prática docente já é uma atividade metacognitiva. Para ajudar os alunos e as alunas a refletirem sobre seu próprio pensamento, enquanto aprendem, decidimos, nesta pesquisa, “abrir mão” das aulas planejadas e de manuais do professor, presentes nos materiais didáticos, que chegam às escolas, por acreditar que as oficinas de produção de conto ofereceriam oportunidade para a criação e para a reflexão sobre o ato de escrever.

Na realidade, esta obrigatoriedade do uso dos materiais didáticos, esconde a ideia de que “a escola dispensa que o aluno pense. Dispensa igualmente que o(a) professor(a) pense. O autor do método já pensou por ambos, já traçou a reta. Se houver desvio, foi porque alguém não seguiu bem os passos traçados” (Zaccur, 2006, p.24). Então, deixamos que os alunos e as alunas refletissem sobre sua própria escrita; traçamos um caminho metodológico que lhes permitissem dizer o que pensavam sobre o seu próprio aprendizado, valorizando a autonomia do professor e o pensamento crítico do aluno. Acreditamos que todo aprendiz pode e deve desenvolver a capacidade de se autoavaliar e de se autogerenciar como escritor. Além disso, defendemos que saber escrever não é uma questão de dom ou talento pessoal, mas que toda pessoa pode aprender a planejar, produzir e revisar um texto, aprimorando suas habilidades e conhecimentos relacionados à escrita (Almeida, 2024).

3.3. Metacognição e escrita

Para Hayes (1996), escrever é uma atividade que “requer motivação, é uma atitude intelectual que exige processos cognitivos e memória” (Hayes, 1996, p. 2). Adotar esta posição de Hayes (1996) sustentada nos pressupostos epistemológicos sociocognitivos é entender que quando se pensa em escrita muitos aspectos estão envolvidos. São eles: aspectos sociais, culturais, motivacionais, afetivos e cognitivos que permitem compreender tanto os processos que se realizam na mente do escritor como a motivação, as crenças, e predisposições daquele que escreve. É pensar que a escrita é uma atividade social e cultural.

O aprendiz escritor dialoga com o que os outros têm dito e imagina as respostas de seus possíveis leitores, antecipando-as em seu possível texto. Neste contexto de ensino de

língua escrita devemos perguntar: como podemos desenvolver uma educação linguística de qualidade usando as ferramentas da metacognição em atividades escolares de produção textual? É possível planejar uma didática da metacognição? Temos, então, uma proposta de uma educação linguística metacognitiva? Antes, é preciso pensar nas perguntas sugeridas por Lacon de Lucia e Ortega de Hocevar (2008, p. 239- 240):

Se ensina a escrever reflexivamente na escola? Por que os alunos e alunas demonstram pouca familiarização e pouca motivação quando se propõe escrever e, menos ainda, quando se propõe revisar seus próprios textos e o dos outros companheiros? Por que, em geral, a prática de revisar os textos é uma prática exclusiva do docente e os alunos se limitam a receber de maneira pacífica as observações do professor? Será possível uma ruptura com esta “cultura escolar” para avançarmos em um desenvolvimento da cognição e da metacognição? (Lacon de Lucia; Ortega de Hocevar, 2008, p. 239 – 240).

Para desenvolvermos uma educação linguística metacognitiva, precisamos pensar na pessoa do estudante que realiza as ações metacognitivas ao escrever e nas noções de escrita propostas no meio escolar que não têm correspondido às maneiras pelas quais as pessoas cognizam ao desenvolver essa atividade (Botelho, 2010; 2015; Vargas, 2012; 2017; Almeida, 2017). É válido pensar que o ensino de línguas precisa permitir ao estudante “construir significados, enunciar conceitos, comunicar, estabelecer experiências com o mundo” (Botelho; Almeida; Neves, 2019, p. 190). Vale ainda ressaltar algumas contribuições de Gerhardt (2013) acerca dos estudos da cognição sobre os processos de ensino da escrita

Os estudos em cognição, sobretudo aqueles relacionados ao caráter processual da construção do significado, oferecem um arcabouço teórico- descritivo capaz de nos auxiliar a compreender os mecanismos, elementos e processos relacionados ao aprendizado, aqui visto como integração conceptual que conta com a articulação entre as bases de conhecimento existentes no “lado de dentro” e no “lado de fora”, para que sejam criados novos conceitos, novas ideias (Gerhardt, 2013, p. 98).

Em termos da formação escritora nas escolas brasileiras, há problemas metodológicos na organização das atividades ofertadas, que não contemplam os saberes dos estudantes como estruturantes e não os consideram agentes do processo de escrever (Gerhardt, 2013). Outro aspecto que precisamos considerar é o papel da consciência metalinguística, que se refere ao conhecimento, às práticas e reflexões com e sobre a língua (Gombert, 1992) no desenvolvimento de práticas de letramento. Os estudos sobre a consciência metalinguística (Gombert, 1992) nos auxiliam a pensar como agir em situações

reais de aprendizagem da língua. Para Gombert (1993), várias são as habilidades que podem ser ditas como metacognitivas, dentre elas, a *metalinguagem*, que se diferencia das outras por ser caracterizada a partir de seu objeto: a linguagem. A consciência *metalinguística* é imprescindível no aprendizado da escrita, como afirmam Barrera e Nobile (2018, p. 65):

A aprendizagem da leitura e da escrita em um sistema alfabético, isto é, que se utiliza de símbolos gráficos para representar os sons da fala, pressupõe que esta última, utilizada de forma natural e eficiente pela criança nas situações comunicativas do dia a dia, passe a ser objeto de uma reflexão deliberada, ou seja, que a criança desenvolva o que se costuma denominar consciência metalinguística (Barrera e Nobile, 2018, p. 65).

O foco, portanto, desloca-se do conteúdo do texto para aproximar-se da forma como este se configura linguisticamente a partir dos objetivos de quem o escreve. Em outras palavras, a consciência metalinguística expressa-se, por exemplo, na capacidade do indivíduo de explicar como realizou determinada atividade, quando o indivíduo sabe, mostra que sabe e como sabe, estando de “posse de uma capacidade elaborada de representação do seu próprio conhecimento” (Spinillo; Simões, 2003, p. 543). A consciência metalinguística envolve diferentes tipos de habilidades como: separar as palavras de seus referentes (diferença entre significados e significantes); perceber semelhanças sonoras entre palavras para julgar a coerência semântica e sintática dos enunciados e outras (Barrera, 2000).

Assim, a atividade metalinguística designa a atividade linguística realizada sobre a própria linguagem e abrange os aspectos formais, como os níveis fonológico, morfológico e sintático, e seu conteúdo - nível semântico (Barrera, 2000). Estudos comprovam que a consciência fonológica, por exemplo, é fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita, e que crianças pré-escolares com alto letramento alfabético podem apresentar sensibilidade fonêmica, mesmo quando ainda não sabem isolar explicitamente as unidades fonêmicas.

Segundo Barrera (2000), a consciência lexical refere-se à capacidade para segmentar a linguagem oral em palavras, tanto aquelas com função semântica quanto aquelas com significado independente, como substantivos, adjetivos, verbos, conjunções, preposições e artigos. As crianças demoram a perceber essas palavras, porque elas notam a frase como uma expressão da oralidade, sem espaços entre as palavras. A consciência

lexical ocorre com o desenvolvimento cognitivo delas, enquanto leitores e escritores.

Além disso, a consciência sintática se relaciona à capacidade do indivíduo perceber a estrutura gramatical das frases. Há uma relação direta “entre a consciência sintática e as habilidades de leitura, tanto em processos de decodificação quanto de compreensão.” (Barrera; Nobile, 2018, p. 83). Já a consciência metatextual tem como unidade de análise o texto e se caracteriza

como uma atividade realizada por um indivíduo que trata o texto como um objeto de análise, cujas as propriedades podem ser examinadas a partir de um monitoramento intencional em que o indivíduo, deliberadamente, focaliza sua atenção no texto (Spinillo; Simões, 2003, p. 538).

Os maus leitores e escritores apresentam um desempenho inferior aos bons leitores e escritores na monitoração da compreensão do texto, pois é necessário que o leitor e escritor avalie a coesão dos aspectos sintáticos e semânticos da mensagem. Segundo Oliveira (2016, s. p.)

Os estudos da maioria destas habilidades têm como principal interesse compreender, sobretudo, como a criança “manipula” sua aprendizagem e seu desenvolvimento linguístico a partir de tais habilidades e qual sua relação com a aquisição da língua escrita. O foco está, pois, na sensibilidade da criança ao aspecto grafofônico das palavras, à concordância nominal e verbal nas frases, ao emprego inapropriado de certos morfemas ou vocábulos nas palavras ou textos, aos aspectos de coesão e coerência textual e a outros aspectos que revelam o esforço metacognitivo na aprendizagem da escrita.

Desta forma, também podemos ajudar os indivíduos a pensarem não só no que dizer, mas em como dizer. Por exemplo, uma das possibilidades, no momento da produção textual, é pedir aos alunos que não apaguem o conteúdo que gostariam de modificar e apenas façam um risco para que possamos acompanhar o percurso das ideias construídas por eles. Essas ações estão presentes nos rascunhos de textos produzidos pelos alunos, durante esta pesquisa. Comentar, também, sobre a sua própria atividade discursiva é potencializador de construção de novos significados e é uma atividade reflexiva que muito ajuda na autorregulação da aprendizagem. Esta é uma das ações que esta pesquisa adotou: pedimos aos alunos e alunas que comentassem quais foram as facilidades e dificuldades encontradas durante o processo, a fim de visualizarmos o que eles estavam pensando sobre o ato de escrever. Entendemos, assim, que a função mediadora do professor é “transferir de forma paulatina o controle de cada atividade educativa para os estudantes” (Lucia;

Hocevar, 2008, p. 240).

Assim, os três estágios, propostos por Nelson e Narens (1990 e 1994), que foram mencionados anteriormente, são muito úteis para promover o agenciamento e o monitoramento do próprio aprendizado. Em atividades de escrita, eles se dividiriam em **atividades de pré-escrita, atividades durante a escrita e atividades de pós-escrita**. Já no modelo representado por Flower e Hayes (1981), encontramos a descrição de três etapas: o planejamento, a produção e a revisão dos textos, que se ajustam, graças à execução de processos metacognitivos como monitoramento e controle. No planejamento, os autores apresentam três subprocessos: pensar o que se vai dizer, organizar as ideias e estabelecer metas para o que se vai escrever. Esta etapa requer um diálogo constante entre professor/a e aluno/a para a construção das primeiras ideias do texto. A produção consiste em escrever as ideias e demanda atenção aos aspectos sintáticos, gramaticais e lexicais. A revisão se realiza também por meio de subprocessos de avaliação e de revisão do texto escrito em função do plano de escrita.

Para os autores, todos esses processos ocorrem a qualquer momento do ato de escrever. Assim, os estudantes que se dedicam a eles conseguem monitorar e autorregular melhor sua escrita em relação ao plano inicial. Além disso, acreditamos que

os educadores devem incentivar que os estudantes estabeleçam os elementos centrais para realizar um plano de escrita: identificação do tema, estabelecimento de objetivos do texto, identificação das ideias principais e secundárias; organização de uma relação lógica entre as ideias, de tal forma que tenham êxito um plano estruturado do texto para começar com a escrita do mesmo e um roteiro claro para saber que aspectos monitorar e controlar durante a edição do texto e que elementos ajustar na revisão final (Serrano; Tamayo, 2015, p. 16).

Segundo Pereira (2024), há diferenças entre a revisão e a reescrita. O processo de “revisão envolve estratégias que fazem o revisor perceber a necessidade de alterações no texto revisado, ou não, ao passo que a reescrita envolve modificações no texto ou mesmo a produção de um novo texto” (Pereira, 2024, p. 199). Segunda a autora, a revisão textual começa quando o aprendiz traça um objetivo de revisão (definição da tarefa). A partir dessa definição e dos objetivos para com aquela produção textual previamente conhecidos do revisor, é preciso comparar o texto escrito com o texto pretendido, através de uma leitura atenta (Pereira, 2024). As discrepâncias encontradas no texto escrito levam a pessoa

a fazer uma representação dos problemas determinante para a escolha das estratégias seguintes. Na reescrita, então, por exemplo, o aprendiz pode adicionar palavras, substituir frases e reordenar as ideias.

É importante lembrar sempre que, quando estamos trazendo essas ideias para discussões sobre o ensino da escrita, durante todo o processo, o foco está na pessoa que escreve (Gerhardt, 2015) e na interação que ela estabelece com o texto e com os leitores, ou seja, nas ações de monitoramento e controle de sua própria aprendizagem da escrita. Essas ações de avaliação do próprio texto, porém, nem sempre são fáceis de serem realizadas. Por exemplo, Perez (2001) relatou muitas dificuldades na composição dos textos dos estudantes com que trabalhou. Algumas delas estavam relacionadas com os processos de autorregulação diretamente implicados na escrita como: pobreza de generalização de ideias para escrever, organização e estruturação dessas ideias. Os resultados mostram que quanto mais ênfase se dá ao conhecimento e as habilidades metacognitivas, maior é a chance de formarmos aprendizes mais conscientes e reflexivos no momento de escrever, com a possibilidade de regular seus próprios processos de planejamento do texto, escrita e revisão da escrita.

Observa-se que os estudantes, de modo geral, possuem muita dificuldade em transferir o conhecimento aprendido durante as instruções. Muitos deles não conseguem escrever mantendo as estratégias de revisão e reflexão sobre o desempenho e o resultado. Isso faz com que pensemos na necessidade de incluirmos em nossas aulas o tempo necessário para pensar sobre os processos de escrever e realizar a revisão dos textos. Quanto mais capazes de verificar a coerência e coesão de seus textos, a legibilidade, a fluidez da escrita, a estrutura textual, menos interferência receberão dos professores em seus textos e mais autônomos se tornarão, pois “a escrita não é somente um instrumento de comunicação, mas também de aprendizagem” (Vergara, 2013, p. 42).

Por fim, conhecer-se a si mesmo como escritor e as suas próprias crenças acerca da escrita é de suma importância para gerar amadurecimento, autoconfiança e a construção da sua própria autoimagem cognitiva. Acreditar em si mesmo é fundamental para a superação das dificuldades encontradas no ato da escrita. Gerar novas estratégias de intervenção para superar as dificuldades do aluno é o papel do professor que também precisa desenvolver as próprias estratégias metacognitivas, enquanto ensina-aprende a

escrever (Serrano; Tamayo, 2015). A seguir, apresentamos como realizamos esta investigação a partir dos pressupostos apresentados neste capítulo.

CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA DA PESQUISA

Sempre pensei que a prática precisa dialogar com a teoria, principalmente, em uma pesquisa que preza pela qualidade do ensino de língua. A prática, portanto, tornou-se, também, parte do meu objeto de reflexão, como escreveu Sampaio (2008):

A prática compreendida como objeto permanente de reflexão através do diálogo prático-teórico-prática é sempre o ponto de partida das discussões realizadas. A intenção é compreender a teoria que se encontra subjacente à prática confrontando novas teorias, no movimento de voltar à prática para melhor compreendê-la. (Sampaio, 2008, p. 90).

Sempre acreditei, concordando com Freire (2011), que “o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (Freire, 2011, p. 40). Creio que a prática desta pesquisa informa à teoria sobre o que esta, não pode trazer por si só: o pensamento do aluno. Desta forma, entendi que precisava considerar o sujeito da pesquisa como aquele que é capaz de opinar sobre os resultados de nossa pesquisa (Moita Lopes, 2006), se almejasse desenvolver uma educação linguística de qualidade e colaborar para os estudos da Linguística Aplicada.

A pesquisa ocorreu em um Ginásio Educacional Tecnológico no município do Rio de Janeiro e contou com a participação de vinte e oito alunos de uma turma de sexto ano do ensino fundamental II. Cabe ressaltar que tanto o nome da escola como o nome dos estudantes participantes da pesquisa foram retirados dos textos, para evitar qualquer exposição desnecessária dos participantes da pesquisa. Foram incluídos, portanto, na pesquisa todos(as) os(as) alunos(as) que desejaram participar da investigação e que apresentaram autorização assinada pelo responsável. A autorização dos responsáveis para a participação na pesquisa foi solicitada, assim que houve a permissão do comitê de ética para o início. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) aprovou a realização desta investigação. O número do CAAE é 82525124100005286 e o número de parecer, 7569317.

Iniciar a pesquisa foi desafiador, porque queria que meus alunos não se sentissem coagidos pela posição de hierarquia que exercia sobre eles. Na verdade, estava convencida de que “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2011, p. 24). Então, decidi começar a pesquisa, quando já havia um elo de afeto entre nós. Sabia que era impossível não me envolver com

o processo de pesquisa, com meus alunos, com seus textos e que era impossível - como mencionei na introdução deste trabalho - não me constituir no mundo, como pesquisadora *in-mundo*, com o objeto (Abrahão et al., 2014) e que “constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade” (Freire, 2011, p. 75). Lembro, também, que, enquanto me aproximo do objeto de pesquisa, realizo uma a proximidade crítica, defendida por Souza Santos (2006) e inevitável para uma linguista aplicada crítica.

Como professora que valoriza a metacognição no trabalho docente, eu sabia que precisava fazer um bom planejamento das oficinas e que as indagações direcionadas aos meus alunos eram fundamentais para a investigação que realizaria. Planejei a oficina de textos e as perguntas que faria aos alunos em diálogo com o meu professor orientador e com nosso grupo de pesquisa e orientação para o mestrado, que se reúne, quinzenalmente, presencialmente, na UNIRIO. A escolha das questões não foi fácil, porque não queria nenhuma “resposta pronta”, uma igual a outra. Queria que os alunos respondessem mais do que “sim” e “não” às questões. Então, começamos as oficinas solicitando que cada um respondesse às três perguntas que aparecem abaixo:

- a. *Você já escreveu ou costuma escrever contos?*
- b. *Você costuma escrever? Dentro ou fora da escola?*
- c. *Quais são as suas maiores dificuldades em relação à escrita?*

Meu objetivo era fazer com que cada discente refletisse “acerca de decisões a serem tomadas, pensando acerca das probabilidades de sucesso no exercício de cada tarefa” (Botelho, 2024, p. 106 - 107). Ao longo das oficinas, pude perceber as estratégias que cada aluno utilizou para produzir seus textos, considerando

tanto o gerenciamento das tarefas a serem executadas quanto os procedimentos a serem empregados, podemos dizer que essa postura de autorregulação das funções cognitivas é uma ação, que podemos aprender, de que nos apropriamos e, consecutivamente, por meio da qual construímos melhores estratégias (Botelho, 2024, p. 107).

Para facilitar o diálogo com a turma e as oficinas, escolhi o gênero textual conto, porque acreditava que a maioria dos alunos, no sexto ano, já havia tido acesso a um conto, nos anos anteriores de ensino. Os alunos participaram de oficinas de produção de texto focadas na produção de conto. As oficinas tiveram duração de dois meses, com dois encontros semanais para o planejamento, a escrita e a reescrita dos textos. Portanto, trata-se

de uma investigação cuja metodologia aponta para o que se denomina pesquisa-ação educacional, uma vez, que como define Tripp (2005, p. 445), “a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”. Acreditamos que essa metodologia tenha sido a ideal para alcançar os objetivos de nossa pesquisa, considerando que

a pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática, (...), principalmente porque a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática (Tripp, 2005, p.447).

Ao longo da pesquisa, foram realizadas, além das atividades de escrita, perguntas relacionadas ao processo de produção textual dos alunos, a fim de observarmos como pensaram sua escrita. As perguntas foram feitas antes da escrita e pós-escrita (revisão e reescrita). As produções dos contos partiram de três propostas:

- a) a primeira delas foi a escrita de um conto, a partir de uma entrevista que os/as alunos/as realizaram com os seus professores;
- b) a segunda proposta, foi a escrita de um conto, em que um objeto de valor sentimental, trazido pelo aluno, era o narrador da história e;
- c) a terceira foi produção de um conto, a partir de uma fotografia que representava um momento especial na vida dos estudantes.

A inspiração para a primeira proposta de escrita surgiu, porque observei que os alunos eram novos na escola e que, possivelmente, teriam interesse em conhecer seus novos professores, por isso a ideia da entrevista. A segunda proposta surgiu após a leitura de uma tese sobre escrita inventiva (Pantaleão, 2013), onde foram usadas imagens para motivar os alunos a escreverem poeticamente. Pensei que o objeto de valor sentimental, posto como narrador, traria poesia para os textos dos meus alunos. A última proposta surgiu da ideia de que, por trás de toda fotografia, temos uma história e esta história pode ser narrada pelos que viveram este momento.

