

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP

ELAINE CRISTINA VIEIRA COBOS

**Estratégias metacognitivas na produção textual: análise de seu impacto na escrita de
resenhas**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO - SP

2018

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP

ELAINE CRISTINA VIEIRA COBOS

Estratégias metacognitivas na produção textual: análise de seu impacto na escrita de resenhas

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação: Psicologia da Educação sob a orientação da Prof.^a Dra. Claudia Leme Ferreira Davis.

SÃO PAULO - SP

2018

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP

ELAINE CRISTINA VIEIRA COBOS

Estratégias metacognitivas na produção textual: análise de seu impacto na escrita de resenhas

Banca Examinadora

Orientadora: Profa. Dra. Claudia Leme Ferreira Davis (PUC-SP)

Avaliadora: Profa. Dra. Maria Regina Maluf (PUC-SP)

Avaliadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Mezzalira Gomes (UNICAMP-SP)

São Paulo, _____ de _____ de 2018.

Os momentos especiais são construídos por todos aqueles que nos apóiam e acreditam na viabilidade de nosso trabalho, assim, dedico este espaço para agradecer à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo apoio financeiro, sem o qual este estudo não seria possível.

Agradecimentos

Primeiramente agradeço a Deus, por estar sempre presente nos momentos difíceis...

A seguir agradeço as prestimosas colaborações dos diversos saberes, que contribuíram com este estudo.

À professora Cláudia Leme Ferreira Davis, que mais do que uma orientadora foi uma grande parceira. Desde o início, acreditou na ideia deste projeto, proporcionou-me liberdade para trabalhar, e esteve presente em todos os momentos que precisei de sua ajuda.

À CAPES, pela concessão da bolsa de pesquisa.

Às professoras Maria Aparecida Mezzalira Gomes e Maria Regina Maluf pelas valiosas sugestões apresentadas, por ocasião da qualificação desta dissertação.

À profa. Laurinda Ramalho de Almeida, que me ensinou a enxergar a importância do afeto nas diversas relações que estabelecemos com os Outros.

Ao prof. Antonio Carlos Caruso Ronca, que conduziu suas aulas, mostrando a relevância da cultura na interpretação e reinvenção do Mundo.

Ao prof. Sérgio Vasconcelos de Luna, que demonstrou *imensa* paciência, a fim de ensinar-me a relevância dos dados estatísticos às pesquisas, compreendendo as minhas dificuldades para essa habilidade.

À profa. Mitsuko Aparecida Makino Antunes, “a nossa Mimi”, que me conduziu tão bem à uma “Linda” viagem ao tempo, ensinando-me a ler os contextos históricos, para assim, compreender o processo de desenvolvimento psíquico do ser humano ao longo da Historiografia Humana.

À profa. Melânia Moroz que me apresentou estratégias de leitura, interpretação e organização para a condução desta pesquisa.

Aos colegas de turma pela oportunidade das discussões. Assim, como ao Edson (assistente de Coordenação) sempre gentil e pronto para ajudar.

À Faculdade Wlasan participante desta pesquisa, que tão gentilmente me recebeu.

Às alunas, que com suas respostas inquietantes ajudaram-me a construir este trabalho.

Ao meu marido, Miguel que mais uma vez me incentivou a seguir meus estudos, estando presente e ajudando na formatação deste trabalho.

À minha filha, Sofia, de onde vem a motivação maior para tudo o que faço.

A todos vocês, meus sinceros agradecimentos.

Dedicatória

À minha filha Sofia, que me provoca a reflexões constantes acerca da constituição da pessoa.

Resumo

O objetivo deste estudo foi verificar se a aprendizagem e o uso de estratégias metacognitivas têm impacto positivo na escrita, fazendo uso, para tanto, do gênero resenha. O referencial teórico adotado foi o da Psicologia Cognitiva, guiado pelas ideias de Flavell (1976), para quem a metacognição é entendida como o monitoramento cognitivo do pensamento durante a solução de problemas. O método adotado foi de natureza qualitativa, envolvendo duas estudantes de Pedagogia, de uma universidade localizada no interior do estado de São Paulo, Brasil. Os procedimentos consistiram em sete encontros, cujos propósitos eram: (a) oferecer uma exposição acerca de como escrever uma resenha e como empregar estratégias cognitivas para fazer isso; (b) promover a escrita de três resenhas (a última delas sendo a de livro já resenhado anteriormente); (c) coletar junto às participantes duas autoavaliações quanto as suas produções escritas; e (d) entrevistar cada estudante, para conhecer como pensavam o processo de escrever, quando articulado ao uso de estratégias metacognitivas. Seguindo a sugestão de Flavell (1976), três categorias de análise foram criadas (conhecimento da Pessoa, da Tarefa e das Estratégias Metacognitivas). Os resultados alcançados indicam que houve evolução na escrita de resenhas, com as participantes saindo do nível 1, no início do trabalho, para obter o nível 3, ao seu final. Esse achado sugere que estratégias metacognitivas devem ser intencionalmente ensinadas durante a educação obrigatória, uma recomendação que salienta a importância de se promover melhor a competência escrita. Mas a escola só poderá fazer isso quando puder oferecer aos futuros professores uma sólida formação inicial, algo que ainda não se encontra disponível no país.

Palavras-chave: Psicologia cognitiva; estratégias metacognitivas; habilidades de escrita, treinamento de professores.

Abstract

The objective of this research was to verify if the learning and the use of metacognitive strategies have a positive impact on writing, making use for that of the gender *reviews*. The theoretical framework adopted was that of Cognitive Psychology, guided mainly by the ideas of Flavell (1976); to whom metacognition is regarded as cognitive monitoring of the process of reasoning and/or solving problems. The method was qualitative, involving two undergraduate students of a private school of education, located in the interior of the state of São Paulo, Brazil. The procedures consisted of seven meetings, which the purposes were: (a) to provide an explanation about how to write a 'review' and how to employ metacognitive strategies in order to do that; (b) to write three reviews (the last of which was about a book already read and previously reviewed); (c) to collect two written self-assessments of the participants about their respective writing productions; and (d) to interview each student, in order to gather their reflection about the process of writing, when it is articulated to the use of metacognitive strategies. Following Flavell's suggestion (1976), three categories of analysis were created (knowledge of the person; knowledge of the task; and knowledge of the metacognitive strategies), as well as criteria to identify the subjects' level of domain regarding the use of metacognition. The results indicated that there was an evolution in the writing of reviews, with participants moving from level 1, at the beginning of the work, to level 3, at the end of it. These results suggest that metacognitive strategies must be intentionally taught during formal education, an outcome that emphasizes their importance in promoting the ability of writing. But school can only do this throughout a solid teacher education, something that the country has not yet to offer.

Keywords: Cognitive Psychology; metacognitive strategies; writing abilities, teacher training.

SUMÁRIO

Memorial Reflexivo	09
Introdução	18
1 Referencial Teórico	22
1.1 Origem do termo metacognição	22
1.2 Possibilidades de ensinar o emprego das estratégias metacognitivas	32
2 Método	42
2.1 Objetivo Geral	42
2.2 Objetivos Específicos	43
2.3 Modalidade da pesquisa	43
2.4 Sujeitos da pesquisa	43
2.5 Campo de estudo	44
2.6 Instrumentos e materiais empregados	44
2.7 Gênero textual adotado	45
2.8 Passos seguidos durante a intervenção	46
2.9 Atividades	46
3 Referencial de Análise	49
4 Análise e Interpretação dos dados	55
Referências	81
Anexos	87

Memorial Reflexivo

Conhece-te a ti mesmo.

Sócrates

O filósofo Sócrates afirmava que o ser humano deveria se ocupar em conhecer a si mesmo. Para o estudioso, a reflexão sobre seus próprios pensamentos e ações seria o caminho necessário para o ser humano conquistar o conhecimento sobre si próprio.

Ao escrever este trabalho, vivi exatamente este processo de autoconhecimento. Rememorar situações passadas levou-me a refletir sobre quem sou, ou seja, nas razões pelas quais sinto, penso e ajo a minha maneira. Por fim, essa experiência fez-me analisar meu jeito de aprender e os motivos pelos quais desejo estudar como as pessoas compreendem o seu processo de aprendizagem.

Nesse sentido, compartilho minha história como aprendiz nos diversos espaços de ensino-aprendizagem pelos quais passei até o momento.

O início...

Nasci em 27 de agosto de 1973, na cidade de São Paulo, Brasil. Sou a filha mais velha, de três filhos dos meus pais. Papai trabalhou por 25 anos em uma empresa que fabricava tapetes e, depois, atuou como taxista. Ele, o mais velho dos nove filhos, não pôde estudar. Desde pequeno ajudou a família e lutou muito, ao lado de meu avô, para que os meus tios formassem professores.

Quanto à minha mãe, ela sempre foi dona de casa. Veio da Bahia, aos vinte anos, fugindo de um casamento arranjado. Meu avô materno, um típico coronel nordestino, pretendia casá-la com o filho de outro coronel da região de Itabuna. Para sobreviver em São Paulo, morou na casa de uma tia e, irmã da minha avó materna, para ajudar nas despesas da casa, costurava. Após o casamento, que já completou 45 anos de união, continuou a produzir peças artesanais em tricô e crochê.

Meus pais sempre batalharam muito para garantir uma boa educação para os filhos, pilar fundamental e de extrema importância para todos nós e que, certamente, contribuiu para que nos tornássemos uma família tão unida.

Quanto aos filhos, eu e meus irmãos fizemos curso universitário, especializações e buscamos o mestrado. Apenas eu escolhi a área da Educação. Minha irmã é economista e meu irmão engenheiro.

O grande desafio de meus pais, cujos saberes foram elaborados em difíceis condições de existência, era criar seus filhos motivando-os à conclusão da Universidade. Nesse sentido, buscavam ensinar a importância do planejamento, da organização e da proatividade, em nossas ações. Uma frase constantemente dita em casa era: ***“Faça sempre o seu melhor, sem esperar nada em troca”***.

Foi neste contexto familiar que fui criada: cercada de pessoas batalhadoras que não se acomodaram diante das dificuldades apresentadas pela vida. Hoje, posso reconhecer o quanto essa situação justifica as estratégias que utilizo para conviver e aprender. Contudo, não foi apenas minha família que me constituiu como pessoa que hoje sou, embora tenha sido a primeira e a base mais importante. ALMEIDA e ABIGAIL (2005) também se colocam dessa maneira:

A constituição biológica da criança, ao nascer, não será a única lei de seu destino posterior. Seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias de sua existência, da qual não se exclui sua possibilidade de escolha pessoal... Os meios em que vive a criança e aqueles com que ela sonha constituem a “forma” que amolda sua pessoa. Não se trata de uma marca aceita passivamente. (Wallon, 1975, p. 164, 165, 167 citado por ABIGAIL E ALMEIDA, 2005).

Minha Educação

O meio escolar, é mais uma circunstância que, aliada à familiar, orienta e direciona o desenvolvimento da pessoa. É na escola que a criança se deparará com o espaço público e com uma diversidade de situações que irão lhe abrir oportunidades de vivência e convivência junto a diferentes grupos. Nesses novos contextos, a criança aporta a “bagagem” do meio familiar e modula seu modo de aprender.

Foi interessante escrever essa introdução ao meu trabalho, reviver e recordar as experiências de quando criança. Lembrei-me que, no primeiro dia de aula, aos cinco anos, caminhava de mãos dadas com mamãe para chegar à primeira escola da minha vida, a EMEI, (Escola Municipal de Educação Infantil). Recordo-me de olhar, então, para o céu e ter a sensação de que um poste de luz estava caindo sobre nossas cabeças. Comecei a gritar: - "Mamãe, o poste vai cair!" E, ela, com calma, explicou que nada aconteceria, que eu podia confiar nela. Cheguei à escola com a sensação que minha mãe era uma heroína, um tipo de mulher maravilha, capaz de me proteger até mesmo contra o desabamento de um poste!

Essa sensação de proteção foi essencial para despertar em mim o sentimento de confiança e deixar de lado o medo. Afinal, tratava-se de uma grande mudança em minha vida, antes restrita basicamente ao meio familiar. Esse episódio demonstrou-me a importância de confiar naqueles que nos ensinam como era o caso de minha mãe. Com toda certeza, a maneira com que ela lidou com o novo naquele dia foi o diferencial para me assegurar de que tudo daria certo: ponderada, conseguindo controlar meus maus sentimentos para transmitir confiança no aprendiz que eu era.

Esta sensação diante do novo sempre nos leva à insegurança, nos traz receios. Quantas vezes nos sentimos com medo diante de uma nova situação? Ser capaz de se autoavaliar em uma dada situação para poder escolher melhor a decisão a ser tomada e seguida, representam um modo de aprendizagem importante, pois nos leva a não desistir e nos dá a firmeza necessária para nos aprimorarmos e seguir em frente nos desafios que a vida nos coloca.

Durante um ano, tomamos aquele mesmo caminho até chegar à escola e o poste nunca mais me amedrontou. Esse trajeto até a escola tornou-se um momento especial, momento de aprendizagem, pois relatava à mamãe as dificuldades que tinha para cobrir os pontos sugeridos nos desenhos, para fazer, no caderno de caligrafia, os contornos das letras e para memorizar os números. Pude, ao relatar as coisas para minha mãe, verificar que gostava muito de pintar, de brincar de massinha e de ir ao parque com os amigos.

Dessa forma, só hoje sei, que ao longo da Educação Infantil, as atividades que me eram propostas buscavam, sobretudo, permitir-me um bom desenvolvimento. A professora não nos ensinava a ler e a escrever. Mas ela nos apresentava a tinta e os materiais para que pudéssemos nos expressar artisticamente, além de oportunizar momentos para o brincar. Penso, com frequência, no que ocorria em minha estrutura cognitiva e em como aprendia a utilizá-la. Refletindo a respeito da maneira como se deu meu processo de aprendizagem na educação infantil, encontro nas palavras de HADJI (2011) o suporte que corrobora meus questionamentos:

[...] aprender se caracteriza de forma predominante por uma aquisição, uma integração ou uma modificação. Aprender é adquirir informações ou capacidade, é integrar novos esquemas na estrutura cognitiva, é modificar as próprias representações. (Hadji, 2011, p. 17)

Aos sete anos de idade mudei de escola. Passei a estudar no colégio São Judas Tadeu, um colégio privado e muito bem recomendado. Quando as aulas iniciaram, conheci a minha

professora da primeira série, a Sra. Dalva, que me parecia ser um anjo, de tão linda. Logo na primeira semana de aula, ela desenhou algo na lousa e me perguntou o que estava escrito. Com espontaneidade, respondi que o número oito que ela havia feito era um peixe em pé. Todos os alunos deram boas risadas diante da minha resposta. Mas, para mim, não foi algo engraçado: em razão desse episódio, minha mãe foi chamada à instituição e lhe sugeriram transferir-me para um colégio da Prefeitura. Porém, meus pais assumiram o compromisso de me ensinar, em casa, as letras e os números, seus respectivos nomes e sons. Tal atitude demonstrou que eles acreditaram nas minhas possibilidades de aprender bem e rápido e, assim, continuei estudando nessa mesma instituição.

Recordo-me, igualmente que, a partir de então, meu pai se sentava à mesa da cozinha comigo, todos os dias após o trabalho, para ensinar-me o alfabeto e os numerais. A cartilha que auxiliava este ensino era “Caminho Suave”. Apesar das dificuldades, nutria o gosto pelos estudos. Curiosa e interessada, eu procurava compreender tudo o que me era explicado. Sabia que meus pais estavam fazendo um grande esforço para pagar aquele colégio. E foi assim, observando meu pai atuar, que desenvolvi as minhas próprias estratégias cognitivas e aprendi a ler e a escrever. Alguns anos depois, ele foi demitido da empresa na qual trabalhava e retornei à escola pública. Mais uma mudança, mais um momento muito difícil para mim, porque já havia me adaptado àquele ambiente e conquistado amizades.

Na escola pública, cursei o Ensino Fundamental II e, felizmente, pude contar com meu tio como professor de Matemática. Não gostava da relação que os colegas estabeleciam entre mim e meu tio: para eles, a facilidade que eu tinha para aprender Matemática era uma herança genética. Ignoravam o quanto eu estudava em casa, repetindo inúmeras vezes os exercícios matemáticos a fim de aprender o raciocínio exigido para obter a resposta correta. Essa era efetivamente, a estratégia que utilizava para aprender: a repetição. Mas, tudo ia bem: eu era boa aluna, gostava muito de aprender e, em especial, apreciava os professores.

No entanto, um incidente com a professora Fátima, de Geografia, marcou-me negativamente, naquela época. Como a escola pautava-se em um ensino focado na transmissão de conteúdo, fazer perguntas aos professores era algo raro, porque eles se portavam como únicos detentores do conhecimento e das melhores práticas pedagógicas e a professora Fátima reproduzia, como era de se esperar, esse modo “bancário” de ensinar.

Em suas aulas, na maioria das vezes, não era possível questionar, nem participar. A sequência didática era sempre a mesma: primeiro era realizada a leitura sequencial do texto contido no livro didático; em seguida, a professora explicava ininterruptamente o que exatamente havíamos lido. E, finalmente, o questionário sobre o texto lido, disponível nas

páginas do livro era respondido em casa. Na aula seguinte, a correção era realizada. O aluno que copiasse, literalmente, os parágrafos do texto, era considerado excelente. Eu era sempre elogiada pelo meu capricho e compromisso com as atividades escolares. Nas provas, minhas notas eram altas, quase sempre nove ou dez.

A questão é, por que eu obtinha tal êxito? Creio que isso se dava apenas por conseguir memorizar as perguntas e suas respostas, mesmo que, em alguns casos, eu não tivesse compreendido os conceitos que foram abordados. Entendia, à época, que havia desenvolvido uma estratégia eficiente para guardar as informações, a memorização.

Em uma dessas tantas aulas mecanizadas, surgiram dúvidas sobre algum assunto e depois de tentar esclarecê-las sozinha, eu, com muito medo de levantar a mão, consegui perguntar à professora. Ela, muito meiga e educada, repetiu as palavras do autor. Indaguei novamente e obtive a mesma resposta. Não fiquei satisfeita com isso, pois ainda não havia entendido a explicação. O resultado foi que dona Fátima ficou muito brava e contou à minha mãe que eu havia sido mal-educada, que não estava prestando atenção e, além disso, estava atrapalhando o andamento da aula. A admiração que sentia por essa docente findou-se naquele exato momento e junto a motivação para aprender Geografia. Permaneceu, por algum tempo, um duplo sentimento de culpa: por ter atrapalhado a aula e por fazer minha mãe passar vergonha.

Os anos foram passando e, terminada a 8ª série (hoje 9º ano), em 1987, era preciso decidir o que estudar. Eu já sabia que queria ser professora, pois tinha muitas referências positivas a essa profissão, em especial oriundas dos exemplos de meus tios. Assim, não tinha nenhuma dúvida de que seguiria o magistério. Nesse período, vigorava a Lei 5692/71 que recomendava àqueles que se interessavam por se inserir logo no mercado de trabalho, a realização do curso técnicos em nível médio. Sendo assim, encaminhei-me, então, para a docência, ciente de que gostar de crianças e de ensinar, sem as condições necessárias, não eram suficientes. Sabia da importância da formação acadêmica para que eu pudesse empregar boas práticas pedagógicas. Sabia bem da responsabilidade que cabe a um professor: transformar pessoas, transformar toda uma sociedade. CORTELLA (2000, p. 137), discorre exatamente sobre tal situação vivida por mim décadas atrás ao optar por lecionar:

Gostar é um passo imprescindível para o desempenho da tarefa pedagógica, mas não se esgota nisso; para além do gosto, há necessidade de, também, qualificar-se para um exercício socialmente competente da profissão docente.

Em 1992, já atuando como professora na Educação Infantil, aventurei-me a seguir a Licenciatura em Estudos Sociais e, em seguida, completei meus estudos na graduação de História. Era bastante exaustivo: trabalhava o dia todo e, à noite, cursava a faculdade. Sabia, contudo, que o esforço valeria a pena. Conheci, por meio das aulas e leituras indicadas, um mundo desconhecido. Reconheço-me nas palavras de FREIRE:

“Estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com os outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria”. (2003, p.33)

Só no início de 2008 foi que me matriculei no curso de Psicopedagogia oferecido na PUC-SP, a fim de aprofundar e melhor compreender os processos de aprendizagem. Essa experiência trouxe-me à memória, o estilo de aula da minha professora de Geografia. Voltei a analisar meu modo de aprender e de ensinar e a tentar entender as relações que se estabelecem entre ambos. Ao final do curso, no trabalho a ser entregue, tive a oportunidade de refletir de forma mais aprofundada e complexa acerca de meu papel como professora, de minha prática pedagógica e de como eu interferia quando se fazia necessário, em sala de aula, para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e de cada um deles. Desse período, não posso deixar de fazer referência à profa. Dra. Maria Lucia de Mello que, com seu ensino, transformou-me em outra docente e em outra pessoa. Essa mestra mostrou-me a importância e levou-me a sair da posição de aluna passiva, resgatou a pessoa criativa e proativa que estava escondida em mim, mas que, certamente, lá estava desde a infância, na relação que mantinha com meus pais e, que se fortaleceu, ainda mais, na relação com meu marido e com a minha filha.

Nesse sentido, revivi a formação recebida na licenciatura em Estudos Sociais e, posteriormente, na Graduação em História. Dei-me conta de, que a professora Fátima foi, tal como eu, apenas mais uma vítima da educação bancária e mecânica, que não nos preparou, por exemplo, para uma leitura crítica e uma escrita de qualidade acerca dos assuntos estudados. E, como não poderia deixar de ser, não nos foi ensinado nem o que são estratégias cognitivas e metacognitivas, nem como empregá-las a favor de nosso desenvolvimento acadêmico e profissional.

Conto a seguir, minha história como professora e profissional na área da educação, tentando elucidar esse aspecto.

Eu Professora ...

Como professora polivalente da Educação Infantil e, depois, do Ensino Fundamental I, mais tarde, ensinando História, no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, angustiava-me quando meu aluno não aprendia. Queria que todos eles passassem a dominar os conceitos ensinados. Sem querer repetir a atitude da minha professora de Geografia, planejava uma aula atrativa, iniciando-a sempre com uma música, um conto, uma imagem e, até mesmo, com as manchetes estampadas nas páginas dos jornais. As exigências do planejamento também traziam a preocupação em completar o programa previsto, mesmo quando verificava que havia na turma alunos que se encontravam muito aquém do que estava sendo ensinado. Havia algo que me incomodava e muitas questões consumiam meu tempo de trabalho: os alunos que não aprendiam, eram os mesmos que não estudavam em casa? Tranquilizava-me, creio, atribuir a dificuldade de aprender dos alunos a eles mesmos e às suas circunstâncias. A responsabilidade era deles e não da minha forma de ensinar. Ou então da escola, em razão de seu alto nível de exigência.

As justificativas que utilizava para explicar os problemas enfrentados pelos estudantes para se apropriarem do conhecimento que me cabia lhes transmitir foram, pouco a pouco, deixando de me convencer. E as inquietações voltaram: se a escola era o espaço socialmente designado para se dar a escolarização básica, por que os alunos não aprendiam? Será que os colégios particulares em que eu trabalhara tinham exigências muito altas para os alunos, em razão de assumirem a demanda dos pais pela aprovação de seus filhos nos principais vestibulares de São Paulo? Paulatinamente, fui-me dando conta de que seguia um modelo de ensino que inibia as possibilidades de reflexão, crítica e construção do conhecimento.

Paralelamente, atuei também como Orientadora Educacional e Coordenadora de Área. Tive ainda a oportunidade de atuar como Coordenadora Pedagógica, convivendo com equipes docentes comprometidas com o ensino e a formação de seus alunos. Atualmente, trabalho em uma instituição privada, como Coordenadora Pedagógica, acompanhando o cotidiano escolar e as dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos que compõem a escola. Observo que os professores não são tão diferentes do que eu fui. Por vezes, vejo-os culpar exclusivamente os alunos, quando eles não alcançam o êxito que é deles esperado. Esses últimos, por sua vez, também responsabilizam as disciplinas e seus professores, mas acabando, em geral, por se sentirem incapazes de dominar certos conteúdos ou de acompanhar a matéria. Algumas famílias protegem demasiadamente os filhos, outras delegam à escola o compromisso de formá-los.

A falta de um ensino adequado e a presença do fracasso escolar pode ser consequência de uma multiplicidade de fatores que, em interação, compõem todo o processo de ensino-

aprendizagem: o contexto em que vivem sua subjetividade, seus sentimentos e emoções. Contudo, percebo que, nas aulas nem sempre o professor conhece estratégias cognitivas e metacognitivas que pode utilizar para promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os que participam de sua sala de aula, vejo, então, que mais uma vez, a falta de uma formação contínua e adequada dos docentes se faz presente como um obstáculo para a efetivação de todo o processo educacional.

Analisando a minha história de estudante foram poucas às vezes em que notei um professor que, ao me ensinar, buscasse também conferir como eu elaborava o seu ensino, como eu o construía em meu raciocínio. Ninguém me ensinou como pensar, ou seja, só tardiamente fui tomar consciência de que existem, sim, estratégias de pensamento eficazes, que em muito simplificam a vida dos alunos. Um exemplo do que estou falando é, ao solicitar um resumo ou um mapa conceitual, não explicitar como eles devem ser feitos. Dá-se por certo que uma estudante cursando Ensino Fundamental II sabe realizar tais tarefas, quando, muito provavelmente, não o sabe.

A partir de observações em minha vida e às experiências profissionais, fui cada vez mais me interessando em procurar meios que viessem a atender às minhas demandas pessoais e, em especial dos alunos, das famílias e dos professores. Comecei a pesquisar em livros e revista, as estratégias de aprendizagem. Nesse momento, percebi quão difícil é estudar sozinha e tomei a decisão de procurar, no mestrado em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP, auxílio para responder às minhas inquietações. Essa oportunidade levou-me ao aprofundamento de minhas reflexões e elaborações solitárias que, não obstante, me foram bastante elucidativas. Ao definir minha problemática de pesquisa, busquei sistematizar saberes novos e antigos e encaminhei-me ainda mais à Psicologia Cognitiva e aos conceitos de cognição e metacognição.

Sonho com uma educação que possa formar sujeitos preocupados com o mundo imediato à sua volta e também com as causas planetárias. Esse século XXI tem se moldado muito “esquisito”, diria até, assustador e desafiador, pois, vejo os valores humanitários distorcidos e as pessoas ficando extremamente individualistas. A própria instituição familiar parece-me estar em risco, pois as pessoas enfrentam um ritmo acelerado em um modelo de trabalho bastante precarizado e continuam buscando, cada um por si, um consumo exagerado. Com isso, pais e filhos dificilmente se encontram, jantam juntos trocando o que fizeram durante o dia. Atendo, diariamente pais preocupados com essa situação, na escola onde atuo.

