

# **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO: RUMO A UMA AUTONOMIA DO LER E ESCREVER**

*Maria Lucimeyre Rabelo França*

Doutora em Educação - Universidade Federal do Ceará (UFC)  
Distrito de Educação 6 - Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza - Ceará - Brasil  
lucimeyrerf@yahoo.com.br

Eixo Temático: Alfabetização e Infância

## **Resumo**

Este trabalho investiga e analisa o aprendizado das crianças a partir da reestruturação da prática pedagógica das professoras participantes de uma pesquisa-ação de doutorado, em uma escola municipal de Fortaleza. Para tanto, foram realizadas observações à prática docente e análise das produções dos alunos, referendando-se na Psicogênese da Língua Escrita, no conceito de metacognição de Flavell e de prática educativa de Zabala.

**Palavras-chave:** leitura e escrita; metacognição; práticas pedagógicas.

## **Abstract**

This paper investigates and analyzes the learning of children from the restructuring of the pedagogical practice of the participating teachers of a doctoral research-action, in a municipal school in Fortaleza. Therefore, observations of teaching practice and analysis of student productions were held up endorsing it Psychogenesis of written language, the concept of metacognition Flavell and educational Zabala practice.

**Keywords:** reading and writing; metacognition; pedagogical practices.

## **Introdução**

Este artigo analisa o que as crianças aprenderam com a reestruturação da prática pedagógica das professoras participantes de uma pesquisa de doutorado, cujo objetivo central era analisar os aspectos envolvidos na apropriação e efetivação de práticas pedagógicas que potencializassem o desenvolvimento de competências metacognitivas na leitura e na escrita, pelos alunos.

A opção por uma pesquisa-ação como fundamento teórico-metodológico está intimamente relacionada com os objetivos da investigação. Para alcançar o objetivo geral, foi desenvolvida uma intervenção em uma escola pública do Sistema Municipal de Fortaleza ao longo do ano letivo, com vistas à reflexão e formulação coletiva de novas práticas docentes que incluíssem um ensino metacognitivo da leitura e escrita. Como pretendíamos estudar o processo inicial de ensino e aprendizagem da leitura, realizamos a pesquisa em duas turmas do Ensino Fundamental, uma do 2º e uma do 3º ano. Para efeito deste artigo levaremos em consideração as interações sociais dos alunos com as professoras e entre os próprios alunos no continuum da pesquisa.

A pesquisa de doutorado constou de quatro etapas: 1) Estudo exploratório; 2) Formação; 3) Acompanhamento da prática pedagógica das professoras; 4) Avaliação da pesquisa. Cada etapa constituiu-se essencial para o desenvolvimento das demais.

O estudo exploratório foi realizado em cinco salas de aula: uma no 1º ano, duas no 2º ano e duas no 3º ano. Duas professoras não puderam continuar por problemas de saúde. Desenvolvemos a pesquisa com as outras três. O estudo teve como procedimentos: 1) observações das práticas pedagógicas; com critérios estabelecidos por uma escala elaborada durante a pesquisa: “Escala de Competências do professor para um Ensino Metacognitivo”; 2) entrevistas individuais com as professoras; 3) aplicação de instrumentos avaliativos às crianças das três turmas, para efeitos diagnósticos (o teste das quatro palavras e uma frase, a leitura e compreensão de texto e a produção de texto, um bilhete). Esse estudo, que durou três meses, possibilitou um conhecimento das atividades pedagógicas realizadas pelas professoras em sala de aula.

A etapa de formação constou de estudos teóricos, da avaliação dos conteúdos aprendidos, auto avaliação das práticas pedagógicas - a partir da “Escala de Competências do Professor para um Ensino Metacognitivo” - e da elaboração do planejamento das práticas. Foi imprescindível para que as professoras se apropriassem dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento de um ensino na perspectiva metacognitiva, dessem o primeiro passo no

planejamento de estratégias voltadas para o desenvolvimento metacognitivo dos alunos e tivessem elementos para repensar suas práticas durante o acompanhamento.

O acompanhamento envolveu observação participativa e sessões de análises das práticas das duas professoras que permaneceram na pesquisa, uma do 2º ano (Elizabeth) e uma do 3º ano (Lia)<sup>1</sup>. As reflexões durante essa etapa tiveram como objeto não só as práticas educativas das professoras, mas também as próprias ações da pesquisa, à medida que as professoras iam sugerindo novas estratégias para que a pesquisa alcançasse as necessidades delas.

