

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SIMONE APARECIDA DE SOUZA DREHER

**AS ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE ALUNOS EM PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO: UMA REFLEXÃO SOBRE O APRENDER DO ALUNO E O
ENSINAR DO PROFESSOR**

**CURITIBA
2009**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

SIMONE APARECIDA DE SOUZA DREHER

**AS ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE ALUNOS EM PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO: UMA REFLEXÃO SOBRE O APRENDER DO ALUNO E O
ENSINAR DO PROFESSOR**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob Orientação da Profa. Dra. Evelise Maria Labatut Portilho

**CURITIBA
2009**

Dedico esta dissertação
a Marcelo Luiz Dreher, pelo amor e incentivo
ao meu processo de crescimento;
pela retaguarda, com toda a
logística de casa e filhos para
que eu fizesse este mestrado.
Obrigada por estar ao meu lado,
você fez e faz toda a diferença
em minha vida. Amo você.

Eternos agradecimentos

A Deus, que sempre guiou meus passos, colocando-me em bons caminhos.

Aos meus pais, Luiz (in memorian) e Luzia, que me deram o amor e me ensinaram a ter humildade e respeito. Vocês me instigaram a crescer e a buscar sempre novas estratégias a cada desafio.

Aos meus filhos Gabriel e Isabella, pela maravilhosa experiência de tê-los em minha vida, por me proporcionarem o crescimento e me lançarem desafios a cada nova etapa de suas vidas. Crescemos e ensaiamos juntos novas estratégias de amor, respeito e limites.

À minha irmã e comadre Silvana, por me dar força e levantar o meu ego. Pelo apoio incondicional em minha vida, por compartilhar momentos únicos e preciosos e pela infinita ajuda em montar as tabelas e gráficos desta pesquisa.

As minhas amigas de longa data, Ana Lúcia, Gis, Tuca, Ana Cristina, Vera Maria, Nara, Karina Boabaid May, Paula Chiesa, Luciana Ardis, Beta, Luciana Carreirão, Rute Wuaden, Karol Villar, Viviane Carrier e Eliza Rocha, pelos momentos de alegria e cumplicidade.

A dona Célia pelo apoio nos momentos finais!

A todos os meus parentes, pelo sorriso estampado no rosto e longos abraços sempre que me viam.

A Sônia Kuster e Kátia Beltrami, amigas e companheiras que torceram por mim e me ajudaram antes e durante minha entrada no programa, a força de vocês duas foram fundamentais para eu estar aqui.

Aos novos amigos do Mestrado, principalmente a Lia, companheira de torturas, risos e elucubrações.

A Marilise Cunha, que abriu a porta para minha docência.

Ao Grupo de pesquisa GAE, pelo acolhimento e momentos de riquíssimas trocas e aprendizagens com profissionais comprometidos com a educação;

Ao grupo de Estudo GEA pelos finais de tardes de toda quarta-feira, por meio do qual descobri as minhas estratégias de aprendizagens e encontrei os referenciais teóricos para a pesquisa.

A Puc, por oportunizar minha entrada neste programa; um agradecimento especial a Solange e Francineide, sempre solícitas comigo.

Ao Ricardo Tescarolo, por ter me ensinado a gostar de livros, o que me levou a compulsão por comprá-los.

Aos grandes mestres, que foram os professores deste programa.

A professora Sueli Édi Rufini Guimarães, pela grande contribuição.

A Márcia, pela ajuda estatística.

A Elisabeth Prosser e Lia Salvador pelas correções e traduções.

A Edna, pelas xícaras de chá sempre ao meu lado, pelos lanches estocados na geladeira, e pela preciosa ajuda dentro da minha casa.

A Mariana pela forma carinhosa que entrou em minha vida, e que junto a outro “empolgado”, planejaram “as festas”;

E é claro, a Evelise Maria Labatut Portilho, por ter me aceitado como sua orientanda e em seus grupos, por ter me instigado e me ensinado a ser uma pesquisadora e a trabalhar em equipe, por ter me apresentado a metacognição, pelas boas risadas, pelo companheirismo, pelo apoio, pelos congressos, e por tantas outras coisas, mas, principalmente, por ter me tirado da “inércia intelectual”. Obrigada por acreditar em mim!

“Aprender é uma estratégia de sobrevivência que envolve riscos e promete retornos. Exige a capacidade de tolerar frustração e a confusão; de agir sem saber o que vai acontecer; de enfrentar a incerteza sem ficar inseguro” (CLAXTON, 2005).

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo identificar e categorizar as estratégias metacognitivas predominantes nas crianças em processo de alfabetização, auxiliando a professora alfabetizadora a repensar sua prática de sala de aula. Para o entendimento dos processos de aprendizagem foram utilizados, como referencial, autores cognitivistas como Juan Ignacio Pozo (2002; 2004); Guy Claxton (2002); John D. Bransford, Ann L. Brown e Rodney R. Cocking (2007); e para os estudos da metacognição foram consultados os pressupostos de Flavell (1999), Mayor (1995) Burón (1996), Mateos (2001) e Portilho (2004, 2006). As estratégias metacognitivas pesquisadas se referem a como as crianças se autorregulam na hora de planejar, supervisionar e avaliar as atividades de leitura e escrita. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, para a qual foram realizadas entrevistas semiestruturadas com enfoque descritivo, em 396 alunos do I ciclo da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Os resultados obtidos revelam que as crianças pesquisadas utilizam estratégias metacognitivas. De maneira geral, quando elas planejam a atividade, ora focam a leitura, ora o desenho, a escuta da história ou a própria escrita, e, ao mesmo tempo, preocupam-se em organizar os materiais expostos para iniciar a tarefa (lápiz, borracha etc.). Elas supervisionam o que realizam baseadas no referencial externo (na fala, ação, correção ou ordem do outro), assim como avaliam as atividades analisando as facilidades e dificuldades que possuem para o entendimento das palavras e/ou letras. Durante o ano letivo, foi possível verificar que a escolha das estratégias varia conforme o período escolar e que, em alguns momentos, as crianças avançam nas escolhas das estratégias e em outros momentos recuam a uma fase anterior. A pesquisa possibilitou o entendimento sobre a elaboração e compreensão que a criança faz dos conteúdos ministrados em sala de aula.

Palavras chaves: metacognição, aprendizagem, estratégias, ensino.

ABSTRACT

This present dissertation is to identify and categorize the metacognitive strategies that appear predominantly in children on the process of literacy, helping the teacher to practice in the classroom. To understand the learning processes that have to be used, as reference, cognitivists authors as Juan Ignacio Pozo (2002, 2004); Guy Claxton (2002); John D. Bransford, Ann L. Brown and Rodney R. Cocking (2007); and for the studies of metacognition one has to consult the presuppositions of Flavell (1999), Mayor (1995) Burón (1996), Mateos (2001) and Portilho (2004, 2006). The metacognitive strategies investigated are referred to how children regulate their planning, supervising and evaluate the activities of reading and writing. This is a research of qualitative approach, for which were carried out semi structured interviews with descriptive approach, on 396 students of the first cycle from the Municipal Higher Education Network of Curitiba. The results obtained show that the researched children use metacognitive strategies. In general, when they plan the activity, sometimes they focus on the reading, sometimes the drawing, the listening of the story or their own writing, and, at the same time, they are concerned in organizing the exposed materials to start the task (pencil, eraser etc.). They supervise what they have done based on external reference (speech, action, correction or order of other), as they evaluate the activity analyzing the facilities and difficulties that they have for the understanding of the words and/or the characters. During the school year, it was possible to verify that the choice of strategies depends on the school period and, sometimes, children advance in the choices of the strategies and at other times they come back to a previous phase. The research makes possible the understanding of the elaboration and comprehension that children make of the content they have learned in the classroom.

Keywords: metacognition, learning, strategies, teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Estratégias metacognitivas e sub-estratégias.....	60
Figura 2 – Quadro com o registro das sub-estratégias e as respectivas perguntas sobre as estratégias metacognitivas.....	70
Figura 3 – Período de aplicação do Protocolo separado, analisado e categorizado por trimestre.....	73
Gráfico 1 – Planejamento no relato da experiência.....	77
Gráfico 2 – Planejamento no momento da escrita.....	78
Gráfico 3 – Regulação de ação diante da dúvida.....	82
Gráfico 4 – Regulação de ação diante do erro.....	84
Gráfico 5 – Regulação de ação diante da repetição.....	85
Gráfico 6 – Regulação da correção da escrita.....	87
Gráfico 7 – Avaliação das facilidades na hora de ler.....	90
Gráfico 8 – Avaliação das dificuldades na hora de ler.....	90
Gráfico 9 – Avaliação das facilidades na hora da escrita.....	93
Gráfico10 – Avaliação das dificuldades na hora da escrita.....	94
Tabela 1 – Frequência e percentual das categorias encontradas para a estratégia de planejamento no relato da experiência.....	76
Tabela 2 – Frequência e porcentagem das categorias encontradas na estratégia de planejamento no momento da escrita.....	78
Tabela 3 – Frequência e porcentagem das categorias encontradas na estratégia de regulação de ação diante da dúvida.....	82
Tabela 4 – Frequência e porcentagem das categorias encontradas na estratégia de regulação de ação diante do erro.....	84
Tabela 5 – Frequência e porcentagem das categorias encontradas na estratégia de regulação de ação diante da repetição.....	85
Tabela 6 – Frequência e porcentagem das categorias encontradas na estratégia de regulação da correção da escrita.....	86
Tabela 7 – Frequência e porcentagem das categorias encontradas na estratégia de avaliação das facilidades na hora de ler.....	89
Tabela 8 – Frequência e porcentagem das categorias encontradas na estratégia de avaliação das dificuldades na hora de ler.....	91
Tabela 9 – Frequência e porcentagem das categorias encontradas na estratégia de avaliação das facilidades na hora de escrever.....	92
Tabela 10 – Frequência e porcentagem das categorias encontradas na estratégia de avaliação das dificuldades na hora de escrever.....	94
Tabela 11 – Frequência e percentual das categorias encontradas e separadas por trimestres para a estratégia de planejamento no relato da experiência.....	97
Tabela 12 – Frequência e percentual das categorias encontradas e separadas por trimestres para a estratégia de planejamento da escrita.....	98
Tabela 13 – Frequência e percentual das categorias encontradas e separadas por trimestres para a estratégia de regulação de ação diante da	

dúvida.....	100
Tabela 14 – Frequência e percentual das categorias encontradas e separadas por trimestres para a estratégia de regulação de ação diante do erro.....	100
Tabela 15 – Frequência e percentual das categorias encontradas e separadas por trimestres para a estratégia de regulação de ação diante da repetição.....	100
Tabela 16 – Frequência e percentual das categorias encontradas e separadas por trimestres para a estratégia de regulação da correção da escrita.....	103
Tabela 17 – Frequência e percentual das categorias encontradas e separadas por trimestres para a estratégia de avaliação das facilidades na hora de ler.....	103
Tabela 18 – Frequência e percentual das categorias encontradas e separadas por trimestres para a estratégia de avaliação das dificuldades na hora de ler.....	103
Tabela 19 – Frequência e percentual das categorias encontradas e separadas por trimestres para a estratégia de avaliação das facilidades na hora de escrever.....	104
Tabela 20 – Frequência e percentual das categorias encontradas e separadas por trimestres para a estratégia de avaliação das dificuldades na hora de escrever.....	104

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 O CAMINHO DA APRENDIZAGEM.....	22
1.1 DO INATISMO AO INTERACIONISMO.....	22
1.2 A APRENDIZAGEM NA VISÃO DE JUAN IGNÁCIO POZO.....	25
1.2.1 A APRENDIZAGEM COMO AQUISIÇÃO DE COMPORTAMENTO.....	27
1.2.2 A APRENDIZAGEM COMO AQUISIÇÃO DE INFORMAÇÃO.....	30
1.2.3 A APRENDIZAGEM COMO AQUISIÇÃO DE REPRESENTAÇÃO.....	33
1.2.4 A APRENDIZAGEM COMO AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTO.....	35
1.3 A APRENDIZAGEM NA PERPECTIVA DE GUY CLAXTON.....	36
1.4 A APRENDIZAGEM E O PROFESSOR NA VISÃO DE JOHN BRANSFORD, ANN BROWN E RODNEY COCKING	44
2 O ESPAÇO DA METACOGNIÇÃO	50
2.1 O CÉREBRO, NOSSA MÁQUINA DE PENSAR.....	50
2.2 A MENTE DA CRIANÇA.....	52
2.3 A METACOGNIÇÃO.....	56
2.4 AS ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS.....	58
2.4.1 CONSCIÊNCIA OU CONHECIMENTO.....	62
2.4.2 CONTROLE OU AUTORREGULAÇÃO.....	66
2.4.3 AUTOPOIESE.....	69
3 A DESCOBERTA DAS ESTRATÉGIAS.....	71
3.1 O PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DOS DADOS	71
3.2 CONHECENDO AS ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	75
3.2.1 COMO AS CRIANÇAS PLANEJAM.....	76
3.2.2 COMO AS CRIANÇAS SE AUTORREGULAM.....	81
3.2.3 COMO AS CRIANÇAS SE AVALIAM.....	89
3.3 AS SUB-ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS SEPARADAS EM TRIMESTRES.....	96

3.3.1 ANÁLISE SEPARADA POR TRIMESTRES DA SUB-ESTRATÉGIA DE PLANEJAMENTO.....	96
3.3.2 ANÁLISE SEPARADA POR TRIMESTRES DA SUB-ESTRATÉGIA DE REGULAÇÃO.....	99
3.3.3 ANÁLISE SEPARADA POR TRIMESTRES DA SUB-ESTRATÉGIA DE AVALIAÇÃO.....	102
3.4 AS CATEGORIAS DE FUGA, AUSÊNCIA DE RESPOSTAS E NÃO CATEGORIZADA.....	105
4 UM ESPAÇO PARA AS REFLEXÕES.....	107
REFERÊNCIAS.....	113
APÊNDICES.....	117
ANEXOS.....	153

INTRODUÇÃO

Entrei em contato com a área da Educação na década de 80, em uma creche municipal, como monitora de crianças de três a cinco anos. Na época, a prefeitura da cidade limitava-se a oferecer merendas e “monitoras” para ficarem com as crianças, enquanto os pais trabalhavam. Lembro-me de uma vez questionar o motivo de não haver livros de historinhas nas salas de aula. A resposta foi que as crianças não saberiam “cuidar” deles, pois iriam rasgá-los e pintá-los, e que elas não estavam ali para “aprender”.

Um ano depois, deixei a atividade que desempenhava na creche, mas com pesar, por perceber o quanto não se estava investindo na capacidade intelectual daquelas crianças. Segui minha vida e, anos mais tarde, escolhi o curso de Psicologia como formação profissional. Fui ter contato com escolas novamente no último ano da formação, ao realizar estágio de psicologia educacional. Deparei-me novamente com crianças, mas agora, com dificuldades de aprendizagem. Como membro de uma equipe de alunos e professores da Universidade do Sul de Santa Catarina, “diagnosticamos” uma turma de repetentes pelo terceiro ano consecutivo da 5ª série. Ouvimos os três lados da situação: escola, alunos e famílias. Observamos que os professores estavam desanimados com o fracasso escolar desta turma e com as dificuldades de aprendizagem que apresentavam. Os alunos relatavam que tinham a certeza de que “nunca” mais iriam sair da 5ª série, pois não tinham a capacidade de aprender, e a família não tinha a menor noção do que fazer para auxiliar seus filhos.

Esta havia sido minha segunda experiência com alunos e com situações que envolviam a aprendizagem. Apesar de constituírem situações diferentes, podem ser percebidas similaridades. Na primeira experiência, a Instituição não acreditava no potencial de aprendizagem das crianças (elas não estavam ali para aprender) e, na segunda, o quanto as próprias crianças não acreditavam mais no seu próprio potencial de aprendizagem.

Essas vivências, guardadas na minha memória por muitos anos, começaram a me inquietar, quando, anos mais tarde, mais precisamente em 2003, fui convidada

a substituir uma professora de Psicologia em um curso técnico, no Colégio Martinus, em Curitiba. Desde então, como professora, sinto a necessidade de entender a educação, a formação de professores e mais especificamente, os processos de aprender e ensinar.

Analisando a minha formação no ensino fundamental e médio, e até mesmo a graduação, vejo o quanto faltou uma reflexão sobre o meu próprio processo de aprendizagem. E hoje, ao ver as atitudes dos meus alunos, observo as dificuldades que eles também têm sobre suas aprendizagens.

Foi quando percebi, em minha prática pedagógica, uma lacuna entre o que estudei sobre aprendizagem e o que a realidade de sala de aula apresenta. Perguntas começaram a surgir: Como as pessoas aprendem? O que fazer com aquele aluno que apresenta ritmo diferente na hora de aprender? Como selecionar o conteúdo para a aula considerando as diferenças dos alunos? Como ensinar o aluno a conhecer o seu próprio processo de aprender? A forma como eu ensino reflete no aprender do meu aluno?

Esses foram alguns dos motivos que me levaram, em 2006, a procurar o Mestrado em Educação da PUC-PR. No mesmo ano, iniciei minha participação no Grupo de Pesquisa “*Aprendizagem e Conhecimento na Formação Docente*” (GAE) e passei a integrar o *Grupo de Estudos de Aprendizagem* (GEA), ambos coordenados e dirigidos pela Professora Dra. Evelise Maria Labatut Portilho, docente do programa de mestrado na mesma instituição. Em 2007, ingressei no programa como bolsista da Capes.

A presente investigação, intitulada “*As estratégias metacognitivas de alunos em processo de alfabetização: uma reflexão sobre o aprender do aluno e o ensinar do professor*” está relacionada ao referido Grupo de Pesquisa, que iniciou suas atividades no ano 2004. O enfoque de pesquisa do Grupo é o processo de aprendizagem de alunos e professores da 1ª série (ciclo I) do Ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino, destacando a problematização da prática pedagógica para conhecer os processos mentais a serem potencializados pela criança em processo de alfabetização; os diferentes estilos de aprendizagem e ensino dos professores alfabetizadores.

O grupo, desde seu início, dedica-se a estudar os temas relacionados à pesquisa citada - *Aprendizagem e Conhecimento na Formação Docente* - à criação

de protocolos, à tabulação e à análise dos dados, bem como à elaboração de artigos, monografias e dissertações. Conta com mais de vinte profissionais, oriundos de diversas áreas da Educação: Pedagogos, Psicopedagogos e Psicólogos. A formação destes varia de doutores, mestres, mestrandos, especialistas até graduados e graduandos, todos atuantes e preocupados com a prática pedagógica e seus vieses, em seus mais diferentes recortes.

Chizzotti (2003, p.83), cita que as pessoas que participam de pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam, e que o conhecimento prático, de senso comum e representações elaboradas que formam uma concepção de vida podem orientar as suas ações individuais.

Em nosso grupo, estas ações vão além do individual, são ações cooperativas, pois o material resultante desta grande pesquisa (ainda em andamento) tem proporcionado a participação dos pesquisadores em congressos nacionais e internacionais, a criação de uma página na Internet e a elaboração de um livro constituído das reflexões e das análises da investigação empreendida.

Somado ainda às reuniões dos estudiosos, as imersões, as discussões teóricas e as práticas que acontecem semanalmente auxiliaram na sustentação teórica e prática para o entendimento e desenvolvimento de todos os projetos relacionados a esta pesquisa que envolve tantas outras.

A amostra para compor a pesquisa realizada pelo grande grupo foi composta por 25 escolas representantes dos oito núcleos da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Contou-se com a participação de 396 crianças que cursavam 1ª série (Ciclo I) do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, 81 professores e 78 observações de sala de aula.

Este trabalho é um recorte feito a partir da análise, tabulação e categorização de uma das estratégias – a metacognitiva - que foi pesquisada como parte do Protocolo de Observação da Criança (Anexo A), realizado pelo Grupo de Pesquisa. É importante ressaltar que a presente investigação só pôde ser construída por estar inserida no trabalho de um grupo que elabora e significa o estudo e a experiência, “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens libertam-se em comunhão” (FREIRE 2005, p. 58).

Ela inicia-se com a busca da compreensão do processo de aprender a aprender, tema central deste estudo que é a Metacognição. Para Demo (2002, p.141) este processo constitui uma dinâmica que se confunde com a própria vida, ou seja, ele pode levar à gestação de oportunidades na vida de quem sabe aprender, alargando seus horizontes, explorando novas alternativas, conquistando fronteiras.

O grupo de pesquisa foi o lugar possível para indagarmos e refletirmos sobre a prática pedagógica do professor e os processos de aprendizagem das crianças de seis a sete anos em processo de alfabetização, segundo Bransford, Brown e Cocking (2007, p. 33) “a pesquisa sobre aprendizagem precoce indica que o processo de entender o mundo tem início muito cedo. As crianças começam nos anos pré-escolares a desenvolver uma compreensão sofisticada (nem sempre correta) dos fenômenos ao seu redor”. O grupo de pesquisa verificou que

a realidade educacional demonstra que mesmo com políticas de ampliação do número de vagas para a primeira série, muitas crianças têm enfrentado diversos problemas, entre estes, o aprendizado da leitura e da escrita, que merece cada vez mais maiores investigações. É possível citar como exemplo o fato de encontrarmos crianças que ao final do Ensino Fundamental não apresentam domínio da leitura e da escrita, ocasionando na maioria dos casos, o fracasso escolar e a exclusão dessas crianças do sistema escolar (PORTILHO et.al., 2004, p. 6).

Frente a esta constatação, entendemos que há a necessidade de refletir sobre as causas das dificuldades no processo de aprendizagem e verificar a dimensão do pensamento e da interação nas modalidades de aprender e de ensinar no processo de alfabetização.

Martin e Marchesi (1995, p. 33) apontam “que o principal objetivo da escolarização é que os alunos aprendam a aprender, que se dêem conta do que sabem e do que não sabem, e que saibam como e onde obter a informação necessária”. Daí a importância de se efetuar um estudo mais aprofundado sobre as estratégias metacognitivas, pois elas dirão qual a elaboração e compreensão que a criança faz dos conteúdos ministrados em sala de aula. Isto, para que, por meio das análises dessas estratégias, possam-se maximizar o processo de aprendizagem.

Ainda neste enfoque da aprendizagem da criança, a pesquisa sobre metacognição vem esclarecer as diferenças existentes entre as pessoas enquanto aprendentes, isto é, para desenvolver as habilidades de aprendizagem, cada um

utiliza estratégias e estilos singulares. Portanto, quanto mais cedo essa criança possuir consciência e controle sobre sua maneira de aprender, ou seja, das suas estratégias metacognitivas, mais oportunidade terá de obter melhores resultados em suas atividades escolares.

Entre os autores estudados para a construção desta pesquisa sobre as teorias e as estratégias da aprendizagem, desenvolvimento e cognição, destacam-se: Vygotsky (2007), Pozo (2002, 2004, 2006), Claxton (2005), Carrasco (2004), Coll (1995), Bransford, Brown, Cocking (2007) sobre metacognição, Flavell (1999), Mayor (1995) Burón (1996), Mateos (2001) e Portilho (2004, 2006), entre outros.

Bransford, Brown e Cocking (2007, p. 117) relatam que “à medida que amadurecem, as crianças desenvolvem teorias a respeito do que significa aprender e entender, o que influencia profundamente a maneira como se posicionam em ambientes que requerem aprendizagem diligente e intencional”.

A partir disso, pode-se pensar: quais as teorias que as crianças desenvolvem sobre o significado de aprender? Mas adiante, os mesmos autores citam “de fato, nem todos os aprendizes chegam às escolas preparadas para aprender exatamente da mesma maneira”.

Assim, as seguintes questões surgem como norteadoras deste estudo:

- Quais as estratégias metacognitivas predominantes na aprendizagem das crianças em processo de alfabetização
- O que é mais fácil e mais difícil para a criança de 1ª série, ao aprender a ler e a escrever?
- Como auxiliar a criança a assumir o controle de sua própria aprendizagem?
- Qual o papel do professor diante das estratégias metacognitivas apresentadas pelas crianças em processo de alfabetização?

Tendo em vista estas questões, esta pesquisa tem por problematização:

Como as estratégias metacognitivas dos alunos em processo de alfabetização podem auxiliar a prática da professora?

A partir do problema, o objetivo geral da pesquisa é *conhecer as estratégias metacognitivas das crianças em processo de alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, levando a reflexão do ensino da professora alfabetizadora*. Como objetivos específicos:

- Categorizar as estratégias metacognitivas predominantes no processo de aprendizagem de uma grupo de alunos da 1ª série da *Rede Municipal de Ensino de Curitiba*;
- Identificar as estratégias metacognitivas, considerando o período de aplicação do instrumento;
- Analisar as estratégias metacognitivas predominantes na criança em processo de alfabetização objetivando uma reflexão da prática pedagógica;

Quanto à metodologia de pesquisa, optou-se pela abordagem metodológica qualitativa, que segundo Chizzotti (2003, p. 79) “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e as subjetividades do sujeito”.

O enfoque utilizado na tabulação e análise da entrevista semiestruturada do protocolo de observação da criança (Anexo A) foi o estudo descritivo, que segundo Triviños (1987, p.110), a maioria dos estudos no campo da educação é de natureza descritiva, e o foco essencial destes estudos reside no desejo de conhecer a comunidade a ser pesquisada, seus traços característicos etc.

Portanto, a abordagem qualitativa permite ao pesquisador este olhar, em que o conhecimento não se reduz somente à análise dos dados, ou seja, a coleta de dados e a análise não se caracterizam por momentos separados, elas se constituem juntas, sujeito e objeto.

Os sujeitos desta pesquisa foram alunos da 1ª série (Ciclo I) do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino. A amostra como já foi citada, foi composta por 25 escolas representantes dos oito núcleos da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Contou-se com a participação de 396 alunos, do 1º ciclo da rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Quanto à utilização dos instrumentos, foi solicitado a cada aluno ou responsável, o preenchimento e assinatura do *Termo de Consentimento* (Anexo B) aprovado pelo Comitê de Ética da PUC-PR. As entrevistas para aplicação do referido instrumento foram realizadas em 2005 e 2006, pelo Grupo de Pesquisa “Aprendizagem e Conhecimento na Formação Docente”.

Triviños (1987, p. 137) ao falar sobre a coleta de dados, afirma:

Temos expressado reiteradamente que o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica, retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a Coleta de Dados, num instante deixa de ser tal e é Análise de Dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações.

O instrumento utilizado para compor esta pesquisa com os 396 alunos da 1ª série do ensino fundamental foi o *Protocolo de Observação das Estratégias de Aprendizagem das crianças* (Anexo A), especificamente as questões sobre as *estratégias metacognitivas*. Sua aplicação foi realizada no ano de 2005 e 2006, por uma dupla de pesquisadores que se reuniram com cada criança selecionada pela escola, conforme os critérios estabelecidos e o histórico escolar. Este encontro levou aproximadamente trinta minutos, em uma sala designada pela escola.

O protocolo de investigação das estratégias das crianças privilegiou cinco estratégias de aprendizagem, selecionadas pelo grupo de pesquisa: estratégias de personalização, de atenção, de memorização, de processamento da informação e estratégias metacognitivas.

As estratégias metacognitivas pesquisadas se referem às seguintes sub-estratégias: de *planejamento, regulação e a avaliação*, realizadas pelas crianças nos momentos de leitura e escrita.

Foram coletadas, tabuladas, analisadas e categorizadas, 3.960 respostas, Alves (1991, p. 60) ao discorrer sobre o volume dos dados quantitativos observa

Este é um processo complexo, não linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados, e que se inicia já na fase explanatória, acompanhando toda a investigação em uma relação interativa com os dados empíricos: à medida que os dados vão sendo coletados, o pesquisador vai procurando tentativamente identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores, o que, por sua vez, o leva a buscar novos dados, complementares ou específicos, que testem suas interpretações num processo de sintonia fina que vai até a análise final.

Durante o processo de tabulação e análise, procurou-se identificar categorias, tendências, padrões e relações com dados já coletados e em fase de análise de outros protocolos e observações realizadas pelo grupo de pesquisa.

Minayo (1994, p. 70), ao comentar sobre a categorização nas pesquisas qualitativas, aponta-a como um conceito que abrange elementos e aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si e está ligada à idéia de classe ou série. Neste sentido, trabalhar com categorias significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso.

Das 3.960 respostas analisadas, levantamos 27 categorias de estratégias metacognitivas no que diz respeito às sub-estratégias de *planejamento, regulação e avaliação* da criança no processo de leitura e escrita. Cada categoria, independente da freqüência, foi considerada importante para a pesquisa. Sendo assim, o resultado percentual não se sobrepõe à estratégia que cada criança utiliza na hora de realizar suas tarefas. Ou seja, não foi de nosso interesse utilizar outros recursos estatísticos para averiguar a freqüência de cada categoria. Nosso enfoque foi investigar se a criança utiliza estratégias e quais. A freqüência foi um dado que, nesta pesquisa, não será o fator mais relevante.

Como aponta Chizzotti (2003, p. 79), a construção do conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado.

Por acreditarmos nesta construção, optamos por também realizar uma análise distribuída em três trimestres (começo, metade e final do ano letivo), pois durante o processo de categorização dos dados, foram encontradas respostas que se agrupavam conforme o período da aplicação do instrumento, ou seja, percebemos que havia algumas semelhanças nas respostas das crianças conforme o período em que foi aplicado o protocolo, sendo que os dados foram coletados durante um ano e meio (2005 e 2006).

As respostas das crianças aparecem várias vezes nesta investigação. Como foram analisadas individualmente (Apêndice A), haverá depois da citação da criança o número que correspondeu a ela na hora de tabular as respostas “Criança número tal”, que será assim citada na pesquisa “(c. xx)”. Cabe ressaltar que serão utilizadas as respostas mais representativas ou mais citadas pela maioria das crianças.

Por fim, esta pesquisa encontra-se estruturada em três capítulos:

Primeiro, discorreremos sobre a temática *aprendizagem*, seus viéses e concepções, suas visões de sujeito e objeto, e o que autores cognitivistas que nos

guiaram neste trabalho entendem por aprender, desde concepções, aquisições até o enfoque da aprendizagem como processo ou como possibilidade de desenvolvimento.

O segundo capítulo é sobre a metacognição e os processos, maturação e desenvolvimento do aprender a aprender. Para tal, fez-se uma retrospectiva pela cognição, passando nas teorias da mente, para depois entrar na metacognição propriamente dita e todos os seus processos, incluindo as estratégias metacognitivas.

Por último apresentaremos os resultados, análises e a discussão dos dados recolhidas na pesquisa de campo. Ao mesmo tempo em que foi um trabalho braçal, para dar conta de tabular e categorizar tamanha quantidade de dados, a pesquisa foi altamente valiosa, pois a cada categorização, a cada alimentação e retroalimentação destes dados, vislumbramos a mente de cada criança ao elaborar suas estratégias para aprender a ler e escrever.

1 OS CAMINHOS DA APRENDIZAGEM

Este capítulo apresenta um estudo sobre os processos de aprendizagem, suas abordagens e o reflexo destes processos no ambiente educativo.

O processo de aprender e seus percalços têm sido muito debatidos nestes ambientes, com diversos enfoques, ou para otimizar a própria aprendizagem ou para entendê-la cada vez mais e, principalmente, para saber por que, em determinados momentos, ela não está acontecendo.

Qual seja a indagação que perpassa a educação, a aprendizagem é um dos temas mais pertinentes. Estamos interessados nela, pois acreditamos que numa sociedade na qual as palavras de ordem são *conhecimento* e ou *informação*, a aprendizagem é o processo para se alcançar saltos que há anos as escolas vêm tentando dar. Porém, para entender a aprendizagem, faz-se necessário compreender como é percebido este processo atualmente. Em seguida, faremos a releitura da própria aprendizagem sob a perspectiva de autores cognitivistas como Juan Ignacio Pozo (2002; 2004); Guy Claxton (2002); John D. Bransford, Ann L. Brown e Rodney R. Cocking (2007). Estes foram os autores elencados em nosso grupo de estudo sobre aprendizagem (GEA).

1.1 Do inatismo ao interacionismo

Toda a ação pedagógica está ancorada em abordagens educativas advindas tanto da filosofia quanto da psicologia. Estas, por sua vez, estão fundamentadas nas concepções de homem e de mundo de uma determinada época, postuladas por educadores e filósofos.

As principais explicações relativas à natureza da aprendizagem levam a um passado da Filosofia e da Psicologia. O que implica afirmar que toda interpretação do fenômeno vital, seja biológica, sociológica, psicológica etc., resulta de uma relação sujeito-ambiente, ou seja, decorre de uma tomada de posição sobre teorias em relação ao sujeito e ao meio, implícitas ao conceito de homem, de mundo, de aprendizagem, conhecimento, sociedade, cultura etc. Mizukami (1986, p. 2).

De maneira geral, as abordagens de aprendizagem que se destacam hoje na educação são o inatismo, o empirismo e o interacionismo.

A relação epistemológica que tem como foco a bagagem hereditária é a *visão inatista* ou *racionalista* (foco no sujeito). Nesta concepção, o homem “já nasce pronto” e a origem do conhecimento está no próprio sujeito, ou seja, sua bagagem cultural está geneticamente armazenada dentro dele. A primeira teoria elaborada sobre a aprendizagem de que temos notícia devemos a Platão, que

no século IV a.C. escreveu a *República*, em que expõe o mito da caverna, segundo o qual, acorrentados como estamos a nossos sentidos, só podemos ver as sombras dos objetos projetadas nas paredes da caverna, porque nossas correntes nos impedem de ver diretamente os objetos, ou seja, as Idéias Puras que todos temos internamente desde nosso nascimento e que constituem a origem de todo conhecimento (POZO, 2002, p. 42).

Para Pozo, o *racionalismo* clássico de Platão limita a capacidade da aprendizagem, pois não aprendemos nada novo: o que fazemos é refletir e usar a razão, para descobrir os conhecimentos inatos que já estão dentro de nós.

Nesta abordagem, percebemos claramente que o sujeito é o responsável pela sua aprendizagem e, conseqüentemente, por suas dificuldades, eximindo o meio de qualquer compromisso, como é o caso da escola e do professor. A estes, cabe estimular os conhecimentos que *a priori* já existem.

Como lembram Davis e Oliveira (1993, p. 29), “o ditado popular, ‘pau que nasce torto morre torto’, expressa bem a concepção inatista, que ainda hoje aparece camuflada sob o disfarce das aptidões, da prontidão e do coeficiente de inteligência”.

Após o *inatismo*, surgiu a abordagem que ficou conhecida como *ambientalista* ou também chamada, de *empirista, associacionista ou conexcionista*. Esta abordagem salienta que o conhecimento é algo que vem do mundo do objeto (meio físico ou social). A relação epistemológica advém do contexto social para o sujeito. Como comenta Mizukami (1986, p. 2), “todo conhecimento fica reduzido a uma aquisição exógena, a partir de experiências, verbalizações ou recursos e materiais audiovisuais que são simplesmente transmitidos”.

Dois princípios básicos nascem desta abordagem: o princípio da correspondência, para o qual tudo o que conhecemos ou fazemos é um fiel reflexo da estrutura do ambiente; e o princípio da equipotencialidade, que considera os

processos de aprendizagem como universais, ou seja, são os mesmos, em todas as tarefas, em todas as pessoas e inclusive em todas as espécies (POZO, 2002).

Se para o racionalismo nosso conhecimento é só o reflexo de estruturas inatas, e aprender é utilizar o que desde sempre, sem sabê-lo, sabemos; para o empirismo nosso conhecimento é só reflexo da estrutura do ambiente, e aprender é reproduzir a informação que recebemos (POZO, 2002, p. 48).

Como podemos observar, a escola, para esta abordagem, é que determina o que o sujeito vai aprender; seleciona com antecedência o conteúdo, a metodologia e os recursos, mesmo antes de conhecer o aluno. O professor é o agente ativo neste processo, a ele cabe ensinar e ao aluno aprender.

É neste contexto que se encontra a abordagem *interacionista*. A relação epistemológica acontece na interação entre o sujeito e o objeto. Nas palavras de Pozo (2002, p. 48), “o conhecimento é sempre uma interação entre a nova informação que nos é apresentada e o que já sabíamos, e aprender é construir modelos para interpretar a informação que recebemos”.

Na abordagem *interacionista*, segundo o pensamento de Mizukami (1986), a escola deve, progressivamente, levar ao desenvolvimento do ato de pensar e conhecer, inerente à inteligência. O ensino dos fatos deve ser substituído pelo ensino de relações, desenvolvendo as capacidades e potencialidades de cada um. É necessário, então, que se considere o “aprender a aprender”.

Entre as principais prioridades do ensino estão a observação, a análise e a intervenção do processo de aprendizagem de seu aluno. Na perspectiva interacionista, professor e aluno são participantes ativos do processo de aprender e ensinar.

As teorias (ou abordagens) de aprendizagem citadas até aqui não esgotam o amplo rol de propostas teóricas, modelos ou paradigmas, dos quais a educação tem se utilizado em diferentes contextos sócio-histórico-culturais. Ao contrário disso, favorecem uma discussão para tentarmos expandir nossos conhecimentos e vivências e a partir daí contribuir para uma aprendizagem que seja entendida como uma tarefa reflexiva e não repetitiva.

Para contribuir com estas reflexões, apresentamos inicialmente o pensamento dos teóricos cognitivistas que abordamos em nosso grupo de estudo (GEA), e do

qual nos servimos para ancorar a presente investigação. Suas teorias têm como base o processo e o desenvolvimento da aprendizagem humana.

1.2 A Aprendizagem na visão de Juan Inácio Pozo

Juan Ignacio Pozo é professor titular do Departamento de Psicologia Básica da Faculdade de Psicologia da Universidade Autônoma de Madri, na qual também tem desenvolvido trabalhos sobre a análise e as propostas de modelos de aprendizagem cognitiva.

Pozo é ainda autor de vários livros, entre eles, *Teorias Cognitivas da Aprendizagem*, 1989; *Solução de Problemas*, 1994; *Aprendizes e Mestres*, 2002; e *Aquisição de Conhecimento*, 2004. Como se percebe, a aprendizagem é o grande foco dos seus estudos.

Escrever sobre aprendizagem no atual contexto sócio-econômico-cultural tem sido uma tarefa instigante. Ela esteve pautada, durante muito tempo, nos contextos inatistas ou empiristas, os quais deixaram resquícios profundos até hoje na educação.

É desejável, portanto, que a aprendizagem se inicie num processo que valorize a construção do aprender do outro; porém, esta idéia, ainda é distante da realidade que nos cerca. Prova disso são crianças que, mesmo cursando o ensino fundamental, ainda não sabem ler, nem escrever, conforme consta na pesquisa realizada em 2007, divulgada em setembro de 2008, pelo IBGE.

Entre as 28,3 milhões de crianças de 7 a 14 anos, que pela idade já teriam passado pelo processo de alfabetização, foram encontradas 2,4 milhões (8,4%) que não sabem ler e escrever. Isto não significa que estas crianças não estejam na escola: 2,1 milhões delas, ou seja, 87,2%, das que não sabiam ler e escrever frequentavam estabelecimento de ensino (IBGE, 2008).

Isto significa que oito entre dez crianças que não sabem ler e escrever estão na escola. Segundo Saboia, gerente de Indicadores Sociais do IBGE, “os dados de 2007 expõem a fragilidade do ensino fundamental no país”.

Acerca dos dados referendados, podemos dizer que vivemos numa sociedade que se diz do conhecimento, mas que, para muitos ainda é uma

sociedade da informação, uma vez que quem não tem acesso às múltiplas formas culturais da representação simbólica (numéricas, artísticas, científicas, gráficas etc.) está social, econômica e culturalmente empobrecido. E acaba por viver oprimido e desconcertado diante de tantas informações, das quais para ele não tem sentido (POZO, 2004, p. 11).

A partir disso, e ao tomarmos conhecimento dos dados obtidos no IBGE, perguntamo-nos que sociedade da informação é essa, que prega uma luta contra o analfabetismo e apresenta o próprio analfabetismo dentro das salas de aula?

O termo *sociedade da informação* derivou-se da quantidade de informações disponíveis na sociedade, amplamente divulgadas por meio das tecnologias.

Conseqüentemente, as dificuldades provindas desta realidade, exigem novas aprendizagens, demandam novos conhecimentos, saberes e habilidades. Como afirma Pozo (2004), estas informações não estão sendo traduzidas em conhecimento e somente com novas aprendizagens é que poderemos nos assumir vivendo numa sociedade do conhecimento. Se não, ela realmente é somente a sociedade da informação.

Keating (1996), citado por Pozo (2004, p. 170), esclarece que “no âmbito dessa sociedade do conhecimento (ou da informação?), reclamam-se, portanto, novas formas de conhecer e, com elas, outras formas de aprender, novas formas de organizar socialmente os espaços de aprendizagem”.

Estas novas formas de conhecer, ou seja, as novas concepções de aprendizagem e como organizá-las necessitam ser introduzidas em nossa cultura. É pela cultura que perpassam os conceitos e crenças sobre a aprendizagem.

E o que se entende por cultura? Segundo Houaiss (2002), a palavra *cultura* significa “conjunto de atitudes, linguagens, conhecimentos, costumes etc., explícita ou implicitamente difundidos e estimulados pelos meios de comunicação, mantidos ou utilizados pelo Estado e suas autoridades constituídas”.

Para Pozo (2002, p. 30), a nova cultura da aprendizagem se define por uma “educação generalizada e uma formação permanente e massiva, por uma saturação informativa produzida pelos novos sistemas de produção, comunicação e conservação da informação, e por um conhecimento descentralizado e diversificado”.

Assim, a cultura incorpora, também, novas formas de aprendizagem. “Organismo e ambiente se constroem mutuamente” (POZO, 2004, p. 12). Porém, para que estas novas formas sejam incorporadas, o autor revela que deveria haver uma valorização nos processos de *aquisição do conhecimento*. Ou seja, para o autor, a aprendizagem humana pode ser concebida em quatro níveis de análise: a *aquisição de comportamento, de informação, de representação e de conhecimento*.

A aquisição e a utilização do conhecimento é uma conquista evolutiva e cultural que nos diferencia das outras espécies, que requer novos processos cognitivos, ao mesmo tempo em que torna possíveis novas formas de representação e a relação psicológica com o mundo (POZO, 2004, p. 14).

É importante ressaltar que *aquisição*, na visão de Pozo (2004), vem do enfoque construtivista, em que sujeito e objeto se constroem mutuamente. Em outras palavras, a imagem que criamos do mundo é uma construção pessoal, que acontece na interação com o contexto. “Não construímos somente os objetos, o mundo que vemos, mas também o olhar com o qual vemos. Construímos também a nós mesmos, enquanto sujeitos de conhecimento” (POZO, 2004, p. 21).

E são estes sujeitos “de” conhecimento e não “do” conhecimento que precisam de espaço nos ambientes da educação. A aquisição do conhecimento é um processo que precisa de tempo e de pessoas que acreditam nela, para que esse novo olhar cresça dentro de cada um e, conseqüentemente, em nossa cultura.

1.2.1 A aprendizagem como aquisição de comportamento

Primeiramente, é importante lembrar que, em muitos âmbitos da psicologia, a aprendizagem foi tida como sinônimo de comportamento e, principalmente, de mudança de comportamento.

Em uma retrospectiva sobre esta concepção, Skinner (apud POZO, 2004) comentou que a psicologia, de certo modo, poderia ser considerada um ramo da física, pois, para ele, o comportamento era um movimento (interno ou externo) em resposta a forças (externa ou interna) vindas do meio. Como teoriza Skinner, Estímulo=Resposta (E=R).

Concomitantemente, para Killeen, citado por Pozo (2004), as leis da aprendizagem constituíam aplicações no campo do comportamento, que nada mais

eram que *o movimento dos organismos*, reforçando assim a concepção fisicalista, de que o comportamento era o movimento dos corpos e a aprendizagem, a mudança dos movimentos.

Os princípios básicos que regiam e davam suporte para a psicologia comportamental eram o da equipotencialidade e o da correspondência (princípios estes, que acompanharam todo o pensamento da abordagem empirista, como já citado). O primeiro atestava que tudo se aprende da mesma forma; e o segundo, que sempre existe uma relação entre as mudanças físicas do ambiente (forças) e as mudanças físicas no organismo (movimento).

Com o tempo, estas teorias passaram a ser substituídas por outras, que não viam sentido em tais pressupostos. Lorens (1992, apud POZO, 2004) propôs que a aprendizagem seria um sistema para adquirir informação e não somente para produzir mudanças comportamentais ou energéticas. Este autor define a aprendizagem como um conjunto de mecanismos específicos para dar solução a problemas adaptativos igualmente específicos, isto é, aprender é adquirir informação, não somente mudar comportamentos.

Os animais não adquirem comportamentos, mais sim, expectativas de sucesso e condutas, ou ainda, os animais não processam todas as mudanças energéticas, mas somente aquelas que são informativas, isto é, que têm um valor de previsão, portanto, é impossível reduzir a aprendizagem a um fenômeno físico (POZO, 2004, p. 43).

Com isso, não se ignora a importância do comportamento para a aquisição do conhecimento. Ao contrário, “o comportamento humano costuma ser muito eficiente para modificar os fatos ou moderar sua influência sobre nós. Não podemos impedir o temporal, mas sim nos proteger da chuva com um guarda-chuva” (POZO, 2002, p. 72). Em algumas situações, podemos, inclusive, controlar os fatos mediante nossos comportamentos, observar as mudanças que produzem no ambiente e, com isso, aprender.

Ou seja, além de prever os fatos, podemos também controlá-los, mas nem sempre podemos exercer o controle adequado: nem sempre aprendemos as melhores condutas para as situações as quais vivenciamos.

Segundo Houaiss (2001), o termo *conduta* diz respeito ao modo de agir, de se portar, de viver. Bleger (1984), para complementar essa idéia, relaciona-a à aquisição do comportamento. Este autor salienta que, etimologicamente, a palavra

conduta é latina e significa *conduzida* ou *guiada*; quer dizer que todas as manifestações compreendidas no termo *conduta* são ações conduzidas ou guiadas por algo que está fora dela, ou seja, pela mente (BLEGER, 1984, p. 23).

Desde a década de 1940, Lagache, citado por Bleger (1984, p. 25), define conduta como “o conjunto de respostas significativas, pelas quais um ser vivo em situação, integra as tensões que ameaçam a unidade e o equilíbrio do organismo”; ou como “o conjunto de operações (fisiológicas, motrizes, verbais, mentais) pelas quais um organismo em situação reduz as tensões que o motivam e realiza suas possibilidades”.