Foram, portanto, quatorze encontros, nos quais os/as alunos/as produziram textos e foram ensinados a revisá-los, participando de atividades de correção individual e coletiva mediadas pela professora-pesquisadora. Na primeira oficina de produção de texto, os

alunos responderam a três perguntas iniciais, mencionadas anteriormente, a fim de mapearmos suas práticas de escrita e as estratégias metacognitivas utilizadas por eles. Durante a produção dos textos, fizeram anotações sobre seu processo de escrita, em um bloco de notas, na parte superior da folha em que escreveram, como modo de monitorar seu processo de aprendizagem e, ao final das oficinas, os estudantes responderam a duas perguntas:

- a. *Que dificuldades você superou ou não em relação à escrita?*
- b. *Explique como foi escrever os textos durante as oficinas.*

O objetivo era que os estudantes avaliassem seu próprio desempenho em relação à escrita, observando que aspectos ainda precisavam melhorar e como notavam seu desenvolvimento ao longo deles. Para a melhor compreensão, a seguir, apresentamos um quadro com a descrição das atividades realizadas durante as oficinas de produção de contos. Foram quatorze encontros, com duração de uma hora e trinta minutos. O detalhamento das atividades virá no próximo capítulo.

Tabela 1 - Atividades realizadas durante a oficina

Oficinas	Atividades
Perguntas iniciais	Preenchimento do questionário apresentado anteriormente.
Introdução à escrita de conto	Revisão da estrutura e dos elementos de uma narrativa, a partir da leitura de variados contos.
Entrevista	Criação das perguntas para entrevistar os professores. Entrevistas feitas em dupla.
Escrita do primeiro conto	Produção de um conto, em dupla, a partir da entrevista realizada com os professores.
Primeira revisão	Registro de todas as dificuldades e facilidades encontradas ao longo da escrita, no bloco de notas, localizado no canto direito da folha.
Reescrita	Reescrita do primeiro conto em dupla.
Apresentação do objeto de valor sentimental	Relato de cada aluno sobre o objeto de valor sentimental.
Escrita do segundo conto	Escrita de um conto, em que o objeto de valor

	sentimental, trazido pelos alunos, foi o narrador da história.
Primeira revisão	Registro de todas as dificuldades e facilidades encontradas ao longo do processo de escrita do segundo conto, no bloco de notas, localizado no canto direito da folha.
Análise da estrutura e dos elementos de uma narrativa	Localização dos elementos estruturais (narrador, personagens, lugar, tempo) e a estrutura da narrativa (situação inicial, conflito gerador, clímax, desfecho e enredo) das narrativas produzidas pelos alunos e preenchimento da tabela.
Reescrita	Reescrita do segundo conto individualmente.
Compartilhamento da foto de um momento especial vivido pelo aluno.	Compartilhamento de uma foto de um momento especial vivido pelos alunos.
Escrita do terceiro conto	Criação de um conto, a partir de uma fotografia que representa um momento especial na vida dos estudantes.
Revisão	Registro no bloco de notas de todas as dificuldades e facilidades encontradas ao longo da escrita do terceiro conto.
Reescrita	Reescrita do terceiro texto narrativo individualmente.
Perguntas finais	Preenchimento do questionário apresentado anteriormente.

Fonte: elaboração própria.

Para dar seguimento a metodologia desta pesquisa, fizemos uso do esquema de processamento da informação proposto por Nelson e Narens (1994), mencionado anteriormente, sendo ele compreendido em três momentos: atividades pré-escrita, atividades durante a escrita e atividades pós-escrita. Esses estágios foram aproveitados nesta pesquisa de maneira que as tarefas realizadas pelos alunos foram divididas assim:

- a) **atividades pré-escrita:** pretendem ativar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do assunto do texto e auxiliar no planejamento do texto;
- b) **atividades durante a escrita:** realizadas durante a escrita, a fim de permitir que os alunos revejam seus textos, anotando o que precisam melhorar, verificando a coesão e escrita das frases, por exemplo, e
- c) **atividades pós-escrita:** servem para recuperar o que precisa ser ajustado no texto em um processo de monitoramento e autoavaliação do escritor.

A seguir, apresentamos quadros, exemplificando como as tarefas foram divididas considerando tais estágios na escrita do primeiro, do segundo e do terceiro conto.

Tabela 2 - Atividades organizativas da escrita do primeiro texto narrativo, derivado de uma entrevista, divididas nas três etapas de produção escrita

Estágio	Atividades
Pré-escrita	Revisão da estrutura e dos elementos estruturais de uma narrativa. Criação das perguntas para entrevistar os professores e realização das entrevistas em duplas.
Durante a escrita	Escrita de um texto narrativo em dupla, a partir da entrevista realizada com os professores. Registro de todas as dificuldades encontradas ao longo da escrita, no canto superior da folha, no bloco de notas.
Pós-escrita	Reescrita do primeiro texto narrativo, em dupla, a partir da entrevista realizada com os professores.

Fonte: elaboração própria.

Tabela 3 - Atividades organizativas da escrita do segundo texto narrativo, derivado de um objeto de valor sentimental, divididas nas três etapas de produção escrita.

Pré-escrita	Relato de cada aluno sobre o objeto de valor sentimental.
Durante a escrita	Escrita de um texto narrativo, em que o objeto de valor sentimental trazido foi o narrador da história. Registro de todas as dificuldades e facilidades encontradas ao longo do processo de escrita do segundo texto narrativo, no bloco de notas, localizado no canto direito da folha.
Pós-escrita	Localização dos elementos estruturais (narrador, personagens, lugar, tempo) e da estrutura da narrativa (situação inicial, conflito gerador, clímax, desfecho e enredo) das narrativas produzidas pelos alunos e preenchimento da tabela. Reescrita do segundo texto narrativo individualmente.

Fonte: elaboração própria.

Tabela 4 - Atividades organizativas da escrita do terceiro texto narrativo, derivado de uma fotografia de um momento especial, divididas nas três etapas de produção escrita

Pré-escrita	Compartilhamento de uma foto de um momento especial vivido pelos alunos.
Durante a escrita	Criação de um texto narrativo, a partir de uma fotografia que representa um momento especial na vida dos estudantes. Registro no bloco de notas de todas as dificuldades e facilidades encontradas ao longo da escrita do terceiro texto narrativo.

Pós-escrita	Revisão enfocada nos elementos estruturais (narrador, personagens, lugar, tempo) e na estrutura da narrativa (situação inicial, conflito gerador, clímax, desfecho e enredo), de maneira correlacionada aos objetivos de escrita dos estudantes. Reescrita do terceiro texto narrativo individualmente.
-------------	---

Fonte: elaboração própria.

Todas as ações aqui apresentadas fazem parte de um estudo de natureza qualitativa e interpretativa (Moita-Lopes, 2016), aliando teoria e prática e não concebendo o pesquisar como algo apenas embasado em dados estatísticos e exatos, pois compreende as experiências humanas como complexas. Os textos e as respostas dos alunos foram utilizados na pesquisa como produtos de processos complexos. Procuramos cruzar dados ao longo de toda a pesquisa para, assim, mapear as estratégias de escrita que foram aparecendo e seus usos ao longo de todas as atividades propostas. Durante a pesquisa procuramos ser cautelosos no que diz respeito aos nossos procedimentos metodológicos; evitamos possíveis generalizações; operamos em uma dimensão ética; problematizamos a compreensão produzida; reexaminamos o trabalho, revisitamos posições e reavaliamos nossas escolhas (Fabrício, 2006), como requer a postura de um linguista aplicado. Nosso foco foi o mecanismo de autorregulação e gerenciamento da própria escrita. A reescrita aqui é, portanto, entendida como parte fundamental para o aprimoramento da escrita. Dessa forma, foram comparadas distintas versões dos textos produzidos em conjunto com as respostas dadas por seus autores. A seguir apresentamos como se realizou a oficina bem como algumas das produções que resultaram dela.

CAPÍTULO 5 - A OFICINA DE PRODUÇÃO DE CONTOS: UMA EXPERIÊNCIA METACOGNITIVA INESQUECÍVEL!

5.1. Introdução à oficina

Mediar uma oficina de escrita era um desejo meu como professora que valoriza a escrita dos alunos, pois através dela criamos uma conexão necessária ao trabalho docente. A escrita também é uma forma de libertação, de resistência das classes populares às forças hegemônicas. Promover a oficina de escrita de conto favoreceu a expressão das subjetividades dos meninos e meninas do sexto ano do Ensino Fundamental, ao despertar o olhar desses adolescentes para si mesmos como escritores. Eles “não estavam prontos” no que diz respeito à autorregulação do próprio aprendizado, não eram escritores experientes, mas o objetivo da oficina foi favorecer este desenvolvimento com eles como alunos-autores que puderam aprender um pouco sobre o monitoramento e o controle de seus próprios processos cognitivos.

Como primeira estratégia metacognitiva, trabalhamos com os alunos a ativação de conhecimentos prévios a respeito dos textos a serem produzidos. Sobre a primeira pergunta (*Você já escreveu ou costuma escrever contos?*), a maioria respondeu que já havia escrito um conto. Dois alunos escreveram os nomes dos contos que haviam produzido em casa. Na segunda questão (*Você costuma escrever? Dentro ou fora da escola?*), os alunos responderam que costumavam escrever contos na escola. Inúmeras foram as respostas dadas à última questão (*Quais são as suas maiores dificuldades em relação à escrita?*). Os estudantes responderam que: tinham preguiça, tinham cansaço; não sentiam vontade de escrever; não sabiam usar o parágrafo, a pontuação, a acentuação; alguns escreveram que esqueciam letras; não tinham uma letra legível e não tinham ideia para escrever um texto. Isto aconteceu porque, possivelmente, as atividades de escrita propostas, tradicionalmente, nas escolas, estavam em desalinho com as vidas dos estudantes. Não há motivação para escrever, porque os objetivos de cada atividade não são bem estabelecidos e os conhecimentos prévios dos alunos não são valorizados. Esses dados foram importantes também para a minha reflexão metacognitiva, pois trouxeram-me informações importantes consideradas ao longo da oficina.

Para auxiliar os alunos em suas dificuldades e na falta de vontade de escrever, eu criei três propostas de produção textual para a oficina em que a motivação para escrita fazia parte do cotidiano deles. Sabia que sem motivação, os alunos não se engajariam o suficiente para realizarem o monitoramento e o controle das suas ações cognitivas (Ames, 1992). A primeira ideia que tive foi usar o bom relacionamento afetivo deles com os professores, para fomentar o desejo de entrevistar os docentes e escrever sobre com quem eles tinham mais afinidade. Assim também resolvia a questão da falta de ideias para escrever o primeiro conto, já que a entrevista os ajudou a criarem o texto. Desta forma, tomava decisões, a respeito das ações durante as atividades, que favorecessem os alunos (Roehler; Deeffy; Warren, 1998), com a consciência de que estava na contramão do ensino tradicional de línguas.

A segunda atividade foi escolher um objeto de valor sentimental que trouxesse boas recordações aos estudantes e desafiá-los na elaboração de um conto em que o objeto de valor sentimental fosse o narrador-personagem da história. À medida que alguns alunos iam conseguindo realizar a primeira versão de seus textos, eu os convidava a ir a frente para lerem suas produções para a turma, a fim de auxiliar aqueles alunos que ainda não haviam conseguido iniciar seus textos. Deste modo, aqueles que não sabiam como escrever ou estavam com dúvidas, utilizavam estratégias metacognitivas, porque observavam como os outros colegas estavam realizando a tarefa e assim pensavam em como fariam as suas e eu não seria a única leitora de seus textos. A todo o momento fazia uso da metacognição, porque eu refletia sobre minhas ações, a fim de escolher as melhores estratégias de ensino e observava se minhas escolhas estavam “dando certo ou não”, ou seja, se estava atingindo os objetivos de cada tarefa. Assim eu criava uma visão deliberativa e uma avaliação sobre a minha prática (Risko; Rosko; Vulkelich, 2005).

Ainda que tenha observado que um aluno não havia trazido o objeto de valor sentimental, o mesmo estudante se lembrou de um objeto, ao ouvir a narrativa dos outros e pôde iniciar sua produção. Sempre me preocupei em envolver os estudantes na escrita, na revisão e na reescrita dos seus textos e este sempre foi um desafio para mim, porque os alunos são resistentes a refazer as tarefas que solicitamos. Entendia que era fundamental fazer os estudantes se sentirem motivados e capazes de realizar uma tarefa (Bertolini; Silva, 2005, p. 55), sem a qual não haveria envolvimento metacognitivo deles nas ações durante as

oficinas.

A terceira proposta envolveu a fotografia de um momento especial vivido pelo estudante, para usar de base na criação do conto. Todas essas ações tinham o objetivo de envolver ao máximo a turma nas oficinas, minimizando o desinteresse pelas atividades. Decidi construir estratégias para orientar os alunos na revisão de seus textos (Duffy, Miller, Parsons e Meloth, 2009). Usei o diálogo para mostrar aos educandos individualmente, por exemplo, sobre a necessidade de prestarem a atenção na pontuação. Pedi que lessem seus textos para mim, em minha mesa, assim eles mesmos percebiam a organização das informações que estavam presentes no texto e onde não havia pontuação. Em relação aos parágrafos, eu ia sinalizando onde poderia ser criado um parágrafo para que na reescrita dos textos, eles ficassem atentos a este detalhe. Dirigi a atenção aos aspectos formais da escrita, porque este foi um dos problemas apontados pelos alunos, quando responderam ao questionário inicial da pesquisa. Tomei esta decisão corroborando com a ideia de que um professor pesquisador e linguísta aplicado precisa ouvir o que os seus alunos-autores têm a dizer sobre a língua (Moita Lopes, 2006) para assim fazer as escolhas mais adequadas a cada realidade.

Essas respostas dadas à última pergunta revelam que os alunos estão muito preocupados com os aspectos formais da escrita, em detrimento da coesão e da coerência de um texto ou da expressão de sua autoria. Isto tem fundamento na prática da escrita tradicional que esteve presente nas aulas de língua portuguesa, em que os aspectos formais da escrita são mais valorizados do que o conteúdo desses textos. Estamos distantes de um ensino de línguas eficaz que permita “o estudante adquirir consciência e controle sobre seu processo de escrita e que fomente nos estudantes as atitudes positivas da escrita” (Serrano; Tamayo, 2015, p. 12). Os alunos estão desmotivados, porque a escola muitas vezes opera em um sistema bancário de ensino, em que se ignora o saber do educando, os saberes socialmente construídos (Freire, 2011) e o resultado é um alunado desinteressado, porque acredita que “o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente; o educador, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos” (Freire, 2011, p. 82). Com o atendimento individual, pude colaborar para que os alunos desfizessem essas crenças e valorizassem sua autoria, à medida que destacava os avanços obtidos por cada aluno e os estimulava a prosseguirem

escrevendo.

Alguns alunos tiveram muita dificuldade para responder essas três perguntas, porque não era uma atividade que eles estavam acostumados a fazer: responder perguntas pessoais de natureza metacognitiva. Mas, ao longo, da oficina isso mudou, como observaremos mais a frente nas respostas que os estudantes deram para as últimas perguntas. Na rotina da escola, muitas vezes, os estudantes estão sujeitos às atividades de leitura no “modelo cópia-colagem” (Gerhardt; Botelho; Amantes, 2015), onde realizam “a mera reprodução de informações e tornam insuficiente a construção de significados” (Gerhardt; Botelho; Amantes, 2015, p. 183). A escola muitas vezes impede o aluno de refletir sobre si, quando apresenta questões que nada tem a ver com a vida deles. É o modelo autônomo de letramento (Street, 1984) que ainda predomina em muitas escolas brasileiras. Modelo este “que considera aquisição da escrita como um processo neutro que, independe de considerações contextuais e sociais” (Kleiman, 1995, p. 44).

As respostas às três perguntas iniciais serviram de base para fazermos uma revisão sobre as características do gênero textual conto, com diálogo sobre quais textos eles haviam lido que consideravam um conto e por quê. Desta maneira, aos poucos, envolvia os estudantes no seu próprio processo de aprender, resgatando os conhecimentos prévios no estágio de atividades de pré-escrita, baseando-me nos estudos de Nelson e Narens (1990; 1994). Como estava trabalhando com a escrita, precisava valorizar os saberes dos educandos (Gerhardt, 2013), a fim de resgatar, em suas memórias, quais experiências eles tinham com os textos narrativos, promovendo a comunicação. Assim, concordamos com Marcushi (2000) que a língua é uma atividade de natureza sociocognitiva, desenvolvida para promover a interação humana.

A seguir descreveremos as atividades que foram desenvolvidas durante as oficinas. Além disso, analisaremos algumas produções dos alunos.

5.2. Descrição das atividades das oficinas e análise das produções de alguns alunos

A primeira proposta de escrita foi a criação de um conto a partir de uma entrevista com os professores. Dividi a turma em duplas, respeitando “a colaboração como uma característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos” (Freire, 2011, p. 228) e orientei que eles escolhessem qual professor ou professora gostariam de

entrevistar.

Como entendemos que “a autosuficiência é incompatível com o diálogo” (Freire, 2011, p. 112), se nos acharmos autosuficientes como professores, nunca daremos a oportunidade para os alunos e alunas dialogarem e fornecerem suas opiniões sobre as atividades que estamos propondo. Assim, em respeito à autonomia dos estudantes (Freire, 2011), uma aluna escreveu no quadro, as sugestões de perguntas que os alunos foram trazendo. A participação dos estudantes sempre enriquece as nossas propostas pedagógicas. Juntos, eles conseguiram criar as perguntas de maneira rica e direta. Notei que os alunos estavam interessados na vida dos professores e em sua carreira, como aparece nas perguntas abaixo:

Figura 1 - Realização de uma entrevista por uma dupla de estudantes

Alunos(as) – Onde você nasceu? Onde viveu a sua infância?

Professor(a) NASCEU EM LARANJEIRAS NA ILHA DO GOVERNADOR E A INFÂNCIA EM DOQUE DE CAXIAS

Alunos(as) – Quais lembranças boas você tem da sua infância?

Professor(a) DANÇA

Alunos(as) – Algum(a) professor(a) marcou a sua vida, quando você era estudante? Por quê?

Professor(a) SIM, PROFESSOR DE ARTES E PELA MATÉRIA

Alunos(as) – Você é casado(a)? Como vocês se conheceram?

Professor(a) NÃO É.

Alunos(as) – Qual é o seu esporte favorito?

Professor(a) DANÇA

Alunos(as) – Qual é a sua música e sua comida preferidas?

Professor(a) POP INTERNACIONAL E A COMIDA, FEIÇÃO

Alunos(as) – Qual é o seu filme ou série preferidos?

Professor(a) SE ELA DANÇA, EU DANÇO.

Alunos(as) – Qual foi o momento mais marcante de sua vida?

Professor(a) QUANDO PASSEI NA FACULDADE

Alunos (as) – Quem te influenciou a se tornar professor(a)?

Professor(a) OS PRÓPRIOS PROFESSORES

Alunos(as) – O que te fez escolher esta profissão e ser professor(a) desta disciplina?

Professor(a) HABILIDADE

Alunos(as) – Se você não fosse professor, qual profissão você escolheria?

PROF: MÉDICO

Alunos(as) – O que te deixa mais feliz nesta profissão?
 Professor(a) - RESULTADO DOS ALUNOS

Alunos(as) – O que te deixa mais triste nesta carreira?
 Professor(a)- A DESVALORIZAÇÃO PROFISSIONAL

Alunos(as) – Você pensou em desistir da sua profissão? Por quê?
 Professor(a) - NUNCA

Alunos(as)- Quantos anos você tem de carreira?
 Professor(a) - 8 ANOS

Alunos(as) – Quando você pretende se aposentar?
 Professor(a)- COM MAIS 50 ANOS

Alunos(a) – Que mensagem você deixaria para os alunos? E para os professores(as)?
 Professor(a)- NÃO DESISTIREM DE ESTUDAR. VOCÊ É A MAIOR INFLUÊNCIA DO MUNDO.

Fonte: elaboração própria

Quando todos os professores foram entrevistados, com o consentimento deles, propus a classe que, em dupla, transformassem a entrevista em um texto narrativo, aproveitando algumas respostas dadas pelos professores. Era um grande desafio para a turma realizar esta tarefa: transformar um texto não ficcional em ficcional. Primeiro, eles não poderiam usar o nome dos professores, para preservar a identidade dos docentes. Segundo, precisavam criar uma narrativa, a partir de um conjunto de perguntas e de respostas. Estava atenta às instruções que dava para a escrita, porque, segundo Flavell (1987), a instrução influencia o desenvolvimento cognitivo, isto é, quando o estudante está exposto a um programa sistemático de monitoramento da escrita, sua habilidade para escrever melhora.

Para minha surpresa, a maioria dos alunos ficou muito animada com a atividade, porque era em dupla e poderiam consultar a entrevista, que eles fizeram com seus “professores favoritos”. À medida que os estudantes consultavam a entrevista estavam utilizando estratégias metacognitivas selecionando os dados que usariam em seus textos, e utilizando os conhecimentos de como lidar com as informações presentes na entrevista; isto é, o conhecimento das variáveis da tarefa, que é uma das três subcategorias de conhecimento, defendidas por Flavell (1987). Além disso, Harris e al (2008) afirma que o trabalho em pares produz uma aprendizagem colaborativa, pois os estudantes se monitoram e se retroalimentam entre si (enquanto respondem uns aos outros), favorecendo uma

maior construção de conhecimentos sobre os processos cognitivos envolvidos na produção escrita e aumenta a qualidade de seus textos.