A avaliação das ações da pesquisa pressupunha a realização de todas as etapas anteriores e possibilitou a compreensão do que representou cada etapa nas transformações da prática educativa, materializando a percepção das professoras sobre a pesquisa realizada.

Não procuramos responder, neste artigo, ao objetivo principal da pesquisa de doutorado, mas tivemos com foco analisar um dos aspectos observados na investigação, as mudanças cognitivas e afetivas das crianças: como passaram a lidar com o saber, como se repositionaram perante este, como saíram de uma posição passiva, de não saber para uma atitude de construção da autonomia diante do conhecimento.

Utilizamos como procedimentos para avaliar as mudanças cognitivas e afetivas das crianças: a observação das práticas pedagógicas e interações sociais em sala de aula, durante as etapas do estudo exploratório e do acompanhamento; a análise das próprias produções dos alunos durante a realização das atividades. As observações eram registradas em diário de campo.

Tomamos como embasamento a Teoria Psicogenética da Leitura e Escrita, de Ferreiro e Teberosky (1999), o conceito de metacognição de Flavell (1977) e de prática educativa de Zabala (1998).

A Teoria Psicogenética da Leitura e Escrita proporciona uma visão nova sobre o conceito de alfabetização, ao privilegiar o ponto de vista da criança e ao compreender a escrita como um sistema de representação gráfica e não como um código de transcrição gráfica, na qual o aluno aprende a conversão das unidades sonoras (fonemas) em unidades gráficas (grafemas), transformando a aprendizagem na aquisição de uma técnica.

Na concepção de Ferreiro (2000), o último enfoque privilegia a discriminação perceptiva visual e auditiva. Os obstáculos enfrentados pela criança, entretanto, são

---

<sup>1</sup> Os nomes atribuídos às professoras e aos alunos são fictícios, pois optamos por preservar suas identidades.

conceituais, relativos à reinvenção da escrita e busca da compreensão das regras de sua produção. A escrita representa, portanto, a linguagem, e não o som.

[...] se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual (FERREIRO, 2000, p. 16).

Dessa forma, o ensino não deve se restringir ao acesso ao código, mas levar o aluno a compreender a função da língua escrita. A aprendizagem da leitura e escrita vai além do ler e escrever e significa construir sentido do que se lê e escreve e fazer uso dessas habilidades no seu cotidiano.

Além disso, o leitor deve ter a capacidade de gerenciar essas diferentes operações, adaptando-se à finalidade de sua leitura. Ele não utilizará a mesma estratégia para ler com o objetivo de aprender, distrair-se, pesquisar uma informação (FOULIN; MOUCHON, 2000). É importante, portanto, que, além da utilização de estratégias cognitivas de leitura, o leitor tenha o conhecimento sobre quando e como utilizá-las e acerca da sua eficácia.

Esse conhecimento, bem como a capacidade de planificar, dirigir e avaliar a aprendizagem, Flavell (1976, 1977, 1992) denominou de metacognição, ou seja, a maior eficiência em uma atividade de aprendizagem depende não somente dos conhecimentos prévios e das habilidades da pessoa, mas também do conhecimento e controle de seus processos cognitivos e de suas habilidades metacognitivas.

Nessa perspectiva, podemos citar como habilidades metacognitivas na língua escrita: planejar o que vai escrever, organizar as ideias antes da escrita, escrever com coerência e compreensão, reconhecer os erros de forma autônoma e saber o que fazer para corrigi-los (reler o que escreveu, comparar com a escrita convencional), identificar o que aprendeu nessa atividade, avaliar se obteve êxito e justificar por quê.

Nessa lógica, o professor, que deseja fornecer ao aluno elementos para que este supere os entraves de aprendizagem e tenha consciência de sua aprendizagem, precisa estar em constante reflexão sobre as estratégias, ações e práticas pedagógicas necessárias para o desenvolvimento de competências metacognitivas que favoreçam uma autonomia cognitiva do aluno (FRANÇA, 2012, p.79).

O conhecimento das variáveis que intervêm na prática educativa do professor provém da investigação, da própria experiência e das experiências de outros. O conjunto dessas variáveis, procedimentos e interações que intervêm nas situações de ensino é o que constitui a prática educativa. A melhora da atividade profissional passa, portanto, pela própria avaliação,

pela análise do que fazemos de nossa prática e do contraste com outras práticas (ZABALA, 1998).