Com toda essa realidade conturbada, a responsabilidade pela formação de pessoas bem informadas que saibam, principalmente, fazer bom uso dos conhecimentos adquiridos nas escolas para pensar criticamente o que se passa ao seu redor e em toda a Terra, passa a ser de

todos. Notadamente, os professores, responsáveis pelas futuras gerações, ao lhes transmitir novas e melhores formas de agir, pensar e sentir, ao auxiliar na construção de valores humanos e bons princípios, precisam, antes de tudo, ser bons modelos para as crianças e adolescentes. Imagino que cada escola precisa ter uma equipe de docente de excelência, que cumpra bem essa responsabilidade.

Assim, confiando nas possibilidades humanas de aprender sempre que houver boas condições para isso, espero que professores e alunos queiram transformar a dura realidade atual, tornando-se autores protagonistas de sua história e da História. Que sigam a indicação de Sócrates: **“conhece-te a ti mesmo”**. Chego à conclusão de que a Psicologia da Educação é uma das principais ciências contemporâneas que pode auxiliar nesse trabalho.

Introdução

O meio escolar, é mais uma circunstância que, aliada à familiar, orienta e direciona o desenvolvimento da pessoa. É na escola, que a criança se deparará com o espaço público e com uma diversidade de situações que irão lhe abrir oportunidades de vivência e convivência junto a diferentes grupos. Nesse novo contexto, a criança traz a cultura de seu meio familiar para a escola, a qual modula seu modo de aprender. Nesse ambiente, ela irá construir novos conhecimentos, procedimentos e valores, ao construir e integrar novos esquemas de pensamento a sua estrutura cognitiva, algo que modifica suas próprias representações, como bem explicita Hadji (2011, p. 17).

Ao longo do século XX, a Ciências buscou compreender a aprendizagem humana por meio de vários prismas. Na Psicologia, novas abordagens surgiram a respeito, provocando rupturas nas formas de explicar os processos cognitivos e de conceber e investigar a mente. Esses novos estudos permitiram que pesquisas complementares à área, como a Linguística, contribuíssem para explicar a relação mantida entre linguagem e pensamento com o desenvolvimento humano e a aprendizagem. Nesse mesmo período, a pesquisa em metacognição surgiu em diferentes disciplinas (Psicologia Cognitiva, Psicologia do Desenvolvimento, Filosofia da Mente, Metalinguística etc.) e com diferentes propósitos, de modo que se pode dizer que esse é um conceito amplo, que tem gerado muito interesse e produzido um número elevado de pesquisas em diferentes áreas de conhecimento.

Em mais de vinte e cinco anos participando da vida escolar, sempre busquei compreender o caminho percorrido pelos alunos durante a aprendizagem dos conhecimentos científicos. Esse interesse estava atrelado, principalmente, às dificuldades dos estudantes para redigir um texto claro e bem estruturado. Os demais professores também não conseguiam entender porque seus alunos não eram capazes de escrever aquilo que aprendiam na sala de aula. Surgiu então a dúvida: será que os estudantes não aprendem os conceitos ensinados pelo professor ou não sabem demonstrar esses conhecimentos, porque apresentam dificuldade de leitura e escrita?

Muitos são os fatores que interferem (de forma positiva ou negativa) no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, será que o obstáculo da leitura e da escrita pode ser sanado com a aprendizagem e o uso de estratégias metacognitivas? Foi pensando na importância do sucesso escolar que levantei a hipótese de que a aprendizagem de estratégias metacognitivas, por promover a reflexão, a reavaliação e o redirecionamento da escrita – pode ser fundamental ao sucesso escolar, que me interessei por explorá-lo de maneira mais sistematizada.

Essa pesquisa insere-se, portanto, no âmbito dos estudos que procuram investigar a relação entre uso de estratégias metacognitivas e aprendizagem, mais especificamente, se o emprego das primeiras pode levar a uma maior e melhor aprendizagem. De modo particular, cabe lembrar que a escrita é uma competência importante, em especial para estudantes do curso de Pedagogia, dado sua centralidade na apropriação dos conhecimentos escolares.

Quando fui investigar os gêneros literários, deparei-me com Bakhtin (2000, p. 281), que os divide em duas categorias: os primários, que estão ligados a uma esfera de atividades mais simples, presente no dia a dia do falante, caso de e-mails, cartas e bilhetes. Já os gêneros secundários estão, segundo o autor, ligados a uma esfera de atividades mais abstratas e formais, pois aparecem em circunstâncias mais complexas e relativamente mais evoluídas como, por exemplo, a escrita artística, científica, sociopolítica etc. A resenha faz parte desse último grupo, requerendo do escritor, portanto, operações mentais mais sofisticadas.

De acordo com Vygotsky (1991), a linguagem escrita exige um funcionamento cognitivo (mental) diferente da linguagem oral, pois envolve operações intelectuais de alto nível de abstração. Complementando esta ideia, encontra-se na fala do estudioso a indicação de que:

Os motivos variáveis dos interlocutores determinam a todo instante o curso da fala oral. Ela não tem que ser conscientemente dirigida – a situação dinâmica se encarrega disso. Os motivos para escrever são mais abstratos, mais intelectualizados, mais distantes das necessidades imediatas. Na escrita, somos obrigados a criar a situação, ou a representá-la para nós mesmos. Isso exige um distanciamento da situação real. (VYGOTSKY, 1991, p. 85)

Como explicita Vygotsky, a escrita existe em função da leitura, ou seja, o objetivo principal de qualquer escritor é o de que alguém venha a ler o que ele escreveu. Como a resenha é um texto que apresenta livros, filmes, peças de teatros e outras expressões culturais e científicas, ela assume uma função central na vida social e, particularmente, na escolar. Essa foi a razão pela qual esse gênero foi eleito para investigar se o uso de estratégias metacognitivas impacta na escrita. Cabe ressaltar, aqui, que a escrita de resenhas requer um ensino sistematizado voltado especificamente a ampliar e aprimorar o repertório do aprendiz no que tange à escrita. Com base nisso, optou-se por delinear e implementar uma intervenção, cuja proposta era discutir, junto a futuras professoras, questões atinentes à metacognição, ligando-

as às atividades de escrita de resenhas. Para tanto, foram seguidas as orientações de Machado, Lousada, Abreu-Tardelli (2004) e de Motta-Roth e Hendges (2010).

No âmbito do funcionamento da competência leitora, por exemplo, pesquisadores já tinham se dado conta da importância do monitoramento e controle nos procedimentos envolvidos na compreensão do código gráfico. No século XX, Vygotsky já postulava a presença de funções psicológicas que poderiam ser, hoje, chamadas de metacognitivas. De fato, ao postular o conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal” como a que se situa entre o que já se faz sozinho e o que só se faz mediante a ajuda do outro, o autor salienta como se dá o processo de aprendizagem: se inicialmente é responsabilidade do parceiro mais experiente estabelecer metas, planejar atividades, manter a atenção focada e monitorar os avanços feitos, cabe-lhe, igualmente, ir paulatinamente transferindo esse encargo aos menos experientes. A meta a ser alcançada é constituir pessoas cada vez mais capazes de usar intencionalmente as estratégias cognitivas durante o aprendizado, seja para monitorá-lo, seja para avaliá-lo, justamente para aperfeiçoá-lo.

O mesmo autor também defende que “o fato de nos tornarmos conscientes de nossas operações, concebendo-as como um processo de um determinado tipo [...] torna-nos capazes de dominá-las” (1991, p. 79). Nesse sentido, quando o aprendiz tem acesso ao próprio pensamento, é também capaz de controlá-lo, comandando assim sua própria aprendizagem. Em outras palavras, o sucesso de uma situação de aprendizagem está associado aos conhecimentos prévios do aprendiz, ao conjunto de competências e habilidades que desenvolveu, assim como, ao conhecimento e controle dos próprios processos cognitivos e metacognitivos.

De acordo com Kato (1985, apud Guimarães, 2008, p. 61), que reafirma as ideias de Vygotsky (1991), apesar da atenção que tem sido dada às estratégias cognitivas nos estudos acerca da aquisição da linguagem escrita, são as estratégias metacognitivas, devido a sua natureza deliberada e consciente, que interessam especialmente à aprendizagem escolar. Com efeito, salienta a autora, o domínio pleno da leitura e da escrita exige conhecimentos claros a respeito de diversos aspectos da linguagem e supõe uma apreensão nova acerca das características formais da linguagem. (estrutura fonêmica, estrutura sintática, estrutura semântica).

Todos esses aspectos configuraram o título deste estudo: Estratégias metacognitivas na produção textual: análise de seu impacto na escrita de resenhas. A pesquisa assumiu, como objetivo geral, verificar se a aprendizagem e o uso de estratégias metacognitivas têm impacto na escrita. Os objetivos específicos, por sua vez, voltaram-se para investigar se, após o processo de intervenção, as duas participantes:

- sabem o que vem a ser processos e estratégias metacognitivas
- utilizam tais estratégias a serviço de sua própria aprendizagem, podendo regular e avaliar a tarefa de acordo com as exigências feitas;
- entendem a importância dos conhecimentos metacognitivos ao processo de ensino e aprendizagem;
- sabem o que é uma resenha e reconhecem sua função social, ou seja, quais são seus objetivos;
- compreendem os meios que, eventualmente, promoveram modificações na escrita de resenhas durante a intervenção;
- avaliam os resultados obtidos em cada escrita solicitada (três ao todo) e, também, após o processo de intervenção, aqueles relativos à própria competência escritora.

Em termos de estrutura, o estudo encontra-se assim organizado: no capítulo 1, é apresentado o referencial teórico, que se apoia, sobretudo, na proposta de Flavell (1979), pesquisador americano que cunhou pela primeira vez o conceito Metacognição e, ainda, em outros autores que vêm mais recentemente estudando esse aspecto. O capítulo 2 expõe o método seguido nesta pesquisa, descrevendo as atividades levadas a cabo durante sete encontros (nomeados, em seu conjunto, de ‘intervenção’), para investigar se a aprendizagem e o uso de estratégias metacognitivas têm impacto na escrita, selecionando-se, para tanto, o gênero resenha, devido a sua importância na vida social e, em especial, na escolar. Dando continuidade, o capítulo 3 consta do referencial de análise adotado pela pesquisadora com base nas três categorias de conhecimento metacognitivo, todas elas propostas por Flavell (1979), conhecimento da Pessoa, da Tarefa e da Estratégia. Finalizando, o capítulo 4 contém a análise e interpretação dos dados coletados/produzidos à luz do referencial teórico, da bibliografia consultada e de informações complementares obtidas no decorrer do estudo, como também, sintetiza e comenta as principais implicações da pesquisa, notadamente para futuros professores, ou seja, para aqueles que estão recebendo formação inicial, nos cursos de Pedagogia.

1 - Referencial Teórico

1.1 Origem do termo metacognição

Desde a década de 1960, estudos sobre a memória também têm salientado como se dá o monitoramento do conteúdo nela armazenado. A partir da década de 1970, modelos teóricos que descrevem como a informação é processada têm como hipótese a presença de uma "central executiva", que controla os processos cognitivos básicos. Nessa década, Flavell empregou pela primeira vez o termo metacognição, em seus estudos na área da memória. O pesquisador definiu a metacognição como o conhecimento que se tem acerca dos próprios conhecimentos e pensamentos, de modo que se pode dizer que seu sentido essencial é “cognição acerca da cognição”, ou seja, “pensar sobre o pensamento” (FLAVELL, 1979, p. 906). Ele define a metacognição da seguinte forma:

“A metacognição está relacionada ao conhecimento que se tem dos próprios processos cognitivos, de seus produtos e de tudo que eles tocam, como, por exemplo, as propriedades pertinentes à aprendizagem da informação e dos dados. A metacognição relaciona-se, também, à avaliação ativa, à regulação e à organização desses processos em função dos objetos cognitivos ou dos dados sobre os quais eles se aplicam, habitualmente para servir a uma meta ou a um objetivo concreto”. (FLAVELL, 1976, p. 232).

Ainda segundo Flavell (1985) há, na metacognição, dois aspectos centrais: (a) o conhecimento acerca da cognição; e (b) a regulação da cognição, os quais serão brevemente descritos abaixo:

- a) O conhecimento da cognição pode ser de diferentes tipos:
 - declarativo: refere-se à compreensão que se tem das próprias possibilidades, de modo que nem sempre se trata de informação acurada, assim as autoavaliações podem não ser confiáveis;
 - processual: diz respeito ao que se deve fazer, envolvendo, portanto, conhecimento acerca da natureza da tarefa a ser cumprida, seus objetivos e duração;
 - de estratégias: requer que se saiba quais são elas, qual é sua eficácia e, sobretudo, como adaptá-las a novas situações ou contextos.

b) A regulação metacognitiva

A regulação metacognitiva tem como objetivo descrever como os próprios conhecimentos são monitorados e avaliados. Desse modo, a regulação pode vir a ser uma ferramenta central no controle da aprendizagem, justamente por envolver o saber como e quando usar certas estratégias cognitivas. Como resultado da pesquisa em metacognição, foi aos poucos ficando evidente que o emprego adequado de processos cognitivos básicos é uma parte fundamental da aprendizagem. Esses processos cognitivos incluem memória e atenção, a ativação do conhecimento prévio e o uso de estratégias cognitivas para resolver um problema ou completar uma tarefa. Para se fazer o melhor uso de tais processos, é preciso ter consciência deles e capacidade de monitorá-los e adaptá-los caso as circunstâncias assim o exijam.

Em 1985, Flavell apontou a necessidade de se avançar teórica e empiricamente no campo da metacognição. Segundo ele, cabia refinar, esclarecer melhor e diferenciar o conceito de metacognição, de avaliação e das medidas relativas à experiência metacognitiva e ao conhecimento metacognitivo, de modo a aprimorá-las e ampliá-las. Essa não é uma tarefa simples, já que é preciso cuidado para, no processo de ampliação conceitual, abranger todos os fenômenos psicológicos, supondo, por exemplo, que alguém com conhecimentos sobre suas próprias motivações e/ou emoções detém um conhecimento metacognitivo. O mesmo vale para qualquer tipo de conhecimento que o sujeito tenha sobre si mesmo, seja de uma atividade motriz ou de uma atividade cognitiva ou, ainda, de um sentimento.

Nesse sentido, para o estudioso, a metacognição se manifesta por meio de três variáveis: as relativas à pessoa, às tarefas e às estratégias.

A variável PESSOA subdivide-se em três modalidades:

- a intraindividual, que se refere ao conhecimento de alguém acerca das próprias competências, possibilidades e limitações enquanto ser cognitivo.
- a interindividual – que alude ao conhecimento que se tem das diferenças entre si próprio e os outros.
- a universal – que diz respeito ao conhecimento do pensamento humano em geral, de seus aspectos comuns, como os que se referem à memória, à inteligência etc. (FLAVELL & WELLMAN, 1977).

A variável TAREFA corresponde ao conhecimento que se tem sobre a natureza da informação ou atividade: se ela é (ou não) familiar, se está (ou não) bem organizada, se é (ou não) difícil. Assim, pode-se dizer que são as respostas dadas a tais questionamentos que definirão se um tempo maior ou menor será dedicado à tarefa. Esse é, portanto, um componente

importante no monitoramento, na medida em que é com base nele que o sujeito orienta sua ação (FLAVELL, 1979).

A variável ESTRATÉGIA refere-se ao conhecimento que se tem a respeito da especificidade e da eficácia da estratégia a ser utilizada para cumprir uma determinada tarefa. As estratégias metacognitivas são procedimentos que o indivíduo usa para planejar, monitorar e regular o seu próprio pensamento, estados afetivos e comportamentos. De fato, sempre que se tem um objetivo a ser alcançado, é preciso avaliar e selecionar a melhor estratégia para isso. Assim, pode-se dizer que a variável estratégia propõe-se a avaliar a eficácia das estratégias cognitivas (FLAVELL, 1987). Cabe lembrar que as estratégias cognitivas se referem ao pensamento e as estratégias metacognitivas ao seu monitoramento, de sorte que, para o autor, é a metacognição que avalia e julga se o *funcionamento cognitivo* está adequado para alcançar os fins pretendidos.

Estratégias cognitivas e metacognitivas referem-se a processos mentais utilizados para deliberadamente, coordenar e controlar tentativas de aprendizagem e de resolução de problemas (BROWN & DELOACHE, 1983, in FRY & LUPART, 1987). Ou ainda, e na mesma linha de raciocínio, segundo Nisbett, Shucksmith e Danserau (1987, citados por Pozo, 1996) estratégias de aprendizagem são sequências integradas de procedimentos ou atividades escolhidas com o propósito de facilitar a aquisição, armazenamento e/ou utilização da informação.

As estratégias cognitivas e metacognitivas também foram classificadas em estratégias primárias e em estratégias de apoio (ou suporte) por Danserau, Collins, Macdonald, Holley, Garland, Diekhoff e Evans (1979, citados por Costa, 2000). As primeiras (estratégias primárias), segundo esses autores, ajudam o manejo do material, no sentido de organizá-lo e integrá-lo para elaborar a informação pretendida. Já as segundas (estratégias de apoio) são responsáveis por manter um estado interno equilibrado, que permita o monitoramento, a concentração e a avaliação da atividade como um todo.

Nessa mesma linha, Weinert (1987, apud RIBEIRO, 2003) explica que a metacognição pode ser considerada uma cognição de segunda ordem: pensamentos sobre pensamentos, conhecimentos sobre conhecimentos, reflexões sobre ações. Infere-se, portanto, que as estratégias primárias seriam as estratégias cognitivas, enquanto as estratégias de apoio, ou de segunda ordem, seriam as estratégias metacognitivas. O emprego de uma e outra são chamados de *Processos de Controle*, pois interferem no curso da atividade, modificando os processos cognitivos e/ou as ações a ela relacionadas, via regulação (monitoramento) e *feedback*. Esses processos, que buscam levar à obtenção de um dado objetivo, envolvem uma variedade de

habilidades cognitivas para que seja bem-sucedido: memória de trabalho, controle inibitório, atenção, motivação, controle etc.

Os pesquisadores americanos Weinstein e Mayer (1985) utilizam os termos estratégias de aprendizagem quando se referem às estratégias cognitivas e metacognitivas. Para esses pesquisadores, cinco são as estratégias gerais de aprendizagem:

- Elaboração: inclui recursos como resumir, parafrasear e selecionar ideias principais de um texto, por exemplo;
- Ensaio: envolve, por exemplo, o repetir para si mesmo palavras ou termos que precisam ser lembrados;
- Organização: diz respeito às conexões estabelecidas entre os diferentes aspectos dos conteúdos, tal como a organização de esquemas que demonstram semelhanças entre conceitos;
- Monitoramento: possibilita ter consciência a respeito do próprio processo de aprendizagem, como por exemplo, o autoquestionamento ou a verificação a respeito de se houve (ou não) entendimento dos conteúdos;
- Afetividade: refere-se à eliminação de sentimentos desagradáveis, que não condizem com a aprendizagem, de modo a estabelecer e manter a motivação, a atenção e a concentração, controlar a ansiedade e planejar apropriadamente o tempo e, inclusive, o desempenho.

Bouchard-Bouffard (1993) e Lefebvre-Pinard e Pinard (1985) destacam outro aspecto central ao bom uso da metacognição: a motivação, ou seja, o esforço despendido pelo sujeito na realização da tarefa. Trata-se, portanto, do grau de envolvimento pessoal com o objetivo específico e da atitude, positiva ou negativa, em face às possíveis dificuldades (BOUCHARD-BOUFFARD et al., 1993, p. 118). A inclusão desse novo componente reitera que o emprego de estratégias cognitivas e metacognitivas é o resultado de uma complexa interação do conhecimento que o indivíduo delas tem e de seu nível de coordenação e crenças motivacionais (BORKOWSKI, CARR & PRESSLEY, 1987, in BOUCHARD-BOUFFARD et al., 1993). Sempre que a autorregulação exige esforço, ela requer igualmente motivação (PARIS, WASIK & TURNER, 1991, in BOUCHARD-BOUFFARD et al., 1993).

Quanto a definição do conceito metacognição nem sempre há consenso, mas é um tema que atualmente está sendo ampliado com novas pesquisas, o que pode favorecer à uma definição coesa. Nesse sentido, a pesquisadora Ann Brown, já em 1987, apontava que o termo metacognição poderia ser problemático, pois diferentes formas de conhecimento estariam nele

sendo subsumidas. Uma das principais fontes de confusão, segundo a pesquisadora, é o fato de o termo ser aplicado a duas áreas de pesquisa distintas – o conhecimento sobre cognição (que é estável, pode ser explicitada e apresenta um desenvolvimento tardio) e sua regulação (que tende a ser instável, não necessariamente passível de explicitação e relativamente independente da idade). Segundo a autora, é difícil separar esses dois aspectos envolvidos na metacognição: o conhecimento sobre os próprios recursos cognitivos e sobre as estratégias mais apropriadas para a realização de uma tarefa específica (conhecimento do conhecimento) e o monitoramento da atividade (regulação).

Questiona-se, portanto, se cabe distinguir a cognição da metacognição. Para Allal (2011), por exemplo, a operação metacognitiva relaciona-se à cognitiva, pois a autora entende haver uma continuidade delas, de modo que não se constituem em fenômenos distintos. A pesquisadora completa que a passagem do cognitivo ao metacognitivo ocorre por meio da tomada de consciência da cognição e da possibilidade de monitorá-la. O aluno passa do funcionamento cognitivo para o metacognitivo, por exemplo, quando surge uma dificuldade na resolução da tarefa que exige regulação mais ativa. Esse é o caso quando o estudante, ao se deparar com uma palavra cuja ortografia não conhece, vai procurá-la no dicionário ou usa um software voltado para esse fim. Contudo, apesar de distintos o funcionamento cognitivo e metacognitivo estão relacionados.

Outro aspecto diz respeito à natureza (consciente ou não) do conhecimento, experiências e controle metacognitivos (LEFEBVRE-PINARD, 1983). Assim, enquanto os autores: BROWN, 1980; FRY e LUPART, 1987; WEINERT, 1987; LAWSON, 1984; enfatizam o caráter consciente do conhecimento e do controle do pensamento e das ações, outros como FLAVELL, 1985; LEFEBVRE-PINARD, 1983; PIAGET, 1974, in BROWN et al., 1983; VYGOTSKY, 1962, in LEFEBVRE-PINARD, 1983; admitem a hipótese de situações metacognitivas não conscientes. LEFEBVRE-PINARD (1987), amplia seus estudos e sugere que o fato dos sujeitos exercerem um controle sobre o seu pensamento e sobre seus comportamentos não significa que se trate sempre de uma atividade consciente e intencional.

Nessa linha, Gagné e colaboradores (1993 apud Boruchovitch, 1999, p. 395) mencionam a automatização da atividade metacognitiva. Automatizar significa praticar uma tarefa até que ela possa ser realizada com o mínimo de consciência. De fato, leitores iniciantes e leitores experientes, quando comparados, diferem em termos de decodificação de palavras: uma vez automatizadas, elas passam a ser não conscientes, liberando mais espaço na memória de curto prazo para que se possa entender o que se está fazendo. Entretanto, quando esses processos de controle são usados conscientemente (mediante controle voluntário), é preciso consciência do

que se está fazendo, pensando e sentindo. Nesses casos, não se trata de automatização e, sim, de processos metacognitivos, utilizados para controlar, deliberadamente, o próprio pensamento (Dembo, 1988; 1994).

A metacognição não consiste, exclusivamente, no "pensar o pensar". Essa é apenas uma das características do funcionamento metacognitivo, pois há outra que monitora a atividade e imprime mudanças nos modos de agir, sentir e pensar, e, ainda, nas estratégias que se pautam nesse monitoramento. Um segundo erro é considerar que toda atividade cognitiva é também metacognitiva. Segundo Flavell (1981), estratégias usadas para avançar no processo cognitivo são "estratégias cognitivas", enquanto aquelas empregadas para monitorar o progresso cognitivo são "estratégias metacognitivas".

É importante ressaltar que o emprego da metacognição deve ser ensinado. Muito embora as abordagens cognitivas deem muita ênfase ao papel do indivíduo no controle de sua própria atividade, é possível, sim, ajudar o desenvolvimento e o emprego adequado de habilidades metacognitivas. Estabelecer metas claras, planejar a ação, executar o planejado e monitorar a execução são situações que podem ser ensinadas e sistematizadas na vida diária e, em especial, na escola.

Finalmente, o último equívoco reside na crença de que crianças até nove anos não têm habilidades metacognitivas, que isso é algo só possível a partir dos 11 anos. No entanto, Whitebread e Pino Pasternak (2010) fizeram vários estudos que evidenciaram o emprego de habilidades metacognitivas por parte de crianças pequenas, como, por exemplo, a de correção de erros, já aos 18 meses (bebê). Esses estudos demonstram que, embora os mais jovens possam não ser capazes de descrever seus processos metacognitivos, isso não significa que esses processos não estejam ocorrendo.

Mais recentemente, dois termos têm sido associados à metacognição: a auto ou correção da conduta no decorrer de certas atividades, caso das aprendizagens autorreguladas (BROWN, 1978, FLAVELL, 1985, LEFEBVRE-PINARD, 1983, 1985) e da necessidade de se contar com *feedback*, no desenvolvimento da metacognição. As duas vertentes serão discutidas a seguir:

- Autorregulação

Na perspectiva da psicologia cognitiva, a aprendizagem se dá por meio da autorregulação, a qual envolve, por sua vez, uma combinação de habilidades e estratégias de aprendizagem cognitivas, metacognitivas e motivacionais, que levam à autonomia no pensar, no agir e no sentir (ZIMMERMAN, 1986). Mas o que é autonomia? No dicionário (FERREIRA, 1993), a etimologia da palavra

autonomia refere-se à “faculdade de se governar por suas próprias leis, dirigir-se por sua própria vontade”. A essência da autonomia é estar apto a tomar decisões por si mesmo (ROSÁRIO, 2006), como é o caso quando se opta por prosseguir numa atividade ou por abandoná-la, refletir sobre as escolhas feitas, avaliar suas consequências e, a partir dessa avaliação, alterar, se for o caso, as estratégias utilizadas para conseguir alcançar o pretendido. Para Zimmerman (2000, apud DIBENEDETTO, 2011, p. 5), um indivíduo consegue alcançar a autorregulação por meio de quatro níveis: observação, imitação, autocontrole e autorregulação. A observação pauta-se no outro como modelo: observa a resolução de uma expressão matemática. São situações em que o aprendiz aprende a fazer coisas que talvez não conseguisse realizar sem o modelo. No nível da imitação, o aluno experimenta resolver, sozinho, a expressão matemática, no entanto, ainda copia exatamente a solução proposta pelo professor. O terceiro nível de desenvolvimento de um aluno autorregulado demanda autocontrole. Nesse nível, o estudante apropria-se do que lhe foi ensinado para orientar o próprio comportamento, dando início à ação independente, na busca de seus objetivos.