Esta proposta de ensino se opõe ao modelo tradicional de ensino da língua (que é voltado para a memorização das regras gramaticais, para as aulas de descrição do uso da língua, com utilização de frases que não pertencem ao contexto de vida dos educandos), na medida em que os alunos criaram suas histórias com base na entrevista que eles mesmos sugeriram as perguntas e coletaram as respostas. Os alunos-autores eram, portanto, os falantes da língua que ao mesmo tempo davam suas próprias sugestões de como usar a linguagem. Havia, ainda, um elo afetivo, também, durante todo o processo. Alguns afirmaram que foi mais fácil escrever, porque a “história já estava ali” e “tinham a entrevista na mão”, demonstrando assim que já estavam utilizando estratégias metacognitivas para criar o texto, selecionando quais dados da entrevista eles aproveitariam em suas produções. E aprenderam que essa é uma boa estratégia.

Nossa intenção foi de que eles já, na primeira atividade, começassem a olhar para si mesmos, como escritores, e o primeiro desafio, sendo em dupla, facilitou bastante. Apenas dois alunos tiveram dificuldade para trabalhar juntos, pois um deles não estava ajudando durante a tarefa. A escolha da dupla foi livre, a fim de que se sentissem felizes e à vontade para produzirem. A turma demonstrou comprometimento e motivação, pois a atividade despertou o interesse dos estudantes e gerou a satisfação de entrevistar os professores. Um aluno que acredita que é capaz de realizar uma tarefa, “realiza melhores construções cognitivas de ações efetivas” (Bertolini; Silva, 2005, p. 56). Desta maneira, sentia que estava fazendo aquilo que diz Geraldi (1997), que para produzir um texto é preciso ter “um conteúdo a dizer” e “razões ou motivações para dizer”. Meus alunos estavam pensando “o que escrever”, “para quem escrever” e “como escrever”. O outro era a medida (Geraldi, 1997); era para o outro que estavam escrevendo. Eu não disse nada. Mas era visível em seus olhares que eles estavam escrevendo pensando em seus professores, na história de vida de cada um deles. Mesmo que os contos não fossem a história real dos professores entrevistados, a motivação para escrever estava ali. Informei aos alunos que eles leriam seus textos para a turma. Assim eu não seria a única leitora de suas produções. A estratégia funcionou. Mais e mais alunos foram motivados a escrever.

Após a escrita do conto, cada dupla foi desafiada a escrever, no bloco de

anotações, na parte superior da folha que entreguei, suas dificuldades e facilidades ao longo da produção textual, como atividade realizada durante a escrita e no pós-escrita (Nelson; Narens, 1990; 1994). Neste momento, de modo geral, a turma teve um pouco de dificuldade para começar a escrever no bloco de anotações, porque tudo era novidade para eles. Então, cada aluno que terminava a reescrita do texto, eu pedia para vir a minha mesa para auxiliá-lo a pensar sobre o seu próprio processo de aprender, sobre as dificuldades e facilidades que havia encontrado. Ora eu perguntava se ele havia tido dificuldade com a pontuação, ora com a organização das ideias e com os parágrafos. Talvez este detalhe tenha influenciado a resposta da maioria dos alunos ao analisarem seus próprios textos. Os aprendizes usaram, como podemos ver nos exemplos a seguir, seu conhecimento metacognitivo, como posto, por exemplo, nos estudos de Schraw e Dennison (1994): o **conhecimento declarativo** - que refere-se ao conhecimento sobre si mesmo, como aprendiz, e os fatores que influenciam o seu desempenho - como notamos nesta análise dos alunos “Nós tivemos dificuldade nos parágrafos e nas pontuações”; o **conhecimento procedimental** - que é relacionado ao conhecimento sobre as estratégias e outros procedimentos apropriados para resolver o problema e melhorar a aprendizagem - observado em “Foi fácil organizar as ideias, porque nós tínhamos a entrevista na mão” e o **conhecimento condicional** - que faz alusão ao conhecimento de porquê e quando usar uma estratégia em particular - bem descrito em “substituir palavras para não ficar repetitivo”. É importante ressaltar que esta última observação da aluna também foi uma estratégia metacognitiva de natureza metalinguística.

Figura 2 - Atividade 1 realizada por um estudante

	Bloco de anotações
	Nós tivemos dificuldades para colocar os parágrafos e nas Pontuações. Foi fácil organiza as ideias, porque nós tinhamos a história na mão.
	<u>A Pequena Humilde</u>
	Era uma vez uma mulher que nasceu em Bom Jesus, Rio de Janeiro, e viveu sua infância em Pernes, e se chamava: Gabrielle. Ela tem boas lembranças de sua infância e é muito humilde.
	E quando ela cresceu, conheceu um rapaz no trabalho, ele se chamava, Wilu, e já queria se casar, mas os pais de Gabrielle, Não deixaram eles se casarem, e Gabrielle ficou muito triste. Nesse dia, Wilu foi lá na casa de Gabrielle, e quando ele chegou na casa dela viu Gabrielle triste. Resolveu fugir com ela Para outro país, se casaram e ficaram felizes Para sempre!

Fonte: elaboração própria

Figura 3 - Bloco de anotações na atividade 1 realizada por um estudante

	Bloco de anotações
	Eu encontrei dificuldade nos parágrafos, e em substituir palavras para não ficar repetitivo. Foi fácil criar a história porque era só eu quer da entrevista.
	<u>Minha infância quase perfeita</u>
	Eu nasci em Santa André, em São Paulo. Minha infância foi muito boa. Eu brincava de alôrias e corais, como a que eu me contava de como era brincadeira de

Fonte: elaboração própria

Como toda produção textual, eles precisavam fazer um rascunho, necessitavam corrigir e depois fazer a reescrita de seus textos. E utilizam estratégias metacognitivas como: a leitura individual, a leitura com a professora e com os colegas. Ainda escreviam em outras folhas a fim de que os textos ficassem mais organizados. Como professora, portanto, a primeira leitora dos textos deles, olhei-os e apontei algumas mudanças que eram necessárias, após a escrita do primeiro conto. Fiz poucas intervenções, a fim de não impedir a criatividade de cada dupla. As histórias foram as mais diversas. Teve história com super-

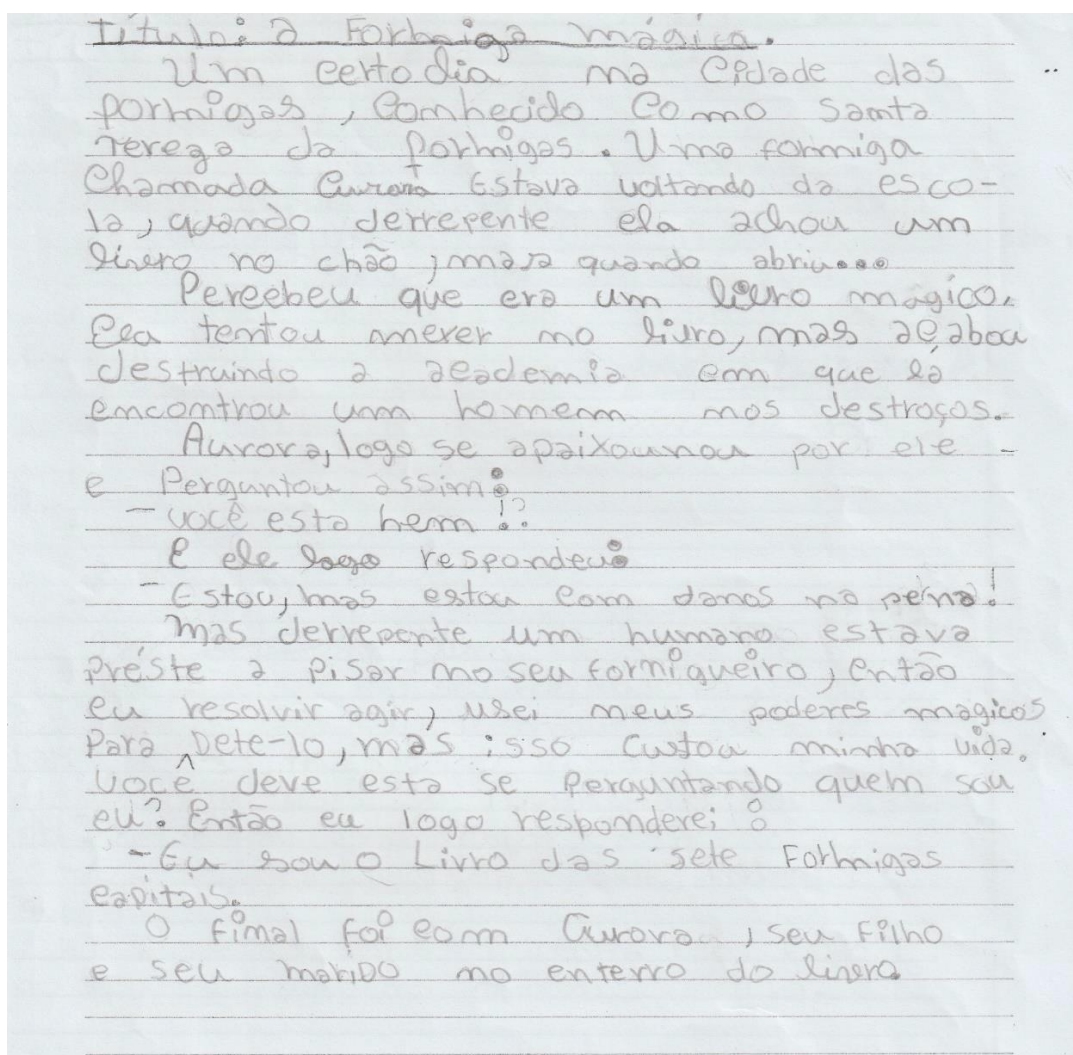
professores, história com infância “quase perfeita”, com título “A pequena humilde”, com personagem que virou uma “formiga mágica”, personagem com nome em inglês que virou apelido e teve história de amor, porque adolescente gosta de história romântica. Desta forma, à medida que criavam soluções para os problemas encontrados na escrita, produziam narrativas e significados para o ato de escrever. Enquanto os alunos escreviam, transformavam, mudavam seus textos e a concepção de que escrever era um ato dissociado da alegria e do prazer. Entendendo que se há transformação, há saber e que é na invenção que o conhecimento pode existir, concordamos com Freire (2011, p. 81) que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.”

Vejamos no exemplo a seguir o uso de estratégias metacognitivas que é o gerenciamento metalinguístico com construção de significados que foram enriquecidos pela colaboração entre pares (Harris et al., 2008). A dupla transformou a entrevista de uma professora na história de uma formiga mágica; eles utilizaram sinais de pontuação para marcar os diálogos; fizeram a indicação do lugar, apresentaram um narrador em terceira pessoa e depois um narrador-personagem, ao final do texto, dialogando com o leitor. Embora tenham escrito uma história muito criativa, no bloco de anotações, por exemplo, eles acrescentam: “Nós erramos em colocar coisas sem explicação no nosso conto e repetimos muitas palavras”. Essas observações dos alunos a respeito do seu processo de aprendizagem da escrita são estratégias metalinguísticas que revelam que os alunos estavam preocupados com a coesão do texto e utilizavam o conhecimento declarativo, isto é, o conhecimento sobre si mesmo como aprendiz (Schraw; Dennison, 1994) e os conhecimentos interacionais que asseguram a compreensão da escrita (Koch; Elias, 2010). Em “Foi difícil, tivemos que buscar muitas palavras para combinar com a entrevista” é uma estratégia metacognitiva usada pelos alunos a fim de solucionar um problema, e em “também na hora de pensar foi criatividade de alto nível”, observamos que eles estavam fazendo julgamentos de aprendizagem e utilizando os conhecimentos procedimentais, isto é, ações apropriadas para resolver um problema na escrita (Schraw; Dennison, 1994) e estavam empenhados na realização da atividade revelando motivação e um sentimento de autoeficácia durante a tarefa. Analisando o rascunho da escrita do texto e a segunda escrita, observamos que os alunos fizeram mudanças que estão presente na segunda versão do

texto.

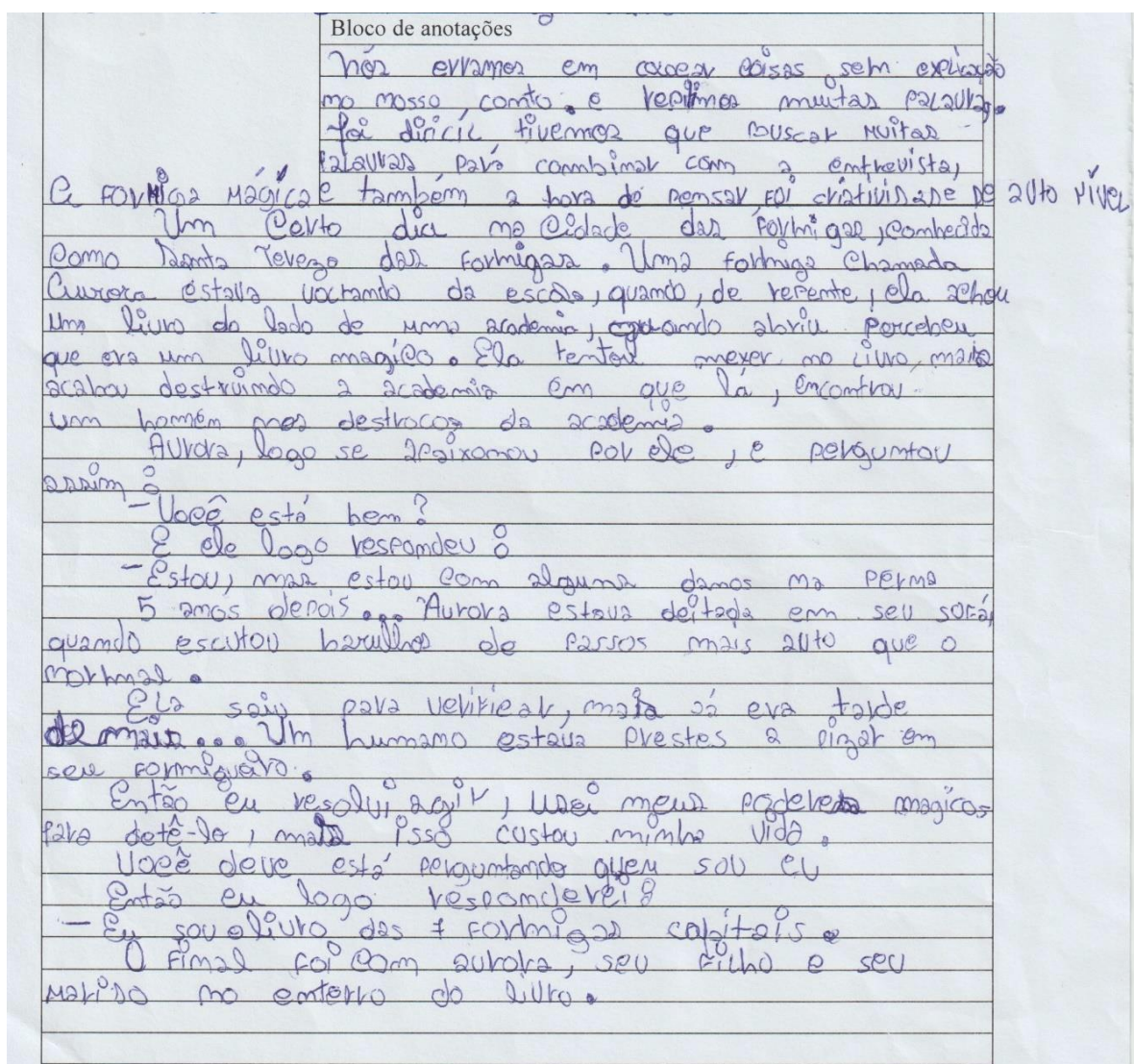
Notamos que o restante da turma teve dificuldade para gerenciar os processos metalinguísticos que envolvem a revisão e a reescrita dos textos. A grande maioria entregou a segunda versão dos textos com poucas alterações. Os alunos estavam ainda mais preocupados com os aspectos formais da língua do que com o conteúdo, com a coesão e com a coerência, por exemplo, ainda que se apresentasse um desejo de expressão de sua autoria.

Figura 4 - Rascunho da atividade 1 realizada por dois estudantes



Fonte: elaboração própria

Figura 5 - Versão final da atividade 1 realizada pelos mesmos estudantes



Fonte: elaboração própria

A segunda proposta de produção textual foi a construção de uma narrativa, a partir de um objeto de valor sentimental. Cada estudante foi desafiado a escrever o texto em que o objeto escolhido deveria ser o narrador da história. A aula foi feita debaixo da árvore do pátio da escola, depois que todos os alunos conseguiram trazer seus objetos (atividade pré-escrita). Foi um momento mágico ouvir a história por trás de cada objeto, porque a autoria desses estudantes foi construída na oralidade. Lembro assim das palavras de Freire (2011, p. 139): “É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar; estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria, sem a qual a

prática educativa perde o sentido.” Foi uma euforia! Eles trouxeram de tudo: medalhas, troféus, livros, ursinhos de pelúcia, bonecas de pano, maleta de carrinhos, colar, celulares, camisa, casaco, boneco, certificado da OBMEP (Olimpiada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas), broche e bola. Após este momento, convidei-os para iniciarem a escrita dos seus textos. Alguns tiveram dificuldade para escrever apresentando o objeto como narrador-personagem. Então, eu perguntei quem gostaria de ler o seu texto para a turma e alguns alunos foram, corajosamente a frente, para fazer a leitura. Assim, estimularam outros colegas a darem prosseguimento a suas produções.

No texto que observamos a seguir a aluna demonstra preocupação com a utilização da pontuação e com os acentos, ou seja, estava atenta aos aspectos formais da língua, sem “abrir mão” da sua autoria. O que notamos em seu texto é que ela apresenta bom gerenciamento metalinguístico, porque consegue resolver os problemas que vão surgindo durante a escrita e utiliza estratégias metacognitivas quando preocupa-se com a escolha das palavras, com a coesão e com a coerência. Ainda apresenta um texto que possui boa estrutura, corroborando com o que dizem os estudos sobre metacognição: os alunos que sabem monitorar seu aprendizado apresentam textos mais bem desenvolvidos.

Figura 6 - Atividade 2 realizada por uma estudante

Bloco de anotações: Para mim a parte mais difícil foi quando eu precisei usar a criatividade, agraphos, pontuação, e algumas palavras, entre outras.

Quem sou eu?

Lá estava eu no ventre da minha mãe im-
possuora do. Quando descei senti vejo a luz da lâmpada.
Eu olhei para meus pés e mais embaixo, tinha
um nome, "Alice". Achei estranho mas pensei exatamente
assim:
- Meu nome deve ser Alice!
Porém eu estava errado, eu era um trofeu. Eu
era o mais novo entre os 49! Um velho colocou a gente
numa caixa, eu gritei:
- Meu Nome é Alice!
Todos riram de mim. um trofeu com o nome
de "Ana Alice" disse:
- Não, é não!
Eu disse:
- Sim, é sim!
Ela disse:
- Cara você é um trofeu com todos nós.
Eu disse:
- Não é possível!
Quando chegamos a esse ponto da conversa,
já estavam chegando numa academia. Não entendi,
porque eu estava lá.
Eu vi uma menina que por conhecíamos
o nome dela era Alice. Ela me viu e ficou
bem animada.
Chegou um dia importante, o campeonato
de judô. A menina se esforçou tanto e no final,
como Pyimio me ganhou. Então resolvi saber mais
sobre ela.
- Qual seu nome?
Eu perguntei.
Ela respondeu.
- Alice é o seu?
Respondi.
- Alice, também.

Ela disse.
- Ué, você não é um trofeu?
Me irritou porque dizem essas pessoas falando isso
que eu sou um trofeu.
- Eu não sou um trofeu!
Eu disse.
- Claro que é!
Ela disse.
- Então eu disse.
- Eu já falei que não sou!
Ela disse isso e eu reconheci.
- Já sei, você não gosta de estar errado.
Era isso mesmo, eu não gostava de estar errado.
Eu me rendi e aceitei o que eu realmente sou. Pa
Conta dela.

Fonte: elaboração própria

Como estratégia de revisão de natureza metatextual, a fim de relembrar os elementos e a estrutura da narrativa, propus que cada aluno preenchesse uma tabela pensando em seus textos (atividade pós-escrita). A seguir, temos a tabela que esta mesma aluna preencheu.

Figura 7 - Atividade 2 (pós-escrita) realizada por uma estudante

Título	Quem sou eu?
Personagens	O Troféu, A menina e, o outro Troféu Chamado "Ana Alice" e o velho
Lugar	Numa gráfica, Academia e Num campeonato
Narrador	Personagem
Situação inicial	O troféu não sabe quem ele é.
Conflito gerador	O troféu tentando saber quem ele é
Clímax	Quando a Menina ganha o Troféu NO Campeonato de Judo
Desfecho	O Troféu descobre quem ele é
Enredo	É sobre um troféu que não sabe quem é e conhece uma menina que muda completamente a sua vida.