Diante destas concepções, entende-se que a conduta, por si só, não revela o fenômeno central, pois ela é sempre resposta a algo que está acontecendo.

Ainda sobre a conduta, Mowrer e Kluckhohn, citados por Bleger (1985, p. 25), mencionam as quatro proposições “mínimas essenciais” de conduta, na teoria dinâmica da personalidade. Para eles, a conduta é funcional, e por funcional entende-se que toda conduta tem uma finalidade: a de resolver tensões. Na segunda proposição, a conduta implica sempre conflito ou ambivalência. A conduta só pode ser compreendida em função do campo ou contexto no qual ocorre. E, na última proposição, todo o organismo vivo tende a preservar um estado de mínima integração ou consistência interna.

Todas estas indicações vêm da observação e análise das relações humanas e, durante muitos anos, reconheceram-se no ser humano dois tipos distintos de fenômenos, aos quais podiam se reduzir todas as suas manifestações. Um é o concreto, que se dá por meio das ações corporais ou atuações sobre o meio externo. O outro fenômeno é o simbólico ou mental, que compreende todos os comportamentos que não se dão por ações materiais, conhecidos como fenômenos mentais.

Neste sentido, uma conduta concreta corporal trata, por exemplo, do empalidecimento ou do enrubescimento do rosto. Uma conduta concreta no mundo externo seria, por exemplo, comparecer a um lugar, dirigir um automóvel, ainda que para isso, necessite-se das modificações corporais. Esta resposta demonstra que, nem toda a criança que se encontra sentada, olhando fixamente para a professora, em sala de aula, necessariamente está prestando atenção no que de fato está ocorrendo ali.

Por exemplo, caso o aluno se mexe demais em sala de aula, é considerado hiperativo; se o aluno faz várias atividades ao mesmo tempo e não completa nenhuma, tem déficit de atenção; se tem dificuldades de interagir com os colegas, tem problemas de ordem psicológica; se tem dificuldades de entender o que lhe é pedido, tem problemas de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a conduta, na visão de Bleger, ou o comportamento na de Pozo, sempre implicam ações coexistentes nas três áreas: na corporal, no mundo exterior e na mente. É uma manifestação unitária do ser total. Não aparece, portanto, fenômeno algum nas três áreas, sem que implique necessariamente as outras duas; portanto, as três áreas são sempre coexistentes.

Como resultado do exposto, a aprendizagem é concebida, nas teorias construtivistas, como uma reestruturação dos conhecimentos e comportamentos presentes no aprendiz, pois ele está revelando algo, o que quer dizer que o comportamento também é resultado de uma aprendizagem explícita ou implícita (mais adiante, estes conceitos serão examinados).

Entretanto, não se pode reduzir a aprendizagem somente à mudança de comportamento. Dando sequência aos estudos sobre a aprendizagem como aquisição de comportamento, o próximo nível de análise para aquisição do conhecimento é a *Informação*.

1.2.2 A aprendizagem como aquisição de informação

O conceito de aquisição de informação transcende a aquisição do comportamento. Este, historicamente, foi-nos apresentado com um forte cunho fisicalista, que encara o corpo como algo em constante movimento, gerando assim, energia. Esta energia, conseqüentemente, converte-se em mudança de comportamento.

Com isso, como afirma o próprio Pozo (2004, p. 45), “somos, sim, em certos níveis de análise, pacotes de energia”, mas não podemos reduzir conhecimento a princípios físicos, pois “as moedas de intercâmbio mental não são o valor energético dos estímulos, mas sim, suas propriedades informativas” (POZO, 2004, p. 46). Ou

seja, a unidade de análise dos sistemas cognitivos, como também dos sistemas biológicos é a informação.

A palavra *informação*, de certa forma, sempre foi ambígua e definida de várias formas. Os dicionários registram que a palavra tem sua raiz no latim *informare*, que significa “ação de formar, de fazer, fabricação; esboço, desenho, plano; idéia, concepção; formação, forma” (HOUAISS, 2002). No mesmo dicionário encontramos que informação é “o conhecimento obtido por meio de investigação ou instrução; esclarecimento, explicação, indicação, comunicação, informe”.

Sob essa ótica, a informação está associada ao conhecimento. De fato, a informação foi o núcleo das três grandes revoluções científicas, nas áreas da genética, da informática e do conhecimento. Todas a utilizaram como unidade de análise. Como resultado deste processo, na ciência do conhecimento, a demanda de uma aprendizagem constante e diversa também é consequência do fluxo de informação constante e diverso ao qual estamos submetidos em nossa sociedade, “as mudanças na cultura da aprendizagem estão ligadas historicamente ao desenvolvimento de novas tecnologias na conservação e na difusão da informação” (POZO, 2002, p. 34).

O desenvolvimento das novas tecnologias da informação após a Segunda Guerra Mundial introduziu a preocupação e o interesse pelos processos mediante os quais se transmite, codifica e se recebe informação. O rádio, a televisão e principalmente o computador requerem estruturas e processos que transformem o sinal informativo recebido em representações inteligíveis. Algo parecido deve acontecer na mente humana (POZO, 2002, p. 98).

Desta forma, a analogia entre o computador e a mente humana se funde para tentar explicar os processos que percorrem a cognição humana, ao fazer com que a informação recebida seja processada e se transforme em conhecimento. Isso tudo deve acontecer por meio da aprendizagem.

Pozo (2004, p. 58) ressalta que “para que haja verdadeira aprendizagem, esse sistema de informação deve formar representações do mundo e dispor de processos que permitam ajustar o conteúdo dessas representações à informação extraída do mundo”. Isso é extremamente importante, pois, em nossa cultura, a informação flui de forma muito rápida, porém pouco organizada; e “uma informação desorganizada costuma levar a formas de aprendizagem repetitiva, sem a

compreensão da mesma” (POZO, 2002, p. 36). Além disso, a quantidade de informação não garante o conhecimento.

É isso o que acaba acontecendo quando o professor tem dificuldades em selecionar estas informações. Apesar disso, seu papel é transformá-las em conteúdos significativos para os alunos. Segundo Tescarolo (2005, p. 108), aprender é mais do que armazenar, memorizar e processar dados e informações; é pesquisar para desconstruir e depois ser capaz de reconstruir; é uma arquitetura conceitual e epistemológica realmente efetiva. Cabe ao professor este aprendizado, para que, ao significar e filtrar estas informações, seu aluno consiga fazer o mesmo.

Para elucidar a idéia de Tescarolo, Machado (apud BARROS, 2006) ao discorrer sobre a ação do professor, cita que ele deve ser um *cartógrafo de relevâncias*, isto é, compete ao professor mapear o que é relevante ou não para os alunos.

De acordo com Pozo (2004, p. 67)

os seres vivos complexos, não seriam assim informíveros, vorazes consumidores de informação, mas verdadeiros representômanos, autênticos maníacos da representação, sistemas cognitivos dedicados, de modo compulsivo e automático a elaborar mapas ou modelos mentais do mundo.

Dito de outro modo, consomem-se ou processam-se amplas quantidades de informação, mas, essa quantidade precisa ser selecionada. Para Pozo (2004), esta é a função biológica da aprendizagem e, para professores e alunos, talvez a mais árdua tarefa. Com muita frequência, os professores ensinam conceitos que devem ser compreendidos e assimilados, mas os alunos adquirem informação, que repetem e reproduzem literalmente, sem sentido algum, e que não os levam a aprender.

Assim, para que exista representação, tem de haver informação, cuja função é representar outra entidade ou objeto diferente de si mesmo. É neste sentido que tanto os adultos quanto as crianças necessitam desenvolver estratégias metacognitivas, para selecionar, dar sentido e assimilar criticamente as informações, ensinando e aprendendo competências para a gestão do conhecimento.

1.2.3 A aprendizagem como aquisição de representação

Como observamos anteriormente, informação sem representação não gera conhecimento. É na aquisição de representação, que o sistema cognitivo adquire seu sentido em um nível superior ao informativo. Ela acontece por meio da interação com o mundo, pois mente e ambiente se constroem mutuamente. Para Pozo (2004), é somente nos níveis mais elevados, como a construção de representações ou a aquisição de conhecimento, que a aprendizagem adquire seu significado realmente humano, de mudança de representação do mundo.

Estudiosos como Spelke, 1994 (apud Pozo, 2004, p.183) comprovaram que os bebês de três meses, já usam ferramentas para representar o mundo físico no qual vivem. Essas ferramentas são chamadas de princípios de coesão (os objetos se movem como unidades conectadas entre si), de continuidade (além de se moverem seguem uma trajetória) e contato (estes objetos afetam o movimento de outros objetos, quando se tocam). Ao observarem e até mesmo algumas vezes interagirem com estes objetos, concomitantemente, os bebês estão aprendendo. Inicialmente, as representações são implícitas, pois responderão à forma pela qual o organismo interage com seu ambiente e terão, portanto, uma natureza corporal ou encarnada, isto é, “respondem à forma como o corpo detecta as mudanças internas e externas” (POZO, 2004, p. 84).

O mundo que se representa não é exatamente o mundo com as mudanças físicas que acontecem lá fora, mas essencialmente as mudanças que esse mundo produz em nosso corpo, a forma como essas mudanças físicas modificam nossa estrutura representacional. A estas, Pozo chama de representações encarnadas, “respostas adaptativas aos problemas cognitivos que nosso mundo apresenta” (POZO, 2004, p. 86). Estas representações, muitas vezes, se transformam em aprendizagens implícitas, no sentido de não serem inicialmente acessíveis à consciência.

Pozo (2004), quando escreve sobre aprendizagem implícita e explícita, aponta que este termo foi introduzido por Reber (1967). A aprendizagem implícita é como uma aquisição do conhecimento que acontece independentemente das tentativas conscientes para aprender, na ausência do conhecimento explícito sobre

aquilo que se adquire. Isto é, a aprendizagem implícita é um processo de aprendizagem básico, que nos ajuda a identificar as regularidades nos ambientes.

É uma aprendizagem indireta, automática, presente em diversas espécies, pois é produzida sem a capacidade de se ter a consciência das aprendizagens obtidas. É também, um mecanismo que possui a capacidade de gerar representações estáveis, duradouras, de forma associativa, generalizáveis do ambiente. A primazia do implícito

se vê apoiada também pelas pesquisas recentes sobre filogênese da mente. Concebem sua evolução como um processo de construção paulatina da consciência, de explicitação progressiva e de acesso gradual de conhecimento, a partir de representações inicialmente implícitas (POZO, 2004, p. 27-28).

Entretanto, o próprio Pozo (2002) adverte que se deve ficar atento, pois as teorias implícitas são às vezes insuficientes ou inadequadas, seja porque interferem na aprendizagem dos conhecimentos explícitos, seja porque deixam de ser adaptativas.

Já a aprendizagem explícita é exclusivamente humana, do *homo discens*. O acesso consciente aos pensamentos ou representações está estritamente relacionado à nossa capacidade de conhecer e de acumularmos conhecimentos adquiridos. Somente nós, humanos, conseguimos “acumular essas soluções culturalmente em forma de conhecimento, transmitindo-as de geração a geração, porque dispomos de sistemas de aprendizagem e representação que nos diferencia dos demais organismos e sistemas que aprendem” (POZO, 2004, p. 13).

Dessa maneira, “aprender é adquirir e modificar representações sobre o mundo” (POZO, 2004, p. 64).

As teorias implícitas e explícitas, e principalmente as funções da consciência, voltarão a ser abordadas nos próximos capítulos.

1.2.4 A aprendizagem como aquisição de conhecimento

A aprendizagem como aquisição de conhecimento, é o último nível de análise do conhecimento para Pozo (2004). Sua aquisição é o conjunto de processos nos quais são explicitadas e, conseqüentemente, reconstruídas as representações que, no início, eram implícitas. Desse modo, conhecer é tornar explícitas as próprias representações. É importante ressaltar que o estudo sobre a aprendizagem permeia o entendimento acerca do que vem a ser *conhecimento*, já que o termo *sociedade do conhecimento* é uma expressão muito utilizada neste século.

Para Pozo (2004), o conhecimento se dá num processo hierárquico de aquisição de comportamentos, informações e representações, níveis já descritos anteriormente. O autor aponta que a nova cultura da aprendizagem necessita ser ensinada, ou melhor, adquirida, para que todos possam dar conta desta nova *sociedade do conhecimento*. Para ele, nossos *kits* ou ferramentas cognitivas (o conjunto de processos utilizados para a aquisição do conhecimento) estão parados no tempo, isto é, nosso “equipamento cognitivo de série” precisa evoluir.

Percebe-se a importância, pois, de saber “como se aprende” e, com isso, estudar e entender os processos cognitivos e de que forma aperfeiçoar esta aprendizagem.

Todavia, a capacidade de aprender é tanto dos animais, quanto dos homens. Diferenciamos-nos dos primeiros, justamente, pela capacidade da aquisição do conhecimento, que é o traço mais marcante do sistema cognitivo, isto é, somente os humanos conseguem acumular soluções adaptativas culturais em forma de conhecimento.

O conhecimento apresenta uma verdadeira ruptura cognitiva em relação aos níveis de análise anteriores, de forma que um sistema de conhecimento é qualitativamente distinto de um sistema de representação, mas, ao mesmo tempo, requer uma continuidade com esses níveis anteriores, uma vez que somente um sistema que tem representações implícitas pode chegar ao conhecimento, da mesma forma que somente um sistema informativo pode gerar representações (POZO, 2004, p. 106).

O que o autor expressa, é que o conhecimento é o mais alto nível do aprender. Entretanto, para chegar lá, precisamos passar por todos os outros níveis: aquisição de comportamento, informação e representação.

Contudo, é importante lembrar que a aprendizagem é uma constante ao longo da história da humanidade. Para que haja a aquisição do conhecimento, um nível depende do outro. Trata-se de um processo em espiral, ou em hélice, como cita o próprio autor. Porém, esta capacidade de adquirir conhecimento ainda é pouco valorizada em nossa sociedade, pois ainda vivenciamos uma educação que fragmenta o ensino e não vê a criança como um ser com capacidades cognitivas ilimitadas. Nestes ambientes, o conhecimento não é visto como um processo, e sim como algo pronto já construído.

Os esforços para mudar os modelos de ensino e aprendizagem e acomodá-los às novas demandas da sociedade das aprendizagens e do conhecimento costuma se chocar entre outras coisas, com teorias implícitas, hábitos e crenças profundamente arraigados em relação à natureza do conhecimento (POZO, 2004, p. 204).

Com isso, percebe-se a todo o momento, o quanto é crucial rever o que é conhecimento, neste novo século. O mundo mudou e a educação ainda persiste (em muitos casos) no velho sistema de ensino, em que conhecer era limitado a dados e fatos e se priorizava a cultura memorística de reprodução de dados. Talvez a primeira premissa seja a de que o conhecimento é uma construção: “conhecer não é refletir a realidade, é elaborar modelos que se pareçam o mais possível ao que sabemos dessa realidade” (POZO, 2002, p. 38).

O conhecimento acerca dos conceitos de Pozo nos remeteu a outro autor cognitivista sempre citado em suas obras, Guy Claxton, que proporcionou outros enfoques sobre o aprender.

1.3 Aprendizagem sob a perspectiva de Guy Claxton

Como mencionado, para Pozo, o desenvolvimento da própria espécie e do seu meio faz com que aconteça a aprendizagem, passando por níveis de aquisição de conhecimentos, nos quais o ser humano se comporta, informa-se, representa e aprende. A seguir, será abordada a concepção de aprendizagem de Guy Claxton, Professor e Diretor do Programa de Pesquisa sobre Cultura e Aprendizagem nas Organizações da Universidade de Bristol, no Reino Unido.

Claxton (2005) destaca a evolução e os “pilares” do processo de aprendizagem e, principalmente, a capacidade que todos temos para aprender. É autor de vários livros, entre os quais se destacam *Cerebro de Liebre, Mente de Tortuga* (1997), e *O desafio de aprender ao longo da vida* (2005). Esta última obra foi explorada pelo Grupo de Estudo Sobre a Aprendizagem (GEA) e é aqui abordada.

Para ele, aprendizagem é um conceito muito mais amplo e rico do que é percebido nos atuais modelos de educação e aprender a aprender é uma possibilidade muito mais interessante e universal do que uma preocupação com as habilidades de estudo, é aquilo que fazemos quando não sabemos o que fazer. Este desenvolvimento do potencial de aprendizagem vai melhorando justamente quando tomamos iniciativa de fazer algo desconhecido. (CLAXTON, 2005, p. 15).

Ficar à vontade em novos ambientes é aprendizagem. Resolver um problema técnico é aprendizagem. Ponderar sobre uma situação pessoal difícil é aprendizagem. Tentar empilhar tijolos é aprendizagem. Um primeiro encontro amoroso é aprendizagem. Preparar-se para uma entrevista importante é aprendizagem. Lidar com a perda é aprendizagem. Voltar à universidade com mais e 50 anos é aprendizagem. Criatividade é aprendizagem (CLAXTON, 2005, p. 19).

Esta idéia vem ao encontro da presente investigação, pois, ao estudar as estratégias metacognitivas das crianças, as mesmas demonstraram já possuir estratégias para aprender, pois criam novas respostas quando não sabem ou não entendem, porém, estas estratégias necessitam ser mais desenvolvidas, com o enfoque de ampliar a capacidade de aprendizagem.

Para isso, Claxton (2005) propõe uma mudança na conceituação da aprendizagem, indicando as seguintes trocas: nas postulações de conteúdo para processo; de compreensão para competência; de habilidade para envolvimento; de ensino para descoberta. Nessa nova abordagem, sugere que haja lugar para os sentimentos e as emoções, a intuição e a experiência.

Neste contexto, para o autor, aprende-se a todo o momento, e isso leva a aprendizados de novas discriminações, por exemplo, quando se percebe o estado de espírito de um amigo ao ouvir sua voz no telefone. Aprendem-se também novas preferências, como aquilo do que se gosta e do que não se gosta, e este “gostar” vai mudando conforme se amadurece (o gosto de uma bebida, por exemplo).

Desenvolvem-se novas disposições, de não rir mais de piadas que antes eram engraçadas mas que agora soam cruéis, a ter mais paciência com pessoas com quem antes não se tinha. Aprendem-se papéis e novas facetas do caráter, descobre-se o que é ser professor, um torcedor de futebol, e como agir em cada um desses papéis. Pode-se ampliar a extensão emocional e aprender como e quando expressar indignação ou simpatia. Com isso, a aprendizagem, como completa Claxton (2005, p. 17), modifica não somente o conhecimento e o agir, mas também o nosso ser.

A partir disso, o autor aponta três condições para que haja a aprendizagem, que ele chama de “os três pilares do potencial de aprendizagem”: a resiliência, a desenvoltura e a flexibilidade.

A resiliência é, para Claxton (2005, p. 136), uma das condições para se ser um bom aprendiz. Ser resiliente é ter disposição para arriscar, enfrentando as dificuldades que aparecem no dia-a-dia. O termo *resiliência* é muito utilizado nos conceitos da física, “propriedade que alguns corpos apresentam de retornar à forma original após terem sido submetidos a uma deformação elástica” (HOUAISS, 2002).

Mas, como se pode observar, este conceito se encaixa também no processo de aprender. Entendemos por esta “deformação elástica”, a situação em que o aluno não entende ou tem dificuldade de realizar determinada tarefa, ocasiões comuns no processo de formação e, principalmente, de alfabetização. A capacidade de resiliência, nesta situação, consiste em a criança não se deixar abater por suas dúvidas ou dificuldades, e sim tentar superá-las.

Na presente investigação, algumas crianças, quando perguntadas sobre o que faziam quando não entendiam uma palavra, mostraram já estar desenvolvendo a resiliência, pois faziam novas tentativas, criando assim novas estratégias para superar suas dificuldades.

- Eu tento escrever. (c. 87)
- Digo pra professora o que ta (sic) escrito. Vou pensando na cabeça. (c.31)
- Eu tento ler, até fazer certo. (c.212)
- Eu estudo até aprendê (sic). Você já viu alguém aprender sem estudá (sic). (c.215)

Cabe ao professor ajudar seus alunos a perceberem que podem enfrentar estas dificuldades. Isso é vital para este novo processo de aprender a ler e escrever,

ou seja, ensinar a criança a pensar na dificuldade como um desafio e não como uma ameaça ou fracasso.

Neste sentido, Vigotski (2007, p. 98) define *zona de desenvolvimento proximal* “como aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário”. O professor pode mediar seus alunos neste processo, que é uma fase de incertezas na realização contínua do aprender, justamente para que ele possa ser resiliente.

Como afirma Henry Ford (apud CLAXTON, 2005, p. 34), aqueles que acreditam que podem e aqueles que acreditam que não podem, ambos estão certos. E o professor pode ajudar o aluno a acreditar que “ele pode”, apoiando-o nas dificuldades e encorajando-o a concentrar sua atenção no processo de aprender.

Claxton (2005) aponta que é somente incentivando as crianças para lidarem com o fracasso, que as estaremos ajudando a desenvolver a resiliência. Isto é, a criança com dificuldades em superar um determinado desafio, relacionado à realização de uma atividade, deve ser instigada a continuar, a mudar de estratégia e a prosseguir em suas tentativas. Pois, “se as crianças forem mais capazes de tolerar a incerteza que a aprendizagem envolve, mais ousadas elas serão, mais rapidamente aprenderão e mais fortalecerão seus próprios músculos de aprendizagem” (CLAXTON, 2005, p. 186).

A resiliência para aprender coloca o termo *inteligência em xeque mate*, pois esta ainda é entendida como um recurso mental baseado na “competência” intelectual, concepção que, como mencionado no capítulo anterior, foi difundida no inatismo. Assim, uma das âncoras para a capacidade de aprender, para Claxton (2005), não está focada nesta “competência intelectual”, e sim na capacidade que o aluno tem em ser resiliente.

Esta “capacidade” de acreditar no próprio potencial de aprendizagem também está relacionada às crenças que todos nós possuímos sobre este potencial. Além disso, dependendo da cultura em que esta criança esteja inserida, essa capacidade pode não ter sido alavancada, sendo que, assim, desenvolver na criança esta autoconfiança também é uma tarefa a ser ensinada.

Outro atributo de que necessitamos para sermos resilientes é ter o domínio das emoções, ou certa tolerância para lidar com elas, desde as emoções de medo,

raiva, angústia, aversão, tristeza etc., que, segundo Claxton (2005, p. 37), podem impedir o processo de aprendizagem, até as emoções de interesse, ansiedade e excitação, que podem instigar o processo.

O segundo pilar do potencial de aprendizagem, ou a segunda condição para que haja a aprendizagem, na concepção de Claxton (2005), é ter *desenvoltura*, isto é, saber o que fazer quando não se sabe o que fazer e, nesta hora, ter a condição de entender como a aprendizagem pode acontecer.

Para o autor, a desenvoltura é constituída por um repertório de estratégias de aprendizagem que o autor chama de “compartimentos da caixa de ferramentas do bom aprendiz”: a imersão, a imaginação e o intelecto. Observamos crianças desenvoltas em nossa pesquisa, nas respostas à questão *Se você tivesse que contar o que fizemos aqui para outra criança o que contaria?*

- Que eu escrevi muitas coisas. Os brinquedos que eu gosto de brincar, que aprendi a ler; que gosto de escrever.(c. 155)
- Contaria que fiz desenho, respondi perguntas, que contei histórias e escrevi. (c.176)
- Aprenderia mais aqui. Desenhei, escolhi um desenho para contar uma história.(c. 217)

O primeiro compartimento desta “caixa de ferramentas” é a imersão, que é a competência para aprender a partir da experiência. Esta estratégia é de suma importância, pois é nas atividades ou experiências do cotidiano ou que já se tornaram automatizadas, que podemos aprender novas habilidades ou nos damos conta de nossas aprendizagens, com a possibilidade inclusive de ressignificá-las.

A intenção na imersão não é a de desconsiderar o que já foi aprendido. Ao contrário, ao se dar conta (tomar consciência, primeira estratégia metacognitiva que veremos no capítulo a seguir) do que já se sabe fazer, pensar de que forma pode tornar-se mais eficiente para novas e “velhas” aprendizagens.

Estar imerso na experiência é promover a aprendizagem. A imersão, assim como toda ferramenta, necessita de orientação e treino para que se possa usá-la.

Porém, nem toda a experiência gera aprendizagem. Esta ocorre quando nos damos conta do que fazemos, dos caminhos percorridos, das estratégias utilizadas entre outros fatores. Segundo Claxton (2005, p. 60) “a experiência e o conhecimento habitam mundos diferentes”.

Na caixa de ferramenta do aprendiz, o segundo compartimento é a imaginação, “a capacidade para perceber e sentir situações que não estão fisicamente presentes, para explorar como elas poderiam comportar-se e desenvolver-se no olhar da mente” (CLAXTON, 2005, p. 73).

Para o autor, é necessário desenvolver estratégias de imaginação, perceber o que acontece “dentro” de si ao desempenhar uma ação, pois, segundo ele “se você se imagina de fora assistindo a si mesmo desempenhando uma ação, como se fosse outra pessoa, sua habilidade melhorará muito, menos do que se você imaginar a ação de dentro, com todas as sensações físicas e emocionais presentes” (CLAXTON, 2005, p. 76).

A utilização desta “ferramenta” em sala de aula poderá auxiliar a criança a tomar consciência sobre si mesma e, conseqüentemente, de suas dificuldades e facilidades no processo de aprendizagem.

O último compartimento da caixa de ferramenta é o intelecto, a capacidade para usar meios simbólicos de todos os tipos. Segundo Claxton (2005, p. 81), a habilidade das crianças para entender e usar a linguagem “surge naturalmente da atividade espontânea da ‘capacidade de aprendizagem natural’ do cérebro: sua propensão para modificar suas próprias conexões funcionais à luz de padrões de experiências recorrentes”. Ou seja, a fala dá ao jovem aprendiz acesso à experiência acumulada daqueles que os cercam. O mesmo acontece com a leitura e a escrita, que abrem as portas para outras maneiras de aprender.

Na presente investigação, pôde-se constatar que as crianças estão descobrindo o processo da leitura por meio do reconhecimento de padrões de palavras inteiras, padrão que continua a ser base da acumulação gradual do vocabulário escrito. Todavia, como observa o próprio Claxton (2005, p. 87), “à medida que se expande o banco de dados de determinados pares de palavra escrita/palavra falada, o cérebro pode começar a detectar e extrair as correspondências mais detalhadas entre letra e som que conectam os dois domínios”.

Este é um processo ao qual o professor necessita estar atento, pois, à medida que a criança aprende a identificar sons e palavras, isso lhe permite gerar suposições que a ajudam a seguir em frente. Porém, para que este estágio intermediário da leitura e escrita evolua, é necessário criar um ambiente que permita

que este processo e estas suposições façam parte do dia-a-dia do ambiente educativo.

Estes diferentes compartimentos que são, a imersão direta na experiência, a imaginação ativa e o intelecto, interagem o tempo todo. Ao escrever sobre a linguagem, Claxton mostra como estes compartimentos se unem para este processo.

Assim como a experiência melhora a linguagem, a linguagem penetra na experiência. As pessoas podem descrever para o jovem aprendiz conceitos como “unicórnio” ou o “rei da França”, que não têm existência no mundo da mera experiência. Com a ajuda da sua imaginação, ele pode misturar conceitos e propriedades anteriormente não conectados, criando para si um novo circuito neural (CLAXTON, 2005, p. 132).

O terceiro pilar da boa aprendizagem é a reflexão, pois, para Claxton (2005), ser resiliente e desvolto não é o suficiente. O potencial de aprendizagem necessita de uma base de tolerância emocional em relação às dificuldades que fazem parte do processo (resiliência). Sobre esta base, também tem de ser construído um repertório amplo e flexível de estratégias de aprendizagem, abordadas mais adiante.

Não obstante, os bons aprendizes também precisam ser estrategistas. Precisam conhecer suas próprias mentes; estar conscientes de suas potencialidades e fragilidades; ser capazes de fazer uma avaliação da sua própria aprendizagem e administrá-la eficientemente. Precisam ter a mente aberta, disposição e competência para enxergar, através das aparências de familiaridade, as oportunidades de aprendizagem ocultas por trás delas. (CLAXTON, 2005, p. 135)

Ou seja, eles precisam ser reflexivos. É o que o autor chama de terceiro pilar da boa aprendizagem. Para nós, esta reflexão é a metacognição.

Ao perguntarmos para a criança o que ela faz quando não entende uma palavra, tivemos exemplos desta reflexão.

- Eu junto duas letrinhas (procurou no ambiente com os olhos). (c. 29)
- Eu tento pensar mais.(c.43)
- Junto as vogais com as consoantes e leio as palavras. (c. 168)
- Fico tentando até conseguir. (c. 256)

Ser reflexivo, para Claxton (2005, p. 141), significa “olhar para dentro assim como para fora, tornando explícitas para nós mesmos os significados e as

implicações que podem estar latentes dentro do nosso armazenamento de *know-how* originalmente não-reflexivo”.

Como é possível perceber, a criança pode aprender a explicitar seus pensamentos tanto sobre o que ela sabe como sobre o que não sabe; ela pode começar a se dar conta de que possui estratégias para executar algumas tarefas, estratégias que, como estavam latentes, não eram conhecidas, nem dela mesma: “quando ela explicita as coisas, ela é capaz de assumir uma postura crítica diante dela e enxergar que há realmente alternativas ao que parecia, implicitamente, ser inevitável. A reflexão gera escolha” (CLAXTON, 2005, p. 142).

Estes três processos constituem, pois, os *três pilares do potencial de aprendizagem* que, como vimos, passam pelo aprender a aprender, que é um caminho que permeia todo o desenvolvimento do ser humano e que envolve autoconhecimento e autoconsciência.

Temos de assumir a responsabilidade de ser nosso próprio treinador na aprendizagem: observar nossa própria aprendizagem pelo canto do olho e chamar à mente, no momento apropriado, axiomas e informações úteis [...] Temos de ser capazes de monitorar o nosso progresso (CLAXTON, 2005, p. 21).

Mas como o professor irá instigar seu aluno a ter esta visão? Para Claxton (2005, p. 34), “é apoiando as crianças nas dificuldades e as encorajando a concentrar sua atenção no processo e não no resultado, que esse progresso ocorrerá”, visando uma aprendizagem com compreensão.

Quando nos referimos à aprendizagem com compreensão, incluímos tanto os saberes como os não saberes, tanto as facilidades para aprender como as dificuldades presentes neste processo. Para tal, é necessário transpor algumas crenças que acabam mitificando a aprendizagem, como, por exemplo, de que todo o conhecimento deve ser claro e inequívoco, ou de que a aprendizagem é rápida e tranquila. Esse fato acontece por que a cultura na qual a criança está inserida influencia os tipos e modelos de aprendizagem, permitindo alguns e dificultando outros.

Claxton (2005, p. 20) afirma que “à medida que subimos a escada da eterna aprendizagem, e durante as diferentes fases da educação, precisamos continuar

praticando e aprimorando os métodos de aprendizagem anteriores, ao mesmo tempo em que vamos acrescentado novos métodos”.

Esse é um papel tanto do aluno quanto do professor. Até agora abordamos a aprendizagem sob a perspectiva de conceituá-la, sobre seus processos, níveis de aquisição etc. Nossa próxima abordagem sobre a aprendizagem vem do Comitê de Desenvolvimento da Ciência da Aprendizagem dos Estados Unidos, coordenado por John D. Bransford, Ann L. Brown e Rodney R. Cocking, e nos mostra um panorama sobre os aprendizes e a aprendizagem, os professores e o ensino.

1.4 Aprendizagem e o professor na visão de John Bransford, Ann Brown e Rodney Cocking

Esta equipe de autores faz parte do Comitê de Desenvolvimento da Aprendizagem, que pertence ao Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos. O comitê tem interesse em estudar a influência da ciência cognitiva sobre a ciência da aprendizagem. Assim, os autores investigam qual a melhor maneira de ligar as descobertas das pesquisas sobre a ciência da aprendizagem à prática real em sala de aula.

O livro dos referidos autores: *Como as Pessoas Aprendem: cérebro, mente, experiência e Escola* (2007), foi também estudado por nosso grupo de estudo (GEA) e muitas de suas considerações foram importantes para esta pesquisa.

De acordo com Bransford, Brown e Cocking (2007, p. 19) “os pesquisadores cognitivos estão dedicando mais tempo ao trabalho com professores, testando e refinando suas teorias em salas de aula reais, onde podem ver como os diversos ambientes e as interações nas salas de aula influenciam as aplicações das suas teorias”.

Com isso, os autores nos instigam à proposta de que o professor também seja pesquisador, pois é na sala de aula que se pode colocar em prática as teorias sobre a aprendizagem e verificar se realmente fazem sentido e se há diferença em nossa realidade pedagógica.

A educação do século XX focalizava a aquisição das habilidades de letramento: leitura, escrita e cálculos básicos. Hoje, busca-se que o aluno possa pensar e ler criticamente, que se expresse com clareza e de modo convincente.

Conforme citam Bransford, Brown e Cocking (2007, p. 21),

hoje em dia esses aspectos do letramento avançado 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.

Este foco de atenção no global nos remete mais uma vez à influência da sociedade da informação, mencionada por Pozo (2005), em nossas vidas. Hoje, não basta somente saber sobre as áreas do conhecimento em que atuamos. É necessário saber o que acontece no outro lado mundo. A tecnologia nos dá condições para simultaneamente acompanhar isso. Mas, o que de fato conseguimos “filtrar” e apreender?

Os autores apontam que as informações crescem em ritmo acelerado e, como afirmou Herbert Simon, prêmio Nobel (1996, apud BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007, p. 21) “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”.

O entendimento básico dos temas, inclusive sobre como estruturar e formular questões significativas acerca de diversos tópicos contribui para que o indivíduo tenha uma compreensão mais fundamental a respeito dos princípios da aprendizagem que podem ajudá-lo a se tornar um aprendiz vitalício e independente (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007, p. 21).

Essa questão nos faz pensar se o professor dá conta desta estruturação de temas e de questões “significativas” que devem abarcar o conteúdo em sala de aula para que seus alunos tenham a compreensão e se tornem independentes.

A partir dos dados coletados, percebemos que um grande número de alunos regula ou supervisiona seu processo de aprendizagem na leitura e escrita, tendo como referencial o outro, ou seja, o professor. Este dado demonstra que a almejada independência ainda não está acontecendo. Pensamos nela como um processo, porém, se o professor não perceber que seu aluno não consegue se libertar do referencial do outro para alçar seus vãos na aprendizagem, ele se tornará cada vez mais dependente e deixará de significar e de ter autonomia em suas aprendizagens.

Como já afirmava Freire (2005, p. 78) o outro (professores, família, sociedade) faz parte de toda aprendizagem humana: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, ou o próprio conceito da Zona Proximal de Desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007), segundo a qual o papel do outro é fundamental para que a criança alcance outros níveis de conhecimento. O que nos preocupa é quando o planejamento da aprendizagem acontece somente com a ação do outro.

Quando perguntadas sobre o que fazem antes de começar a escrever, algumas crianças responderam:

- Nós lê (sic) o alfabeto que a professora manda. (c. 82)
- Eu espero até as professoras falar(sic). (c. 93)
- Eu espero a professora escrevê no quadro. (c. 196)
- Primeiro a professora manda eu pintá (sic) e eu pinto. (c. 313)
- Faço as atividades que a profe dá. Faço as letras que a profe bota no quadro. (c. 440)
- Espero a professora dar coisas pra gente ler. (c. 444)
- Eu leio e quando a professora manda escrever eu escrevo. (c. 68)

Bransford, Brown e Cocking (2007) ensinam que a ciência da cognição é uma área da qual todo professor deve ter conhecimento suficiente para entender o processo de pensar e aprender de seu aluno. Isso é possível aliando as pesquisas já existentes à prática do professor em sala de aula. Assim, sujeito e objeto andam juntos, interagem.

Para Bransford, Brown e Cocking (2007), é necessário ajudar os estudantes a desenvolver as ferramentas intelectuais e as estratégias de aprendizagem necessárias para a aquisição de conhecimento, permitindo que possam pensar produtivamente sobre as várias áreas da educação.

Como veremos no capítulo 3, as crianças desenvolvem várias estratégias para aprender a ler e a escrever, umas mais eficientes, outras menos. Cabe ao professor observar estas estratégias e caminhar junto a seus alunos para torná-las mais eficazes; “um dos marcos da nova ciência da aprendizagem é a ênfase na aprendizagem com entendimento. [...] A ênfase no entendimento leva a uma das principais características da nova ciência da aprendizagem: o foco nos processos do conhecimento” (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007, p. 25 e 27).

Como o novo conhecimento é elaborado a partir do anterior, os professores precisam prestar atenção aos entendimentos incompletos, às crenças falsas, às interpretações ingênuas dos conceitos que os aprendizes trazem consigo sobre determinado assunto, pois “se as idéias e as crenças iniciais dos alunos são ignoradas, a compressão que eles desenvolvem pode ser muito diferente da que era pretendida pelo professor” (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007, p. 27).

Os autores reforçam a importância de ajudar os alunos a assumirem o “controle” da sua própria aprendizagem. As pessoas precisam: aprender a identificar quando entendem e quando necessitam de mais informação; quais as estratégias que podem utilizar; como podem elaborar suas próprias teorias sobre os fenômenos e testá-las com eficácia; e assim por diante. Eles chamam esse processo de *aprendizagem ativa*. Para isso, o professor deve repensar o que é ensinado, a maneira de ensinar e o modo de avaliar a aprendizagem.

Bransford, Brown e Cocking (2007, p. 33-37) apresentam os *três princípios essenciais de aprendizagem*, com importantes implicações na nossa forma de ensinar.

Primeiramente, como os alunos chegam à sala de aula com idéias preconcebidas sobre como o mundo funciona. Se este entendimento inicial não for considerado, é possível que não consigam compreender os novos conceitos e informações ensinadas, ou que aprendam com o objetivo de fazer prova, mas recaindo depois em suas idéias pré-concebidas.

Em segundo lugar, para que haja o desenvolvimento da competência numa área de investigação, os estudantes devem primeiro possuir uma base sólida de conhecimento factual (conhecimento dos fatos); depois entender os fatos e as idéias no contexto do arcabouço conceitual e, por último, organizar o conhecimento a fim de facilitar a recuperação e a aplicação do conhecimento factual. Para os autores, a compressão profunda do assunto transforma a informação factual em conhecimento utilizável.

Em terceiro lugar, uma abordagem metacognitiva da instrução pode ajudar os estudantes a aprender a assumir o controle da sua própria aprendizagem por meio da definição dos objetivos da aprendizagem e do monitoramento do seu progresso em alcançá-los.

Bransford, Brown e Cocking (2007, p. 38-40) observam que a tarefa do ensino e, conseqüentemente, da preparação dos professores, necessita apoiar-se nestes três princípios. Portanto, os professores devem extrair a compreensão preexistente trazida pelos alunos e trabalhar com ela. A concepção empirista, isto é, o modelo de criança como recipiente vazio a ser preenchido com conhecimento vindo do professor, deve ser substituída. Como afirmam os autores, “o professor deve inquirir ativamente o pensamento dos estudantes, criando na sala de aula tarefas e condições em que o pensamento do aluno possa se revelar” (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007, p. 39).

Quando indagadas sobre o que é mais fácil na hora e ler, elas responderam:

- Juntar as sílabas com as vogais. Aprendi no pré. (c. 134)
- Não sei. Quando tem as palavras do AS, SE, SI, SO, SU CA QUE QUI. (c. 135)
- É poesia. Porque to(sic) acostumado. (c. 153)
- Meu nome. (c. 181)
- NESCAU, o U e o M, Janete (nome da mãe). (c. 251)

Com relação ao segundo princípio, Bransford, Brown e Cocking (2007, p. 39), apontam que os professores devem ensinar cada assunto com profundidade, fornecendo muitos exemplos em que o mesmo conceito esteja em ação, proporcionando assim uma sólida base de conhecimento factual. Para isso, os próprios professores devem entender a relação entre as informações e os conceitos que ajudam a organizar a disciplina, bem como compreender como evolui e se desenvolve o raciocínio dos alunos sobre esses conceitos.

Na pesquisa, observamos como o pensamento da criança sobre suas estratégias de planejar, regular e avaliar, evolui a cada trimestre, como se poderá observar no capítulo 3. Estar atentos para este processo parece ser fundamental para o progresso da aprendizagem.

O terceiro princípio, para ser efetivado, necessita que o ensino de habilidades metacognitivas esteja integrado ao currículo de diversas áreas temáticas, pois, segundo os autores, “como a metacognição muitas vezes assume a forma de um diálogo interior, muitos estudantes podem não ter consciência da sua importância, a não ser que os processos sejam explicitamente efetivados pelos professores” (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007, p. 40). Ainda segundo eles, o

desenvolvimento de estratégias metacognitivas sólidas e a aprendizagem para o ensino dessas estratégias no ambiente de sala de aula devem ser características habituais do currículo das escolas; e, quando estes três princípios se incorporam ao ensino, os resultados dos alunos melhoram.

Bransford, Brown e Cocking (2007), ao escreverem sobre “como as pessoas aprendem”, remetem-nos aos alunos pesquisados pelo GAE. O fato de que, ao ingressarem na escola, as crianças trazem uma quantidade de informação e conhecimentos prévios, exige da professora que não os desconsidere, e assuma novas atitudes e competências que auxiliem os pequenos a construir o seu mundo, a refletir sobre ele e a criar suas hipóteses. Solicita-se dessa professora o comprometimento com um processo de ensino voltado às aprendizagens dos alunos, identificando-se como pesquisadora reflexiva e participativa de sua prática pedagógica.

Neste sentido, sob as perspectivas elencadas, podemos ampliar nossas posturas pedagógicas, quando entendemos que a aprendizagem humana pode ser concebida em níveis de análise (POZO, 2004) como a aquisição de comportamento, informação, representação e de conhecimento. E para que haja condições para esta aprendizagem, é necessário ser resiliente, reflexivo e ter desenvoltura (CLAXTON, 2005).

Abordaremos, no próximo capítulo, a cognição, as teorias da mente e os processos e as estratégias metacognitivas que coordenam as aptidões cognitivas envolvidas na memória, leitura, escrita, compreensão de textos, entre outros.

2 O ESPAÇO DA METACOGNIÇÃO

Como mencionado no capítulo anterior, o entendimento da ciência da cognição é uma das principais premissas para que o professor possa auxiliar o processo de aprendizagem de seus alunos. Iniciamos este capítulo fazendo uma breve retrospectiva sobre a cognição e as teorias da mente, pois a metacognição está intimamente relacionada à teoria da mente das crianças, já que ambas examinam conceitos sobre o pensamento e o efeito das experiências iniciais sobre aprendizagem, analisando o modo como a atividade cerebral se relaciona com a aprendizagem. Posteriormente, abordaremos a metacognição e as estratégias metacognitivas.

2.1 O Cérebro, nossa máquina de pensar

Efetivamente, o cérebro é o aparelho onde se forma a cognição. Como afirma Fonseca (2007, p. 28), é o órgão mais organizado do corpo humano. Dele a cognição emerge, ocorrendo determinadas condições biopsicossociais que, segundo Morin (1996, apud Fonseca, 2007, p. 28), “permitem ao ser humano revelar-se como um autoecoorganizador”.

Como ciência, a cognição teve um grande impulso a partir do surgimento do primeiro computador em Princeton, “revelando analogicamente que os *outputs* do computador dependem dos dados inseridos nele e da natureza dos seus programas operacionais, começando-se assim a entender mais claramente quais as relações entre mente e cérebro (FONSECA, 2007, p. 32).

Assim, iniciou-se a compreensão das atividades mentais, que seriam os programas, e do cérebro, que equivaleria ao computador. Desde então, segundo Simon (1975, apud Fonseca, 2007, p. 32), “a mente foi sendo concebida como uma estrutura organizacional complexa que coordena objetivos e fins, bem como objetivos e procedimentos que os governam”. E a cognição ficou entendida como uma *teoria de processamento de informação*.

Deste modo, entende-se que, “o cérebro é um sistema representacional com capacidade de sentir, integrar, pensar, comunicar e agir a partir da capacidade de processamento de informação” (FONSECA, 2007, p. 30-31).

Conforme Flavell (1999a, p. 9), o conceito tradicional de cognição tende a restringi-la aos processos e produtos da mente humana, definida como processos mentais superiores, iguais ao

conhecimento, a consciência, a inteligência, o pensamento, a imaginação, a criatividade, a geração de planos e estratégias, o raciocínio, as inferências, as soluções de problemas, a conceitualização, a classificação e a formação de relações, a simbolização e talvez a fantasia e os sonhos.

Ainda Flavell, complementa esta lista com outras características, como os movimentos motores organizados (especialmente pelos bebês), a percepção, as imagens mentais, a memória, a atenção e o aprendizado, a própria cognição social (que é a cognição voltada para o mundo dos objetos humanos) e o uso sociocomunicativo da linguagem.

Além disso, há também uma dimensão ética planetária, que como elucida Portilho e Tescarolo (2006), ela é reverência, uma espécie de confiança em nossa capacidade de usar amplamente o poder das virtudes; não de uma virtuosidade apenas inter-humana e heróica, mas uma virtuosidade planetária.

Não estamos diante somente de mais uma mudança histórica ou alteração cultural como as que vivenciamos no passado. As mudanças que estamos enfrentando são de uma magnitude geológica e biológica, e a visão educacional e cognitiva precisa estar à altura disso (O’SULLIVAN, 2004, p.287).

Diante disso, podemos perguntar: quais processos psicológicos não são cognitivos? A resposta dada por Flavell (1999a, p. 10) é que “os processos mentais participam virtualmente de todos os processos e atividades psicológicas humanas e, conseqüentemente, não existe um ponto não arbitrário e bem fundamentado onde pararmos”. E completa o raciocínio, escrevendo que “o que sabemos afeta e é afetado como percebemos; o modo como conceitualizamos ou classificamos as coisas influenciam nossa maneira de raciocinar sobre elas, e vice e versa e assim sucessivamente”.

Assim, a mente humana, segundo Flavell (1999a, p. 23) é um sistema complexo de processos em interação que “geram, codificam, transformam e

manipulam informações de diversos tipos”. Cognição seria, pois, sinônimo de “ato ou processo de conhecimento” (FLAVELL, 1993, apud FONSECA, 2007, p. 32).

Desta maneira, as informações a respeito das teorias da mente auxiliaram os estudos sobre o desenvolvimento, a capacidade e o conhecimento do sujeito que aprende e o seu contexto. Daí a importância e a necessidade das escolas e, mais precisamente, do professor, em focar o ensino baseado no desenvolvimento cognitivo de seus alunos, pois, segundo Fonseca (2007, p. 7)

aprender a refletir, a raciocinar, a utilizar estratégias de resolução de problemas para adaptarmos as novas gerações para aprenderem mais, melhor e de forma diferente e flexível, é uma necessidade fundamental da educação e provavelmente, a tarefa mais relevante da escola.