A autorregulação, segundo o mesmo autor, envolve as crenças do aprendiz sobre sua capacidade de se envolver em ações, seus pensamentos e sentimentos, buscando adequá-los a seus objetivos. Nesse sentido, é possível dizer que a metacognição se efetiva, quando o aluno, ao se deparar com uma tarefa: (a) pensa intencionalmente a respeito de qual estratégia cognitiva deve utilizar para alcançar êxito em seu trabalho; (b) consegue, no processo de execução da atividade, monitorar se as coisas estão se dando como previsto; (c) avalia, no término da atividade, os resultados de maneira crítica.

- Feedback

O feedback é um conceito que tem uma longa história na Psicologia. Criado na década de 70 do século XX, quando o behaviorismo florescia. Seu estudo, desde então, aumentou significativamente na literatura psicológica, particularmente no final dos anos 90. Em educação, o conceito é igualmente valorizado e é tratado de maneiras distintas por diferentes modelos. Um dos mais influentes é o de Sadler (1989), para quem o feedback é essencial para diminuir a distância de onde o aluno está para a de onde deve chegar ou entre o que é compreendido

e o que se pretende que o seja. O feedback capaz de reduzir essa discrepância pode ser fornecido de várias formas: por intermédio de processos afetivos, aumento de esforço e motivação, sugestões de emprego de processos cognitivos diferentes, pistas sobre a forma de reconfigurar uma situação etc. Uma consideração fundamental é que o feedback venha em segundo lugar - após a instrução - e, portanto, é limitado em eficácia quando fornecido no vazio. Assim, embora central ao processo de ensino-aprendizagem, o feedback, sozinho, não assegura que os alunos aprendam o que se pretende a eles ensinar, pois isso requer ativação dos processos cognitivos e metacognitivos do estudante. Para que haja aprendizagem, o aluno deve ser estimulado a desenvolver a autoavaliação e a autorregulação do seu aprendizado, bem como a comprometer-se em se empenhar para atingir os conhecimentos, procedimentos e valores almejados. Claro está que, para tanto, é preciso que os estudantes ampliem suas possibilidades de reflexão: o feedback só atua a favor da aprendizagem quando permite refletir a respeito do próprio desempenho e pensar formas de se apropriar das sugestões dadas para, no futuro, poder aprimorá-lo. Ou seja, tal procedimento só se torna eficaz e efetivo quando envolve metacognição. De maneira geral, é possível dizer, segundo Hattie (2011), que todo feedback envolve três questões básicas:

- Onde pretendo chegar (ou quais são as minhas metas)?

Essa pergunta vincula-se diretamente aos objetivos que se pretende alcançar. De fato, tão mais poderoso é o feedback quanto mais os alunos compreendem, por meio dele, quais são seus objetivos e o que eles representam em termos de aprendizagem bem-sucedida. Daí a importância do feedback não ser confuso e, também, de não ser interpretado como algo que diz respeito ao aluno e não a suas tarefas. Conhecer os objetivos é algo central quando se espera que os alunos se sintam desafiados e comprometidos com sua aprendizagem. O feedback pode ajudar a promover esses aspectos. Segundo Locke e Latham (1990, p. 23), eles podem, de um lado, informar os indivíduos quanto ao tipo ou nível de desempenho a ser alcançado, de modo que possam direcionar e avaliar suas ações e esforços, fazendo ajustes necessários. Além disso, o

feedback permite o estabelecimento de outros objetivos tão logo os anteriores sejam alcançados, levando a uma aprendizagem contínua.

- Como estou indo?

A segunda pergunta relaciona-se ao feedback quanto ao progresso alcançado em um dado momento na resolução da tarefa em direção ao objetivo pretendido - como estou me saindo? - Assim, faz-se o levantamento de informações a respeito do ponto inicial, de momentos do percurso seguido ou do produto final obtido. Muitas vezes, tais feedbacks se apoiam em algum padrão esperado, no desempenho anterior e/ou no sucesso ou fracasso em uma determinada parte da tarefa.

- O que devo fazer em seguida?

A terceira questão articula-se às consequências de uma determinada escolha ou caminho - quais atividades precisam ser tomadas para fazer um maior progresso ou alcançar maior eficiência? -, implicando nova escolha de metas, maior autorregulação do processo de aprendizagem, maior fluência e automatização no uso de diferentes estratégias e procedimentos para solucionar as tarefas, bem como uma maior compreensão e mais informações sobre o que foi ou o que deixou de ser entendido.

- Os quatro níveis de feedback

Além de descrever as três perguntas de feedback mediante às quais os alunos podem superar a distância entre o desempenho atual e o pretendido, Hattie e Timperley (2007) classificam o feedback em termos de quatro níveis que interagem com a natureza das tarefas:

- Tarefa ou produto.

O feedback pode ser dado a respeito de uma tarefa ou produto (ou seja, se novos conhecimentos e/ou procedimentos para realizar problemas que foram aprendidos). Nesse caso, o feedback é poderoso quando ele se centra na informação (por exemplo: a solução está correta ou errada) e permite a apropriação de outros dados diferentes. Trata-se do tipo mais comum de feedback e, em geral, seu intuito é corrigir a ação.

- Processos

Há, ainda, o feedback destinado aos processos usados para criar o produto ou completar a tarefa. Tais comentários podem modificar o curso da ação,

reduzir a carga cognitiva, permitir estratégias para detectar erros, reavaliar a abordagem empregada. Envolve, portanto, mais informação e mais estratégias, razão pela qual permite uma compreensão mais aprofundada e é mais eficiente do que a obtida no anterior. Adicionalmente, esse tipo de feedback promove a confiança e a autoeficácia nas possibilidades que se tem de solucionar o problema, algo que incentiva a busca por mais informações e, ainda, por estratégias mais eficazes e inovadoras.

- Autorregulação

Essa modalidade de feedback pauta-se mais no monitoramento (ou na autorregulação) dos alunos sobre a dimensão processual da cognição e da metacognição no decorrer da aprendizagem. A autorregulação leva a um aperfeiçoamento da habilidade de autoavaliação e a uma maior confiança para se envolver na tarefa, facilitando a busca, a aceitação e apropriação dos comentários recebidos.

- Voltados ao aluno

Finalmente, há ainda o feedback que se volta à pessoa do aluno, afastando, com frequência, a atenção da tarefa, dos processos empregados em sua solução e da autorregulação. Em geral na forma de elogios e sempre presente nas escolas, essa forma de feedback - ainda que esperada pelos estudantes - raramente aumenta o sucesso escolar ou a aprendizagem. Elogios gratuitos, que tentam minimizar o desconforto advindo da crítica, levam a confusões e desencorajam revisões e o retrabalhar da tarefa.

Em síntese, o feedback deve ser encarado como uma ferramenta por meio da qual tanto o professor quanto o aluno se modificam nas atividades de ensinar e aprender, o que permite a criação de um ambiente propício à discussão de ideias e ao aprimoramento de habilidades cognitivas e metacognitivas. As recomendações mais utilizadas para prover um feedback de qualidade foram descritas por Pendleton em 1984. Os principais aspectos a serem levados em conta são a importância de:

- Ser claro ao fazer qualquer pergunta ou comentário
- Pedir ao aluno para comentar o que ele fez bem durante a avaliação ou discussão e porque chegou a tal conclusão;
- Solicitar, se o feedback for fornecido em uma atividade em grupo, aos integrantes para comentarem o que aprenderam com os colegas;

- Convidar o aluno para comentar o que ele não fez tão bem e, ainda, como poderia ter feito diferente ou melhor;
- Discutir o que poderia ter sido feito diferente e qual a melhor maneira de executar a tarefa.

O objetivo primordial do feedback é, portanto, fornecer opções para melhorar o desempenho do aluno, identificando seus pontos fracos e ajudando-o a criar alternativas para superá-los. Para ter qualidade, o feedback não precisa ser longo, mas deve ser claro e objetivo e transferido da maneira mais adequada possível, despertando a reflexão do aluno, pois somente dessa maneira é possível modificar modos de agir, pensar e sentir. Parece-me uma ferramenta importante ao ensino e aprendizagem de estratégias metacognitivas.

Especialistas em ensino enfatizam os benefícios do feedback no aprendizado. Contudo, seu real impacto é de difícil mensuração, principalmente devido as inúmeras variações que podem ocorrer no contexto em que ele é aplicado. Existem várias evidências de que o feedback é efetivo em melhorar o aprendizado do aluno: promove maior participação dos alunos nas atividades; melhora as habilidades de comunicação e de trabalho em grupo; aumenta a motivação e a busca por conhecimento. A falta da aplicabilidade de tal procedimento, por sua vez, distancia o aluno dos objetivos de sua formação, levando-o muitas vezes para uma interpretação errada acerca de seu comportamento, o que pode gerar duas consequências extremas: desenvolvimento de uma “falsa confiança” ou insegurança na tomada de decisões.

1.2 Possibilidades de ensinar o emprego das estratégias metacognitiva

Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui?

Perguntou Alice ao gato.

Isso depende muito de para onde queres ir, - respondeu o gato.

Preocupa-me pouco aonde ir – disse Alice.

Nesse caso, pouco importa o caminho que sigas – replicou o gato.

Contanto que dê em algum lugar. Alice completou.

Oh, você pode ter certeza que vai chegar, se você caminhar bastante. –

Disse o gato.

(Alice no País das Maravilhas)

O diálogo apresentado acima nos remete a pensar, complementando o que já foi exposto, que o processo ensino-aprendizagem envolve vários elementos. Um deles diz respeito ao

objetivo (ponto de chegada) de ensinar determinada atividade e/ou tarefa. No contexto escolar, por exemplo, ao solicitar ao aluno a escrita de uma resenha, sugere-se que o professor ensine as características estruturais e específicas desse gênero, explicitando as estratégias cognitivas e metacognitivas envolvidas no processo, assim como a função social desse gênero. Caso contrário, o autor da resenha poderá ficar perdido quanto aos “caminhos” a seguir na elaboração do seu texto, assim como a personagem Alice ficou, por não saber aonde pretendia chegar.

Considerando que, a aprendizagem concretiza-se na interação social e através de uma mediação, conforme salienta Vygotsky, a tomada de decisão para fazer boas escolhas no momento de resolver uma determinada tarefa parece-me importante de ser ensinada ao aprendiz: quem aprende a utilizar boas estratégias para resolver uma situação problema em geral conquista o resultado almejado.

Para tanto, não basta frequentar a escola: muitos estudos indicam que sem a participação ativa dos indivíduos nesse processo não “se faz verão”. Alguns autores destacam a motivação como um fator importante ao processo da aprendizagem e não apenas o ensino de estratégias cognitivas e metacognitivas. Em seu artigo, Boruchovitch (1999) cita que teóricos nessa área reforçam que conhecer as estratégias não é suficiente para melhorar o rendimento escolar dos estudantes. Faz-se necessário que os alunos compreendam como e quando as devem empregar. Além disso, se por um lado, o ensino de estratégias de aprendizagem é capaz de melhorar significativamente o rendimento escolar dos alunos, por outro lado, não há dúvidas de que o mero treinamento em estratégias é infrutífero para se desenvolver a capacidade do estudante para aprender a aprender, se ao ensino de estratégias não forem acopladas de estratégias de apoio afetivo destinadas a modificar variáveis psicológicas, tais como: ansiedade, autoeficácia, autoconceito, atribuição de causalidade, muitas vezes incompatíveis ao uso apropriado das estratégias (Hattie, Biggs & Purdue, 1996, citados por Boruchovitch, 1999).

Flavell (1999, p. 128 apud ROMANOWSKI e ROSENAU, 2005), considerando a metacognição como necessária e importante ao processo de aprendizagem, também destaca que esse é um conhecimento como muitos outros, que deve ser adquirido gradualmente. Contudo, ainda que importante e necessário, não se torna maior ou melhor do que os outros quanto à função e atividade da mente. O autor igualmente ressalta que embora a metacognição seja uma área complexa de se estudar, é importante por dois motivos: primeiro é uma “ferramenta de ampla aplicação”, segundo, tem aplicações importantes ao campo da educação, enfatizando que as habilidades metacognitivas podem e devem ser ensinadas como parte integrante do currículo escolar.

Nesse sentido, percebe-se que desenvolver no aluno processos metacognitivos possibilita a aprendizagem dos conhecimentos científicos nas diversas áreas. As autoras Valente, Salema, Morais & Cruz (1989), destacam em seus estudos três estratégias que podem ser utilizadas pelos professores, mediadores no contexto escolar, para o desenvolvimento de atitudes metacognitivas no estudante:

- Incentivar o aluno a verbalizar as suas dificuldades e a forma como resolve as tarefas;
- Elucidar, como professor, os processos mentais de apresentação de conteúdos, permitindo ao aluno verificar a adequação dos seus procedimentos relativos à tarefa;
- Explicitar ao aluno os processos cognitivos relacionados com os conteúdos e desenvolver mais atividades de compreensão do que correção, focando a atenção mais no processo de aprendizagem do que nos produtos (Valente, Salema, Morais & Cruz, 1989, p. 49).

No caso desta pesquisa destacaremos aprendizagem e o uso de estratégias metacognitivas à produção textual de resenhas. Contudo, para uma escrita proficiente, de acordo com pesquisadores da área, saber ler bem é fundamental. Ou seja, uma habilidade está associada a outra. Sobre a capacidade leitora, analisando a interação entre estratégias cognitivas e metacognitivas envolvidas nessa, KATO (1986) conclui que mais do que uma questão de ausência ou presença de comportamento metacognitivo no leitor iniciante, o que se observa é um contínuo de desenvolvimento desse comportamento, podendo-se então falar de diferentes níveis de maturidade alcançados pela criança. Nessa perspectiva, tanto uma criança que está em pleno processo de alfabetização pode monitorar seu comportamento para o reconhecimento de uma palavra, quanto um leitor adulto experiente pode monitorar a compreensão de um texto que lê.

A pesquisadora ANN BROWN, citada por KATO (1985), foi uma das autoras que mais se dedicou à investigação das estratégias metacognitivas envolvidas na leitura. Em seus estudos, Brown identificou uma série de atividades em leitura, que considerou revestirem-se de natureza metacognitiva, como segue:

- a) explicitação dos objetivos da leitura;
- b) identificação de aspectos da mensagem que são importantes;
- c) alocação de atenção em áreas que são importantes
- d) monitoração do comportamento para ver se está ocorrendo compreensão;
- e) engajamento em revisão e auto-indagação para ver se o objetivo está sendo atingido;

- f) tomada de ações corretivas quando são detectadas falhas na compreensão;
 - g) redobramento de atenção quando a mente se distrai ou faz digressões.
- (KATO, 1985, p.107)

Por sua vez, KATO (1985) considera que essas atividades identificadas por Ann Brown poderiam ser resumidas em duas estratégias básicas, que englobariam todas as demais: a explicitação de um objetivo inicial para a leitura e o controle da compreensão do texto, tendo em vista a obtenção do objetivo inicialmente previsto.

A autora reforça que a escola deve oferecer condições para que o aprendiz desenvolva tanto as habilidades cognitivas envolvidas na leitura, quanto as habilidades metacognitivas, as quais seriam ativadas mediante o confronto do estudante com situações-problema.

A adequada realização das tarefas escolares requer organização e gestão do tempo; controle dos distratores e da procrastinação, automotivação constante, persistência etc., É fato que tais aspectos dependem do sujeito, entretanto, também se faz necessário e indispensável a interação de alguém mais experiente por meio do incentivo à prática constante, à oferta de oportunidades frequentes, incentivos e feedback.

Conclui-se assim que o uso de estratégias metacognitivas são processos que necessitam de ensino intencional. Muito embora as abordagens cognitivas deem muita ênfase ao papel do aprendiz no controle de sua própria atividade, ajuda ele estabelecer metas claras, planejar a ação, executar o planejado e monitorar a execução, se for brindado com uma intervenção sistematizada na sua vida diária e, principalmente na educação formal. Essa é uma constatação teórica que se pretende comprovar ao longo desse trabalho, ensinando às participantes da pesquisa a escreverem resenhas, usando estratégias metacognitivas.

A investigação teórica e empírica sobre a metacognição tem aumentado nas últimas duas décadas de forma considerável: livros e artigos, dedicados ao tema, encontram-se com facilidade nas mais diversas línguas. Os estudos têm demonstrado que os estudantes que fazem apelo aos processos metacognitivos são mentalmente ativos durante a aprendizagem, exercem um controle sobre os processos cognitivos e motivacionais, conseguindo adotar uma atitude estratégica e intencional ao ato de aprender.

Sobretudo, há muito que evoluir nessa área, principalmente, em relação à formação de professores já que as pesquisas desenvolvidas têm apresentado o quão promissor é essa opção. Conforme destaca Ribeiro, “a metacognição pode então ser vista como a capacidade chave de que depende a aprendizagem, certamente a mais importante: aprender a aprender, o que por vezes não tem sido contemplado pela escola” (2003, p.115). Por isso, parece-me que políticas públicas eficazes, visando a formação dos professores servirá a tal propósito.

Em suma, a aquisição de competências metacognitivas parece estar dependente de fatores de desenvolvimento e interação social, podendo ocorrer espontaneamente, por observação ou descoberta de soluções para problemas que as situações de aprendizagem nos colocam no dia a dia. Ou pode exigir treino e incentivos específicos. Além disso, o domínio de estratégias metacognitivas parece ser condição necessária, mas não suficiente para um desempenho acadêmico eficaz. São vários os fatores cognitivos e afetivos que podem interferir ou inviabilizar um investimento pessoal no exercício de procedimentos de aprendizagem com o uso de estratégias metacognitivas. Portanto, programas bem elaborados que ensinem o estudante a utilizar estratégias metacognitivas para aprender precisam ser criados.

Contudo, não se encontram muitos trabalhos de pesquisa sobre a relação da escrita no ensino superior e a aprendizagem e uso de estratégias metacognitivas. Os estudos realizados em Genebra, por Joaquim Dolz (2010) avaliou a capacidade de produção textual argumentativa, mas com alunos de 11 e 12 anos, antes e depois de terem sido submetidos a um ensino sistemático do gênero. O estudioso aponta a escassez de trabalhos com o gênero até o final do ensino fundamental, que se restringe a textos narrativos; os resultados de pesquisas recentes mostram a importância desse trabalho já nas séries iniciais na escola, evitando segundo o pesquisador, que os estudantes ingressem na universidade sem a competência da escrita. No entanto, o pesquisador centra seus estudos na importância do ensino da escrita através dos gêneros textuais, destacando as estratégias cognitivas e metacognitivas que devem ser adotadas para tal tarefa.

De acordo com Boruchovitch (1993; 1999; 2006 apud Antunes, 2012, p. 15), pode-se dizer que a literatura nacional acerca das estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos de Pedagogia, ainda é escassa em todos os segmentos da escolarização formal, embora, de modo geral, se constate, nos últimos anos, um aumento de estudos sobre essa temática no ensino fundamental e universitário. Houve, até então, pouca preocupação em se conhecerem as variáveis-chave da aprendizagem autorregulada de alunos de cursos de Formação de Professores (Darsie, 1996; Santos, 2005).

A mesma autora escreve em um artigo sobre o tema (2007, p. 160), que em relação aos alunos dos cursos superiores, as pesquisas nacionais realizadas, relativas à intervenção em estratégias de aprendizagem, referem-se ao uso da metacognição em atividades de leitura em sala de aula e à intervenção em estratégias de estudo e de leitura (RODRIGUES, 1999; SAMPAIO; SANTOS, 2004; SANTOS, 1997; SILVA; SANTOS, 2004). Em linhas gerais, estes estudos atestam uma melhora expressiva no desempenho dos alunos que fizeram parte da intervenção.

Em um artigo Costa e Boruchovitch (2015), pontuam estudos relacionados em âmbito nacional e internacional, a respeito do ensino de estratégias de aprendizagem à escrita como positivos. (Almeida & Balão, 1996; Alves, Almeida & Barros, 1997; Carneiro & Aquino, 1999; Jalles, 1997). Mais especificamente, em relação à escrita, outros estudos foram encontrados: Torrance, Fidalgo & Garcia (2007) conduziram uma investigação com o objetivo de ensinar estratégias de aprendizagem para aprender a planejar e a rever um texto descritivo, com 61 alunos da 6ª série da Espanha. Os alunos escreveram composições no pré, pós-teste e pós-teste retardado, aplicado após 12 semanas de encerramento do programa. O desempenho desses alunos foi comparado com os do grupo controle. Os dados demonstraram um substancial e prolongado aumento no pré-planejamento como resultado da intervenção, bem como pouca mudança nos aspectos relacionados à revisão. De forma geral, verificou-se um substancial aumento na qualidade do texto e um aprimoramento no uso da coerência.

Lane, Harris, Graham, Weisenbach, Brindle & Morphy (2008) pesquisaram os efeitos de uma intervenção em planejar e escrever histórias. Participaram alunos do segundo ano do Ensino Médio com limitadas habilidades de escrita. Esses alunos aprenderam como planejar e escrever histórias, usando o modelo de desenvolvimento de estratégias de autorregulação. Os resultados do estudo apontaram melhorias no tamanho e na qualidade da história. Professores e alunos avaliaram a intervenção de maneira favorável, já que a intervenção excedeu as expectativas iniciais dos alunos.

Pesquisa conduzida por Mason, Harris & Graham (2011), implementou o ensino de estratégias de autorregulação da escrita entre alunos com dificuldades de aprendizagem (LD). Os resultados mostraram melhoria no desempenho dos alunos em relação aos gêneros da escrita. Além disso, entre os alunos com dificuldades de aprendizagem, a intervenção em estratégias de autorregulação teve efeitos significativos e importantes.

Já o estudo realizado pelas pesquisadoras Guimarães e Bosse (2003), procurou investigar os fatores subjacentes ao processo de aquisição da leitura e da escrita pelas crianças, entre 5 e 6 anos, de diferentes classes socioeconômicas. Tal pesquisa analisou possíveis relações entre o conhecimento metacognitivo dos aprendizes e seu próprio processo de alfabetização. As crianças foram entrevistadas no início e no final do ano letivo, sendo então classificadas conforme sua evolução na aprendizagem da língua escrita. Após análise qualitativa dos dados, verificou-se que mesmo crianças com um conhecimento metacognitivo restrito conseguem aprender a ler e a escrever, às vezes de forma mecânica. Também se observou que crianças com amplo conhecimento metacognitivo, além de apresentarem uma boa evolução na aquisição do

sistema de códigos que constitui a língua escrita, conseguem utilizar essa linguagem como instrumento para produzir e alcançar conhecimento.

De acordo com as estudosas, no grupo de crianças oriundas de uma classe socioeconômica menos favorecida, prevalece a concepção de que a linguagem escrita é um objeto específico do âmbito escolar e que sua utilidade se restringe a esse ambiente, ou para garantir status social. Enquanto que no grupo de crianças da escola particular prevalece a concepção de que a aprendizagem da linguagem escrita é necessária para o acesso a diversas espécies de conhecimento presentes em situações práticas da vida. Concluiu-se com esse estudo, que as crianças que iniciam seu processo de alfabetização já conseguem identificar diversos passos do aprendizado da leitura e da escrita, além de demonstrarem ser capazes de julgar o grau de dificuldade envolvido na tarefa, reconhecer os objetivos desse aprendizado, citar estratégias facilitadoras no ato de aprender a ler e a escrever e avaliar seu próprio desempenho no processo de alfabetização. Também foi possível observar que todas essas capacidades se mostram ampliadas, ao término do ano escolar. Os resultados sugerem, que o nível de conhecimento metacognitivo alcançado pela criança está relacionado com a forma como ela se apropria da linguagem escrita, e que ambas habilidades desenvolvem-se paralelamente, numa relação de reciprocidade.

Segundo El-Hindi (1997, p.10), estudos empíricos mostram que a metacognição está ligada às duas habilidades, tanto de leitura (Balajthy, 1986; Brown & Day, 1983; Brozo, Stahl & Gordon 1985; Gambrell & Heathington, 1981; Harre & Pulliam, 1980; Paris, Cross & Lipson, 1984; Paris & Jacobs, 1984) quanto de escrita (Englert, Raphael, Fear & Anderson, 1988, Raphael, Englert & Kirscher, 1989).

Identificou-se por Bozo e Simpson (1995 apud El-Hindi, 1996, p. 215) que se percebe a consciência metacognitiva nas características de um leitor ativo. Entre algumas das habilidades que eles possuem estão a ativação de conhecimento prévio para facilitar a compreensão, entendimento e sensibilidade a respeito da organização do texto e das ideias. Além da capacidade de elaboração a partir das informações apresentadas no texto e uso da consciência metacognitiva para coordenar esses processos.

A consciência metacognitiva, como menciona El-Hindi (1996) citado por Salcido (2016), é também uma característica do escritor eficaz; ter conhecimento sobre o processo da escrita e sobre a organização de texto influencia a produção de discurso. Segundo Flower e Hayes (1981 apud ENGLERT et al., 1988, p. 18), os escritores eficientes têm um entendimento dos processos de escrita, incluindo estratégias como planejar, fazer rascunho, editar e revisar o texto, além de serem hábeis para usar diferentes fontes de informação.

Pesquisas com estudantes com dificuldade de aprendizagem sugeriram que eles tinham uma ausência de conhecimento metacognitivo que se refletia no baixo desempenho da escrita, pois não ativavam estratégias de autoquestionamento para melhorar a compreensão dos textos (ENGLERT et al., 1998). Pesquisas brasileiras também apontam a eficácia do uso das estratégias cognitivas e metacognitivas à aprendizagem (SILVA, 1989; FILHO, 2002; PORTILHO, 2005; BORUCHOVITCH, E.; COSTA, E.R.; NEVES, E.R.C., 2005; ROMANOWSKI; ROSENAU, 2006; COSTA & BORUCHOVITCH, 2010; e, BOSSE, 2016).