Fonte: elaboração própria

Para alguns alunos foi fácil preencher a tabela, uma vez que eles eram os alunos-autores. Sabiam quem eram os personagens, onde se passava a história, qual era a

situação inicial, o conflito gerador, o clímax, o desfecho e o enredo da história. Para outros, o que dificultou preencher a tabela foram esses termos que utilizei (situação inicial, conflito gerador, clímax, desfecho e enredo). Eles não compreendiam as palavras usadas. Observei que, para resolver este problema, um aluno utilizava a estratégia metacognitiva de perguntar ao outro suas dúvidas sobre os termos usados, demonstrando que estavam “dispostos a se esforçar no interesse de aprender” (Ames, 1992, p. 262). Concordando que “o sentido não está nem na linguagem nem no mundo, não é dado, mas sim construído na interação, em conjunto pelos participantes que nela atuam” (Vargas, 2020, p. 201), entendo que o sentido em sala de aula e fora dela é construído na interação entre os seres humanos por meio da linguagem. Os alunos estavam construindo significados enquanto dialogavam uns com os outros.

Eu os observava e ao mesmo tempo aprendia que precisava mudar as minhas estratégias, porque os estudantes costumam ter muita dificuldade para entender as palavras “difíceis” que utilizamos no dia a dia. Precisaria mudar os termos ou explicá-los melhor. A turma já havia preenchido uma tabela dessas em outras aulas, porque nesses materiais da prefeitura costumam aparecer tarefas parecidas com essas para eles preencherem com dados de textos que constam nesses materiais, ou seja, textos de outros autores em atividades desvinculadas do exercício de sua autoria. Acreditei que os estudantes teriam facilidade no preenchimento, porque as histórias haviam sido criadas por eles, mas não adiantava utilizar o discurso produzido pelos alunos-autores em velhas metodologias. Era preciso adaptar a atividade, explicando os termos utilizados, a fim de que os educandos concluíssem a tarefa. Pensando no uso dos gêneros textuais em sala de aula, talvez eu estivesse “engessando” os textos dos meus alunos em categorias e estruturas, ao invés de promover a escrita autoral deles.

Após o preenchimento da tabela, os alunos fizeram a reescrita de suas produções, observando se faltava algum elemento da narrativa. Além disso, anotaram, na parte superior de suas folhas, quais dificuldades e facilidades encontraram ao longo da escrita. Sem dúvidas, nesta etapa houve um envolvimento emocional muito grande dos alunos, porque eles eram “autores/ construtores sociais, sujeitos ativos” (Koch; Elias, 2010, p. 34). E, enquanto escreviam e reescreviam seus textos, estavam ativando seus conhecimentos prévios. Eu e eles usávamos estratégias metacognitivas. Desta forma, ocorria o que

chamamos de gerenciamento metalinguístico, ou seja, “o que se faz com o conhecimento linguístico para a escrita de texto” (Botelho, Almeida, Neves, 2024, p. 40).

A seguir, apresento o rascunho do texto de uma aluna gerado a partir do objeto de valor sentimental trazido por ela. Seu rascunho nos convida a observar “o imenso esforço metacognitivo na tarefa de resolução de problemas textuais no curso da aquisição e no processamento da língua escrita” (Oliveira, 2016, s.p). Precisamos destacar as estratégias metacognitivas de natureza metalinguística utilizadas pela aluna como: as correções, os rabiscos e/ou revisões deixadas na folha de papel, pois elas “são prova da manipulação e apropriação da linguagem pelos aprendizes e que isto aponta para um intenso trabalho e malabarismo metalinguístico.” (Oliveira, 2016, s.p). Neste texto a seguir, são visíveis as marcas do trabalho do sujeito com a linguagem. Assim, notamos que a aluna esteve envolvida em momentos de grande esforço cognitivo e metalinguístico para resolver as dificuldades surgidas em sua produção, usando diversas operações para prover seu texto de sentido. Por isso, ele está visualmente “confuso”, por exemplo, com rabiscos e rasuras que revelam seu processo de escrita. A aluna, assim, utiliza estratégias metacognitivas quando busca escolher que palavras e construções expressarão com mais exatidão os sentimentos que ela deseja apresentar na voz do narrador-personagem da história que cria.

Os professores tendem a repreender o aprendiz, quando ele entrega um texto nessas condições, esquecendo-se que por trás das rasuras estão escondidas diversas reflexões sobre a língua e diversas hipóteses linguísticas que auxiliam na construção da totalidade do texto. Todo este trabalho executado pela aprendiz revela que ela está desenvolvendo caminhos para “administrar seus próprios modos de pensar e as estratégias que pode empregar para resolver problemas, buscando aprimorar esse fazer” (Botelho; Neves, 2019, p. 191) que é a escrita e a reescrita de seus textos. Esta aluna-autora estava usando os conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, de texto e interacionais, aprimorando o próprio aprendizado, a medida em que se torna uma agente solucionando problemas que surgiram ao longo da escrita do seu texto. Lembramos que a metacognição tem relação com o autoconhecimento, com a capacidade de monitorar o próprio aprendizado (Flavel, 1987; Nelson; Narens, 1996), como faz esta aluna na primeira escrita do seu texto.

Figura 8 - Primeira escrita da atividade 2 por uma estudante (rascunho)

Em um dia chuvoso, dentro de uma biblioteca, existe um livro trinta e dois anos, esse livro sou eu. Estou aqui faz anos, na época em que eu fui criado, todos me queriam, mas com o tempo, fui completamente esquecido.

Porém, sinto que isso vai mudar, pois todos os dias uma menina branca com cabelos castanhos, vin me olhar com curiosidade. Escutei uma barulha na porta, seria que é ela? Os passos estão se aproximando, parece que ela veio acompanhada de um homem. A menina apontou para mim e o homem logo fez cara de surpresa. "Tem certeza que quer esse?" ele disse, ela respondeu apenas balançando a cabeça em concordância. O homem me pegou como se nunca mais fosse me soltar, então que cheiro de empecado.

Ele também me levou a biblioteca e logo me levou. Chegando na minha casa, logo depois uma mulher, ela tinha uma barba e estava muito velha, ela me levou para a casa dela, mas não era a casa de uma pessoa velha. A mulher era muito velha, mas logo depois a menina começou a me ler. Descobri que seu nome era Jennifer. Eu e Jennifer ficamos inseparáveis, fomos para todos os lugares juntos, mas alguns meses depois, algo estranho aconteceu. Eu me lembro que a Jennifer começou a mudar, começou a gritar: "Estou aqui, estou aqui". A menina não parava de me dizer isso. Quando eu fui atrás dela, não a encontrei.

Acho que ela voltou. Nos últimos meses, ela ficou ali o dia sem parar. Jennifer, de repente, ela mudou e a menina voltou com uma aparência estranha, seu rosto era semelhante a um joelho.

O Jennifer me tirou completamente por aquela criaturinha que
 todos chamavam de "hel". Eu não entendi porque ela gostava tanto
 daquela, ela não tem nenhuma utilidade, apenas chora e braba por
 todos os lados. "Quer saber, eu vou fugir!" eu pensei. Comecei
 a fugir e um plano de escapei todos alocaram-se, como eu não tinha
 permissão, tive que ir pulando até a janela, liguei para Jennifer com
 receio da minha decisão, mas fui obrigada a pular da janela.
 Quando a hel começou a chorar. Eu caí em cima de um
 arbusto, estava muito escuro, porém, carregava um grande alho
 me salvando. Ela senão havia me chamado Yumi" disse ela com
 um tom ~~de~~ gentil. Depois se aproximou me ajudando a sair
 do arbusto, agradei a gentileza, ~~ela e Jennifer me~~ "O que
 fez neste momento que transbordou perigo?" Yumi me perguntou.
 "Eu fugi, minha casa não estava precisando mais de mim!"
 eu respondi. Yumi não ~~me~~ ~~perguntou~~ ~~mais~~ ~~questões~~ ~~nada~~
 do que eu disse. Eu e ela ficamos conversando por mais
 alguns minutos e depois ela me levou para conhecer a bairro.
 De passaram 5 anos, desde que fugi, minha amizade
 com Yumi era maior que tudo, mas, estava com saudade de
 casa, decidi voltar para Jennifer. Me despedi de minha
 grande amiga Yumi e voltei para casa, chegando lá, avistei
 Jennifer, ela não era mais tão pequena, estava mais diferente.
 Ela me viu logo depois, começou a ~~chorar~~ ~~sentir~~ ~~saudade~~.
 disse ela. Os dois dela estavam ~~uma criança~~ ~~com~~
~~cabelos cacheados~~, ~~demorou~~, ~~mas~~ ~~se~~ ~~então~~ ~~eu~~
~~resta~~, ~~era~~ ~~a~~ ~~pequena~~ ~~criatura~~. Jennifer não apresentava
 nada diferente, ~~ela~~ ~~era~~ ~~for~~ ~~diferente~~, ~~eu~~ ~~não~~ ~~sentia~~
 tanta ~~ciúme~~ ~~na~~ ~~o~~ ~~chamada~~ ~~mas~~ ~~ficava~~ ~~balbucando~~
 por toda ~~lado~~. ~~Disse~~ ~~se~~ ~~apartando~~, Jennifer não
 olhava para mim igual olhava antes, ela ~~estava~~ ~~com~~ ~~uma~~
~~criança~~ ~~de~~ ~~uma~~ ~~idade~~ ~~interessa~~, ~~por~~ ~~outro~~
~~lado~~, ~~a~~ ~~gentileza~~, ~~me~~ ~~salvando~~ ~~com~~ ~~uma~~ ~~ação~~
~~antes~~ ~~me~~ ~~o~~ ~~chamado~~ ~~de~~ ~~através~~ ~~de~~ ~~uma~~ ~~ação~~ ~~que~~ ~~eu~~ ~~não~~

Fonte: elaboração própria

A seguir, observamos o texto final escrito por esta mesma aluna, em que ela afirma, no bloco de anotações, que achou "difícil colocar as pontuações", mas o que

notamos em seu texto é que ela usou de maneira adequada muitas pontuações. Talvez esse seja um indício de que as exigências feitas por nós professores, no momento das produções textuais, em geral, estejam sempre relacionadas ao uso correto da pontuação, ou seja, aos aspectos formais da escrita, em detrimento da coesão textual e de outros elementos de textualidade.

É preciso mais do que uma reescrita para que os alunos aprimorem o gerenciamento metalinguístico de seus textos, como observamos na escrita desta aluna que fixou intencionalmente seus esforços para escrever. E, ainda, não podemos criar uma expectativa no aprendiz e em nós, professores, de que ao final da revisão textual, o texto estará “isento de qualquer problema” (Pereira, 2024, p. 201). Os estudos da metacognição revelam que é importante saber o que sabemos ou não, para avançarmos em nosso aprendizado (Lundeberg; Moham, 2009). Para saber o que sabemos ou não sabemos, muitas vezes dependemos do outro, do professor ou de um outro aluno que pode, por exemplo, ler o texto do colega e ajudá-lo a identificar o que ele já sabe ou não.

Analisando a escrita no bloco de anotações desta aluna, lembrei das reflexões de Ames (1992, p. 269) a respeito do envolvimento dos alunos nas tarefas propostas pelos professores quando afirma que “o senso de eficiência de uma pessoa se baseia na crença de que o esforço levará ao sucesso ou a um senso de domínio” com base em padrões de autorreferência. Em outras palavras, quando os indivíduos entendem seu trabalho, melhoram seu nível de competência, apresentam vontade de engajar-se e de alcançarem os objetivos esperados (Ames, 1992), como faz esta aluna que está concentrada no monitoramento do seu processo de aprendizagem, quando consegue refletir sobre suas ações durante as oficinas.

Figura 9 - Segunda escrita da Atividade 2 por uma estudante (versão final)

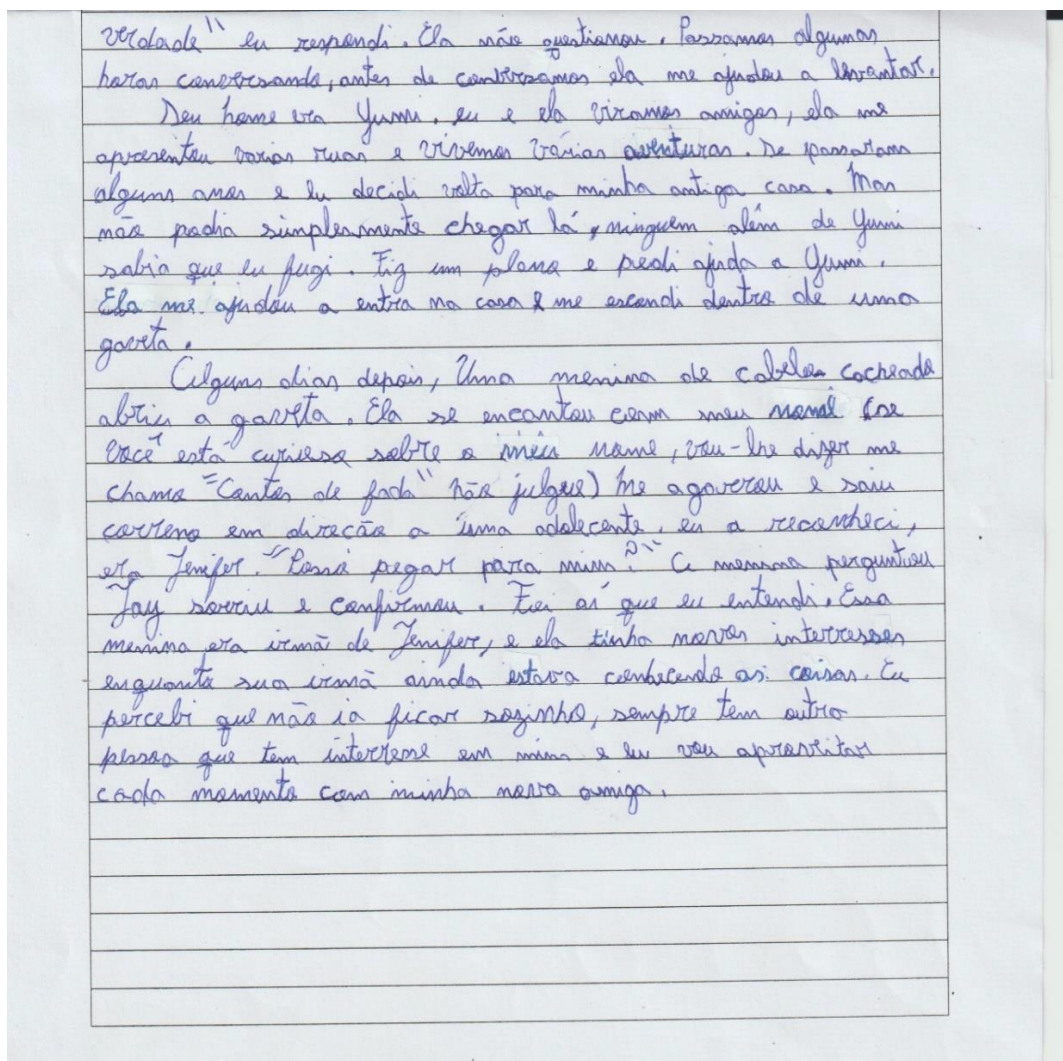
	Bloco de anotações Eu achei difícil saber onde colocar as pontuações, organizar parágrafos. Eu achei fácil criar os personagens, criar um início para a história e criar um final para história.
--	--

A história de um livro

Em um dia chuvoso, dentro de uma biblioteca, existe um livro triste e solitário, esse livro sou eu. Estou aqui faz anos, na época em que fui criada todos me queriam, mas com o tempo fui completamente esquecida.

Porém, sinto que isso vai mudar, pois todos os dias uma menina branca com cabelos castanhos, vem me ver, com curiosidade nas almas. Escrevi um bilhete na porta, está qual ela? Os passos estão se aproximando, parece que ela veio acompanhada de um homem. A menina apontou para mim e o homem logo fez cara de surpresa. "Tem certeza que quer esse?" ele disse. Ela respondeu apenas balançando a cabeça em concordância. O garoto me tirou da prateleira e levou comigo até a caixa, e haviam papéis pela biblioteca me cercado e fomos para minha nova casa.

Assim que chegamos, o garoto me levou direto para a quarto. Lá eu por horas, descobri que ela se chamava Jennifer, mas seus apelidos são Jim ou Joff. Ela tem uma joia que seu pai deu. Depois de um tempo eu e Jennifer estamos inseparáveis, vamos para todos os lugares juntos. Mas um dia, surgiu um bebê na casa, não como visita, ele tinha vindo para ficar. Jennifer me trouxe pela bebê completamente, mas achei que seria algo passageiro. Se passaram dias e nada tinha mudado. Joff estava dando toda atenção para aquele criaturinha estritamente fofa. Não vou mentir ele era fofo, mas tinha uma cara de feiúra e não fazia nada além de babar e chorar, eu sabia não ter mais atenção. Eu decidi fugir, comecei a fazer um plano e executei todos os detalhes, como eu não tinha pernas, tive que ir saltando até a janela, ali para Jennifer recuar de minha decisão, mas fui obrigada a pular da janela quando Melany ficou em cima e não me deixou. Comecei a chorar. Eu caí no chão, essa queda doeu muito, eu não consegui me levantar, estava escuro porém consegui ir uma parte de almas me observar, se aproximou e deu para entender seu rosto. Era uma gata siamesa. "Ali sempre livro! foi jogado fora?" disse ela. "Não, eu fugi na

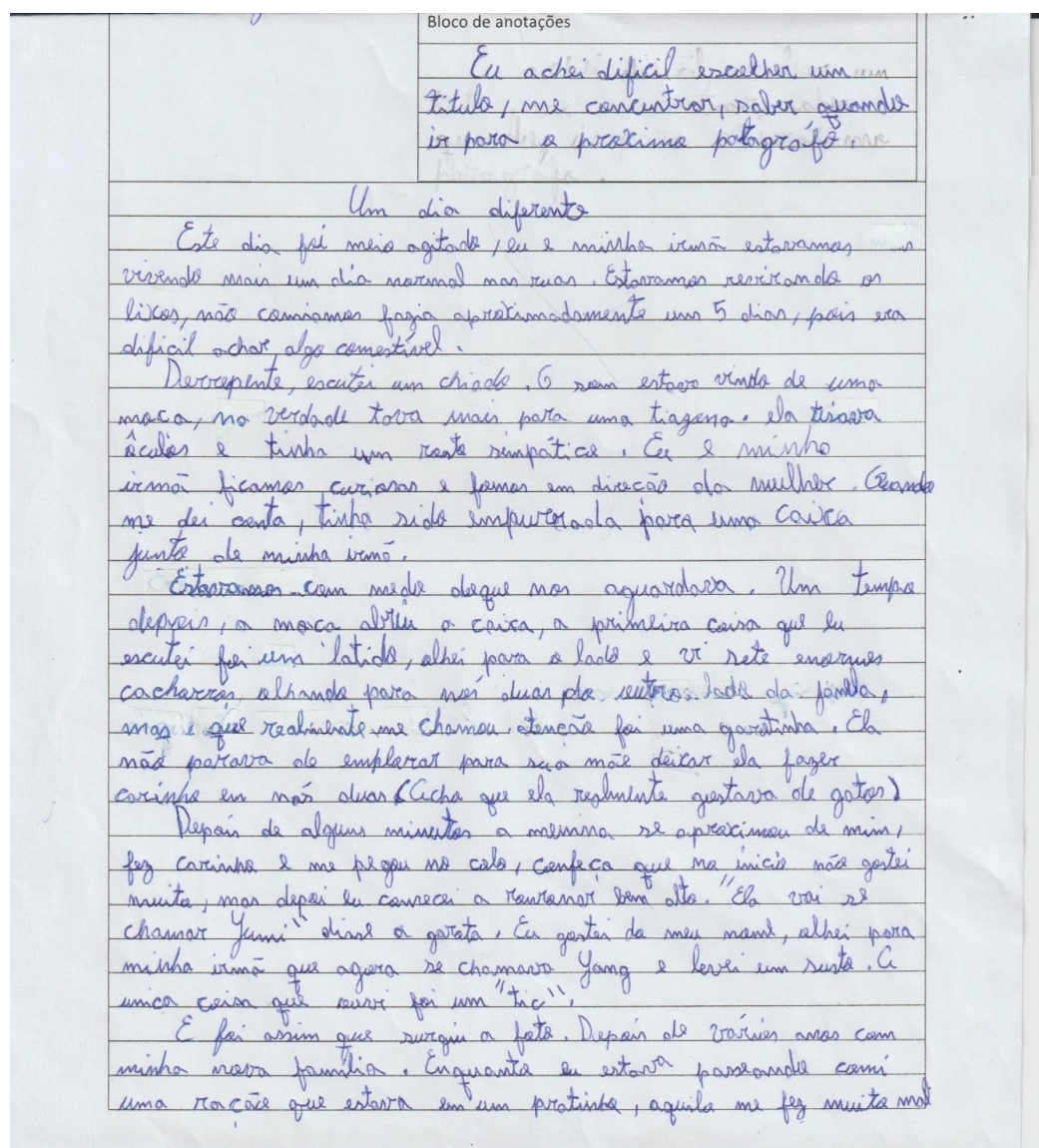


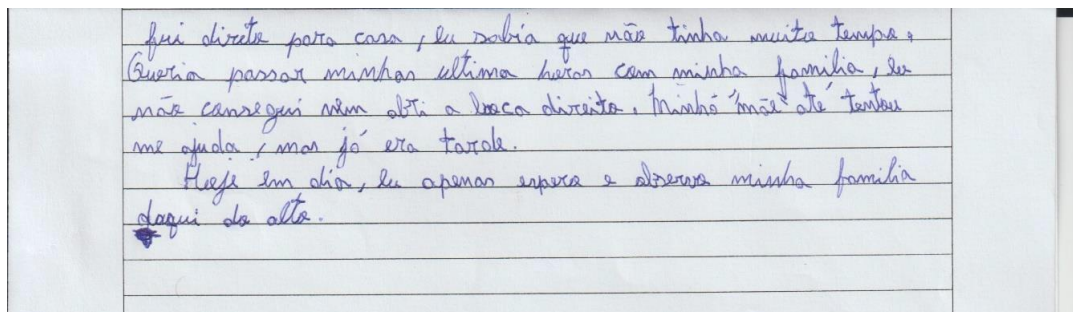
Fonte: elaboração própria

A terceira proposta de escrita foi a produção de um texto narrativo, a partir de uma fotografia de um momento importante. Cada aluno foi convidado a compartilhar com a turma a história por trás da imagem (atividade pré-escrita). Confesso que foi um dia muito especial. Eles estavam eufóricos para ver a foto dos colegas e ouvi-los também. Durante todas as oficinas valorizei a expressão oral dos meus alunos, pois sei que, sem interação, não há construção de saber e produção de sentido, naquilo que pretendemos realizar, enquanto professores de línguas. Gombert (1992) considera que, alguém que consegue explicar verbalmente como realizou determinada tarefa apresenta uma consciência metalinguística mais desenvolvida, pois, através da linguagem verbal, ele é capaz de tornar explícito o que está implícito nos procedimentos.