Podemos afirmar que o processo educativo envolve a potencialização das funções ou capacidades cognitivas, pois são elas que permitirão ao aluno resolver problemas e equacionar as suas soluções adaptativas. Além disso, constituem pré-requisitos fundamentais à aquisição de novas informações sobre a natureza, a sociedade e a cultura onde vivemos (FONSECA, 2007, p. 72).

2.2 A mente das crianças

As teorias sobre a mente fazem parte dos três grandes movimentos de investigação a respeito do desenvolvimento do conhecimento das crianças sobre a sua própria mente (FLAVELL, 1999b).

O primeiro movimento surgiu a partir da teoria e da pesquisa de Piaget, que afirmava que as crianças começam o seu desenvolvimento sendo cognitivamente egocêntricas, isto é, elas não sabem diferenciar o que é o “seu” pensamento do pensamento do outro, e que existem coisas com perspectivas conceituais, perceptivas e afetivas diferentes entre si. Para ele, somente mais tarde no seu desenvolvimento é que as crianças começam a se tornar conscientes sobre estes processos.

O segundo movimento é constituído pela *teoria e pela investigação sobre o desenvolvimento metacognitivo das crianças*, iniciado em princípios dos anos 1970

por Flavell, onde se encontra o nosso foco de investigação que será abordado no sub-capítulo a seguir.

O terceiro movimento é a *teoria de desenvolvimento da mente*, e a partir dela se desencadearam tantas outras teorias como veremos a seguir. Esta teoria iniciou-se na década de 1980 e compreende as pesquisas na área do desenvolvimento cognitivo, que investigam o conhecimento das crianças acerca dos seus estados mentais mais básicos – desejos, percepções, crenças, conhecimentos, pensamentos, intenções, sentimentos e assim por diante. Os pesquisadores desta teoria tentam descobrir o que as crianças sabem sobre a existência e o comportamento dos diferentes tipos de estados da mente, bem como o que elas sabem sobre o modo como os estados mentais são ligados em uma relação causal à interiorização de percepções, a exteriorizações comportamentais e a outros estados mentais (FLAVELL, 1999, p. 3).

A partir das investigações deste terceiro movimento, foi descoberto que os pré-escolares mais novos ainda não possuem uma representação mental da concepção da mente, ou seja, ainda não percebem que as pessoas pensam e agem de acordo com a forma como elas representam o mundo mentalmente, ao invés da forma como o mundo realmente é. A partir daí surgiram vários tipos de teorias que foram propostas para explicar o desenvolvimento do conhecimento da criança a respeito da mente, das quais exporemos três: a) *Teoria sobre a Teoria*, b) *Teoria da Modularidade* e c) *Teoria da Simulação*.

A) *Teoria sobre a teoria*

Os estudiosos da *Teoria sobre a Teoria* argumentam que o nosso conhecimento sobre a mente não é uma teoria científica, mas sim uma teoria funcional, do dia-a-dia. A experiência, nesse conjunto, desempenha um papel formativo na teoria de desenvolvimento da mente da criança. Ela proporciona às jovens crianças dados que não podem ser contabilizados pela sua teoria da mente daquele momento; as informações acabarão por causar-lhes a revisão e a melhora da sua própria teoria. Assim, o papel da experiência é visto como semelhante à teoria do equilíbrio de Piaget (1985), isto é, a experiência gera desequilíbrio e, eventualmente, um novo e mais elevado estado de equilíbrio.

B) Teoria da modularidade

Os *Teóricos da Modularidade*, como aponta Flavell (1999), afirmam que as crianças não adquirem, de forma alguma, uma teoria sobre as representações mentais. Em vez disso, postulam a aquisição, mediante a maturação neurológica, de uma sucessão de três domínios específicos ou mecanismos modulares.

O primeiro, chamado Teoria do Mecanismo do Corpo, se desenvolve no início do primeiro ano e possibilita que o bebê reconheça, entre outras coisas, que os agentes têm uma fonte interna da energia que lhes permite moverem-se por sua própria conta.

Os próximos dois mecanismos, chamados Teoria dos Mecanismos da Mente, lidam com a intencionalidade. A ToMM1 (Teoria do Mecanismo da Mente 1), que se inicia no primeiro ano, permite à criança pequena considerar pessoas e outros agentes percebendo o ambiente e perseguindo objetivos, já a ToMM2 (Teoria do Mecanismo da Mente 2) começa a desenvolver-se durante o segundo ano de vida. Este terceiro mecanismo permite à criança representar agentes, assumindo atitudes em direção à proposição da verdade – a isso filósofos se referem como *atitudes de proposição*. Atitudes de proposição são estados mentais, como *fingir que, acreditar que, imaginar que, desejar que* e coisas do gênero. Flavell (1999b) cita outros teóricos que propõem mecanismos modulares inatos ou de amadurecimento precoce dedicados ao estado mental: Fodor (1992), Mitchell (1994) e, especialmente, Baron-Cohen (1995).

C) Teoria da simulação

A Teoria da Simulação propõe que as crianças estão introspectivamente conscientes dos seus próprios estados mentais e podem utilizar esse conhecimento para inferir os estados mentais de outras pessoas, mediante uma espécie de desempenho de um papel ou de processo de simulação.

O que se desenvolve é a capacidade de tornar cada vez mais acuradas as simulações deste tipo. Embora não negando que as pessoas também recorrem a teorias para prever e explicar comportamentos, Harris (1992, apud Flavell, 1999b) salienta a importância de tais processos de simulação mental na aquisição de conhecimentos e competências sociocognitivas.

Tal como os Teóricos da Teoria, que acreditam que o conhecimento sobre a mente não é uma teoria científica, mas sim uma teoria funcional do dia-a-dia, os

Teóricos da Simulação consideram que a experiência desempenha um importante papel formativo, quanto ao fato de ser mediante a prática do desempenho de uma função que crianças melhoram suas habilidades de simulação.

Estes três movimentos (*teoria e a pesquisa de Piaget*, que afirmava que as crianças começam o seu desenvolvimento sendo cognitivamente egocêntricas; *teoria e investigação sobre o desenvolvimento metacognitivo das crianças e teoria de desenvolvimento da mente*) e todas as outras teorias que surgiram a partir delas, focalizam aspectos diferentes do desenvolvimento cognitivo e retratam a riqueza e a complexidade da mente infantil, que é o que nos propusemos a examinar ao verificar quais são as estratégias metacognitivas que as crianças de 6 e 7 anos de idade, da 1ª série (Ciclo I) do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, manifestam em seus ambientes educativos.

Tais teorias nos oferecem uma visão de como a mente infantil, gradualmente, torna-se igual à dos adultos. Ao serem confrontadas com uma avalanche de estimulação sensorial, ainda bebês e com os pequenos desafios da vida cotidiana, as crianças tentam conferir sentido ao mundo e adaptar-se a ele, construindo ativamente noções a seu respeito. Noções que incluem fenômenos, como por exemplo, categorias, regras, estruturas cognitivas, habilidades, teorias e procedimentos. Esta construção cognitiva do mundo é auxiliada e, ao mesmo tempo, limitada pelas dotações biológicas, competências cognitivas atuais, capacidades e conhecimentos e também pelos estímulos vindos do ambiente, incluindo os adultos, que funcionam como “orientadores cognitivos” (FLAVELL, 1999a, p. 24).

Dessa maneira, a construção da mente da criança é um processo que está intimamente ligado tanto à sua cognição quanto à percepção e às vivências do mundo que a cerca, e isso significa que desde pequena suas habilidades cognitivas são desenvolvidas. A principal questão a ser observada é “como” estão se desenvolvendo. No caso da escola, o professor, seu “orientador cognitivo”, necessita entender a construção da mente da criança, pois sua intervenção será crucial para o bom andamento de uma aprendizagem que a leve a desenvolver toda a sua habilidade e potencial.

Esta habilidade, na visão de Flavell (1999a, p. 125-126), desempenha um papel importante em muitos tipos de atividades cognitivas, incluindo a comunicação oral de informações, a persuasão oral, a compreensão oral, a compreensão da

leitura, a escrita, a aquisição da linguagem, a percepção, a atenção, a memória, a solução de problemas, o raciocínio lógico, a cognição social e várias formas de autoinstrução e autocontrole. A capacidade de pensar e raciocinar, conforme explica Fonseca (2007, p. 70),

não é inata, as funções cognitivas não se desenvolvem se não forem objeto de treino sistemático e de mediação contínua desde a educação pré-escolar até à universidade. A educação não deve apenas restringir-se ao fornecimento de grande quantidade de informação. A gênese do insucesso escolar talvez tenha a sua razão nesta assunção.

Assim, a aprendizagem tanto diz respeito à maneira como a informação é representada internamente, ou seja, em como ela é convertida em diferentes formatos e daí desincorporada de contextos, ocasiões e propósitos e usada de forma particular. A negligência desses processos de transformação interna é uma das principais vias pela qual a aprendizagem tem sido simplificada e, conseqüentemente, mal interpretada.

2.3 A metacognição

A *Teoria e a investigação sobre o desenvolvimento metacognitivo das crianças*, o segundo movimento das teorias sobre a mente, constitui o foco do estudo a seguir.

O conceito de metacognição surgiu nos Estados Unidos no início dos anos 1970 e teve como precursor John H. Flavell, americano, psicólogo do desenvolvimento, especializado em desenvolvimento cognitivo da criança.

Foi a partir de novos fenômenos de desenvolvimento e da análise das teorias de Piaget, que Flavell (1976, apud GRANGEAT, 1999) mudou a direção do desenvolvimento da psicologia nos Estados Unidos. Seus trabalhos sobre a memória, a aprendizagem de estratégias, a função de evocação, o treino da leitura reflexiva, o desenvolvimento da capacidade de identificar os erros da leitura foram responsáveis pelo desenvolvimento da Teoria da Metacognição.

Inicialmente, os estudos metacognitivos tratavam da metamemória da criança, especialmente dos seus conhecimentos e da sua utilização de estratégias de memória. Posteriormente, Flavell (1976, apud, GRANGEAT, 1999) investigou a

metacognição, relacionado-a à linguagem, à comunicação, à percepção, à atenção, à compreensão e à solução de problemas.

Em um primeiro momento, o termo *metacognição* referia-se apenas à *consciência* reflexiva dos processos cognitivos. Posteriormente, os autores foram mais além e incluíram também o *controle* da cognição na definição de metacognição.

Dessa maneira, o estudo da metacognição nas palavras de Flavell (1999b, p. 2) inclui

conhecimentos sobre a natureza das pessoas como cognitivas, sobre a natureza das diferentes tarefas cognitivas, e sobre possíveis estratégias que podem ser aplicadas para a solução de diferentes *tarefas*. Inclui também as competências executivas para monitorar e regular as próprias atividades cognitivas” (Trad.: Elisabeth S. Prosser)¹.

Ou seja, a metacognição é todo o movimento que a pessoa realiza para tomar consciência e controle dos seus processos cognitivos. Ela diz respeito, entre outras coisas, ao conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos.

Para Coll, Palacios e Marchesi (1995, p. 214), a palavra *metacognição* tem duplo significado: primeiro alude ao conhecimento que o indivíduo pode alcançar sobre seus próprios processos mentais; e, segundo, ao efeito que esse conhecimento exercerá sobre sua conduta. Mas adiante, os autores complementam que “é fácil compreender que o fato de poder ter acesso ao pensamento é, ao menos, um primeiro passo para poder controlá-lo”.

Bransford, Brown e Cocking (2007, p. 30) corroboram esta idéia, ao mencionarem que a metacognição refere-se à capacidade de uma *pessoa* prever o próprio desempenho em diversas *tarefas* e de monitorar seus níveis atuais de domínio e compreensão. Esse monitoramento se dá por meio das *estratégias*.

¹ knowledge about the nature of people as cognizers, about the nature of different cognitive tasks, and about possible strategies that can be applied to the solution of different tasks. It also includes executive skills for monitoring and regulating one’s cognitive activities

2.4 As Estratégias Metacognitivas

Antes de entrarmos nas Estratégias Metacognitivas, cabe inicialmente uma pequena introdução sobre o que entendemos por estratégia e, por conseguinte, estratégia cognitiva.

Sabe-se que as estratégias, são variáveis importantes na educação e tem sido objeto de variadas análises, para Pozo (2002), ao contrário das técnicas, as estratégias são procedimentos que se aplicam de modo controlado, dentro de um plano projetado deliberadamente com o fim de conseguir uma meta. E completa este raciocínio observando que

não se trataria tanto de diferenciar que procedimentos são técnicas e quais são estratégias (fazer uma representação gráfica de alguns dados é uma técnica ou uma estratégia?) mas de diferenciar quanto se usa um mesmo procedimento de modo técnico (quer dizer, rotineiro, sem planejamento nem controle) e quando se utiliza de um modo estratégico. (POZO, 2002, p. 235).

Para Mayor (1995, p. 29) “estratégia é o conjunto de procedimentos que são orquestrados e realizados para atingir qualquer objetivo, plano, propósito ou meta. Aplicada à aprendizagem é a sequência de procedimentos utilizados para alcançar aprendizagem”². Ou seja, a estratégia se relaciona a termos como a tática, destreza, estilo e processo.

A estratégia de aprendizagem tem a ver com o controle sobre os próprios processos de aprendizagem, para que se possa utilizá-los de maneira mais discriminativa. Nesse sentido, a palavra *estratégia*, diz respeito ao planejamento e ao controle de uma ação, mas, para que isso ocorra, necessitam-se de recursos cognitivos, ou de *estratégias cognitivas*. As estratégias são cognitivas quando executam uma ação mediante o conjunto de atividades ou técnicas a seu serviço, (correspondentes a sete processos de aprendizagem: sensibilização, atenção, aquisição, personalização, recuperação, transferência e avaliação).

² “estrategia es el conjunto de procedimientos que se instrumentan y se llevan a cabo para lograr algún objetivo, plan, fin o meta. Aplicado al aprendizaje es la secuencia de procedimientos que se aplican para lograr aprender” (Tradução livre).

A principal função de uma estratégia cognitiva é de ajudar a alcançar o objetivo de qualquer iniciativa em que alguém esteja envolvido. Por exemplo, ao ler um enunciado de uma conta de matemática, preciso saber se ela é de subtrair ou dividir e assim por diante, isto é, as estratégias cognitivas são evocadas para fazer o progresso cognitivo. E qual é a diferença entre estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas?

Flavell (1999a) as diferencia da seguinte forma: enquanto as estratégias cognitivas são destinadas simplesmente a levar o sujeito a um objetivo cognitivo, as *estratégias metacognitivas* propõem-se a avaliar a eficácia das primeiras, ou seja, regulam tudo o que está relacionado com o conhecimento, decidindo quando e como utilizar esta ou aquela estratégia. Por exemplo, algumas vezes procedemos a uma leitura lenta, simplesmente para aprender o conteúdo (estratégia cognitiva); outras vezes, lemos rapidamente para ter uma idéia acerca da dificuldade ou facilidade da aprendizagem do seu conteúdo (estratégia metacognitiva).

Deste modo, aprendemos sobre as estratégias cognitivas para *fazermos* progressos cognitivos e sobre as estratégias metacognitivas para *monitorizar* o progresso cognitivo. Para Flavell (1999a), a utilização de estratégias metacognitivas é, geralmente, operacionalizada como a monitorização da compreensão, que requer o estabelecimento de objetivos de aprendizagem, a avaliação do grau de compreensão que se deseja alcançar e, se necessário, a modificação das estratégias utilizadas para alcançá-los.

O estudo da metacognição no Brasil se encontra em fase de crescimento, sobretudo na temática das Estratégias Metacognitivas. Existem, conforme pesquisa de estado da arte realizada no Banco de Teses da CAPES, dezesseis dissertações e cinco teses na área da Educação, que abordam este assunto, de 1996 a 2007.

Tais dados nos instigaram ainda mais a pesquisarmos este tema, para que com ele possamos articular caminhos que auxiliem o aluno “a transformar-se num sujeito pensante, de modo que aprenda a utilizar seu potencial de pensamento por meios cognitivos, habilidades, atitudes, valores” (LIBÂNEO, 1998, p. 30).

Carrasco (2000), um dos autores estudados em nosso grupo de pesquisa (GAE) para a elaboração do questionário das estratégias metacognitivas (Anexo A) afirma que elas se referem a:

- saber avaliar a própria execução cognitiva;

- saber selecionar uma estratégia adequada para solucionar determinado problema;
- saber dirigir, focar a atenção a um problema;
- saber decidir quando deter a atividade a um problema difícil;
- saber determinar a compreensão do que está lendo ou escutando;
- saber transferir os princípios ou estratégias aprendidas de uma situação para outra;
- saber determinar se as metas ou objetivos propostos são consistentes com suas próprias capacidades;
- conhecer as demandas da tarefa;
- conhecer os meios para chegar às metas ou objetivos propostos;
- conhecer as próprias capacidades e como compensar suas deficiências.

Para entender de que forma levar estas estratégias até as salas de aula, faz-se necessário, aprofundarmos um pouco mais os estudos acerca das estratégias e das sub-estratégias metacognitivas. São elas: a) Consciência ou Conhecimento e as sub-estratégias: pessoa, tarefa e estratégia; b) Controle e as sub-estratégias: planejamento, regulação e avaliação. Diferentes autores abordam somente duas estratégias, porém, Portilho (2003), baseada em Mayor (1995) aborda uma terceira; c) Autopoise: para uma melhor visualização do processo, a Figura 1, apresenta o esquema que demonstra as Estratégias metacognitivas.

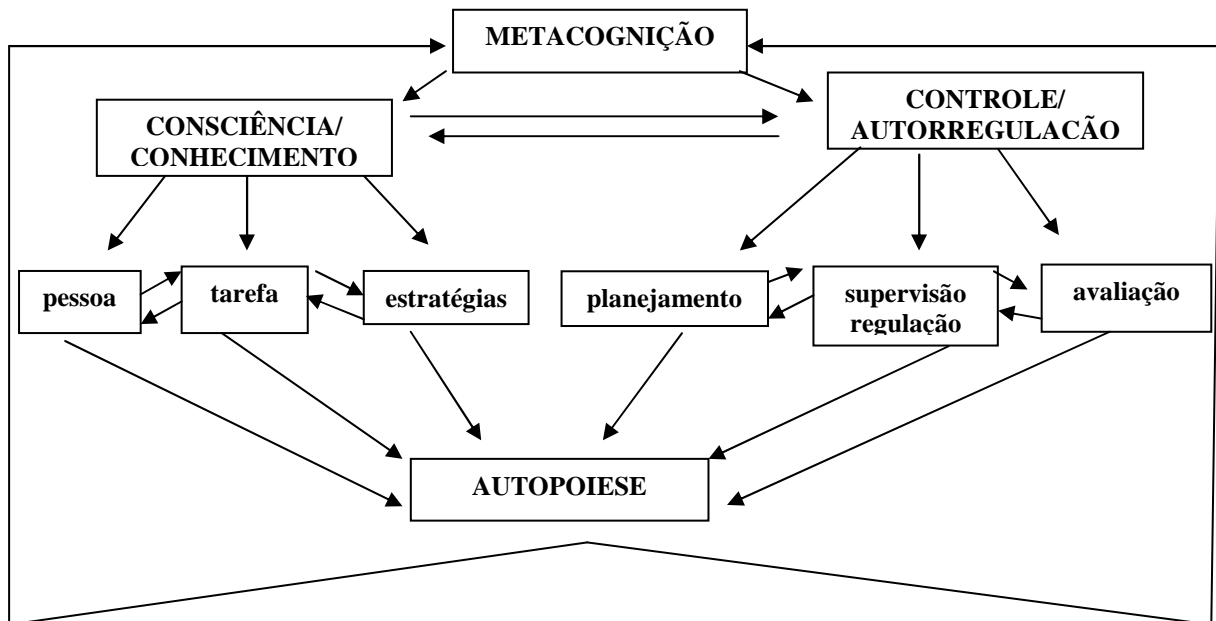


FIGURA 1 – Estratégias metacognitivas e sub-estratégias.
Fonte: PORTILHO, 2003.

A primeira estratégia refere-se ao conhecimento sobre o conhecimento, chamada de *consciência*, que seria a tomada de consciência dos processos e das competências necessárias para a realização da tarefa; a segunda, ao *controle* ou *autorregulação*, que é a capacidade para avaliar a execução da tarefa e fazer correções quando necessário – em outras palavras, é o controle da atividade cognitiva, da responsabilidade dos processos executivos centrais que avaliam e orientam as operações cognitivas (é nesta segunda estratégia que a presente investigação está ancorada); a terceira estratégia, a *autopoiese*, complementa a idéia da tomada de consciência sobre a atividade de aprendizagem, sua regulação e a transformação necessária que o sujeito deve fazer a partir da experiência vivida, ou seja, os significados que ele constrói. Como explica Portilho (2004b, p. 6), “a *autopoiese* implica a dialética, a recursividade e o processo de retroalimentação, ou *feedback*”.

Para um aprofundamento destas Estratégias Metacognitivas, optamos por dividi-las em subitens.

2.4.1 Consciência ou conhecimento

Como mencionado, foi nos anos de 1970 que Flavell e colaboradores começaram a desenvolver estudos relacionados à metacognição, nomeadamente, com a metamemória. Com base nestes estudos, o autor formulou que o conhecimento metacognitivo se desenvolve por meio da conscientização ou consciência, por parte do sujeito, sobre o modo como determinadas variáveis interagem no sentido de influenciar os resultados das atividades cognitivas.

A estratégia da tomada de consciência é o início do processo metacognitivo, pois, como explica Claxton (2005, p. 20), “para sermos bons aprendizes, não precisamos apenas ter desenvolvido todos os tipos de habilidades de aprendizagem, precisamos de um bom conhecimento operacional de sua função”.

O termo, *tomada de consciência* e a palavra *consciência* são mais que nomenclaturas para a metacognição, pois estão diretamente relacionados aos processos da aprendizagem. E esses processos só puderam ser estudados a partir da explosão cognitiva produzida pela ciência da psicologia, paralela à explosão informativa advinda de nossa sociedade, como consequência do uso generalizado das tecnologias cognitivas da informação. Isso acabou trazendo uma série de alternativas teóricas sobre o funcionamento da mente humana (POZO, 2002, p. 82).

Ainda há, porém, nos dias de hoje, uma compreensão limitada dos processos de aprendizagem, pois tudo se reduziu, durante muito tempo, às associações de estímulo e respostas. Embora os processos de memória, atenção e a consciência sempre existiram, eram uma consequência do comportamento, e não sua causa” (POZO, 2002, p. 82).

Mesmo sem se saber exatamente onde a consciência se encontra, o fato é que ela existe. Para estudá-la e tentar explicá-la, existem duas escolas de pensamento.

Uma a vê como uma qualidade transcendente além da compreensão, que vem ao encontro do pensamento cartesiano, que separa corpo e mente. A outra considera que a consciência é produto da atividade cerebral. Com isso, várias evidências sugerem que a consciência emerge da atividade do córtex cerebral e, em particular, dos lobos frontais. Esta região é também responsável pela percepção

consciente da emoção, da habilidade de escutar e da concentração (CARTER, 2002, p. 357).

Dentre as várias concepções sobre a palavra *consciência*, optou-se, aqui, pela acepção encontrada na análise cognitivista, para a qual o sistema cognitivo humano não é apenas um complexo e sutil mecanismo para adquirir e armazenar representações, mas ao contrário de outros sistemas de conhecimentos meramente mecânicos, também é capaz de adquirir consciência de si mesmo, de regular sua própria atividade e de refletir sobre suas próprias produções (POZO, 2002, p. 157).

Ainda para o autor, a consciência não é apenas um estado mental, mas também um processo efetivo de aprendizagem, daí que, seja como alunos ou professores, deveremos fomentar essa consciência que nos permite modificar o que sabemos e o que fazemos (2002, p. 83).

Ter consciência é o primeiro passo para qualquer atitude de mudança, transformação e também de reconhecimento daquilo que já sabemos e do que ainda não sabemos. Como observa Carter (2003, p. 356), “não é o que fazemos que nos faz tão preciosos (afinal, uma pessoa inteiramente paralisada e muda não é menos pessoa), é o que acontece dentro de nossas cabeças – a magnífica e altamente desenvolvida qualidade de nossa consciência”.

O conhecimento, a percepção, o autoconhecimento, a atenção e a reflexão, como afirma Carter (2002, p. 359), são todos componentes distintos da consciência, e a qualidade de nossas experiências varia de acordo com quais e quantos deles estão presentes: “a consciência é que dota o mundo de significados e a nossa vida de um senso de propósito”.

Segundo Grangeat (1999, p. 19), “a consciência é esta capacidade de reflexão, de desdobramento do sujeito que o fundamenta enquanto sujeito epistemológico, isto é, de construtor de saberes.

Esta capacidade de reflexão da consciência pode ser complementada pela idéia de William James, o pai da psicologia americana no século XIX, para quem “a consciência é um processo e não uma coisa” (CARTER, 2002, p. 403).

Neste processo de reflexão dentro da educação, inclui-se a mudança nas formas de ensinar, como as que exigem as novas fronteiras da aprendizagem. A tomada de consciência ou explicitação do conhecimento, como cita Pozo (2002),

deve ser entendida também como um processo construtivo, que requer várias fases intermediárias, desde o conhecimento implícito até a consciência reflexiva sobre ele.

Sobre o conhecimento implícito e explícito, Karmiloff-Smith (1992, apud Pozo, 2002) ressalta que “a distinção entre conhecimento implícito e conhecimento explícito não deve ser entendida como uma dicotomia, mas, antes, como um contínuo de tomada de consciência progressiva sobre o próprio conhecimento”.

Neste caso, quanto mais compreendemos o que fazemos, quanto mais *consciência* tivermos acerca de nosso conhecimento, mais provável será que recorramos a ela em novas situações, já que seremos capazes de relacioná-los com muitas outras situações (POZO, 2002, p. 89).

Na presente investigação, ficou claro o quanto as crianças podem e devem ser instigadas a tomarem consciência de seus processos cognitivos e metacognitivos, pois eles aparecem a todo o momento na ação de suas tarefas.

Moreno (1988, apud POZO, 2002, p. 157) identifica três sentidos distintos do termo *consciência*:

- como sistema atencional de capacidade limitada;
- como sistema de controle e regulação do funcionamento cognitivo;
- como sistema de reflexão ou metaconhecimento sobre os próprios processos e produtos do sistema cognitivo.

No primeiro sentido, destina-se a prestar atenção a uma pequena parte dos estímulos ambientais, aprendendo muito pouco sobre aqueles que não são bem observados; o segundo requer um controle ou regulagem do próprio sistema cognitivo; o terceiro é proporcionar um conhecimento autorreferente.

Como comenta Claxton (2005, p. 21)

a aprendizagem demanda vários tipos de consciência e reflexão, e as pesquisas nos dizem que essas faculdades também podem ser cultivadas. A aprendizagem ao longo da vida exige a capacidade de pensar estrategicamente sobre o nosso próprio caminho de aprendizagem, e isso requer a autoconsciência para conhecer nossos próprios objetivos, os recursos necessários para buscar atingi-los e suas atuais potencialidades e fragilidades nesse aspecto.

Quando temos uma atividade a desenvolver, seja ela qual for, por exemplo aprender a tocar violão, é necessário compreender a atividade a ser desenvolvida,

as possibilidades e limitações da atividade em si, assim como conhecer as estratégias necessárias para que a atividade aconteça.

Após esta exposição sobre a *consciência* ou *tomada de consciência* enquanto estratégia metacognitiva, serão abordadas as três sub-estratégias que se referem a ela (conforme Figura 1), *Pessoa, Tarefa e Estratégia*. Segundo Flavell (1999a, p. 213-215). Para que a memorização ou a recordação se tornem possíveis, deve-se aprender a identificar em que situações há necessidade de recorrer a determinadas ações ou estratégias e desenvolver o conhecimento sobre a influência das variáveis da pessoa, da tarefa e da estratégia.

A sub-estratégia *pessoa* envolve as crenças acerca da própria cognição, acerca de diferenças cognitivas entre as pessoas e a respeito de propriedades universais da cognição humana; diz respeito a três categorias de conhecimento: intra-individual, interindividual e universal. A primeira refere-se ao conhecimento sobre si próprio, áreas fortes (habilidades) e fracas, interesses, atitudes, motivação, e outros aspectos da personalidade que podem afetar o rendimento; a segunda refere-se ao conhecimento sobre as diferenças entre si próprio e os outros; e a terceira, a todo o conhecimento dominante numa cultura que veicula certas idéias acerca da aprendizagem, por exemplo, que a memória tem uma capacidade limitada.

A sub-estratégia *tarefa* engloba a natureza da informação disponível e a compreensão das exigências da mesma. Refere-se ao conhecimento sobre a natureza da informação com que um sujeito é confrontado (escassa ou abundante, imprecisa ou rigorosa) e sobre os critérios da tarefa a realizar. A informação ou o material a aprender varia em função da sua familiaridade e da forma como é apresentado, devendo o sujeito adaptar as suas respostas a essas informações. Podemos afirmar que diferentes tipos de tarefas exigem diferentes tipos de processamento da informação.

Por último, temos a sub-estratégia *da estratégia*, que inclui informações sobre os meios, processos ou ações que permitem ao sujeito atingir os objetivos com maior eficácia numa determinada tarefa. Neste sentido, possuir um repertório razoável de estratégias não é o suficiente. É também necessário ter um conhecimento aprofundado sobre elas e sobre quais meios têm maior probabilidade de êxito em relação a determinados objetivos cognitivos.

Considerar estas sub-estratégias faz toda a diferença no processo de aprendizagem, porque, segundo Brown (1978, apud RIBEIRO, 2003), a compreensão da leitura e o reconhecimento das dificuldades na compreensão de uma tarefa, ou tornar-se consciente de que não se compreendeu algo, é uma habilidade que parece distinguir os bons dos maus leitores.

Nesta pesquisa, percebeu-se o quanto a criança tem consciência das suas dificuldades de leitura, embora ainda não saibamos o que é feito com essa informação. Na pergunta “O que é mais difícil na hora de ler”, as crianças identificaram que suas maiores dificuldades de leitura são as palavras desconhecidas ou as sílabas ou letras que ainda não conseguem juntar.

Ribeiro (2003) concorda com Brown (1978), ao chamar a atenção para a importância do conhecimento, não só sobre aquilo que se sabe, mas também, sobre aquilo que não se sabe, evitando assim, o que designa de *ignorância secundária*, isto é, não saber que não se sabe. As crianças, ao avaliarem as suas dificuldades e/ou ausências de conhecimento, podem, nomeadamente, superá-las, recorrendo, muitas vezes, a inferências feitas a partir daquilo que sabem.

Os alunos necessitam saber como as próprias características *pessoais*, as características e os requisitos da *tarefa* e a utilização de *estratégias* influencia a aprendizagem. A tomada de consciência é o início da atividade metacognitiva, mas é necessário ir além.

Trata-se da segunda estratégia metacognitiva, o *Controle* ou *Autorregulação* (Figura 1).

2.4.2 Controle ou Autorregulação

A estratégia *controle* solicita da pessoa uma reflexão constante sobre suas ações. O controle, como afirma Kluwe (1987 apud LAFORTUNE; SAINT-PIERRE, 1996, p. 25), é a atividade que visa seguir, examinar, recolher informações sobre as atividades cognitivas que estamos efetuando e seu estado atual.

Já para os autores Lafortune e Saint-Pierre (1996, p. 25), “as atividades de controle estão ligadas à vigilância daquilo que se faz à verificação dos progressos e à avaliação da conformidade e da pertinência das etapas seguidas, dos resultados

obtidos ou das estratégias utilizadas”. Ou seja, o controle está sempre ligado às tarefas de gerir, avaliar e regular suas próprias atividades, do início ao fim.

Ao pesquisarmos sobre a estratégia de controle das crianças, foram observadas as três sub-estratégias: de *planejamento*, *regulação* e *avaliação* (Figura 1).

O controle metacognitivo, de acordo com a maioria das propostas descritas na literatura, inclui os processos de *planejamento* das estratégias mais adequadas na hora da resolução de um problema, da *supervisão* ou regulação do uso que a pessoa faz destas estratégias para atingir as metas estabelecidas e a *avaliação* dos resultados que obteve (PORTILHO, 2006a, p. 54, grifo do autor).

A sub-estratégia do *planejamento* é a previsão das etapas, a escolha de estratégias em relação ao objetivo da tarefa. Nela são considerados os resultados de cada ação, são as tarefas reconhecidas na gestão do pensamento e consistem em organizar a forma como as informações serão tratadas. Segundo Mateos (2001, p. 71), “o estabelecimento de um objetivo, uma determinação dos recursos disponíveis, a seleção dos procedimentos a seguir para alcançar a meta desejada e a programação do tempo e esforço”³. Para Lafortune e Saint-Pierre (1996, p. 24) a sub-estratégia de planificação inicia a partir de uma análise de uma tarefa a ser feita, suas características e exigências, enfim, qual a estratégia que será escolhida. A tarefa, assim, é dividida em sub-objetivos a atingir, e são avaliadas as possibilidades de sucesso e o tempo necessário estimado ou previsto para as etapas a seguir.

Segundo pesquisa realizada por Schoenfeld (1987, apud LAFORTUNE; SAINT-PIERRE, 1996, p. 24-25), alunos principiantes em matemática passam muito menos tempo do que os especialistas efetuando tais estratégias de planificação durante a resolução de problemas. E mais, eles têm tendência para se lançar de imediato numa série de operações que os distanciam frequentemente da solução.

Na presente investigação, foi observado que as crianças em processo de alfabetização possuem, em sua maioria, um planejamento fragmentado e sistematizado acerca da tarefa. Este dado será discutido no próximo capítulo, mas desde já, podemos expor que tal resultado demonstra a tendência pesquisada por

³ “el establecimiento de un objetivo, la determinación de los recursos disponibles, la selección del procedimiento a seguir para alcanzar la meta deseada y la programación del tiempo y el esfuerzo” (Tradução livre).

Schoenfeld (1987), no que diz respeito aos alunos se lançarem de imediato às resoluções da tarefa, distanciando-se, assim, do planejamento da ação.

A sub-estratégia, *regulação* ou *supervisão*, está ligada às intervenções que se fazem depois que se detectaram, no planejamento, as atividades que necessitam de uma monitorização, ou seja, consiste em controlar o processo para o objetivo da tarefa. Segundo Lafortune e Saint-Pierre (1996, p. 25) as decisões tomadas nesta estratégia dizem respeito à organização, ao esforço, à quantidade, à orientação da atividade cognitiva em questão. Quer dizer que por meio da observação de como a criança utiliza a regulação da tarefa, podemos entender o seu processo de aprendizagem e fazer as devidas intervenções.

A sub-estratégia *avaliação* está ligada à vigilância daquilo que se faz à verificação dos progressos e à avaliação da conformidade e da pertinência das etapas seguidas, dos resultados obtidos.

Conforme Ribeiro (2003, p. 114), a metacognição em ação, ou seja, o autocontrole cognitivo, diz respeito às reflexões pessoais sobre a organização e a planificação da ação antes do início da tarefa (planejamento), nos ajustamentos que se fazem enquanto se realiza a tarefa (regulação) e nas revisões necessárias à verificação dos resultados obtidos (avaliação).

É importante salientar, como sugere Mateos (2001, p. 71), que

“O fato destes processos se descreverem em uma sequência linear de três fases, não significa que toda a tarefa de aprendizagem ou de solução de problemas implique necessariamente da mesma maneira os três tipos de processos, nem tampouco que se apliquem sempre nesta ordem, já que em muitos casos eles interagem de forma complexa influenciando-se uns aos outros. Os processos de controle são processos mais recorrentes do que lineares”⁴.

A partir disso, pode-se analisar de que forma a criança em fase de alfabetização pode estruturar suas estratégias metacognitivas, já que, como salienta Portilho (2004b, p. 6), “deverá conduzir de forma ativa sua própria aprendizagem, sem limitar-se a esperar receber os impulsos procedentes do meio para realizar uma ou outra tarefa”. A autora completa esta idéia ao observar que a criança que

⁴ *El hecho de que estos procesos se describan en una secuencia lineal de três fases no significa que toda tarea de aprendizaje o de solución de problemas implique necesariamente de la misma manera los três tipos de procesos, ni tampoco que se apliquen siempre en esse orden, ya que en muchos casos interactúan de forma compleja influyéndose unos a otros. Los procesos de control son procesos recurrentes más que lineales* (Tradução livre).

aprende somente sentirá esta necessidade, se o meio a sensibilizar para tal, e que na relação aprendizagem-ensino, este papel é do professor.

Estas afirmações fazem refletir sobre o que Burón (1996, p. 19) escreve sobre as estratégias metacognitivas. Para ele, ensinar a autorregular a atividade mental é o mesmo que ensinar estratégias eficazes de aprendizagem. Pode-se inferir daí que o desenvolvimento metacognitivo leva a “saber aprender”.

A regulação da cognição consiste em ajudar os alunos a criar um plano, selecionar estratégias específicas para que possam atingir uma meta de aprendizagem. (RIBEIRO, 2002, p. 280).

Por fim, apresentamos a terceira estratégia metacognitiva, chamada *autopoiese* (Figura 1).

2.4.3 Autopoiese

Esta estratégia foi proposta pelo grupo de pesquisadores de Juan Mayor (1995), a partir de um conceito adotado de Maturana (1997), que usava o termo “Autopoiese” para explicar a adaptação dos seres vivos. É importante ressaltar que em nossa pesquisa ela tem um sentido de “auto-fazer-se”.

A autopoiese é um componente básico da metacognição, assim como a consciência e o controle. Graças a ela, a atividade metacognitiva não só é consciente de si mesma e não só controla a si mesma, como ultrapassa a consciência e o controle, construindo-se a si mesma (BRUNER, 1987, apud MAYOR, 1995, p. 59).

Para Maturana e Varela (1995, p. 148), “já que todo sistema autopoietico é uma unidade feita de múltiplas interdependências, quando uma dimensão do sistema é modificada, o organismo como um todo passa por mudanças correlativas em muitas dimensões ao mesmo tempo”. A autopoiese só tem tido influência porque soube alinhar-se com a capacidade interpretativa do ser vivo que concebe o homem um agente que constitui o mundo e são dotados de capacidade interpretativa desde sua própria origem (MATURANA, VARELA, 1997, p. 36).

A partir destas três estratégias e sub-estratégias, é notório que a metacognição se aplica tanto no conhecimento, quanto no controle da própria atividade cognitiva. A *Consciência ou o conhecimento* metacognitivo constitui o

componente declarativo da metacognição e compreende o conhecimento dos próprios recursos cognitivos, das demandas da tarefa e das estratégias que podem ser utilizadas. O *controle* metacognitivo constitui o componente procedimental e inclui processos de planejamento das estratégias mais adequadas para resolver uma tarefa, de supervisão ou regulação do uso que se faz para chegar a elas, sua efetividade e progresso sobre a meta estabelecida e a avaliação dos resultados obtidos (MATEOS, 2001, p. 32). A *autopoise*, por sua vez, tem um papel de regular e transformar todo este processo metacognitivo.

A partir do exposto, fica evidente a relevância de um ensino com base nas estratégias metacognitivas. É também desta forma que Lafortune, Jacob e Hébert (2000, apud MURAD, 2005) entendem a relevância do desenvolvimento das habilidades metacognitivas, levando o aluno a melhor gerenciar seu processo mental, para que ele seja mais autônomo e elabore suas próprias estratégias, escolhendo assim as que são mais eficazes para o seu processo de aprender. O desenvolvimento de tais habilidades responde a uma necessidade da escola que deseja favorecer a autonomia na aprendizagem.

3 A DESCOBERTA DAS ESTRATÉGIAS

3.1 O processo de organização dos dados

Na pesquisa com as crianças da 1ª série (Ciclo I) do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, realizada entre março de 2005 e agosto de 2006, pelo GAE, foi realizada, primeiramente, a observação das estratégias de personalização, atenção, memória e processamento da informação, registradas no Protocolo de Observação da Criança (Anexo B). Em um segundo momento, desenvolvemos a presente investigação que aborda as *estratégias metacognitivas* das crianças mencionadas. Dentre as questões existentes neste Protocolo, dez perguntas abertas se relacionavam à *estratégia de controle ou autorregulação*, evidenciando as sub-estratégias de *planejamento, supervisão e avaliação* que as crianças utilizam para a leitura e escrita. Abaixo, na Figura 2, as perguntas realizadas.

Planejamento	Regulação	Avaliação
Se você tivesse que contar o que fizemos aqui para outra criança, o que contaria?	O que você faz quando não entende uma palavra?	O que é mais fácil na hora de ler?
Antes de começar a escrever, o que você faz?	O que você faz quando escreve errado?	O que é mais difícil na hora de ler?
	Você precisa ler uma palavra mais de uma vez, por quê?	O que é mais fácil na hora de escrever?
	Você corrige quando vê que não fez certo?	O que é mais difícil na hora de escrever?

Figura 2 – Quadro com o registro das sub-estratégias e as respectivas perguntas sobre as estratégias metacognitivas

Fonte: Protocolo de Observação da Criança (Anexo B)

O registro das respostas foi transcrito para uma planilha eletrônica (Apêndice A), utilizando o software EXCEL. Ao todo, foram entrevistadas 396 crianças e obtidas 3.960 respostas referentes às estratégias metacognitivas.

Cada resposta (Apêndice A) foi lida, analisada e categorizada. Este processo foi o mais longo de nossa pesquisa, primeiramente pela quantidade de respostas

analisadas (3.960) e também pela criação, dar os nomes, das categorias, fase esta que passou por inúmeras análises e orientações, o que resultou, primeiramente, 103 categorias. Posteriormente, uma nova análise e agrupamento destas respostas foram realizados e se transformaram em **27 categorias**, as quais são expostas a seguir, com suas respectivas definições. Estas categorias são as estratégias que as crianças realizam na hora de *Planejar, Regular (supervisionar) e Avaliar* suas tarefas.

1. **Ausência de referencial:** quando a criança não tem referencial (uma base) para leitura, ela não consegue se *regular* e *avaliar* (não saber ler/escrever).
2. **Ausência de resposta:** a criança não respondeu.
3. **Ausência de auxílio externo:** a ausência de auxílio externo (professora ou de terceiros) dificulta o processo de *autoavaliação* da criança, ou seja, ela não se avalia sozinha.
4. **Automatizada:** o *planejamento* é ordenado e envolve recursos de material escolar (borracha, penal, lápis, mochila etc.).
5. **Autonomia na ação:** a *regulação* é autônoma, a criança pensa e tenta corrigir, apaga e corrige sem necessidade de referencial externo para isso.
6. **Avaliativo:** o *planejamento* é avaliativo e tem juízo de valor (fácil, legal).
7. **Compromisso com a escrita correta:** é mais difícil *avaliar-se* quando há necessidade de ter que sempre apagar o que escreve.
8. **Desconhece o termo corrigir :** a criança não sabe o significado da palavra *corrigir*, na sub-estratégia de *regulação*.
9. **Desenho:** o *planejamento* acontece por meio do desenho.
10. **Domínio da leitura e escrita:** a criança consegue *avaliar-se* melhor quando domina a leitura e escrita.
11. **Foco nas palavras:** a *avaliação* se dá nas facilidades e dificuldades que a criança tem em identificar as palavras; vale-se do recurso de identificar ou não palavras que são conhecidas ou curtas.
12. **Foco nas letras:** a *avaliação* se dá na identificação de letras ou sílabas conhecidas ou não, para conseguir formar a palavra; é mais fácil reconhecer primeiro letra por letra, para depois ler a palavra; é mais fácil ler somente as letras.

13. **Foco na grafia:** é mais difícil ou fácil se *avaliar* conforme a grafia (dificuldades com a letra cursiva).
14. **Fuga do item pesquisado:** responde qualquer coisa para livrar-se da questão. Conduta evitativa ou a resposta tem haver com os próprios hábitos na cultura em que a criança está inserida.
15. **Imobilidade diante das dificuldades:** a criança não consegue se *regular*, pois encontrou dificuldades e isso a imobilizou para novas tentativas.
16. **Interferência externa:** não consegue se *planejar* nem se *avaliar*, quando há ruídos ou crianças tirando a atenção.
17. **Não categorizada:** resposta sem categorização que não se encaixa em nenhum item, ou quando a criança não sabe o que responder.
18. **Nenhuma ação:** a criança não faz nada, não tenta ler, não pergunta, não escreve, não faz. Não se utiliza da *regulação*.
19. **Novas tentativas:** a criança se *regula* fazendo novas tentativas, lê de novo, escreve de novo, junta as palavras, junta as sílabas, as letras, escuta o som das letras, apaga e copia de novo.
20. **Organização da atenção e ou pensamento:** o *planejamento*, a *regulação* e a *avaliação* acontecem com base na qualidade da atenção e pensamento na hora em que a criança está executando a tarefa.
21. **Perspectiva de totalidade:** a sub-estratégia de *avaliação* fica mais comprometida com a leitura de livros, revistas, histórias, textos grandes, frases grandes, leitura de provas.
22. **Planejamento parcial:** fragmenta a tarefa realizada na hora de *planejar-se*.
23. **Planejamento estruturado:** segue a sequência da tarefa, ou seja, estrutura o *planejamento*.
24. **Referencial externo:** *planejamento*, *regulação* e *avaliação* acontecem com base em referencial externo. A criança se *planeja*, *regula* e *avalia* na fala, ação, correção ou ordem do outro, professor ou alguém da família.
25. **Recurso didático:** *planejamento* e a *avaliação* ocorrem com base no apoio dos recursos didáticos (se *planeja* ou se *avalia* conforme está no quadro, no livro, no enunciado, no livro de historinhas).
26. **Resposta sem justificativa:** a criança se *regula* ou supervisiona na tarefa, mas não justifica.

27. Resposta com justificativa: a criança se *regula* e avalia na tarefa, dizendo de que forma faz (juntando as letras, falando a palavra antes de escrever etc.).

Durante a categorização foram encontrados, agrupamentos de respostas conforme o período da aplicação do instrumento, o que nos levou também a dividir as respostas conforme o trimestre, o que gerou, além da análise geral, uma análise por trimestres, determinados como pode ser observado na Figura 3.