Kopke Filho (2002) pesquisou o uso das estratégias de leitura e o conhecimento metacognitivo nesse processo, em 24 professores de Língua Portuguesa. O estudioso também ofereceu contribuições para esses profissionais acerca do ensino das estratégias de aprendizagem tendo por base, o conhecimento científico. Os resultados revelaram que o processo da leitura era realizado pelos docentes sem planejamento prévio, que a maioria deles não faziam uso de estratégias de leitura ou, se faziam, era de forma inconsciente, ou seja, não recorriam de forma consciente e/ou intencional para interpretar um texto, por exemplo. Dessa maneira, o autor do trabalho concluiu que o contexto em que os indivíduos atuavam como leitores, não correspondia àquele exigido de quem deveria assumir a orientação de leitores menos experientes, no caso, os seus alunos.

As estratégias de aprendizagem de um grupo de futuros professores em uma situação real de aprendizagem, foram estudadas por Gilar, Martinez Ruiz e Costa (2007) durante o processo de formação dos professores. Os autores destacam a relevância das estratégias de aprendizagem empregadas por eles e, ainda, recomendam que essas sejam desenvolvidas diretamente pelo professor ou incluídas nos programas de formação de professores.

O objetivo da pesquisa de Portilho (2005) foi investigar o processo de aprendizagem de 492 alunos de diferentes cursos, de uma universidade do Paraná, enfatizando seus estilos de aprendizagem e buscando saber se estes estudantes utilizam-se de estratégias metacognitivas para aprender. Os resultados mostraram que os estudantes utilizam estratégias metacognitivas em suas atividades acadêmicas, e que os discentes do último ano as empregam com mais frequência do que os ingressantes. Para garantir um ensino universitário de qualidade, a autora conclui que é fundamental a percepção dos professores enquanto aprendizes e formadores, o conhecimento sobre seus próprios estilos de aprendizagem e quais as estratégias metacognitivas que utilizam para aprender. Somente dessa maneira será possível ajudar os alunos a melhorarem seu desempenho acadêmico e utilizarem estratégias de aprendizagem efetivas.

Já Romanowski e Rosenau (2006) objetivaram em seu estudo analisar as contribuições dos processos metacognitivos para melhorar e estimular a capacidade de aprendizagem de 114

alunos do curso de Pedagogia de uma universidade em Curitiba. A conclusão alcançada pelas autoras foi que o estudo contribuiu para melhora dos alunos quanto à tomada de consciência acerca da tarefa, das suas formas de estudar e desenvolver seus processos metacognitivos. Segundo elas, tal consciência fez com que despertasse em muitos a vontade de aumentar suas capacidades de aprender. Além disso, foram questionados a 15 professores universitários sobre suas percepções em relação ao processo de aprendizagem de seus alunos. Em conclusão, observou-se que os docentes parecem estar receptivos quanto a conhecimentos que possam vir a contribuir com a sua prática pedagógica, como o uso da metacognição para facilitar, estimular e melhorar a capacidade de aprendizagem dos alunos e mesmo a sua própria.

Para proporcionar a análise dos dados coletados e compreender a importância da aprendizagem e do uso das estratégias metacognitivas a fim de promover o aprimoramento do texto escrito das participantes dessa pesquisa e futuras professoras, adotou-se o referencial teórico de Flavell (1979), destacando-se três categorias de conhecimento metacognitivo:

Conhecimento da Pessoa: categoria relativa ao conhecimento das estudantes acerca de suas próprias possibilidades e limitações nos processos envolvidos à escrita, na qual se incluem as respostas referentes à (ao):

- avaliação de suas possibilidades e limitações atuais diante da aprendizagem da leitura e da escrita (autoavaliação);
- nível de autoconfiança revelado pelas estudantes.

Conhecimento da Tarefa: categoria referente ao conhecimento das estudantes acerca da tarefa de aprender a escrever uma resenha, em que foram incluídas as respostas das participantes às questões que lhe indagavam sobre:

- os passos a serem percorridos para o processo de escrita;
- os motivos que levam o sujeito a desejar aprender a escrever um texto;
- os locais onde a aprendizagem da língua escrita pode ocorrer;
- a dificuldade envolvida no processo de aprendizagem da língua escrita.

Conhecimento das Estratégias: categoria pertinente ao conhecimento das estudantes acerca de estratégias cognitivas e metacognitivas, que podem favorecer ao aprimoramento da sua escrita, como responder a questões que interrogam a respeito das estratégias que facilitam a aprendizagem da escrita de uma resenha.

Dessa forma, há evidências para pensar que a instrução formal de habilidades metacognitivas pode favorecer a proficiência da escrita, desenvolvendo o conhecimento e uso de estratégias eficazes durante esse processo.

2 - Método

(...) o significado de “saber” mudou: em vez de ser capaz de lembrar e repetir informações, a pessoa deve ser capaz de encontrá-las e usá-las. Mais do que nunca, a magnitude do conhecimento humano impede que ele seja totalmente coberto pela educação; ajudar os estudantes a desenvolver as ferramentas intelectuais e as estratégias de aprendizagem necessárias para a aquisição do conhecimento, permitindo que possam pensar produtivamente sobre a história, a ciência e a tecnologia, os fenômenos sociais, a matemática e as artes, é uma concepção melhor dos objetivos da educação”. (Prêmio Nobel Herbert Simon (1996 apud BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007, p. 21).

Para tentar saber se a aprendizagem e o uso de estratégias metacognitivas impactam de forma positiva a escrita, algumas decisões metodológicas foram tomadas ao longo dos encontros realizados com as participantes. A expectativa era a de que as estudantes - futuras professoras -, se ensinadas a planejar estratégias de aprendizagem, a usá-las e controlá-las, bem como a avaliar e modificar a maneira de resolver a tarefa, viessem a alcançar êxito. Como estratégia, foi pensada uma série de encontros, nos quais as participantes aprenderiam tanto a escrever uma resenha, como receberiam informações acerca de aspectos centrais do conhecimento metacognitivo.

A coleta de dados foi realizada em três etapas: uma escrita inicial, outra intermediária e a escrita final. Cada uma dessas etapas consistiu em uma proposta de escrita de resenha, observando-se o uso de estratégias metacognitivas. Posteriormente, outros dois momentos foram importantes à análise dos dados: um, quando as participantes responderam a um questionário; outro, quando participaram de uma entrevista. Em ambos, buscou-se analisar o pensamento das estudantes sobre o tema proposto, refletindo com elas sobre o processo de aprendizagem da escrita de resenha e o uso de conhecimentos metacognitivos. A seguir, descreve-se o método adotado.

2.1 Objetivo Geral

Verificar se a aprendizagem e o uso de estratégias metacognitivas exercem impacto positivo na escrita de resenha.

2.2 Objetivos Específicos

Verificar se as estudantes, após o processo de intervenção:

- entendem a importância dos conhecimentos metacognitivos ao processo de ensino e aprendizagem;
- passam a utilizar estratégias metacognitivas, podendo planejar, monitorar e avaliar sua própria escrita de acordo com as exigências feitas, a saber:
 - reconhecer a função social de uma resenha (objetivo dessa produção textual);
 - avaliar os resultados obtidos em cada escrita solicitada (inicial – intermediária - final);
 - articular eventuais progressos na escrita ao uso deliberado de estratégias metacognitivas;
- julgam ter havido progresso na produção escrita, após o processo de intervenção.

2.3 Modalidade da Pesquisa

Para alcançar os objetivos desta investigação, optou-se por um estudo de abordagem qualitativa, por possibilitar tanto compreender como analisar as estratégias utilizadas pelas participantes no início da intervenção e aquelas adotadas após o último encontro da pesquisadora com as estudantes. Assim, seria possível averiguar de maneira clara e explícita a eficiência da metacognição no processo evolutivo da aprendizagem.

2.4 Sujeitos da pesquisa

Tendo em vista o interesse de investigar se haveria impacto na escrita de resenha por meio do uso de estratégias metacognitivas, decidiu-se pesquisar duas estudantes do curso de Pedagogia. As estudantes foram convidadas a participarem dessa pesquisa porque, em 2016, quando tive a oportunidade de ser professora delas, identifiquei a dificuldade que apresentavam com a escrita. Ambas têm cerca de 40 anos, são casadas e possuem um filho cada. Trabalham oito horas diárias, divididas entre o estágio obrigatório da residência pedagógica e o trabalho como auxiliar de classe.

2.5 Campo de Estudo

A pesquisa foi realizada em uma das dependências da faculdade onde as participantes cursam Pedagogia. Essa instituição oferece Residência Pedagógica, programa diferenciado organizado para acolher os estágios obrigatórios, voltado aos graduandos do curso. Por meio dessa residência, as estudantes do curso de Pedagogia têm a oportunidade de passarem por uma imersão em cada uma das modalidades oferecidas: Educação Infantil e Ensino Fundamental.

A atividade de residente consiste em acompanhar o cotidiano de uma sala de aula, participando, juntamente com o professor da escola, do planejamento das aulas, das atividades desenvolvidas e das reuniões realizadas na instituição. É possível escolher cursar a Residência no período matutino ou vespertino, com seis horas diárias (totalizando 2400h ao final do curso), e os residentes realizam as atividades previstas pela formação à noite. O programa conta com a parceria de um colégio privado, situado na mesma cidade, que recebe os residentes para envolvê-los nas tarefas escolares previstas para nele acontecer. Para iniciar a pesquisa, a pesquisadora apresentou o projeto à coordenadora da faculdade, explicando os objetivos do estudo e o processo de coleta de dados. Nesse dia, assinou-se o termo de consentimento à pesquisa (anexo c).

Desse modo, sete encontros foram realizados durante os meses de outubro, novembro e dezembro, nos quais a pesquisadora realizou atividades de intervenção a fim de analisar as estratégias metacognitivas utilizadas pelas estudantes ao escrever as resenhas propostas, buscando:

- observar se as participantes analisam sua própria escrita durante a produção de três resenhas (inicial – intermediária e final);
- apresentar às participantes a avaliação sobre a aprendizagem alcançada durante o processo de intervenção, verificando se, ao final do trabalho, a escrita da resenha foi impactada pelo uso das estratégias metacognitivas.

2.6 Instrumentos e materiais empregados

- ficha com os dados pessoais das participantes (anexo a);
- consentimento livre e esclarecido assinado pelas participantes, concordando em fazer parte da pesquisa (anexo b);
- formulário de autorização da direção da faculdade (anexo c);
- slides explicativos sobre o conceito de metacognição (anexo d);

- slides explicativos sobre o gênero textual resenha (anexo e);
- seleção da fábula escrita por La Fontaine, “A deliberação tomada pelos ratos”, (anexo f);
- conjunto de três resenhas das fábulas de La Fontaine, para servirem como modelo de resenha. Esse material foi retirado do livro *Vestibular da UNICAMP – redações*, 2016 (anexos: g, h e i);
- ficha avaliativa para ser aplicada à escrita dos resenhistas das resenhas modelos da fábula “A deliberação tomada pelos ratos” e às resenhas realizadas pelas participantes do mesmo texto (anexo j);
- seleção do livro “Educação, Escola e Docência: novos tempos, novas atitudes”, Mario Sergio Cortella.
- entrevista a ser respondida na 7ª e última sessão, versando sobre estratégias metacognitivas e, também, sobre eventuais mudanças de conhecimentos e, caso tenham ocorrido, como elas impactaram a escrita da resenha. As perguntas da entrevista foram elaboradas com base no modelo metacognitivo de Flavell (1987) (anexo k);
- folhas em branco e pautadas tamanho A4, destinadas à escrita do rascunho da produção das resenhas, além de caneta, lápis e borracha;
- celular para registrar a comunicação mantida entre as estudantes e a pesquisadora, cujos trechos mais importantes foram posteriormente transcritos para fins de análise.

2.7 Gênero textual adotado

Optou-se por trabalhar com o gênero escrito RESENHA, em razão de não ser um gênero tão difícil e, também, porque se trata de uma tarefa muito solicitada no curso de graduação das participantes. Seguiu-se, nesse estudo, a proposta de resenha feita por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004). Para as pesquisadoras, a resenha é um gênero discursivo que apresenta trechos descritivos e analíticos sobre um livro de outro autor, com seus objetivos, seus conteúdos e sua estrutura, combinando a apresentação resumida das características essenciais da obra com comentários e avaliações críticas sobre sua qualidade. Em termos de estrutura, as autoras sugerem que o resenhista (autor da resenha) apresente a obra e o autor na introdução do texto, bem como ofereça informações sobre o contexto do livro resenhado. Em seguida, o(s) objetivo(s) da obra resenhada deve(m) ser arrolado(s).

As autoras salientam que, cumprida essa etapa, é importante que o resenhista faça uma descrição dos capítulos da obra resenhada, algo que pode ser feito de maneira individual (capítulo a capítulo) ou mediante agrupamentos de capítulos. Posteriormente, o resenhista deve comentar criticamente a obra resenhada, indicando seus pontos positivos e/ou negativos. Finalmente, a resenha termina com a conclusão do autor, na qual ele explicita/reafirma sua posição sobre o livro analisado.

2.8 Passos seguidos durante a intervenção

O trabalho prévio para a realização da intervenção envolveu os seguintes passos:

- solicitação à direção geral e à coordenação do curso de Pedagogia para que a pesquisa de campo fosse realizada com duas alunas das turmas do 2º e 4º semestres do curso, assim como solicitação do consentimento das estudantes (anexo b e c);
- organização, planejamento, elaboração e realização de aula dialogada sobre o conceito de Metacognição;
- organização, planejamento, elaboração e realização de aula dialogada acerca do gênero textual Resenha;
- organização do cronograma de pesquisa;
- elaboração das atividades a serem realizadas pelas participantes nos encontros;
- elaboração da ficha avaliativa sobre o uso de estratégias metacognitivas para a escrita da resenha da fábula (anexo j);
- entrevista semiestruturada (anexo k), opção que se justifica pelo uso de diálogo semiaberto, que favorece a obtenção de informações sobre o processo desenvolvido nas sessões realizadas com cada estudante em horários distintos. Nesse encontro, a pesquisadora procurou examinar as ideias das participantes sobre o conhecimento metacognitivo, fazendo-lhes perguntas reflexivas sobre a aprendizagem alcançada durante o processo de escrita das resenhas.

2.9 Atividades

Em seguida, apresenta-se o cronograma de pesquisa, detalhando, por sessão, a data, o horário e tempo dispendidos e, também, as atividades desenvolvidas (Quadro I

Quadro 1 – Cronograma da Pesquisa

Encontro	Data	Horário (Tempo de duração: 2 horas)	Atividades
1º	06/10 6ª. feira	14h às 16h	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos objetivos da pesquisa e esclarecimentos de dúvidas; • Entrega do cronograma dos encontros às participantes da pesquisa; • Entrega do livro: <i>Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes</i>; de Mario Sergio Cortella, como proposta de leitura para o dia 06 de novembro. Justifica-se essa escolha pelo fato de o livro apresentar uma linguagem acessível para tratar do tema Educação no século XXI, especificando, ainda, o papel da escola e da família no processo de formação de jovens. • Leitura do livro para o dia 06/11. • Assinatura do termo de autorização da pesquisa.
2º	06/11 2ª. feira	14h às 16h 14h às 15h – Escrita da resenha 15h às 16h – Explicação do conceito Metacognição	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita de uma resenha sobre o livro: Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes (Sem explicação de como se escreve uma resenha.); • Explicação do conceito Metacognição, por meio de Slides (anexo b) e um vídeo.
3º	10/11 6ª. feira	14h às 16h	<ul style="list-style-type: none"> • Explicação, por meio de apresentação de Slides (anexo c), sobre o gênero textual resenha; • Leitura da fábula “A deliberação tomada pelos rato”, de La Fontaine (anexo f) em voz alta com as estudantes; • Solicitação de escrita de uma resenha da fábula de La Fontaine; • Entrega da produção escrita das participantes à pesquisadora.

Quadro 1 – Cronograma da Pesquisa

4º	17/11 6ª. feira	14h às 16h	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de exemplos de resenhas (anexos: g, h e i) sobre a fábula trabalhada na sessão anterior; • Identificação pelas participantes da pesquisa, das características estruturais do gênero textual resenha como: apresentar, descrever, avaliar e recomendar ou não o livro resenhado; • Propiciar um espaço reflexivo, a fim das estudantes analisarem se empregaram ou não estratégias metacognitivas (planejar, monitorar e avaliar), a própria escrita durante a produção da resenha acerca da fábula.
5º	24/11 6ª. feira	14h às 16h	<ul style="list-style-type: none"> • Autoavaliação da própria escrita (anexo j); • Discussão da autoavaliação, mediante <i>feedback</i> dado pela pesquisadora. • Preencher um quadro avaliativo, identificando as categorias referentes ao conhecimento metacognitivo para realização da tarefa – escrever resenhas.
6º	27/11 2ª. feira	14h às 16h	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever novamente a resenha sobre o livro: <i>Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes</i>; de Mario Sergio Cortella.
7º	01/12 6ª. feira	14h às 16h (Clara) 16h às 18h (Fernanda)	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de entrevista semiestruturada para analisar se a aprendizagem e o uso de estratégias metacognitivas impactaram na escrita da resenha. (anexo k).

3 - Referencial de Análise

A pesquisadora realizou sete encontros com as participantes para a coleta e produção de dados. Durante os encontros, buscou-se analisar o progresso das estudantes na escrita do gênero textual RESENHA a partir do uso de estratégias metacognitivas.

Assim, foi proposta a escrita de três resenhas: a primeira, foi a do livro do autor Cortella (escrita inicial), a segunda, a de uma fábula (escrita intermediária) e a última do livro já lido e resenhado (escrita final). Para análise dos dados, três categorias de conhecimento metacognitivo, todas elas propostas por FLAVELL (1987), foram adotadas:

1. Conhecimento da Pessoa: categoria referente ao conhecimento das estudantes sobre suas limitações para escrever uma resenha, a qual inclui investigar as respostas quanto às seguintes questões:

- Sabia escrever uma resenha?
- Sentiu-se motivada com a tarefa?
- Levou em conta as características estruturais do gênero resenha?

2. Conhecimento da Tarefa: categoria referente ao conhecimento das estudantes acerca da tarefa de escrever uma resenha, conforme as seguintes questões:

- Conhecia as características da estrutura do texto resenha?
- Reconhecia a necessidade de seguir um plano de texto?
- Identificava:
 - a função social do gênero textual resenha?
 - o tipo de leitor que esse gênero deseja atingir?
- Considerava difícil escrever as resenhas? Se sim, por quê?
- Conseguiu gerir o tempo destinado à escrita das resenhas?

3. Conhecimento da Estratégia: categoria referente ao conhecimento das participantes sobre como se escreve uma resenha, na qual se inclui analisar:

- Elaborou um plano de texto antes de iniciar sua escrita?
- Nesse plano de texto, incluem-se estratégias cognitivas como ler, grifar palavras desconhecidas e procurá-las no dicionário, sublinhar trechos com as principais ideias e reler o texto?
- Escreveu um resumo do texto a ser resenhado?

- Monitorou a escrita relendo os parágrafos para identificar possíveis falhas quanto à estrutura exigida ao gênero em questão?
- Caso tenha adotado um plano de texto, precisou reformulá-lo durante a escrita da resenha para completar a tarefa com sucesso?
- O tempo destinado à escrita da resenha foi suficiente?
- Após a escrita da resenha, releu o texto para revisá-lo?

A análise das três escritas de cada participante foi complementada com as respostas obtidas por meio do questionário (aplicado no quarto encontro) e com as falas da entrevista (realizada no último encontro), com o intuito de verificar se houve modificações na escrita das resenhas após o processo de intervenção. Três níveis foram estipulados para identificar a situação de cada resenha nas três categorias de análise, mediante o desempenho alcançado:

- Nível 1: Insatisfatório:
 - ausência de compreensão de até três dos aspectos investigados nos conhecimentos metacognitivos: (a) escreve o texto sem fazer um planejamento; (b) não monitora a própria escrita; (c) não controla o tempo disponível para a produção do texto; (d) não verifica se as estratégias cognitivas adotadas estão contribuindo para a realização da tarefa; (e) não avalia o resultado final, fazendo uma leitura da própria escrita.
 - ausência de compreensão de como se escreve uma resenha, desconhecendo pelo menos três dos aspectos investigados: (a) apresentação do autor e obra; (b) descrição dos conteúdos tratados na obra; (c) análise da qualidade da obra; (d) recomendação (ou não) do livro.
- Nível 2: Regular:
 - compreensão de pelo menos dois dos aspectos investigados em termos de conhecimentos metacognitivos e de como escrever uma resenha (aspectos descritos, anteriormente, no nível 1).
- Nível 3: Satisfatório:
 - compreensão de pelo menos três ou mais dos aspectos investigados em termos de conhecimentos metacognitivos e, também, de como escrever uma resenha (aspectos descritos, anteriormente, no nível 1).

Para a análise dos resultados, foram criados dois quadros. O primeiro (Quadro 2) indica como se deu a organização e classificação das respostas das participantes nas categorias de análise adotadas, bem como o nível alcançado em cada uma delas. Já o segundo (Quadro 3) elucida como os resultados foram sintetizados, para fins de análise e interpretação.

Quadro 2. Proposta de classificação das participantes por categorias e níveis alcançados durante as sessões

QUADRO 2. Organização dos dados das participantes na escrita de resenhas, segundo a categoria de análise e nível nelas alcançado							
NÍVEL 1	Respondeu positivamente ao menos uma pergunta						
NÍVEL 2	Respondeu positivamente ao menos a duas perguntas						
NÍVEL 3	Respondeu positivamente ao menos três ou mais perguntas						
CATEGORIA DE ANÁLISE	CONHECIMENTO DA PESSOA	PARTICIPANTES					
		CLARA		FERNANDA			
	1. Sabia escrever uma resenha?	R1*	R2**	R3***	R1*	R2**	R3***
	2. Sentiu-se motivada com a tarefa?						
	3. Levou em conta as características estruturais do gênero resenha?						
TOTAL DE RESPOSTAS POSITIVAS EM CADA NÍVEL							
		NÍVEL		NÍVEL			
CLASSIFICAÇÃO NA CATEGORIA PESSOA							
CATEGORIA DE ANÁLISE	CONHECIMENTO DA TAREFA						
	1. Conhecia as características da estrutura do texto resenha?						
	2. Reconhecia a necessidade de seguir um plano de texto?						
	3. Identificava a função social do gênero textual resenha?						
	4. Considerava difícil escrever a resenhas?						
	5. Conseguiu gerir o tempo destinado a escrita da resenha?						
TOTAL DE RESPOSTAS POSITIVAS EM CADA NÍVEL							
CLASSIFICAÇÃO NA CATEGORIA CONHECIMENTO DA TAREFA							
		NÍVEL		NÍVEL			

	CONHECIMENTO DA ESTRATÉGIA	PARTICIPANTES					
		CLARA			FERNANDA		
		R1*	R2**	R3***	R1*	R2**	R3***
CATEGORIA DE ANÁLISE	1. Pensou em um plano de texto antes de iniciar sua escrita?						
	2. Iniciou a escrita de forma aleatória, sem um plano?						
	3. Nesse plano de texto incluem-se estratégias cognitivas como ler, grifar palavras desconhecidas e procurá-las no dicionário, sublinhar trechos com as principais ideias e reler o texto?						
	4. Escreveu um resumo do texto a ser resenhado?						
	5. Monitorou sua escrita relendo os parágrafos para identificar possíveis falhas quanto à estrutura exigida ao gênero em questão?						
	6. Caso tenha adotado um plano de texto, precisou reformulá-lo durante a escrita da resenha para completar a tarefa com sucesso?						
	7. O tempo destinado à escrita da resenha foi insuficiente?						
	8. Após a escrita da resenha, releu o texto para revisá-lo?						
TOTAL DE RESPOSTAS POSITIVAS EM CADA NÍVEL							
CLASSIFICAÇÃO NA CATEGORIA CONHECIMENTO DAS ESTRATÉGIAS		NÍVEL			NÍVEL		

R1* = RESENHA DO LIVRO: Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes, Mario Sergio Cortella.

R2** = RESENHA DA FÁBULA: A deliberação tomada pelos ratos, de La Fontaine.

R3*** = NOVA RESENHA DO LIVRO: Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes, Mario Sergio Cortella

Quadro 3. Proposta para sintetizar os resultados de cada participante por categoria e níveis alcançados durante as sessões

ESCRITA DAS RESENHAS	CATEGORIAS	SUJEITO 1 (Clara)			SUJEITO 2 (Fernanda)		
		NÍVEIS			NÍVEIS		
		1	2	3	1	2	3
INICIAL (Livro)	C. Pessoa						
	C. Tarefa						
	C. Estratégia						
INTERMEDIÁRIA (Fábula)	C. Pessoa						
	C. Tarefa						
	C. Estratégia						
FINAL (Mesmo Livro)	C. Pessoa						
	C. Tarefa						
	C. Estratégia						

Legenda: N1 = Conhecimento Metacognitivo Insatisfatório; N2 = Conhecimento Metacognitivo Regular; N3 = Conhecimento Metacognitivo Satisfatório.

4 - Análise e Interpretação dos Dados

[...] “Houve um tempo em que a minha janela dava para um canal. No canal oscilava um barco. Um barco carregado de flores. Para onde iam aquelas flores? Quem as comprava? Em que jarra, em que sala, diante de quem brilhariam, na sua breve existência? E que mãos as tinham criado? E que pessoas iam sorrir de alegria ao recebê-las? Eu não era mais criança, porém a minha alma ficava completamente feliz. Mas, quando falo dessas pequenas felicidades certas, que estão diante de cada janela, uns dizem que essas coisas não existem, outros que só existem diante das minhas janelas e outros, finalmente, que é preciso aprender a olhar, para poder vê-las assim”.

(Cecília Meireles, “A arte de ser feliz”)

O objetivo desse estudo foi verificar se a aprendizagem e o uso de estratégias metacognitivas exercem impacto positivo na escrita. Ou seja, buscou-se “OLHAR e VER” (como propõe Cecília Meireles em sua poesia), a fim de verificar se as estudantes aprenderam a aplicar estratégias metacognitivas para escrever suas resenhas.

A análise foi organizada da seguinte forma: o material coletado foi inicialmente organizado em ordem cronológica: escrita inicial, escrita intermediária e escrita final, para verificar, em cada um desses momentos, como apareciam as três categorias propostas por Flavell (1976) – conhecimento metacognitivo da pessoa, da tarefa e da estratégia -, bem como o nível em que cada participante nelas se encontrava. Não houve, em nenhum momento, intenção de comparar as participantes entre si, pois a atenção ficou centrada em verificar se houve evolução de suas escritas no decorrer das intervenções propostas nos encontros pela pesquisadora.