Depois, cada estudante criou sua história, sendo desafiado a pensar em algo sobrenatural que pudesse ter acontecido, no dia em que a foto foi tirada. Era um estímulo, para transformar uma história real em uma narrativa. Observemos as anotações da aluna no canto superior da folha, quando menciona que “foi difícil se concentrar, saber quando ir para o próximo parágrafo.” A aluna está envolvida em solucionar os problemas que vão aparecendo ao longo da escrita e está monitorando seu processo de aprendizagem.

Figura 10 - Escrita da Atividade 3 por uma estudante





Fonte: elaboração própria

Ao final, os alunos reescreveram seus textos, também fizeram anotações, no canto superior da folha, sobre as dificuldades e as facilidades encontradas ao longo da escrita. Neste momento, demonstraram conhecimento de si e conhecimento metacognitivo de natureza metalinguística. O foco estava em si mesmo como escritor e não na língua. Eles escreveram sobre o que superaram como: o uso da vírgula, o ponto final, o parágrafo, a dificuldade de não saber o que escrever, a dificuldade de escrever a frase inteira e de criar um título. Mencionaram que superaram o fato de escreverem errado e não corrigirem. Um aluno mencionou que teve ajuda da professora para revisar seu texto. Auxiliar os alunos durante o processo de escrita é uma estratégia metacognitiva. Neste modelo de ensino, o aluno enxerga no “professor uma espécie de guia que o retroalimenta e apoia antes, durante e depois do processo de escrita do texto” (Serrano; Tamayo, 2015, p. 13), até que o aluno seja capaz de autorregular seu processo de aprendizagem.

Uma aluna escreveu que não superou nenhuma dificuldade, porque não presta a atenção nas aulas e outra afirmou “Só escrevi mesmo mas aprendi nada”, revelando que alguns alunos têm dificuldade para aplicar o conhecimento aprendido durante a instrução para a escrita e dificuldade na “manutenção das estratégias de revisão e reflexão sobre o desempenho e sobre o resultado” (Serrano; Tamayo, 2015, p. 23). No exemplo a seguir, a resposta a primeira pergunta tem relação direta com o rascunho que vimos anteriormente. As respostas que ela deu às últimas perguntas que propus estão no exemplo abaixo:

Figura 11 - Respostas à atividade final dadas por uma estudante

1- Que dificuldades você superou ou não em relação à escrita?
Pensar como continuar a história sem se embolar, saber quando colocar pontuação, qual pontuação colocar e criar um final para história. Essas foram as coisas que eu acho que melhorei.
2- Explique como foi escrever os textos durante às oficinas?
Eu achei até um pouquinho legal, mas só um pouquinho mesmo. O texto que eu mais gostei foi o da foto, era mais fácil, porque eu tinha uma noção de que escrever e pensar no final da história foi um pouco fácil.

Fonte: elaboração própria

A aluna descreveu suas dificuldades revelando uma capacidade de fazer julgamento sobre o seu próprio texto, como determinar se ele está completo ou não, indicando que a estudante está desenvolvendo a consciência metatextual (Spinillo; Simões, 2003) a partir do desenvolvimento de uma consciência metalinguística, quando reflete sobre a escrita, como notamos em “Pensar como continuar a história sem se embolar, saber quando colocar pontuação.” Escrever uma história “sem se embolar” é estar atenta a coesão e a coerência do texto e a estrutura da narrativa. Dessa forma, também podemos afirmar que a aluna está utilizando estratégias metacognitivas para melhor desenvolver seu texto.

Em relação à resposta que a estudante apresentou sobre a segunda pergunta, podemos concluir que nem todos os alunos se sentiram confortáveis durante as oficinas, como imaginamos ao construirmos as propostas. Como professores, podemos perceber se a nossa proposta de produção textual foi exitosa ou não (Carroll, 2008) quando a aluna menciona: “Eu achei até um pouco legal, mas só um pouquinho mesmo”, ou quando a aluna menciona com qual proposta ela mais se identificou: “O texto que eu mais gostei foi

o da foto”. Além disso, podemos avaliar se há problemas metodológicos na organização das atividades ofertadas, que não contemplam os saberes dos estudantes como estruturantes e não os consideram agentes do processo de escrever (Gerhardt, 2013).

Nestas respostas da aluna, notamos que valorizamos os saberes dos educandos, optando pelo uso da fotografia. A estudante sobre isso afirma que “era mais fácil, porque eu tinha uma noção do que escrever”. A partir das respostas desta aluna, verificávamos que ela estava utilizando estratégias metacognitivas buscando em sua memória o que escrever. Além disso, observávamos, por exemplo, que caminhos podemos seguir que sejam mais eficazes ao ensino da língua e porquê. Assim, aprendemos que os sujeitos importam quando realizamos uma pesquisa-ação como esta. Os nossos sujeitos alunos-autores construíram sua autoria, como esta aluna utilizou estratégias metacognitivas ao se autoavaliar, quando pensou nas dificuldades que achou que superou “... qual pontuação colocar e criar um final para a história. Essas foram as coisas que eu acho que melhorei.”

Como professora-pesquisadora, eu estava a todo tempo observando, analisando se as minhas propostas, dentro das oficinas de conto, estavam “dando certo”. Eu estava atenta às respostas dos meus alunos, porque era preciso que “os estudantes descobrissem seus próprios recursos e regulassem conscientemente seus processos de escrita” (De Lucia; Hocevar, 2008, p. 239), para regular, modificar e corrigir os procedimentos que envolvem a construção textual e para avaliar os produtos dessas atividades. Na verdade, estava atenta aos efeitos das instruções que fornecia, pois, segundo Duffy, Miller, Parsons e Meloth (2009), a eficácia da instrução, medida pelo desempenho do aluno, está vinculada, em parte, à metacognição do professor.

A seguir, apresento a sequência completa das ações executadas por uma das alunas, a fim de observarmos o caminho que ela percorreu e como pensou sobre seu processo de escrita. Assim, entendo que é possível observar, a partir de um exemplo, de maneira mais detida os processos metacognitivos desenvolvidos pelos estudantes, ainda que saibamos que cada aluno desenvolveu um processo único ao longo de toda a oficina.

5.3. Análise das respostas dadas por uma aluna ao longo do processo de escrita na oficina de contos

Notemos as primeiras respostas que ela escreveu para as três perguntas iniciais:

Figura 12 - Respostas à atividade inicial dadas pela estudante focalizada

1- Você já escreveu ou costuma escrever contos?	Sim. Escrever contos é legal e também a gente pode usar nessa criatividade.
2- Você costuma escrever? Dentro ou fora da escola?	Mais ou menos. Eu escrevo mais dentro da escola mesmo, só escrevo em casa quando eu quero escrever sobre o meu dia.
3- Quais são as suas maiores dificuldades em relação à escrita?	A vírgula e o ponto final.

Fonte: elaboração própria

A primeira resposta revela que esta aluna já conhecia o gênero textual conto, corroborando com o que mencionamos no início deste capítulo sobre a escolha deste gênero para a realização da oficina. Na segunda questão, a resposta “Escrevo mais dentro da escola...” ratifica a ideia de que a escola ainda é a principal agência de letramento em nossa sociedade (Kleiman, 1995). A frase “... só escrevo em casa quando eu quero escrever sobre o meu dia” revela que a aluna demonstrou ter algum conhecimento metacognitivo sobre suas “habilidades e motivações próprias” (Jou; Sperb, 2006, p. 179) para escrever fora da escola. A última resposta dada “A vírgula e o ponto final”, demonstra que a aluna está mais preocupada com o aspecto formal da escrita, do que com sua autoria. Isto muitas vezes ocorre, porque o ensino de língua na escola está mais voltado para este aspecto do que para os aspectos semânticos que envolvem a construção das ideias ao longo do texto e o encadeamento das informações. Embora a aluna aponte que os aspectos formais do texto sejam suas maiores dificuldades, em sua segunda

escrita, na oficina, mais a frente, observamos que seus textos não apresentaram grandes problemas na pontuação. Neste momento, ela menciona a dificuldade em elaborar a história, ou seja, a preocupação da aluna voltou-se para outro aspecto de maior valor.

Na próxima atividade, a aluna entrevistou, com sua dupla, um professor muito querido e depois, juntas, construíram um conto.

Figura 13 - Registro da entrevista realizada, em dupla, pela estudante focalizada

Alunos(as) – Onde você nasceu? Onde viveu a sua infância?

Professor(a) Rio de Janeiro, Bairro Paqueta.

Alunos(as) – Quais lembranças boas você tem da sua infância?

Professor(a) Futebol na praça com os amigos.

Alunos(as) – Algum(a) professor(a) marcou a sua vida, quando você era estudante? Por quê?

Professor(a) Sim. O primeiro foi o Marcos Paulo, foi por causa dele que eu comecei a gostar de matemática.

Alunos(as) – Você é casado(a)? Como vocês se conheceram?

Professor(a) Sim. Foi na festa de uma amiga comum.

Alunos(as) – Qual é o seu esporte favorito?

Professor(a) Xadrez.

Alunos(as) – Qual é a sua música e sua comida preferidas?

Professor(a) Sweet child o mine, estrogonache de camarão.

Alunos(as) – Qual é o seu filme ou série preferidos?

Professor(a) Star Wars.

Alunos(as) – Qual foi o momento mais marcante de sua vida?

Professor(a) Quando ele foi morar com o pai.

Alunos (as) – Quem te influenciou a se tornar professor(a)?

Professor(a) Foi o Professor Marcos Paulo e o Professor Dino.

Alunos(as) – O que te fez escolher esta profissão e ser professor(a) desta disciplina?

Professor(a) Desde pequeno ele dava aula para os amigos, porque a matéria mais difícil e ele gosta de desafios.

Alunos(as) – Se você não fosse professor, qual profissão você escolheria?

Professor(a) - Ele seria engenheiro eletrônico (mas se ele fosse criança hoje em dia ele seria gamer profissional).

Alunos(as) - O que te deixa mais feliz nesta profissão?

Professor(a) - É o relacionamento com os alunos, e ter o laboratório.

Alunos(as) - O que te deixa mais triste nesta carreira?

Professor(a) - É o salário.

Alunos(as) - Você pensou em desistir da sua profissão? Por quê?

Professor(a) - Não.

Alunos(as) - Quantos anos você tem de carreira?

Professor(a) - Vinte e um anos de carreira.

Alunos(as) - Quando você pretende se aposentar?

Professor(a) - O mais cedo possível.

Alunos(a) - Que mensagem você deixaria para os alunos? E para os professores(as)?

Professor(a) - Para os alunos: não desistam dos seus sonhos, e nunca deixe a criança de você morrer. Para os professores: que você tenha o salário de um deputado e o prestígio de um jogador.

Uma coisa (professores e alunos).

Fonte: elaboração própria

Figura 14 - Conto, escrito, a partir da entrevista realizada, em dupla, pela estudante focalizada

	Bloco de anotações Nós tivemos bastante dificuldade com acentos e pontuação. Mas foi bem legal trabalhar com esse tipo de atividade. Usamos toda a criatividade que tínhamos.
A história de "bald" (caraca).	
Era uma vez, um menino caraca que ficou conhecido como "bald". Nasceu no bairro de Paqueta. Alguns anos após seu nascimento, com cinco anos seu passatempo favorito era jogar futebol com os amigos na praça.	
Certo dia, "bald" chegou em casa e sua mãe tinha feito estrogênio de camarão, "bald" achou estranho a mãe dele ter agradado ele, pois sua mãe tinha feito aquilo porque...	
"bald" iria morar com o pai, esse foi um dos momentos mais marcantes da vida de "bald". Outro momento na vida de "bald" foi quando ele conheceu sua namorada. Alguns anos após, "bald" começou sua faculdade de matemática. Quatro anos depois "bald" se formou e começou a trabalhar.	
Após vinte e um anos de carreira, "bald" quer se aposentar o mais rápido possível. O salário o deixa bem triste, "bald" tentou aumentar seu salário, mas sem sucesso, não deu um lance.	
A polícia chegou mas "bald" não foi preso, pois ele falou que era servidor público há vinte e um anos.	

Fonte: elaboração própria

Durante todo o processo, as alunas demonstraram muita alegria em entrevistar este professor e ao escreverem a história. Como estratégia metacognitiva, as estudantes optaram por criar um apelido, a fim de não revelar o nome dele e acrescentaram um final diferente para a história, buscando a semelhança de um conto, embora notemos que fizeram uma pequena narrativa mais próxima de uma crônica. Aqui, cabe lembrar que não nos detivemos muito na construção exata do gênero, que vinha sendo tomado como possibilidade de produção de narrativas. O mais importante para nós eram as ações metacognitivas realizadas pelos alunos e pelas alunas durante todas as oficinas.

Na frase “Usamos toda a criatividade que tínhamos”, as estudantes revelam que as tinham confiança em si mesmas. Lundeberg e Moham (2009) afirmam que a confiança no próprio conhecimento é uma forma de metacognição, porque se os alunos se acharem capazes de desempenhar uma tarefa, eles se engajarão nela (Bertolini; Silva, 2005), aperfeiçoando as estratégias metacognitivas necessárias para realizá-las.

A seguir, apresentamos o conto elaborado a partir do objeto de valor sentimental que a aluna trouxe: um ursinho de pelúcia. O urso foi o narrador-personagem da história. Embora a estudante tenha conseguido organizar muito bem o texto, explorando a figura do narrador e seus sentimentos, construindo a narrativa com facilidade, apresentando apenas alguns problemas na organização dos parágrafos, ela considera que a parte mais difícil foi elaborar a história, contrariando a resposta dada por ela mesma à primeira avaliação feita do primeiro texto que ela construiu com a colega de classe e contrariando também a resposta que ela escreveu na última questão do questionário final (Explique como foi participar das oficinas): “O segundo eu tive mais criatividade, por isso gostei...”. Tudo isso evidencia que a estudante, embora esteja exercitando reflexões metacognitivas ao longo da oficina, ainda não tem o domínio completo de suas autorreflexões, o que é completamente esperado para uma estudante do sexto ano.

De toda maneira, é possível notar que as variáveis das tarefas (Flavell, 1987) permitiram que a aluna se sentisse mais à vontade para escrever seu texto. Assim, ao ativarmos seus conhecimentos prévios e estabelecermos objetivos para cada tarefa, pudemos auxiliar os estudantes a se envolverem no esforço que cada atividade requeria para ser finalizada. Podemos inferir, por exemplo, que o uso da tabela com os elementos da narrativa foi um recurso a mais para auxiliá-la a avaliar com mais eficácia o seu texto, porque à medida que conferia as informações na tabela, refletia se havia algum problema estrutural no conto e, conseqüentemente, alguma ausência de coesão no texto ao ler e reler os parágrafos.

Figura 15 - Conto escrito a partir do objeto trazido pela estudante focalizada

	Bloco de anotações <i>A parte difícil para mim, foi a parte de elaborar a história e também a questão da pontuação.</i>
10 aniversário	
Um belo dia, eu estava na loja entediado como sempre. Apenas estava na espera de um comprador. Quando entrou uma moça jovem, e sim, ela estava a procura de um ursinho de pelúcia, como eu. Eu estava torcendo para ela me comprar, pois eu já estava nessa mesma loja a um tempo já, e lá eu não podia fazer. Tinha que ficar parado e olhando para o nada (esse era meu maior tédio).	
A jovem moça ficou olhando algumas coisas na loja por um tempo, porque gostaria de comprar algumas coisas para sua casa e principalmente o ursinho de sua sobrinha. Como eu já tinha perdido a esperança da jovem me levar, fui dormir para ver se o dia passava mais rápido.	
Quando acordei, percebi que eu estava dentro de um carro, embulhado por uma sacola branca (meio transparente). E quando parei para pensar, percebi que finalmente fui comprado por alguém, mas aí que estava a questão, quem me comprou? Um grande De repente o carro para em frente a uma casa bem grande por sinal. De dentro do carro sai a moça lá do começo e um cara que eu nunca tinha visto na vida. Eles me tiraram do banco lá de trás e me levaram para aquela casa grandiosa. Chegando dentro de uma parcela que era um sítio e lá em frente achei que eu iria ser livre como sempre sonhei, mas eu estava errado.	
Fui guardado em um armário, e ali eu fiquei por um bom tempo. Como eu já tinha perdido a esperança de viver feliz, eu apenas aceitei.	
Um certo dia, eu estava dormindo e uma menina me pegou do armário e me levou correndo para o carro, apenas estranhado. Depois de um tempo todos nós pegamos uma longa estrada até chegar na cidade. E assim foi outra longa viagem até a casa de uma menina.	
Chegando lá, entramos em uma casa que estava acontecendo uma festa chamada "aniversário", nunca tinha ido em uma dessas, mas parecia ser muito legal de entrar. A festa acabou e me pegaram na mão e me levaram para uma viagem bem pequeninha, pareceu que ela gostou de mim. A partir daí ela não me soltava mais. E eu fui feliz daí para frente.	

Fonte: elaboração própria

Figura 16 - Tabela de revisão usada para a reescrita do conto desenvolvido a partir de um objeto preenchida pela estudante focalizada

Título	10 aniversário.
Personagens	
Lugar	Ursinho de pelúcia, uma menininha e uma moça.
Narrador	Sítio, loja e em um aniversário (casa).
Situação inicial	Um ursinho de pelúcia. Um ursinho de pelúcia que estava há espera de um comprador.
Conflito gerador	
Clímax	Quando o ursinho fica preso dentro do armário.
Desfecho	A menininha ganhou o ursinho de pelúcia.
Enredo	Uma menininha ganha o ursinho de pelúcia. Um ursinho de pelúcia foi comprado, e uma menina ganhou de presente em seu aniversário de sua dinda.