Foram separadas para análise	Período correspondente	Ano	Número de crianças entrevistadas
I trimestre	março/abril/maio	2005/2006	147
II trimestre	junho/julho/agosto	2005/2006	152
III trimestre	setembro/outubro/novembro	2005	97

Figura 3 – Período de aplicação do Protocolo separado, analisado e categorizado por trimestre.
Fonte: Categorização da coleta de dados do Protocolo de Observação da Criança

O primeiro trimestre corresponde aos meses de março, abril e maio, de 2005 e 2006, perfazendo um total de 147 crianças avaliadas neste período. O segundo trimestre representa os meses de junho, julho e agosto, de 2005 e 2006, num total de 152 crianças. E o terceiro trimestre avaliou 97 crianças em setembro, outubro e novembro, de 2005.

Depois das respostas transcritas, categorizadas e separadas por trimestres, elas foram tratadas estatisticamente e organizadas em tabelas. Também foi realizada uma análise da freqüência geral das sub-estratégias com seus respectivos gráficos.

Como poderá ser observado na visualização das tabelas expostas a seguir, foi sugerido pela estatística que auxiliou a pesquisa do GAE, que, ao transcrever os dados, existissem duas análises. A primeira, com a freqüência e o percentual das 27 categorias encontradas na pesquisa (segunda e terceira coluna), a segunda análise (quarta e quinta coluna das tabelas), sem a tabulação das seguintes categorias: **fuga do item pesquisado** (que diz respeito a qualquer resposta que a criança tenha dado para apenas livrar-se da questão), **ausência de respostas** (crianças que não responderam absolutamente nada ao serem inquiridas sobre suas estratégias) e **não categorizada** (respostas que não se encaixaram em nenhuma outra categoria,

ou quando a criança não soube o que responder “não sei”). Estas três categorias terão uma análise à parte no final deste capítulo (subitem 3.4).

Optamos por separar estas análises para que pudéssemos contemplar as categorias concretas e objetivas utilizadas pelas crianças. Desta forma, os percentuais da 3ª coluna e da 5ª coluna estão com diferentes resultados, a terceira coluna inclui as categorias, fuga do item pesquisado, ausência de resposta e não categorizada, e quinta coluna não utiliza estas categorias. Por uma questão de organização das tabelas optou-se por não retirar a 3ª coluna mesmo ela não sendo analisada neste primeiro momento.

Iniciaremos a análise, primeiramente, sem a separação por trimestres, posteriormente, com o exame do que encontramos ao considerar as informações por trimestres.

3.2 Conhecendo as estratégias metacognitivas de crianças em processo de alfabetização

Como relatado pelos autores citados, até pouco tempo atrás, imaginava-se que as crianças pequenas, diferentemente dos adultos, não aprendiam intencionalmente e estrategicamente, porque não conseguiam compreender o que faziam. Entretanto, “nos últimos trinta anos, [...] diversas pesquisas revelam uma competência estratégica e metacognitiva até então não identificada nessas crianças” (BRANSFORD, BROWN, COCKING, 2007, p. 116).

As estratégias metacognitivas de controle ou autorregulação evidenciam como as crianças da 1ª série (Ciclo I) do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, na faixa etária de 6 a 7 anos, *planejam, supervisionam e avaliam* as tarefas que realizam.

As tabelas inseridas nesta pesquisa foram organizadas da seguinte forma: No título se encontra a sub-estratégia que está sendo analisada (*planejamento, supervisão ou avaliação*) a seguir, o *tema* que foi abordado. No *item* (*primeira coluna*), é onde se encontram as estratégias (categorias) utilizadas pelas crianças. A frequência (*segunda coluna*) é o número de respostas para esta categoria (estratégia) e ao lado o referido percentual (*terceira coluna*). Como já explicado, para esta primeira análise geral, serão discutidas somente a quarta coluna da frequência

e a quinta coluna do percentual. Neste momento não nos interessam as categorias: *Fuga do item pesquisado*, *não categorizado*, e *Ausência de resposta*, pelos motivos já mencionados. Elas estarão presentes em todas as tabelas, mas somente serão analisadas no final deste capítulo.

Para uma melhor visualização desta análise geral, os gráficos não contém as referidas categorias.

3.2.1 Como as crianças Planejam

A análise dos dados da *sub-estratégia de planejamento* tem por objetivo verificar como a criança se organiza antes de iniciar a atividade proposta. Havia duas perguntas para esta questão.

A primeira questão: *Se você tivesse que contar o que fizemos aqui para outra criança, o que contaria*, diz respeito ao relato e planejamento da experiência vivida pela criança nos processos de escrita e leitura das tarefas realizadas com as pesquisadoras.

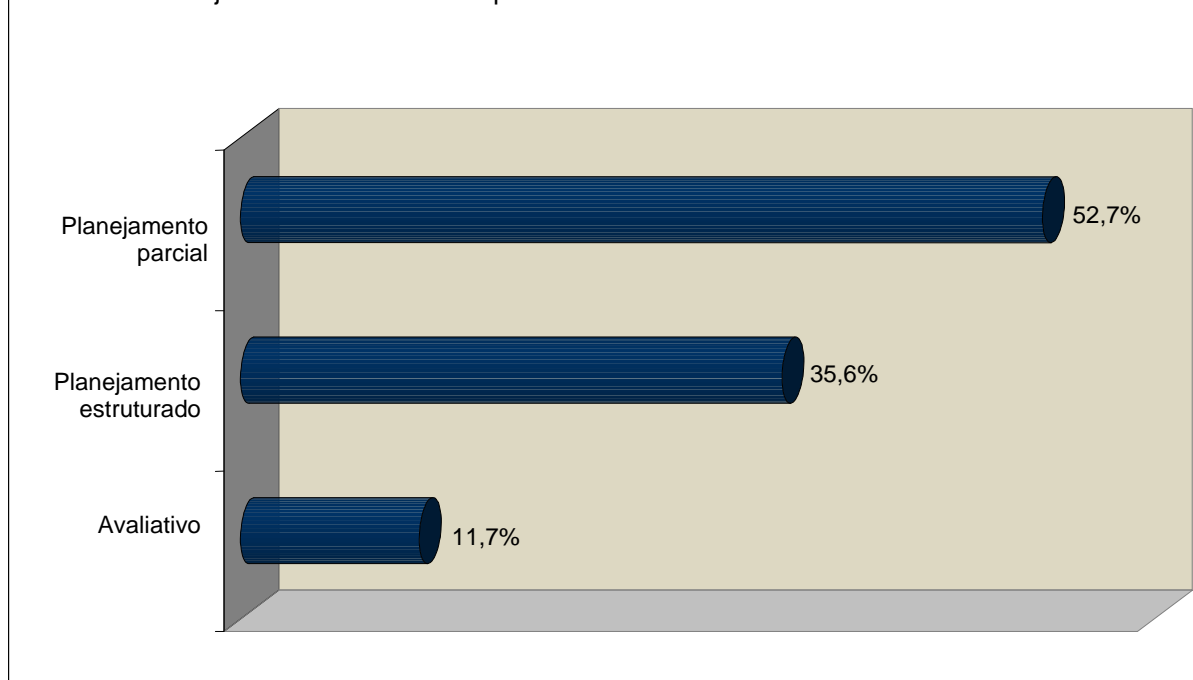
Tabela 1 –Frequência e percentual das categorias encontradas para a estratégia de planejamento no relato da experiência.

ITEM	Freq.	%	Freq.	%
Planejamento parcial	157	39,6	157	52,7
Planejamento estruturado	106	26,8	106	35,6
Avaliativo	35	8,8	35	11,7
*Fuga do item pesquisado	45	11,4		
**Não categorizada	37	9,3		
***Ausência de resposta	16	4,0		
TOTAL	396	100,0	298	100,0

Fonte: Dados da pesquisa 2005 e 2006.

* ** *** A análise destas categorias se encontra no subitem 3.4

Gráfico 1 – Planejamento no relato da experiência



Como podemos observar 52,7% das crianças têm um **planejamento parcial**, ou seja, a criança relata uma parte da tarefa realizada na hora de planejar-se, fragmentando a tarefa realizada.

- Eu escrevi meu nome.
- Que eu fiz uma história. (c.29)
- Que eu desenhei e conheci umas figuras.
- Que nós escrevemos alguma coisa.
- Coloca a frase na figura.
- Assisti a historinha do cebolinha. (c.94)
- Desenho dos três porquinhos.

Outras crianças (35,6%) apresentam um recurso de planejamento mais **estruturado**, seguindo uma sequência na tarefa, ou seja, estrutura o *planejamento*.

- Eu falaria que eu tive que escolher e contar uma história e colocar as palavrinhas no lugar certo.
- Contaria que fiz uma historinha, coloquei os nomes, o que significa nas figuras e falei o que é mais fácil e mais difícil.

Já 11,7% das crianças realizaram um planejamento **avaliativo**, ou seja, com juízo de valor.

- Que ia ser muito legal. (c. 86)
- É facinho fazê (sic) tudo. (c. 89)
- Fizeram coisas legais. (c. 306)

A outra questão utilizada para saber como a criança utiliza a sub-estratégia de planejamento foi, *Antes de começar a escrever o que você faz?* Tal pergunta avalia a forma que a criança planeja a escrita.

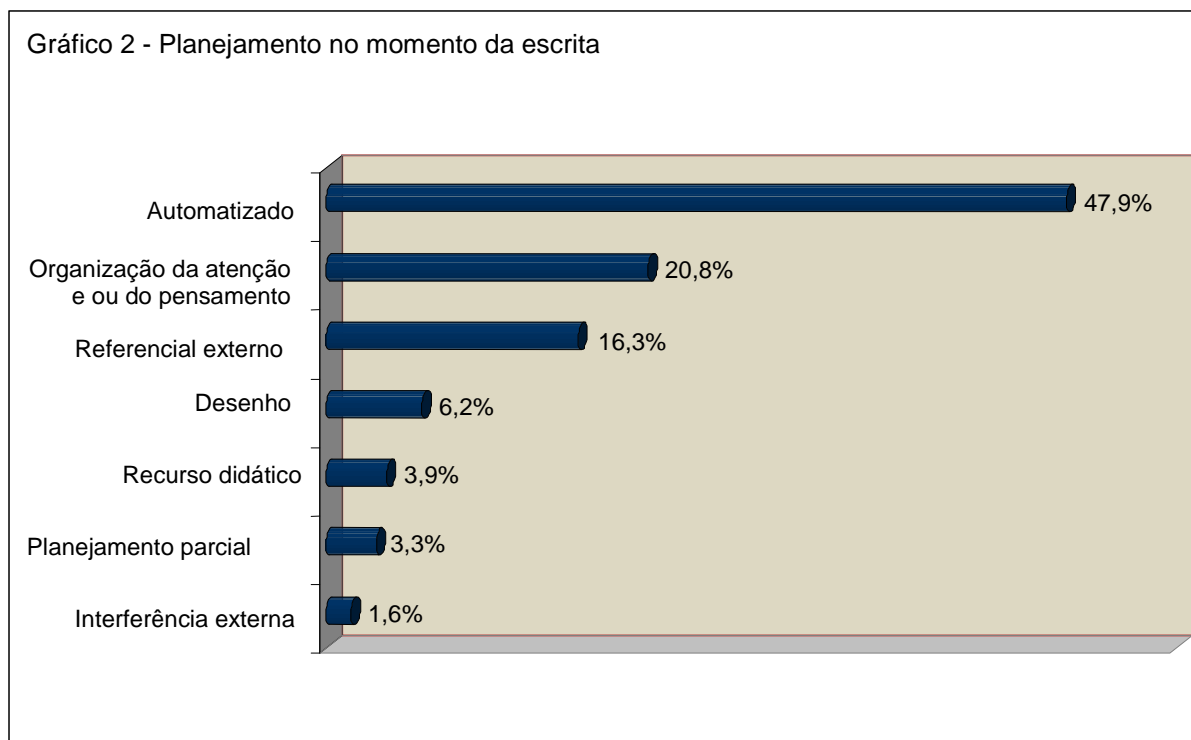
Tabela 2- Frequência e porcentagem das categorias encontradas na estratégia de planejamento no momento da escrita

ITEM	Freq.	%	Freq.	%
Automatizado	147	37,1	147	47,9
Organização da atenção e ou do pensamento	64	16,2	64	20,8
Referencial externo	50	12,6	50	16,3
Desenho	19	4,8	19	6,2
Recurso didático	12	3,0	12	3,9
Planejamento parcial	10	2,5	10	3,3
Interferência externa	5	1,3	5	1,6
*Fuga do item pesquisado	50	12,6		
**Não categorizada	22	5,6		
***Ausência de resposta	17	4,3		
TOTAL	396	100,0	307	100,0

Fonte: Dados da pesquisa 2005 e 2006.

* ** ***A análise destas categorias se encontra no subitem 3.4

Gráfico 2 - Planejamento no momento da escrita



Um grande número de crianças (47,9%) revelou uma **automatização do planejamento**, ou seja, ele é mecanizado e ordenado e algumas vezes envolve materiais escolares (borracha, penal, lápis, mochila etc.). Acreditamos que este recurso trazido pela criança pode ter sido estabelecido pela escola ou pelo estilo de ensinar característico de cada professora, como pode ser observado nas seguintes respostas:

- Rezamos, data, pulamos uma linha(sic).
- Eu escrevo o nome de Curitiba.
- Eu aponto o lápis.
- Lavo a mão para pegar na folha.
- Chego na aula, pego o meu penal, pego meu lápis de escrever e começo a escrever.
- Eu pego o lápis, quando a professora fala que é para circular eu circulo, e depois tem que fazer as palavras circuladas e depois ver se consegue ler a palavra que circulou.

De outro lado, 20,8% das crianças planejam suas atividades com **organização do pensamento e atenção**, que acontece com base na qualidade da atenção e pensamento na hora em que a criança está executando a tarefa como nos casos a seguir:

- Vou falando e percebendo as letras.
- Penso no que vou escrever.
- Eu penso se eu vou escrever ou não, se eu esqueci ou não.
- Eu penso como vou escrever quando a professora escreve no quadro.

O **referencial externo** também apareceu como um recurso utilizado na hora de planejar-se (16,3%), ou seja, a criança se planeja por meio da fala, ação, correção ou ordem do professor ou alguém da família.

- Eu pergunto para a minha mãe me ajudar. (c. 62)
- Eu peço pra minha vó escrever para mim. (c. 192)
- Eu pego no penal, caderno, daí a professora fala pra nós (sic) escrevê. (c. 197)
- Nada, espero a professora para depois eu escrever. (c. 245)
- Espero a professora explicar. (c. 424)

Outras crianças (6,2%) utilizam o **desenho** para se planejarem, ou o **recurso didático** (3,9%), assim o planejamento ocorre com o suporte do quadro-negro, do livro ou do enunciado.

- Desenho e escrevo as coisas. (c. 299)
- Desenhar. (c. 20)
- Leio as familinhas - tem no quadro ba, be, bi. (c. 337)
- Eu leio o quado pá vê o esquito (sic). (c. 144)

Com um menor percentual, 3,3% das crianças se planejam dizendo de que forma o fazem, **Planejamento Parcial** (juntando as letras, falando a palavra antes de escrever etc.).

Já 1,6% não conseguem se planejar em razão das **interferências externas** (conversas paralelas na sala de aula etc.).

A partir da análise das repostas, constata-se que as crianças da 1ª série (Ciclo I) do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino já possuem **estratégia de planejamento**, ou seja, já planejam a tarefa.

Os recursos que as crianças mais utilizam são o **planejamento parcial e o automatizado**. Estes recursos fazem parte do processo de alfabetização em que estas crianças se encontram. Focam sua atenção ora na leitura, ora no desenho, na escuta da história ou na própria escrita, o que denota a presença de conhecimentos anteriores, mas ainda de forma parcial.

A idéia de Claxton (2005, p. 236), ao comentar sobre o processo de leitura e escrita das crianças, vem ao encontro da presente investigação, ao relatar que elas “também aprendem como usar a narrativa de histórias e outras formas de linguagem, às vezes, em conjunção com as imagens, para ajudar sua memória”. Assim, este planejamento parcial apoiado nas imagens, nas histórias ou na própria escrita, são recursos que a criança está utilizando neste processo da alfabetização.

Sobre o planejamento **automatizado**, acreditamos serem as aprendizagens implícitas que as crianças já elaboram. As aprendizagens implícitas, como citadas no 1º capítulo, são a aquisição do conhecimento que acontece independentemente das tentativas conscientes para aprender, ou seja, a aprendizagem implícita é um processo de aprendizagem básico que nos ajuda identificar as regularidades nos

ambientes. Assim, esta estratégia automatizada é também uma aprendizagem implícita para planejar e realizar uma tarefa.

Karmiloff-Smith (apud MORAIS, 2007) ao citar sobre as aprendizagens implícitas relata que num primeiro momento de aprendizagem, o indivíduo agiria de forma limitada, mecânica, rotineira, por possuir em sua mente apenas conhecimentos formulados em um nível “implícito”.

Esta aprendizagem rotineira, mecânica e limitada, é o início do processo de domínio do conhecimento da escrita e leitura e que passa por essa aprendizagem implícita até chegar à explícita. O acompanhamento e a consciência do professor sobre este processo são fundamentais para que a criança domine esta tarefa. E ainda, para que ela chegue a fases posteriores, segundo Karmiloff- Smith (apud MORAIS, 2007, p.79)

esses conhecimentos passariam por um processo de explicitação, que traduziria uma crescente compreensão e domínio “das partes” e “relações” entre as partes do que está aprendendo. A progressiva flexibilidade cognitiva adquirida poderia alcançar um nível “explícito consciente” (onde o sujeito não só sabe o que faz, mas sabe os porquês) e ainda um nível “explícito consciente verbal” (onde o sujeito é capaz de verbalizar aqueles porquês).

Como por exemplo, as aprendizagens associativas que a criança já realiza. Como aponta Pozo (2002), a aprendizagem associativa é mais repetitiva e mecânica e está presente em múltiplas posições teóricas, do pensamento reprodutivo e memorístico aos processos indutivos e acumulativos.

Neste caso, o planejamento automatizado pode ser uma estratégia útil, afinal, a criança não terá que se planejar a todo o momento em que surge uma tarefa. Porém, se o planejamento ficar preso a esse “piloto automático”, a criança deixa de tentar novos planos quando a situação exigir uma maior autonomia e/ou a construção de novas estratégias.

3.2.2 Como as crianças supervisionam

As decisões tomadas nesta sub-estratégia dizem respeito à organização, ao esforço, à quantidade e à orientação da atividade cognitiva em questão.

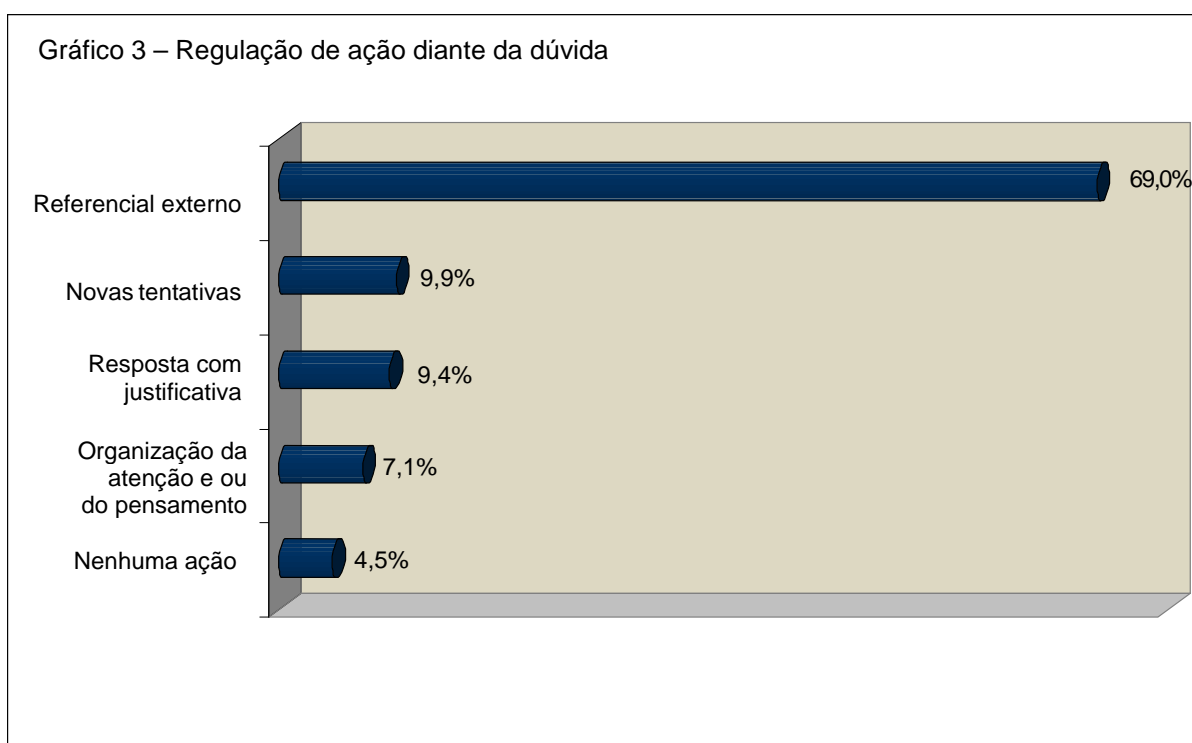
Seguem agora os dados da sub-estratégia de *regulação ou supervisão*. Foram realizadas quatro perguntas às crianças, objetivando verificar como elas monitoram ou supervisionam a tarefa. A primeira pergunta “*O que você faz quando não entende uma palavra?*” diz respeito à ação tomada pela criança diante da dúvida, ao ler ou escrever uma palavra.

Tabela 3 - Frequência e porcentagem das categorias encontradas na estratégia de regulação de ação diante da dúvida

ITEM	Freq.	%	Freq.	%
Referencial externo	243	61,4	243	69,0
Novas tentativas	35	8,8	35	9,9
Resposta com justificativa	33	8,3	33	9,4
Organização da atenção e ou do pensamento	25	6,3	25	7,1
Nenhuma ação	16	4,0	16	4,5
*Fuga do item pesquisado	19	4,8		
**Não categorizada	17	4,3		
***Ausência de resposta	8	2,0		
TOTAL	396	100,0	352	100,0

Fonte: Dados da pesquisa 2005 e 2006.

* ** *** A análise destas categorias se encontra no subitem 3.4



Destacamos o **referencial externo** (69,0%) como o maior responsável pela regulação da criança, ou seja, o outro, como supervisor da ação quando ela tem dúvidas em determinadas tarefas.

- Fala para a professora vir ajudar.
- Falo para professora que que é (sic).
- Copio das minhas amigas.
- Eu falo para alguém: professora, pra mãe, pai.

Algumas crianças (9,9%) se supervisionam fazendo **novas tentativas** de escrita ou leitura.

- Eu tento escrever. (c. 87)
- Eu vou juntando com as sílabas. (c. 214)
- Eu tento ler, até fazer certo. (c. 212)
- Eu tento ler ela. Vou pensando. Se eu não consegui eu digo para a mãe ou para o pai e daí eu escrevo. (c. 294)

Outros 9,4% das crianças já se supervisionam **justificando** de que forma o fazem.

- Eu olho no quadro. (c. 269)
- Eu olho lá em cima da parede onde tem as letras. (c. 437)
- Eu apago. (c. 218)
- Eu escrevo a outra que eu entendo. (c. 324)

Já 7,1% se supervisionam pela **organização da atenção ou do pensamento**, ou seja, a regulação acontece com base na qualidade da atenção e pensamento na hora em que executam a tarefa.

- Digo pra professora o que tá escrito. Vou pensando na cabeça(sic). (c. 31)
- Eu tento pensar mais. (c. 43)

Outras crianças, (4,5%), assumem não realizarem “**nenhuma ação**” para supervisionar suas tarefas, não fazem nada quando tem dúvidas.

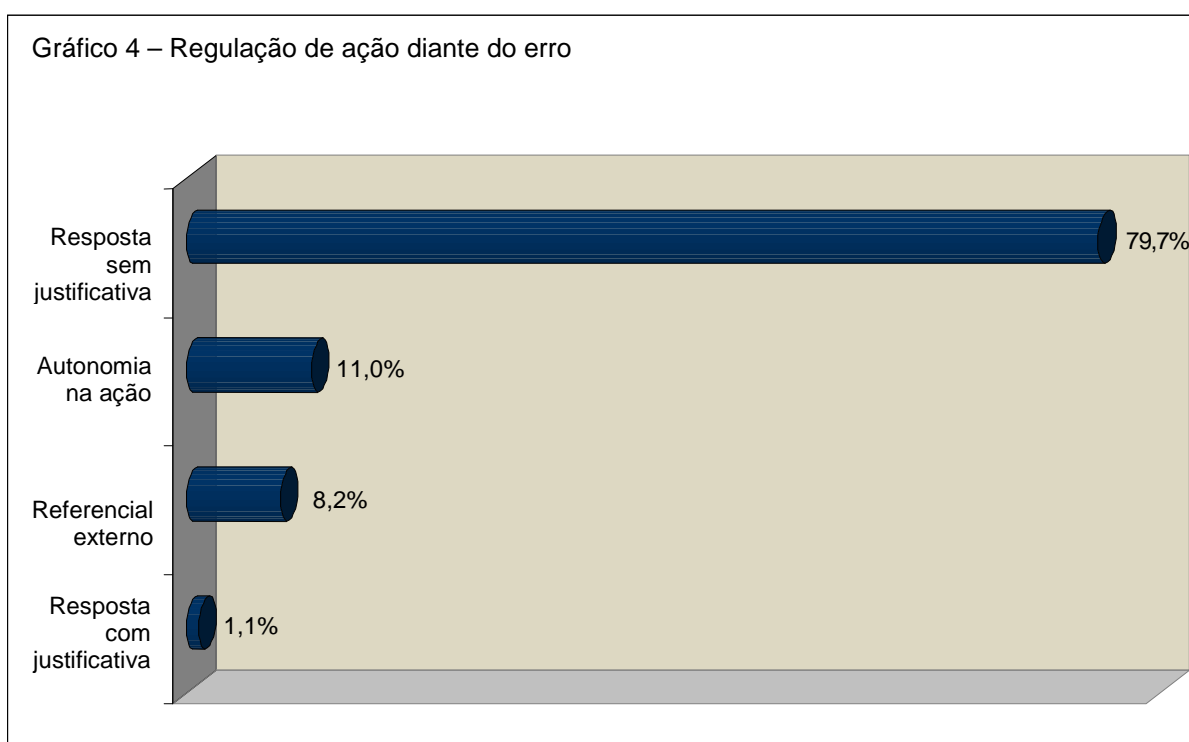
A segunda pergunta para a estratégia de supervisão, “*O que você faz quando escreve errado?*”, analisa qual a atitude que a criança toma diante de seus erros.

Tabela 4 - Frequência e porcentagem das categorias encontradas na estratégia de regulação de ação diante do erro

ITEM	Freq.	%	Freq.	%
Resposta sem justificativa	291	73,5	291	79,7
Autonomia na ação	40	10,1	40	11,0
Referencial externo	30	7,6	30	8,2
Resposta com justificativa	4	1,0	4	1,1
*Fuga do item pesquisado	12	3,0		
**Não categorizada	12	3,0		
***Ausência de resposta	7	1,8		
TOTAL	396	100,0	365	100,0

Fonte: Dados da pesquisa 2005 e 2006.

* ** *** A análise destas categorias se encontra no subitem 3.4



Nesta questão, a maioria das crianças respondeu “*Eu apago*” (79,7%), indicando que estão se supervisionando. Entretanto, **não justificam** esta ação, parecendo não possuírem a intencionalidade de rever a razão do elaborado.

Outros 11,0% possuem **autonomia na ação**, isto é, a *supervisão* é autônoma, a criança pensa e tenta corrigir sem necessidade de referencial externo para isso.

- Eu apago e faço o certo. (c. 64)
- Apago e tento de novo. (c. 72)
- Fico tentando até conseguir. (c. 256)

O **referencial externo** como recurso para a supervisão aparece também nesta sub-estratégia, porém com um percentual inferior, 8,2%.

E apenas 1,1% das crianças se supervisionam **justificando** sua ação.

A terceira pergunta sobre as categorias utilizadas para a sub-estratégia de supervisão “*Você precisa ler uma palavra mais de uma vez. Por quê?*” define qual a ação tomada pela criança na hora em que ela necessita repetir a tarefa realizada.

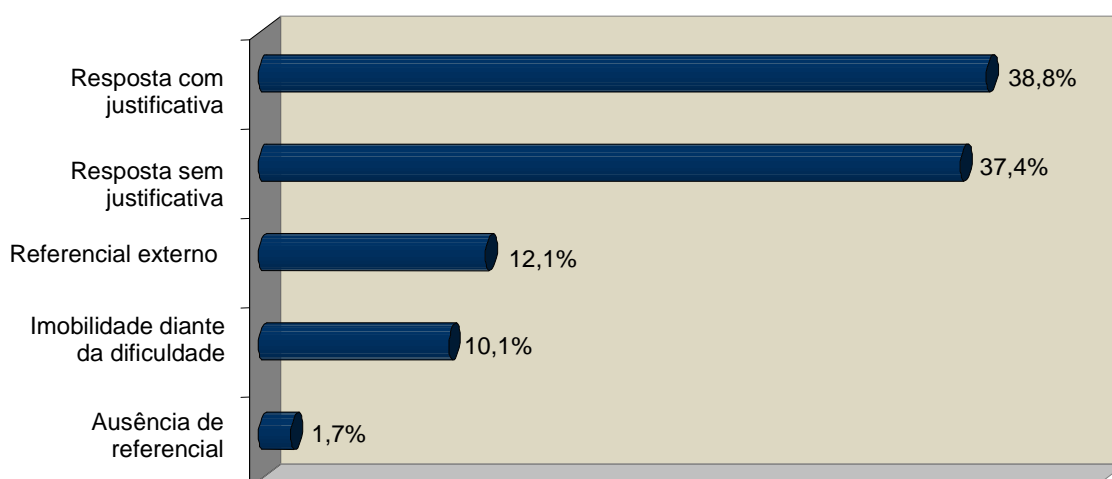
Tabela 5 – Frequência e porcentagem das categorias encontradas na estratégia de regulação de ação diante da repetição

ITEM	Freq.	%	Freq.	%
Resposta com justificativa	138	34,8	138	38,8
Resposta sem justificativa	133	33,6	133	37,4
Referencial externo	43	10,9	43	12,1
Imobilidade diante da dificuldade	36	9,1	36	10,1
Ausência de referencial	6	1,5	6	1,7
*Ausência de resposta	16	4,0		
**Não categorizada	15	3,8		
***Fuga do item pesquisado	9	2,3		
TOTAL	396	100,0	356	100,0

Fonte: Dados da pesquisa 2005 e 2006.

* ** *** A análise destas categorias se encontra no subitem 3.4

Gráfico 5 – Regulação de ação diante da repetição



As respostas denotaram diferenças: 37,4% das crianças responderam “não ou sim”, apresentando uma supervisão **sem justificativa**, ou seja, as crianças que repetem a tarefa não responderam o porquê desta ação. Entretanto, (38,8%) **justificaram suas respostas**, explicando de que forma realiza esta supervisão.

- Não, porque se eu acertá (sic) não precisa, se eu não acertá, precisa.
- Sim, porque se não, não decora
- Não, porque eu leio devagar
- Sim, algumas coisas são fáceis e outras são difíceis.
- Mais de três vezes, porque a palavra é difícil, quando é fácil só duas vezes.

O referencial externo é responsável, nesta questão, por 12,1% da supervisão, ou seja, a criança repete a tarefa, pois um terceiro ordenou.

Algumas crianças (10,1%) alegam que não se regulam quando acham a **tarefa difícil**.

- Não, porque é muito difícil. (c. 62)
- Não. Porque tá difícil. (c. 70)
- Não. Porque daí eu não sei. (c. 130)

E 1,7% das crianças assumem que não se supervisionam, pois ainda não sabem **nem ler nem escrever**.

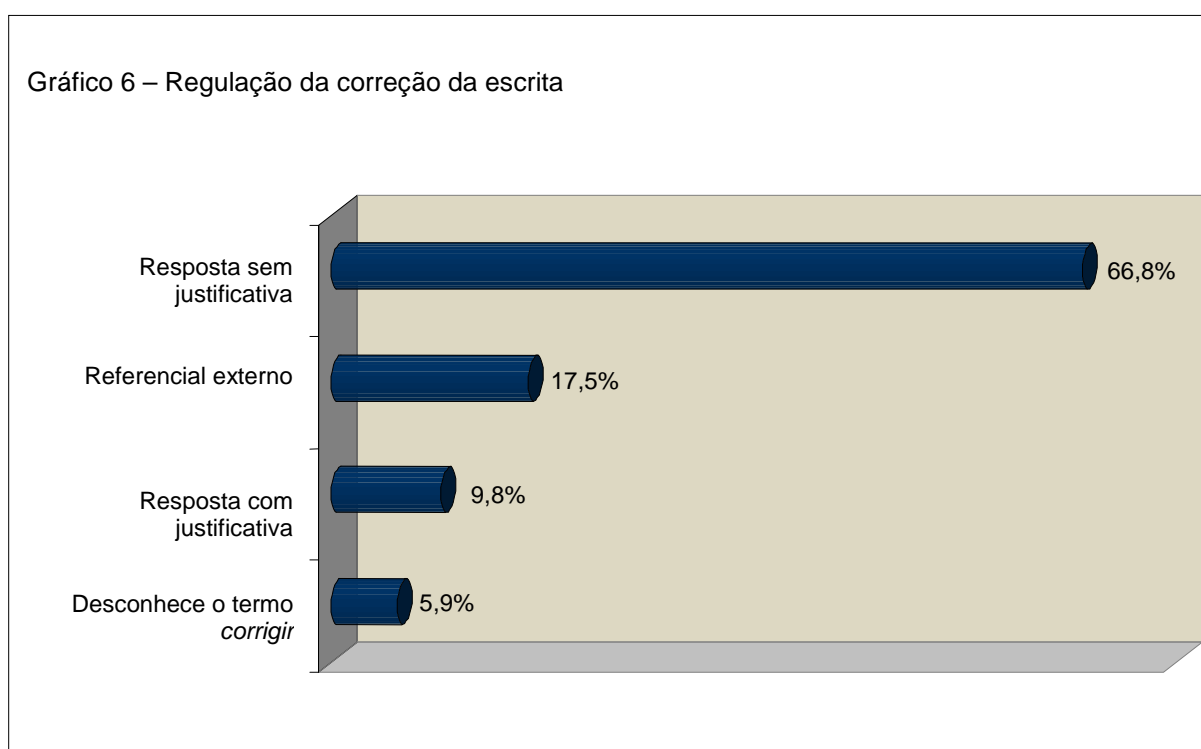
A última pergunta de supervisão “*Você corrige quando vê que não fez certo?*” refere-se ao ato de corrigir a escrita.

Tabela 6 – Frequência e porcentagem das categorias encontradas na estratégia de regulação da correção da escrita

ITEM	Freq.	%	Freq.	%
Resposta sem justificativa	225	56,8	225	66,8
Referencial externo	59	14,9	59	17,5
Resposta com justificativa	33	8,3	33	9,8
Desconhece o termo corrigir	20	5,1	20	5,9
*Ausência de resposta	43	10,9		
**Não categorizada	15	3,8		
***Fuga do item pesquisado	1	0,3		
TOTAL	396	100,0	337	100,0

Fonte: Dados da pesquisa 2005 e 2006

* * * * * A análise destas categorias se encontra no subitem 3.4



Uma porcentagem significativa das crianças respondeu que “*Sim*” (66,8%), corrigem, mas **não justificaram** a pergunta. Já 17,5% quando não corrige é porque esta função é da professora (***referencial externo***).

- Não. Porque tá errado. A professora que corrige. (c. 295)
- Não, porque a minha lição está errada daí eu tenho que fazer certo. Não o certo, a professora que põe o certo a professora corrige. (c. 322)

Algumas crianças, 9,8% **justificaram** sua supervisão:

- Porque eu copio do quadro da professora e tá errado e depois eu faço certo. (c. 57)
- Corrijo. Porque às vezes escrevo errado, vou juntando as palavrinhas. Se tá certo, eu deixo, se tá errado vou arrumar. (c. 59)
- Porque vai que to (sic) errado eu apago e tento o certo. (c. 72)

Já 5,9% das crianças **desconhecem o termo corrigir**, para elas, a palavra *corrigir* significa *apagar*.

Ao analisarmos as questões que envolveram a supervisão, os dados indicam que as crianças da 1ª série (Ciclo I) do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino pesquisada, apresentam a *sub-estratégia de supervisão* para controle da tarefa a ser realizada.

Percebe-se a importância da observação e da intervenção do professor quanto às estratégias de supervisão da tarefa que as crianças estão apresentando. Principalmente as estratégias de supervisão **sem justificativa**, e a supervisão a partir do **referencial externo**.

As supervisões **sem justificativa** apareceram principalmente na questão “*Você corrige quando vê que não fez certo*”, ou seja, a correção da escrita pela criança, onde 66,8% responderam simplesmente “*Sim*”. Cabe ao professor incentivar a criança a percorrer o caminho das suas próprias correções, para que ela tenha cada vez mais consciência e controle de sua aprendizagem e não realize, simplesmente, uma correção automática. *Outro* percentual alto **sem justificativa** foi na ação diante do erro; 79,7% das crianças, responderam “*Eu apago*”. Esta é uma excelente oportunidade para que o professor possa orientar seus alunos a utilizarem menos a borracha. Desta forma, poderão visualizar as estratégias que eles utilizam, isto é, a partir do erro, a criança poderá ter maior consciência e controle da sua supervisão.

A supervisão também apareceu focada no referencial do outro, na questão: “*O que você faz quando não entende uma palavra*”, ou seja, na ação perante a dúvida, 69% das crianças disseram necessitar do **referencial externo** para supervisionar ou regular a sua ação.

Bransford, Brown e Cocking (2007, p. 135-136) afirmam que “a metacognição desenvolve-se gradualmente e depende tanto do conhecimento como da experiência. É difícil desenvolver a autorregulação e a reflexão em áreas que não são conhecidas”. Para algumas crianças a leitura e a escrita ainda são áreas desconhecidas, interferindo na sua autorregulação, e, por isso elas procuram o referencial externo para esta tarefa, o que parece natural para a situação.

Todavia, é importante ressaltar que alguns argumentos utilizados por estas crianças já denotam que elas estão conscientes e controlam a supervisão dentro das possibilidades que se apresentam, como se percebe ao observar as categorias já encontradas, embora em menor percentual: **fazem novas tentativas; organizam-se na ação da atenção e do pensamento; possuem certa autonomia e justificativas de algumas ações.**

3.2.3 Como as crianças Avaliam

A última análise é sobre a *estratégia de avaliação*, realizada a partir das respostas de quatro questões. Esta estratégia está ligada à atenção daquilo que se faz ao verificar as tarefas e à avaliação das etapas seguidas, dos resultados obtidos.

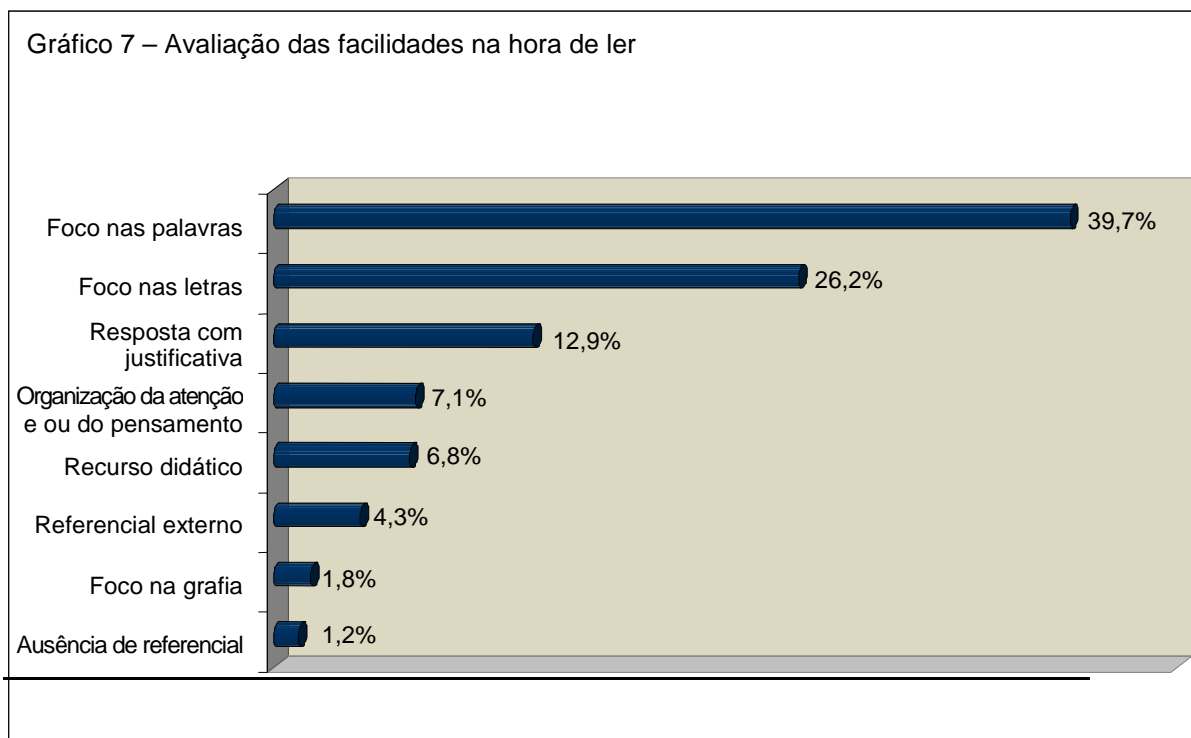
Averiguamos esta estratégia nas respostas das facilidades e dificuldades que as crianças encontram no processo de leitura e escrita.

Tabela 7 – Frequência e porcentagem das categorias encontradas na estratégia de avaliação das facilidades na hora de ler

ITEM	Freq.	%	Freq.	%
Foco nas palavras	129	32,6	129	39,7
Foco nas letras	85	21,5	85	26,2
Resposta com justificativa	42	10,6	42	12,9
Organização da atenção e ou do pensamento	23	5,8	23	7,1
Recurso didático	22	5,6	22	6,8
Referencial externo	14	3,5	14	4,3
Foco na grafia	6	1,5	6	1,8
Ausência de referencial	4	1,0	4	1,2
*Fuga do item pesquisado	39	9,8		
**Não categorizada	17	4,3		
***Ausência de resposta	15	3,8		
TOTAL	396	100,0	325	100,0

Fonte: Dados da pesquisa 2005 e 2006.

* ** *** A análise destas categorias se encontra no subitem 3.4



Nesta pergunta sobre o que é fácil na hora da leitura, constatou-se que as **palavras** já conhecidas (39,7%) aparecem significativamente nas respostas. Estas palavras são as que fazem parte das referências pessoais, escolares ou do contexto da criança. Exemplo: casa, nome da criança, Nescau, Omo, ovo, uva, Curitiba, peixe, boneca, carrinho, Brasil etc.

Outro grupo de crianças 26,2%, responderam que o mais fácil na hora de ler são as **letras**, que também já são conhecidas no contexto destas crianças.

Algumas crianças, (12,9%), justificaram suas respostas:

- Quando tá escrito na letra de mão. (c. 58)
- Quando não tem o desenho. (c. 417)
- Ver que página é. (c. 272)
- Fazer lição. (c. 330)

Já 7,1%, acham que é mais fácil ler quando prestam **atenção**. Outros 6,8% relatam que é mais fácil ler quando se utilizam de **recursos didáticos** para tal, como quadro negro, livro etc.

Outras 4,3% acreditam que a leitura se torna mais fácil quando existe algum **referencial externo**.

- Não sei, é a professora que lê. (c. 323)
- Quando a professora pede para acompanhar com o dedinho as palavra. (c. 110)

E 1,8% das crianças respondem que é mais fácil ler, quando a letra **é caixa alta**, e 1,2% admitem **não saber ler**.

Quanto o que é difícil na hora da leitura:

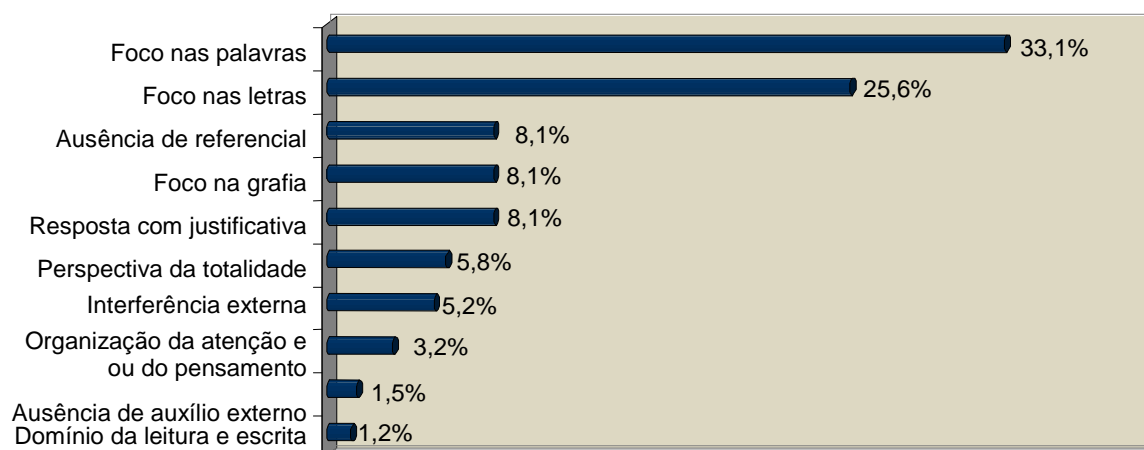
Tabela 8 – Frequência e porcentagem das categorias encontradas na estratégia de avaliação das dificuldades na hora de ler

ITEM	Freq.	%	Freq.	%
Foco nas palavras	114	28,8	114	33,1
Foco nas letras	88	22,2	88	25,6
Ausência de referencial	28	7,1	28	8,1
Foco na grafia	28	7,1	28	8,1
Resposta com justificativa	28	7,1	28	8,1
Perspectiva da totalidade	20	5,1	20	5,8
Interferência externa	18	4,5	18	5,2
Organização da atenção e ou do pensamento	11	2,8	11	3,2
Ausência de auxílio externo	5	1,3	5	1,5
Domínio da leitura e escrita	4	1,0	4	1,2
*Não categorizada	23	5,8		
**Fuga do item pesquisado	20	5,1		
***Ausência de resposta	9	2,3		
TOTAL	396	100,0	344	100,0

Fonte: Dados da pesquisa 2005 e 2006.