### **Análise e Discussão dos Resultados**

Observamos que uma das professoras pesquisadas, Elizabete, manifestava certa angústia ao achar que as suas intervenções não estavam surtindo efeito nos alunos e esperava resultados em curto prazo. Ao perceber que esse processo de elaboração era não linear, mas em espiral, de formulações e reformulações, essa professora foi diminuindo a ansiedade, ao mesmo tempo em que foi identificando pequenas mudanças que iam adquirindo consistência ao longo do trabalho sistemático junto aos alunos. Ao passo que a professora introduzia estratégias de trabalho metacognitivo, as crianças avançavam também em suas aquisições cognitivas, principalmente aquelas que passaram a se envolver mais nas tarefas.

Desde que se sentiam capazes de elaborar os próprios saberes, que se sentiam implicadas diretamente nessa elaboração e que sabiam o que precisavam fazer para obtê-los, as crianças acreditavam que podiam executar e concluir a tarefa com sucesso, embora, em alguns momentos, solicitassem o apoio do professor.

Esse engajamento foi essencial na aquisição de novas competências leitoras. Como afirma Delacours-Lins (1998), as concepções do leitor sobre os aspectos necessários para a aprendizagem da leitura e acerca das atividades que deve realizar para obtê-la são concepções metacognitivas essenciais no desenvolvimento da competência leitora. A cognição apoia-se sobre esses conhecimentos e experiências metacognitivas, ao mesmo tempo em que esses vão evoluindo à medida que a criança aprende. É uma elaboração em espiral ascendente: a implicação de si mesmo na formulação do conhecimento repercute diretamente na motivação de novos aprendizados, no envolvimento cada vez maior nas atividades e tarefas propostas, e, conseqüentemente, no desenvolvimento dos processos cognitivos, que se tornam cada vez mais elaborados e que fazem evoluir novas competências metacognitivas.

Quando os professores fazem o esforço de transformar as posições ocupadas na interação com as crianças, como, por exemplo, quando assumem a posição de perguntar, não no sentido de avaliar, mas de se colocar na posição do não saber e querer saber, as crianças assumem o poder de elaborar conhecimento. São as posições ocupadas por parte de cada membro na relação que definem as interações. O professor pode diluir um pouco a assimetria adulto/criança, fortalecendo o trabalho em grupo, agindo de forma cooperativa e não coercitiva.

Piaget (1994) já chamava a atenção para o fato de que a relação que o adulto estabelece com a criança é elemento fundamental para o seu desenvolvimento, pois, dependendo do tipo de relação estabelecida (cooperação ou coação), ele poderá promover ou não a sua formação como sujeito autônomo.

As relações de coação são aquelas nas quais uma pessoa impõe ao outro seu modo de pensar, seus critérios e verdades. Não existe troca ou reciprocidade, o respeito é unilateral, sem contato recíproco com o adulto, e a criança fica fechada no seu eu. Na coação a criança tem a ilusão de um acordo, submetendo-se, portanto, às regras prescritas pela autoridade. Essas relações são contraditórias com o desenvolvimento intelectual e afetivo das pessoas a elas submetidas, reforçando o egocentrismo, na medida em que dificulta o se colocar no lugar do outro e estabelecer, com este, relações de reciprocidade.