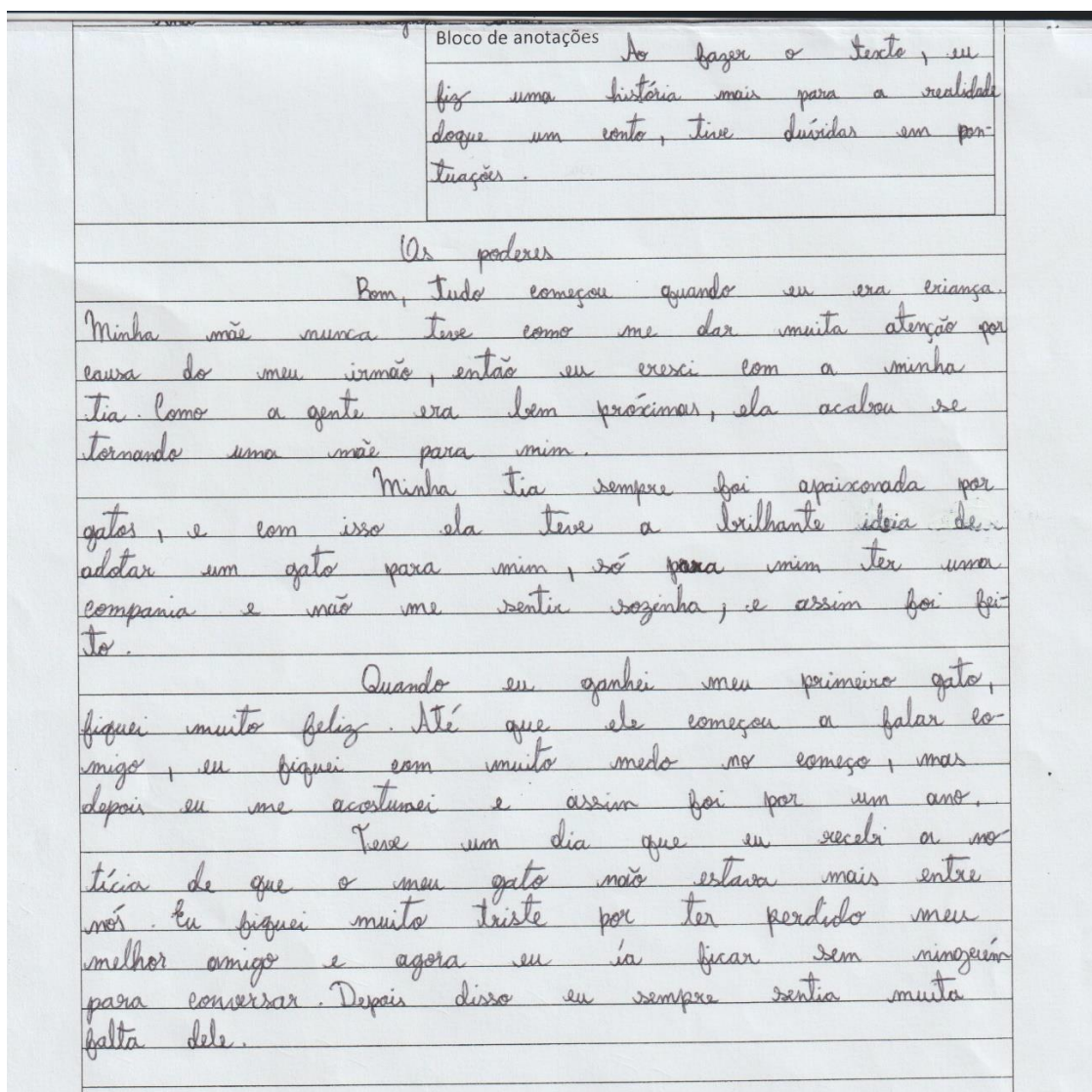
Fonte: elaboração própria

O próximo texto refere-se à escrita de um conto, a partir da fotografia de um momento especial. A aluna se inspirou na relação que ela tinha com seu gato para escrever sua história. Ela mesma menciona na análise de sua escrita “Ao fazer o texto eu fiz uma história mais para a realidade do que para um conto...”, demonstrando que possuía conhecimento metatextual, que era capaz de saber o que sabia (conhecimento declarativo),

como utilizar o que sabia (conhecimento procedimental) e por que, onde e quando utilizar o que sabia (conhecimento condicional, contextual), aplicando as estratégias relevantes ao objetivo da atividade cognitiva (Schraw; Dennison, 1994). Como a maioria dos alunos da turma, a estudante também teve dúvidas em relação à pontuação, durante a oficina, o que nos leva a refletir que, embora estejamos discutindo os processos de autoria e os processos discursivos em relação à produção de texto, os alunos ainda continuam preocupados com a forma, com a estrutura, com a gramática, porque é o que a escola tradicional vem ensinando ao longo dos anos.

Como professora pesquisadora, notamos que nossas práticas ainda estão em certa medida voltadas para o ensino tradicional, na medida que valorizamos mais os aspectos formais e estruturais nos textos dos nossos alunos, do que a autoria, a construção das ideias, a subjetividade, a criatividade de cada um expressa na folha de papel. Na realidade, é difícil admitir que temos, muitas vezes, um discurso democrático de ensino de línguas e, na prática, somos tão tradicionais, quanto aqueles que se assumem como tais verbalmente e na prática no cotidiano da sala de aula. Deste modo, como professora que realizava uma aproximação do fenômeno que investigava, embrenhava-me nele para melhor entendê-lo (Souza Santos, 2013). Eu estava atenta a cada processo que os alunos viviam. Com a certeza também de que eu não conseguia manter o controle de tudo. Afinal eram muitos processos cognitivos que estavam ocorrendo na mente dos meus alunos e na minha também. Lembrando que a prática docente crítica “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 2011, p. 39).

Figura 17 - Conto desenvolvido a partir de uma fotografia pela estudante focalizada



Fonte: elaboração própria

Analisando as respostas desta aluna verificamos que ela também se concentrou em analisar os aspectos formais da escrita, assim como o restante da turma, quando menciona “eu superei eu acho que foi as pontuações”. Mesmo que a turma participasse do processo como leitores dos textos dos colegas, esta aluna escreveu, possivelmente, para agradar ao professor que, tradicionalmente, era o único leitor das redações produzidas nas escolas. Por outro lado, como, ao longo dos anos, o ensino tradicional da língua incentivava a observação dos aspectos formais de um texto, a aluna está certa de que conseguiu atingir seu objetivo de fazer um texto, sem problemas de pontuação, que agradasse ao professor,

uma vez que, escreve-se para atender ao modelo de produção daquele que solicita os textos. Isso também é uma estratégia metacognitiva. Além disso, pode-se dizer que a aprendiz está avançando na capacidade de monitorar seu aprendizado, à medida que realiza ações repetidas, como escrever no bloco de notas as suas dificuldades, para verificar se a estratégia metacognitiva foi bem-sucedida ou não (Jou; Sperb, 2006).

A aprendiz utiliza a consciência metalinguística para regular o processo linguístico, tanto na compreensão como na produção do texto (Gombert, 1992), quando reconhece suas fragilidades e realiza a autoavaliação do resultado do processo ao afirmar que “As dificuldades que não superei foi de como elaborar um texto, para ficar um negócio bom e interessante”; foi capaz de julgar os saberes envolvidos em uma atividade cognitiva voltada a um aprendizado (Botelho; Almeida; Neves, 2024, p. 44), quando afirma que “o primeiro texto foi de entrevista, eu gostei porque a gente transformou em conto e a entrevista foi bem divertida”. O envolvimento afetivo nesta produção textual, trouxe ainda alegria, sentido e motivação para o fazer pedagógico. Em “O segundo eu tive mais criatividade, por isso gostei”, revela a motivação para realização da atividade e o senso de autoeficácia que tem relação direta com as ações metacognitivas, pois sem motivação para realizar a tarefa, nenhum aluno conseguirá avançar no domínio das estratégias metacognitivas e no processo de autoavaliação dos resultados das tarefas (Bertolini; Silva, 2005).

Sobre o último texto a aluna menciona “esse último eu não gostei tanto quanto os outros, porque eu percebi que fiquei sem criatividade”. Na realidade, quando os educandos estão escrevendo, eles precisam ter o que dizer e motivos para dizer (Geraldi, 1997). Isto explica o relato de ausência de criatividade por parte da aluna. É preciso lembrar que a aprendiz ainda estava no sexto ano do Ensino Fundamental e que por isso “não está pronta” para analisar com mais profundidade seus textos, mas a oficina a ajudou a olhar para si mesma e para as suas próprias crenças em relação à escrita.

De tudo, esta última frase - “Mas valeu a pena a experiência” -, revela que os alunos estão abertos a aprender. Aprender, principalmente, a monitorar o próprio aprendizado, a fim de que eles se conheçam como aprendizes da língua; “refletir sobre sua própria maneira de aprender; identificar o propósito da aprendizagem; reconhecer as intenções de quem propõe a tarefa; ativar os conhecimentos prévios em busca de um

aprendizado mais significativo” (De Lucia; Hocevar, 2008, p. 241).

Figura 18 - Respostas dadas à atividade final pela estudante focalizada

1- Que dificuldades você superou ou não em relação à escrita?
As dificuldades que eu superei eu acho que foi as pontuações (., e vírgula), isso foi uma dificuldade que eu sempre tive. As dificuldades que eu não superei foi de como elaborar o texto, para ficar um negócio bom e interessante.
2- Explique como foi escrever os textos durante às oficinas?
O primeiro texto foi de entrevista, eu gostei porque a gente transformou em conto e a entrevista foi bem divertida também. O segundo eu tive mais criatividade, por isso gostei, esse último eu não gostei tanto quanto os outros, porque eu percebi que fiquei sem criatividade. Mas valeu a pena a experiência.

Fonte: elaboração própria

A seguir, apresento a análise das respostas de três aprendizes dadas no início e no final do processo, a fim de perceber quais estratégias metacognitivas esses alunos-autores utilizaram e, assim, tentar compreender de maneira mais detida os efeitos da oficina na construção de seus autorreconhecimentos como autores.

5.4. Análise das respostas de três alunos dadas às perguntas iniciais e finais

Vamos iniciar pelo exemplo 1:

Figura 19 - Respostas dadas à atividade inicial pelo estudante focalizado A

1- Você já escreveu ou costuma escrever contos?	Sim, mas não em casa. Eu escrevo contos só na escola, pois não gosto muito de escrever conto.
2- Você costuma escrever? Dentro ou fora da escola?	Sim, fora porque faço muitas provas da OBMEP. As "OBMEP" são provas totalmente discursivas.
3- Quais são as suas maiores dificuldades em relação à escrita?	Minhas maiores dificuldades na escrita são: • A colocação de vírgulas e pontos. • O clímax e o final do texto.

Fonte: elaboração própria

Figura 20 - Respostas dadas à atividade final pelo estudante focalizado A

1- Que dificuldades você superou ou não em relação à escrita?
Vou começar com o que eu superei. Em relação a escrita eu superei: Ponto, vírgula, letra maiúscula e dois pontos. Já em relação o que não superei foi uma coisa o acento em palavras. Isso eu ainda não dominei, só de algumas palavras simples que eu sei.
2- Explique como foi escrever os textos durante às oficinas?
Durante essa oficina foi uma como uma folga, porque falando sinceramente a apostila da prefeitura é muito chata de fazer. Então por isso o texto da entrevista, da foto e do objeto foi um descanso, aí já isso era uma atividade alternativa, porque eu me vi como um escritor.

Fonte: elaboração própria

Observamos, neste exemplo acima, que o aluno registra que é na escola que ele escreve contos “Eu escrevo contos só na escola...”, corroborando com a ideia de que a escola é a principal agência de letramento (Kleiman, 1995) e que, talvez, a maneira como esta vem ensinando o gênero textual conto, não seja a mais motivadora, uma vez que ele diz “... não gosto muito de escrever conto”. A ausência de objetivos claros e o não levantamento dos conhecimentos prévios dos aprendizes interferem na maneira como eles se sentem motivados, ou não, para realizar as tarefas de produção textual. Por outro lado, a motivação e o sentimento de autoeficácia são essenciais para que os alunos desenvolvam estratégias metacognitivas a fim de solucionar os problemas que vão ocorrendo durante a realização das atividades (Bertolini; Silva, 2005). Observamos, também, que este aluno estava preocupado com os aspectos formais da escrita, como a maioria dos estudantes da turma, quando escreve “A colocação de vírgulas e pontos”. Entretanto, quando menciona “O clímax e o final do texto” o aluno sugere que está pensando metacognitivamente, ainda que esteja preocupado, também, em atender a uma exigência daquele que solicita a

atividade, o professor. E que a escola ainda privilegia estes aspectos em detrimento da coesão e da coerência textual.

Na resposta da questão dois, o aluno faz uma afirmação bastante interessante, quando escreve “são provas totalmente discursivas”, para justificar que costuma escrever em casa, quando estuda para as provas da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas. Na realidade, entendemos que este aluno enxerga que a função social da escrita não se aprende apenas nas aulas de língua portuguesa, mas que a linguagem está presente em todos os lugares; concordando com Bagno (2002), que afirma que a língua deve ser entendida como uma atividade social e que ela se manifesta em situações concretas (Marcuschi, 2000).

Nas últimas questões, o aluno consegue se autoavaliar, informando o que já superou em relação ao início do processo de escrita nas oficinas, demonstrando que é um aluno-autor proficiente, concordando com o que pensam Flower e Hayes (1981) quando afirmam que quanto mais o aluno é capaz de monitorar seu processo de escrita, mais eficiente ele se torna como escritor. O aprendiz desenvolveu estratégias metacognitivas eficazes na solução de problemas em relação à escrita, relatando “Em relação à escrita eu superei: ponto, vírgula, letra maiúscula e dois pontos” e o que não superou “uma coisa o acento em palavras” e isto se evidencia em seus textos. Sem dúvidas a resposta para a segunda questão das últimas perguntas (“Como foi escrever os contos durante as oficinas?”) traz muitas reflexões para nós. A primeira “Durante a oficina foi como uma folga, porque falando sinceramente a apostila da prefeitura é muito chata de fazer” revela que o aluno está atento as metodologias de ensino empregadas pelos professores e aproveitou a oportunidade para fazer uma crítica, corroborando assim com o que diz a Linguística Aplicada que precisamos considerar a opinião dos falantes sobre o uso da linguagem, a fim de aprimorarmos nossas ações como professores de língua. A palavra “folga” traz o sentido que desejo para toda atividade de produção textual: que os alunos tenham prazer durante todo o período que estão aprendendo- ensinando a escrever. A opinião do aluno sobre o material didático expressa que, talvez, os textos nela apresentados estivessem sem conexão com a vida real dos estudantes e que o aluno encarava as atividades como obrigatórias e, portanto, realizava as tarefas, sem prazer. Na verdade, esses

textos não promovem a leitura e escrita como ação cognitiva plena, não permitem a professores e alunos compreender as capacidades destes últimos como leitores (e escritores), nem identificar eventuais dificuldades de leitura (e escrita) para saná-las em atividades posteriores. (Gerhardt; Botelho; Amantes, 2015, p. 182).

Participar das oficinas “foi um descanso, aliaz isso era uma atividade avaliativa” em que ele podia realizar um julgamento de aprendizagem, enquanto experimentava a sensação de ser verdadeiramente um escritor “porque eu me vi como um escritor”, ou seja sua autoria não foi negada (Arroyo, 2013), porque, como pessoa que escreve e produz conhecimento, ele foi incluído, no processo, desde o início. E, ainda, acredito que o aluno encontrou sentido e estímulo para realizar as atividades, confirmando, que “as motivações dos novos escritores ou aprendizes estão relacionadas com a função que é atribuída ao texto em uma situação comunicativa determinada”, como afirmam De Lucia e Hocevar (2008). Esse depoimento trouxe muita alegria ao meu coração, porque para além de saber o que os alunos-autores faziam, enquanto produziam seus textos, eu queria que eles fossem felizes, que esta prática pedagógica marcasse suas vidas de maneira especial e que fizesse sentido. Mais do que objeto da minha pesquisa, eu queria que eles fossem sujeitos, agentes, autônomos do seu processo de aprender.

Figura 21 - Respostas dadas à atividade inicial e à atividade final pelo estudante focalizado B

1- Você já escreveu ou costuma escrever contos?	Sim, mas não temo o costume de escrever contos, mas às vezes eu escrevo um conto ou outro.
2- Você costuma escrever? Dentro ou fora da escola?	Sim, costumo escrever bastante na escola, lá eu escrevo contos às vezes, resumos e até cópia de exercícios.
3- Quais são as suas maiores dificuldades em relação à escrita?	As minhas maiores dificuldades são, pensar em algo para poder escrever e as acentos nas letras pois às vezes eu não sei em que letra colocar o acento.

1- Que dificuldades você superou ou não em relação à escrita?	Uma dificuldade que eu superei foi em colocar parágrafos nos meus textos, pois em mais ou menos a mesma época fizemos 3 textos e em 2 desses textos eu tive muita dificuldade em colocar os parágrafos, mas agora no último texto eu consegui fazer os parágrafos sem dificuldade.
2- Explique como foi escrever os textos durante às oficinas?	Uma coisa que eu percebi foi que com o tempo escrevi esses textos a minha escrita melhorou e eu comecei a escrever mais rápido.

Fonte: elaboração própria

Neste segundo exemplo, notamos que o aluno não tinha costume de escrever contos e que quando escreve, o faz na escola. Os fragmentos “Costumo escrever bastante na

escola, lá eu escrevo. Contos às vezes, resumos e até cópia de deveres” retratam o modelo de atividade de escrita que, muitas vezes, a escola propõe. Temos muitas cópias e pouca produção discursiva, pouca produção de conhecimento, porque, muitas vezes, a cobrança sobre o professor/a, obriga-o/a a ser “um mero executor dos rituais previstos, das competências legitimadas, das avaliações impostas” (Arroyo, 2013, p. 51).

Quando o aluno menciona que sua dificuldade é “pensar em algo para poder escrever”, nos lembramos de que ninguém consegue escrever sobre aquilo que não sabe. Por isso é necessário construir significados (Gerhardt, 2013) e motivar os alunos antes do processo da escrita, com atividades pré-escrita (Nelson; Narens, 1990; 1994), como mencionamos anteriormente. O aprendiz ainda se preocupa com os acentos nas palavras e percebe que esta é a sua dificuldade “eu não sei em que letra colocar o acento”. Fico pensando que a escola, muitas vezes, se esquia de ensinar o básico. Gastamos horas escrevendo no quadro, “passando tarefas” e não fazemos o mínimo. Como se ensina a escrever? Escrevendo...

Nas respostas seguintes, o aluno afirma que aprendeu a usar os parágrafos “agora no último texto eu consegui fazer os parágrafos sem dificuldade” e ainda utiliza estratégias metacognitivas ao realizar a avaliação de si “em mais ou menos 2 meses fizemos 2 textos e em 2 desses textos eu tive muita dificuldade em relação aos parágrafos mas agora no último texto eu consegui fazer os parágrafos sem dificuldade” e ainda continua realizando um julgamento de aprendizagem quando afirma “com o tempo escrevendo esses textos minha escrita melhorou”. Analisando o texto produzido por este aluno, podemos confirmar que suas respostas estão de acordo com o que ele conseguiu produzir durante as oficinas. O estudante estava ainda confiante de que avançava em relação ao monitoramento e controle de sua aprendizagem, por isso podemos afirmar que quanto mais o aluno escreve e reescreve, sempre atento ao seu processo de aprender, utilizando, por exemplo, um roteiro de correção de produção textual (Pereira, 2024), tanto mais eficiente ele fica em relação a sua capacidade enquanto escritor (Flower; Hayes, 1981).

Figura 22 - Respostas dadas à atividade inicial e à atividade final pela estudante focalizada C

1- Você já escreveu ou costuma escrever contos?
Sim, Porque eu gosto. Isso pode abrir muitas portas para mim futuramente.
2- Você costuma escrever? Dentro ou fora da escola?
sim, nos dois lugares. Em casa eu escrevo mais, porque quando eu estudo eu escrevo para memorizar, e fora eu escrevo quando estou entediada
3- Quais são as suas maiores dificuldades em relação à escrita?
Pontuação, Acentos, Começo, meio e fim, criatividade e ideias.

1- Que dificuldades você superou ou não em relação à escrita?
Eu melhorei muito nos parágrafos, preciso melhorar nos acentos e melhorei muito na pontuação.
2- Explique como foi escrever os textos durante às oficinas?
Eu gostei do texto da entrevista e do texto do objeto. Só não gostei do texto da foto porque eu estou sem criatividade.

Fonte: elaboração própria

Neste último exemplo, observamos que aluna associa a capacidade de escrever a um futuro melhor para sua vida “Isso pode abrir muitas portas para mim futuramente”. A sua afirmação está baseada na ideia de que todo aquele que é letrado em diferentes práticas prestigiadas de escrita é visto de modo diferente pela sociedade e é capaz de ocupar cargos elevados. A escrita vista como um bem desejável, ideologizável (Gnerre, 1991) e o discurso de que aprender a ler e escrever traz prestígio social (Gnerre, 1991) estão presentes em sua resposta. Por outro lado, temos consciência de que o mesmo ensino da escrita que exclui - por seguir os modelos coloniais de ensino, privilegiando a norma padrão - é o mesmo que permitirá que estes estudantes alcancem os espaços e posições que a sociedade elitista não espera que eles alcancem. Portanto, quando avança em seu processo de aprender, a estudante vai na contramão de uma sociedade que oferece um ensino de baixa qualidade para aqueles que são oriundos das classes populares (Soares, 1986) e a enxerga como uma deficiente linguística (Soares, 2000).