* ** *** A análise destas categorias se encontra no subitem 3.4

Gráfico 8 – Avaliação das dificuldades na hora de ler



Quando perguntadas sobre o que é mais difícil na hora de ler, as **palavras** desconhecidas (33,1%) ou as sílabas e **letras** que ainda não conseguem juntar (25,6%) aparecem de forma significativa como sendo a dificuldade existente.

Outras crianças, 8,1%, admitem não **saberem ler**. O mesmo percentual diz que é mais difícil a leitura com **grafia** da letra cursiva. Já 8,1% **justificam** a dificuldade com a seguinte resposta:

- Fazer a lição. (c. 241)
- Patinho Feio. (c. 283)
- Quando a professora manda ler rápido. (c. 243)

Outras crianças (5,8%) acham difícil ler **textos grandes**; 5,2% dizem que as **interferências externas** (barulho na sala) dificultam a leitura. Já 3,2% admitem que seja difícil ler quando não se presta **atenção**; 1,5% diz que é mais difícil ler quando **não há auxílio de alguém** e 1,2% dizem não ter dificuldade alguma, pois **já sabem ler**.

Com relação às facilidades na hora de escrever:

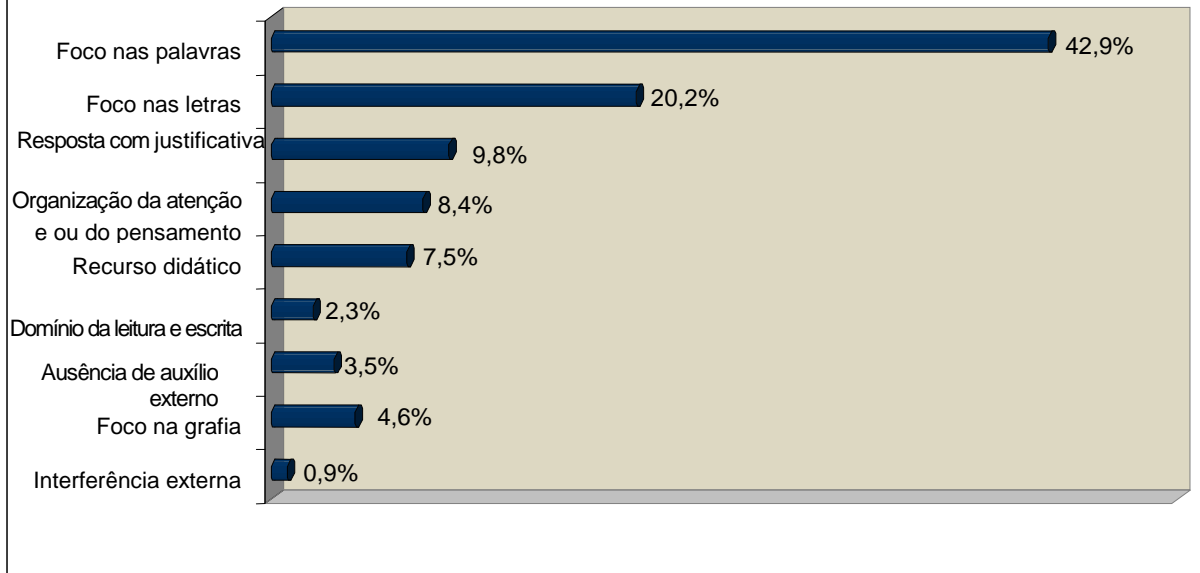
Tabela 9 – Frequência e porcentagem das categorias encontradas na estratégia de avaliação das facilidades na hora de escrever

ITEM	Freq.	%	Freq.	%
Foco nas palavras	149	37,6	149	42,9
Foco nas letras	70	17,7	70	20,2
Resposta com justificativa	34	8,6	34	9,8
Organização da atenção e ou do pensamento	29	7,3	29	8,4
Recurso didático	26	6,6	26	7,5
Domínio da leitura e escrita	8	2,0	8	2,3
Ausência de auxílio externo	12	3,0	12	3,5
Foco na grafia	16	4,0	16	4,6
Interferência externa	3	0,8	3	0,9
*Fuga do item pesquisado	29	7,3		
**Não categorizada	15	3,8		
***Ausência de resposta	5	1,3		
TOTAL	396	100,0	347	100,0

Fonte: Dados da pesquisa 2005 e 2006.

* ** *** A análise destas categorias se encontra no subitem 3.4

Gráfico 9 – Avaliação das facilidades na hora de escrever



Quando interrogadas sobre o que é mais fácil na hora de escrever, 42,9% das crianças responderam que **as palavras** conhecidas e curtas são mais fáceis; e 20,2%, que são as **letras** conhecidas.

Já 9,8% das crianças **justificaram**, respondendo:

- Livro pequeno que eu já sei ler. (c.148)
- Quando a gente fala a palavrinha para conseguir escreve. (c. 72)
- O que a gente está escrevendo. (c. 71)

Outros 8,4% dizem que é mais fácil escrever quando prestam **atenção**; 7,5% quando está escrito no quadro; e 4,6% que é mais fácil escrever com letra **caixa alta**; 2,3% dizem já **dominar a escrita**; 3,5% dizem que é mais fácil escrever quando recebem **auxílio externo**; e 0,9% dizem que é mais fácil escrever quando não tem **barulho** em sala de aula.

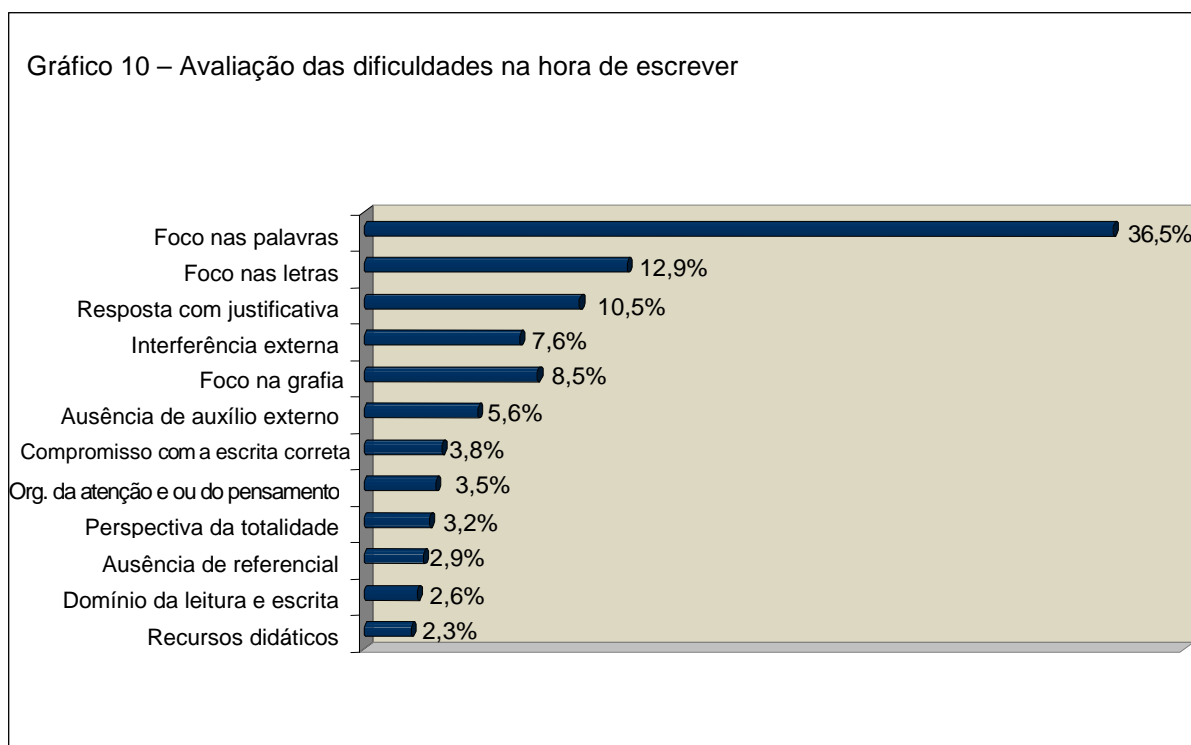
Sobre as dificuldades na hora da escrita:

Tabela 10 – Frequência e porcentagem das categorias encontradas na estratégia de avaliação das dificuldades na hora de escrever

ITEM	Freq.	%	Freq.	%
Foco nas palavras	125	31,6	125	36,5
Foco nas letras	44	11,1	44	12,9
Resposta com justificativa	36	9,1	36	10,5
Interferência externa	26	6,6	26	7,6
Foco na grafia	29	7,3	29	8,5
Ausência de auxílio externo	19	4,8	19	5,6
Compromisso com a escrita correta	13	3,3	13	3,8
Organização da atenção e ou do pensamento	12	3,0	12	3,5
Perspectiva da totalidade	11	2,8	11	3,2
Ausência de referencial	10	2,5	10	2,9
Domínio da leitura e escrita	9	2,3	9	2,6
Recursos didático	8	2,0	8	2,3
*Não categorizada	22	5,6		
**Fuga do item pesquisado	18	4,5		
***Ausência de resposta	14	3,5		
TOTAL	396	100,0	342	100,0

Fonte: Dados da pesquisa 2005 e 2006.

* ** *** A análise destas categorias se encontra no subitem 3.4



Quanto às dificuldades de escrever, 36,5% responderam também que são as **palavras** ou as **letras** 12,9%. Ou seja, palavras e letras que ainda não conhecem ou que é difícil para a sua compreensão.

Já 10,5% das crianças **justificam** que a dificuldade:

- É escrever bem rápido. (c. 121)
- Quando eu não sei. (c.103)

Mais uma vez, a **interferência externa** aparece como uma dificuldade na hora da escrita, 7,6%:

- Ficam falando no meu ouvido e eu não consigo fazê (sic) a lição. (c. 8)
- Quando a professora sai daí tem um monte de piá gritando, daí eu olho para ele e me perco na escrita. (c. 163)
- Quando uma pessoa me chama e faz eu errar. (c. 12)
- Eles ficam berrando. (c. 157)

A **grafia** (8,5%) também aparece como dificuldade da escrita.

- Letra de mão. (c. 3)
- Lição de letra estranha. (c. 10)
- É porque as palavras são tudo em letra de mão, não dá pra entender. (c. 114)
- Letra cursiva. (c. 220)

A **ausência de auxílio externo** (5,6%) aparece como dificuldade da escrita para a criança:

- Quando uma pessoa não escreve pra gente copiá (sic). (c. 289)
- Quando a professora pede para escrever sozinho. (c. 110)
- Fazê (sic) sozinho. (c. 144)
- Quando ninguém ajuda. (c. 115)

Já 3,8% das crianças respondem que o compromisso com a **escrita correta** é a maior dificuldade:

- Ficar apagando. (c. 133)
- Quando erra, tem que apagar. (c. 138)
- Errar as letras que eu conheço. (c. 98)

Algumas crianças (3,5%), responderam que a dificuldade da escrita, é não prestar **atenção**, ou quando necessita escrever um texto grande (3,2%). Outras (2,9%) admitiram que **não sabem escrever**.

E 2,6% delas não sentem dificuldade, por **dominarem a escrita**, já 2,3% dizem que a maior dificuldade em escrever é quando não há referencial do **recurso didático**.

- Se tiver o quadro apagado. (c. 32)
- Saber que letra vai colocar quando ela não escreve lá no quadro. (c. 52)
- Quando a professora não escreve no quadro, daí a gente tem que escrever sozinho. (c. 183)

Enfim, após análise dos dados, constatou-se que as crianças da 1ª série (Ciclo I) do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, apresentam *estratégia de avaliação*. Verificou-se que a *estratégia de avaliação* que a criança mais utiliza é o **foco na palavra**, tanto como referência de facilidade como de dificuldade, na leitura e escrita, ou seja, a estratégia de avaliar-se está focalizada na palavra conhecida ou não pela criança.

Talvez isso se dê porque elas ainda estão na unidade da palavra, que é o processo de alfabetização em que se encontram. Cabe à professora vincular o não saber com o que a criança já consegue dar conta, oportunizando um ensino baseado na estratégia própria de cada aluno, isto é o que se denomina ensino estratégico. Uma aprendizagem com sentido não pode ultrapassar etapas, privilegiando a memorização de palavras. Pensamos que seja a hora de contextualizar estas palavras e letras dentro de um texto.

Claxton (2005, p. 87) ao falar do processo de leitura, afirma que “é o reconhecimento de padrões de palavra inteira que inicia o processo da aprendizagem da leitura e que continua ser a base de acumulação gradual do vocabulário escrito”. Porém, ainda conforme o autor, a leitura desenvolve-se não apenas em uma, mas em uma série de diferentes ferramentas de aprendizagem, para se adequar a diferentes propósitos e materiais.

3.3 As sub-estratégias metacognitivas separadas em trimestres

Como relatado ao categorizar as repostas metacognitivas das crianças da 1ª série (Ciclo I) do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, percebemos variações nas respostas dos alunos, já que esta ocorreu no período de um ano e meio, abrangendo março de 2005 a agosto de 2006.

Ao dividirmos este período em trimestres e ao examinarmos cada um separadamente, observamos diferentes movimentos com relação às estratégias metacognitivas, ou seja, algumas crianças estão modificando suas estratégias na hora de ler e escrever conforme o trimestre em que se encontram.

Obtiveram-se os seguintes resultados apresentados a seguir.

3.3.1 Análise separada por trimestres da sub-estratégia de Planejamento

Serão analisadas somente as categorias mais relevantes da sub-estratégia de *Planejamento* que apareceram no momento em que separamos as respostas por trimestres.

Tabela 11.- Frequência e percentual das categorias encontradas e separadas por trimestres para a estratégia de planejamento no relato da experiência

ITEM	I Trim.	%	II Trim.	%	III Trim.	%
Planejamento parcial	63	56,3	72	65,5	22	28,9
Planejamento estruturado	38	33,9	27	24,5	41	53,9
Avaliativo	11	9,8	11	10,0	13	17,1
* TOTAL	112	100,0	110	100,0	76	100,0

Fonte: Dados da pesquisa 2005, 2006 - I, II e III Trimestre

* Não foram incluídas as categorias, Fuga do Item Pesquisado, Não Categorizada e Ausência de Resposta.

Tabela 12 - Frequência e percentual das categorias encontradas e separadas por trimestres para a estratégia de planejamento da escrita

ITEM	I Trim.	%	II Trim.	%	III Trim.	%
Automatizado	51	45,9	64	52,5	32	43,2
Referencial externo	25	22,5	20	16,4	5	6,8
Organização da atenção e ou do pensamento	24	21,6	17	13,9	23	31,1
Planejamento parcial	0	0,0	10	8,2	0	0,0
Desenho	8	7,2	6	4,9	5	6,8
Recurso didático	3	2,7	0	0,0	9	12,2
Interferência externa	0	0,0	5	4,1	0	0,0
TOTAL	111	100,0	122	100,0	74	100,0

Fonte: Dados da pesquisa 2005, 2006 - I, II e III Trimestre

Na sub-estratégia de *planejamento*, conforme se observa na Tabela 11, percebeu-se que, no final do ano (III trimestre), algumas crianças já apresentam uma estratégia de planejamento **estruturada** (53,9%), ou seja, ela estrutura mais suas ações de planejamento do que nos outros trimestres. Este dado é muito importante para o professor ter consciência, pois demonstra a autonomia que a criança conquistou durante o ano, e também para que possa observar aquelas crianças que ainda estão presas a outras referências. Da mesma forma que ocorre uma diferença com relação ao **planejamento automatizado**. Ele ganha mais vigor no II trimestre (52,5%). Com este dado, a professora poderá rever seus processos de ensinar, já que a criança chega à escola (Tabela 12) com um planejamento **menos automatizado** (45,9%).

Outro dado que a análise trimestral permitiu fazer, foi que as crianças do III trimestre utilizam mais a **organização da atenção e / ou do pensamento** (31,1%) e menos o **referencial externo** (6,8%) para se planejarem.

- Eu penso primeira letra, primeira palavras. (c. 7)
- Tento ler as palavras. (c. 167)
- Eu penso no que eu tô fazendo. (c. 158)
- Pego o óculos, penso, que letra que é, daí eu sei. (c.176)
- Eu penso o que vou escrever. (c. 128)

A utilização do **recurso didático** como ferramenta para fazerem seu planejamento, ou seja, usar como apoio o que está escrito no quadro, no enunciado ou no livro de historinhas, apareceu mais em algumas crianças do III trimestre (12,2%) do que nos outros trimestres.

- Leio as familhinhas - tem no quadro ba, be, bi... (c. 337)
- Eu vejo o quadro, depois começo escrever. (c. 219)
- Eu leio o quadro pra vê (sic) o escrito. (c. 144)

Algumas crianças que estão no II trimestre 8,2% realizam **planejamento parcial**, ou seja, mencionam o recurso que utilizam para isso.

Outras crianças do II trimestre, (4,1%), destacam que as **interferências externas** como ruído, conversas, colega incomodando em sala de aula, interferem no êxito do seu planejamento.

- Eu falo pros(sic) aluno ficá quieto.
- É que todo mundo fica conversando e não consegue ler.
- Quando uma pessoa me chama e faz eu errar.
- É quando tem gente que fica cutucando e eu não consigo olhar no quadro.

As hipóteses para tais resultados podem ser inúmeras, e não existe uma receita ou diagnóstico para este ou aquele resultado. Ele oferece, porém, material para uma análise do processo de aprendizagem da criança, neste caso, como a criança, durante o ano, estrutura suas estratégias de planejamento.

3.3.2 Análise separada por trimestres da sub-estratégia de Supervisão / Regulação

Serão analisadas somente as categorias mais relevantes da estratégia de *Regulação/ Supervisão* que apareceram no momento em que separamos as respostas por trimestres.

Tabela13- Frequência e percentual das categorias encontradas e separadas por trimestres para a estratégia de regulação de ação diante da dúvida

ITEM	I Trim.	%	II Trim.	%	III Trim.	%
Referencial externo	85	66,4	94	67,1	64	76,2
Resposta com justificativa	7	5,5	20	14,3	6	7,1
Novas tentativas	19	14,8	13	9,3	3	11,1
Nenhuma ação	11	8,6	5	3,6	0	0
Organização da atenção e ou do pensamento	6	4,7	8	5,7	11	6,8
TOTAL	128	100,0	140	100,0	84	100,0

Fonte: Dados da pesquisa 2005, 2006 - I, II e III Trimestre

Na análise por trimestres da sub-estratégia de **regulação/ supervisão**, como se observa na Tabela 13, na pergunta sobre o que ela faz diante da dúvida, 76, 2 % das crianças do III trimestre utilizam o **referencial externo** como recurso para dar conta desta situação. As crianças do I e II trimestres também elegeram este como o recurso mais utilizado para esta questão (66, 4% e 67, 1%), ou seja, a criança diante da dúvida procura um terceiro para dar conta da ação.

Já outras crianças do I trimestre (8,6%) não realizam ação alguma (**nenhuma ação**) de supervisão diante da dúvida. As crianças (3,6%) do III trimestre fazem menos **tentativas** de se supervisionarem diante da dúvida que as outras crianças do I trimestre 14,8%, e do II trimestre 9,3%, porém, sempre fazem alguma coisa, ou seja, a estratégia **nenhuma ação** não fez parte das respostas das crianças do III trimestre. Podemos concluir com isso que, ela faz menos **tentativas** que as crianças do I e II trimestre, mas não deixam de fazer a tarefa. E também utilizam mais o recurso de **organização da atenção e do pensamento** (13,1%) que as outras crianças (I trimestre 4,7%, II trimestre 5,7%).

Tabela14 - Frequência e percentual das categorias encontradas e separadas por trimestres para a estratégia de regulação de ação diante do erro

ITEM	I Trim.	%	II Trim.	%	III Trim.	%
Resposta sem justificativa	97	74,6	109	76,8	85	91,4
Autonomia	22	16,9	15	10,6	3	3,2
Referencial externo	11	8,5	14	9,9	5	5,4
Resposta com justificativa	0	-	4	2,8	0	-
TOTAL	130	100,0	142	100,0	93	100,0

Fonte: Dados da pesquisa 2005, 2006 - I, II e III Trimestre

Observa-se também na Tabela 14, que 74,6% das crianças iniciam o ano (I trimestre) supervisionando-se **sem justificativa** da ação diante do erro. No decorrer dos trimestres, este índice aumenta 76,8% no II trimestre e 91,4% no III trimestre, isto é, a criança corrige quando erra, mas não denomina de que forma faz.

Outro dado relevante, embora com um percentual pequeno, é que as crianças no III trimestre (3,2%) têm menos **autonomia de ação** para se supervisionarem diante do erro, do que as crianças dos outros trimestres (16,9% e 10,6%). Essa atitude pode indicar uma maior dependência das ações externas, o que merece uma investigação pelo professor, uma vez que no final do ano algumas crianças estão perdendo a autonomia de suas ações.

Este dado pode estar associado ao alto índice de dependência do **referencial externo**, que apareceu quando a criança está diante da dúvida na análise geral (Tabela 3), na qual 69,0% das crianças responderam necessitar do outro para fazer a supervisão, a análise dos dados mostrou que a criança “chega” mais autônoma à escola 16,9%, (Tabela 14), ou seja, durante o ano letivo a interação da professora com seus alunos têm acentuado esta dependência, cabe a professora observar estas estratégias para reverter esta situação.

Tabela15- Frequência e percentual das categorias encontradas e separadas por trimestres para a estratégia de regulação de ação diante da repetição

ITEM	I Trim.	%	II Trim.	%	III Trim.	%
Resposta sem justificativa	41	34,2	23	15,5	69	78,4
Resposta com justificativa	40	33,3	87	58,8	11	12,5
Referencial externo	18	15,0	17	11,5	8	9,1
Imobilidade diante da dificuldade	15	12,5	21	14,2	0	-
Ausência de referencial	6	5,0	0	-	0	-
TOTAL	120	100,0	148	100,0	88	100,0

Fonte: Dados da pesquisa 2005, 2006 - I, II e III Trimestre

Outra análise realizada é que as crianças do II trimestre (58, 8%) **justificam mais a respeito da** forma como se supervisionam, diante da ação de repetir, para a compreensão da leitura (Tabela 15), comparadas as crianças do I e do III trimestres (33, 3%, 12,5%). Vale ressaltar que 5,0% assumem **não sabem ler** (ausência de referencial).

Exclusivamente algumas crianças do I e do II trimestres (12,5% e 14,2%) deixam de se supervisionarem para compreensão da leitura, por terem encontrado **dificuldades**, pois, segundo Claxton (2005, p. 41), “uma forma comum de regressão é ‘não tentar’. A pessoa não foge da aprendizagem em si ou da experiência do fracasso, mas do significado que o fracasso tem para ela”, fazendo com que sua ação seja imobilizada. As crianças do III trimestre não falaram desta **dificuldade**.

Tabela16 -Frequência e percentual das categorias encontradas e separadas por trimestres para a estratégia de regulação da correção da escrita

ITEM	I Trim.	%	II Trim.	%	III Trim.	%
Resposta sem justificativa	66	55,0	77	57,5	82	98,8
Referencial externo	31	25,8	27	20,1	1	1,2
Desconhece o termo Corrigir	9	7,5	11	8,2	0	-
Resposta com justificativa	14	11,7	19	14,2	0	-
TOTAL	120	100,0	134	100,0	83	100,0

Fonte: Dados da pesquisa 2005, 2006 - I, II e III Trimestre

Algumas crianças do I e do II trimestres (7, 5% e 8, 2%) desconhecem o termo **corrigir** (Tabela 16); já no III trimestre elas não passam por esta dificuldade.

Observa-se a importância, como já comentado, do professor estar atento e perceber as estratégias que seus alunos possuem para efetivas correções quando se fizer necessário, pois se corre o risco que irrefletidamente a criança vá perdendo sua autonomia ao ficar dependente da supervisão do outro.

3.3.3 Análise separada por trimestres da sub-estratégia de Avaliação

Serão analisadas somente as categorias mais relevantes da estratégia de *Avaliação* que apareceram no momento em que separamos as respostas por trimestres.

Tabela 17 - Frequência e percentual das categorias encontradas e separadas por trimestres para a estratégia de avaliação das facilidades na hora de ler

ITEM	I Trim.	%	II Trim.	%	III Trim.	%
Foco nas palavras	51	41,5	56	43,4	22	30,1
Foco nas letras	29	23,6	32	24,8	24	32,9
Resposta com justificativa	20	16,3	11	8,5	11	15,1
Referencial externo	7	5,7	3	2,3	4	5,5
Organização da atenção e ou do pensamento	7	5,7	10	7,8	6	8,2
Ausência de referencial	4	3,3	0	-	0	-
Recurso didático	5	4,1	11	8,5	6	8,2
Foco na grafia	0	-	6	4,7	0	-
TOTAL	123	100,0	129	100,0	73	100,0

Fonte: Dados da pesquisa 2005, 2006 - I, II e III Trimestre

Analisando as diferenças encontradas na **sub-estratégia de avaliação** durante os trimestres, no que diz respeito ao que é mais fácil na hora de ler (Tabela 17), não encontramos discrepâncias, mas um fato que nos chama a atenção é que tanto no I quanto no II trimestre (41, 5% e 43,4%) **o foco nas palavras** aparece mais como um recurso de leitura do que o **foco na letra**. Isso demonstra que a criança já está adquirindo a noção da palavra como um todo e não busca mais auxílio somente nas letras para a leitura.

Tabela18 - Frequência e percentual das categorias encontradas e separadas por trimestres para a estratégia de avaliação das dificuldades na hora de ler

ITEM	I Trim.	%	II Trim.	%	III Trim.	%
Foco nas palavras	45	35,2	47	33,8	22	28,6
Foco nas letras	31	24,2	33	23,7	24	31,2
Resposta com justificativa	9	7,0	12	8,6	7	9,1
Foco na grafia	9	7,0	11	7,9	8	10,4
Perspectiva da totalidade	9	7,0	5	3,6	6	7,8
Ausência de referencial	9	7,0	14	10,1	5	6,5
Interferência externa	7	5,5	9	6,5	2	2,6
Organização da atenção e ou do pensamento	5	3,9	4	2,9	2	2,6
Auxílio externo	4	3,1	0	-	1	1,3
Domínio da leitura e escrita	0	-	4	2,9	0	-
TOTAL	128	100,0	139	100,0	77	100,0

Fonte: Dados da pesquisa 2005, 2006 - I, II e III Trimestre

Da mesma forma, as dificuldades na hora de ler se encontram nestes recursos, ou seja, em todos os trimestres (Tabela 18), se destacam quando as crianças não identificam **as palavras** (35,2% no I trimestre, 33,8% no II trimestre e 28,6% no III trimestre).

Tabela19 - Frequência e percentual das categorias encontradas e separadas por trimestres para a estratégia de avaliação das facilidades na hora de escrever

ITEM	I Trim.	%	II Trim.	%	III Trim.	%
Foco nas palavras	59	43,1	62	50,0	28	32,6
Foco nas letras	31	22,6	19	15,3	20	23,3
Resposta com justificativa	14	10,2	9	7,3	11	12,8
Recurso didático	11	8,0	11	8,9	4	4,7
Organização da atenção e ou do pensamento	10	7,3	10	8,1	9	10,5
Domínio da leitura e escrita	5	3,6	0	-	3	3,5
Auxílio externo	4	2,9	3	2,4	5	5,8
Foco na grafia	3	2,2	7	5,6	6	7,0
Interferência externa	0	-	3	2,4	0	-
TOTAL	137	100,0	124	100,0	86	100,0

Fonte: Dados da pesquisa 2005, 2006 - I, II e III Trimestre

Sobre as facilidades e dificuldades na hora de escrever (Tabelas 19 e 20), as crianças de todos os trimestres demonstram que é por meio dos recursos das **palavras**, que elas se avaliam, tanto as que elas identificam (facilidades) quanto as que não identificam (dificuldades).

Tabela 20 - Frequência e percentual das categorias encontradas e separadas por trimestres para a estratégia de avaliação das dificuldades na hora de escrever

ITEM	I Trim.	%	II Trim.	%	III Trim.	%
Foco nas palavras	44	36,7	56	40,3	25	30,1
Resposta com justificativa	18	15,0	9	6,5	9	10,8
Foco nas letras	13	10,8	18	12,9	13	15,7
Interferência externa	10	8,3	11	7,9	5	6,0
Foco na grafia	11	9,2	9	6,5	9	10,8
Recursos didáticos	8	6,7	0	-	0	-
Auxílio externo	7	5,8	4	2,9	8	9,6
Compromisso com a escrita correta	6	5,0	2	1,4	5	6,0
Organização da atenção e ou do pensamento	3	2,5	5	3,6	4	4,8
Domínio da leitura e escrita	0	-	9	6,5	0	-
Ausência de referencial	0	-	10	7,2	0	-
Perspectiva da totalidade	0	-	6	4,3	5	6,0
TOTAL	120	100,0	139	100,0	83	100,0

Fonte: Dados da pesquisa 2005, 2006 - I, II e III Trimestre

As **interferências externas** (Tabela 20) aparecem em todos os trimestres, como dificuldade de avaliação mais no momento da escrita do que no de leitura. As falas das crianças deixam claro o quanto estas interferências as incomodam. Aqui é importante uma intervenção mais eficaz da professora quanto à disciplina em sala de aula porque um ambiente com agitação e barulho dispersa a criança e prejudica a na execução das atividades.

A ausência do **auxílio externo** (Tabela 20) dificulta a avaliação da escrita mais no I e no III trimestres (5,8% e 9,6%); isto é, a criança ainda não consegue se avaliar ou necessita que a avaliação venha da professora mais no início e no final do ano. Este dado nos chamou a atenção, e foi coerente com o resultado analisado na Tabela 13, sobre a dependência que as crianças têm do referencial externo, 76,2 %, no terceiro trimestre, demonstrando que durante o ano letivo não foram implementadas estratégias para o fortalecimento da autonomia.

Como se pode observar, a análise por trimestres permite uma apreciação também de outras categorias (recursos) que a criança lança mão, para dar conta das estratégias metacognitivas, e em que momento do processo de aprendizagem aparece, se no começo, no meio ou no final do ano letivo. Estes dados possibilitam que a professora reveja as suas próprias estratégias de ensino e interação para que possa promover e apoiar a auto regulação e autonomia de seus alunos no decorrer do ano.

3.4 As categorias de fuga, ausência de resposta e não categorizada

As categorias de **fuga do item pesquisado**, **ausência de resposta** e questão **não categorizada** foram encontradas em várias respostas das crianças da 1ª série (Ciclo I) do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino. Como mencionado, a análise destas categorias seriam realizadas em separado.

A categoria **fuga do item pesquisado** foi encontrada nas três estratégias, *planejamento*, *regulação* e *avaliação*. Os percentuais variaram de 12,6% a 0,3%. Esta categoria apareceu mais nas estratégias de *planejamento* e *avaliação*.

A categoria diz respeito a qualquer resposta que a criança deu para apenas livrar-se da questão. A hipótese é de ser esta uma estratégia ou uma conduta evitativa em relação à pergunta realizada, ou que a resposta fazia parte dos próprios hábitos da cultura que em a criança está inserida.

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Que eu brinquei. (c. 2) ▪ Eu fiz um monte de coisa. (c. 75) ▪ Cortei o cabelo, brinquei no parque e lição. (c. 436) ▪ Fico deitado. (c. 295) ▪ Eu fico deitado na minha cama. (c. 78) ▪ Brincar de capitão (c. 90) ▪ Nada. (c. 28) |
|--|

Segundo Claxton (2005, p. 40), “a tendência para fugir pode em casos extremos, produzir uma fuga física real. O aluno foge da sala da prova”, estas crianças, para o autor, podem se tornar “crianças invisíveis”, aquelas que conseguem passar por sua trajetória escolar sem atrair a atenção de ninguém, e que acabam sendo os verdadeiros fracassos do sistema escolar. As crianças invisíveis, ainda afirma o autor, “podem não ter aprendido nada, exceto que não são muito bons aprendizes e como se esconder”. Além disso, diante de situações que ameaçam a percepção de competência, a evitação de situações desafiadoras é muito comum.

A categoria utilizada para classificar aquelas crianças que não responderam absolutamente nada ao serem perguntadas sobre suas estratégias foi chamada **ausência de resposta**. O percentual foi de 4,0% a 1,0% e apareceu em todas as estratégias, mas sempre com um referencial muito baixo.

As **respostas sem categorização** foram aquelas que não se encaixaram em nenhuma outra categoria, ou quando a criança não soube o que responder (“não sei”). Estas obtiveram percentuais que variaram de 9,3% a 3,0% e apareceu mais na estratégia de *planejamento*.

Nossa hipótese se baseia no compromisso com o sucesso que a criança tem desde pequena, porque o medo que ela tem de errar, muitas vezes, trava o pensamento. Estas podem ser crenças internalizadas durante o processo de aprender. Contudo não se descarta a dificuldade de compreensão e interpretação sobre o que está se aprendendo.

Claxton (2005, p. 194), ao discorrer sobre estas crenças, afirma que elas “podem influenciar diretamente o desenvolvimento das crianças”. Para ele, a maneira como conversamos sobre estes erros ou acertos com as crianças, ou melhor, sobre os próprios esforços e sucessos dela na tentativa de aprender, ou a maneira como os professores ou até mesmo os parentes das crianças reagem aos seus esforços de acertar, acabam oferecendo mais estímulos a algumas atividades do que a outras. Reforçam algumas formas espontâneas das crianças entenderem o seu mundo, mas não outras e, assim, “suas visões vão sendo gravadas, captadas e instaladas nos sistemas de crenças da própria criança”.

4 UM ESPAÇO PARA AS REFLEXÕES

O que me instigou a estudar a metacognição foi, antes de qualquer coisa, a descoberta dos meus próprios processos de aprender. Pude refletir e me propor novas estratégias de aprendizagem a cada disciplina frequentada. Este movimento para mim era novo, pois nunca havia pensado em como aprendia, o que deveria utilizar para obter mais sucesso, o que não me ajuda na hora de aprender e assim por diante. A partir dessa transformação, não tinha mais como ser professora sem que meu olhar focasse primeiro o aluno a minha frente e me fizesse questionar sobre como ele estava “aprendendo”, e conseqüentemente, se a forma como eu estava “ensinando” otimizava o seu processo de aprendizagem.

Esta mesma percepção aconteceu quando iniciamos o processo de tabulação dos dados e a todo o momento imaginávamos como seria rico se a professora estivesse ali, ao nosso lado, e pudesse vislumbrar como seu aluno aprende, e que ao ter conhecimento das estratégias dessas crianças, pudesse repensar sua prática em sala de aula.

Um dos objetivos deste trabalho foi justamente esse, que as estratégias metacognitivas apresentadas pelas crianças possibilitassem aos professores refletir e transformar as próprias práticas.

As reflexões aqui apresentadas, como já citamos no início de nossa investigação, fazem parte do trabalho realizado pelo Grupo de Pesquisa “*Aprendizagem e Conhecimento na Formação Docente*” (GAE) que destaca a problematização da prática pedagógica e tem nos possibilitado repensar os processos de aprender e ensinar. Prova disso, foi o quanto as crianças, ao nos revelarem suas estratégias metacognitivas, também nos ensinaram sobre o nosso ensinar.

Identificamos que a maioria das crianças utiliza uma *estratégia de planejamento* parcial e ao mesmo tempo automatizado na hora em que realizam suas tarefas, o que quer dizer, que elas ainda não têm a visão do todo da tarefa a ser executada e acabam se planejando ainda em partes, focando sua atenção, ora na leitura, ora no desenho, na escuta da história ou na própria escrita. Ao mesmo tempo se organizam para dar conta deste planejamento de forma a deixar o material

à mão para iniciar tal ação, guardam a mochila, ajeitam o penal, o papel, preparam o lápis, a borracha, entre outros. Acreditamos que este recurso trazido pela criança pode ter sido estabelecido pela escola ou pelo estilo de ensinar, característico de cada professora, para uma própria organização espacial do que fazer, antes de iniciar ou começar a prestar atenção numa tarefa.

É importante destacar que existiram também estratégias de planejamento distintas, embora em um número menor, demonstrando haver crianças que estão em níveis diferentes e já conseguem fazer um planejamento estruturado, com uma visão do todo da tarefa, sabem o que fazer e visualizam o começo, o meio e o fim. Outras crianças planejam suas tarefas a partir de um juízo de valor, se fácil ou difícil, se gostaram ou não, demonstrando que é o julgamento de valor (fácil, difícil, legal ou não) que indicará o quanto elas irão se envolver no planejamento das tarefas. Outras já se dão conta de que, para planejar, é necessário prestar atenção na hora de executar a tarefa. Outras ainda, somente planejam se alguém pedir, ou se houver apoio de recurso didático como, quadro, livro, entre outros.

Cabe aqui uma atenção especial do professor, pois o planejamento para uma ação é tão importante quanto a realização desta, ou seja, o planejamento ajudará a criança a se organizar em sua tarefa, e lhe dará informações sobre os procedimentos a seguir para alcançar a meta desejada. Trata-se, primeiramente, de um planejamento do próprio professor na hora de dar as atividades, de maneira que seja mais aberta, exigindo dos alunos não apenas executar como também decidir e avaliar o que está fazendo, tornando-se mais autônomo.

Sobre as estratégias que as crianças utilizam para *supervisionar* suas tarefas, a pesquisa nos mostrou o quanto elas estão atreladas a uma supervisão que vem do outro, referencial externo, ou realizam uma supervisão sem justificativa, demonstrando o quanto a criança “aprendeu” o que deve ser feito, porém, não consegue justificar esta ação. Ela utiliza estratégia, mas ainda não tem total consciência, tampouco autonomia do porquê da escolha.

A consciência e a autonomia de saber o que fazer quando se erra ou não se tem certeza de alguma coisa é muito importante para a vida acadêmica, mas é algo para ser ensinado. Quando a criança utiliza o referencial externo como estratégia para a supervisão de suas tarefas (resultado da pesquisa) é o momento do professor incentivá-la a arriscar-se e procurar novos caminhos, sem compromisso com o

sucesso. A criança ao encontrar apoio no professor para fazer suas escolhas, estará aprendendo a confiar em si mesma, esta confiança é que dará a ela a consciência e a autonomia para seu processo de autorregulação.

Outra forma de otimizar o processo de autorregulação da criança, é o professor trabalhar o erro como estratégia inicial para a aprendizagem. A pesquisa nos mostrou a grande quantidade de crianças que, ao fazer uma atividade errada, simplesmente apaga ou espera que a professora passe na mesa para corrigir. A criança e infelizmente, às vezes, a própria professora, desconsidera o caminho percorrido (no caso o erro) como uma estratégia.

Por outro lado, observamos crianças que já estão mais próximas de uma autorregulação. Estas, já possuem autonomia na supervisão de suas tarefas, corrigem por si mesmas quando não estão corretas, fazem novas tentativas, justificam os caminhos que tomaram para tal ou já percebem a importância da atenção na hora em que estão realizando-a.

Também encontramos crianças que necessitam de uma ação mais efetiva por parte da professora, pois estão “perdidas” em seu processo de supervisão, como por exemplo, crianças que não sabem ler nem escrever e tem atividades de leitura e escrita como se tivessem o domínio destas. Ou não sabem o que significa a palavra corrigir, confundindo-a com o ato de somente “apagar”; imobilizam-se perante uma dificuldade e perdem a capacidade de supervisionarem suas tarefas.

Mar Mateos (2001) ressalta esta idéia quando diz que

as dificuldades que muitas crianças experimentam na hora de aprender são atribuídas, não tanto a falta de competência para executar as estratégias relevantes de uma tarefa, como a uma deficiência para produzi-las espontaneamente (p. 93).

Com relação às estratégias que a criança utiliza para se avaliar, encontramos grande parte das respostas apoiadas no reconhecimento ou não das palavras ou letras. A medida de avaliação, que ela toma como referência, está contida nas palavras e letras conhecidas ou desconhecidas, o que é natural, vinculadas à fase em que se encontram, pois elas ainda estão na unidade da palavra. No entanto, o fato que nos chama atenção é que a todo o momento esta palavra ou letra está solta, fora de um contexto maior como um livro ou história, por exemplo. Vindo ao encontro de outras estratégias apresentadas, como a ausência de referencial para a leitura e escrita, a dificuldade em avaliar-se quando precisa focar a grafia (letra

cursiva). Isso acaba prejudicando o seu processo avaliativo, pois está ligada à vigilância daquilo que se faz e a verificação do progresso dos resultados obtidos. Por outro lado, esta fragmentação da unidade em relação ao todo também apareceu em outros momentos na pesquisa, o que nos remete a uma educação que ainda forma seus alunos com uma visão compartimentalizada.

Em contrapartida, encontramos também crianças que já têm o domínio da escrita e da leitura o que facilita seu processo de avaliação. Elas focam suas estratégias na atenção deste processo, bem como se apóiam nos recursos didáticos, livros, quadro, para uma melhor aprendizagem

Outro dado importante averiguado na pesquisa foi saber em que período do ano letivo as estratégias aparecem. Podemos, a partir daí, estabelecer relações entre as estratégias que aparecem num trimestre e não no outro, e inferir que as crianças adaptam estas estratégias conforme as situações vividas em sala de aula. Como por exemplo, a criança apresenta no começo do ano um planejamento mais parcial sobre a tarefa que realiza, e no final do ano ela já começa a estruturá-lo melhor. A busca pelo referencial externo na hora de planejar-se também diminui em algumas crianças no terceiro trimestre, ou seja, mesmo em número pequeno, algumas crianças já apresentam um planejamento mais autônomo no final do ano. Porém, no que tange à supervisão da tarefa, as crianças chegam ao final do ano menos autônomas em suas regulações. Uma das possibilidades para que isso esteja ocorrendo é o estilo de ensinar da professora, promovendo que algumas estratégias apareçam em maior grau do que outras, e em momentos diferenciados.

Fica claro que a alfabetização, assim como qualquer outro desafio proposto pela escola, deve ultrapassar o saber pelo saber, isto é, a aprendizagem deve ser construída com significado. Queremos dizer com isso que a alfabetização existe numa construção diária, mas para que isso aconteça é necessário privilegiar a criança e a forma como ela elabora este processo. Porém, se o foco da leitura e escrita estiver concentrado somente na repetição ou na memorização, corre-se o risco da criança iniciar sua vida escolar limitada a funções automatizadas, fragmentando esta ação, deixando, entre outras coisas, de ser um aprendiz autônomo. Fica explícito desta forma, que a principal prioridade de um professor deva ser

“ajudar o aprendiz a se ajudar”. O objetivo não é apenas o domínio da escrita; é ajudar o aprendiz a se tornar mais robusto e auto-suficiente nesse processo. Não sentamos com o aprendiz e o obrigamos a aprender a soletrar vinte palavras por dia, testando-o até que aprendam todas elas. Nós lhe oferecemos uma ferramenta para fazer isso por si mesmo (CLAXTON, 2005, p. 92).

Neste sentido, Freire (1996, p. 43) afirma que “*é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática*”. E pensar criticamente em nossas práticas, não significa “jogar fora” todas as aprendizagens e formas de ensinar.

Por fim, a pesquisa revelou que as crianças da 1ª série (Ciclo I) do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino pesquisada, já se utilizam de estratégias metacognitivas e planejam suas tarefas, ou seja, fixam as metas e os meios, ora de forma parcial (fragmentando a tarefa realizada) ora de forma automatizada (ordenando a tarefa).

Elas também se supervisionam, detectam os erros e/ou desvios cometidos, por meio de referencial externo (na fala, ação, correção ou ordem do outro) e justificando ou não suas ações. Avaliam seus resultados, focando as facilidades e dificuldades na identificação das palavras ou das letras.

Desta forma, ao evidenciar o uso das estratégias metacognitivas nas crianças, é importante entender, como apontam Bransford, Brown e Cocking (2007, p. 138), que “o fato das crianças utilizarem diversas estratégias não é mera peculiaridade da cognição humana”. Muito mais importante do que descobrir que elas já existem, é fazer com que as crianças as conheçam e se apropriem cada vez mais desta ferramenta, para que, ao identificá-las, possam saber onde aplicá-las, dependendo das exigências de cada circunstância.

Dessa maneira, o fato de já possuírem estratégias, não significa que já estejam totalmente sob o seu controle. Isso só poderá acontecer com a intervenção do professor, pois, segundo Pozo (2002, p. 78), “as estratégias não são adquiridas por processos associativos, mas por processos de reestruturação da própria prática, produto de uma reflexão e tomada de consciência sobre o que fazemos e como fazemos”. Isso leva tempo, pois esta tomada de consciência precisa ser “ensinada” às crianças.

Assim, a aprendizagem das estratégias está baseada numa passagem progressiva do controle da própria aprendizagem, numa consciência que o professor

empresta ao aluno para que este acabe se apropriando dela. Necessita que o professor não apenas disponha tarefas adequadas, mas principalmente que adote atitudes estratégicas em relação a seu trabalho para que os alunos aprendam com elas, pois nem todos os aprendizes chegam às escolas preparadas para aprender exatamente da mesma maneira.

Neste sentido, enquanto os alunos não tiverem consciência sobre o quê eles pensam sobre as próprias ações ao aprender (dificuldades, facilidades, estratégias etc.), continuaremos sem acesso ao mundo cognitivo que existe em cada criança, e sem possibilidades de ajudá-las. A pesquisa nos auxiliou a conhecer sobre como pensam as crianças na hora em que executam suas tarefas. Acreditamos que os dados aqui coletados possam contribuir para que o professor agregue as estratégias a suas ações em sala de aula.

A presente investigação teve como intuito fazer uma reflexão sobre os dados, e, apoiada nas referências aqui trazidas, propor uma continuidade do estudo, em níveis diferentes, possibilitando assim uma aproximação do processo de aprendizagem da criança e do próprio professor por meio das estratégias metacognitivas. Pozo (2002, p.272 e 273), ao falar nas aprendizagens em que os professores deveriam basear suas intervenções, cita duas em especial, primeiro que o professor reflita sobre as dificuldades que os alunos enfrentam e a partir delas que busque meios para ajudá-los a superá-las, posteriormente, que transfira progressivamente para os alunos o controle de sua aprendizagem, sabendo que a meta de todo professor é se tornar desnecessário. Acreditamos ser este um bom começo, para novas possibilidades de mudança e renovação no processo de ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A ; PEREIRA, M A. L.; AZZI, R. G.; MERCURI, E. N. G. Silva. **Em Busca de um Ensino de Psicologia Significativo Para Futuros Professores**. In: 26ª Reunião Anual da Anped-Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2003, Poços de Caldas. Novo Governo. Novas Políticas? O Papel histórico da anped na produção de novas políticas, 2003. v. 1.