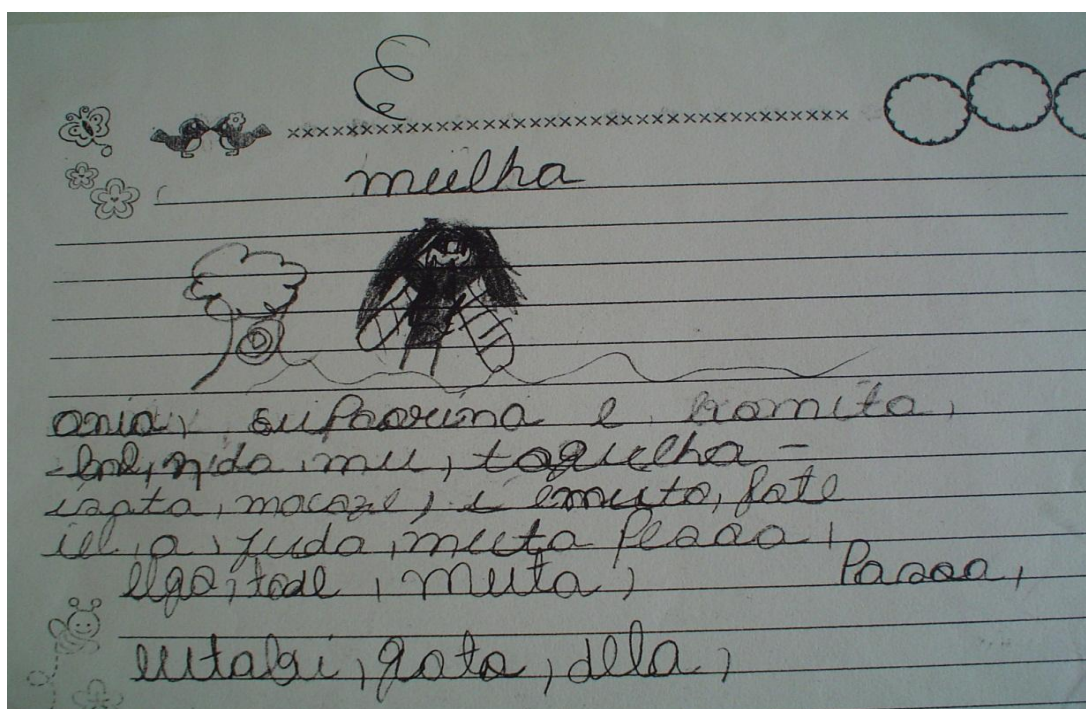
Ao escutar o que o outro tem a dizer, a criança precisa sair de seu ponto de vista e colocar-se no lugar da outra pessoa e, para isso, é necessário que haja respeito mútuo. É a partir desse respeito mútuo que a criança desenvolve a autonomia. As relações interpessoais que favorecem esse desenvolvimento são as relações de cooperação, porque os indivíduos são colocados no mesmo patamar, dando condições para que se descentrem e compreendam o ponto de vista do outro. A cooperação (prática da reciprocidade) da criança com o adulto e com outras crianças fornecerá, portanto, a chave para a autonomia da consciência moral (RABELO, 2000, p. 42).

Na perspectiva psicogenética, portanto, a autonomia moral e intelectual é posta como um dos objetivos da educação. Constance Kamii (1990) constatou que, na escola, as crianças não são encorajadas a pensar de maneira autônoma, e propõe uma reformulação dos objetivos da educação, colocando a autonomia como meta-alvo.

A efetivação de uma visão e de uma escuta sensível para captar e compreender a criança, como esta pensa e como elabora o conhecimento exige uma mudança na posição corrente na sociedade acerca da criança. Exige ainda um esforço do professor em estar constantemente atento para isso, agindo reflexivamente sobre sua ação.

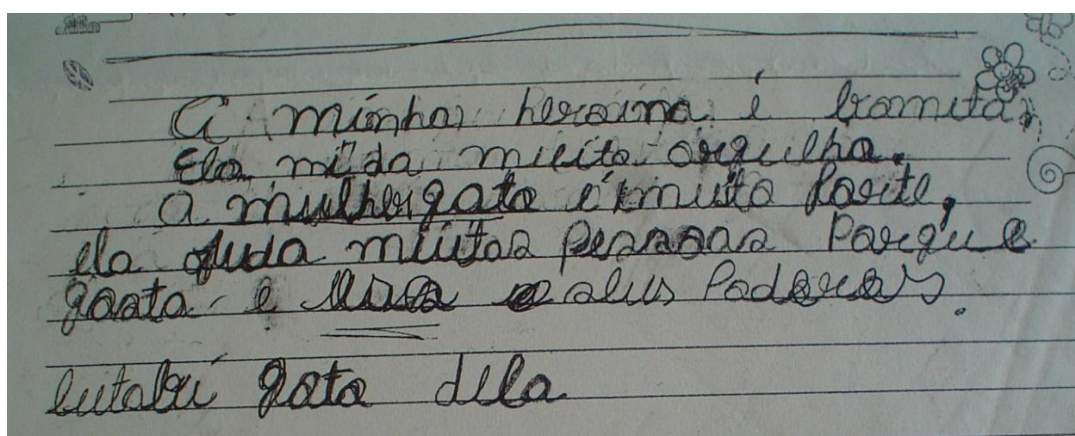
Essa escuta mais atenta possibilitou às professoras enxergarem aspectos até então não observados e se permitirem ser surpreendidas pelas capacidades de seus alunos. Lia, professora do 3º ano, em uma atividade, se surpreendeu ao ver a correção da produção textual de Maria (14 anos), aluna “fora de faixa”. Na primeira versão escrita de sua produção, o texto de Maria era ilegível para a professora, mas não para ela. Após as intervenções da professora e das sucessivas tentativas de reescritas, o texto apresentou uma mudança considerável, uma clareza antes não percebida, como mostram as fotos a seguir:

Foto 1 – Produção textual de Maria, primeira versão



Fonte: Elaboração própria

Foto 2 – Produção textual de Maria, reescrita a partir da correção



Fonte: elaboração própria

Observamos, na comparação das duas versões, que Maria não acrescenta elementos que forneçam detalhes que ampliem a discursividade do texto, mas ela corrige a sua escrita, acrescentando informações que contribuem para facilitar a compreensão do leitor. As modificações encontradas dizem respeito à correção ortográfica. Esse trabalho com a ortografia, de acordo com Abaurre (1997), decorre muito mais das exigências da escola sobre o que se considera como avanço qualitativo da escrita infantil do que uma real preocupação ortográfica. As correções nas escritas iniciais refletem, com base nos estudos dessa autora, a

postura do professor, que foi habituado a marcar as violações cometidas contra as convenções da escrita (ortografia, uso de maiúscula, pontuações). Muito embora as correções dos alunos das duas turmas participantes desta pesquisa tenham ocorrido nesse sentido, as professoras faziam com que as crianças assumissem gradativamente esse papel de revisora de seus textos, levando-se em consideração, é claro, o nível de maturidade de cada uma.

Essa tarefa de retomar o texto é particularmente difícil para a criança que ainda está nos seus passos iniciais da aprendizagem da leitura e escrita, pois implica assumir um ponto de vista sobre os próprios pensamentos e sentenças, mas pode ser efetivada quando da intervenção de agentes mediadores que lhe permitam realizar reflexões (OLIVEIRA, 2005).

Embora ainda tenha aspectos que merecem ser retomados (como a ausência de segmentação na primeira palavra da última frase), podemos afirmar que Maria foi capaz, com o suporte nas interações com a mediadora, de retomar seu texto e ampliá-lo, tendo-se em vista o objetivo de comunicar algo ao leitor passível de compreensão.

Essa evolução de Maria não se deu apenas no aspecto cognitivo da aluna. Desde então, por meio das sucessivas intervenções da professora, que valorizava seu potencial, apesar de sua dificuldade, ela começou a acreditar em si mesma e a desenvolver uma autoestima positiva. Realizava as atividades com entusiasmo e mostrava-as com orgulho à nós e à professora. Certa ocasião, na hora do recreio, Maria chegou para nós e fez o comentário: “Tia, Hoje a tia Lia passou uma tarefa e eu respondi a quarta questão sozinha”. Sua expressão era de contentamento e orgulho de si mesma. Queria dividir com alguém a sua alegria. Parece que Maria estava desenvolvendo a autoconfiança e elevando a sua autoestima. Passou a sentir-se capaz de aprender; percebeu-se sujeito aprendente.

De fato, Maria apresentou grande evolução na sua leitura e escrita. Mostrou-se mais feliz, participativa, não só nas atividades da escola como em casa. A mãe da aluna relatou para a professora que Maria estava diferente, ajudava nas tarefas de casa, coisa que ela não fazia, e estava mais alegre.

Os gestos de elaboração da escrita das crianças mostram seus esforços para além do que a escola ensina ou deixa de ensinar (LEAL, 2008). O sentido da produção de texto nos anos iniciais é garantir a escrita como um bem cultural. Esse sentido vai sendo ampliado na relação do sujeito com o mundo, onde a leitura deste vai ganhando novos significados.

É permitir às crianças assumir seus discursos e colocá-los no embate com outros discursos circundantes. Assim é que a atitude de quem ensina fará crescer a dimensão da alteridade e rever a natureza dos vínculos que se estabelecem nesses movimentos. Nem sempre se sabe se aquele que ensina está disponível para essa abertura. Como é que formamos leitores e produtores de textos? É na comunidade (comum-unidade), na relação com o



outro. Não é o rigor do olhar, nem na benevolência, nem nos atos de indiferença que se encontra a saída. Ela está, fundamentalmente, no quanto aquele que ensina e aquele que aprende se abrem, cada vez mais, para a compreensão ativa (LEAL, 2008, p. 67).

Muitas vezes não temos noção do quanto o professor pode ajudar um aluno a sair de sua posição de não saber e assumir uma posição de elaborador de conhecimento. Maria já havia passado por algumas professoras e não tinha aprendido a ler. Com Lia, ela foi autorizada a elaborar seus conhecimentos e a superar suas dificuldades, identificadas, mas não comprovadas, como dificuldades neurológicas. Essa aluna já está lendo e se tornou motivo de satisfação para a escola e para os pais. Por essa razão, destacamos a sua evolução, muito embora todos os alunos tenham apresentado evolução em suas produções.