Sem dúvidas, a aluna tem consciência de sua capacidade intelectual e demonstra que possui estratégias metacognitivas bem desenvolvidas, porque avalia com qualidade os seus conhecimentos para saber onde concentrar os seus esforços, quando estuda (Lunderberg; Moham, 2009), ao afirmar “em casa eu escrevo mais, porque quando eu estudo eu escrevo para memorizar.” A aluna utilizou a escrita como estratégia para estudar,

pois já sabia que ela conseguia aprender escrevendo (Vergara, 2013). Quando valoriza o aprendizado da escrita, também, esta aprendiz utiliza a língua do opressor contra a hegemonia, libertando-se (Hooks, 2013), como indivíduo que pensa e é capaz de exercer sua autoria. Uma autoria que liberta e transforma.

A estudante considerou que “melhorou muito nos parágrafos”, deixando claro que ainda tem muito que avançar, reconhecendo o que ainda falta em suas produções. Ao final, notei que ela estava satisfeita em realizar as tarefas e que apenas em uma ficou sem criatividade. Enquanto participava das oficinas a aprendiz e alguns de seus colegas que investiram no controle e no monitoramento de suas produções, utilizaram a consciência metatextual (Gombert, 1992), que é a percepção e o gerenciamento da coerência e da coesão. Além disso, corrigiram seus próprios erros, ficaram atentos a progressão temática, assim como, praticou outras ações (presentes nas anotações no bloco de notas, por exemplo) como: o estabelecimento de objetivos, a resolução de problemas no texto; a tomada de decisões, coletas de informações durante as atividades de pré-escrita, planejamento das ideias, produção e revisão/ reescrita (Almeida, 2017).

A seguir, nos detemos nas respostas dadas pelos estudantes às perguntas finais para observarmos, de maneira mais geral, os efeitos das oficinas na construção, ainda inicial, desse autorreconhecimento dos estudantes como autores.

5.5. Análise das respostas dos estudantes dadas às perguntas finais

As últimas questões da nossa investigação abordaram estratégias metacognitivas de julgamento de aprendizagem e de autoavaliação. De modo que esta questão: *Que dificuldades você superou ou não em relação à escrita?* os alunos responderam que superaram o uso da pontuação, o uso do parágrafo, melhoraram o desenho das letras, revelando que o ensino da escrita ainda privilegia os aspectos formais da língua. Alguns alunos disseram que superaram a dificuldade de não saber o que escrever, corroborando com a ideia de que o indivíduo precisa ter um “conteúdo a dizer” e “razões e motivações para dizer” (Geraldi, 1997, p. 139) para conseguir realizar a tarefa.

Apenas um aluno observou que não fazia a correção de seu texto e que agora era capaz de fazê-lo, relatou que “escrevia errado e não corrigia”, confirmando que as ações realizadas em três etapas: planejamento, escrita, reescrita (Nelson e Narens, 1990 e 1994)

e o pensar sobre seu processo de aprendizado, através das perguntas realizadas, foi importante para desenvolver neste aluno a capacidade de monitorar e controlar seu aprendizado. Um aluno mencionou que teve dificuldade com a elaboração do título, o que já faz parte de um processo de revisão textual presente no roteiro proposto por Pereira (2024). Dois alunos reafirmaram que não superaram a escrita de palavras e a construção da parte final de seus textos, o que sugere a necessidade de aplicarmos um roteiro de revisão para a reescrita (Pereira, 2024), a fim de promover o aperfeiçoamento da capacidade autoanalítica dos alunos (Risko; Rosko; Vulkelich, 2005).

Alguns aprendizes relataram dificuldades para pensar na história, para ter criatividade, para escrever a frase inteira. Todos escreveram que tiveram dificuldade no uso da pontuação. Outros, ainda, mencionaram a dificuldade de dar espaço entre as palavras e para usar os acentos nas palavras, realçando a preocupação da turma com os aspectos formais da língua. Um aluno ainda disse que escreveu errado, muitas vezes, e a professora o ajudou, destacando o papel do professor como facilitador que, aos poucos, transfere a responsabilidade de autorregular seu aprendizado para o aluno (Pearson; Gallagher, 1983). Apenas uma aluna mencionou que não teve dificuldades para escrever um texto, acreditando em sua autossuficiência. Uma aluna mencionou que não superou nenhuma dificuldade, porque “não aprendeu nada”. Disse que só escreveu. Na realidade, a estudante não considerou, ainda, a escrita como um instrumento de aprendizagem e ainda não desenvolveu a capacidade de se autoavaliar, porque o ensino da escrita, muitas vezes, não é desenvolvido com esta finalidade. Outra aluna disse que não superou nada porque não prestava a atenção nas aulas, ou seja, ela, também, não conseguiu perceber a importância de monitorar o próprio aprendizado.

Em relação a segunda questão desta parte final (*Explique como foi escrever os textos durante as oficinas.*), alguns relataram que foi fácil escrever, que foi pensando e escrevendo. Por outro lado, outros mencionaram que foi difícil pensar no texto que iriam escrever, porque “não vinha nada na cabeça e não sabia onde colocar o ponto, vírgula e parágrafo”. A maioria declarou que gostou de escrever a segunda proposta de produção textual em que o objeto de valor sentimental era o narrador-personagem, porque o objeto fazia parte de um momento especial na vida deles. Um aluno disse que ia pensando e escrevendo o texto, demonstrando que estava utilizando uma estratégia de controle e que o

fato de estar participando de uma oficina de escrita (que valoriza a subjetividade dos sujeitos envolvidos), o ajudava a olhar para si mesmo como escritor.

Alguns acharam divertido criar as histórias; um estudante mencionou que a proposta de escrita, a partir da foto, foi mais fácil, porque ele já tinha uma noção do que fazer no texto; que a história estava praticamente na mente dele; que a foto já tinha uma história e que era só ir relembrando, demonstrando que já estavam utilizando estratégias metacognitivas para solucionar os problemas que surgiam ao longo das oficinas. Um aluno se desafiou colocando a irmã dele como a narradora do conto que envolvia a foto de um momento especial. Para uma aluna, a escrita dos contos foi cansativa, mas foi boa, pois disse que aprendeu diversas coisas sobre a escrita. Desta forma, observamos que ela já estava iniciando um processo reflexivo sobre o seu aprendizado e destacando a importância do monitoramento e do controle (Botelho, 2024).

Uma educanda informou que foi interessante, porque começou a ver os seus “defeitos” na escrita e assim conseguia fazer textos melhores que antes, realizando, assim, a reflexão sobre suas próprias ações cognitivas: o pensar sobre o próprio pensar (Botelho; Almeida; Neves, 2024). Outro relatou que gostava de fazer contos e que por isso foi fácil para ele e divertido também, porque aprendeu a escrever melhor. Uma aluna destaca que o processo de escrita foi demorado, nos fazendo entender que a escrita, revisão e reescrita requer tempo e dedicação para fazê-los. Outra relatou que foi muito complicado, porque tinha que ter muita criatividade, tinha que prestar a atenção em muita coisa, como: parágrafos e pontuações. Ela estava envolvida em um processo árduo de tentar atender à demanda que os professores normalmente exigem, quando solicitam uma produção textual. Os alunos desejavam que seus textos fossem aceitos pela professora (Geraldini, 2006). Um relatou que foi bem divertido pensar em como seria cada um, que o mais fácil para ele foi o da foto, pois ele tinha diversas fotografias. Para este aluno, o conto mais difícil de ser feito foi o conto do objeto, porque ele ficou procurando bastante tempo até achar um.

Ao analisar essas respostas dos alunos, tornava-me uma professora pesquisadora, na visão defendida por Cochran-Smith e Lytle (1993), à medida que a prática desta pesquisa promovia uma visão deliberativa do ensino, ou seja, através dela eu usava o conhecimento metacognitivo para construir perspectivas, escolher ações, interpretar os dados, criar as propostas e fazer escolhas estratégicas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de realizar essa pesquisa, focada nos processos de produção textual, foi muito importante para mim enquanto professora-pesquisadora. Como mencionei na introdução deste trabalho, eu sempre gostei de realizar aulas de escrita, porque eu conseguia me “conectar” com os alunos. Este texto de dissertação era um sonho que carreguei durante muitos anos, pois sempre valorizei o trabalho do professor. Sempre pensei que a prática precisa dialogar com a teoria, principalmente, em uma pesquisa que preza pela qualidade do ensino de língua. Produzir uma pesquisa a partir da escrita foi especial para mim, porque sei o quanto os alunos e as alunas podem expressar seus pensamentos em um texto. Sentir que eles avançaram foi o meu maior presente ao final desta pesquisa. Saber também que outros professores poderão dialogar comigo a partir desta investigação fez “valer a pena” cada palavra escrita aqui.

Chegamos ao final desta dissertação e precisamos retomar os objetivos iniciais desta investigação. O principal deles foi identificar as estratégias metacognitivas usadas em atividades de produção de escrita por estudantes do sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro, ao longo de uma oficina de produção de contos realizada em sala de aula. Os objetivos específicos foram: 1- observar os processos de escrita de um grupo de estudantes do sexto ano do ensino fundamental, compreendendo as especificidades dos processos desenvolvidos em ambiente escolar; 2- entender como a produção escrita pode ser trabalhada em ambiente escolar a partir dos pressupostos dos estudos da metacognição, levando-se em conta a necessidade de monitoramento e controle por parte do escritor ao produzir seu texto; 3- contribuir para o uso da metacognição pelos sujeitos da pesquisa em atividades escolares de escrita em suas três etapas: planejamento, a escrita e a reescrita de textos; 4- favorecer o ensino de estratégias metacognitivas em aulas de produção de textos nos anos finais do ensino fundamental; 5- produzir conhecimentos que auxiliem os/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental no ensino da escrita a partir dos pressupostos da metacognição.

Para melhor compreensão da temática desta pesquisa optamos por dividir este texto em cinco capítulos. Sendo eles: 1- A “Introdução” que abrangeu a nossa trajetória na educação, como chegamos ao curso de mestrado, os objetivos e as perguntas que

nos motivaram a realizar esta pesquisa; o capítulo 2 - “O ensino da língua escrita e a autoria na escola”, que foi um convite para repensarmos as concepções de língua e de educação linguística que circulam nas escolas, as contribuições da Linguística Aplicada ao ensino de língua portuguesa e o lugar da escrita e do texto na escola, bem como sua relação com a autoria; o capítulo 3 - “Metacognição e o ensino da escrita”, em que discutimos sobre a relação entre a metacognição, prática docente e o ensino da escrita; o capítulo 4 - “Metodologia da pesquisa”, em que foi possível observar como a pesquisa foi desenvolvida; o capítulo 5 - “A oficina de produção de contos: uma experiência metacognitiva inesquecível!”, em que apresentamos a pesquisa de campo e as análises das produções dos estudantes ao longo das oficinas.

Ao recordar os aspectos mais importantes discutidos em cada capítulo, destacamos que é impossível pensar sobre o ensino da língua como processo de construção de significados sem refletirmos sobre o papel da Linguística Aplicada em nossa pesquisa e sobre o conceito de letramento que defendemos ao longo desta investigação. A LA como campo de estudo que busca entender os problemas sociais em que a linguagem ocupa o papel central (Moita-Lopes, 2006); que enfatiza a importância da relação entre a teoria e a prática e que considera o sujeito da pesquisa como alguém que é capaz de opinar sobre o que se teoriza (Rajagopalan, 2006) nos ajudou a entender como os nossos alunos podiam opinar sobre as nossas metodologias e sobre como eles pensavam sobre a sua própria escrita. Ao olharmos para o potencial de cada estudante tínhamos em mente que letrar é contribuir para que o indivíduo não só saiba ler e escrever, mas que exerça as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade (Soares, 1999) e que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida (Street, 1984). A escola como principal agência de letramento (Kleiman, 1995) precisa desenvolver uma educação linguística de qualidade que se vincule à vida social dos alunos e alunas (Bagno, 2002).

Como “pesquisador *in- mundo*” (Abrahão et al, 2014) que se mistura ao objeto, assim nos posicionamos durante esta investigação, a fim de realizarmos uma proximidade crítica (Souza Santos, 2001), observando se as nossas ações contribuíram ou não para o sucesso de cada atividade. Por isso a experiência de realizar essa pesquisa focada

nas ações metacognitivas dos alunos foi muito importante enquanto pesquisamos a nossa prática. Como mencionamos na introdução deste trabalho, a prática precisa dialogar com a teoria, principalmente, em uma pesquisa que preza pela qualidade do ensino de língua.

Além disso, esta pesquisa trouxe novos olhares e pensamentos para o meu trabalho como professora de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental. Notei que usar os elementos motivadores para a escrita dos textos foi fundamental para que os alunos- autores aceitassem as minhas sugestões. Propor a entrevista com os professores para alunos recém-chegados à escola foi muito interessante para eles. Pedir que escolhessem um objeto de valor sentimental para realizar a segunda escrita trouxe motivação para escrever e ativou os conhecimentos prévios dos alunos. Sugerir a foto de um momento importante para a escrita foi, igualmente, um instante mágico, em que os alunos dialogaram sobre suas vidas. Era o mundo trazido para a sala de aula, aproximando a escola e o ensino de língua da vida real dos estudantes. Criamos assim, alunos e eu um ambiente propício para o aprendizado, valorizando os conhecimentos prévios de cada um. Nosso relacionamento mudou. A turma e eu criamos um laço afetivo, pois sem afeto é impossível ensinar e aprender.

Tendo em vista que o foco da escrita foi na interação (Koch; Elias, 2010) nos enxergamos como sujeitos ativos construtores desta pesquisa-ação educacional (Tripp, 2005) que dialogam entre si. Dialogar foi a palavra-chave desde o início. Dialogamos, alunos e professora, pesquisadora e orientador, pesquisadora e grupo de pesquisa e pesquisadora e autores mencionados ao longo deste texto. Tendo sempre consciência do nosso inacabamento e sabendo que quando estamos com os nossos alunos, estamos mais abertos a aprender do que a ensinar (Freire, 2011). Refletindo sobre inacabamento é que retornamos as nossas perguntas iniciais, a fim de reavaliarmos nossas escolhas e de tentarmos encontrar respostas para os nossos questionamentos.

Neste movimento de retorno às perguntas iniciais de nossa pesquisa podemos refletir sobre a importância desta investigação no âmbito do ensino de língua escrita a partir dos estudos em metacognição. A seguir tentaremos responder a essas perguntas (com o foco nas estratégias metacognitivas encontradas ao longo da oficina) tendo a convicção de que não encontramos todas as respostas, mas caminhos possíveis para melhorar o ensino da língua escrita no ambiente escolar.

1. O que os alunos e alunas fizeram quando produziram seus textos?

Os alunos e as alunas produziram seus textos, primeiro, para atender à solicitação de sua professora, por isso, enquanto escreviam, procuravam observar os aspectos formais da escrita em detrimento da coesão e da coerência de seus textos, porque ao longo dos anos, durante o ensino de língua na escola, foi exatamente isto que foi exigido dos alunos em suas aulas de produção textual. Os estudantes produziram seus textos, depois, utilizando toda a criatividade possível, para produzir um conto, e tinham autoconfiança, porque as propostas de escrita partiram de suas realidades de vida e valorizavam o conhecimento prévio de cada um e, assim, escreveram sem “abrir mão” da autoria. Os alunos, ainda, julgaram os saberes envolvidos em cada atividade cognitiva, à medida que escreviam no bloco de anotações. Além disso, os estudantes foram capazes de opinar sobre nossas metodologias de ensino, enquanto avaliavam seu próprio aprendizado; perceberam que, através da escrita, eles podem ocupar lugares que a sociedade não espera que eles ocupem; utilizaram a língua escrita como forma de estudo; utilizaram a língua do opressor contra a hegemonia, como forma de resistência, libertando-se (Hooks, 2013) e se viram como escritores, porque a sua autoria não foi negada (Arroyo, 2013).

2. Que estratégias metacognitivas os estudantes usaram em seus processos de produção de texto?

Como primeira estratégia metacognitiva, os alunos ativaram seus conhecimentos prévios sobre os textos a serem produzidos, a partir das perguntas utilizadas no início das atividades de escrita, por exemplo. As respostas dos alunos a essas perguntas foram importantes também para a nossa reflexão metacognitiva, pois trouxeram informações importantes consideradas ao longo da oficina. Quando não sabiam como escrever seus textos, os alunos observavam como os colegas estavam realizando a tarefa, por exemplo, no momento em que os textos eram lidos para a turma. Desta forma, também estavam utilizando estratégias metacognitivas. Os aprendizes consultaram a entrevista feita com os professores para colher informações que seriam úteis na construção do primeiro texto narrativo; acharam fácil produzir este conto, porque “a história já estava ali” e “tinham a entrevista na mão”, demonstrando que já estavam utilizando estratégias metacognitivas. Além disso, os estudantes respondiam uns aos outros na atividade em dupla e durante a oficina, favorecendo uma maior construção de conhecimento. Alguns alunos substituíram

palavras ao longo do texto para não ficar repetitivo utilizando assim uma estratégia de natureza metalinguística ou o gerenciamento metalinguístico. Os discentes conseguiram realizar a revisão de natureza metatextual, a partir da tabela de elementos da narrativa, por exemplo. Quando os estudantes não compreendiam as palavras utilizadas nesta tabela, como estratégia metacognitiva, eles perguntavam aos colegas o significado das palavras. Quando faziam correções, rabiscos e/ou revisões em seus textos os estudantes também estavam utilizando estratégias metacognitivas de natureza metalinguística. Os alunos demonstraram conhecimento sobre si e focaram em si como escritores e não na língua, à medida que escreviam no bloco de anotações e respondiam às perguntas finais. Os alunos utilizaram estratégias metacognitivas quando escreviam para atender ao modelo de produção daquele que solicitava o texto, quando estavam atentos aos aspectos formais da escrita e quando os alunos observavam que suas histórias pareciam histórias reais e não um conto. Quando os estudantes se enxergaram como escritores e preencheram as últimas questões utilizaram os julgamentos de aprendizagem que é a capacidade de se autoavaliar e, ao irem pensando o texto, utilizavam estratégias de controle. Por fim, durante uma oficina de escrita, sem dúvidas, o professor que age como uma espécie de guia que retroalimenta e apoia antes, durante e depois do processo de escrita do texto também está usando estratégias metacognitivas.

3. Como essas estratégias metacognitivas podem ser aprimoradas em sala de aula?

O uso de estratégias metacognitivas pode ser aprimorado em sala de aula, à medida que criamos oportunidade para que os alunos se automonitorem enquanto aprendem. Uma boa estratégia é utilizarmos um roteiro para a revisão textual, proposto por Pereira (2024). Através de um roteiro o aluno consegue perceber onde precisa investir mais esforços e onde ele alcançou os objetivos esperados para cada proposta. Quando o aluno aprende a olhar para si mesmo enquanto aprendiz ele pode melhorar seu rendimento tanto na leitura quanto na escrita. Quanto mais expusermos nossos alunos a momentos de reflexão sobre a linguagem mais eles se tornarão eficientes no que diz respeito ao seu autoconhecimento como usuário da língua. Notamos, durante a oficina, por exemplo, que, embora os alunos não estivessem “prontos” para analisar com mais profundidade seus textos, a oficina os ajudou a olhar para si mesmos e para as suas próprias crenças em

relação à escrita, porque foi um período aproximado de dois meses em que os alunos estiveram focados em olhar para si mesmos como escritores. Portanto, para aprimorarmos essas estratégias metacognitivas precisamos motivar os alunos antes da escrita com atividades pré-escrita e investir tempo no processo de reescrita e revisão.

4. Como pensar um ensino da escrita como processo de construção de significados, evidenciando as potencialidades dos estudantes do ensino fundamental, tendo em vista os conhecimentos trazidos pelos estudos da cognição e da metacognição?

Esta última pergunta resume todas as outras. Pensar o ensino da escrita como processo de construção de significados evidenciando as potencialidades dos estudantes é valorizar a escrita autoral. Consideramos desde o início, a escrita como processo ou integração de processos de construção de significados (Vargas, 2017), porque ao escrever, os aprendizes produziram sentidos por meio da linguagem. Os textos produzidos pelos alunos foram entendidos como uma atividade que envolvia o autoconhecimento (Almeida, 2017) e os seus saberes foram valorizados (Gerhardt, 2013), como observamos nas anotações dos alunos sobre suas dificuldades e facilidades em relação à escrita. Durante todo o processo, os alunos fizeram uso da consciência metatextual e do gerenciamento metalinguístico (Gombert, 1992), como observamos nas análises realizadas por nós sobre os apontamentos da escrita dos alunos. Além disso, o planejamento de cada etapa e as ações propostas em três estágios (pré- escrita, escrita e reescrita ou revisão) de Nelson e Narens (1990 e 1994) favoreceram o monitoramento do próprio aprendizado e o autoconhecimento dos estudantes ao longo da oficina. Sem dúvidas, os estudos sobre a metacognição (Flavel, 1987) muito contribuíram para repensarmos nossas práticas e nossa própria metacognição, quando estamos ensinando- aprendendo.