Nesse sentido, a pesquisadora analisou, a partir das três RESENHAS solicitadas durante o processo de intervenção, a evolução atingida na escrita das participantes desse estudo nas categorias: conhecimento da pessoa, da tarefa e da estratégia, verificando se elas usaram estratégias metacognitivas na produção das resenhas e se foram capazes de escrever seguindo as exigências estruturais do gênero nas três fases de produção. Esses dados encontram-se agora disponíveis no Quadro 3, permitindo visualizar como eles foram sintetizados para fins de análise e interpretação:

Quadro 3. Resultados obtidos pelas duas participantes do estudo, por categoria e níveis alcançados no decorrer dos encontros

ESCRITA DAS RESENHAS	CATEGORIAS	SUJEITO 1 (Clara)			SUJEITO 2 (Fernanda)		
		NÍVEIS			NÍVEIS		
		1	2	3	1	2	3
INICIAL (Livro)	C. Pessoa	X			X		
	C. Tarefa	X			X		
	C. Estratégia	X			X		
INTERMEDIÁRIA (Fábula)	C. Pessoa			X			X
	C. Tarefa		X			X	
	C. Estratégia		X			X	
FINAL (Mesmo Livro)	C. Pessoa			X			X
	C. Tarefa			X			X
	C. Estratégia			X			X

Legenda: N1 = Conhecimento Metacognitivo Insatisfatório; N2 = Conhecimento Metacognitivo Regular; N3 = Conhecimento Metacognitivo Satisfatório.

A seguir, compartilham-se essa análise e a interpretação dos dados coletados pela pesquisadora:

- A categoria conhecimento da Pessoa

Quanto ao “conhecimento da Pessoa”, no que tange à escrita de uma resenha, pretendeu-se examinar se as participantes sabiam escrevê-la, levando em conta a estrutura do texto resenhado, a motivação para realizar a tarefa e seu grau de dificuldade.

Os passos seguidos encontram-se descritos abaixo:

1. Análise inicial da escrita da resenha do livro “*Educação, Escola e Docência: novos tempos, novas atitudes*”, Mario Sergio Cortella.

Para essa atividade, a pesquisadora não explicou às estudantes como se escrevia uma resenha, deixando que o conhecimento prévio e/ou o conhecimento intuitivo que tivessem do assunto fosse mobilizado e empregado a partir da leitura da comanda: “*Agora, vocês são resenhistas e a revista de Educação “Formando professores¹” solicitou que escrevessem uma resenha sobre o livro de Mario Sergio Cortella – Educação, Escola e Docência: novos tempos, novas atitudes*”.

Após a proposta, as estudantes iniciaram a escrita. O tempo destinado para a tarefa foi de 50 minutos.

¹ Nome fictício

De imediato, ficou evidente que Clara e Fernanda não sabiam como escrever uma resenha, indicando ausência do conhecimento da tarefa. Os textos das estudantes não apresentavam nenhuma das características estruturais do gênero, como pode ser visto na transcrição da abertura de suas respectivas escritas:

“Ao ler este livro pude compreender melhor alguns aspectos da área da educação. Em um dos seus primeiros capítulos Cortella fala dos professores dando exemplo do “velho” e do “idoso”, nos mostrando a importância dessa diferença. [...] Idoso é uma pessoa de 60, 70, 80 anos de idade [...] velho é aquele que adia que nunca precisa mudar, que independentemente da idade acha que está pronto... (p. 35). E nos abre os olhos com a pergunta”.

(Clara)

“A obra traz uma linguagem leve, simples e acessível, além do autor inserir situações problemas que envolvem muita reflexão sobre a educação, a escola e a docência. Desde o início do livro composto por 13 capítulos, o autor alerta a revisão de medidas urgentes na prática educacional, aponta que educar é manter os olhos no futuro, observar as mudanças e nunca cessar, isto é, sempre progredir”.

(Fernanda)

Para as pesquisadoras Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004, p. 39), já citado anteriormente nesse trabalho, a resenha é um gênero discursivo que apresenta trechos descritivos sobre outro livro de outros autores, com seus objetivos, seus conteúdos, sua estrutura, combinando a apresentação resumida das características essenciais da obra com comentários e avaliações críticas sobre sua qualidade. As autoras ainda sugerem que, na introdução do texto, o resenhista apresente a obra e o autor, conteúdo e organização já avaliando a importância do material. As pesquisadoras Roth e Hendges (2010, p. 24) também reforçam que, ao escrever uma resenha, devem-se dar referências sobre a obra, seu autor, o conteúdo e a organização, de preferência já na introdução.

Clara e Fernanda não atentaram para o fato de que deveriam apresentar o livro e seu autor, pois informaram que, durante a formação escolar, não lhes foi ensinado como redigir gêneros textuais, algo que requer do escritor conhecimentos técnicos específicos. Nas palavras das duas, durante a entrevista, elas disseram o seguinte:

“Fiquei insegura quando pediu para eu escrever uma resenha, não tinha noção de resenha. Tinha que fazer alguma coisa com começo, meio e fim. Não aprendi na escola a fazer resenha. A professora pedia para a gente escrever sobre determinado assunto com começo, meio e fim. Mas fiquei motivada para escrever”.

(Clara)

“Não sabia que resenha tinha uma estrutura como introdução, fato social, título e assinar. Mas gostei de escrever”.

(Fernanda)

No que diz respeito à metacognição, Flavell (1977) relata que a variável Pessoa se subdivide em três modalidades: a intraindividual (conhecimento de si própria), a interindividual (conhecimento do outro) e a universal (conhecimento das características do pensamento humano). Nas respostas de Clara e Fernanda, nota-se que elas apresentam conhecimento intraindividual quando responderam à pesquisadora que se sentiam motivadas para escrever a resenha e sem dificuldades. Ao que tudo indica, as estudantes perceberam as suas próprias possibilidades enquanto escritoras, algo que fica mais patente quando reconheceram não saber das exigências do gênero, de modo que acabaram por fazer um resumo do livro.

Contudo, é possível inferir que, no momento da escrita, mesmo quando identificaram que não haviam aprendido escrever o gênero resenha durante a educação formal, elas não perguntaram à pesquisadora o que era uma resenha e como se escrevia esse texto. Tal atitude também pode nos remeter à ausência do conhecimento das próprias dificuldades, um conhecimento metacognitivo correspondente Pessoa, que é essencial para gerar ações que ajudem a selecionar a situação problema, que, nesse caso, foi escrever uma resenha.

Talvez a ausência da pergunta à pesquisadora sobre o gênero possa ter ocorrido também porque as participantes foram ensinadas, na educação formal, a serem aprendizes passivas diante de uma nova tarefa, em que o aluno se constitui como mero receptor de informações e não é levado a acreditar na sua capacidade de refletir acerca da atividade, objetivando o planejamento dos passos para a sua resolução, conforme relataram durante os encontros de intervenção.

O conhecimento interindividual também foi identificado quando a pesquisadora perguntou às docentes se suas colegas do curso de Pedagogia saberiam escrever uma resenha. Clara respondeu que sim, pois eram mais jovens do que ela e deviam ter aprendido sobre gêneros textuais na escola, o que com ela não se deu, pois, na sua época, os docentes apenas ensinavam escrever textos com começo, meio e fim. Percebe-se que Clara justifica a diferença entre as demais colegas e ela em razão do fator idade:

“Não, pois são meninas novas de 17 e 18 anos e já tiveram um ensino diferenciado, explicando a forma correta de fazer uma resenha”.

(Clara)

Já Fernanda pareceu confusa em sua resposta, pois ora disse que sim, havia diferenças entre suas colegas e ela para, depois, contradizer-se, afirmando que alguns colegas não teriam

como saber escrever uma resenha, mostrando que ainda não tem pleno conhecimento interindividual:

“Sim. Porque temos (sic) uma sala diversificada e algumas poderiam até conseguir, mas outras não. Algumas não têm repertório”.

(Fernanda)

A pesquisadora não elaborou nenhuma pergunta sobre o conhecimento pessoal universal, que versa mais para os aspectos relacionados às estratégias cognitivas, pois diz respeito ao conhecimento do pensamento humano em geral, de seus aspectos comuns, como os que se referem à memória, à inteligência etc. (FLAVELL & WELLMAN, 1977).

Em linhas gerais, os dados da primeira escrita parecem indicar que as estudantes não tinham conhecimento metacognitivo Pessoa, uma vez que relataram à pesquisadora não diferenciar resumo de resenha. Essa afirmação também demonstra que a falta de conhecimento a respeito da Tarefa interfere nas reflexões necessárias à seleção das estratégias cognitivas e metacognitivas a serem empregadas para alcançar êxito. Por outro lado, no que tange à motivação, as estudantes consideraram estar devidamente incentivadas para realizar as escritas solicitadas e avaliaram tais atividades como fáceis. No entanto, nota-se que essa avaliação pode estar também relacionada ao desconhecimento do que é resenha e de suas partes constituintes.

Desse modo, considerou-se que ambas estavam no nível 1 em relação ao conhecimento relativo da Pessoa (insatisfatório) nessa categoria.

2. Análise da escrita intermediária de resenha da fábula: análise referente à segunda escrita da resenha da fábula “*A deliberação tomada pelos ratos*”, de La Fontaine.

Nessa fase, foram realizados três encontros: no primeiro, a pesquisadora explicou às participantes o conceito de metacognição e as estratégias metacognitivas por meio de slides (anexo d), do vídeo “*Explicando a Metacognição*” (<https://www.youtube.com/watch?v=3zdrUYaPoxQ>) e de aula dialogada.

Já no segundo momento, a pesquisadora apresentou os slides (anexo e) acerca das estratégias necessárias à escrita de uma resenha, conforme indicado pelas autoras (ABAURRE E ABAURRE, 2015; MACHADO, LOUSADA e ABREU-TARDELLI, 2004). As estudantes demonstraram, nesse encontro, interesse sobre o tema metacognição, tecendo perguntas sobre o assunto, questionaram se era difícil aprender estratégias metacognitivas e se a idade que tinham não prejudicaria essa aprendizagem.

Quanto às orientações para a escrita de resenha, as duas participantes ficaram mais atentas à pesquisadora, fazendo comentários sobre a própria escrita da resenha do livro (resenha inicial):

“Nossa! Não fiz introdução, errei”.

(Clara)

“Pensei que resenha fosse apenas um resumo. Não coloquei título no meu texto e também não assinei”.

(Fernanda)

Clara e Fernanda não sabiam a função social da resenha como um texto que apresenta livros, filmes, peças de teatro e outras expressões culturais e científicas. Para elas, resumir e resenhar eram a mesma atividade. Ainda na mesma sessão, foi entregue uma folha xerocada com a fábula *“A deliberação tomada pelos ratos”*, de La Fontaine (anexo f), a qual foi lida em voz alta. Durante a leitura, a pesquisadora buscou observar se as estudantes grifavam palavras ou perguntavam o significado daquelas que não são faladas usualmente no cotidiano, ou seja, se usavam essa estratégia cognitiva para compreender o texto. Tanto Clara como Fernanda, ao identificar palavras que não conheciam, recorreram ao dicionário.

Em seguida, duas folhas pautadas foram entregues às estudantes, solicitando-lhes que nelas escrevessem uma resenha sobre o texto que haviam acabado de ler/ouvir. Para essa atividade, a instrução dada foi:

- Você é uma estudante universitária que participará de um concurso de resenhas promovido pelo Centro de Apoio ao Estudante (CAE), órgão que desenvolve atividades culturais em sua faculdade. Esse concurso tem o objetivo de estimular a leitura de obras literárias e ampliar o horizonte cultural dos estudantes. A resenha será lida por uma comissão julgadora que deverá selecionar os dez melhores textos para fins de publicação. Você escolheu resenhar a fábula *“A deliberação tomada pelos ratos”*, de La Fontaine, transcrita abaixo. Em seu texto, você deverá incluir:
 - uma síntese da fábula, indicando os seus elementos constitutivos;
 - a construção de uma situação social análoga aos fatos narrados, que envolva um problema coletivo;

- um fechamento, estabelecendo relações com a temática do texto original.

Ao analisar a segunda escrita das participantes, observou-se que Clara e Fernanda, após explicação sobre o gênero resenha e sua estrutura, apresentaram uma pequena evolução na escrita. Ambas, por exemplo, mencionaram a obra lida no início do texto. No entanto, apesar de fazerem menção ao autor, não pesquisaram sobre ele para enriquecimento da resenha, mesmo tendo sido esse um ponto indicado pela pesquisadora como necessário para situar o leitor quanto ao autor do texto. A seguir, foram selecionados os parágrafos que sustentaram a análise:

“Li uma fábula de La Fontaine que se chama “A deliberação dos ratos”. Uma fábula simples e pequena que nos remete a grandes pensamentos, contando a história de ratos e gatos vivendo como tais, onde o gato come o rato e o rato foge do gato”.

(Clara)

“A fábula de La Fontaine descreve um gato faminto que resolve devorar os pequenos ratos de tal comunidade”.

(Fernanda)

De acordo com os relatos das participantes, mesmo com a explicação da pesquisadora sobre o gênero resenha, o papel social desse gênero não ficou claro. Quando perguntadas se tinham se colocado no lugar de um resenhista responderam:

“Não tinha o entendimento da resenha como importância social”.

(Clara)

“Na verdade, como não tinha uma estruturação de ideias, me preocupei apenas em escrever”.

(Fernanda)

A pesquisadora, dando sequência ao trabalho de intervenção, perguntou às participantes se elas consideraram difícil escrever a resenha sobre a fábula. Segundo elas, foi mais fácil, porque agora conheciam a estrutura do gênero e, por isso, apesar da dificuldade, sabiam os passos para a escrita. Assim, consideraram que a segunda resenha ficou melhor que a primeira:

“Acho que tive uma pequena mudança na resenha da fábula, conforme foi ensinado nos encontros, pois no rascunho da segunda resenha, eu estava mais segura. Revisei o texto e corrigi algumas coisas”.

(Clara)

“Teve uma vantagem com os encontros, porque passei a ter consciência da resenha. A partir dos encontros entendi a diferença entre resumo e resenha. Ao escrever a fábula já pensei como um resenhista e não apenas escrever um resumo”.

(Fernanda)

As estudantes verbalizaram, quando questionadas sobre a motivação para a segunda escrita, que continuavam motivadas a participar da pesquisa. Nesse sentido, pode-se inferir que esse incentivo esteja mais associado à participação no trabalho colaborativo desenvolvido do que na escritura da resenha propriamente dita, mas mantiveram-se motivadas e a pesquisadora identificou a permanência do conhecimento intraindividual quando continuaram motivadas para a realização da tarefa escrita de uma RESENHA. Nota-se que, na segunda escrita, as participantes já sabiam o que era esse gênero, bem como conheciam os aspectos necessários para escrevê-lo, sendo possível identificar, em seus textos, trechos descritivos e analíticos sobre a fábula, combinando a apresentação resumida das características essenciais da obra com comentários e avaliação crítica. As participantes também relataram, na entrevista, que consideraram a segunda escrita mais fácil, porque já dominavam a estrutura de uma resenha. Dessa forma, já pareceram apresentar conhecimento metacognitivo na categoria Pessoa, atingindo o nível 3 (satisfatório) pela compreensão de pelo menos três aspectos investigados tanto em termos de conhecimento metacognitivo como em relação à forma adequada para se escrever uma resenha.

3. Análise final da escrita da resenha do livro *“Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes”*, Mario Sergio Cortella.

O propósito da fase final da escrita da resenha do livro foi identificar se, após o processo de intervenção realizado pela pesquisadora, as participantes aprenderam o que é o gênero RESENHA e se usaram estratégias metacognitivas para escrever esse texto. Optou-se por solicitar nova resenha do mesmo livro lido na fase inicial da escrita como forma de comparar esta última (marcada pela ausência de explicação sobre as características desse gênero e, também, das estratégias metacognitivas) com a escrita final (depois das explicações dadas pela pesquisadora quanto ao gênero e às estratégias metacognitivas).

Antes de solicitar a produção da última resenha, a pesquisadora pediu às participantes que autoavaliassem as próprias escritas. Para orientá-las nesse processo reflexivo, foram apresentadas resenhas de outros resenhistas da fábula *“A deliberação tomada pelos ratos”* (ver

anexos g, h, i, retirados do livro “*Vestibulares UNICAMP-2016*”). Para tanto, as estudantes foram convidadas a preencherem uma ficha avaliativa para cada texto (anexo j), que seguia alguns passos: a) ler as resenhas apresentadas; b) grifar nos textos as palavras cujo significado não conheciam; c) grifar os segmentos que apresentavam a síntese da fábula; d) identificar, nas resenhas, o trecho que finalizava o texto; e) verificar se o título da resenha mantinha relação com o conteúdo da obra; e, f) refletir se os resenhistas alcançaram o objetivo pretendido pelo gênero resenha.

Subsequentemente, realizou-se uma discussão com Clara e Fernanda, promovendo a autoavaliação da própria escrita, fazendo uso, nesse processo reflexivo, da resenha da escrita intermediária (sobre a fábula “*A deliberação tomada pelos ratos*”). Nessa ocasião, foi entregue às estudantes uma ficha (anexo j), para que avaliassem seus trabalhos quanto às características estruturais do gênero e às estratégias metacognitivas empregadas em sua escrita. As estudantes verbalizaram que não tinham conseguido ainda se colocar no lugar de um resenhista, esquecendo-se de pensar em seu leitor e nas informações que seriam importantes para situá-lo. Quanto à estrutura do gênero, as estudantes afirmaram ter refletido sobre ela durante o processo de produção. Já quanto às estratégias metacognitivas, elas alegaram não ter realizado nem planejamento, nem avaliação, ou seja, não elaboraram previamente a estrutura do texto nem fizeram a releitura de sua escrita ao final. No entanto, as duas alegaram que houve, durante a escrita, monitoramento para que todas as exigências de uma resenha fossem contempladas: introdução, resumo, crítica, título e assinatura.

Após esse processo, a pesquisadora deu um *feedback* às participantes, buscando aumentar sua motivação e esforços. Assim, foram-lhes oferecidas sugestões de emprego de processos cognitivos, tais como reler partes que identificaram como importantes no livro e/ou a obra novamente na íntegra, resumi-la de acordo com os capítulos e escrever um título para a resenha coerente com o conteúdo tratado no livro. Além disso, ressaltou-se a importância de seguir alguns passos para obter êxito na tarefa, tais como: elaborar, antes de iniciar a escrita da resenha, um plano de texto (planejamento); monitorar a escrita durante a produção da resenha, relendo, se possível, os parágrafos, a fim de verificar se a sua estrutura está compatível com o esperado (regulação); e, ao final da escrita da resenha, verificar se seus objetivos foram alcançados (avaliação), identificando se a obra deve (ou não) ser lida (julgamento).

Após esse trabalho de autoavaliação e reflexão acerca da escrita dos resenhistas e da própria escrita, percebeu-se que as estudantes, ao escreverem novamente a resenha do livro,

iniciaram o texto apresentando a obra e o autor, atendendo, portanto, às exigências do gênero, como se pode ver nos excertos que se seguem:

“Educação, Escola e Docência: novos tempos, novas atitudes, traz indagações de como se ensina e se aprende na escola de hoje. O livro possui 13 capítulos e, nas páginas iniciais, o estudioso e filósofo Mario Sergio Cortella alerta sobre as medidas urgentes na prática da educação. Educar, segundo o autor, é manter os olhos no futuro, observando as mudanças e estar sempre se atualizando”.

(Clara)

“Em 2015, foi lançado o livro Educação, Escola e Docência: novos tempos, novas atitudes, em que o autor Cortella - filósofo, educador e estudioso - relata a educação desarmônica no século XXI. A obra contém 125 páginas e 13 capítulos, sendo escrita de uma maneira bem leve e com um vocabulário simples e acessível”.

(Fernanda)

No que tange ao conhecimento metacognitivo da Pessoa, a pesquisadora se propôs a analisar se as estudantes, após as intervenções, reconheceram e escreveram com fluência o gênero resenha, passaram a ter consciência das suas características estruturais, assim como das estratégias cognitivas e metacognitivas que deveriam usar para escrever o texto. Além disso, a pesquisadora analisou tanto a capacidade das estudantes, adquirida ou não, de identificar, durante a elaboração da resenha, suas dificuldades e/ou facilidades como a de manter o interesse e a motivação para a atividade.

As participantes verbalizaram à pesquisadora, durante a entrevista, que, a partir do momento que lhes foi ensinado como se escrevia uma resenha e a importância de se fazer um planejamento, monitoramento da própria escrita e, por fim, uma avaliação do texto quanto às exigências do gênero, elas passaram a compreender o que era uma resenha e quais estratégias cognitivas e metacognitivas seriam essenciais para sua produção. Em outras palavras, relatam que começaram a refletir sobre a própria escrita, fato que se comprova quando a pesquisadora perguntou se haviam percebido mudança entre a primeira escrita e a última e, então, responderam:

“Houve bastante mudança na última resenha, porque entendi o que era uma resenha e como deveria escrever. Considero que foi bem mais fácil escrever o texto, apesar de ainda ter dificuldade para escrever uma resenha. Eu preciso treinar mais”.

(Clara)

“Da segunda escrita (escrita intermediária) para a terceira (escrita final), mudei totalmente a minha escrita. Para iniciar a resenha li algumas partes do livro e busquei seguir um planejamento. Antes fiz

um rascunho para escrever a resenha. Já sabia os passos para escrever o texto. Pois antes eu fazia um resumo achando que era resenha. Não sabia o que era uma resenha no início da pesquisa, por não pensar achava bem mais fácil. Percebi que era mais difícil, mas as informações sobre como se escreve uma resenha aprendidas nos encontros me ajudaram”.

(Fernanda)

Na escrita final, nota-se que as estudantes conheciam sua tarefa e, portanto, já sabiam escrever o gênero resenha, respeitando as exigências de sua estrutura. Para as participantes, o fato de ter aprendido sobre como se deve escrever uma resenha ajudou-as no desenvolvimento da escrita, mas relataram que foi mais difícil escrever a última resenha, dado que aliava conhecimento sobre o gênero com o das estratégias metacognitivas: planejar, monitorar e avaliar a preocupação em alcançar êxito na tarefa. Finalizaram dizendo que continuaram motivadas durante todo o processo de intervenção com a proposta de trabalho e com a aprendizagem de escrita de gêneros textuais.

Em suma, na última escrita, a pesquisadora identificou mudança significativa quanto à categoria em análise, conhecimento metacognitivo da PESSOA, diante de tudo que foi apresentado anteriormente. Ou seja, as participantes passaram a conhecer o gênero, considerando ser mais fácil lidar com as dificuldades para escrever uma resenha quando se conta com noções claras sobre o que deve ser feito e como se fazer. Elas também manifestaram a necessidade de contar com mais tempo para a escrita. Na primeira resenha, as estudantes conseguiram executar a tarefa no tempo destinado pela pesquisadora (50 minutos). Na última, sobre o mesmo livro, elas precisaram de mais 30 minutos. Notou-se, assim, progresso quanto à atitude ativa de solicitar mais tempo quando perceberam que aquele destinado pela pesquisadora seria insuficiente. Até a última escrita, Clara e Fernanda relataram que se sentiram motivadas para a realização das tarefas propostas.

Dessa forma, na última escrita, confirmou-se que as participantes sabiam o que era uma resenha e quais eram as exigências desse gênero, bem como apresentavam conhecimento metacognitivo referente Pessoa, ao atingir o nível 3 (satisfatório) para essa categoria.

- A categoria conhecimento da Tarefa

O “conhecimento da Tarefa” corresponde ao conhecimento que se tem sobre a natureza de uma dada informação ou atividade: se ela é (ou não) familiar, se está (ou não) bem organizada, se é (ou não) difícil.

1. Análise inicial da escrita da resenha do livro “*Educação, Escola e Docência: novos tempos, novas atitudes*”.

A pesquisadora, ao analisar, na escrita inicial (resenha do livro), a categoria Tarefa, buscou examinar se as estudantes tinham conhecimento da natureza da tarefa, ou seja, se estavam familiarizadas com o gênero resenha. Também procurou verificar as respostas dadas pelas estudantes aos questionamentos referentes ao tempo (maior ou menor) que foi dedicado à atividade, a fim de perceber se elas tinham ciência de sua importância para o monitoramento da própria escrita. A partir dessa análise, a pesquisadora percebeu que as estudantes não aquilatavam a dificuldade de escrever resenhas, justamente por não saber como o fazer. De fato, quando não há nenhum questionamento acerca do que fazer e de como o fazer, não é possível definir qual é o tempo necessário (se maior ou menor) nem se a atividade é difícil ou fácil. Pode-se inferir que, diante desse desconhecimento, as participantes não se atemorizaram com a produção textual e conseguiram cumprir a tarefa proposta no tempo determinado pela pesquisadora (50 minutos). Relataram, também, não terem usado estratégias metacognitivas, como o planejamento, para iniciar e orientar as escritas das resenhas.

De acordo com estudos realizados na área, considera-se que o uso da primeira estratégia metacognitiva (planejar) teria direcionado o trabalho de Clara e Fernanda, favorecendo o monitoramento e a avaliação não só durante como também ao final da produção dos seus textos, algo que poderia implicar alterações e melhorias no texto final. A pesquisadora, ao perguntar às estudantes sobre essa estratégia metacognitiva, obteve como resposta:

“Não fiz planejamento para escrever a primeira resenha, procurei falar dos capítulos no geral e no final tentei dar uma conclusão”.

(Clara)

“Não fiz um planejamento para escrever a primeira resenha, a do livro, porque fiz um resumo na verdade. No resumo você faz um levantamento geral sobre o livro, sem preocupação com as partes”.

(Fernanda)

Ao perguntar sobre a função social da resenha, outro componente que sinaliza conhecimento da Tarefa, as participantes não reconheceram ser esse um gênero cuja finalidade é informar o leitor sobre uma dada produção cultural e/ou científica. De acordo com a organização dos conteúdos, as resenhas apresentadas por Clara e Fernanda eram formadas por oito parágrafos, algo que reforça a hipótese de que ambas escreveram o texto sem seguir as recomendações para a escrita de uma resenha. Adicionalmente, não foi possível reconhecer, em suas resenhas, as características que definem o gênero: apresentar, descrever, avaliar e

recomendar (ou não) a obra, como indicam Motta-Roth e Hendges, para a estrutura de uma resenha:

A análise desse gênero nos indica que, ao resenhar um livro, desenvolvemos quatro etapas em que realizamos as ações de: apresentar, descrever, avaliar, (não) recomendar o livro. Em geral, essas ações tendem a aparecer nessa ordem e podem variar em extensão, de acordo com o quê e o quanto o resenhista deseja dar ênfase em sua análise do livro, algo que pode variar de acordo com as características da obra ou com o estilo do resenhista (se ele tende a ser mais descritivo ou mais avaliativo em seu texto). (2010, p. 28 e 29)

Nos parágrafos selecionados das resenhas das participantes, pode-se observar que, ao descreverem as ideias do autor, não fica clara, para o leitor, a parte do livro à qual estavam se referindo:

“Em um dos seus primeiros capítulos Cortella fala dos professores dando exemplo do “velho” e do “idoso”, nos mostrando a importância dessa diferença. (...)Idoso é uma pessoa de 60, 70, 80 anos de idade (...). Velho é aquele que acha que nunca precisa mudar, que independentemente da idade acha que está pronto... (pag. 35). E nos abre os olhos com a pergunta”.