Confirmamos, assim, a tese de alguns autores, ao apontarem que os alunos com mais dificuldades se beneficiam do trabalho com estratégias metacognitivas (CRAVEIRO, 2004). O primeiro passo para que Maria aprendesse foi o fato de alguém acreditar que ela era capaz, depois, ela mesma acreditar nessa capacidade; mas, além disso, foram necessárias as intervenções metacognitivas que a ajudaram a identificar suas limitações e reconhecer que dependiam dela a correção de seus erros e a superação dessas dificuldades.

O exercício da prática de se avaliar permitiu a progressão dessa aluna na capacidade de produzir. Esses dados confirmam os estudos de Doly (1999) vistos na segunda seção desta tese, os quais apontaram para uma progressão dos alunos por meio da intervenção dos professores mediante um trabalho de avaliação das produções com a ajuda de uma ficha de critérios, elaborada juntamente com os alunos com o objetivo de criar o hábito da autoavaliação. Os alunos reescreviam seus textos com a ajuda da ficha e da intervenção. Os erros cometidos pelos alunos foram identificados e utilizados como meio de progresso.

É importante, portanto, que os próprios alunos avaliem suas produções, orientados pelo professor, e adquiram metaconhecimentos sobre si e acerca da tarefa. Este é apenas um exemplo das mudanças de alguns alunos ante a reestruturação da prática pedagógica das professoras. Essas mudanças também não se deram de um dia para outro, mas foram, ao longo da pesquisa, se tornando importante *feedback* para o trabalho das professoras que permaneceram até o final da pesquisa:

Gostei por demais. Próximo ano vou começar do início, e aí vou ver os resultados no final, o que eles melhoraram. Eu falhei por que eu trabalhei muito a metacognição no Português e deixei de lado a matemática. Agora a pouco, na recuperação perguntei: “Qual o personagem principal? Por quê?” e a aluna respondeu: “Porque eu li”. É muito rico. O que é mais rico, como a Elisabete falou, é que o aluno é o sujeito de sua própria aprendizagem. Eu achei lindo uma vez que eu perguntei: “Mudou alguma coisa? O que

mudou?” Eles responderam: “Mudou porque eu estou aprendendo mais, porque a senhora mudou, a senhora conversa mais” (LIA).

A gente precisa repensar a nossa maneira de aprender e a metacognição trabalha nesse sentido, de dar autonomia à criança, de dar responsabilidade a ela de procurar seus erros, de refletir em cima de seus erros. Eu acho maravilhoso. Quando eu vejo uma sala com trinta meninos, todos concentrados tentando fazer sozinhos e eles mesmos refletindo e tentando acertar, eu acho isso brilhante (TEREZINHA).

A percepção, pelas professoras, da evolução na aprendizagem e autonomia dos alunos constituiu-se norte importante que apontava a direção que deveriam seguir. Essa percepção, como verificamos no relato de Lia, não foi sentida somente por elas, mas também pelos próprios alunos, que reconheceram mudanças nas docentes e em si mesmos. Transcrevemos parte da fala de Lia, na primeira sessão de análise das práticas, para ilustrar essa afirmação:

A maioria está gostando e eu creio que estão melhorando. Teve até um dia que eu fiquei muito feliz, conversando com eles, até eu anotei aqui! Eu perguntei se eles estavam melhorando, o que eles achavam, se estavam do mesmo jeito, aí um deles disse assim, – “Tia, eu acho que eu estou melhorando”. – “Mas porque que você acha que esta melhorando? Que esta acontecendo? Por quê?”. Aí eles responderam quase que de imediato: - “Porque a senhora melhorou”. – “Melhorei como?” – “Porque a senhora está conversando mais e as perguntas que a senhora faz, leva a gente a pensar”. Quer dizer que eles estão percebendo a mudança nas estratégias, na metodologia. Disseram que eu melhorei. Fiquei feliz, finalizei dizendo que eles melhoraram bastante. O caso da Maria que está progredindo agora, graças a Deus, ela está descobrindo agora a leitura. Ela escreve e a gente não entende, mas se chamá-la, ela lê tudo aquilo que ela escreveu. E a mãe dela até falou que ela está fazendo os serviços de casa, está varrendo, quer dizer, passou além da escola, foi mesmo para o lado pessoal, incentivo mesmo pessoal dela. Está se sentindo mais capacitada, mais capaz, ela sorrir que é uma beleza.