ALVES, A.J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n.77, p.53-61, 1991.

AUSUBEL, D. P; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. 2.ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BECKER, F. **A epistemologia do Professor**: o cotidiano da escola. Petrópolis,RJ: Vozes, 1993.

BLEGER, J. **Psicologia da conduta**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

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

BRANSFORD, J. D; BROWN, A. L; COCKING, R. R. **Como as pessoas aprendem**: cérebro, mente, experiência e escola. São Paulo: Editora SENAC. Conselho nacional de pesquisa dos EUA. 2007.

BURÓN, J. **Enseñar a aprender**: Introducción a la metacognición. Bilbao: Ediciones Mensajero. 1996. 7ªed.

CARRASCO, J.B. **Estrategias de Aprendizaje**. Madrid: Rialp, 2004.

CARTER, R. **O livro de ouro da Mente**. Rio de Janeiro: Ediouro. 2003.

COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, Á. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: Psicologia Evolutiva. Porto alegre. Artes Médicas, 1995. V.1.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo, Cortez, 1991.

CLAXTON, G. **O desafio de aprender ao longo da vida**. Porto alegre: Artemed, 2005.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez, 1993, 2ªed.

DEMO, P. **Complexidade e Aprendizagem**. A dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

FONSECA, V. **Cognição, Neuropsicologia e aprendizagem: Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica.** Petrópolis. RJ: Vozes, 2007.

FLAVELL, J.H, MILLER, P.H, MILLER, A.S. **Desenvolvimento Cognitivo.** Porto Alegre: Atre Médicas, 1999 a, 3ª Ed.

FLAVELL, J.H. **Cognitive Development:** Children's knowledge About the Mind. Annu. Rev. Psychol. 1999 b. 50: 21-45

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 42ª Edição.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** 20ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRANGEAT, M. et AL. **A metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos.** Porto-Portugal: Porto editora, 1999.

HOUAISS, A. **Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa.** São Paulo: Objetiva, 2001.

LEVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço.** Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 1998. 212p.

LAFORTUNE, L; SAINT-PIERRE, L. **A afectividade e a metacognição na sala de aula.** Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

LIBÂNEO, J.C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

MATEOS, M. **Metacognición y Educación.** Buenos Aires: Aique, 2001.

MATURANA, H. R. VARELA, F.G. **A árvore do conhecimento: As bases biológicas do entendimento humano.** Campinas. Editorial Psy II, 1995.

MATURANA, H. R. VARELA, F.G. **De máquinas e Seres Vivos: Autopoiese – a organização do vivo.** Porto Alegre: Artes médicas. 1997. 3ª Ed.

MAYOR, J. SUENGAS, A. MARQUÉS, J.G. **Estratégias Metacognitivas.** Aprender a aprender y aprender a pensar. Madrid: Síntesis, 1995.

MARTÍN, H.; MARCHESI, Á. Desenvolvimento Metacognitivo e problemas de aprendizagem. In: COOL, C; PALACIOS, J; MARCHESI, A. **Desenvolvimento Psicológico e Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, vol. 3. 1995. p. 25-35.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente.** Campinas, Papyrus, 1998.

MORAIS, A. M. **O aprendizado da Ortografia.** Belo Horizonte: Autêntica. 2007. 3ª Ed.

MURAD, R.R. **Autoavaliação e avaliação do Parceiro**: Estratégias para o desenvolvimento da Metacognição e o aperfeiçoamento do processo de Ensino-Aprendizagem. São Paulo:PUC/SP. 2005.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora 1995.

O'SULLIVAN, E. **Aprendizagem Transformadora**: Uma visão Educacional para o século XXI. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

PORTILHO, E. M.L. **Aprendizaje Universitario**: un enfoque metacognitivo. Madrid. Universidad Complutense de Madrid. Tese de Doutorado. 2003.

PORTILHO, E. M.L. et al. **Projeto de pesquisa: aprendizagem e conhecimento na formação docente**. Projeto de pesquisa. Curitiba, 2004 a.

PORTILHO, E. M.L. **A aprendizagem na Universidade: Os estilos de aprendizagem e a Metacognição**. XII ENDIPE – Conhecimento Local e Conhecimento Universal. Curitiba, 2004b.

PORTILHO, E.M.L. As estratégias metacognitivas de quem aprende e de quem ensina. In: SCOZ, B. et al. **Aprendizagem**: Tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade. São Paulo: Vozes, 2006 a.

PORTILHO, E.M.L. **Como mudar para aprender e como aprender para mudar**. Revista ABC educativo, ano 7, número 59, setembro de 2006 b.

PORTILHO, E.M.L, TESCAROLO, R. **Metacognição e ética planetária**. VI seminário de pesquisa em educação da região sul, VI ANPED, Santa Maria – RS. Anais. Junho 2006. PA329. Disponível em CD-ROM.

POZO, J. I. **Aquisição do Conhecimento**: Quando a carne se faz verbo. Porto Alegre: Artmed, 2004.

POZO, J.I. **Aprendizes e mestres**. A nova cultura da aprendizagem.Porto Alegre: Artmed, 2002

ROLDÃO, M.C. **Função docente**: natureza e construção do conhecimento profissional. Rev. Brás. Educ.v. 12 n. 34 Rio de Janeiro. Jan./abr. 2007

RIBEIRO, C. **Aprender a aprender**: algumas considerações sobre o ensino de estratégias de estudo. Revista Máthesis, Universidade Católica Portuguesa, nº 11, p. 273-286, 2002.

RIBEIRO, C. **Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem**. Universidade Católica Portuguesa Psicologia: Reflexão e Crítica. Porto Alegre. 2003, 16(1), p. 109-116.

SCHLEMMER, E. Projetos de Aprendizagem baseados em Problemas: Uma

metodologia interacionista/construtivista para formação de comunidades em Ambientes Virtuais de Aprendizagem **Colabora - Revista Digital da CVA-RICESU**, v.1, n. 2, novembro 2001. 10 pags.

TESCAROLO, R. **A escola como sistema complexo**: A ação, o poder e o sagrado. São Paulo: Escrituras. 2005.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1.ed. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins fontes, 2007, 7ª Ed.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: Uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARROS, R. **Admirável mundo novo**: Professores enfrentam o desafio de se adaptar às exigências do ofício no século XXI. Revista Educação edição 105. 2006. Disponível em <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=11516> acesso em 04 de novembro de 2008

IBGE disponível em

http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_impressao.php?id_noticia=12
acesso em 03 de novembro de 2008

APÊNDICES

APÊNDICE A - RESPOSTAS DAS ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS

Criança	SE VOCÊ TIVESSE QUE CONTAR O QUE FIZEMOS AQUI PARA OUTRA CRIANÇA, O QUE CONTARIA?	ANTES DE COMEÇAR A ESCREVER, O QUE VOCÊ FAZ?
1	Eu fiz a historinha do porquinho	faço o título
2	Que eu brinquei	a professora coloca as letras no quadro de letra de mão e de forma e eu faço a letra de mão
3	Foi muito legal participar daqui e que ele também pode tentar	eu relaxo
4	Eu fiz uma história dos três porquinhos	faço o título
5	Que contei uma história.	brinco
6	contaria uma bala	pego o lápis
7	que é muito legal, que é fácil	eu penso primeira letra, primeira palavras
8	que eu fiz a coisa do Cebolinha, Cascão e Magali	Eu tiro a mochila das costas
9	que eu aprendi o que é difícil de escrever e o que é fácil de escrever	eu faço o título
10	lição certa	coloco o nome, as vezes
11	a historinha do chapeuzinho vermelho	faço o título
12	eu falei	eu pego o lápis e a borracha
13	Eu adoro o meu tio e minha tia	eu brinco
14	os negócio, né	eu pinto
15	que foi legal	eu pinto
16	a gente veio aqui para fazer frase	eu tava inventando uma historinha
18	a mesma coisa	a professora termina de explicar, eu começo a escrever
19	que vocês me ajudaram	eu brincava
20	que era pra escrever, contar uma historinha e colocar as frases na folha	Desenhar.
21	Eu contaria que eu coloquei as frases junto com as figuras e contei a história	primeiro a gente tem que falar na frente
22	As coisa que a gente fez	eu leio primeiro
23	escreveu	a professora escreve no quadro e a gente tem que copiar
24	fazendo pergunta, contei uma história	penso assim: se a palavra começa com uma letra
25	eu fiz esse negócio	não sei
26	o que eu fiz: contei uma historinha, contei as palavras...	dáí a pessoa ajuda - talvez minha mãe...
27	aquela lição, depois que eu escolhi as palavras	continha, quebra cabeça...
28	escrever	as figurinhas, contar história
29	Que eu fiz uma história,	Desenhar.
30	Que eu consegui escrever	Presto atenção na professora.
31	A escola é legal/Lápis e tinta guache	Rezamos, data, pulamos uma linha
32	É muito legal.	Converso com o Murilo; soletrar
33	Que eu aprendi aqui.	Eu faço o recreio, brincadeira de esconde- esconde.
34	A mulher falou pergunta...	Presto atenção na professora.
35	Aprendi a ler, brincar de (sabão) de por as palavras para achar.	Se tiver o caderno, guarda tudo para começar.
36	Escrever, pintar.	Aponta o lápis.

37	Contou uma historinha, brincou com as palavras.	Fica lá sentado conversando com o amigo.
38	Não sei, que eu escrevi.	Fico falando as coisas.
Criança	SE VOCÊ TIVESSE QUE CONTAR O QUE FIZEMOS AQUI PARA OUTRA CRIANÇA, O QUE CONTARIA?	ANTES DE COMEÇAR A ESCREVER, O QUE VOCÊ FAZ?
39	Que eu brinquei do Sítio do Pica-Pau, Mônica... Que mais que tem, os porquinhos.	Eu faço coisa para a professora, tipo assim, vou buscar carimbo, folha sulfite.
40	Que escreve.	Fica na sala, vai no banheiro.
41	la contar para ele que eu estudei.	Na sala? (consigna) A professora pede para pegar o penal e começa a explicar e a gente começa a fazer a lição.
42	Que eu tava contando historinha.	Me minha mãe me ensinava 119A-be-bi-bo-bu fico tentando aprender
43	Que eu tava aprendendo a ler aqui.	Eu descanso primeiro, daí eu escrevo.
44	Tudo que eu fiz, escrevi historinha, fiz atividade. Que li historinha.	Pego meu lápis.
45	Não sei.	Desenho.
46	Que aprende muita coisa: a ler.	Desenhar.
47	la contar o que ele estava contando com o amigo.	Escrevo o nome, Curitiba e o dia.
48	Que eu desenhei e conheci umas figuras.	Escrevo o nome.
49	Eu escrevi o que gosto mais de brincar.	Eu aponto o lápis e escrevo.
50	Que vim tenta estudar um pouquinho.	A professora passa no quadro e vou copiando.
51	Que eu vi figurinha, escrevi histórias, respondi perguntas.	Acho que pega o lápis, né?
52	Não sabe.	Pensa como escrever quando a professora escreve no quadro,
54	Que eu escrevi meu nome e ponhei as figurinhas em cima das historinhas.	Eu faço uma coisa, às vezes eu desenho.
55	Que eu desenhei, que eu ponhei palavras, que vi um monte de figuras, e só.	Aponta o lápis.
57	Eu desenhei e pinte (com a professora) Aqui que eu escrevi aqueles negócios lá.	Eu pinto primeiro as coisas. Depois eu escrevo.
58	Que eu fui lá para fazer algumas coisas.	Quando a professora escreve no quadro. Eu vejo a palavra primeiro, leio e escrevo a palavra.
59	Contaria a história da Bela Adormecida/?contei uma história.	Penso
60	Que fiz um negócio. N e G e o C e O	Vou apontar meu lápis e pego e começo.
61	Contaria que vim escrever.	Eu pinto desenho.
62	Eu contaria o que eu fiz. Estudar.	Eu pergunto para a minha mãe me ajudar.
63	Contaria que eu fiz/conteci história/Fiz um pedaço da história, coloquei o nome das figuras.	A professora dá coisa para brincar.
64	Vou falando e fazendo gesto - ? / Eu contaria que eu contei uma história e que eu coloquei as tira em cima das figuras. Monte di pergunta.	Não faço nada, só escrevo. Penso um pouco e escrevo.
65	Eu gosto de jogar futebol.	Brinco.
66	Contaria que se ele não sabe ler eu ajudava.	Fico sentada no meu lugar.
67	Nada. Porque tem um piá que já perguntou para o outro ele já falou. Porque ele não é meu amigo.	Fala a palavra.
68	Eu contaria que é mais difícil ler inglês - / ? Escrever coisas boas / ? Eu fiz você escrever histórias; que eu escrevi a parte e depois escolhi a parte que eu coloquei.	Eu leio e quando a professora manda escrever eu escrevo.
69	Contaria que eu penso em ler.	Eu escrevo Emília
70	Fiz umas perguntas.	Pega o lápis.

71	Eu estudei.	Pego o lápis.
Criança	SE VOCÊ TIVESSE QUE CONTAR O QUE FIZEMOS AQUI PARA OUTRA CRIANÇA, O QUE CONTARIA?	ANTES DE COMEÇAR A ESCREVER, O QUE VOCÊ FAZ?
72	Contaria que eu tava fazendo perguntinhas, respostas, algumas coisas de histórias. Que tinha de achar as tirinhas e colocar nas figuras certas.	Eu tento fazer do jeito que eu sei para depois eles corrigirem e eu fazer, para ver se 120a tudo certo.
73	Falar par ela lê	Eu escrevo algumas letras
74	A historinha que eu fiz.	Lavar a mão para poder pegar na folha.
75	Eu fiz 1 monte de coisa	Tomo 1 gole de água.
76	Nós estamos escrevendo, desenhando...	Eu brinco.
77	Contaria que sei escrever meu nome, colocar as fitinhas na laranja.	Brinco, depois eu escrevo.
78	Que eu contei a história.	Lavo a louça
79	Que vocês ensinaram tudo.	
80	Que eu fiz... De lê as coisa fácil	Eu faço 1 desenho e depois eu escrevo e depois eu pinto.
81	Desenho	CASA
82	Que ficá na escola é muito legal. Contaria as coisa que vocês falaram	Nós lê o alfabeto que a professora manda.
83	Nós escrevemos alguma coisa.	Pinta.
84	Vamos brincar.	Pego o lápis.
85	Não sei.	Pego o lápis.
86	Que ia ser muito legal.	Falo pra professora. Só é para escrever o que está no quadro.
87	Colocá a frase na figura.	A lição
88	Contaria que eu fiz um joguinho.	Escrevo.
89	É facinho fazê tudo.	Lê o alfabeto.
90	Eu contaria que achei bonito ponhar as frases achei bonito.	Pego o lápis.
91	Se estava bem na escola.	Serviço com minha irmã
92	Não sei - atividade.	Arrumo a cama para a minha mãe.
93	Falaria a letra B, a letra C também	Eu espero até as professoras falar
94	Eu assisti a historinha do Cebolinha	Eu espero a professora escrever
95	Contaria o que eu fiz aqui, contei historinha	Tia pra creche aprender
96	Eu ia falar que estava fazendo trabalhinho	Eu tomo água, tomo suco
98	Contaria que eu fiz alguma lição	Eu desenho, às vezes
99	Não sei	Ponho, ponho de interrogação
100	Eu contaria de tudo o que aconteceu	Pego o penal
101	Nada	Não sei
103	Eu contaria que eu fiz uma atividade	Pego as minhas coisas e começo a escrever
104	Que eu fiz história	Eu desenho, às vezes
105	Que foi bem legal	Ponho a data
106	Eu fiz trabalho	Eu vejo o que eu vou escrever
107	Falaria o que eu fiz (meu nome...)	Tem que olhar pro quadro
108	Falaria se ela sabia escrever	Eu penso se eu vou escrever ou não, se eu esqueci ou não
109	Você anda de bicicleta	Uma pipa
110	Que eu fiquei conversando com uma tia	Eu penso
111	Eu fui na sala	Eu desenho
112	Que primeiro 120a tive que contar uma história, tive que colar frase onde se encaixa	Pegá o lápis
113	Estudei!	1º aproveitamento pra brincá
114	Não sei – repeti a questão – Não sei	Vô no banheiro
115	Tanta coisa legal!	Pensa
116	Que você mostrou algumas figuras, para contar 1 história...	Eu pego papel, borracha
117	Eu fiz brincá, lição, lê resposta	Quando meu pai não 120a em casa eu cuido da casa
118	Contar a da Mônica	Arrumo a mesa
119	Tudo que a gente fez, né?	Às vezes a gente pinta 1 negócio que a professora dá
121	Contaria que eu aprendi bastante	Espero me ajudem
122	Eu brinquei com ele	Pego o lápis.
123	Que eu li umas palavras que tinha que coloca num negócio	às vezes qu coloco o nome ou a data

125	Vi historinha, fiz uma parte da historinha	Espera a professora mandar fazer
Criança	SE VOCÊ TIVESSE QUE CONTAR O QUE FIZEMOS AQUI PARA OUTRA CRIANÇA, O QUE CONTARIA?	ANTES DE COMEÇAR A ESCREVER, O QUE VOCÊ FAZ?
126	Eu fiz lição	Deixa espaço e começa com letra maiúscula
127	Contaria que procurar as palavras para colocar no desenho e pega o desenho e fazer 1 história	Sempre tem que prestar atenção para aprender a escrever
128	Daí ia contar que era segredo, fica sem graça contar	Eu penso o que vou escrever
129	Foi legal! A professora escreveu o Visconde, a Emília e a Cuca	às vezes eu espero para escrever quando a professora fala para escrever
130	Eu fui tentar escrever	Quando o lápis 121o com a ponta quebrada vou apontar
131	Estudei	Leio
132	Eu não. CA Eu li/ coloquei as palavrinhas	Eu não sabia ler. Primeiro eu vejo
133	Que eu vim ler	Faço oração. Quando chego faz oração (na minha sala)
134	A história que eu contei	Faço a data, o nome
135	Não sei. Fazer jopgo daquele dali	Aponto o lápis
136	Contaria a história	Faço o nome, faço a data
137	Que eu tava fazendo lição	Pido pra ir no banheiro
138	As mesmas coisa. Tudo que eu falei	Pega o lápis.
139	Eles não pergunta. Que eu fiz um monte de coisa	Eu começo a falá, a suletrá se não eu não faço
140	Tudo o que eu fiz aqui	Leio
141	Carol, sabe aquelas mulher... Elas, elas ajudaram a ler e a escrever uma historinha	Eu penso
142	Leitura	Pensar
143	Difícil de contar – fica quieta	Não responde
144	Eu contaria que eu fui por aquele ali (aponta manchetes)	Eu leio o quando pá vê o esquito
145	Eu li história	Desenhar.
146	Você deixaram eu ler, e que eu consegui ler	nos rezamos
147	Nós ficamos desenhando	Eu descanso, quando a professora começa a escrever, aí eu começo a escrever
148	Eu contei uma história assim, eu achei umas palavras:nescau	Pego o lápis e a borracha
149	Eu ia contar algumas mentiras	Ué. Eu fico em casa brincando
150	Que eu fiz testes	Espero a professora escrever no quadro
151	tarefas	lição
152	Que eu fiz trabalho legal	Eu só conseguia coisa fácil
153	Contaria que foi bem legal. Fiz tarefa	Pego o material e ponho na mesa
154	Estudar	Pego um borrachinha e um lápis
155	Que eu escrevi muitas coisas.Os brinquedos que eu gosto de brincar, que aprendi a ler; que gosto de escrever.	Faço a data de hoje, antes de escrever
156	O que eu fiz! // Como// Eu fiz as coisas dos três porquinhos e só.	Fico sentada quietinha snão a professora briga.
157	Eu ia contar o mesmo que eu sei	Rezo
158	Eu fiz uma história	Eu penso no que eu 121o fazendo
159	espero	Eu falo: Não entendi!
160	Que eu fiz uma história,	Pego o lápis e a borracha
161	que eu escrevi	pintar
162	Eu vou dizer que fiz texto com as palavras	Eu faço oração

163	Contaria para quem? Para outra criança? Que uma mulher põe uma figura e umas palavras e que eu pegava as palavras e punha nas figuras	O que eu faço? Eu fico esperando na carteira de braço cruzado
164	que tinha que escolher figura. Tinha que colocar o significado	as vezes eu aponto o lápis e aí olho no quadro
Criança	SE VOCÊ TIVESSE QUE CONTAR O QUE FIZEMOS AQUI PARA OUTRA CRIANÇA, O QUE CONTARIA?	ANTES DE COMEÇAR A ESCREVER, O QUE VOCÊ FAZ?
165	Eu desenhei eu escrevi, fiz pergunta	Eu faço a lição
166	Contaria que estudei, fiz a história do Sítio do Pica Pau Amarelo e respondi isso.	Eu coloco a data, o nome, e começo a escrever
167	Que eu aprendi ler e escrever	Tento ler as palavras
168	Falaria que isto 122a muito bom porque a gente aprende mais	comia
169	primeiro desenhei, segundo história, terceiro colocar...	pensa que letra que é
170	Foi muito legal. Conte história da Mônica e do Cascão	BOLA. Eu pego B com O, e pego L com A
171	Que tem saber ler, saber, saber contar história	Eu fico lendo toda hora
172	Vocês mandaram lê ali e coloca no desenho e escreve a história	Tem que ir na escola pá apndê a lê e escrevê
173	é legal tentar ler e escrever aqui	leio
174	Fiz coisa de Nescäu. Fiz coisa de colocar o nome no lugar	apago
175	Que eu escrevi, desenhei e coloquei as "pochete" nas figuras	Pensar
176	Contaria que fiz desenho, respondi perguntas, que contei histórias e escrevi	Pego óculos, penso, que letra que é , daí eu sei.
177	Que nós aprendeu muita coisa aqui, respondi tudo	Penso
178	Eu falava o que fiz aqui. Conte uma história, escrevi uma história	Chamo meu primo, ele mora bem perto da minha casa. Ele pula o muro e daí ele me ajuda! A professora faz brincadeiras.
179	Que contei uma história, colocar as frase numa figura, e responder as perguntas	Pego o meu material
180	Que teve história, que respondi perguntas	
181	Da história do porquinho	Eu pego uma folha, o lápis e desenho
182	Eu falaria que eu tive que escolher e contar uma história e colocar as palavrinhas no lugar certo	Eu penso no que eu vou escrever
183	Que vocês fizeram algumas perguntas, mostraram figuras para colocar manchete, só isso	Chego na aula, pego meu penal, pego meu lápis de escrever e começo a escrever
184	A história dos três porquinhos	Eu primeiro vejo uma letra
185		
186	Nada! Eu aprendi tudo!	Descanso
187	Que eu comprei uma boneca.	Aprendo
188	Que eu gostava de tudo	Eu brinco/ Presto atenção
189	Não sei	Pega o lápis.
190	Ovo – Máquina – Uva – Macaco	Põe a data
191	Não sei direito. "Eu escrevi, eu achei as palavras"	Lavo a mão
192	Tudo que 122a escrito aqui	Eu peço pra minha vó escrever para mim
193	Igual o que você fez comigo. Contá a história dos três porquinhos	Eu pinto
194	Falá a verdade. Conta as historinhas	Pego o penal
195	Que aqui tava muito legal	leio
196	Que eu contava as história e falava as palavra	Eu espero a professora escrevê no quadro
197	Que foi legal, que eu gostei e gostei conta historinha	Eu pego no penal, caderno, daí a professora fala pra nós escrevê
198	aquele negócio daquela figura	o nome
199	se diverti	eu me concentro
200	que escrevi	pego o lápis
201	Que eu fiz umas "coisa" bem legal	Tento ler o que 122a escrito

202	Contaria que você perguntou um monte de coisa	Eu pego o lápis
203	Não sei! (Que eu li! – quando induzo)	Não sei
204	Ela foi escrever algumas coisas, ela colou umas figuras que já sabia ler, escolheu uma figura e contou uma.	A professora dá um monte de folha para fazer um monte de lição
Criança	SE VOCÊ TIVESSE QUE CONTAR O QUE FIZEMOS AQUI PARA OUTRA CRIANÇA, O QUE CONTARIA?	ANTES DE COMEÇAR A ESCREVER, O QUE VOCÊ FAZ?
205	A gente fez sobre figuras, frases e escrevemos 1 história	Eu penso o que eu vou escrever
206	Não sei! Falaria que fosse legal.	Faço a data de hoje
207	Essa aula eu achei legal!	Eu desenho
208	Não sei também. Que eu contei uma história legal	Pego uma folha, lápis, apontador e borracha
209	Contaria que eu coloquei aquelas palavrinhas aqui embaixo	
210	Que eu fiz, vi desenho, falei com professora e só	Aponto os meus lápis
211	Eu escrevo uma historinha, que eu vi umas figuras	Eu dô uma conversadinha
212	Que eles vão falar para você escolher 1, recolher e depois escrever	Pensar antes.
213	Eu contaria tudo o que eu aprendi aqui na escola	Eu pego os meus materiais
214	Vocês ensinaram eu	Eu pego o material
215	Acertei tudo. Não errei nada	Eu estudo até aprendê. Você já viu alguém aprender sem estudá
216	Eu li uma história do porquinho, fiz isto aqui agora...	Eu fico esperando a professora falar.
217	Aprenderia mais aqui. Desenhei, escolhi um desenho para contar uma história.	Pega o penal e pega o caderno
218	As figuras (foi muito difícil responder isso)	Presto atenção
219	Que foi bom / uma coisa legal / A história	Eu vejo o quadro, depois começo escrever
220	Que eu li história...	Eu brinco com meu irmão. / Faço letra de caixa-alta.
221	A gente, você me deu uma folha pra desenhar, escrever	Tem que pegar o material da mochila para escrever
222	Eu fiz uma história que já sabia, respondi perguntas	Pego o lápis e a borracha
223	Fiz uma história, muitas coisas	Aponto os lápis, boto a borracha do lado
224	Contaria que eu escolhi uma história, desenhei, escrevi uma frase	Escrevo a data, depois eu escrevo
225	Que eu fiz uma história, pesquisa...	Pego o lápis e começo a escrever
226	Que eu escolhi uma história /, tinha que escrever...	Faço o Curitiba, dia 22 de novembro...
227	Fiz muito trabalho legal. De fazer história, pintar, desenhar.	Peço para minha mãe ensinar
228	Fiz um desenho	Faço brincadeiras. Escrevo o alfabeto; com alfabeto móvel...
229	Que eu estudei	Lê e perguntar o nome da letra
230	As letrinhas. Manchete	Faço com o lápis e escrevo
231	Se eles perguntarem... A história dos três porquinhos	Pego o penal
232	Hum... Que eu contei a história	Pegá o penal
233	Uma história	Coloco a data
234	Eu contaria que você falou pra mim. Eu respondi pra você	Eu preparo as coisas pra mim escreve
235	Que eu escrevi uma história, que vi as figuras para contar. Que vi as figuras para pôr lá	Pego o penal
236	"que 123onha123"	"Brincá" – eu escrevo a data
237	Uma aulinha	"Pensá"
238	Escolhi uma historinha e tive que 123onha o nome nas coisinhas	Presto atenção na professora primeiro
239	O eu fiz o "a" "o" e o "u"	O "C"
240	Aprendi bastante	Tem que pensar
241	Fazer ??????	Não sei
242	Que eu aprendi um monte de coisas	Brincá

243	Da palavrinha; C	Pega borracha, apontador e o penal
244	Contaria que eu escrevi	Lancho – CEI Lauro Esmanhoto
Criança	SE VOCÊ TIVESSE QUE CONTAR O QUE FIZEMOS AQUI PARA OUTRA CRIANÇA, O QUE CONTARIA?	ANTES DE COMEÇAR A ESCREVER, O QUE VOCÊ FAZ?
245	Eu fiz um monte de coisaContei uma historinha, escrevi a história, fiz meu nome e fiz o negócio em cima	Nada, espero a professora para depois eu escrever
246	“Não sei” “Desenho”	“Fazê lição” “As letra”
247	Que eu contei uma historinha, e tinha que colocar as letras nas palavras	Eu desenho muito e pinto
248	O que eu 124í fazendo (olho para Isa) Esse daqui. Não sei	Data
249	Vendo palavras	Pega o caderno
250	Foi muito legal fazer essa atividade com vocês	Eu penso o que eu vou escrever
251	Eu contaria que era legal	Não sei
252	Brincava, desenhava	Brinca
253	Ajudando as professoras	(Não respondeu)
254	la falar que eu falei, eu fui colocando as palavrinhas no sabão, falei meu nome...	Tem que estudar em casa, não pode bagunçá
255	Não sei, como pra mãe né? Figura, escrevi a história dos 3 porquinhos	Eu penso
256	Que é bem legal, que eles iam gostar	Eu olho as palavras e penso nas sílabas
257	Tentar ler, contar história	Não sei
258	ler	(mexeu a cabeça sinalizando não)
259	Eu contaria que escrevi	Eu brinco
260	Que eu fiz lê, a estorinha, tentá achá os negocinho	eu falo pros aluno ficá quieto
261	Nada	Desenho.
262	Você 124í taquinha, porque você 124í me chamando de João.	Capitão e um carinha jogando bola
263	Fiz lição que é muito difícil	Ir no banheiro
264	Eu contaria que não pode bater. Contaria que a mãe tem que bater nos filhos	Eu brinco de carrinho e de boneco com meuirmão e irmã
265	Bem, que eu consigo faze algumas palavras, lê, escrever, lê algumas palavras.	Descansa a mão
266	Fui fazer a lição	Brinco de boneca
267	Eu contaria o que era mais difícil de eu fazer, o que era mais fácil, o que você 124í perguntando agora.	1º eu começo a faze assim (fez movimento circular com a mão) com a mão, para a mão 124ideo124a mais tempo
268	Que eu contei uma história, que você leu perguntinhas pra mim.	Eu vou pegar o livro e ler
269	Era fácil, que eu escrevi uma parte	A data
270	Que eu fiquei fazendo historinha, essa coisa que a gente 124í fazendo	Pego o lápis
271	Não sei	A data
272	Que eu estava fazendo um trabalho	Vê onde estou escrevendo
273	Eu falaria que eu não conseguia ler, não conseguia escrever, porque é verdade, nem ser ler ainda	Eu faço assim, assim, minha mãe pergunta o que é, e eu escrevo assim.
274	O que 124í aí, que eu fiz uma história	O alfabeto
275	Que você fez uma coisa muito boa pra essa pessoa.	Presto atenção na professora e vou escrevendo, o que a professora colocou no quadro
276	Brinquei muito	Pego o lápis no penal
277	Lição	Junto as letras
278	Eu escrevi uma historinha	Fico tentando
279	Escrevi, consegui ler, essas coisas	Eu sempre peço para uma me ensinar
280	Que eu fiz toda a lição	Pego o lápis e escrevo

281	Fiz desenho, só	Tem que pegá o caderno e o lápis
282	Que eu sei fazê a letra "O"	Começo a ler
283	Não responde, fica só olhando	Escrevo o meu nome e faz a lição
284	Contaria que eu falei tudo, que eu contei a história e que eu disse que não escrevo coisa de 15 linhas.	Jogo 125ídeo-game e bola. Se preparo – pego o penal, o lápis e vou descobrir o que é para fazer
285	Nada – atividade	x – x
Criança	SE VOCÊ TIVESSE QUE CONTAR O QUE FIZEMOS AQUI PARA OUTRA CRIANÇA, O QUE CONTARIA?	ANTES DE COMEÇAR A ESCREVER, O QUE VOCÊ FAZ?
286	Que eu peguei uma figura e comecei a ler e escrever	Eu leio depois começo escrever, se não eu copio
287	Contaria que eu escrevi a historinha + um montão de coisa	Pego lápis, borracah para não precisar abrir a mala toda hora.
288	Deixa eu ver... Como assim mesmo? Eu contaria que, deixa eu ver. Contaria assim, tipo: a fazer coisas melhor, saber ler, escrever.	Prestá atenção na professora para saber o que vai fazer
289	"Eu não is contá" Que eu contei uma história, mas eles não iam acreditá	Pego material, lápis, caderno e borracha
290	Que eu contei uma história.	Escrevo 1º meu nome; daí eu começo escrever
291	Li, escrevi, aponta para as figuras e manchetes	Não sei nada
292	Não. Eu vi aqueles negocinhos e ponei em cima	Começa a fazer letras
293	Eu diria – tentar aprender a ler ou lê logo de uma vez	Eu pego o lápis, olho a lição, quando a professora fala que é para circular eu circulo, e depois tem que falar as palavras circuladas e depois ver se consegue ler a palavra que circulou
294	Eu... Que vocês me perguntaram um monte de coisa e eu respondi	1º eu leio, quando eu termino de ler eu escrevo o que tem no livrinho, eu copio, faço um livro
295	Estudar	Brinco um pouco
296	Desenho dos 3 porquinhos, colocar as manchetes em cima das figuras.	As letras
297	Que eu fiz lição e eles me fizeram perguntas	Penso no que vou escrever
298	Que eu fiz respostas e coisas que esqueci o nome.	Pego o penal e deixo na mesa e só
299	Que um piá da 2ª série queria me bater	desenho e escrevo as coisas
300	Não sabe (linguagem corporal)	Penso
301	Eu li uma historinha, e depois coloquei as coisas no desenho, escrevi meu nome e...	Escrevo Curitiba
302	Contou historinha que brinquei	Fica brincando, pega o penal e o caderno
303	Escrevi, contei uma historinha	Pega e lápis e a borracha
304	Não sei / eu li e escrevi	Nada
306	Fizeram coisas legais	Aponto o lápis
307	Eu contaria que eu tinha que falá das figuras	Aponto o lápis
308	Veio fazer uma brincadeira, de contar história e desenhar a história	sentar
309	Ela me ajudou a ler, escolher, escrever histórias, fazer um monte de coisas	Presto atenção nas coisas para escrever
310	Porque aprender ler é mais legal do que ficar brincando	Eu tenho que 1º ler o que está escrito daí começo fazer as coisas
311	Nós pegamos l e fazemos 125a125ha as coisas tipo em cima	Deixo a professora escrever 1º
312	football	Jogo vídeo game
313	eu fiquei falando	1º a professora manda eu pintá e eu pinto
314	Eu escrevi football – eu li	
315	Que fiz coisa bem legal!	Tento lembrar, às vezes eu consigo lembrar e as vezes não consigo

316	Que eu aprendi bastante coisa	Pego o penal, o lápis, a borracha quando precisar
317	Que eu escrevi a historinha dos 3 porquinhos, que escrevi um monte de coisa	Eu aprendo
318	Nada, não vou contar prá ninguém. 126a fazendo uma perguntas para mim	pensar
319	colocar as palavras e escrever	"alguém da minha sala pede para ir no banheiro, eu tomar H2O" Nada
Criança	SE VOCÊ TIVESSE QUE CONTAR O QUE FIZEMOS AQUI PARA OUTRA CRIANÇA, O QUE CONTARIA?	ANTES DE COMEÇAR A ESCREVER, O QUE VOCÊ FAZ?
320	que não pode atentar os colegas	Eu tenho ficar sentado na carteira
321	que foi legal! Eu fiz muita coisa legal	Às vezes eu faço Curitiba e às vezes faz CEI Júlio Moreira
322	que eu entendi	ganho a folha da professora e faz a lição
323	escrevendo	tem o risco no caderno, faz uma estrela e escreve na outra linha
324	vou contar que sei ler e escrever	a professora entrega o caderno, daí escrevo o que ela escreve no quadro
325	não vou falar nada, porque eles que tem que vir aqui então	junta as palavras
326	que é mais difícil escrever casa. Vou dizer que falei para ela que era difícil escrever casa	pego o lápis do penal
327	contei uma história	pega um lápis
328	que eu desenhei... Não, que eu escrevi e contei uma história	pego o meu lápis e vejo se apontado
329	Que não fiz nada	vou para educação física
330	só ia dizer que contei a história dos 3 porquinhos	pego o lápis, e a borracha e o apontador
331	que fui lê, outro dia vim com outra professora só ler. Com a Sandra	Quando está no quadro e ainda não é para fazer eu fico lendo, ou o que está escrito na parede, fico esperando.
332	que vocês mandaram inventa história e vocês mandaram eu ler	eu ajudo minha mãe, eu faço a lição de casa, eu faxino o banheiro. Às vezes eu me embolo tudo com as letras
333	desenhar, a árvore	desenho uma casa
334	eu não contaria nada, porque eles veio fuxicar para todo mundo Eu ia dizer que vocês falavam o que era das figuras das letras	Eu fico conversando com amigo, às vezes fico com cabeça abaixada porque a professora manda, esperando, daí todo mundo fica ligado no que é para fazer. E ela diz que é pra hoje, não para amanhã e daí preciso do caderno do amigo para copiar
335	Eu vou falar que eu se comportei, que eu sou boazinha	Eu faço lição, faço também mexo no caderno de matemática
336	escreveu	pegar o lápis
337	Eu fiz isso aí... Um negócio que tinha laranja e capitão gancho e tinha que achar o que combina	leio as familhinhas - tem no quadro ba, be, bi...
338	Historinha e escrevi, que eu achei a palavrinha nescau e acho que só	Fico quieta esperando a pro fazer, e pego o lápis e começo a escreve
339	Que eu contei história, tentei escrever, tentando ler para colocar	Pensar nas letras
340	Eu contaria que eu contei uma história	Pego o lápis
341	Que a Maria Eduarda vinha e contou a história (2ª) Eu fiz palavrinhas dos 3 porquinhos e eu escrevi a história dos 3 porquinhos	Pego o livrinho copio o desenho / escreve a palavra e daí pinto
342	Vim estudar	Pego lápis, borracha e ponho sobre a mesa
343	Que eu te perguntei um negócio / se eu sei o meu nome completo	fala o negócio que vai escrever
344	Escrevi uma historinha / fiz perguntas	Pega a folha
345	Que eu ia fazer leitura	Pega o lápis.
346	Não sei. Foi legal. Contei historinha	Escuto a professora.
347	Li, escrevi e achei as palavras para colocar na figura	silêncio
348	Uma coisa de bom, uma atividade	Professora chama pegar o caderno

349	Não sei	Pega o lápis.
350	a letra	a letra
351	Contaria que fiz uma história / coloquei os nomes o que significa nas figuras; ru falei o que é mais difícil e mais fácil	Falço (1º assisto TV) na minha casa
354	eu estudei coisas de Curitiba / contei uma historia e escrevi outra	presto atenção no que vou escrever
Criança	SE VOCÊ TIVESSE QUE CONTAR O QUE FIZEMOS AQUI PARA OUTRA CRIANÇA, O QUE CONTARIA?	ANTES DE COMEÇAR A ESCREVER, O QUE VOCÊ FAZ?
357		
361	contaria tudo isso que fizemos, história que você escreveu, eu escrevi, perguntas	apontar o lápis
362	tudo isto, o que nós fizemos, a história que escreveu e eu escrevo	Aponta o lápis.
375	ia explicar o que disse e que foi bom	escrever (o lápis e a borracha) – não faz plano mental
383	Eu fiz, contei uma história, que coloquei os nomes nos lugares e fui o último	faço, olho no quadro e presto atenção na professora
393	era legal	faço leitura
404	Eu fiz uma história bem comprida	eu brincava bastante, lia livros e queria ler
405	o que eu achei legal	eu ponho algumas letras antes. Ex: menina foi tomar sorvete. Ponho o A
406	Contou historinha	brinco depois escreve em casa
407	leu figuras e escreveu e falou	pensa o que vai escrever
408	Falo que foi legal	Vou falando e vou percebendo a letra
409	Que... Eu sei ler	Eu brinco
410	Foi muito legal!	Às vezes a minha vó pede para buiscar o telefone
411	Aqui ou em casa = Eu estudei sobre coisas de Curitiba contei uma história e escrevi outra	Eu presto atenção, penso no que vou escrever
412	Eu contaria que tava lendo, escrevendo	Não faço nada
413	Que tinha que escolher uma figura	Eu pego o lápis e espero a professora escrever no quadro
414	A historinha	O que eu faço? Eu pego o lápis, a borracha e o meu penal
415	Contaria para emprestar a borracha, me ajudar	Eu pego o apontador quando eu tenho, a borracha quando eu tenho e o lápis.
416	Vocês me mostraram um monte coisa	Eu pego o meu caderno
417	Eu escrevi	Eu faço o meu nome
418	Tudo, eu contei historinhas, tentei ler	vou direto pegar a folha
419	Contaria tudo que eu fiz	Nois brinca antes da professora escrever, daí ela chega e nois passa no quadro
420	Que eu fiz lição	Eu fico prestando atenção na professora
421	Que vocês fez pergunta para mim. Eu consegui lê.	Tem que abaixar a cabeça e ficar quietinho
422	Eu fiz bastante atividades	Bastante lição
423	Quie eu já 127i lendo	Eu junto as palavras com a outra pra aprendê a lê
424	A história dos três porquinhos	Espero a professora explicar
425	Li historinha, eu ...	Fico quieta
426	Eu já sabia ler, até no quadro.	Só olhando a letra e ponhando...
427	que eu estava testando aqui em cima	Pego o meu penal
428	Que eu fiz	Eu escrevo por primeiro e pinto por último
429	Que eu escrevi 127istorinha e umas palavrinhas	Eu escrevo meu nome e a data
430	Que era para mim aprender a ler	Não sei
431	Contaria que eu sabia escrever e ler.	Na sala pego o penal da mochila, o lápis...
432	o que eu te falei	Eu pego meu lápis, é lógico
433	Estudei as palavras	a data, faço a lição
434	Que eu vios peixes e o macaco	Eu penso na primeira letra

435	que eu aprendi algumas coisas e desenhei	quando eu acho difícil eu procuro na outra folha que eu já escrevi
436	Cortei o cabelo, brinquei no parque e lição	o nome, copio a lição
437	ela me ensinou uns negócio. Colocar manchete em cima da figura	a professora da a folha pra nós escrever
438	que eu escrevi o nome dos brinquedos que eu mais gosto e que coloquei manchetes na figura	Eu presto atenção no que a professora ta explicando
Criança	SE VOCÊ TIVESSE QUE CONTAR O QUE FIZEMOS AQUI PARA OUTRA CRIANÇA, O QUE CONTARIA?	ANTES DE COMEÇAR A ESCREVER, O QUE VOCÊ FAZ?
439	Que eu fiz algumas que foi difícil	nada, eu copio do quadro
440	Contaria que contei uma história	Faço as atividades que a prof dá. Faço as letras que a prof bota no quadro
441	por causa, eu fui escrever	A gente entra na sala
442	não sei, tentei escrever	Brinco com a minha irmã
443	que vocês ensinaram, das fotos	Nada, escreve a data sozinha, a professora não escreve no quadro
444	vei fazer uma pesquisa	espero a professora dar coisas pra gente ler
445	Desenhei, escrevi, escolhi historinha	espero a professora escrever no quadro
446	que eu só escrevi e eu escrevi direito	eu desenho
447	Eu fui lá, eu li, eu escrevi e eu fiz uma historinha	eu coloco o dedo na frente da margem daí eu escrevo
448	nada	Firmo na mesa e pego o lápis
449	as matérias que tinha que por	quando a prof. Esqyece de anotar no quadro eu peço para anotar

Criança	O QUE VOCÊ FAZ QUANDO NÃO ENTENDE UMA PALAVRA?	O QUE VOCÊ FAZ QUANDO ESCREVE ERRADO?	VOCÊ PRECISA LER UMA PALAVRA MAIS DE UMA VEZ? POR QUÊ?	VOCÊ CORRIGE QUANDO VÊ QUE NÃO FEZ CERTO?
1	eu coloco outra letra	eu apago	não	Sim(X)
2	falo para professora que que é.	apago e escrevo de volta	não. Eu leio devagar	a professora põe errado
3	pergunto para professora	Pergunto pra professora se está certo	não. Porque se não fica difícil de ler , fica repetindo tudo.	sim (x)
4	Nóis não sabe, daí!	A professora dá uma nota errada	Sim. Por causa que a professora que manda	não respondeu
5	eu chamo a minha mãe em casa e na escola chamo a professora	Eu apago com a borracha	sim. Porque eu leio com duas letras devagarinho	não respondeu
6	pergunto para a professora	Apago	não. Se é uma palavra muito fácil não precisa ler	não
7	eu pergunto para a professora	apago e faço de volta	mais ou menos duas vezes para entender	Sim (x)
8	eu pergunto para a professora	eu apago	não. Porque sim	sim (x)
9	um "x"	eu arrumo	Sim. Pra aprender a ler bastante	Sim(X)
10	pergunto pra quem sabe ou para professora	as vezes eu tenho preguiçinha de apagar e faço por cima	eu leio direto	pensa....olha....
11	eu falo para pessoa falar de novo	Eu apago com a borracha	não. Por causa se eu não entender...eu tento ler de novo	não. A minha professora
12	eu peço para uma pessoa falar para mim	eu apago	não. Porque as vezes eu acerto e erro	Sim(X)
13	pergunto para a professora	eu apago	sim. Poruqe eu vou juntando cada palavra	Sim(X)
14	eu falo pra professora	apago	sim, porque senão eu não termino rápido e eu não lancho	Sim(X)
15	pede ajuda para professora	Apago e faço de novo.	sim para ver se está correto	Sim(X)
16	pergunto para professora	eu apago	não. Por causa a professora fala quando tá certo	Sim(X)
18	a professora fala muito rápido e eu não consigo estudar	eu apago	não. Porque eu já li e já entendi	não respondeu
19	eu tento ler	apago	não, porque eu já sei tudo	não respondeu
20	copia das minhas amigas	eu apago	não. Porque é difícil pra mim	Sim(X)
21	Eu falo para professora o que que é isso	Eu falo para professora e desculpo	Não. Por que a pessoa escreve de letra de mão...	eu só consigo uma palavra
22	Eu falo para alguém: professora, pra mãe, pai	Eu apago	Não. Por que eu fico lendo, lendo e não dá tempo para fazer	sim (X)
23	fico quieta	Eu apago	A professora não fala para gente ler	não. A professora
24	fala para a aprofessora vir ajudar	eu leio e vejo e se eu fizer errado eu apago	sim algumas coisas são fáceis outras são difíceis	sim (falou uma continha vezes)
25	nada	apago	não por que é muito difícil	não!
26	pergunto de novo	Eu apago	não. Por que daí eu lei uma vez por dia	sim
27	falo para falar de volta	apago	precisa, por que talvez você não sabe se tá errado ou certo	sim
28	eu não escreve	Eu apago	não, por que não	sim
29	Eu junto duas letrinhas (procurou no ambiente com os olhos)	Apago.	Sim, para pensar, para não errar.	Não, é a professora que "corrige".
30	Pergunto para a professora.	Apago.	Porque se eu leio errado...	Sim, lendo...
31	Digo pra professora o que tá escrito. Vou pensando na cabeça.	Pego a borracha e apago.	Um pouco.	sim (X)
32	Leio.	Apago.	"	
33	Eu falo para a professora.	Eu apago com a borracha.	Não só se a professora mandar.	Sim, vejo no quadro e não lição, se tiver errado apago.
34	Falo para professora.	Pego borracha e apago.	Não, se errar lê de novo.	Não, falo para a professora antes.
35	Pergunta para a professora.	Apaga.	Sim precisa.	Não, a professora diz se está certo.