(Clara, segundo parágrafo)

“Cortella nos mostra que apesar de várias mudanças a serem feitas uma aula pode ser alegre e com graça sem sofrimento e uma frase que ele cita ao final do seu livro é muito importante de se pensar - O futuro é passado em preparação -”.

(Clara, penúltimo parágrafo)

“Em outro momento o autor conversa com os docentes e aponta que eles são como agentes de mudança que a prática é uma roda sem fim, que é importante não estagnar e sim sempre estar aberto às mudanças, ser flexível”.

(Fernanda, quarto parágrafo)

“Cortella, alerta sobre o quão veloz as mudanças estão ocorrendo e indaga a transição do jeito de ensinar, que não ocorre porque a educação está preocupada com a novidade, e não com o novo. Essa afirmação está nas seguintes palavras “O pensamento de Paulo Freire é novo, mas não é novidade, ou seja, é antigo, mas não é velho. O que é velho deve ser descartado, por não possuir valor, o que têm valor deve ser guardado”.

(Fernanda, sexto Parágrafo)

Os dados examinados nas resenhas produzidas por Clara e Fernanda apontam não haver, nelas, nenhum desfecho ou finalização, de modo que se fica sem saber se haveria recomendação (ou rejeição) da obra:

“Ou seja, o hoje deve ser bem preparado, bem cuidado através de conceitos e formas de transferência do ensino e aprendizado”.

(Clara)

“O autor nos coloca em xeque sobre ser educador no século XXI, para alguns o trabalho é cansativo e mal remunerado; para outros é a troca de conhecimento com seus alunos, troca de ideias e experiências. O futuro é o passado em preparação”.

(Fernanda)

A pesquisadora não avaliou a qualidade das estratégias cognitivas adotadas pelas estudantes quanto à escrita do texto, centrando sua atenção no conhecimento metacognitivo da Tarefa, na tentativa de verificar se seguiam ou não a indicação dada de apresentar, logo no início, o autor e a obra que se pretendia resenhar. Por fim, esperava-se que as estudantes assinassem a resenha e atribuíssem a ela um título, algo que não foi encontrado na produção nem de Clara, nem de Fernanda. Muito provavelmente, essas faltas indicam lacunas relativas tanto a conhecimentos acerca de como escrever uma resenha, como a quais estratégias metacognitivas devem ser acionadas para sua elaboração (planejar, monitorar, avaliar, reler e corrigir).

Não deixou de ser surpreendente, no entanto, que alunas do ensino superior tivessem passado pela escola básica sem construir esse repertório fulcral de domínio da escrita. Ter verificado esse fato foi algo que levou a pesquisadora a confirmar informações que constam de inúmeros artigos e livros e que denunciam a precária qualidade da escolarização oferecida no país. Entretanto, mais do que lamentar, cabe urgentemente pensar e propor ações que possam mudar esse panorama.

Em suma, quando as estudantes não reconheceram as características da tarefa e os procedimentos a serem seguidos na escrita da resenha, elas evidenciaram não ter aprendido a realizar essa tarefa: desconheciam o gênero resenha e os procedimentos cognitivos envolvidos em sua escrita. Possivelmente, esses foram os motivos pelos quais não conseguiram controlar e autorregular sua conduta durante a realização da atividade: essa última não foi planejada e o texto foi escrito desconhecendo como esse trabalho poderia ser otimizado por meio do emprego de estratégias cognitivas e metacognitivas eficazes. Dessa maneira, a capacidade para avaliar a produção da resenha, fazendo nela correções e/ou substituições, ficou igualmente prejudicada. Cabe ressaltar que tal desconhecimento não levou as participantes a recorrerem à pesquisadora

(pessoa mais experiente naquele contexto) e, mesmo, a pesquisar sobre o assunto, por exemplo, na *internet*. Diante disso, considerou-se que as duas estudantes estavam no nível de desenvolvimento 1 (insatisfatório), que indica ausência do conhecimento acerca da tarefa a executar e de quais estratégias metacognitivas adotar.

2. Análise intermediária da escrita da resenha da fábula “A deliberação tomada pelos ratos”.

A pesquisadora buscou analisar, nessa etapa da intervenção, se as participantes, tendo recebido explicações sobre o gênero resenha e, também, sobre as estratégias metacognitivas, ganharam mais conhecimento metacognitivo da Tarefa. Para atingir um nível de desenvolvimento satisfatório, as participantes já deveriam conhecer e reconhecer as características estruturais exigidas para a escrita de uma resenha, elaborar um planejamento para o processo da sua escrita, identificar a função social do gênero em questão, ter consciência das suas facilidades (ou não) e fazer uma pré-avaliação do tempo necessário para a produção do texto.

Observou-se, por meio da escrita da segunda resenha, a da fábula, que as participantes escreveram seus textos seguindo, parcialmente, a estrutura indicada pelas pesquisadoras Roth e Hendges (2010, p.28), para quem a estrutura básica a ser seguida na escrita de resenhas é constituída de quatro etapas: apresentar, descrever, avaliar e recomendar (ou não) o livro. Desses critérios, alguns foram atendidos. Entretanto, a recomendação da fábula ou de outras obras do autor não foi feita. Percebeu-se que Clara e Fernanda se ativeram apenas às tarefas de apresentar e descrever, ambas associadas a um nível baixo de exigência cognitiva por estarem ligadas à memória.

No entanto, apesar de demonstrarem que já reconheciam quase todas as características do gênero resenha, faltou a adoção de estratégias metacognitivas, em especial planejamento da escrita. Se as estudantes tivessem feito um plano prévio para redigir seus textos, poderiam, quiçá, ter pensado a respeito das estratégias e ações que melhor serviriam para a execução dessa tarefa.

A pesquisadora verificou, igualmente, que, mesmo após sua explicação sobre a metacognição e a importância de serem adotadas algumas estratégias metacognitivas (planejar, executar, monitorar e avaliar) necessárias à elaboração de um texto, as participantes desse estudo demonstraram não ter se apropriado de tais estratégias, como foi possível identificar nos excertos que seguem:

“Já teve uma pequena mudança na segunda resenha, conforme os encontros foram acontecendo. Eu fui vendo as partes da resenha. Mas não fiz planejamento apenas um rascunho”.

(Clara)

“Na escrita da fábula fui escrevendo seguindo a estrutura da resenha, busquei apresentar com uma introdução e descrever, fazendo um resumo. Não fiz planejamento, fui fazendo a introdução, mas esqueci de escrever o título e o pseudônimo”.

(Fernanda)

Quanto à capacidade de sintetizar a fábula, uma das solicitações constante do comando, Clara conseguiu realizar. Ela resumiu a história tratada, atendendo, assim, a uma das exigências da tarefa. Já Fernanda se estendeu muito em sua síntese, escrevendo detalhes desnecessários ao gênero resumo. Os dois resumos em muito diferiam:

“No texto o rato decano em uma assembleia propõe uma ideia para tentar resolver o problema da sociedade. Ele fala em colocar um guizo no pescoço do gato e assim quando ele se aproximasse todos saberiam. A ideia foi excelente, porém havia um detalhe, todos os ratos se esquivaram da tarefa. Então, tudo ficou do mesmo modo”.

(Clara)

“Sua fome era tanta que os pequenos ficavam escondidos, fora da visão do sanguinário para não virarem seu lanche predileto. Dia ou outro o devorador desaparecia, resolveu arrumar uma suposta namorada sendo que nesses raros momentos os pequenos confabulavam um plano para acalmar o bichano. Nesses intervalos os ratos se reuniam onde cada um expunha suas ideias e eis que surge a mais viável: pendurar um guizo no pescoço do gato, ideia excelente...mas, quem irá executá-la? Cada membro da tal assembleia tinha uma desculpa, ou se calava perante o problema e infelizmente a brilhante ideia ficou lá... acomodada e nada foi feito, que pena!”

(Fernanda)

Quanto ao título da resenha, Clara escreveu um que não esclarecia ao leitor o assunto que seria abordado na resenha: *“A realidade dos fatos”*. Quanto a Fernanda, ela se esqueceu de dar um título ao seu trabalho.

As duas participantes também não assinaram suas respectivas resenhas, deixando, portanto, de serem suas autoras. Pode-se inferir, de acordo com os registros feitos pela pesquisadora, que a ausência de título e a presença de um desvinculado do teor da história

revelam, também, falta de atenção ao pedido na proposta e, ainda, a falta de adoção da estratégia metacognitiva de reler o texto após sua finalização. Com isso, não puderam avaliar a própria escrita para possíveis correções e/ou alterações.

Na resenha, as participantes identificaram uma situação análoga à da fábula: um problema coletivo presente no cotidiano a exigir solução. Ou seja, elas foram capazes de finalizar o texto, estabelecendo uma relação entre o que foi tratado na fábula e um contexto da própria realidade, conforme requisitado na proposta. Dessa forma, essa tarefa foi executada com relativo êxito, porque se considerou que as participantes adotaram alguns dos conhecimentos metacognitivos relativos à Tarefa, incluindo, nessa segunda resenha, características importantes: apresentaram a obra, ainda que parcialmente, quando descreveram a fábula, apesar de terem se esquecido de tecer informações sobre o autor da história.

Finalmente, cabe mencionar que as estudantes não conseguiram avaliar e recomendar a obra aos leitores, como também não elaboraram um plano de ação antes de iniciar a escrita da resenha. Por tais razões, elas alcançaram o nível 2 (regular) quanto ao conhecimento metacognitivo relativo à Tarefa. Isso ocorreu porque, mesmo após aprenderem quão importante é para a realização de uma tarefa o uso de estratégias metacognitivas (planejar – monitorar – avaliar), Clara e Fernanda adotaram, na segunda escrita, apenas a estratégia metacognitiva *monitorar*, abrindo mão do planejamento e da avaliação do texto final. Com isso, não puderam avaliar se ele continha problemas nem resolvê-los. No entanto, a adoção do monitoramento da escrita contribuiu para o avanço do texto.

3. Análise final da escrita do livro “*Educação, Escola e Docência: novos tempos, novas atitudes*”.

Clara e Fernanda, ao resenharem um novo texto para o mesmo livro trabalhado na primeira produção textual, foram capazes de comunicar ao leitor a importância da obra, demonstrando não só maior conhecimento e familiaridade com o gênero, como também um maior domínio dos conhecimentos metacognitivos relativos à Tarefa. Analisando-os, foi possível notar que houve aprendizado das características estruturais do gênero resenha, bem como do planejamento, momento em que o escritor elabora suas ideias mentalmente e por escrito, principalmente, em casos de escrita cujas características são específicas. Percebeu-se que a importância do planejamento às participantes ficou claro quando declararam:

“Houve bastante mudança, foi mais claro para eu escrever, apesar de não ter lido todo o livro novamente busquei informações nele por

partes. A resenha ficou maior, foi mais fácil escrever, apesar das dificuldades quanto ao gênero. Eu escrevia e a ideia vinha, lembrava coisas que tinha lido no livro e marcava no capítulo. Eu fiz um planejamento em uma folha a (sic) parte. Marquei por capítulo, o que iria falar. Escrevi os pontos chaves para escrever. Primeiro eu fiz o planejamento e depois eu escrevi definitivamente. Fui fazendo por capítulo a leitura e escrita e depois concluí”.

(Clara)

“Da segunda escrita para a terceira mudei totalmente a minha escrita. Li algumas partes do livro e busquei seguir um planejamento. Antes fiz um rascunho para escrever a resenha”.

(Fernanda)

Verificou-se que, na escrita final, as participantes foram orientadas por um propósito, ao definirem metas e objetivos para a tarefa que desejavam executar. Essa situação ocorreu, tal como relatado pelas estudantes, devido às explicações dadas pela pesquisadora acerca do gênero resenha e das estratégias metacognitivas necessárias para bem produzi-la. As estudantes demonstraram isso ao longo do processo interventivo, quando, por exemplo, solicitaram mais tempo à pesquisadora para terminar a escrita.

Na fase final referente à última resenha, o conhecimento esperado para a categoria relativa à Tarefa foi alcançado por meio do planejamento da escrita, de seu monitoramento e da autoavaliação das próprias dificuldades durante o processo de produção. Situar-se, portanto, no nível de desenvolvimento 3 (satisfatório), pois demonstraram ter conhecimento da tarefa que deveriam executar e empregaram conhecimentos metacognitivos para isso: (a) escreveram o texto mediante planejamento prévio; (b) monitoraram a escrita, controlando o tempo disponível; (c) verificaram se as estratégias cognitivas adotadas estavam contribuindo para a realização da tarefa; (d) avaliaram o resultado final obtido.

- A categoria conhecimento da Estratégia

A categoria “conhecimento da Estratégia” refere-se ao conhecimento que se tem a respeito da especificidade e da eficácia da estratégia a ser utilizada para cumprir uma determinada tarefa. Apenas para situar o leitor, estratégias metacognitivas são procedimentos que o indivíduo usa para planejar, monitorar e regular seu próprio pensamento, estados afetivos e comportamentos, devendo ser empregadas sempre que se tem um objetivo a ser alcançado. Adicionalmente, é preciso também avaliar se as estratégias cognitivas selecionadas foram as mais adequadas para se obter sucesso nas circunstâncias dadas. Martín e Marchesi (1995 apud

Guimarães e Bosse, 2008, p. 33) indicam que a dimensão reguladora da metacognição inclui desde o planejamento das atividades cognitivas (antes, portanto, de se iniciar uma tarefa), até o monitoramento da execução dessas atividades e a avaliação posterior dos resultados obtidos.

1. Análise inicial da escrita da resenha do livro “Educação, Escola e Docência: novos tempos, novas atitudes”.

Descreve-se, agora, se as participantes do presente estudo, ao escreverem a primeira resenha, fizeram um planejamento, monitoraram a escrita durante o processo e avaliaram seu resultado.

No que diz respeito ao primeiro aspecto, foi possível verificar que Clara e Fernanda não fizeram um planejamento. Clara não o fez por não saber que este era um procedimento importante e necessário. Fernanda, por sua vez, considerou que fazer um planejamento da escrita de um texto equivalia a pensar mentalmente sobre a escrita. Para ela, essa é uma ação bastante cansativa e, de certa forma, inútil, pois, quando se escreve um plano de ação, ele sempre acaba sendo alterado quando se passa a limpo a escrita:

“Não fiz um planejamento para escrever a resenha, fiz um rascunho”.

(Clara)

“Sim, executei a leitura, procurei palavras chaves e pensei em como escrever na minha mente, não fiz planejamento escrito”.

(Fernanda)

Em relação à Clara, a pesquisadora observou que ela, diferentemente de Fernanda, rascunha suas ideias antes de passar o texto a limpo, porém não faz uma releitura após sua finalização. A respeito do tempo e se ele foi suficiente para se escrever a resenha, as estudantes responderam que sim. No entanto, na finalização do trabalho, confessam que ele o foi apenas para a primeira escrita (inicial), porque não sabiam como escrever uma resenha:

“Consegui escrever no tempo, porque não fiz como se deveria fazer. Fiz só um resumo”.

(Clara)

“Agora, vejo que fiz no tempo, porque não fiz uma resenha”.

(Fernanda)

As respostas sobre o tempo ter sido suficiente sugerem que isso aconteceu porque as estudantes não usaram as estratégias metacognitivas necessárias à tarefa (planejamento,

monitoramento e avaliação da tarefa), possivelmente porque não conheciam as características da estrutura do gênero.

Ao perguntar a Clara e Fernanda se elas releeram o texto quando finalizaram a escrita, tentando sanar eventuais problemas, ambas verbalizaram que não. Nesse sentido, foi possível perceber quão despreparadas estavam as estudantes para realizar essa tarefa de produção textual. Faltavam-lhes importantes conhecimentos sobre como escrever resenha e quais estratégias cognitivas e metacognitivas seriam mais eficientes.

Podemos concluir, na fase inicial, no que tange ao conhecimento metacognitivo da estratégia, que as estudantes apresentaram o nível 1 – insatisfatório – devido à ausência de compreensão dos conhecimentos metacognitivos e de como escrever uma resenha. Clara e Fernanda escreveram seus textos sem fazer um planejamento; não monitoraram a escrita para averiguar se o tempo disponível seria suficiente, como também não verificaram se as estratégias cognitivas (resumir, ler e organizar os parágrafos) adotadas contribuiriam à escrita da resenha. No final da escritura, elas não foram capazes de fazer uma leitura do material a fim de avaliar o resultado obtido.

2. Análise intermediária da resenha da fábula “A deliberação tomada pelos ratos”

Já na escrita da segunda resenha, a da fábula, as participantes escreveram seus textos seguindo, parcialmente, a estrutura indicada pelas pesquisadoras Motta-Roth e Hendges (2010, p.28), as quais defendem que a estrutura básica para a escrita de resenha se constitui de quatro etapas: apresentar, descrever, avaliar e recomendar ou não o livro.

É possível identificar, nos textos das participantes, duas dessas etapas (apresentar e descrever) e ausência da avaliação e recomendação ou não da obra, como já pontuado pela pesquisadora anteriormente. No entanto, elas ainda não foram capazes de usar a estratégia metacognitiva - planejamento - para escrever os textos, demonstrando que não houve aprendizagem dessa estratégia ou consciência de sua relevância.

O planejamento da tarefa poderia favorecer as estudantes quanto à escolha dos recursos que melhor orientariam a escrita da resenha, alcançando o sucesso. Se elas fizessem o planejamento para a escrita da resenha, poderiam ter pensado sobre as melhores estratégias cognitivas e ações para a execução da tarefa. Ao analisar as falas das estudantes sobre o planejamento, percebe-se que, mesmo após a explicação da pesquisadora sobre metacognição, elas não incorporaram essa estratégia metacognitiva:

“Mesmo com as explicações sobre como se escreve uma resenha eu não fiz um planejamento”.

(Clara)

“Não fiz um planejamento, fui pensando na introdução e no resumo e comecei a escrever”.

(Fernanda)

Clara, para a segunda escrita, também fez rascunho. Nota-se que essa é uma estratégia incorporada pela estudante ao ato de escrever, conhecimento aprendido em sua formação escolar. Fernanda não fez isso, pelas razões já explicadas. Parece haver, de sua parte, desconhecimento de que a reescrita é parte importante do processo de escrever. Em seguida, ao perguntar sobre o monitoramento da escrita, as participantes afirmaram que leram os parágrafos a fim de corrigirem palavras e a pontuação, examinando, ainda, se a estrutura do texto atendia às exigências do gênero resenha. Contudo, ao finalizarem o texto, deixaram de fazer uma nova leitura, algo que lhes teria permitido avaliar, modificar e melhorar o trabalho feito.

Diante do exposto, percebe-se que as estudantes, nessa categoria, localizaram-se no nível 2 (regular), por deixarem de realizar o planejamento e avaliação da escrita, que são componentes importantes e pertencentes ao conhecimento metacognitivo relativo à Estratégia. Muito embora a escrita da resenha da fábula não tenha atingido todos os requisitos postos ao conhecimento metacognitivo à Estratégia, foi possível constatar que alguns deles foram empregados, levando a uma escrita mais adequada do gênero resenha.

3. Análise final da escrita do livro *“Educação, Escola e Docência: novos tempos, novas atitudes”.*

Em sua última escrita, as estudantes demonstraram conhecer a função social da resenha, que é informar o leitor acerca de uma dada produção cultural e/ou científica. No texto das participantes, essa característica foi contemplada ao recomendarem a leitura da obra:

“Este é um livro essencial para todos da área de educação, ele nos apresenta uma reflexão motivacional”.

(Clara)

“Hoje, acontece a individualidade, a preocupação é de si mesmo e não com o outro. E para a formação de crianças em indivíduos sociais, há de se trabalhar em harmonia: a família, a escola e a comunidade. Pois, “o futuro é o passado em preparação” e não em acomodação. Assim, recomendo este livro às instituições responsáveis pela formação das crianças e jovens”.

(Fernanda)

Na sequência, foi possível perceber que as estudantes passaram a reconhecer quais eram os aspectos nos quais tinham mais facilidade e/ou dificuldades, quando da escrita de seus textos, planejando-os de antemão. Essa estratégia levou à elaboração de um rascunho para a escrita. Fernanda, por exemplo, não fazia isso antes dos encontros previstos nesse estudo:

“Aprendi usar melhor meu conhecimento para escrever a resenha, é o início para escrever textos, outras resenhas e analisar minhas escritas. Aprendi a escrever uma resenha mas preciso treinar. Também aprendi a importância de ter um olhar reflexivo quanto a minha escrita e a fazer um rascunho”.

(Fernanda)

Em relação ao tempo destinado para a última escrita, as estudantes consideraram que ele foi insuficiente e solicitaram à pesquisadora que o estendesse um pouco mais. A alteração do tempo de 50 minutos, utilizado na primeira e na segunda escrita, para 1h20minutos, na última, possivelmente ocorreu pelo fato de as estudantes terem seguido os passos necessários para a elaboração de uma resenha e terem igualmente empregado estratégias metacognitivas adequadas para esse tipo de produção. Conseqüentemente, as participantes perceberam a importância da releitura do texto após sua finalização, a fim de verificar a própria escrita, se seus objetivos foram alcançados e se seria necessário realizar nela eventuais correções ou modificações.

Os dados confirmaram que as estudantes, a partir do trabalho reflexivo e analítico da própria escrita, bem como do uso das estratégias metacognitivas fundamentais para aprimorarem o desempenho da tarefa, situaram-se, de acordo com os critérios estipulados, no Nível 3 (satisfatório) de desenvolvimento metacognitivo e de emprego de estratégias de escrita. De fato, os textos dessa etapa evidenciaram que as participantes sabiam escrever uma resenha e empregar os conhecimentos metacognitivos necessários para tal: (a) escrever o texto mediante planejamento prévio; (b) monitorar a escrita, por exemplo, controlando o tempo disponível; (c) verificar se as estratégias cognitivas adotadas (ler, resumir, reler e grifar as ideias principais do livro) estavam contribuindo para a realização bem-sucedida da tarefa; (d) avaliar o resultado final obtido e, quando necessário, modificá-lo.

Ainda que a escrita das participantes tenha evidenciado uma série de precariedades ortográficas e sintáticas², pode-se dizer que, por meio da apresentação das três fases da presente pesquisa (escrita inicial, intermediária e final de resenhas), foi possível verificar que o uso de

² Esses problemas não foram mencionados porque não constituíam alvo da investigação. No entanto, o leitor pode reconhecê-los facilmente, ao ler as transcrições das escritas das duas participantes do estudo.

estratégias metacognitivas ocasionou impacto na escrita delas. Entretanto, para redigir qualquer gênero textual, é central contar com conhecimentos acerca de seus respectivos objetivos e estrutura. O domínio da escrita, embora fundamental, tem sido negligenciado pela escola, que, aparentemente, não mais consegue formar um leitor/escritor proficiente, em especial quando se consideram os requisitos postos pela vida atual. Conforme afirmam Brasford, Brown e Cocking, (2007):

[..]”hoje em dia esses aspectos do letramento são exigidos de quase todos, para que possam lidar com sucesso com as complexidades da vida contemporânea. As exigências de qualificação para o trabalho aumentaram sensivelmente, assim como a necessidade de que as organizações e os trabalhadores mudem para atender às pressões competitivas do ambiente de trabalho. A participação consciente no processo democrático também se tornou cada vez mais complexa, à medida que o foco de atenção se deslocou do interesse local para o nacional e o global”. (p.21)

A tarefa não é tão fácil, pois a aprendizagem da escrita requer a coordenação de inúmeros processos cognitivos, afetivos, emocionais, assim como que o aluno tenha conhecimento de si mesmo como aprendiz, incluindo o uso eficiente de estratégias cognitivas e metacognitivas. Uma quantidade expressiva de alunos tem dificuldade em transmitir conhecimentos, ideias, informações e emoções por meio dela. Sendo a escola produtora de conhecimento, deve incentivar o desenvolvimento das estratégias metacognitivas aplicadas à escrita, promovendo no aprendiz a consciência a respeito dos seus processos cognitivos, o que pode favorecer a boa formação de sua competência escritora.

De acordo com a maioria dos autores (Jacobs & Paris, 1987; Lawson, 1984 apud Ribeiro, 2003, p.113), um ponto relativamente acordado no âmbito dos estudos acerca da metacognição é que esse conhecimento requer do aprendiz envolvimento ativo em sua própria aprendizagem. Isso significa criar incentivos para a realização da tarefa e, também, refletir conscientemente sobre as estratégias cognitivas e metacognitivas mais eficazes para se alcançar uma escrita clara e fluente. Nesse sentido, pode-se pensar que as atividades propostas pela pesquisadora às estudantes, durante o processo de intervenção, possibilitaram a aprendizagem de como se deve estruturar a produção escrita de uma resenha, usando estratégias metacognitivas. De fato, Flavell e Wellman (1977) sugerem que o conhecimento metacognitivo

se desenvolve quando o sujeito toma ciência do modo como determinados conhecimentos influenciam os resultados das atividades realizadas.

Nesse estudo, as estudantes, ao final da intervenção, fizeram uso de estratégias metacognitivas referentes ao planejamento, monitoramento e avaliação, aprendizagem que contribuiu para a boa realização da última resenha proposta nesse trabalho.

No entanto, cabe ressaltar que, para se obter êxito nessa tarefa – ESCRITA DE RESENHA –, é preciso ensinar, intencionalmente, aos estudantes não só as características dos vários gêneros de escrita, como, também, o que são estratégias metacognitivas e como elas devem ser empregadas. Foi exatamente isso o que a pesquisadora se propôs a fazer quando elaborou um conjunto de atividades para ensinar às futuras professoras o que era uma resenha e como se deveria escrevê-la a partir da aprendizagem e do uso de estratégias metacognitivas.

A partir de um ensino reflexivo sobre os conhecimentos metacognitivos relativos da pessoa, da tarefa e da estratégia, bem como sobre o modo como tais conhecimentos afetam a conduta, as estudantes do curso de Pedagogia tiveram acesso às estratégias já disponíveis na sua memória, alcançando, com isso, coesão textual e uma avaliação mais adequada dos resultados finais. O trabalho também permitiu constatar que a metacognição diz respeito às reflexões pessoais sobre a organização e o planejamento da ação - antes do início da tarefa, no monitoramento de sua execução e na avaliação dos ajustes - que se fazem necessários para que os resultados almejados sejam atingidos.