Na sala da professora Elisabete, do 2º ano, também percebemos mudanças nos posicionamentos das crianças. Além de avançar nas suas hipóteses psicogenéticas sobre a leitura e escrita (muitas já até lendo), elas já conseguiam dizer o que era preciso para ler e o que não poderia faltar na escrita de um texto, como deveriam proceder numa avaliação da Provinha Brasil. Durante as aulas, as suas respostas revelaram que haviam internalizado estratégias metacognitivas:

(Hora da leitura)

**Elisabete:** Eu leio uma linha, vocês leem outra. A hora de ler é a hora de treinar. Quando a gente lê, a gente aprende. Quando a gente não tem atenção, a gente lê errado.

(Começam a ler o texto).

**Elisabete:** Por que esse texto não é biografia?

**Alana:** Não é história de uma pessoa.

**Elisabete:** A gente é o que a gente quer. Se você quiser ser médico, você pode ser.

**Pesquisadora:** O que é preciso para se médico, engenheiro?

**Mara:** Estudar

**Alana:** Querer

**Pesquisadora:** Depende de quem?

**Alunos:** Da gente.

**Pesquisadora:** Como faz para chegar lá?

**Alunos:** Estudar, aprender a ler.

**Pesquisadora:** E como faz para aprender a ler?

**José:** Ter atenção, fazer a tarefa.

**Pesquisadora:** Depende de quem para aprendermos, da professora?

**Alunos:** Não, da gente.

**Pesquisadora:** Quando temos dificuldade na tarefa, o que fazemos?

**Alana:** Lê de novo, pergunta a professora.

**Pesquisadora:** Quando a professora passa uma tarefa, você aprende mais tentando fazer ou copiando do colega?

**Alunos:** Tentando fazer.

A pesquisadora refletiu que os alunos podem escolher prestar atenção no colega ou na tarefa.

De posse dessas estratégias, as crianças foram avançando também no campo cognitivo. Destacamos três personagens importantes nesse diálogo. José, Mara e Alana eram três crianças do 2º ano que tinham dificuldades na leitura e na escrita, mas foram as que mais demonstraram evolução nessa área, destacando-se dos demais. Identificamos, nesse diálogo, a participação ativa dessas três crianças.

Os avanços percebidos não se deram só no âmbito da participação das aulas e da internalização de estratégias metacognitivas. Elas apresentaram avanços significativos no plano cognitivo, no que concerne à aquisição da Leitura e escrita. Nenhuma das três crianças liam quando ingressou no 2º ano. A três estavam lendo e escrevendo. A própria professora demonstrou surpresa com o avanço de Alana, porque ela passou a se destacar entre as demais, lendo fluentemente e escrevendo textos coerentes. A evolução de José e Mara, não menos importante, também foi percebida pela professora. Vejamos um trecho em que Elisabete verbaliza essa evolução:

Tem algumas crianças que percebendo aprendendo, observando como elas aprendiam, como foi o caso do José, da Mara [...]. Eles eram crianças muito participativas [...]. O José era até motivo de chacota na sala de aula porque ele respondia coisas que não tinha nada a ver, era um menino respondão, ele queria saber se respondia, de abrir a boca. Hoje, já percebo o José observando e pensando no que vai responder, sendo mais cauteloso nas respostas dele, e, às vezes ele percebe que errou automaticamente [...]. Então a gente vê que a metacognição ajuda, quando a criança se percebe, percebe como aprender [...].

Esses são só alguns exemplos que destacamos para ilustrar os avanços das crianças, mas no geral, todas tiveram evolução, em ritmos diferentes, é claro.

## **Considerações Finais**

Em síntese, as mudanças apresentadas pelas crianças foram: 1) maior participação nas aulas; 2) motivação na realização das tarefas; 3) avanços em estratégias metacognitivas e 4) avanços a nível cognitivo.

Quando as professoras passaram a realizar verdadeiros debates em suas aulas, questionando os alunos e convidando-os a manifestarem suas opiniões, seus conhecimentos espontâneos sobre os textos ou sobre o conteúdo trabalhado, foi aberto um espaço para a participação. Essa participação foi incentivada ainda mais pela posição acolhedora das professoras em relação aos seus pensamentos e ideias.

A mudança da atitude das professoras implicou um envolvimento e uma motivação dos alunos nas atividades. Percebemos que a interação verbal constante com os alunos nas atividades de leitura, compreensão de texto, produção textual, ditado, atividades dirigidas e trabalho em grupo injetou novo ânimo nas crianças, que passaram a se envolver mais.