Criança	O QUE VOCÊ FAZ QUANDO NÃO ENTENDE UMA PALAVRA?	O QUE VOCÊ FAZ QUANDO ESCREVE ERRADO?	VOCÊ PRECISA LER UMA PALAVRA MAIS DE UMA VEZ? POR QUÊ?	VOCÊ CORRIGE QUANDO VÊ QUE NÃO FEZ CERTO?
36	Pergunta para a professora.	Apaga.	Não, não sei.	Corrige.
37	Fala não entendo.	Apaga com a borracha.	Mais de três vezes, porque a palavra é difícil, quando é fácil só duas vezes.	Algumas vezes sim, algumas não.
38	Eu fico quieto.	Eu apago.	Não	Eu apago
39	Eu peço caderno da minha amiga, porque às vezes tô atrasada e a professora apaga o quadro.	Apago.	Sim, porque a professora passa nas mesas e diz para ler bastante e juntar as palavrinhas.	A professora passa no quadro e daí a gente não erra. Curitiba eu sei fazer sozinha. Pega uma folha que eu faço para você. (escreveu na folha da lista de brinquedos.)
40	Fala para a professora.	Pega a borracha e apaga.	Si. Porque a professora passa texto.	Não.
41	Eu pergunto para a professora.	Eu apago	Não, porque já li uma vez.	Não, porque não.
42	Eu pergunto.	Eu apago.	Não	Tenho que apagar, se não fica tudo feio.
43	Eu tento pensar mais.	Eu apago.	Não, porque eu já consigo, me lembro.	Sim, se for de caneta. Se for de lápis não corrige porque dá para apagar. (não sabe significado da palavra corrigir?) Se for certo eu faço risco, se for menos certo faço risquinho...
44	Pergunto para a professora.	Apago.	Tem porque a professora fala para ler.	Não, só a professora que corrige, só as vezes eu corrijo.
45	Eu pergunto para a professora.	Eu apago.	Não.	Não.
46	Eu falo O que?	Apagar.	Não. Porque prestou atenção.	Não.
47	Pergunta pras amigas o que é para fazer.	Apaga.	Não, porque não.	Corrige.
48	Pergunto para a professora.	Pego borracha e apago.	Não, porque a professora pergunta para cada um qual é a primeira letra e os outros falam	Não.
49	Eu penso.	Eu apago.	Tenho, eu não sei.	Corrijo, vejo as letras, se tiver errado apago e faço de volta.
50	Eu falo pra professora e ela fala.	Eu apago com a borracha e tento escrever de novo.	Porque a professora tenta ensinar nos a ler.	Não, a professora mandou a gente corrigir do colega e fazer de novo.
51	Pergunto para a professora.	Apago.	Acho que sim, acho que é para aprender a ler.	Sim, olhando vejo se fiz certo, se fiz errado, eu olho no quadro. Apago.
52	Pergunta o que está escrito.	Apago e faço de novo.	Não.	Não. Apago e escreve de novo.
54	Daí eu fico quieto.	Eu apago com borracha.	Sim, porque as vezes a professora chama eu, e eu tenho que voltar de novo.	Não, daí eu não entrego para a professora.
55	Pergunto para a professora.	Apago.	Sim, porque a professora fala que é para mim ler.	Sim, olho no quadro e no caderno para ver.
57	Eu pergunto para outro adulto.	Eu apago.	Sim. Porque é difícil de ler.	Porque eu copio do quadro da professora e tá errado e depois eu faço certo.
58	Eu pergunto para alguém o que está escrito.	Eu apago com a borracha e corrijo de volta. Faço o que a professora falou.	Não. Porque eu olho as letra lembro como forma a palavra e aí eu falo.	Corrijo porque se não a professora faz que tá errado e daí ela vai brigar.
59	Pergunto.	Apago.	Preciso ler duas vez que não entendo, minha mãe me ajuda e daí consigo ler.	Corrijo. Porque às vezes escrevo errado vou juntando as palavrinhas Se tá certo eu deixo se tá errado vou arrumar.
60	Eu vô lá e faço a resposta e depois eu copio	Pego a borracha e apago.	Sim, porque a professora manda. Minha mãe manda. Todos mandam ni mim.	Não porque tá errado, quem corrige é a professora.
61	Eu pido pro meu amigo ajudá eu.	Eu apago.	Sim, porque eu gosto.	A professora corrige. Ela chama, tem fila.
62	Eu falo pá alguém me ajudá.	Eu apago.	Não, porque é muito difícil.	Sim, porque tá errado.

Criança	O QUE VOCÊ FAZ QUANDO NÃO ENTENDE UMA PALAVRA?	O QUE VOCÊ FAZ QUANDO ESCREVE ERRADO?	VOCÊ PRECISA LER UMA PALAVRA MAIS DE UMA VEZ? POR QUÊ?	VOCÊ CORRIGE QUANDO VÊ QUE NÃO FEZ CERTO?
63	Peço para a professora responder a palavra no quadro.	Eu erro. 1? Eu apago.	Não. Porque? Eu sei ler pouca palavra. Já sei mais ou menos ler.	Quando faço, faço no livro é as criança quye corrige
64	Pergunto para a professora, pai ou mãe.	Eu apago e faço o certo.	Não. Por causa que quando vai ler com calma. Se elr muito de uam vez enrola a língua e fala errado.	Por causa que : - Se eu corrigir quando a professora vai corrigir eu ganho certo.
65	Falo para a professora.	Eu apago.	Não, por causa... Não sei explicar	Não - Se não a professora briga Eu posso fazer errado e não corrigir (não briga)
66	Pergunto para a professora.	Mostro para a professora / ? Ela só fala que é para apagar e fazer de volta.	Não porque ? eu não consigo ler escolhe outra palavra para eu consigo ler.	Vejo se está errado ou certo se tá certo levo na mesa da professora.
67	Eu pergunto para a professora.	Minha professora fala que tá errado. Eu faço de novo.	Sim. Porque aí eu consigo escrever.	Porque aí eu faço de novo.
68	Eu pergunto para a professora.	Eu apago	Não. Por causa que eu já sei ler.	Não. A professora.
69	Eu escrevo coração	Eu escrevo baleia / ?	Não - por que - cansa.	Não - por que fiz errado.
70	Porque é difícil - Escrevo com letra de forma.	Porque está com letra de mão - Tem que apagar.	Não. Porque tá difícil.	X
71	Tento adivinhar.	Erro.	Sim, Porque a palavra é muito difícil.	Não - Porque fiz errado.
72	Tento ver o som dela.	Apago e tento de novo.	Sim - Porque e lei e para conseguir ler direito tenho que ler mais uma vez.	Porque vai que tô errado eu apago e tento o certo.
73	Pedo para a minha mãe.	Apago.	Não	
74	Falar para a professora como que é, fazer...	Apaga	Não	
75	Eu falo para a professora.	Apago.	Sim, pra mim aprender.	
76	Tento perserguir a letra	Eu apago, e faço de novo.	Não	
77	Peço, falo para a minha mãe.	Falo para a minha mãe como é que faz.	Não	X sim
78	Eu fico deitado na minha cama.	Pego a borracha e apago.	Sim, porque eu tenho que aprende	
79	Eu leio	Apago	Não	
80	Escrever ESCOLA	PEIXE E VACA	Não	
81	Pergunta	"pagá"	Sim, porque sim.	X
82	Eu pergunto.	Apago.	Não. Uma vez.	Sim.
83	Não faz.	Apago.	Não.	X
84	Falo para a professora.	Paga com a borracha.	Não.	x
85	Eu falo para professora mudar.	Eu apago.	Não	X Eu apago.
86	Falo pra profê.	Eu apago com a borracha.	Não	Não
87	Eu tento escrever.	Eu apago.	Sim porque a professora manda.	X
88	Eu não consigo lê.	Tenho que apagá.	Preciso . Porque a gente tem que aprendê a lê.	X
89	Tentando ler as letrinhas.	Apago.	Não.	X
90	Não pergunto.	Apago.	Sim, porque é importante.	X
91	PRINCESA (?)	Apago	Não	X
92	Nada	Apago.	Não	X
93	Eu assisto televisão daí	Eu apago	Não sei. Duas, três...	X sim
94	Eu peço ajuda de um coleguinha	Eu apago	Não. Por causa que eu olho para o quadro ou pra folha	Não corrijo
95	Pergunto	Apago e escrevo certo	Não , eu não gosto	X às vezes
96	Falo para o meu tio ensinar, ou minha mãe ou meu pai	apago	à vezes eu leio 5 vezes, 4...	X
98	Não faço	Apago	Não, a gente cansa	X
99	Pergunto pra professora	Eu apago pra professora também	Sim, pra entender	
100	Peço pra minha mãe ou pra professora	Apago	Leio duas vezes. Porque sim	X
101	Não falo	desapago	não	Não sei
103	Eu tento mais uma vez e se eu não conseguir pergunto pra professora	Eu apago e depois escrevo de volta	Às vezes. Por causa... Às vezes não sei, não consigo	X
104	Eu faço outra	Eu apago	Não. Porque não combina	X
Criança	O QUE VOCÊ FAZ QUANDO NÃO ENTENDE UMA PALAVRA?	O QUE VOCÊ FAZ QUANDO ESCREVE	VOCÊ PRECISA LER UMA PALAVRA MAIS DE	VOCÊ CORRIGE QUANDO VÊ QUE NÃO

		ERRADO?	UMA VEZ? POR QUÊ?	FEZ CERTO?
105	Mudo pra outra	apago	Sim,. Porque a professora faz leitura e tem que ler + de uma vez	X
106	Pergunto pra professora	Apago	Preciso, pra ver se não está errado	X
107	Ficava quieta	Eu apago	Não. Primeiro copia uma, depois outra.	Não
108	Eu falo: O que você disse?	Eu pego a borracha e apago	Não. Não sei	X sim
109	Não tinha	Eu	Uma história	X
110	Eu olho no quadro e outras vezes pergunto para a professora	Apago	às vezes a professora pede porque... Acho que é para decorar	X
111	Eu falo pra professora explicar de novo	Apaga	Não porque a professora manda fazer só 1 frase	X
112	Pergunto para a professora	Pego a borracha e apago.	Sim porque a professora manda e não vai aprender a ler	X
113	Pergunto pro amigo	A professora coloca em cima a letra e eu arrumo	Não porque às vezes eu entendo as palavras	X
114	Falo pra um amigo me ajudar	Eu copio de novo	Não	X
115	Pergunto pra professora	Apago	Não, por causa que eu sei o alfabetário	
116	Levantar a mão para a professora ajudar	Apago	Não. Porque eu não erro	X
117	Eu penso na minha palavra	Apago	Não. Todos os dias eu faço pergunta	X
118	Eu pergunto	Eu apago	Só se eu erro	X
119	Tem que falá com a professora	Tem que apagar com a borracha ou riscar		
121	Eu pergunto pra os meus pais	Eu apago	Às vezes. Porque quando é um texto grande tenho que ler	X Sim
122	Pergunto para a professora.	Apago	Não. Porque se a gente fica falando a gente não consegue respirar	X sim eu corrijo
123	Eu pergunto	Apago	Não sei.	Não
125	Pergunto para a professora	Apago	Não Porque já sei	X sim
126	Falo para professora.	Eu mostro para professora fala "132a" errado	Se a professora pedir sim, porque ela pede para gente	X se faço errado, eu pego o número da conta com lápis, daí eu faço
127	Pergunto para a mãe ou para a professora	Sempre apago	Sim. Porque sempre tem que ler + 1 vez para entender bem.	X Não- porque se fez errado tem que fazer tudo de novo
128	Daí eu tento ler de novo	De vez enquanto eu jogo fora ou apago	Não, daí fica mais difícil	Não, daí vão pensar o que fiz.
129	Pergunto para mãe, avó, tia irmã da mãe	Eu quem apagar	Não. Porque já entendeu uma vez.	X sim. Não gosto que os outros me corrigem as minhas irmãs. Irmã mais velha me bate
130	Chamo a professora	Apago com a borracha	Não Porque daí eu não sei	Não Porque não a professora corrige
131	Pergunto para professora	Apago	PEIXE SIM – Porque é difícil	Não porque 132a errado
132	Eu falo pra professora	Apago	Eu leio – Para mim fazer	X não sabe o que é corrigir (substitui por arruma)
133	Falo para a professora	Apago	Não. Porque só lê uma vez para ver se entende	X Faço um ponto e uma bolinha embaixo (?)
134	Copio	Apago	Não. Porque eu estive em 2 escolas ao mesmo tempo	X sim
135	Pulo para outra	Apago, né, ou passo por cima	Mais de 3 vezes – não entendo	X Não – Porque não (às vezes a professora manda a gente corrigir.
136	Falo para a professora	Eu apago		X sim
137	Pergunto para a professora	Apago	Sim, porque é muito comprida	Não
138	Eu tento lembrar	apago	Não porque eu já li	X sim
139	Falô com a professora	Eu apago	Não	Não
140	Não lembra	Apago	Sim, porque sim.	X sim

Criança	O QUE VOCÊ FAZ QUANDO NÃO ENTENDE UMA PALAVRA?	O QUE VOCÊ FAZ QUANDO ESCREVE ERRADO?	VOCÊ PRECISA LER UMA PALAVRA MAIS DE UMA VEZ? POR QUÊ?	VOCÊ CORRIGE QUANDO VÊ QUE NÃO FEZ CERTO?
141	UÉ, pergunto pra professora ou para o pai	Mostro para o meu pai vê se ele entende	Sim, eu não entendo muito bem não	X sim
142	Perguntar para a professora	apago	Sim. Porque é difícil a palavra	X
143	Pergunta para a professora.	Apaga	Não responde	X sim
144	Eu falo para niguém se ele sabe	apago	Não. Eu leio um pedaço e já sei	X
145	Eu pergunto para minha irmã, colegas da sala	Apago e faço outro	Há rã. Uma vez eu só olho a figura e depois eu leio	Há rã. Vejo se falta uma letra daí.
146	eu falo para alguém: me ajudara(a professora)	Apago	Não. Porque não	Sim, fico olhando e vejo se esta tudo igual ao quadro.
147	Eu peço para a professora falar outra vez	A professora manda eu apagar e escrever outra vez	Não, porque eu escuto a professora	Sim, a professora passa primeiro aí, eu conto as letras aí eu corrijo
148	Eu sou confuso com outras palavras, fico na sala fazendo quando eu faço errado	A professora ajuda a gente	Eu já tentei ler um livro, aí eu me confundi com outras palavras. Sim eu se confundo com outras, aí a professora acha para mim.	Eu apago daí eu escrevo tudo de novo
149	Peço para minha professora	Pego a borracha e apago.	Não. É por causa que eu acho muito difícil	X
150	Peço ajuda	Pego uma borracha e apago	Não. Porque eu já li uma vez	X
151	pergunto para a professora	apago	Não. Se não fica muito para mim.	X
152	Eu pergunto	apago	Preciso. Porque as vezes eu erro e só vou entender da outra vez que eu lê.	X
153	Peço para alguém me ajudar	apago	Não	Sim, as vezes
154	Pergunto para a professora	apago	Sim. Porque se faz errado tem ler de novo	X
155	Daí eu não falo nada, porque eu não consigo	apago	Sim, porque para eu consegui entender, eu preciso de ajuda	X
156	Pergunto para a professora	Eu apago e faço de volta	Não. Porque só se a professora pedir	X
157	Ficam falando na minha vez	Apago	Não porque a resposta tá certa	X
158	Eu apago e tento lembrar e fazer de novo	Eu apago	Não porque enjoa	X
159	Apago e faço tudo certo	Sim . Porque eu gosto	X	
160	Eu falo errado	eu apago	Não porque não	X
161	eu peço para a professora	apago	sim, para saber tem que ler mais uma vez	X
162	Eu pergunto para minha mãe ou professora	apago	Acho que não, porque não sei	X
163	Quando tô lendo? Consigna. Eu me lembro uma coisa que começava com aquela letra e escrevo	Eu apago e daí escrevo certo	A professora manda uns papezinhos, daí tem que ler para todo mundo, daí fico lendo um monte de vez para ler de novo	X
164	Peço para alguém me ajudar	Apago com a borracha	não eles fala que já está bom. Quem? (minha mãe , minha avó, professora)	X
165	Eu peço para minha mãe ajudar	apago	Sim. Porque a minha mãe manda ler livrinho	Sim. Tem vez que escrevo certo, tem vez que escrevo tudo errado
166	Eu peço ajuda para a professora	Eu apago e faço de novo	Sim. Porque é para entender	Sim. Eu apago e faço de novo.
167	Eu pergunto para minha mãe	Pergunto para minha mãe se esta certo ou errado. Aí eu apago e faço direito	Sim. Porque aí aprende a ler	Não. Eu mostro para professora
168	Junto as vogais com as consoantes e leio as palavras	apago	Não. Porque já estou conseguindo ler. Porque a escola ensina.	Sim. Leio e apago a palavra que esta errada
169	O amigo me ajuda	eu apago e faço diretio	Nem tanto.A minha professora não entende se eu ler rápido	Sim. Corrijo e apago
170	Eu falo para depois escrever	Eu apago	UVA/ Sim. Eu aprendi co meu Pai	Não. Porque tem que corrigir só a professora
171	Eu peço ajuda para meus amigos	Apago	As vezes eu leio bastante vezes	Sim

Criança	O QUE VOCÊ FAZ QUANDO NÃO ENTENDE UMA PALAVRA?	O QUE VOCÊ FAZ QUANDO ESCREVE ERRADO?	VOCÊ PRECISA LER UMA PALAVRA MAIS DE UMA VEZ? POR QUÊ?	VOCÊ CORRIGE QUANDO VÊ QUE NÃO FEZ CERTO?
172	Peço para alguém me ajudar	Daí eu apago	Não. Só ajunto as letras e vou lendo. Não consigo lê rápido	Sim
173	Ba e o Be	apago	Sim, porque é legal ler e tentar escrever	Sim. Tento ler se estiver errado eu apago
174	pergunta para minha mãe	apago	não. Porque eu entendi	Sim. Apago e faço de volta
175	Pergunto para os outros, professora, mãe, pai	apago	Não. Porque não é preciso, já falou a palavra daí, não precisa repetir	Corrige.
176	Peço ajuda para a professora ou para a mãe	Leio tudo para ver se fiz errado, daí apago	Não porque leio e penso o que li, daí não leio de novo	corrijo
177	Pergunto pa mãe, po pai, pa irmã	Apago com a borracha	Sim, quando a mãe pede	Ganhei um livro de história no dia da criança
178	Eu falo para professora que não sei essa palavra e aí fico sabendo	Se não for de caneta eu apago né!	Não sei. Às vezes eu preciso. Porque uma vez minha mãe me chamou...	Corrijo. Meu primo vê o meu caderno e se ele fala: Aqui não tá feito! Aí eu faço.
179	Pergunto para a professora	Eu apago e faço de novo	Não. As vezes sim, quando a palavra é repetida	Sim
180	Pergunto para a professora	tem que apagar!	Tem vezes que sim. Tem vezes que eu não entendo direito as palavras.	(em dúvida diz) é corrijo
181	jabuticaba	apago	não. Não consigo ler rápido de letra de mão	X
182	Eu leio de novo ou pergunto para alguém	Eu mostro para professora, ela diz que tá errado, levo para minha mesa, escrevo certo	Se eu não souber uma palavra eu leio mais de uma	X
183	Pergunto como que lê	Apago e escrevo de novo certo	Não. Porque? Eu não sei responder. Olho bem, vejo se fiz certo e "dô" o visto	
184	Espero a professora	apago	Sim. porque eu sou inteligente	X
185				
186	Eu falo pra que que é.	Eu pego a borracha	Não. Porque não. Porque eu canso	X
187	Falo pra professora	Apago	Sim. Porque eu quero aprende	X
188	Eu falo para professora mostrar a letra	apago	Não. Tem que ler devagar se não se perde	X
189	eu falo assim: Eu não entendo!	Apagá	não porque não!	Quando eu fiz errado eu não corrijo
190	Eu falo para a professora.	apago	sim. Pra aprendê	X
191	Eu tento adivinhá, daí eu fico nervoso	Apago	Não. Porque a minha professora não manda	X
192	Eu escrevo do jeito que eu acho que vai dar certo	eu apago	As vezes eu preciso	X
193	VE = Vê de Zebra	Eu apago	Não. Porque sim	
194	Eu pergunto para a professora.	Eu pergunto pra professora se tá certo - ela diz que não - eu apago	De vez em quando SIM. Porque a gente vai decorar e fazê texto delas	X
195	junto as palavrinhas	apago	não	X
196	Pergunto para a professora	Eu apago e pergunto pra professora	não	
197	Fala pra a professora	eu apago	não	X
198	pergunta para a professora	apago	Preciso porque as vezes tá errado	
199	Eu as vezes peço ajuda para a mãe ou professora	eu apago	Sim. Porque é para mim aprender a ler.	Eu conto para a professora
200	pergunta para a professora	Pego a borracha e apago.	as vezes sim, as vezes não	não
201	Falo pra professora	Apago com a borracha	Não. Porque a pessoa escreve só 1 coisa.	X
202	Deixo pra lá	Eu apago	Não. Porque tem que fazer bem devagarinho	X
203	Não sei	Eu copio do quadro e faz a reescrita	Não	X
204	Eu assim, eu tento escrever, mas acho que está errado	Não pode apagar eu copio embaixo	Preciso. A professora manda ler um texto e depois outro texto.	X

Criança	O QUE VOCÊ FAZ QUANDO NÃO ENTENDE UMA PALAVRA?	O QUE VOCÊ FAZ QUANDO ESCREVE ERRADO?	VOCÊ PRECISA LER UMA PALAVRA MAIS DE UMA VEZ? POR QUÊ?	VOCÊ CORRIGE QUANDO VÊ QUE NÃO FEZ CERTO?
205	Pergunto para aquela pessoa que sabe	Vou mostrar pra professora, eu apago e faço direito	Preciso. Porque a professora faz no quadro e a gente faz tudo junto	
206	Pergunto para a professora	Apago	Não	X
207	Ex.: CHEGOU - eu fico em dúvida as vezes	A professora fala que tá errado, eu vou lá e arrumo	Quando é com "U" ou "L" para sentir o som	X
208	Eu tento ler o mesmo tipo. Ex.: quando tem N trinta	Apago com borracha	as vezes sim, as vezes não	X
209	Tento fazer	Apago	Não. Porque não consegue	X
210	Eu falo para a professora.	Apago	Não	X
211	Eu pego e falo bem assim: Como assim?	Eu tenho que apagar	Não	X
212	Eu tento ler, até fazer certo.	Eu apago com a borracha	Não	Não
213	É porque tem o Y ou W - eu não sei	É uma palavra que eu erro nas letras	Acho que não	A professora que corrige
214	Eu vou juntando com as sílabas	Apago	Sim. Eu acho legal! É bom lê!	X
215	Eu chamo a minha mãe ou a professora pra ela lê.	Eu apago	Porque eu gosto de escrever	Eu não sei o que é corrigir. Eu sempre tenho que apagar porque eu não sei.
216	Eu pergunto para a professora	Eu tento pensar. Quando a professora recolhe ela vê se está certo.	Não porque é muita coisa pra ler.	Não corrijo. A professora é quem corrige.
217	Eu falo para a professora que eu não entendi	Conto a verdade para a professora	Não, porque daí pode errar uma letra	X apago e corrijo
218	Eu apago	Não porque é difícil	X apago	
219	Eu pergunto pra professora	Eu apago	Sim, porque quando não presto atenção	sim
220	Eu penso	Rato? Eu apago	Não. Não sei ler ainda	sim
221	Fico em dúvida, pergunto para a professora.	Apago e ajeito	Preciso por causa que a gente já consegue entender	X
222	Pergunto para a professora	Daí eu releio	Preciso porque às vezes, eu vou direto e não noto que tá errado.	Sim. Faço de novo
223	Falo pra o meu vô ler, minha mãe...	Falo pro meu vô se tá certo	às vezes quando a professora manda eu ler.	X corrijo, tento ler se tá certo.
224	Pergunto pra professora.	apago	Não, porque quando leio já sei escrever	Sim, leio e apago
225	Pergunto para a professora	Apago	Às vezes sim, a professora manda	Sim, leio e arrumo, vejo se esqueci alguma letra
226	Pergunto para a professora.	Pego a borracha e apago.	Não, porque na 1ª vez eu entendo, senão pergunto para professora.	Eu apago
227	Peço para minha mãe ler pra mim, eu repito	Eu apago	Não porque eu já vou saber. Cada dia leio uma parte.	X apago e corrijo do quadro.
228	Faço o meu nome	Apago	Não. Porque eu acho que a professora disse (manda)	Não. É a professora que corrige. A professora não pede
229	Eu falo pra minha mãe. Peço pra professora	Eu chamo a professora e ela apaga e diz a letra.	Não, porque eu não sei ler	Sim. Eu peço pra professora arrumá a letra
230	Letra de mão é difícil	Apago	Coelho é bonitinho	X não Sei
231	Falo pra "profe" se está errado.	Apago	Sim a professora fala que é pra fazer isso	A professora que corrige
232	Eu não leio	Apago!	Hum... Acho que não. Porque quando você lê uma vez a pessoa deve te escutado	Não
233	Pergunto pra professora	Pego a borracha e apago.	Não. Porque daí cansa	Não!
234	Eu não leio	Eu apago	Não. Porque si eu acertá não precisa. Se eu acertá preciso.	Não!
235	Pergunto para a professora	Apago	Não porque daí eu...	Eu posso apagar
236	"Peço pá professora me ajudá"	Eu apago	Preciso - Porque eu vou aprender mais rapidinho.	Eu corrijo, porque é bom
237	Fico repetindo até eu acertar a palavra	apago	Não / não consegui responder	Não. Porque se fazê certo dá pa corrigi, senão não dá.
238	Eu penso	apago	Só uma, daí eu já sei	Não
239	O "E"	O "U"	"sim"	X

Criança	O QUE VOCÊ FAZ QUANDO NÃO ENTENDE UMA PALAVRA?	O QUE VOCÊ FAZ QUANDO ESCREVE ERRADO?	VOCÊ PRECISA LER UMA PALAVRA MAIS DE UMA VEZ? POR QUÊ?	VOCÊ CORRIGE QUANDO VÊ QUE NÃO FEZ CERTO?
240	Pensr bastante "pa" "fazê"	Tem que apagar	Sim, porque "que" treinando "pa" "sabê"	Não
241	Não sei	Apago	Não senão erra	X
242	Quando as letras tá pequenininha daí não entende	apaga	Precisa ler devagarzinho para entender	X
243	Peço para a professora ajudar	Eu apago	Sim, porque eu tenho problema na cabeça aí eu esqueço. - Bati a cabeça lá no Mirazinha, fiquei na UTI, lá no Pequeno Príncipe	Sim, porque senão a professora dá uma bronca
244	Falo para a professora	Apago	Som - porque é fácil	Sim, veja o que está certo ou errado; quando está errado faz bolinha; quando está certo faz C;
245	Eu não falo nada	Eu apago	Mais de uma vez, porque sim	A professora que corrige
246	N	Apago	"Não, porque não"	Não
247	Eu pergunto para a minha mãe. / Eu penso na minha cabeça (escola)	Apago	Sim, porque a professora pede	Não
248	Continha	Continha	Sim. Porque sim	(Não porque não)
249	Não copia	A professora briga	Sim, se não a professora pega para a diretora pegá	X
250	Eu pergunto para a professora ou penso juntando as palavras	Eu apago	Se for preciso - Quando eu não entendo tenho que ler normal	X
251	Também não sei	Pego a borracha e apago.	Não	X
252	Nada	"Fico nervosa"	Pipa"	X
253	Daí eu não falo nada, porque eu não consigo	Eu borro	sim	X
254	Falo para professora e ela fala que você não sabe - ela corrêge	Eu atento fazê de novo	Sim, pra aprende lê, escreve	às vezes eu penso que tá certo
255	Falo com a professora	Apago	Não	Não. A profe e tem que corrige
256	Fico tentando até conseguir	Depois que eu vou ler apago e faço certo	às vezes, quando não entendo a palavra	X
257	Eu falo que não sei	Eu apago	Não sei	X
258	(bocejou, não respondeu)	Não sei	(Bocejou)	X
259	Levanto a mão e espero a professora chamar	Eu apago	Sim. Porque a professora manda	X
260	Eu falo pros aluno ficá quieto pra mim ouvir	Eu apago com a borracha	Sim. Porque eu gosto de ler historinha	X
261	Eu falo errado	Os três porquinhos	Não. Já tô aprendendo lê	Não. A professora.
262	Falo que não entendi	Um rato	Sim. Quando eu não entendi	X
263	Falo para a professora	Apago com a borracha	Não. Porque não consigo	X
264	Eu falo pra minha mãe	Eu tenho que apagar	Não - se não aprende rápido nós tem que ficá na 1ª	Não
265	Eu não consigo ler	Eu termino e dou para a professora vê	Não. Eu lendo uma vez eu já lembro	Eu ponho um X pequeno e arrumo
266	Pergunto para a minha mãe	Apago	Não. Porque se não se confunde	Não!
267	Eu falo pra professora - "Não entendi essa palavra" e daí ela me ajuda	Eu pego a borracha e apago	Não. Tem vez que eu gosto tem vez que não. Quando? Quando eu gosto eu faço.	X sim
268	Eu pergunto para o amigo	Eu apago e tento fazer de novo	Sim. Por causa que eu gosto	X
269	eu olho no quadro	Apaga	Não. Porque a gente lê e acerta	X
270	Falo para professora	Apago	Às vezes. Porque a professora manda	X não
271	Só se for de letra de mão que eu não entende	Apago	Não. Porque ainda não sei ler.	X não
272	Fico falando a palavra	Apago	Não sei	X
273	Quando minha vai para o médico eu pergunto "O que é isso?" Ela fala "Xarope"	Eu falo pra minha mãe. "Mãe, como escreve caixa de super bonde?"	Não, só leio 1 vez, tento só que não consigo	X
274	Pergunto pra professora Apago	Não. Porque já li uma vez	X	
275	Eu pergunto pra professora	Se eu não tiver borracha, vou pedir para professora	Não; eu precisava antes, agora estou no reforço, não preciso mais.	sim

Criança	O QUE VOCÊ FAZ QUANDO NÃO ENTENDE UMA PALAVRA?	O QUE VOCÊ FAZ QUANDO ESCREVE ERRADO?	VOCÊ PRECISA LER UMA PALAVRA MAIS DE UMA VEZ? POR QUÊ?	VOCÊ CORRIGE QUANDO VÊ QUE NÃO FEZ CERTO?
276	Falo para a professora qu e não entendi	Eu apago	Não. Porque a professora diz que não precisa ler muito, porque a gente cansa muito e não sobre tempopara fazer tarefa. Ela que lê. Ela pergunta só para quem sabe ler.	Não, porque eu vou apagar. Eu olho no quadro e apago.
277	Porque eu não sei ler uma palavra	Apago com a borracha	Um monte	X manda pra diretora
278	Eu fico perguntando para a professora	Apago	Às vezes, porque a professora fala pra gente ler	às vezes eu olho
279	Fico bem na dúvida, pergunto para a professora. Às vezes fico chutando e dá certo.	Eu pego a borracha e apago e vou peddir para outra pessoa me ajudar	De vez enquando sim. Por causa que fico falando baixo e minha mãe não entendi	Não, eu peço para a minha mãe corrigir
280	Relógio /Escrevo tudo errado	Coloco a letra B e A. Não faço nada	Três vezes porque eu não entendo	Não, porque eu não sei corrigir
281	Tenm que falar pra professora. Um amiguinho também	Eu tenho que apagá se não a professora briga comigo	Não, porque eu não sei lê	X Se não fiz certo tenho que apagá
282	Eu paro	Tem que apagar	Fico escrevendo	sim
283	nada	apaga	não responde	
284	Não faço!	apago	Sim, porque eu tenho que fazer lição	Sim, pegando a borracha
285	Errado	eu apago	Não porque é muito	sim
286	Tento juntar as letras	Apago e escrevo certo. Tento lembrar como escreve	Não. Porque é ruim; é muito complicado, parece que a língua vai quebrar	X sim apago
287	Daí eu vou lá e falo pra professora, daí ela diz que não precisa fazer.	Apago, daí escrevo tudo de novo	Preciso porque eu não sei lê muito certo, daí tenho que ver + de uma vez.	corrijo
288	Falo para a professora: que palavra é para fazer? É ela que tá ensinando	Eu apago	Não, tipo assim, tem 3 palavras - é uma de cada vez	Não porque não faço certo, corrijo, daí eu corrijo para fazer certo.
289	Pergunto para a minha professora	Apago e faço de novo.	Precisa, porque sim	Minha mãe corrige. Eu vejo no quadro se está certo
290	Eu falo comigo mesma e com a professora	apago e começo tudo de novo	Quando erro sim, porque se não fica errado.	sim
291	Eu peço alguém para ler	Apago e escrevo de volta	2 vezes se não consigo peço para professora . Porque às vezes na 2ª vez eu vejo	X sim
292	Guardo para fazer depois	Apago e faço outro	Não sei	Não corrijo. Apago e faço outro (não sabe o que é corrigir)
293	Falo com a palavra - Ela me ajuda	Eu apago e escrevo de novo	Não. Porque eu nem sei ler, eu copio	X sim- depois apago, faço de novo e entrego para a professora.
294	Eu tento ler ela. Vou pensando. Se eu não consegui eu digo para a mãe ou para o pai e daí eu escrevo.	Eu risco com a caneta e escrevo do lado a palavra certa	Quando alguém me chama e eu tô lendo, quando volto não consigo saber onde eu tava. Tenho que ler de novo	Não. Porque eu fiz errado. Só quando faço certo eu corrijo. "o que é corrigir?" "É fazer assim C"
295	Fico deitado	Apago	Não. Porque já sei bastante coisa	Não. Porque tá errado. A professora que corrige
296	Peço pra professora	Também peço pra professora	Sim. Porque se a professora mandar a gente tem que fazer	Não. Tem que falar pra professora
297	Pergunto	Falo para a professora	Para mim aprender a ler.	X
298	Falo para a professora que não entendo.	Pego a aborracha e apago	Preciso para eu aprender a ler e a escrever	a professora corrige
299	Eu tento	Apago com a borracha	Às vezes não. Eu tento, tento e não consigo	A pffessora fa que está errado
300	Leio errado	apago	De vez em quando. Pra entender!	Leio depois apago e faço de novo
301	Nenhuma	A data	Sim. Às vezes não lembro das palavras	Não. Porque a professora escreve certo e a gente copia
302	Peço para professora ajudar	Eu apago	Não já entende	Não
303	Pergunta para a professora o que que era	Eu apago e daí eu copio	Não, porque a gente lê uma vez e já escreve	X não, deixo errado
304	Eu pergunto para alguém, em casa para a tia e para o irmão (10 anos)	Eu apago	Não. Sim em casa porque as palavras são difíceis	Sim. Cornfere no quadro

Criança	O QUE VOCÊ FAZ QUANDO NÃO ENTENDE UMA PALAVRA?	O QUE VOCÊ FAZ QUANDO ESCREVE ERRADO?	VOCÊ PRECISA LER UMA PALAVRA MAIS DE UMA VEZ? POR QUÊ?	VOCÊ CORRIGE QUANDO VÊ QUE NÃO FEZ CERTO?
306	Pergunto pra professora	Apago	Não. Porque não	X Sim - eu falo e a professora manda passá a caneta por cima
307	Não consigo ler direito - tem que pedi pra professora sentar lá na frente para enxergar	Apaga	Não. Porque se ler mais de uma vez vai ficando cansado	
308	pergunto para a professora	eu apago	Não. Porque a professora ela faz assim, ela já chega pega os cadernos e coloca a bolsa	A professora apaga tudo e tem que fazer tudo de novo
309	Penso, pego o calendário de letra e vejo como faz o BA, BE	Apago e escrevo de novo	Não, porque a gente já lê	Não, a professora
310	Pergunto pra professora	Apago e escrevo o que está escrito no quadro	Acho que sim, porque se não ficar lendo a gente se esquece o que é mais importante	sim
311	Pergunto para a professora	Apago	Preciso. A professora pede, ela diz "mais uma vez"	x SIM
312	escuto o som	fico brincando	não porque não	
313	levanto a mão e peço pra professora me ajudá	eu apago	preciso, pra mim entende	
314	ajunto as letras	apago	Não. Porque eu acho difícil	X
315	Pergunto pra minha irmã e se estou na escola pergunto para minha professora	Eu apago e tento fazer	às vezes sim e às vezes não	X
316	pergunto para a professora	apago com a borracha	às vezes sim, porque às vezes tem mais (quantidade)	Corrijo; pergunto para a minha mãe. Copio do quadro
317	Eu falo para pessoa que tá me ensinando	Daí eu pago	às vezes sim, porque sim, porque daí eu vou aprendendo mais	X eu vou vendo
318	pede ajuda	apaga	não, porque só leio uma vez	X não, eu apago
319	Daí tento se lembrar	eu apago	Não. Tem horas que precisa para aprender a ler	X a professora me ajuda
320	Eu ergo a mão, daí fala para profe	eu apago	Um pouco porque ele não aguenta	Sim. A profe faz no quadro e a gente corrige no caderno
321	Pergunta para a professora	Apaga	Não, porque se não eu não vou conseguir entender tudo	Corrige, porque a professora faz no quadro
322	Não sei, nada	eu apago	Não, escrevo e tem um pontinho que já acabou	Não porque a minha lição está errada daí eu tenho que fazer certo. Não o certo, a professora que põe o certo a professora corrige.
323	fala que não entende para os amigos	eu apago	não, porque é só uma vez	X sim, eu apago a letra e faço o certo
324	eu escrevo a outra que eu entendo	Eu apago e escrevo com a professora escreveu no quadro	sim, a professora manda eu ler, eu leio a palavra que ela coloca no quadro é difícil, eu erro tudo	sim, eu pego quando errei, a professora vai na mesa corrigindo daí eu corrijo
325	pergunto para professora	apago	sim, a professora sempre fala para gente ler 2 vezes	não, porque vejo que não está certo. E daí faço certo.
326	a professora me ajuda	apago	não porque sim	sim, eu tento escrever
327	olho na letrinhas	apaga	uma vez, porque sim	não, eu deixo a folha sem corrigir
328	pergunta para a avó	apago	às vezes sim porque eu percebo que está errado, aí eu leio de novo	
329	faço letra de mão	eu apago	Sim, porque a professora manda.	corrige. Quando escrevo errado a professora fala para eu apanhar.
330	peço ajuda para professora	apago	não	não (não sabe o significado de corrigir)
331	eu pergunto pra professora	eu apago	Não, só leio uma vez. Só quando é uma coisa que esqueço, daí leio de novo. Quando um amigo fala comigo e eu esqueço, daí leio de novo	Não, eu fico lendo e quando tem uma coisa diferente da professora eu apago

Criança	O QUE VOCÊ FAZ QUANDO NÃO ENTENDE UMA PALAVRA?	O QUE VOCÊ FAZ QUANDO ESCREVE ERRADO?	VOCÊ PRECISA LER UMA PALAVRA MAIS DE UMA VEZ? POR QUÊ?	VOCÊ CORRIGE QUANDO VÊ QUE NÃO FEZ CERTO?
332	eu peço para a minha mãe me falar uma letra e eu consigo	eu pego e apago	não porque eu faço e daí não consigo ler mais	sim, eu corrijo, se tiver alguma letra errada apago e faço de novo
333	não faz nada	apaga	não, porque eu não consigo ler	X não corrige
334	Eu falo para a professora - professora e daí ela diz aí, quem é para fazer e a pessoa fala só para a pessoa que está perguntando, se não ficam gozando	eu pego a borracha e apago se não tiver borracha peço para amigo	sim porque tem dias que a professora fala para acertar e eu não acerto, acerto umas e erro outras	corrijo do amigo... E a professora quando vê que não fez certo manda fazer tudo de novo
335	Eu peço para a professora ler	Eu apago com a borracha	Não por causa que a professora não coloca no quadro e quando a gente lê, tudo mundo lê	corrijo
336	peço para outra pessoa (mãe)	apago	não. Poruqe já leu uma	
337	Eu acho lá no quadro	Eu pego e apago e faço certo	Às vezes. Porque daí eu não entendo	Corrige - porque se tiver algo etrrado eu apago e faço certo
338	Faço o f e tento se a professora dizê que tá errado eu apago e tento fazê de novo mais certo	Eu apago e tento fazê de novo	Sim, por causa que às vezes eu confundo pc/r nc/m	A pro que correge porque eu tô na primeira
339	Eu tento ler, às vezes eu erro, às vezes eu acerto.	Não faço nada - às vezes eu apago e faço outra.	Não. Às vezes quando eu termino tento ler para ver se errei	Não sei o que é corrigir. Na hora que a pro vê eu não troco porque ela já vê
340	Pergunta para a professora	Eu apago	Assim. Porque algumas vezes eu erro nas palavras	X
341	Falo para minha irmã lê	Eu apago	Não – porque eu junto as letras	X Quando minha irmã fala uma palavra errado eu digo para ela que não pode fazer assim.
342	Peço para a professora me ajudar	Eu apago e faço de volta	leio direito. Eu entendo	X
343	escreve do jeito que acha	não faz nada	não	não
344	Escrevo alguma coisa para ver o que faz?	Apago	Não Às vezes porque a professora pede	Quando brinco de escolinha. Na escola não porque 139a na 1ª / Só a professora corrige
345	Fala para a professora ajudar	O professor coloca zero. (não faz nada)	2... 1 vez só. Porque são mais fáceis	Não a professora
346	Pergunto para os outros	Não sei. Apago	Não. Precisa – Porque eu não sei ler	X 1º diz que não
347	Tento ler	apago	Não porque já está lá, se colocar outra vai ficar outro negócio igual	X
348	Pergunto para a professora	apago	Não. Porque não sei ler	a professora corrige
349	Pergunto pra pro	apago	Nãp / Eu tenho que lê de novo / se nós lê uma vez a pro manda lê de novo e a gente esquece daí lê 100 vezes mais	X olho o que 139a certo, apago e escrevo alguma coisa direito
350	jota	U	Sim porque sim	X Eu faço certo – uso lápis para corrigir
351	Pergunto para alguém	Vou lendo se 139a errado apago e faço o certo	Preciso – porque se é para mim decorar tenho que ler mais de uma vez	X
354	pergunto para a professora, ? Na palavra e tento ler	uso borracaha	não	
357				
361	falo para meu pai e mãe	Pego a borracha e apago.	Não. Leio e já entendo, leio só uma parte e já entendo	é a mesma cça 362/373
362	daí eu falo pro meu pai ler pra mim	pego a borracha e apago	ler e já entendo. Leio uma parte e já entendo o resto	
375	escreve qualquer tipo	apaga e escreve de novo desenha	não, só vê no quadro e no “nosso” caderno	Ellen
383	pergunto para a professora	apago	é preciso, porque a professora passa muitas lições	Emanuel
393	fica quieta	deixa errado	sim	Tainá
404	eu pergunto para uma pessoa>que eu oiu consulto o dicionário	eu apago e escrevo certo	às vezes	X
405	Cham,o a minha mãe	pego a borracha e apago	preciso. Para eu aprender mais coisas.	X
406	pergunta para aprofessora ou para a mãe	apaga	não. Só se erra	X

Criança	O QUE VOCÊ FAZ QUANDO NÃO ENTENDE UMA PALAVRA?	O QUE VOCÊ FAZ QUANDO ESCREVE ERRADO?	VOCÊ PRECISA LER UMA PALAVRA MAIS DE UMA VEZ? POR QUÊ?	VOCÊ CORRIGE QUANDO VÊ QUE NÃO FEZ CERTO?
407	pergunta para a mãe	tenta ler, e apaga, escreve outra coisa	Sim, porque se não não decora	X às vezes, mas esquece
408	Eu pergunto para a minha mãe ou para a minha professora	eu apago	não tem nenhuma que eu leio mais de 1 vez	
409	Conto para a minha professora se está certo ou errado	Eu apago	Não	X
410	Pergunto pra mãe, vó ou pai	Apago	Não	
411	eu pergunto para a professora, tento ler	uso borracah.-	não não preciso ler de novo	
412	Eu tento aprender ler	Apago	Não. Já leio palavra na minha casa	S sinal com a cabeça
413	Eu conto para a professora	Eu apago	Não Por causa que é 1 palavra	X
414	pergunta para a professora, mãe, pai, vó, vô	apago	Às vezes sim. Às vezes eu não entendo e tendo ler de novo para ver se é a mesma palavra	S
415	Pergunta para a professora	Apago	Sim por causa se eu não entende eu não escrevo nada	
416	Pergunto pra professora	Eu apago	Não Porque eu acho fácil	
417	Eu faço do jeito meu que tá certo	Eu apago e tento escrever certo	Não porque eu guardo na cabeça	X
418	pergunta	apago	Preciso. Porque a gente tem que aprender	Não
419	Do jeito que eu sei	Apago com a borracha	Sim. Porque eu gosto de ler palavra fácil	X sim
420	Eu falo pra professora	Eu apago	Não	X
421	Eu pergunto pra professora ou para o amigo que tá do lado	Eu pego a borracha e apago	Ou uma ou duas. Porque se a gente não consegui a 1ª a gente lê de volta	
422	Eu pergunto para professora	Panede	Não porque sim	
423	Eu tento lê	Eu apago e faço de volta	Não	X
424	Pergunto Apago com a borracah	Quando erro preciso. Porque às vezes eu erro na palavra.	X	
425	Eu peço pra professora	Apago e tento fazer de novo	Não	X
426	Apago com a borracha e rasga o papel	Pego tiro a bolinha e faço a letra	Olhei devagar. Antes que eu erro as letra	X
427	eu fço, dô para a prof e ela arruma	Pego a borracha e apago	Sim quando eu erro eu tenho ler de novo	X
428	eu peço para a prof. Ou para a mãe.	Eu apago	As vezes sim. Porque eu não entendo o que está escrito.	X
429	Eu tento ler	Eu apago	Não porque a gente fica repetindo toda hora.	Não
430	Pergunto para a prof.	Apago	Não	Não
431	Eu tento ler 10 vezes e depois eu consigo.	Eu apago	Não, porque ela é fácil	Não
432	Eu falo a palavra e tento escrever. Tem que ouvir o som da letra	A professora pede para apagar e ajuda a gente a escrever certo.	Preciso, porque eu escrevo aprimeira letra e escrevo.	X Eu apago.
433	Eu pergunto para a prof.	apago	Não porque se não não da tempo de ler tudo	Não, a professora corrige
434	Eu pergunto para a mãe, e pergunto para a professora	Eu apago	Não, porque não.	corrige, eu peço ajuda para a mãe, na sla eu copio do quadro.
435	Eu pergunto para a Babá ou pra prof.	apago e tento escrever de novo	As vezes, não. Porque eu já sei ler muito bem	Não é a professora quem corrige. Seu eu vejo que não está certo, eu apago e faço de novo
436	Apago e copio da professora	Apago e faço de novo.	Não porque se não ei não vou entender	Não é a professora quem corrige.
437	eu olho lá em cima da parede onde tem as letras	eu faço tudo de novo	sim porque eu erro	Não a professora é quem corrige
438	Eu pergunto de volta	Apago	Não. Porque eu não gosto de ler duas vezes	Eu deixo errado e faço certo em baixo
439	eu falo para a prof. Que eu não entendi	apago	não, porque a minha mãe lê para mim. Na escola a prof lê	Não, a prof corrige
440	Eu pergunto para a professora o que é	apago	Não, porque a professora fal para ler uma vez.	Sim eu fico olhando no caderno e no quadro
441	Digo para a professora onde que eu tô	Eu apago	Sim, por causa daí a professora manda	Sim, Você faz (meio certo) e coloca o risquinho