Diante do exposto, percebe-se que os professores assumem um papel fundamental para estimular a aprendizagem e o uso de estratégias metacognitivas para o aperfeiçoamento da produção textual. Por isso, os dados analisados indicam a importância do ensino de estratégias metacognitivas às estudantes dos cursos de Pedagogia, pois são esses cursos que formam os professores que, no futuro, atuarão junto às crianças e jovens brasileiros.

Tal necessidade foi detectada diante dos relatos das participantes de que não haviam aprendido a escrever diferentes gêneros e de que nunca haviam ouvido falar de estratégias metacognitivas. Sobretudo, notou-se que as estudantes, ainda na educação formal, não foram ensinadas a pensar sobre a própria escrita e também não aprenderam a utilizar estratégias metacognitivas como planejar, monitorar e avaliar a escrita. Portanto, pode-se concluir que não são ensinadas nas escolas, de forma intencional, estratégias metacognitivas para a tarefa de produção textual, o que possibilitaria ao aluno refletir sobre seus próprios processos de escrita.

Nesse sentido, a escola tem um papel muito importante: estabelecer um diálogo com a comunidade escolar para explorar, compreender, compartilhar e incentivar o desenvolvimento do conhecimento metacognitivo, favorecendo a formação de pessoas que se apropriem da

responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem. Assim, é importante que futuras professoras e professores compreendam o conceito “metacognição” e as estratégias aí envolvidas, para que possam ajudar seus alunos a se constituírem como pessoas ativas e responsáveis pelo seu próprio processo de aprendizagem.

Como definido nos objetivos de pesquisa, analisou-se a aprendizagem e o uso das estratégias metacognitivas na produção textual de alunas do curso de Pedagogia, a partir da escrita do gênero textual resenha. Pensou-se no desenvolvimento dessas habilidades como o empoderamento das alunas para a escrita. A partir do conhecimento adquirido, acredita-se que será mais fácil para as estudantes escreverem seus textos, usando estratégias metacognitivas.

O trabalho realizado demonstrou que, além da relevância das estratégias metacognitivas para a escrita de textos, o aprendiz necessita de conhecimentos sobre as técnicas e a sistematização dos gêneros textuais. Para que as habilidades metacognitivas possam ser aplicadas sobre um conhecimento, portanto, é necessário que o aprendiz possa ter tomado consciência desse saber.

No caso da escrita de resenha, ele precisa aprender sobre as características desse gênero textual, assim como utilizar estratégias cognitivas e metacognitivas para o êxito da sua produção várias vezes, sistematizando a tarefa. Como já mencionava Flavell (1979, p. 910), o aumento na quantidade e qualidade do conhecimento metacognitivo e das habilidades de monitoramento das crianças, por meio de formação intencional e sistemática, não só é possível como desejável. Os resultados aqui apresentados confirmam essa visão. Constatou-se, também, que a metacognição, se dependente do desenvolvimento cognitivo daquele que aprende, também o promove, pois permite aos alunos planejar, monitorar e avaliar suas próprias escritas.

É preciso lembrar que ensinar estratégias metacognitivas não seria suficiente para o êxito na tarefa, uma vez que também é necessário capacitar os aprendizes a identificarem e selecionarem as estratégias mais apropriadas às diferentes tarefas e contextos. A literatura menciona que os alunos a quem os professores ensinam, de uma forma sistemática, estratégias metacognitivas aplicadas a diferentes tarefas, conseguem obter mais êxito em seu processo de aprendizagem. No entanto, apesar de sua importância, ensinar estratégias metacognitivas nem sempre é fácil, pois elas requerem também motivação e procedimentos didáticos adequados para levar os alunos à resolução de atividades específicas, como a de resolução de problemas.

Cabe aqui ressaltar, mais uma vez, que parece haver, efetivamente, uma relação entre a aprendizagem da competência escritora e o uso de estratégias metacognitivas, de modo que se essas últimas forem devidamente ensinadas, é possível desenvolver aspectos centrais da escrita, como a necessidade de planejar a tarefa, monitorá-la e avaliá-la sistematicamente e intencionalmente,

quando a pretensão é alcançar uma escrita capaz de expressar o pensamento de maneira clara e organizada. No entanto, como dados qualitativos não permitem generalizações, seria interessante que outros estudos sobre a mesma questão adotassem uma abordagem quantitativa, que assegurasse a confiabilidade e estabilidade dos resultados aqui apresentados.

Por fim, ensinar aos futuros professores os conhecimentos metacognitivos da Pessoa, da Tarefa e da Estratégias necessários à escrita pode levá-los também a ensinar conhecimentos e competências de forma mais eficiente; a controlar a própria motivação e emoções vividas ao longo do processo de aprendizagem e, também, a confiar nas próprias possibilidades, aspectos que impulsionam o desempenho escolar de seus alunos.

Referências Bibliográficas

ALLAL, L. Pedagogy, didactics and the corregulation of learning: a perspective from the French – language world of educational research. *Research in Education*, Londres, v. 26, n. 3, pp. 329-226, set. 2011.

ANTUNES, Tatiana Scolfi. **As estratégias de aprendizagem e alunos de curso de Pedagogia**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação). Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação – UNICAMP, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*: Tradução: Maria Emsantina Galvão Pereira. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

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

BORUCHOVITCH, E. **Aprender a aprender: proposta de intervenção em estratégia de aprendizagem**. *ETD – Educação Temática Digital*, v. 8, n.2, p. 156 -167. Jun. 2007 – ISSN:1676-2592.

BORUCHOVITCH, E. **A Psicologia cognitiva e a metacognição: Novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro**. *Tecnologia Educacional*, v.22, p. 22-28, jan/abr, 1993.

BORUCHOVITCH, E. **Estratégias de aprendizagem e Desempenho Escolar: Considerações para a Prática Educacional**. *Psicologia: Teoria e Crítica*. V.12, n.2, p.361-376, 1999.

BORUCHOVITCH, E., COSTA, E.R., & NEVES, E.R.C. **Estratégias de aprendizagem: Contribuições para a formação de professores nos cursos superiores**. In Jolly, M.C., Santos A. A. A; Sisto, F.F. (Orgs). *Questões do Cotidiano Universitário* organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade São Francisco, p.p. 239-260, 2005.

BOSSE, Vera Regina. **O conhecimento Metacognitivo na formação de futuras professoras**. 2016. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná.

BRANSFORD, John D.; BROWN, Ann L.; COCKING, Rodney R. **Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola**. São Paulo: Senac São Paulo, 2007,

BROWN, A. L. **Metacognitive development and reading**, in: Spiro et al (orgs.) *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, New Jersey, L. Erlbaum Associate Publishers, 1980.

BROWN, A. L. **Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms.** Em. F. E. Weinert & R. Kluwe (Orgs), Metacognition, motivation, and understanding, pp. 1-16, 1987.

BOUCHARD-BOUFFARD, T. et al. **Self-Regulation on a concept-formation task among average and gifted students.** Journal of Experimental Child Psychology, 56, 115-134, 1993.

COSTA, E. R. **As estratégias de aprendizagem e ansiedade de alunos do ensino fundamental: implicações para a prática educacional.** 2000. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP, 2000.

COSTA, E.R. & BORUCHOVITCH, E. **Fatores que influenciam o uso de estratégias de aprendizagem.** Revista Psico-USF. v.5, n.1, p.13-24, 2000.

COSTA, E.R. & BORUCHOVITCH, E. **Motivação e Escrita: Algumas Contribuições para a Prática Pedagógica.** Motivação para aprender. Editora Vozes: Rio de Janeiro, 2010.

COSTA, E.R. & BORUCHOVITCH, E. **O ensino de estratégia de aprendizagem no contexto da escrita.** Psic. Da Ed., São Paulo, 41, 2ª sem. De 2015, pp. 21-35.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes.** São Paulo: Cortez, 2014.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** São Paulo: Cortez, 2000.

DAVIS, C.; NUNES, M.; NUNES, C. **Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática.** Cadernos de Pesquisa. v. 35, n. 125, p. 205-230, maio/ago, São Paulo, 2005.

DARSIE, M. M. P. **Avaliação e Aprendizagem.** Cadernos de Pesquisa, n. 99, p. 47-59, 1996.

DEMBO, M.H. **Appling Educational Psychology in the Classroom.** Longman, Inc, 1988.

DIBENEDETTO, M. K. Barry J. Zimmerman: **An educator with passion for developing selfregulation of learning through social learning.** Online Submission, 2011.

DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Rio de Janeiro:** Nova Fronteira, 1993.

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

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento.** In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros Oraís e Escritos na escola/ tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

ENGLERT, C.S. y otros: «**Students' metacognitive knowledge about how to write informational texts**», *Learning Disability Quarterly*, 11, 18-46, 1998.

EL-HINDI, A. **Enhancing metacognitive awareness of college learners.** *Reading Horizons*, Berkeley, v. 36, n. 3, jan-feb, 1996.

EL-HINDI, A. **Connecting reading and writing: College learners' metacognitive awareness.** *Journal of Developmental Education*, North Carolina, v. 21, n. 2, Winter, 1997.

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

FLAVELL, J. H. & WELLMAN, H. M. **Metamemory.** Em R. V. Kail & J. W. Hagen (Orgs.), *Perspectives on the development of memory and cognition*, p.p. 3- 33. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1977.

FLAVELL, J.H. **Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry.** *American Psychologist, USA*, v. 34, n. 10, p. 906-911, 1979.

FLAVELL, J. H. **Cognitive monitoring.** In W. P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication Skills* (pp. 35-60). N.Y. Academic Press, 1981.

FLAVELL, J.H. **Cognitive Development.** 2ª edição. Prentice-Hall, 1985.

FLAVELL, J. H. **Speculations about the nature and development of metacognition.** Em F. E. Weinert & R. Kluwe (Orgs.), *Metacognition, motivation, and understanding*, p.p. 1-16. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1987.

FLAVELL, J. H; MILLER, P. H. E MILLER, S. **Desenvolvimento cognitivo.** (Trad. Claudia Dornelles) Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não.* São Paulo: Olho d'água, 2003.

FRY, P. S. & LUPART, J. L. **Cognitive processes in children's learning.** Springfield: Charles C. Thomas. Garner, R. & Alexander, P. A. *Metacognition: answered and unanswered questions.* *Educational Psychologist*, 24(2), 145-158, 1987.

GILAR, R., MARTÍNEZ RUIZ, M. A., & CASTEJÓN COSTA, J. L. **Diary-based strategy assessment and its relationship to performance in a group of trainee teachers.** *Teaching and Teacher Education*, 23(8),1334-1344, 2007.

GUIMARÃES, S. R. K.; BOSSE, V. R. P. **O conhecimento metacognitivo de crianças em processo de alfabetização e suas implicações para o aprendizado da linguagem escrita.**

In: Sandra Regina Kirchner Guimarães; Tania Stoltz. (Org.). Tomada de consciência e conhecimento metacognitivo. Curitiba: Editora UFPR, 2008, v. , p. 29-56.

HADJI, Charles. **Ajudar os alunos a fazer a autorregulação da sua aprendizagem: Por quê? Como?** (visando um ensino com orientação construtivista. Tradução de Laura Solange Pereira. Pinhais: Editora Melo, 2011.

HATTIE, J. **Feedback in Schools.** In R. Sutton, M. J. Hornsey, & K. M Douglas (Eds), Feedback: The Communication of praise, criticism, and advice. New York, NY: Peter Lang Publishing, 2011.

HATTIE, J. & TIMPERLEY, H. **Visible Learning and Feedback.** Revista de Pesquisa Educacional, 2007.

KATO, M.A. **No mundo da escrita: uma perspectiva Psicolinguística.** São Paulo: Ática, 1986.

KATO, M.A. **O aprendizado da leitura.** 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KOPKE FILHO, H. **Repertório de estratégias de compreensão da leitura e conhecimentos metacognitivos de professores de Língua Portuguesa.** Psicologia Escolar e Educacional, v. 6, n. 1, p. 67-80, 2002.

LANE, K.; HARRIS K.; GRAHAM S.; WEISENBACH J.; BRINDLE, M. & MORPHY, P. The effects of self-regulated strategy development on the writing performance of second-grade students with behavioral and writing difficulties. Journal of Special Education, 41, p. 234-253, 2008.

LAWSON, M. J. **Being executive about metacognition.** In J. R. Kirby (Ed.), Cognitive strategies and education performance (p. 89-109). New York: Academic Press, 1984.

LEFEBVRE-PINARD, M. & PINARD, A. **Taking charge of one's cognitive activity: a moderator of competence.** In E. Neimark, R. de Lisi, & J. Newman (Eds.), Moderators of competence, p.p 191-212. Hillsdale, N.Y.: Lawrence Erlbaum Associates, 1985.

LEFEBVRE-PINARD, M. & PINARD, A. **Understanding and auto-control of cognitive functions: implications for the relationship between cognition and behavior.** International Journal of Behavioral Development, 6, 15-35.

LIMA-SILVA, Ana Virgínia. **A Intertextualidade na Produção de Resenha no Ensino Superior.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

LOCKE E. A., & LATHAM, G. P. **A theory of goal setting and task performance.** Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1990.

MACHADO, Anna Rachel, LOUSADA, Eliane e ABREU-TARDELLI. **Resenha: leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos.** 1ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MAHONEY, Abigail Alvarenga e ALMEIDA, Laurinda Ramalho (orgs.). **A Constituição da Pessoa na proposta de Henri Wallon.** Edições Loyola, 2ª edição, 2010.

MASON, L.H.; HARRIS, K. R.; & GRAHAM, S. **Sef-Regulated Strategy Development for Students whith writing difficulties.** Theory Into Practice, 50, p. 20-27, 2011.

MEIRELES, Cecília. **Escolha o seu sonho.** Poema “A arte de ser feliz”.

MOTTA-ROTH, Désirée e HENDGES, Graciela H. **Produção Textual na universidade.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PORTILHO, E. M. L. **Evaluación de los estilos de aprendizaje y metacognición en estudiantes universitarios.** Revista Psicopedagogía, v. 22, n. 67, p. 14- 25, 2005.

PORTILHO, E. M. L. e DREHER, S. A. S. **Categorias metacognitivas como subsídio à prática pedagógica.** Educação e pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, pp. 181-196, 2012.

POZO, J. I. **Estratégias de Aprendizagem.** In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v.2, p. 176-197.

RIBEIRO, Célia. **Metacognição: Um Apoio ao Processo de aprendizagem.** Psicologia: Reflexão e Crítica. Porto Alegre, v. 16, n.1, p. 109-116, 2003.

ROMANOWSKI, J. P.; ROSENAU, L. S. **A contribuição dos processos metacognitivos na formação do pedagogo.** InterSaberes Revista Científica, v. 1, n. 1, jan./jul, 2006.

ROSÁRIO, Pedro; MOURÃO, Rosa; SALGADO, Ana; RODRIGUES, Ângela; SILVA, Cândida; MARQUES, Carina; AMORIM, Liliana; MACHADO, Sandrina; NÚÑEZ, José Carlos; GONZÁLES-PIENDA, Júlio; PINA, Fuensanta H. **Trabalhar e estudar sob a lente dos processos e estratégias de auto-regulação da aprendizagem.** Psicologia, Educação e Cultura, v. 10, n. 1, p. 77-88, 2006.

SADLER, D. R. **Avaliação Formativa e design de sistemas de instrução.** Kluwer Academic Publishers. Dordrecht. Unidade de Pesquisa de Avaliação e Avaliação, Departamento de Educação, Universidade de Queensland, Austrália. Impresso na Holanda, 1989.

SANTOS, L. C. **A contribuição dos processos metacognitivos na formação do pedagogo.** 2004. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.

SILVA, A. & SÁ, L. **Saber estudar e estudar para saber.** Cidade do Porto, Porto Editora: Coleção Ciências da Educação, 1997.

SILVA, F. G. da; DAVIS, C. **Conceitos de Vigotski no Brasil: divulgada nos cadernos de Pesquisa.** Caderno de Pesquisa, vol. 34, n. 123, set/dez. 2004, p. 633-661.

TORRANCE, M.; FIDALGO, R. & GARCIA, I. N. **The teach ability and effective of cognitive self-regulation in sixth grade writers.** Learning and instructions, 17, p. 265-285, 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS UNICAMP. **Vestibular UNICAMP: Redações 2016.** Pró Reitoria de Graduação e Comissão Permanente para os Vestibulares. Campinas. SP: Editora da Unicamp, 2016.

VALENTE, M. O., SALEMA, M. H., MORAIS, M. M. & CRUZ, M. N. **A Metacognição.** Revista de Educação, v.1 (3), 1989. p. 47-51.

VYGOTSKY, L. S, Luria. **Psicologia e Pedagogia.** Lisboa: Estampa, 1977.

VYGOTSKY, L. S. et al. **Psicologia e Pedagogia 1: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** 2ª ed. Lisboa: Estampa, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Formação Social da Mente.** 2ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo, Martins Fontes, 1989 e 1996.

VYGOTSKY, L. S, Luria. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** SP: Icone, 1998.

WEINSTEIN, C. E. & MAYER, R. E. **The teaching of learning strategies.** In: M. Wittrock (Ed.) Handbook of research on teaching. New York: Macmillan, 1985.

WHITEBREAD E PINO-PASTERNAK. **The role of parenting in children's self-regulated learning.** Educational Research Review, 5, p. 220-242, 2010.

ZIMMERMAN, B. J. & MARTINEZ-PONS, M. **Development of a structure interview for assessing student use of sefl-regulated learning strategies.** American educational Research Journal, v.23, p.614-628, 1986.

ANEXOS

- ANEXO A Questionário de Dados Pessoais
- ANEXO B Consentimento da participante para a pesquisa
- ANEXO C Formulário de Autorização da Direção da Faculdade
- ANEXO D Slide sobre o conceito metacognição e conhecimento metacognitivo
- ANEXO E Slide sobre como se escreve o gênero textual resenha
- ANEXO F Fábula: “A deliberação tomada pelos ratos”
- ANEXO G Resenha Modelo I
- ANEXO H Resenha Modelo II
- ANEXO I Resenha Modelo III
- ANEXO J Ficha Avaliativa para ser aplicada à análise da escrita dos resenhistas das resenhas modelos e às resenhas realizadas pelas participantes do mesmo texto.
- ANEXO K Guia da entrevista semiestruturada

ANEXO A

QUESTIONÁRIO

Este questionário realiza-se no âmbito de um trabalho de investigação que tem por fim a realização de uma dissertação de mestrado em Psicologia da Educação a apresentar à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP sobre a situação-problema: “ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS NA PRODUÇÃO TEXTUAL: ANÁLISE DE SEU IMPACTO NA ESCRITA DE RESENHAS”.

Tem como público-alvo alunas do curso de Pedagogia do ano letivo de 2017.

A confidencialidade das respostas é garantida. Agradece-se, desde já, toda a colaboração prestada.

- Por favor, use caneta/esferográfica azul ou preta.

Dados pessoais da participante:

1. Sexo:

(1) Feminino

(2) Masculino

2. Idade: _____

3. Nacionalidade:

Realizou outra graduação antes de cursar a Pedagogia?

() SIM

() NÃO

Se sim qual?

4. Situação Civil:

(1) Solteira

(2) Casada

5. Possui Filho(a)? _____

Quantos(as): _____

6. Habilitação acadêmica:

(1) Licenciatura. Qual? _____ Semestre: _____

Período: () Matutino () Vespertino () Noturno

Você gosta de ler?

() SIM

() NÃO

Está lendo algum livro que não seja por necessidade do seu curso de Pedagogia? Se sim qual?

Você costuma estudar quantas horas por semana? Por que tem essa organização de estudo?

ANEXO B

Consentimento das participantes para a pesquisa.

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

Pesquisador: Elaine Cristina Vieira Cobos - Fone: (11) 9.9335-2610

E-mail: elaine.cobos@gmail.com

Eu, _____,
concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntária da pesquisa:
“ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS NA PRODUÇÃO TEXTUAL: ANÁLISE DE SEU
IMPACTO NA ESCRITA DE RESENHAS”.

Afirmo ter sido esclarecido de que este estudo será conduzido com a aplicação de
questionário aberto e fechado e oficinas de escrita, sem qualquer eventual despesa, garantido o
sigilo dos dados.

Declaro que obtive todas as informações e esclarecimentos necessários quanto às
dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente de que:

1. Tenho a liberdade de desistir ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação.
2. A desistência não causará nenhum prejuízo à minha saúde física e mental.
3. Tenho a garantia de tomar conhecimento e obter informações quanto aos procedimentos e métodos utilizados neste estudo, bem como dos resultados parciais e finais desta pesquisa por meio do contato direto com o pesquisador responsável, abaixo identificado.

Sorocaba, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do sujeito participante da pesquisa

Elaine Cristina Vieira Cobos

ANEXO C

Formulário de Autorização da Direção da Faculdade

AUTORIZAÇÃO

Eu _____, responsável pela _____ autorizo a realização do estudo “ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS NA PRODUÇÃO TEXTUAL: ANÁLISE DE SEU IMPACTO NA ESCRITA DE RESENHAS” , a ser conduzido pela pesquisadora Elaine Cristina Vieira Cobos, portadora do RG: 22.945.009-X. Fui informada pela responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Declaro ainda ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12 e/ou CNS 510/16. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Sorocaba, _____ de _____ de 2017.

Assinatura e carimbo do (a) responsável institucional

METACOGNIÇÃO

CONCEITO CUNHADO PELO PSICÓLOGO AMERICANO FLAVELL EM 1970.

ELAINE COBOS - PUC-SP

O QUE É METACOGNIÇÃO?

Esse termo diz respeito:

- ao conhecimento que se tem acerca dos:
 - próprios processos cognitivos
 - de seus produtos
 - tudo que eles tocam (como, por exemplo, as propriedades pertinentes à aprendizagem da informação e dos dados coletados)
- ao uso voluntário desses processos cognitivos
- à reflexão sobre o próprio pensamento e aprendizagem, organizando-os à luz de onde eles serão aplicados (objetos, dados, problemas), em função de uma meta ou a um objetivo concreto” (FLAVELL, 1976, p. 232)

PROCESSOS COGNITIVOS

DEPENDEM DE:

LINGUAGEM

ATENÇÃO

MEMÓRIA

ATIVACÃO DO
CONHECIMENTO PRÉVIO
(EVOCAR)

PERCEPÇÃO

ESTRATÉGIAS COGNITIVAS:

- DISCRIMINAÇÃO
- ORDENAÇÃO/SERIAÇÃO
- CLASSIFICAÇÃO
- ANÁLISE E SÍNTESE
- INFERÊNCIA,
- DEDUÇÃO/INDUÇÃO
- ETC.

DIREITOS AUTORAIS: ELAINE COBOS - PUC-SP

COMO O INDIVÍDUO ACESSA O CONHECIMENTO?

VOLUNTÁRIAMENTE
INTENCIONALMENTE
CONSCIENTEMENTE

QUE SE CONVERTEM EM EXPERIÊNCIA
COGNITIVA

PENSANDO...



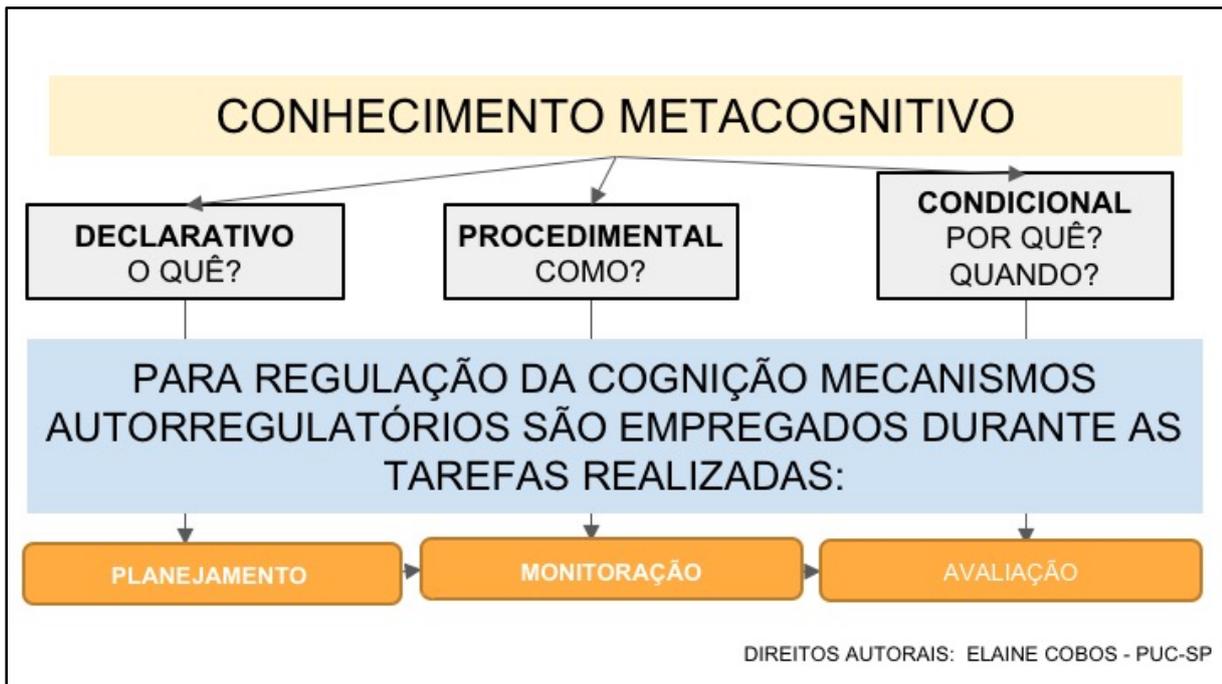
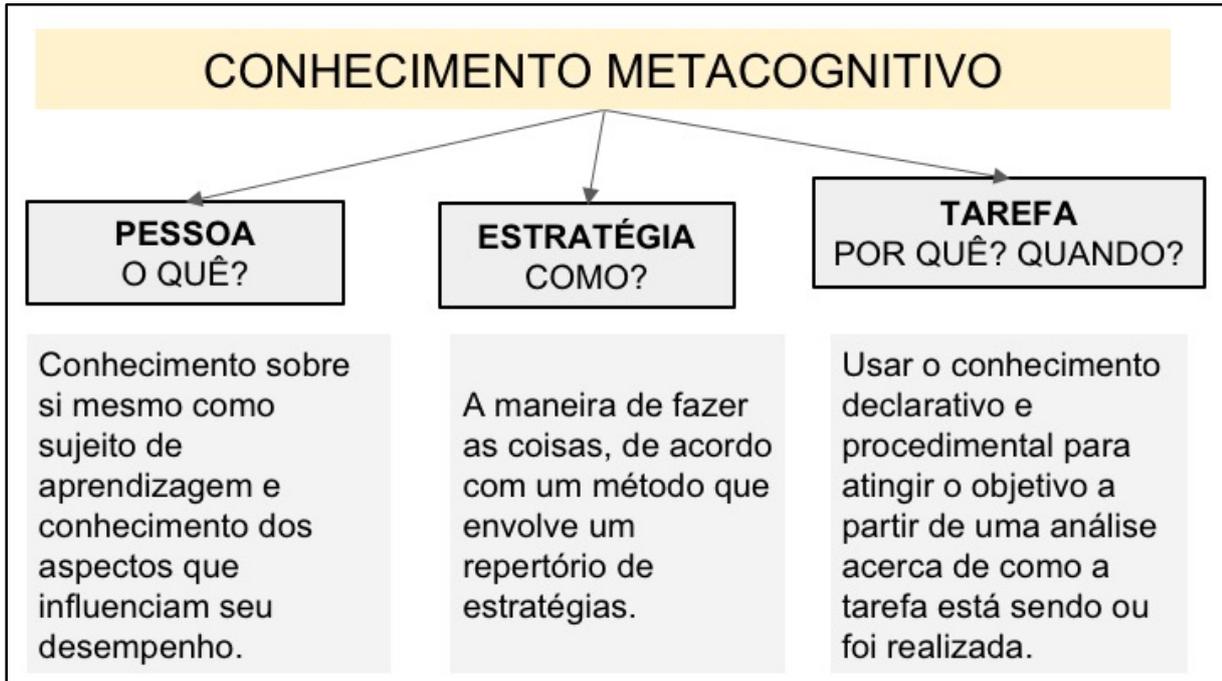
QUE ATIVIDADES PODERIAM CONTRIBUIR PARA O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES COGNITIVAS E METACOGNITIVAS?