Os avanços metacognitivos se deram em dois aspectos. Em primeiro lugar, as crianças passaram a discernir e verbalizar exatamente o que tinham que fazer, respondendo prontamente às professoras quando estas questionavam sobre os aspectos que deveriam levar em consideração antes da escrita de um texto, o que era necessário para ler, escrever, qual a função da linguagem escrita. Um exemplo disso é a fala de João, em resposta à professora, quando indagou à turma sobre o que era importante lembrar antes de fazer uma boa prova: “Tem que prestar atenção, fazer devagar, ler de novo e não esquecer o ponto final”.

Em segundo lugar, as crianças internalizaram as estratégias trabalhadas em sala, como apagar seus erros e corrigi-los antes de mostrar para a professora, reescrever suas produções com base na legenda e, conseqüentemente, recorriam menos à professora, demonstrando um maior controle de suas aprendizagens. Esses avanços são frutos de um trabalho persistente e contínuo, como diria Elisabete.

É claro que, em algumas crianças, essa aquisição da autonomia não ocorreu de forma fácil porque estavam acostumadas a sempre recorrer à professora. Era um hábito para os alunos se levantarem várias vezes e perguntar à professora se sua tarefa estava certa. Vimos na fase exploratória que a professora Elisabete havia se irritado com tantos alunos indo na carteira perguntando ao mesmo tempo. A frequência com que isso passou a acontecer foi bem menor, principalmente nas crianças que avançaram mais.

Os avanços cognitivos puderam ser observados no cotidiano da sala de aula: articulação das ideias coerentes com o contexto trabalhado, produções mais coerentes e mais

elaboradas a partir da autocorreção, assimilação do contexto de uso do parágrafo, da letra maiúscula, do ponto final, controle maior sobre os erros ortográficos. Não estamos afirmando que estes não existiam, eles continuavam acontecendo, mas em relação a outros grupos de palavras e não aos mesmos. Os erros identificados eram eventualmente cometidos, pois os alunos ficavam atentos aos próprios erros, o que corrobora a tese de Dolly (1999) de que os erros cometidos pelos alunos podem ser identificados e utilizados como meio de progresso.

Esses avanços foram percebidos e valorizados pelas duas professoras acompanhadas e serviram, de certa forma, como estímulo para que elas continuassem pensando estratégias pedagógicas para um trabalho envolvendo a metacognição. Elas perceberam, antes de tudo, transformações em suas práticas pedagógicas que facilitaram esses avanços.

## Referências

ABAURRE, M. B. (Re)escrevendo: o que muda? *In*: ABAURRE, M. B. M. **Cenas de aquisição da escrita**: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas, São Paulo: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado de Letras, 1997. p. 61-69. (Coleção Leituras no Brasil).

CRAVEIRO, A. N. M. Dificuldades na aquisição da língua escrita e metacognição: perspectiva de solução. *In*: CRUZ, S. H. V.; HOLANDA, M. P. de (Org.). **Linguagem e educação da Criança**. Fortaleza: Ed. UFC, 2004. p. 300-316.

DELACOURS-LINS, S. G. S. Representações e aprendizado da leitura. *In*: **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 20, n. 36, p. 131-138, 1998.

DOLY, A-M. Metacognição e mediação na escola. *In*: GRANGEAT, M. (Coord.). **A metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos**. Porto: Porto, 1999. p. 19-59.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FLAVELL, J. H. Metacognitive aspects of problem-solving. *In*: RESNICK, L.B. **The nature of intelligence**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1976. p. 231-235.

\_\_\_\_\_. **Cognitive development**. Standford: Prentice-Hall International, 1977.

\_\_\_\_\_. Metacognition and cognitive monitoring. *In*: NELSON, T. O. **Metacognition: core readings**. Nedham Heigts: Allyn and Bacon, 1992. p. 3-8.

FOULIN, J-N.; MOUCHON, S. **Psicologia da educação**. Trad. Vanise Desh. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FRANÇA, M. L. **Mediação docente na perspectiva do desenvolvimento de competências metacognitivas em leitura e escrita.** 2012. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

KAMII, C. A. A autonomia como finalidade da educação: implicações da teoria de Piaget. *In:* \_\_\_\_\_. **A criança e o número.** Campinas, SP: Papyrus, 1990.

LEAL, L. F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. *In:* VAL, M. G. C.; ROCHA, G. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor.** Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2008. p. 53-67.

OLIVEIRA, R. M. L. **A retificação em textos infantis.** 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança.** Tradução de Elzon Leonardon. São Paulo: Summus, 1994.

RABELO, M. L. **Busca da autonomia moral como proposta da educação: experiência em uma escola cooperativa.** 2000. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2000.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.