A prática docente deveria ser sempre um ato dialógico, que envolve constatação, reflexão e mudança. Nossa prática docente nunca será perfeita e não pretendemos escrever que tudo foi perfeito. Mas a escolha que fizemos ao longo do processo, durante a oficina e a escolha do gênero textual conto, como um acontecimento discursivo que expressa ações linguísticas, sociais e cognitivas foi a mais acertada. Não houve resistência dos alunos para a execução das ações, durante os dois meses de interação, porque trouxemos a vida deles para dentro da sala de aula em cada proposta sugerida. Cada momento vivido com a turma e

cada texto lido e relido para ajudá-los em seus processos de aprender a escrever ficarão em nossas memórias. A escrita como instrumento de aprendizagem foi um desafio para os alunos como também para mim, porque precisei ler e revisar meu texto, assim como ensiná-los a revisarem seus textos. Pensar sobre a escrita foi a palavra de ordem desde o início. Os alunos pensaram sobre a escrita e eu também pensei sobre a escrita ao produzir este texto.

Através do diálogo com meu orientador e com os colegas do grupo de pesquisa, pude pensar sobre como escrever este trabalho reconhecendo que esta ação é metacognitiva. A respeito da organização do texto, foram muitas revisões. Revisão do conteúdo, revisão da organização das ideias, eliminação de parágrafos, reformulação de orações, organização dos capítulos, substituição de palavras, muitas leituras e revisão do referencial teórico. Inúmeras vezes voltei aos textos indicados pelo orientador para construir os capítulos teóricos. Fiz revisão seguida de reescrita e muitas reescritas. Organizei uma rotina para dar prosseguimento ao trabalho de escrita e reservei dias em minha agenda para fixar o pensamento nesta produção. Enquanto elaborava este texto sentia o poder de uma boa orientação na vida de um estudante e sabia que, aos poucos, meu orientador estava transferindo para mim a responsabilidade pela avaliação do meu texto, seguindo os preceitos da metacognição. Como ele, eu quis mediar as ações com meus alunos para que eles também avançassem em seus textos. Desejava que minha prática não fosse solitária, por isso dialogava com meu orientador durante todo o processo.

Em resumo, nossa pesquisa nos leva a concluir que:

Cada aprendiz precisa saber que seu pensamento importa para nós educadores; que ele é capaz de avançar como um escritor; que ninguém nasce sabendo escrever e que é preciso investir tempo na escrita, revisão e reescrita.

Cada aprendiz precisa saber que sua história de vida importa quando ele produz um texto. Ainda que seu texto não seja sobre sua vida, mas, que por trás de toda autoria, temos um escritor que pensa e vive uma realidade que precisa ser considerada.

Cada aprendiz precisa ter o que dizer e razões e motivações para dizer (Geraldi, 1997).

Cada aprendiz precisa produzir textos *na* escola e não *para* a escola (Geraldi, 2006) e precisa assumir o papel de agente do seu processo de aprender. Aqui encontramos a importância da metacognição para o ensino, pois pensar o ensino da escrita como

processo de construção de significados a partir dos estudos da cognição e da metacognição é assumir o nosso papel reflexivo no processo de aprender. Por isso, entendemos que:

Cada professor(a) precisa saber que ele é fundamental para que a aprendizagem aconteça em sala de aula; precisa saber escolher os objetivos para cada atividade, entendendo que os alunos se engajarão ou não nas tarefas a partir dos objetivos que são estabelecidos.

Cada professor(a) precisa saber que o levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto a ser desenvolvido durante a tarefa é de suma importância para que os estudantes tenham o que dizer.

Cada professor(a) precisa saber que os alunos gerenciarão as informações a serem empregadas ao escrever, baseando-se no objetivo delimitado e nos significados construídos, à medida que acessam os conhecimentos prévios (Botelho e Vargas, 2021).

Cada professor(a) precisa saber que a motivação para realização de uma determinada tarefa está relacionada ao que o aluno pensa sobre si mesmo e sobre o seu processo de aprender (Ames, 1992).

Cada professor(a) precisa saber que a escolha do currículo terá impacto direto nos processos cognitivos que envolvem a aprendizagem e que cada aluno e aluna precisa se sentir aceito pelo grupo e ser alguém importante em todo o processo de aprendizagem (Ames, 1992).

Cada professor(a) precisa saber que os aprendizes devem ser capazes de avaliar com qualidade os seus conhecimentos para saberem onde concentrar os seus esforços quando estudam, pois a confiança no próprio conhecimento é uma forma de metacognição (Lundeberg e Moham, 2009).

Cada professor(a) precisa saber que a metacognição em sala de aula dá-nos oportunidade de sabermos se nossos métodos de ensino são adequados e que precisamos saber fazer perguntas a nós mesmos sobre nossa compreensão dos processos cognitivos vividos em sala de aula.

Cada professor(a) precisa pesquisar sobre sua prática a fim de promover uma visão deliberativa sobre o ensino, pois tomar decisões certas, no momento certo, em respostas aos problemas envolvendo pessoas em lugares específicos (Garrison, 1997) é uma ação metacognitiva.

Encerramos este trabalho tendo a convicção de que procuramos realizar uma educação linguística comprometida com a diminuição da desigualdade em nosso país, permitindo que mais estudantes aprendessem a transformar o pensamento de maneira crítica e autônoma, em texto escrito. Fomos na contramão de um sistema que exclui os indivíduos que mais precisam aprender a ler e a escrever, porque trouxemos para o centro do processo os alunos-autores oriundos de uma escola pública carioca, na medida que solicitamos que escrevessem sobre o seu próprio processo de escrita, trazendo seus textos escritos e suas anotações para o corpo deste trabalho. Ouvir o que os alunos e as alunas pensam sobre a nossa prática e sobre o seu processo de aprender é fundamental para realizarmos um ensino eficaz.

Muito ainda precisa ser feito em relação aos estudos metacognitivos. Uma das ações necessárias é a necessidade de maior divulgação dos resultados de pesquisas bem-sucedidas nesta área, envolvendo situações reais de ensino-aprendizagem da língua. Precisamos dedicar, também, atenção a pesquisas que envolvam o ensino sobre a revisão e a reescrita de textos, pois este ainda é um grande desafio para a maioria dos alunos. Além disso faz-se necessário uma investigação das estratégias metacognitivas no ato da escrita, a fim de entendermos melhor como os processos cognitivos se desenvolvem na mente do aprendiz. A partir das reflexões presentes nesta pesquisa, desejamos que mais professores e pesquisadores mergulhem nos estudos sobre cognição e metacognição, a fim de que possam aprimorar sua maneira de ensinar e, conseqüentemente, promover autorreflexões sobre o aprendizado do aluno, proporcionando mais agentividade e uma autorregulação eficaz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHÃO, A. L.; MERHY, E. E.; GOMEM, P. C.; TALLEMBERG, CC.; CHAGAS, M. S.; ROCHA, M.; SANTOS, N. L. P.; SILVA, E.; VIANNA, L. O pesquisador IN-MUNDO e o processo de produção de outras formas de investigação em saúde. In: GOMES, M. P. C.; MERHY, E. E. (org.). *Pesquisadores IN-MUNDO: um estudo da produção do acesso e barreira em saúde mental*. Coleção micropolítica do trabalho e cuidado em saúde. Porto Alegre: Rede Unida, 2014.
- ALMEIDA, M. V. B. *O redator estrategista: Uma proposta metacognitiva para o ensino da organização tópica do parágrafo argumentativo*. Tese de doutorado (Letras Vernáculas - Língua Portuguesa). Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.
- ALMEIDA, M. V. B. Uma proposta metacognitiva para o ensino do parágrafo. In: NEVES, F. E; BOTELHO, P. F (orgs.). *Metacognição, práticas de leitura e escrita: repensando estratégias de ensino*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024, 1ª ed., p. 167 - 190.
- AMES, C. Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, v. 84, n. 3, p. 261–271, 1992.
- ARROYO, M. G. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: Elementos materiais da formação humana. In SILVA, T. T da (org.). *Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- ARROYO, M. G. Parte 1. Os professores e seus direitos a ter vez nos currículos - autorias, identidades profissionais. In: ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.
- BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002. p.13-84.
- BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.
- BARRERA, S. D. *Linguagem oral e alfabetização: um estudo sobre a variação lingüística e consciência metalingüística em crianças da 1ª série do ensino fundamental*. Tese de Doutorado (Psicologia). São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2000.
- BARRERA, S. D.; NOBILE, G. G. Habilidades metatextuais: uma intervenção na produção escrita de textos narrativos. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 311 – 318, 2018.
- BERTOLINI, E. A. S.; SILVA, M. A. de M. Metacognição e motivação na aprendizagem: relações e implicações educacionais. *Revista Teórica IPEP*. São Paulo, SP, v. 5, n 1/2, p. 51 – 62, 2005.
- BOTELHO, P. F. *Textos factuais e problematizantes em livros didáticos de História:*

leitura e metacognição. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas, Língua Portuguesa). Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

BOTELHO, P. F. *Conhecimento prévio e atividades escolares de leitura – uma abordagem cognitiva e metacognitiva*. 2015. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas). Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

BOTELHO, P. F.; NEVES, F. E. Perspectivas metacognitivas e metalinguísticas para o ensino de leitura e escrita em língua materna. *Revista do GELNE*, Natal/RN, v. 21, n. 2, 2019.

BOTELHO, P.; VARGAS, D. S. Inferências e atividades de leitura: cognição e metacognição em sala de aula. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 63, p. 1- 14, e021005, 2021.

BOTELHO, P., ALMEIDA, M., NEVES, F.. Metacognição: aprender a aprender. In: NEVES, F. E.; BOTELHO, P. F. (orgs.). *Metacognição, práticas de leitura e escrita: repensando estratégias de ensino*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024, 1ª ed., p. 39- 55.

BOTELHO, P. F. Monitoramento e controle metacognitivos – questões teórico-metodológicas sobre o gerenciamento do ensino da leitura. In: NEVES, F. E; BOTELHO, P. F. (orgs.). *Metacognição, práticas de leitura e escrita: repensando estratégias de ensino*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024, 1ª ed., p. 105 - 133.

BRUMFIT, C. Theoretical Practice: Applied Linguistics as Pure and Practical Science, *AILA Review*, v. 12, p. 18 – 30, 1995.

CARROLL, M. Metacognition in the classroom. In: DUNLOSKY, J.; BJORK, R. A. (eds.), *Handbook of Metamemory and Memory*. New York, NY: Psychology Press, 2008. pp. 411 – 426.

CÁSSIO, Fernando (org.). *Educação contra a barbárie*. São Paulo: Boitempo, 2019.

CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 233- 251.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. L. *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College, 1993.

DUFFY, G. G.; MILLER, S.; PARSONS, S.; MELOTH, M. Teachers as metacognitive professionals. In: HACKER, D. J.; DUNLOSKY, J.; GRAESSER, A. C. (Eds.). *Handbook of metacognition in education*. Routledge/Taylor & Francis Group, 2009. pp. 240–256.

FABRÍCIO, B. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45 – 66.

FLAVELL, J. H. Speculations about the nature and development of metacognition. In: WEINERT, F.; KLUWE, R. (Ed.). *Metacognition, motivation understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1987. p. 21- 29.

FLOWER, L.; HAYES, J. R. A cognitive process theory of writing. *College composition*

and Communication, v. 32, n. 4, p. 365- 387, 1981.

FERREIRO, E. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P.. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. São Paulo: Cortez, 2011.

GARCIA, R. L. Formação de professoras alfabetizadoras – reflexões sobre uma prática coletiva. In: GARCIA, R. L. *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 13 – 43.

GARRISON, J. Dewey and Eros: *Wisdom and desire in the art of teaching*. New York: Teachers College Press, 1997.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERHARDT, A. F. L. M. Uma visão sociocognitiva da avaliação em textos escolares. *Educação e sociedade*. Campinas, v. 27, n. 97, pp. 1181-1203, 2006.

GERHARDT, A. F. L. M. As identidades situadas, os documentos curriculares e os caminhos abertos para o ensino da língua portuguesa no Brasil. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M, A.; (org.). *Linguística aplicada e ensino: língua e literatura*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, pp. 77-113.

GERHARDT, A. F. L. M. O conhecimento metalinguístico, os enquadramentos da construção dos significados nos textos e o ensino de língua portuguesa. *Alfa: Revista de Linguística* (UNESP, Online), v. 59, p. 231 – 254, 2015.

GERHARDT, A. F. L. M.; BOTELHO, P. F.; AMANTES, A. M. Metacognição, objetivos de leitura e atividades didáticas de língua portuguesa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.15, n. 1, 2015.

GNERRE, M.. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. GOMBERT, J. *Metalinguistic Development*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1992.

HARRIS, K. R., SANTANGELO, Y.; GRAHAM, S. Self-regulated strategy development in writing: going beyond NLEs to more balanced approach. *Instructional Science*, v. 36, p. 395 – 408, 2008.

HAYES, J. R.; FLOWER, L. S. Identifying the organization of writing process. In: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. (eds.), *Cognitive process in writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1980. p. 3- 30.

HAYES, J. R. A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: LEVY, C. M.; RANDELL, S. R. (eds.), *The science of writing*. Hillsdale: Lawrence

Erbalbus Associates, 1996. p. 1 – 2.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JOU, G. I.; SPERB, T. M. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 19, n. 2, p. 177–185, 2006.

KASTRUP, V. Conversando sobre políticas cognitivas e formação inventiva. In: DIAS, R. O. (org.). *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. pp.52-60.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Ed.). *Os significados do Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, pp. 15-64.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.

LACON DE LUCIA, N.; ORTEGA DE HOCEVAR, S. Cognición, metacognición y escritura. *Revista Signos*, Valparaíso, v. 41, n. 67, p. 231 – 255, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem: componentes do ato pedagógico*. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2011. p. 263-294.

LUNDEBERG, M.; MOHAN, L. Context matters: Gender and cross-cultural differences in confidence. In: HACKER, D. J.; DUNLOSKY, J.; GRAESSER, A. C. (Eds.). *Handbook of metacognition in education*. Routledge/Taylor & Francis Group, 2009. pp. 221–239.

MARCUSCHI, L. A. *O papel da linguística no ensino de língua*. Conferência pronunciada no 1º Encontro de Estudantes Linguístico-Culturais da UFPE, Recife, 12 de dezembro de 2000. Disponível em www.marcobagno.com.br. Acesso em 03 de jan, 2025.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para escrita: atividades de retextualização*. Cortez Editora, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita. In: *Signótica*, v. 9, p. 119 – 145, 1997.

MITCHELL, R. Applied Linguistics and Evidence – Based Classroom Practice: the case of Foreign Language Grammar Pedagogy, *Applied linguistics*, v. 21, n. 3, p. 281 – 303, 2000.

MOITA LOPES, L. P. *Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução*. DELTA, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-383, 1994.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (ed.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85- 107.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (ed.). *Por uma linguística*

aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13 – 44.

MOITA LOPES, L. P., FABRICIO, B. Por uma ‘proximidade crítica’ nos estudos em Linguística Aplicada. *Calidoscópio*, v. 17, n. 4, p. 711- 723, 2019.

NELSON, T. O.; NARENS, L. Metamemory: a theoretical framework and new findings. In: BOWER, G. (ed), *The psychology of learning and motivation: advances in research and theory*. Nova York: Academic Press, v. 26, 1990, p.125 – 173.

NELSON, T. O.; NARENS, L. Why investigate metacognition? In: METCALFE, J.; SHIMAMURA, A. P. (eds.), *Metacognition: knowing about knowing*. Cambridge, MA: MIT Press, 1994, p. 1-27.

NEVES, F. E. Conhecimento metalinguístico em uma perspectiva (meta)cognitiva – letramento linguístico acadêmico da/o estudante universitária/o. *Revista Desenredo*, 12 (2), 2016, p. 473 – 495.

OLIVEIRA, R. M. L. O trabalho metalinguístico na escrita infantil: uma abordagem cognitiva e metacognitiva dos usos da linguagem. *Cadernos do CNLF*, Volume XI, n. 04 – Outros Trabalhos, 2016. Disponível em <http://www.filologia.org.br/xicnlf/4/index.htm>. Acesso em 10 de abr. 2025.

PANTALEÃO, M. I. C. *Da paisagem literária à escrita inventiva*. Tese de Doutorado (Psicologia). Rio de Janeiro: Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

PEARSON, P. D.; GALLAGHER, M. C. The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychologist*, 8, 317–344, 1983.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressista. In: MOITA LOPES, L. P. (ed.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 67 – 84.

PEREIRA, L. F. *Produção de texto e desenvolvimento metalinguístico: Por uma reescrita com escrita*. Dissertação de Mestrado (Linguística Aplicada). Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.

PEREIRA, L. F. Didatizando estratégias de revisão e reescrita de texto para o ensino e aprendizagem da escrita. In: NEVES, F. E.; BOTELHO, P. F. (orgs.). *Metacognição, práticas de leitura e escrita: repensando estratégias de ensino*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024, p. 191 - 214.

PEREZ, S. A. Revising During Writing in a Second Grade Classroom. *Educational Research Quarterly*, 25 (1), 27- 32, 2001.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (ed.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 144 – 168.

RAJAGOPALAN, K. Política de ensino de línguas no Brasil. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente. Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013, pp. 144 - 161.

RISKO, V. J.; ROSKOS, K.; VUKELICH, C. (2005). Reflection and the self-analytic turn of mind: Toward more robust instruction in teacher education. In: S. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauser-man, & K. Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in literacy learning: Theory, assessment, instruction, and professional development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005. p. 315–333

ROEHLER, L.; DUFFY, G.; WARREN, S. Adaptive explanatory actions associated with teaching of reading strategies. In: J. Readance & S. Baldwin (Eds.), *Dialogues in literacy research*. 37th Yearbook of the National Reading Conference. Chicago: National Reading Conference, 1988, p. 339–346.

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (ed.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 253 – 277.

SAMPAIO, C. S. *Alfabetização e formação de professores: aprendi a ler (...) quando misturei todas aquelas letras ali...* Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

SAMPAIO, C. S. A complexidade do processo ensinoaprendizagem: o desafio de uma prática alfabetizadora comprometida com a inclusão social. In: GARCIA, R. L.; ZACCUR, E. *Alfabetização – reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes*. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, B. S. *Renovar a teoria critica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SCHRAW, G. DENNISON, R.. Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, New York, v. 19, n. 4, p. 460 – 475, 1994.

SERRANO, M. V.; TAMAYO, A. M. C. Intervención em estrategias de los procesos de composición escrita: Estado de la cuestión. *Revista CES Psicología*, v. 8, n. 2, pp. 1- 40, 2015.

SIGNORINI, I. *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, L. P. (ed.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85- 107.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortes, 2008.

SNOW, C.; BURNS, M.; GRIFFIN, P. (Eds.). *Preventing reading difficulties in young children: A report of the National Research Council*. Washington, DC: National Academy Press, 1998.

SPINILLO, A. G.; SIMÕES, P. U. O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2003, v. 16, n. 3, p. 537 -546, 2003.

SOARES, M.. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, Autêntica/ CEALE, 1998.

SOARES, M. *Português: uma proposta para o letramento*. Manual do Professor. São Paulo, Moderna, 1999.

STREET, B. V. Ethnography of writing and reading. In: TORRANCE, N.; OSLON, D. R. (ed.) *The Cambridge handbook of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009, p. 329 -345.

STREET, B. V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press, 1984.

TILIO, R. C.; SZUNDY, P. T. C. Criticidade como prática de resistência: intersecções entre os estudos de Letramentos e a LA indisciplinar. In: TANZI NETO, A. (Org.). *Linguística Aplicada de Resistência: transgressões, discursos e política*. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 47-70.

TRIPP, D.. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, v.31, n. 3, p. 443–466, set. 2005.

VARGAS, D. S. *O plano inferencial em atividade de leitura: livro didático, cognição e ensino*. Dissertação de Mestrado (Letras Vernáculas, Língua Portuguesa). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

VARGAS, D. S. *O plano inferencial de leitura e o ensino de espanhol na escola brasileira: cognição distribuída, políticas cognitivas e livro didático*. Tese de Doutorado (Letras Neolatinas, Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

VARGAS, D. S. A inserção dos estudos em cognição na Linguística Aplicada de hoje: questões para uma educação linguística brasileira do/no século XXI. *Raído*, Dourado, MS, v. 14, n. 36, p. 190 – 215, 2020.

VARGAS, D. S., NOBRE, N. L., SOUSA, A. L. F. Cognição – nosso encontro/interação com o mundo, com outros sujeitos e com a linguagem. In: NEVES, F. E.; BOTELHO, P. F. (orgs.). *Metacognição, práticas de leitura e escrita: repensando estratégias de ensino*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024, p. 15 - 37.

VERGARA, R. D. H. Regulación metacognitiva y composición escrita: su relación con la calidad de educación en la educación básica primaria. *Uni-pluri/versidad*, v. 13, n. 2, p. 35-45, 2013.

ZACCUR, E. “*Fala português, professora*”. In: GARCIA, R. L. Alfabetização dos alunos das classes populares. São Paulo: Cortez, 2006.

ZOHAR, A. The nature and development of teacher’s metastrategic knowledge in the context of teaching higher order thinking. *The Journal of Learning Sciences*, v. 15, n. 3, p. 331-337, 2006.