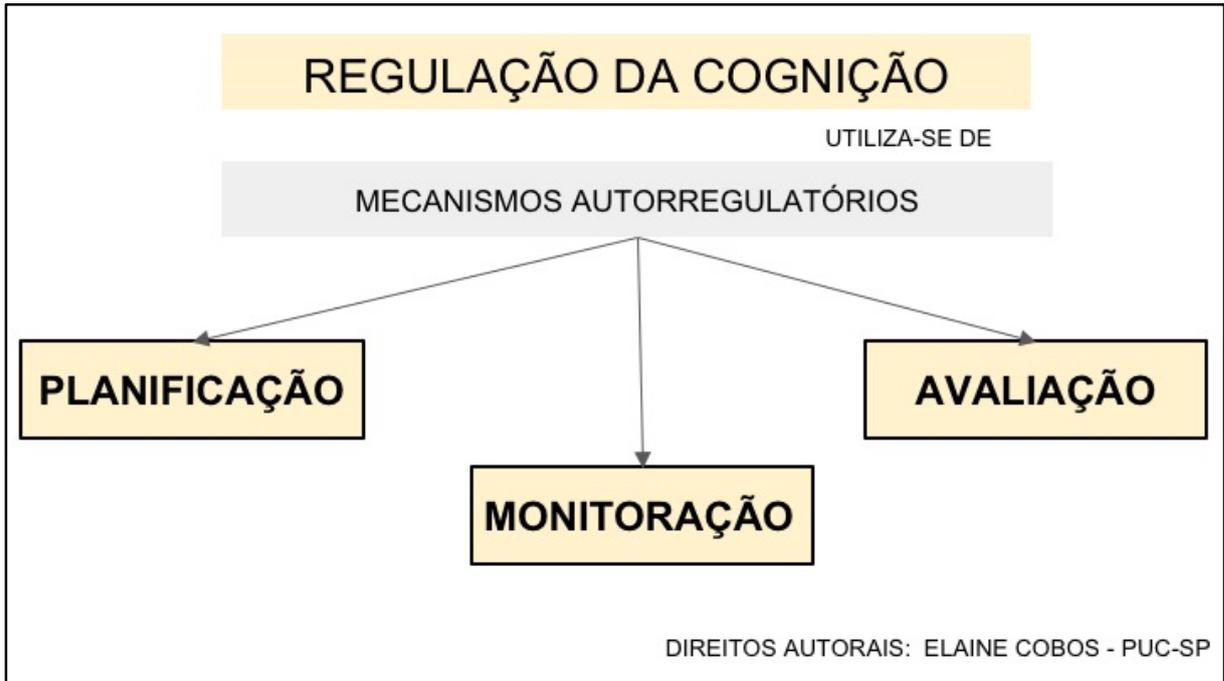
DIREITOS AUTORAIS: ELAINE COBOS - PUC-SP

CONHECIMENTO METACOGNITIVO

- DIZ RESPEITO AOS FATORES E VARIÁVEIS QUE ATUAM NO DESENVOLVIMENTO E NO RESULTADO DE PROCESSOS COGNITIVOS
- ENVOLVE INTERAÇÕES E COMBINAÇÕES ENTRE TAIS FATORES E VARIÁVEIS







PLANIFICAÇÃO	MONITORAÇÃO	AVALIAÇÃO
<p>Refere-se à:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> seleção de estratégias apropriadas <input type="checkbox"/> definir a sequência de estratégias. <input type="checkbox"/> definir e empregar os recursos necessários para atingir a meta. <input type="checkbox"/> estipular o tempo a ser gasto <input type="checkbox"/> usar e manter seletivamente a atenção 	<p>Alude à consciência de que compreende uma dada tarefa e de que ela está sendo desempenhada adequadamente (ou não), ao longo da sua realização, ou seja: à habilidade de refletir sobre seu desenvolvimento e o engajamento necessário</p> <p>➤ Exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> refazer exercícios para identificar as dúvidas e/ou erros cometidos. <input type="checkbox"/> revisar ou modificar planos e estratégias. 	<p>Processo contínuo de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> comparação <input type="checkbox"/> julgamento <input type="checkbox"/> Utilização dos ajustes necessários para que a tarefa possa ser bem executada

ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E REFLEXÃO
SOBRE A APRENDIZAGEM SÃO
ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS.

ANEXO E

RESENHA

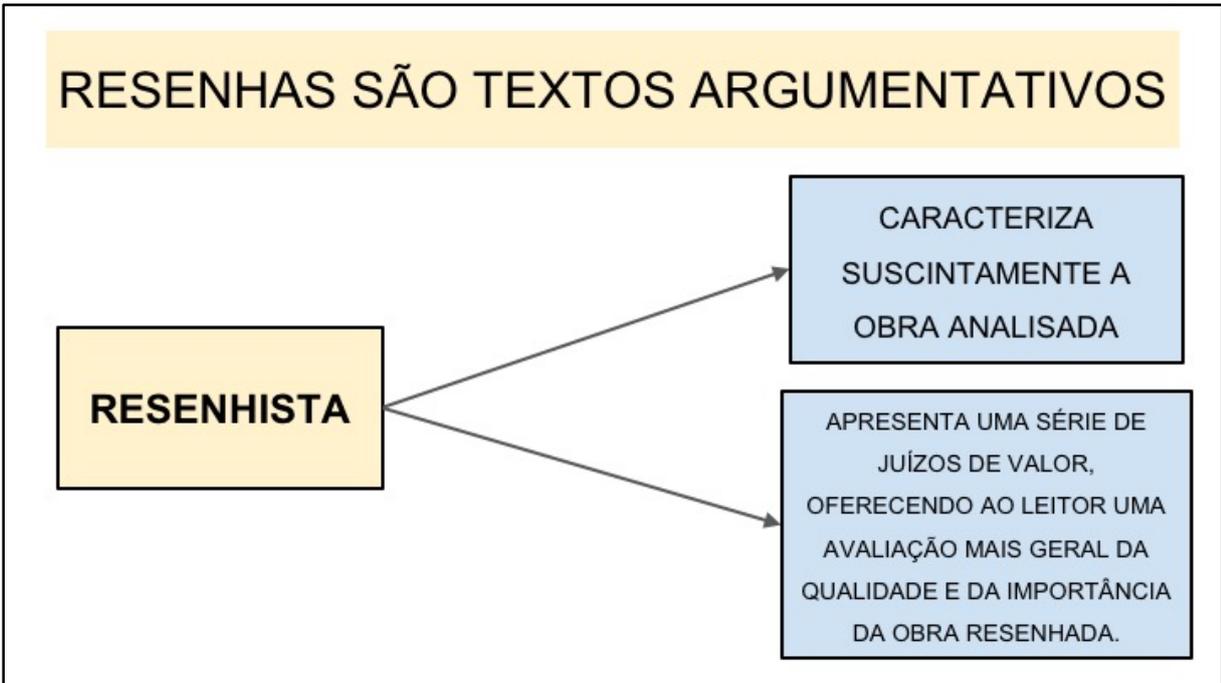
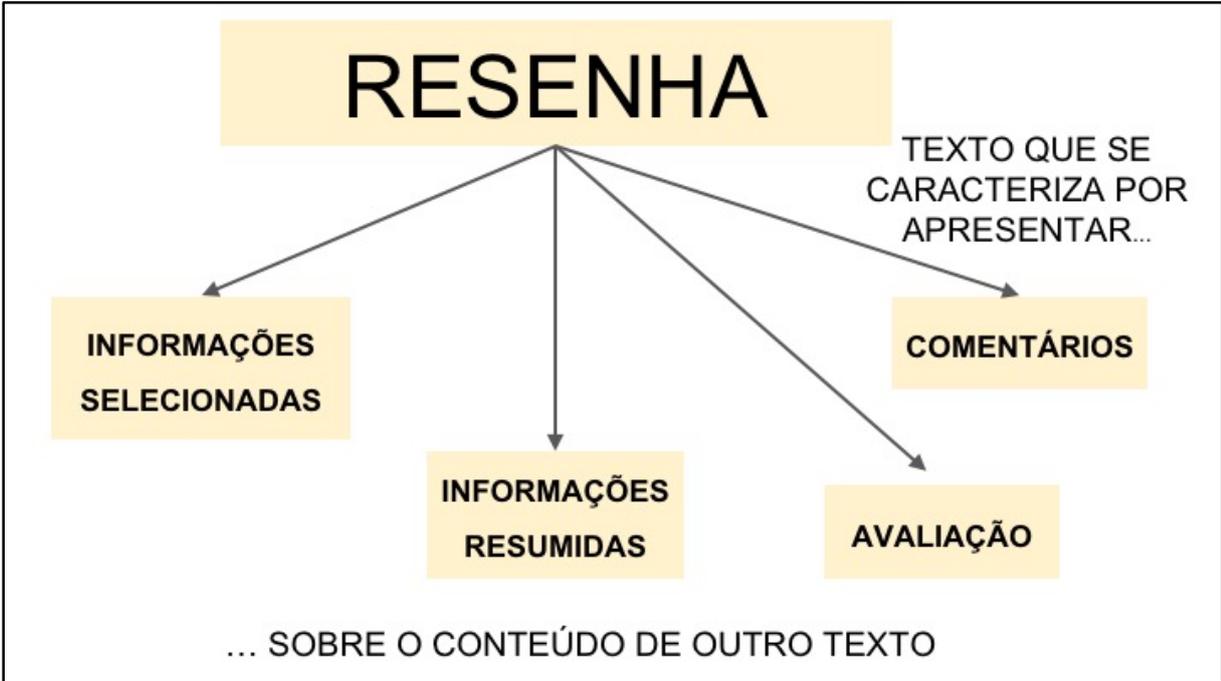
ORA, ORA O
QUE SERIA
UMA
RESENHA?



ABAURRE, Maria Luiza M. e ABAURRE, Maria Bernadete. Produção de Texto: Interlocução de Gêneros. Editora Moderna. São Paulo: Editora Moderna, 2007.

DEFINIÇÃO

A RESENHA É UM GÊNERO DISCURSIVO QUE COMBINA A APRESENTAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS ESSENCIAIS DE UMA DADA OBRA (FILME, LIVRO, PEÇA DE TEATRO ETC) COM COMENTÁRIOS E AVALIAÇÕES CRÍTICAS SOBRE SUA QUALIDADE.



QUAL É A ESTRUTURA BÁSICA DE UMA RESENHA?

- APRESENTAR
- DESCRERER
- AVALIAR
- RECOMENDAR OU NÃO O TEXTO RESENHADO.

QUAIS SÃO AS SUAS CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS?

- QUAL É A SUA FINALIDADE?
- EM QUE CONTEXTOS A RESENHA CIRCULA E QUAL É O PERFIL DE SEUS LEITORES?
- COMO É A LINGUAGEM UTILIZADA NA SUA ELABORAÇÃO?
- POR QUE OS JUÍZOS DE VALOR SÃO ESSENCIAIS PARA AS RESENHAS?

I. APRESENTAR O LIVRO

Passo 1: informar o tópico geral do livro

Passo 2: definir o público-alvo

Passo 3: dar referência sobre o autor

Passo 4: fazer generalizações

Passo 5: inserir o livro na disciplina

II. DESCREVER O LIVRO

Passo 6: dar uma visão geral da organização do livro

Passo 7: estabelecer o tópico de cada capítulo

Passo 8: citar material extratextual

III. AVALIAR PARTES DO LIVRO

Passo 9: realçar pontos específicos e justificar o realce dado, ou seja, salientar as qualidades e os problemas encontrados e emitir um juízo de valor

O QUE É UM JUÍZO DE VALOR?

JUÍZO DE VALOR:

É UM CONCEITO FILOSÓFICO QUE SE REFERE A UM JULGAMENTO QUE EXPRESSA UMA APRECIÇÃO, UMA AVALIAÇÃO OU UMA INTERPRETAÇÃO SOBRE A REALIDADE.

DIFERENCIAM-SE DOS JUÍZOS DE FATO, UMA VEZ QUE DIZEM O QUE AS COISAS SÃO COMO SÃO E PORQUE SÃO.

Exemplos:

Juízo de valor: A chuva é triste (indica a interpretação de um fato)

Juízo de fato: Está chovendo (descrevem um dado acontecimento)

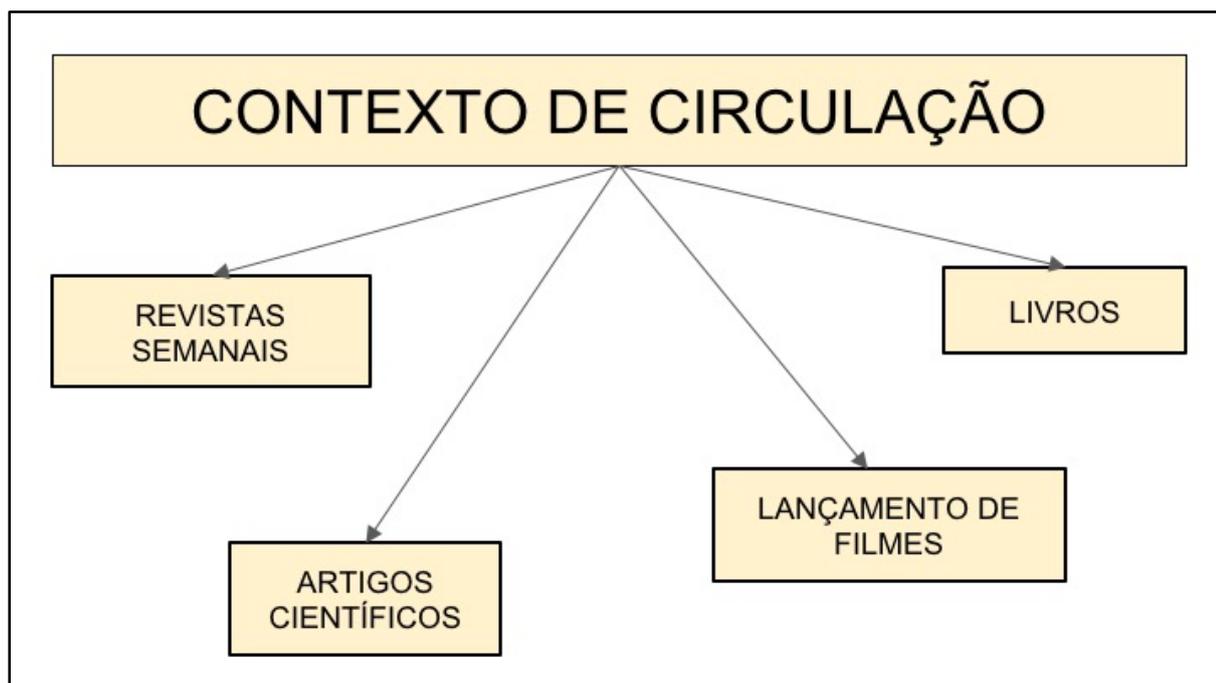
IV. RECOMENDAR (OU NÃO) O LIVRO

Passo 10^a: recomendar elogiosamente o livro, com base na avaliação anterior

Passo 10B: recomendar o livro apesar das falhas encontradas na avaliação anterior

Passo 10C: não recomendar o livro, com base na avaliação anterior

Descrição esquemática das estratégias retóricas usadas no gênero resenha
(Motta-Roth, 1995, p. 143)



CARACTERÍSTICAS COMUNS DOS LEITORES DE RESENHA

EXPECTATIVAS:

- a) DESEJAM NÃO SÓ TER INFORMAÇÕES SOBRE UMA DETERMINADA OBRA, COMO TAMBÉM CONTAR COM UMA OPINIÃO SOBRE SUAS QUALIDADES E PROBLEMAS
- b) SE CONFIAM NOS AUTORES DAS RESENHAS, A RESENHA SERVE PARA ORIENTAR A DECISÃO DE SE VALE (OU NÃO) REALIZAR SUA LEITURA.

ANEXO F

Fábula de La Fontaine

“A deliberação tomada pelos ratos”

Rodilardo, gato voraz,
aprontou entre os ratos tal matança,
que deu cabo de sua paz,
de tantos que matava e guardava na pança.

Os poucos que sobraram não se aventuravam a sair dos buracos: mal se alimentavam.

Para eles, Rodilardo era mais que um gato:
era o próprio Satã, de fato.

Um dia em que, pelos telhados,
foi o galante namorar,
aproveitando a trégua, os ratos, assustados,
resolveram confabular
e discutir um modo de solucionar
esse grave problema. O decano, prudente,
definiu a questão: simples falta de aviso,
já que o gato chegava, solerte. Era urgente
amarrar-lhe ao pescoço um guizo,
conclui o decano, rato de juízo.

Acharam a ideia excelente,
e aplaudiram seu autor. Restava, todavia,
um pequeno detalhe a ser solucionado:
quem prenderia o guizo - e qual se atreveria?
Um se esquivou, dizendo estar muito ocupado;
Outro alegou que andava um tanto destreinado

em dar laços e nós. E a bela ideia
teve triste final. Muita assembleia, ao fim nada
decide - mesmo sendo de frades
ou de veneráveis abades...

Deliberar, deliberar...

conselheiros, existem vários;
mas quando é para executar,
onde estarão os voluntários?

(Fábula de La Fontaine. Tradução de Milton Amado e Eugênia Amado, Belo Horizonte, Itatiaia, 2003, pp. 134-136.)

ANEXO G

MODELO RESENHA 1

O medo dos gatos latifundiários

Por B.C.

A fábula de La Fontaine, “A deliberação tomada pelos ratos”, apresenta a situação de uma colônia de ratos, a qual sofre com a voracidade do gato Rodilardo, por este devorar a todos os roedores que ousam sair do buraco ocupado pelo grupo, em busca de alimento. Em um momento de ausência do felino, ocorre uma reunião entre os ratos para discutir o problema sofrido, e surge a ideia de prender um guizo no pescoço do gato para saber quando ele se aproximaria e poder fugir e retornar ao buraco sem ser capturado. A ideia é aplaudida e seu autor prestigiado, entretanto, nenhum dos ratos se dispõe a colocá-la em prática.

Perante o conteúdo da narrativa, o texto traz uma crítica às relações sociais que envolvem abuso no uso de força e coerção, assim como ocorre com o persistente sistema de coronelismo vigente em partes do sertão nordestino brasileiro. A opressão e o uso de influência política por parte dos coronéis leva o povo ao medo de expor críticas e questionamentos e a acatar passivamente as injustiças sofridas, analogamente às reverberações da coerção praticada pelo rato Rodilardo na fábula, marcas do medo causado pelo abuso da força e da truculência.

Dessa forma, assim como a solução do problema dos ratos só seria efetiva se houvesse coragem de colocar o guizo no gato, a mazela vivenciada pelos sertão nordestino precisa de coragem para ser denunciada pois, enquanto houver buracos ocupados por pessoas com medo, sempre existirão latifúndios repletos de “gatos opressores”.

ANEXO H

MODELO RESENHA 2

O grande terror de Rodilardo

Em fábulas, é recorrente o uso de animais como principais personagens de uma pequena história com um final de teor moralizante. A trama e o conflito têm como foco o núcleo central dos animais personificados e o seu universo, porém, a situação vivida por eles é inevitavelmente transportada para a nossa realidade quando o lemos, para o universo humano e as relações sociais por nós vividas.

Na fábula de La Fontaine, “A deliberação tomada pelos ratos”, os ratos vivem sob o terror do gato Rodilardo, chegando a se assemelhar ao terror vivido na França durante o governo de Robespierre. Rodilardo, assumindo uma política do medo, matava os ratos que se atreviam a sair dos buracos das paredes onde se escondiam. Os ratos, assim como diversos povos (além dos franceses) que viviam sob o controle de um Estado autoritário, opressor e violento, sentindo-se insatisfeitos e encurralados discutem uma possível solução para a situação deplorável em que vivem.

Apesar de acreditarem ter chegado num meio de melhorar significativamente suas vidas, os ratos, que são também o povo oprimido, voltam a um impasse, ninguém se dispõe a lutar e sofrer por um bem maior.

Quando deparados com o medo, os ratos, que buscavam soluções como leões, voltam ao seu tamanho inicial e à sua insignificância, e os homens, ao desistirem da luta, também voltam a ser ratos, em estado de menoridade e acomodados com uma situação abominável, porque, enfim, dá menos trabalho.

Ass: C.M.

ANEXO I

MODELO RESENHA 3

A fábula “A deliberação tomada pelos ratos”, presente na obra Fábulas de la Fontaine, apresenta a história de um grupo de ratos que, cansado de serem atacados e exterminados por um gato voraz, reúnem-se em assembleias para discutir e solucionar o problema. Esses ratos, que temiam deixar seus esconderijos e, portanto, mal se alimentavam, aproveitaram um dia de trégua para que o membro mais velho do grupo apresentasse sua ideia: um voluntário deveria amarrar um guizo no pescoço do gato. Dessa maneira, todos ouviriam quando este se aproximasse. A fábula termina com a ausência de corajoso para a execução da tarefa.

A situação representada por ratos e gatos na fábula pode ser comparada com a situação de operários que, em vários momentos da história, realizaram assembleias e reuniões para discutir as condições degradantes do ambiente de trabalho. Esses trabalhadores explorados poderiam entrar num acordo em relação ao que deveria ser feito para solucionar o problema, como a denúncia, a realização de greves ou a criação de sindicatos. No entanto, o medo de perderem o modo de sustento ou de serem repreendidos por superiores opressores impedia-os de se manifestarem.

Desse modo, tanto a moral da fábula quanto a situação desses operários prejudicados mostram que, por mais que existam deliberações em relação às soluções para os problemas, dificilmente algum indivíduo se dispõe e eficazmente resolvê-lo.

Resenhado por M.B.

ANEXO J

Ficha avaliativa sobre uso de estratégias de aprendizagem para a escrita de resenha:

Ficha Avaliativa

(Elaborada de acordo com responsáveis pela banca corretora do vestibular 2016 - UNICAMP)

Para a produção da resenha você resenhador:	SIM	NÃO
colocou-se no lugar de um sujeito interessado em participar de um concurso de resenha dentro da universidade, produzindo uma resenha da fábula de La Fontaine “A deliberação tomada pelos ratos”?		
incluiu uma síntese da fábula?		
na síntese destacou as ações do gato Rodilardo, que caça de maneira implacável um grupo de ratos?		
apresentou uma situação social análoga à da fábula que envolvia um problema coletivo?		
finalizou seu texto estabelecendo relações com a temática do texto original?		
utilizou uma linguagem formal?		
indicou o título da obra?		
assinou com um pseudônimo seu texto?		

ANEXO K

Entrevista semiestruturada versando sobre estratégias metacognitivas

GUIA DA ENTREVISTA

Esta entrevista realiza-se no âmbito de um trabalho de investigação qualitativa que tem por fim a realização de uma dissertação de mestrado em Psicologia da Educação a apresentar à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP sobre a situação-problema: “ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS NA PRODUÇÃO TEXTUAL: ANÁLISE DE SEU IMPACTO NA ESCRITA DE RESENHAS”.

Tem como público-alvo alunas do curso de Pedagogia do ano letivo de 2017.

A entrevista será gravada. Se por algum motivo o desejar, poderá a qualquer momento interromper/abandonar a entrevista. A confidencialidade das respostas é inequivocamente garantida. Agradece-se, desde já, toda a colaboração prestada.

Nome da participante da pesquisa: _____

1. Você já tinha ouvido falar em estratégias metacognitivas? Sim ou não? Se sim, o que sabia sobre o assunto?
2. Na primeira sessão e antes da explicação da pesquisadora sobre o gênero textual resenha, você pensou nas estratégias metacognitivas que deveria utilizar para escrever a resenha? Se sim ou não, por quê?
3. Após a explicitação da pesquisadora sobre as funções sociais da resenha e a estrutura desse gênero, você passou a escrever as resenhas pensando nas estratégias metacognitivas que deveria empregar? Se sim:
 - a. explique melhor como isso se deu e que estratégias cognitivas você empregou.
 - b. o exercício de pensar sobre as estratégias que deveria utilizar para escrever contribuíram para aprimorar a qualidade do seu texto? Por quê?
4. Para a escrita da última resenha você releu o livro do Cortella? Fez um plano de texto antes de iniciar a escrita oficial? Preferiu fazer um rascunho e depois passar a limpo? Releu seu texto antes de entregar à pesquisadora? Atendeu todas as exigências do gênero ao resenhar o livro?
5. Em sua opinião, o que são estratégias metacognitivas? Quais as etapas necessárias para elaborar uma atividade de escrita, utilizando estratégias metacognitivas?
6. Durante sua vida escolar você já havia aprendido sobre gêneros textuais e quais etapas eram necessárias à sua escrita?
7. Como futura professora, considera relevante aprender sobre as estratégias metacognitivas? Por quê?