Criança	O QUE VOCÊ FAZ QUANDO NÃO ENTENDE UMA PALAVRA?	O QUE VOCÊ FAZ QUANDO ESCREVE ERRADO?	VOCÊ PRECISA LER UMA PALAVRA MAIS DE UMA VEZ? POR QUÊ?	VOCÊ CORRIGE QUANDO VÊ QUE NÃO FEZ CERTO?
442	peço para o meu pai me ajudar	apago e tendo de volta	sim, porque eu quero	não, meu pai corrige
443	eu pergunto para a professora	eu apago	nãp, porque eu já sei ler	não, a professora corrige
444	eu vou perguntar para a professora	eu escrevo tudo de novo	não porque a professora não fala para ler mais uma vez	sim, mostro para a prof, ela diz que está errado daí faço certo
445	eu falo pra mãe fala de novo	eu apago	Não a professora só manda ler um pouco	não
446	eu desenho também	apago	quando necessário sim	X
447	eu pergunto para professora	eu apaggo	não, não sei	X
448	pergunto para mãe, para prof., irmã	apago	Não por que eu não quero	X
449	eu falo para prof.	a borracha	não, por que daí vai ser muito difícil	A professora corrige para mim

Criança	O QUE É MAIS FÁCIL NA HORA DE LER?	O QUE É MAIS DIFÍCIL NA HORA DE LER?	O QUE É MAIS FÁCIL NA HORA DE ESCREVER?	O QUE É MAIS DIFÍCIL NA HORA DE ESCREVER?
1	livro	o caderno	a folha	o papel
2	as forma da letra	porque as forma de letra de mão é difícil, a letra de forma é fácil	desenhar	pintar porque sai para fora
3	ler uma historinha	ler texto	coisa mais curta	letra de mão
4	NescAU	Isso aí (procura a figura que damos)	Quando a gente fala as letras	nóis erra
5	Porque a gente "prende" ler- letra de forma	umas palavras em espanhol	dizer o nome do amigo	aquele que corta e cola no caderno
6	não sei	ler letra de mão	pode ser palavra OVO é fácil	paralelepípedo
7	tudo	nada	eu sei o alfabeto inteiro	algumas palavras
8	as pergunta	Algumas letras que são difíceis de ler	pinta	Ficam falando no meu ouvido e eu não consigo fazê a lição
9	galinha	borboleta	peixe	coração
10	Colocar os numeros no quadradinho quando é ditado	aquelas palavras que eu leio errado	escrever nomes que tem poquinhas letras	lição de letra estranha
11	pensar	as sílabas	as letras	as letras e as sílabas
12	ver o desenho e inventar uma história	não ter as palavras	ver no quadro	quando uma pessoa me chama e faz eu errar
13	As sílabas	na hora que a professora não lê com a gente	alguma coisa que eu sei	letra S ou Z
14	as letras	uma letra: algumas	as letras	anel
15	as coisa mais fácil	as coisa mais difícil	as coisa: OMO	as coisa difícil: Cadeira, armário
16	sem resposta	se a gente não sabe se é com C, CH ou X	com frase que tenha desenho	quando a professora não ajuda. Se é M ou N
18	as letras, eu junto e consigo lê	uma palavras grandes, eu não consigo juntar as letras	umas palavras mais fáceis	umas palavras com muitas letras
19	quando eu invento	quando tem palavras difíceis	palavras normais, tipo bolo	quando minha mãe pede para escrever uma palavra grande
20	porque a professora fala pra gente e a gente repete o que ela fala	quando a professora não fala e na avaliação	quando as minhas amigas deixam copiar da folha delas	na avaliação
21	Juntando as palavrinhas	Quando escreve de letra de mão	Quando escreve GATO percebe as sílabas	Quando a professora pede para escrever de letra de mão
22	tudo	as coisas bem cumprida	Fazê as letras mais facinha	Eu não sei
23	Não sei / o nome da irmã e meu nome	Palavra da minha avó / da prima/ da minha irmã/	A professora não dá nada que eu sei escrever	Eu não sei
24	As sílabas	nada	as letras	tem palavra que é difícil e outras são fáceis
25	Omo	elefante	meu nome	nome do meu pai - Emerson
26	recortar folha	escrever	colar	ler
27	ovo/ omo/ um bichinho que usa "a"....	um monte de palavras	ovo/ omo/ arara	elefante/ feijão
28	ver as letrinhas	nada	nada	não sei
29	Penso.	Palavra grande.	Pensar.	não pensar.
30	"Ver quais letras que é"	"Quando a criança grita na sala" - 2 Quando alguém fica na frente. 3 Quando a folha cai.	"Falá os pedaços para escrever.	Se eu não souber escrever. Falo os pedaços que a palavra tem, daí consigo escrever.
31	As letras.	As palavras que é difícil.	É o nome.	A data.
32	Juntar as letras.	Escrever/As letras.	Eu ver no quadro.	Se tiver o quadro apagado.
33	Eu gosto de ler brigadeiro, nescäu.	Quando está escrito o que não sei.	Laranja, Curitiba 2005.	A professora colocou o nome do nescäu, só desenho, daí eu não sei.
34	Juntar as letrinhas.	Quando tem o "M" e "S" sozinho.	Fazer as letrinhas.	Sem a professora ensinar.
35	Curitiba, Brasil.	Fazer página inteira macaco.	Meu nome.	Escrever os países.
36	Bule, laranja	Carros, futebol	cCarro, bola	Cortina

Criança	O QUE É MAIS FÁCIL NA HORA DE LER?	O QUE É MAIS DIFÍCIL NA HORA DE LER?	O QUE É MAIS FÁCIL NA HORA DE ESCREVER?	O QUE É MAIS DIFÍCIL NA HORA DE ESCREVER?
37	Rato.	Sapo.	Rato	Coelho.
38	Carrinho.	Escola	Carrinho.	Ônibus (omibus – articulação incorreta)
39	A professora lê para nós e a gente lê depois.	É quando a gente 143ô fazendo bagunça e não dá para ler... Não é a gente que faz bagunça, mas a professora grita...	A professora faz no quadro e eu olho.	É quando tem gente que fica cutucando, eu não consigo olhar no quadro e tem que falar com a professora.
40	"B" e o "A"	"C" e o "A" fala que é AS	Letra de mão.	Letra de forma.
41	Quando alguém escreve e fala para mim, acho mais fácil.	Elefante, porque eu não conheço a letra que termina.	Peixe. (Olha a figura), bala, bola, cini.	Peixe, fazer a última letra do peixe.
42	Eu já li um livrinho sozinha. (Consigna) Não sei.	Quando as letras estão espalhadas.	Escrever vaca, porque minha mãe ensinou va-ve-vi-vo-vu	Nada.
43	Ler pelas letras.	Não sei ler letra de mão.	Escrever e pensar as letras.	É que a gente erra.
44	Ir juntando as palavras.	Letra pequenininha.	Tudo.	As palavras que começa com C e com S, eu troco.
45	Aponta para 143ô143cau.	Não sei.	Meu nome.	Se for de desenhar, desenhar.
46	Prestar atenção.	É que não prestou atenção.	Ficar quieta.	Ficar conversando.
47	ba, be, bi, bo, bu	Quando o A fica com E.	Meu nome, umas letras (a, e, i, o ,u.)	É que eu não sei juntar A com B.
48	Conhecer as letrinhas.	Nada.	Copiar as letrinhas.	Ficar fazendo errado.
49	Escrever e pensar nas palavras.	Escrever na letra de mão.	Melhor pensar na palavra e escrever.	Quando faço errado.
50	É que tento mostrar as palavrinhas e não consigo.	Eu junto os pedacinho e começo a ler um pouquinho.	A professora passa no quadro e vamos copiando.	Tem umas palavrinhas que é mais difícil.
51	As palavras mais curtas	juntar as letras.	As letras que não são mais fáceis, A, L, V.	Escrever algumas palavras na letra de mão.
52	As perguntas. Letras do alfabeto, letras vogais.	Quando a professora pergunta.	Fazer as letras.	Saber que letra vai colocar quando ela não escreve lá no quadro.
54	Fazer lição.	Não sei.	Escrever as letras.	É que a professora fala para fazer, é que a professora pediu para desenhar eu para a mãe e achei difícil.
55	Meu nome.	Copo.	Bala.	Flor.
57	Bete, melhor de juntar as palavras.	O ônibus, ele é difícil de juntar as palavras.	Tudo se eu copiar.	Escrever em letra de mão.
58	Fácil é quando tem... Se for um desenho e o nome do desenho.	Quando 143ô escrito na letra de mão.	Escrever de letra de forma.	Escrever de letra de mão a letras mais difícil.
59	ESCOLA – Já tem mais sílabas que eu consigo ler.	143ô- Xu- 143ô- é difícil por causa do "X"	CASA, MAIS , MAL, DADO, TATU – Porque no pré a mãe já foi ensinando	Cancha, Teto, Luz.
60	Um G S W Y M N O	Um A o A mais fácil Um H e o l	A N O P E	A B C E
61	SAPO, porque a professora escreve no quadro.	Nome da professora.	BOLA	BARCO começa com a letra B
62	BEATRIZ, Porque a gente já sabe.	Nome da Vovó que a gente não sabe.	Escrever o nome da mamãe, do papai, da irmã e do nosso nome.	O nome do papai que não mora com a gente. O papai do céu.
63	A letra A C B	O resto das letras.	Legal escrever o nome da escola, da professora. Porque tem as letras que eu já sei fazer.	Um monte de coisa. Como escrever o nome da pessoa. Exemplo: Ana Paula eu não sei o Â
64	Coisa mais fácil? "É você" porque eu já aprendi lê muitas vezes desde os 4 anos.	Exigente. Por causa que o "X" faz som de "Z"	anus- eu aprendi primeiro	Palavras que começam co Jota. Confundo com meu nome quando vou escrever com letra de mão.

Criança	O QUE É MAIS FÁCIL NA HORA DE LER?	O QUE É MAIS DIFÍCIL NA HORA DE LER?	O QUE É MAIS FÁCIL NA HORA DE ESCREVER?	O QUE É MAIS DIFÍCIL NA HORA DE ESCREVER?
65	FUTEBOL	TELEVISÃO	FUTEBOL	CARRO - às vezes não lembro qual letra começa o CARRO.
66	Algumas palavrinhas: PEIXE	MAGALI E MÔNICA	BOLA	LARANJA
67	PEIXE - Só tem quatro letras.	ELEFANTE - porque tem muitas letras.	Peixe.	ELEFANTE
68	Prestar atenção.	Na hora que tá tá tá lendo inglês.	Escrever coisas boas.	Escrever espanhol
69	CACHORRO	PEIXE	OVELHA	PATO
70	Letra de forma.	É inglês é mais difícil.	Letra de forma.	Letra de mão.
71	Que já sabe ler.	Que tem que tentar ler.	O que a gente está escrevendo.	Que tem que ficar escrevendo.
72	As palavras juntas.	Quando a professora pede para a gente ler rápido.	Quando a gente fala a palavrinha para conseguir escrever.	Quando tem que fazer um texto. O texto é mais difícil. A gente não consegue... Mesmo falando a palavrinha é difícil.
73	As letras.	Nada	-	Nada.
74	1º lê e depois falar.	Na hora de falar, errar	Prestar muita atenção.	Não ficar apagando pra não errar.
75	Olho	Boneca	Abelha	Carrinho
76	ALTEVIR, meu nome.	Algo que eu não sei.	Meu nome, OVO	ARANHA
77	NESCAU	LARANJA	Meu nome	QUADRO - tem muitas letras.
78	PEIXE	FOCA	CURITIBA	ARMÁRIO (olhou para)
79	-	-	BONECA	BAMBOLÊ
80	LARANJA	JOGO	MACACO	PEIXE
81	BONECA	PALAVRA	BONECA	GATO
82	PEIXE	PÊRA. Porque é muito ruim de ler.	Nome da escola.	UVA
83	Abecedário	Aprendeu a ler.	Pintar	Algumas palavras.
84	Lê	Quando não sabe a letrinha.	Quando sabe as letrinha.	Que não saiba escrever.
85	Só o alfabeto.	Palavras.	Letras.	Letra de mão.
86	Lê	As letras de mão	Tudo	Casa daquelas boa
87	Lição	lição de casa	Escrever.	Fazer lição na hora de ir embora
88	Lê as perguntas.	Letra de mão	Meu nome.	As letra.
89	As vogal	As que a professora põe no quadro.	Os alfabeto.	As letra que ninguém entende.
90	Brincar de capitão	Brincar de coisa difícil	lápiz	as tabuada
91	CASINHA	MESINHA	Meu nome.	IGREJA
92	CURITIBA	CRIANÇA	ESCOLA	TELEVISÃO
93	Aprender ler	Saber as perguntas	Saber escrever	Letra de mão.
94	Quando alguém ajuda	Quando alguém não ajuda	Quando a gente escreve sozinho	Quando alguém ajuda, a gente fica errando toda hora e tem que apagar
95	Juntar as palavras	Ficar parada	Usar a cabeça	Ficar parada
96	Escrever, brincar	Quando eu erro a letra	Escrever as letras que eu conheço	Errar as letras que eu conheço
98	Juntar as palavras	Não dá pra entender direito	Você entende direito	às vezes não dá pra juntar a palavra direito
99	Não sei	Também não sei	Quando tem o "K"	Quando tem o "NE"
100	Um texto	Um texto gigante	Faca	Capitão América
101	Não sei	As letras de mão	Letra de forma.	Letra de mão.
103	Não sei	Na hora que a gente não sabe	Eu sei ler	Quando eu não sei
104	O "C" com "A"	O "M" com "O"	O "C" com "I"	O "M" com "E"
	"Não" (Aprendi aom a avó)	IDIOMA Tem umas perguntas que você não sabe	"SIM"	guarda-roupa (viu o armário da sala)
106	Não sei	Umas palavras que travam a língua	É quando a palavra tá bem fácil	Não sei
107	"Tô pensando"	Ficar conversando	Ficar olhando o quadro	Ficar conversando.
108	Me esqueci	escrever		Um as coisas
109	Desenho	Floresta	Da escola	Escrever o nome das pessoas
110	Quando a professora pede para acompanhar com o dedinho as palavras	Quando eu tenho que ir lá na frente ler	Acompanhar a professora	Quando a professora pede para escrever sozinho
111	Eu leio porque gosto	Porque é legal	As letras	porque é bonito

Criança	O QUE É MAIS FÁCIL NA HORA DE LER?	O QUE É MAIS DIFÍCIL NA HORA DE LER?	O QUE É MAIS FÁCIL NA HORA DE ESCREVER?	O QUE É MAIS DIFÍCIL NA HORA DE ESCREVER?
112	Conhecer as letras	Olhar e não saber mais quais são as letras	Saber escrever	Não saber escrever
113	Prestar atenção nas letras	Se ficar incomodando a gente, a gente se atrapalha	Prestar atenção na aula	Fica conversando - atrapalha
114	Tem que ter concentração	É para quem não sabe ler	Tem que saber ler	É porque as palavras são tudo em letra de mão, não dá pra entender
115	Quando a gente acompanha a palavra	Quando a gente não sabe a palavra	Quando a gente sabe a letra	Quando ninguém ajuda
116	Ver os desenhos	As palavras	Não sei	Algumas letras
117	Pica-pau-Amarelo. Porque eu gosto	Brincar	Escrever 1 ratinho	Japonês, elefante, macaco
118	Letra de mão	Letra muito pequenininha	Com lápis	Caneta
119	Porque eu já lê na escola	Quando não lembram as letras	Pensar nas famílias e já escrevo	NH
121	Juntar as letras.	É quando é muita coisa e tem que ler rápido	É copiar	É escrever bem rápido
122	A gente junta as letrinhas	A gente não juntar as letrinhas	A gente pensa no abecedário	A gente não presta atenção
123	Eu vô lendo as palavras pequenas e consigo lê até a grande	Uma palavra muito grande	Não sei	Uma palavra muito grande de escrever
125	Juntar as letras.	Porque não sabe ler – minha sala tem um monte que não sabe ler. /Para 145alí/ É quando lê coisa que eu não sei	Juntar letra	Fazer a letra que eu não conheço “Y”
126	História	Bíblia	Nescau (busca modelo)	Experimentou (porque não sei se é com X ou com S)
127	É quando que eu vou ler, é só juntar as sílabas e não precisa ler mais nenhum	Quando que a palavra é pequena e tem que ler grande. Parece pequena, mas é grande.	Escola	Ai, como que é... Quando você vai escrever Pacionick
128	Livrinho	É revista	Escrever uma história	Escrever anúncio
129	Lê uma letra que você sabe “A” “G” de rato	Que às vezes não sabe ler	Porque eles sabem às vezes (os alunos) Você? Escrever de letra de mão meu nome	Uma coisa que não sabe. Às vezes fazer a lição do caderno, fazer continha. Minha mãe briga comigo
130	A letra E e o M	I F	M e A	Jota e o erre
131	BONECA	QUADRO	CORDA	VELA
132	As letras	Nada	Eu faço rapidinho	Nada.
133	Juntar as palavras	Colocar as palavras consoante com consoante	Colocando as palavras	Ficar apagando
134	Juntar as sílabas com as vogais. Aprendi no pré	Ler palavras difíceis, grandona	Pegar o alfabeto e juntar vogais com as sílabas	Escrever palavras difíceis, um textão
135	Não sei. Quando tem as palavras do AS, SE, SI, SO, SU CA QUE QUI	Quando tem o BRT dá uma embaralhada	Dado e rato	nenica boneca
136	“BUNECA, BUNECO, BOLO, OVO”	Pneu	Ovo	Xícra
137	A 1ª letra	As letras	As coisas que 145a no quadro	As coisas que não está no quadro e a professora manda fazer sozinha
138	Só junta as sílabas	Quando 145a tudo grudado	Você ter que ir lendo	Quando erra, tem que apagar
139	Isso eu não sei / nada	Ficá soletrando	Ficá escrevendo muito rápido	Pra quando nós 145a atrasado, nós 145a lá em cima e os outros lá embaixo
140	Não sei	Aquilo 145alí Jott play as letras	A palavra MADEIRA	Não respondeu
141	Vê as letrinhas junta	Letra de mão	Letra de mão.	Letra de imprensa script
142	Juntar as letras.	Algumas letras K	Juntar as letras	... Algumas letras que tem, ai, CH
143	Fica quieta e não responde	Não sei	Não responde	Não sei
144	Acho nada fácil	Lê a letra de mão	Copiá do quadro	Fazê sozinho
145	Livro	Coisas em letra de mão	Tudo	Tem um monte de coisas que eu não sei escrever, como o nome da minha irmã Cristiane
146	Ficar lendo sem conversar	As coisas que eu não consigo ler	Ficar quieto senão erra	Os outros ficarem conversando
147	É as coisas que tem letra grande e tem versinho bem grande	É que todo mundo fica conversando e não consegue ler	As coisas que são sílabas	Quando alguém fica cutucando o outro aí não dá para escrever direito

Criança	O QUE É MAIS FÁCIL NA HORA DE LER?	O QUE É MAIS DIFÍCIL NA HORA DE LER?	O QUE É MAIS FÁCIL NA HORA DE ESCREVER?	O QUE É MAIS DIFÍCIL NA HORA DE ESCREVER?
148	Casa	Livro	Livro pequeno que eu já sei ler	Xinelo é um nome difícil
149	Acho que o "não"	rua	pé	cumputador
150	Uma coisa bem pequena	Uma palavra muito grande	Copiar	Uma pessoa fala para você escrever e você já esquece
151	Meu nome.	Pente	nome	carro
152	As vogais	As coisas que tem três letras	as vogais	Consoantes
153	É poesia. Porque 146S acostumado	histórias	Elefante, urso	Maria Eduarda
154	Uma historinha	Um livro grande	Copiar do quadro	Fazer um texto
155	Qualquer coisa. Coisa fácil	Uma letras bem grandes. Ler tudo a gente não consegue	Algumas coisas que a professora manda	A professora disse o número e eu não sabia.
156	Quanto mais leio mais eu vou aprendendo, né.	Porque quando nós não consegue lê as coisa nós tenta força e nós não consegue	Quando vê sabe escrever...quando vê...quando consegue escrever	quando não consegue escrever as coisa
157	Não gritar	Eles gritam	Ficar quieto	Eles ficam berrando
158	As letras	juntar as letras e saber o som	Saber as letras	Saber o que você está fazendo
159	Tudo	Nenhum	Essa pergunta eu não sei	Nada.
160	Não tem	Não tem	Letra de mão.	O K de mão
161	As palavras	Algumas palavras que a gente pensa histórias não tem acento, daí tem.	As palavras mais curtas	Algumas palavras que são difíceis.
162	Ler por sílabas	Se a pessoa não ler por sílabas se embaralha toda	a gente lê escrevendo	se a pessoa não lê, ela não sabe escrever
163	Não sei, a palavra? Eu gosto quando a professora quadradinho na folha e faz o desenho para escrever	é quando o W e Y	é que as vezes ela não escreve no quadro, fica mais fácil quando 146S no quadro	Quando a professora sai daí tem um monte de piá gritando, daí eu olho para ele e me perco na escrita.
164	Atenção	quando é letra difícil, tipo 146S146i de mão	ter postura	quando tem que usar óculos
165	As letras	O desenho	As letras	A última letra
166	As letras dá pra ler muito bem	As letras que a professora diz: Acabou o tempo	As letras. Tem que começar com a letra maiúscula	Acabou o tempo de escrever! Já terminou?
167	LEO porque LE-O, lê e aprende	Engraçado. Porque tem muita letra e às vezes a gente pode errar	Oi. Porque é só o-i	146S146icóptero. Porque as vezes a gente não sabe que tem o h na frente
168	Uma palavra: Flor	Arco porque a gente vai soletrando e não dá palavra	Macaco porque é só ler as vogais e consoantes	Nuvem porque as vezes a gente vai escrevendo e faz a letra errada
169	Minha gente venha ver...	palavra que não tem sílaba igual abelha	galo	sabonete
170	Bola, porque bola começa com B	Tartaruga porque começa com T	Uva porque começa com U	Lixo, porque começa com L
171	Palavras que sejam com quatro palavras, que não passa de dez	O pior para eu ler foi CAIXÃO	BOLA – DADO- RATO- SAPATO	PEIXE . Eu colocava o P o l e depois o X
172	Juntar as letras.	Lê sem ajunta as letras	Juntá as letras e escrevê o que quisé	Sem ninguém falá.
173	Tentar ler e escrever para aprender ler	Porque a gente tem que tentar ler	tentar ler e escrever	porque a gente tem tentar ler
174	NESCAU	queria, cheguei	atividade	cachorro
175	É tentá e aprendê	Não saber a letra e aqueles que não sabem lê.	Pensar o que vai escrever	não pensar.
176	Prestar atenção	Não prestar atenção	Pensar bem	não pensar.
177	Juntas as letras	Lê tudo junto, sem juntar as letras	Pensar, que vai escrever e escreve, junta as letras	Não pensar. Daí erra tudo.É difícil
178	Quando minha mãe me chama. Mais fácil ler!	Quando a gente, tipo, vai. Quando não consigo juta uma letra com outra."S com GH"	Agora não sei! É escrever uma carta para minha mãe. Avião, Bola, Futebol!	Quando não consigo juntar uma letra com outra
179	Você pensar	Juntar as letras	É você escrever	Você tem que escrever muito

Criança	O QUE É MAIS FÁCIL NA HORA DE LER?	O QUE É MAIS DIFÍCIL NA HORA DE LER?	O QUE É MAIS FÁCIL NA HORA DE ESCREVER?	O QUE É MAIS DIFÍCIL NA HORA DE ESCREVER?
180		As palavras que tem quatro ou três letras	O começo é mais fácil	As partes do meio, assim
181	Meu nome.	nome de um suco novo, diferente	Meu nome.	jabuti
182	A gente lê primeiro pra saber e depois lê	Alguém que não sabe ler e alguém pede para ela ler	BALA- BOLO	GRA/
183	Não sei	ficar vendo as palavras, ce gente não entende, daí tem dificuldade para ler	Tem professora que coloca no quadro, daí é só olhando e escrever	Quando a professora não escreve no quadro, daí a gente tem que escrever sozinho
184	Olho na letra primeiro para poder fazer	Nada	Primeiro olho o que a professora faz no quadro pra poder fazer	Nada.
185	Lê	bate o sinal e eu vou embora		
186	"Leia" (na hora de ler)	Sabão	Brinco	Colar
187	Porque as letras são fáceis	Quando a gente não sabe	Nome	Fazê continha
188	As letras	As letras de mão	prestar atenção	Nada.
189	Ovo	Nescau	Uva	BAMBOLÉ
190	Ovo	Máquina	Uva	Macaco
191	Ouvido	Não tem	Mão	Rádio
192	Juntar as palavras	Tem algumas palavrinhas que eu não sei ainda	Eu penso nas letras e vai formando as letras	Tem algumas palavras que eu gosto mas eu não tenho a mínima idéia do que vai formar
193	Football (procurou no ambiente)	TELEVISÃO (procurou no ambiente)	som (procurou no ambiente)	ARMÁRIO (procurou no ambiente)
194	Fica olhando pro quadro e escrevendo	Muitas sílabas	Olha no quadro e copiá do quadro	Quando a professora não faz no quadro e eu tenho que fazê sozinho
195	As palavrinhas	as letras	as duas palavrinhas	Nada.
196	Vendo as letras, com se formam	Juntando todas as letras	Eu pergunto para a a professora e copio do quadro	Quando a professora não escreve no quadro
197	Pensar para ler	Escrever algumas coisas	pintar	As vezes eu escrevo - errado - apago e faço bonito
198	As sílabas	As palavras de três letras na sílaba	O começo e o final	no meio da palavra
199	Pensar tem que concentrar	a letra de mão	Letra "fusiva"	a letra de mão
200	As sílabas	O LA tranformar em LHA	juntas as sílabas	quando não sabe as sílabas
201	Só BOLA	LARANJA E BICICLETA	BOLA	QUADRO
202	Com B eu sei ler	Só erro naqueles que tem "A" e "E"	Só escrever normal, com letra de mão	as outras letras
203	O "um"	CARRINHO	Bem	Aniversário
204	Deixa ver - que assim - que algumas palavras que eu já conheço a profe coloca no quadro	As palavras que eu não conheço e algumas coisas que tento ler e não consigo	As coisas que eu sei, a professora faz reescrita	Deixa ver - umas palavras - tipo hoje - o que a gente queria de aniversário
205	Algumas frases	Uma palavra comprida, texto grande	Algumas sílabas e nome de alguns amigos	Nome difícil de amigos
206	Olhar	Palavras difícil	Qualquer palavra	Copiar um textão
207	A letra cursiva	Quando eu não consigo fazer certo as coisas	Meu nome	Tem 1 palavra que eu não sei escrever
208	UVA e OVO	Quando tem E e X	Pity (nome do cachorro) e Babe	Não tem nada
209			Ler	Ler
210	Escrevê...	Quando alguém tá me atrapalhando	Quando alguém não tá me atrapalhando	Quando eu só fico apagando
211	As coisas que começam com D - N - L - A	Quando tem o G	A - B - D - E	G - H
212	"HOJE"	As coisas "escrevida" em letra de mão	"AGORA"	"RELÂMPAGO"
213	Palavras que tem pouca letra, porque eu leio mais rápido	As palavras que tem muita letra	Meu nome e meu apelido	Nome de pessoas que tem bastante letras
214	As letras	O X no meio das letras	A linha porque ela ajuda a escrever	O papel sem a linha

Criança	O QUE É MAIS FÁCIL NA HORA DE LER?	O QUE É MAIS DIFÍCIL NA HORA DE LER?	O QUE É MAIS FÁCIL NA HORA DE ESCREVER?	O QUE É MAIS DIFÍCIL NA HORA DE ESCREVER?
215	É pedir para alguém ler porque eu não sei ler	Formá palavra porque eu ainda não sei ler.	Eu não acho nada. Porque eu ainda não sei ler, nem escrevê.	Formá palavra. ET eu já sei escrevê porque tem duas letras
216	Eu acho fácil UVA, OVO...	Helicóptero, Dinossauro	UVA e OVO porque eu já sei escrever	ESCADA... Porque tem letras que eu não entendi
217	Aprender	Não prestar atenção	Prestar atenção	Não ficar brincando na sala
218	BONECA	BOLA	BOLA	Escrever PEIXE
219	Escrever	Fazer pergunta difícil	Fazer as letras.	Fazer uma história
220	Letra de caixa-alta	A letra é ruim	Letra de caixa-alta	Letra cursiva
221	Algumas coisas para aprender ler	Uma parte que a gente não consegue ler	Quando não precisa copiar do amigo e já sabe ler tudo.	Uma pessoa que está copiando dos outros e não vai aprender nada
222	Quando não é na letra cursiva	Quando é letra cursiva	Tem que crescer um pouco para conseguir escrever	Quando tem que inventar
223	Ler as palavras que eu já sei ler	Como estrogonofe	AI, BOI	Palavras que a professora boto comprido
224	Escrever	Não saber ler	ler	rabiscar, daí não vai entender o que escreveu
225	Prestar atenção na lição	Quando eu presto atenção	Prestar atenção	Quando não consigo escrever, fico com dor no dedo
226	Juntar as letras	Não saber juntar as letras	Saber fazer as letras direitinho	Fazer o A feio
227	Que dá pra juntar as letras. Era uma vez das historinhas.	As outras partes	As palavras que nós já sabemos. Dá para escrever sozinha	As palavras que nós não sabemos. A professora não deixa no quadro e é mais difícil escrever sozinha
228	O final da historinha, porque tem felizes para sempre.	O começo da H., porque o começo só tem uma frase fácil	o nome	Acho que é uma historinha
229	PATO. Porque a letra é mais fácil.	SAPO. Porque eu penso que S é so outro lado.	Meu nome. Porque sei muito bem a letra	PA porque o P fica na frente e o A depois e eu faço do outro lado.
230	FUTEBOL	SOLO	LARANJA	A
231	Usar a cabeça	Não pensar	Lápis. Escrever com lápis	Ficar mexendo o lápis e não prestar atenção
232	Hum... A coisa que é mais fácil! Lê!	Hum... Eu não acho nada	Pega o lápis	Não saber o que é pra escrever
233	Meu óculos	Ai... Não sei!	Vou escrever com lápis, não com o dedo. Ninguém incomodar	Os outros ficarem atrapalhando
234	É... Ficar com os olhos bem aberto pra poder ler.	Se não tiver com os olhos aberto fica difícil	É... Ficá com a mão assim. A cabeça tem que pensar e a mão tem que escrever	A cabeça não pensa e a mão não fazer
235	Hum... É porque a gente escreve as coisas e daí lê	É pensar para escrever	Ensinar as letras	Hum...
236	"Lê um livro" Tem um monte de palavrinha escrita	As palavras - algumas p. são difíceis, que nem a letra de mão.	O que está no quadro	Algumas palavras que a professora escreve
237	"escreve"	Andar de perna de pau / não sei / algumas palavras: LO	"Pinta "	"Lê" / leu a palavra
238	As letras	As vogal	Saber as letras	Presto atenção na professora
239	O "A"	O "E"	O "U"	"C"
240	As letras	Pintar	Movimentar as mãos	Tem que ter calma
241	Não sei	Fazer a lição, ??????	Não sei	Não sei
242	A gente vê e daí lê com os olhos	Quando está fora do lugar, daí não aprende e não consegue ler	Porque é fácil porque tamo aprendendo escrever	Porque quando não enxerga, quando é cego é difícil ler
243	Juntando as letrinhas	Quando a professora manda ler rápido	Copiando do quadro / ou sem copiar - Ditado	Fazer a letra bem pequenininha; a professora da manhã manda fazer assim
244	BOLA - Porque a bola é de brincar	Xícara - porque a xícara é pesada	Bia - porque é legal	BICO - Porque o passarinho tem bico
245	Ler bola	Baleia	Escrever dessas consoantes que eu escrevi	Escrever lobo
246	"Becida" - "ir lendo"	"Algumas letra - E"	"Desenha "	"Ficá escrevendo"

Criança	O QUE É MAIS FÁCIL NA HORA DE LER?	O QUE É MAIS DIFÍCIL NA HORA DE LER?	O QUE É MAIS FÁCIL NA HORA DE ESCREVER?	O QUE É MAIS DIFÍCIL NA HORA DE ESCREVER?
247	As vogais	A que não é vogal	O "F" porque começa com o meu nome	O "N" porque tem uma perninhas assim ó N
248	Maçã	Dragão	Sabão	Cobra
249	Revistinha	Revista	Escrever no caderno	Copiar um texto
250	Melhor a gente olhar	Os outros falando e a gente não conseguindo ler	Quando tá muito vento, pra não voar	Não pegar o lápis direito
251	NESCAU , o U e o M, Janete (nome da mãe)	sabão em pó	pé	laranja
252	Banana	Uva	Oi	Pão
253	ABELHA, JANELA, FLOR, ANEL	CANETA, BRINCO	BOLA	CASA
254	Eu vou vendo a letra B com E = BE	C S...	BOLA, BOLO, VANESSA - minha mãe	Hipopótamo
255	Pra ser inteligente	Fazer letra de manuscrito	Fazer Curitiba	Escrever coisas
256	Juntar sílabas e conhecer todo o alfabeto	Não saber o alfabeto	Pensar com calma	Tar nervosa com muita pressa
257	Quando a gente faz S com A fica BA	É quando a gente falou o que quiser	Também tenta montar as palavrinhas	Quando está escrito uma coisa e a gente põe outra coisa
258	"Caro" (carro)	nada	letra	Nada.
259	Pensar	Não pensar	Pensar com que letra que começa	É não pensar com que letra que começa
260		Os alunos não deixam eu ouvir	Deixá os alunos quietinhos	Os outros não deixa
261	Os três porquinhos, a Cinderela	Rei encantado	Patrícia	A Branca de Neve
262	As letras	Os nomes	Lápis	Folha
263	Casa	O nome da minha mãe	Letra do teu nome	Letra de mão.
264	Aprender	A mãe tem que ensinar	Porque tem o lápis	A gente tem que aprender
265	Saber as palavras	Consegui ler a palavra sozinha	As letras	Nada.
266	Historinha	Bicho	Camila	Junior
267	O que começa com A	O que começa com E	O que começa com I	O "O"
268	Por causa do lápis, não sei essa pergunta.	Se uma menina ficar cutucando	Silêncio	Um menino ficar batendo no braço, assim...
269	Juntar as letras	Juntar 4 letras, juntar 2 depois 2	Fazer as letras.	Que a gente tem que fazer letras maiúsculas
270	As palavras	Quando não consigo ler	As letras	Escrever letra de mão
271	OVO	Escrever EU TE AMO	As letras do alfabeto	Fazer conta
272	Ver que página é	Não respondeu	Material	O papel
273	Quando eu leio que eu sei alguma coisa, tem desenho	Por causa que quando nós tenta, a professora fala "tenta ler" e eu não consigo	Quando eu copio do meu braço, copiando	Quando a professora fale "Tente, tente". Eu não consigo
274	FA FE FI FO FU FÃO	Não sei	Meu nome e o nome da professora	O nome dos alunos
275	As pessoa se esforçar muito, querer muito ler	É a pessoa que não se esforçar, ficar conversando	A pessoa lê, olha pá prô, se esforça bem	Ficá bagunçando
276	Algumas palavras que tem menos letras.	As que tem mais letras	Quando a gente entende as letras.	Quando a gente não lê
277	Carrinho.	Ventilador.	Carrinho	Televisão
278	AVIÃO -pelas letras	Quando a gente não consegue ler	A gente consegue ler	As coisas que a professora escreve no quadro
279	Pra mim o mais fácil é reconhecer as letras	Conseguir juntar os sons	Saber a letra	Saber a letra que é para fazer o som
280	Vê as letras	Porque as letras não é igual as que eu sei. Sei o B, as outras não. (seu nome)	Bola é fácil, bicicleta e boneca	Bolsa, porque eu não sei escrever bolsa
281	Boneca e nome diferente	Unha não dá pra escrever	Beatriz nome da colega	Anel porque é mais difícil
282	De fazer a letra A	Fazer a letra BO	Fazer a letra O	A letra N
283	Livrinho	Patinho Feio	Patinho Feio, Casa	Abelha

Criança	O QUE É MAIS FÁCIL NA HORA DE LER?	O QUE É MAIS DIFÍCIL NA HORA DE LER?	O QUE É MAIS FÁCIL NA HORA DE ESCREVER?	O QUE É MAIS DIFÍCIL NA HORA DE ESCREVER?
284	Ler a minha história do Desmilinguido porque eu gosto	Ler uma história de 15 linhas	Quando tem só uma linha	de 18 linha
285	Bola, porque bola é fácil	não sei	avião	x - x
286	Quando a gente junta as palavrinhas, daí começa ler.	É que a gente não consegue juntar; junta errado as letras	Quando escreve BALA - BOLO - SAPATO; porque já sabe como escreve	Escreve uma fruta que começa com bola, ou bala com ...
287	Assim, a gente sabe lê as coisas	Quando a gente não sabe lê	Quando a gente sabe as letras do alfabeto	Quando a gente não sabe as letras do alfabeto
288	Juntar as letras	Tipo assim: escutando a professora e brincando. Isso eu não sei. A professora me	Presta atenção na professora, nas letras para saber escrever. As letras que já consigo fazer eu gosto	Não presta atenção na professora. Quando estou escrevendo e estão conversando, não consigo escrever
289	As letras	As palavras	Uma pessoa escreve e a gente copia	Quando uma pessoa não escreve pra gente copiá
290	Leio de duas em duas palavras (sílabas) daí eu consigo ler	É quando tem palavrinha de 3 letras	Vejo a palavra, vou falando, daí escrevo	Nada.
291	As palavras	algumas palavras eu acho difícil	As letras	Não tem nada difícil
292	Ler Gabriel (seu nome)	A E I O U	Ivani	Junho
293	Mais fácil é decorar as letras	Mais é juntar elas e tentar formar alguma coisa	é poruqe a gente bota uma palavra, bota outra e daí já forma uma palavra	Quando a gente junta tem que tentar ler prá ver se tá correta a palavra
294	Quando tem uma frase legal, eu continuo lendo	As palavras - consigo ler quase todas - as mais difíceis eu dou um jeito e dá para mim ler. Tento dizer o nome da palavra.	As palavras quando a gente faz uma poesia, a gente continua escrevendo	As palavras difíceis / Ex.: palavras que tem X ou Y
295	Japonês porque gosto de japonês Não é tanto páginas. Estudo japonês porque eu vou para o Japão	Estudar por causa que demora tem muita coisa para ler e eu não gosto	Desenho	Fazer nada. Porque quando eu não quero fazer nada a vó não deixa. A vó não quer que eu fico parado
296	Várias letras	O começo que você vai tentar ler, é difícil	As letras	Por causa da letra, se escrever vai ter que falar a letra se a professora pedir
297	Bonequinhos	Quando o pai e a mãe brigam é difícil	Escrever o meu nome e o das minhas irmãs	O nome da minha mãe
298	CASA -- AVIÃO - BOLA - DADO - ELEFANTE	Letra de mão	OVO - CASA - LARANJA - NAVIO - BOLO	Escrever sozinho na sala
299	Escrever	Tentar ler	Escrever as coisas	Borrando e apagando
300	Juntando as letras	não sei	mexendo o lápis	sem mexer o lápis
301	Livros	Historinhas	A data	nome inteiro
302	Ler historinha	Ler aqueles livros que a professora tem que tem um montão de letras	Os números	Escrever o nome das coisas
303	Quando tem figura	As palavra	O que a professora passa no quadro	Quando não tem a figuras
304	História	O papel assinado que	Papel para copiar	Escrever sem copiar do quadro, que ela manda escrever
306	Professora escrever no quadro	A professora não escrever no quadro	É a professora falar para a gente'	A professora não falar pra gente
307	Ir aprendendo	É porque eles não sabe ler	É aprender a ler e escrever aquela letra pendurada (alfabeto)	É conseguir ler
308	Lê a palavra FLOR	Lê o número e depois lê qual a palavra mais importante	Elefante	raio
309	Aprender	Tipo uma coisa diferente. Não sabe, não consegue ler	Aprender a escrever	e não sabe a letra
310	Porque ler é mais importante do que brincar. Daí não pode trabalhar e estudar	Quando está cansado. Brincar e ler.	As letras é que fazem a gente escrever e quando a gente escreve a gente vai conseguir ler	Se a gente ficar brincando não consegue escrever
311	Juntar as letras	Sé no rápido	Copiando	Escrever bem rapidão
312	MACACO	ELEFANTE	JOGO	BORRACHA
313	uma pessoa te ajudando	eu não conheço bem as palavras	fazê o alfabeto	Letra de mão.

Criança	O QUE É MAIS FÁCIL NA HORA DE LER?	O QUE É MAIS DIFÍCIL NA HORA DE LER?	O QUE É MAIS FÁCIL NA HORA DE ESCREVER?	O QUE É MAIS DIFÍCIL NA HORA DE ESCREVER?
314	BOLA	Bastante letra	Nescau	Football
315	A letra vem eu falo - OVO	Porque tem letra que eu não conheço ainda	Eu sei muita letra M - A - R - F...	Quando a minha professora manda lição de casa - ditado - e eu não lembro direito - não consigo fazer
316	LARANJA - BOLA - FEIJÃO	operativos = operar assim	limão	quadrão
317	Acho que é bola	folha eu acho	prá mim é bola	Nuvem
318	Pensar	Não pensar	pensar as letras	não pensar as letras
319	desenhar	escrever	nome das frutas e das pessoas	é que eu tenho ler
320	Para aprender	Tem que prestar muita atenção	Tem que ficar todo mundo em silêncio para agente aprender	Quando a gente está em pé, daí a gente não liga para a nossa tarefa
321	Memorizar	Ver se as vogais estão juntas com as consoantes	escrever o nome e sobrenome	escrever palavras
322	Ler o meu nome	Quando a professora passa uma lição e ele não entende o que está escrito	o nome da minha mãe	Escrever o nome da minha irmã e eu não sei a letra direito
323	Não, sei é a professora que lê	A parte que a gente não sabe	Bola, ué	Caminhão
324	As letras que consigo, daí vou adivinhando o que está escrito	As letras que a professora coloca, não consigo adivinha.	Letras e números que consigo ler	As letras, o A, E, Z
325	tudo	as palavras grandes	as palavras pequenas	as palavras mais grandes
326	Ficou mais fácil a história	a historinha	bola	casa
327	Um livro	ler, eu acho	escrever	a letra
328	Que eu quero que as palavras fiquem fácil	é palavra mais difícil, quando não entendo, com ade, abe, ape as palavras que é ap, ad, porque tem uns livros de palavra difícil de fácil	eu escrevo uma carta	uma letra que quero fazer e não consigo
329	Escrever	Quando vou ler não consigo ler	fazer lição	difícil escrever. Na hora de escrever a professora manda ler
330	Fazer lição.	conversar	escrever, fazer lição	é ficar conversando e não fazer
331	Juntar as letras	As letras difíceis que não dá para juntar	juntando as palavras	quando eu erro a letra
332	É mais fácil que eu conheço as letras, consigo pelas letras	Quando tem as partes que atrapalham a leitura, quando tem letras no meio	As letras	É conhecer as letras da ordem do alfabeto. Às vezes minha mãe me ensina
333	Acho que é ler	desenhar	escrever	desenhar
334	Você vê o que tem de letras e vai falando para professora	quando você não sabe nada das letras	eu pego o lápis e às vezes eu erro e tenho que pega a borracha que está com amigo e apago	por causa quando a professora dá lição e não passa no quadro e daí eu peço para o amigo e a professora diz: sem copiar, daí é bem difícil fazer a lição sozinho.
335	CASA , BALEIA	BALA, GIRAFA	Eu escrevo ÁRVORE AVIÃO	HIPOPÓTAMO
336	Duas palavras juntas	quando tá de letra de mão	pegar o lápis	é apagar
337	Não sei (caixa alta) letra normal	Quando é letra de mão	Saber	não saber
338	fofo, fofa, baba, bolo, leão	ismuluido (ismilinguido) dinossauro é muito comprido	babá, bolo, fofo, fofa, baba eu já sabe a pro já ensinou	Coração não consigo escreve direito só sei o co, pinheiro de natal porque é uma palavra que eu nunca estudei
339	complicou... Tentar conseguir ler	as letras que eu não sabe	acho bola, bolo, elefante, bala	Não sei - CA palha foi um pouco difícil
340	Prestar atenção	Fazer barulho	Prestar atenção	Fazer barulho

Criança	O QUE É MAIS FÁCIL NA HORA DE LER?	O QUE É MAIS DIFÍCIL NA HORA DE LER?	O QUE É MAIS FÁCIL NA HORA DE ESCREVER?	O QUE É MAIS DIFÍCIL NA HORA DE ESCREVER?
341	As palavrinhas /Tem uma palavra e é muito difícil	Esse aponta (PENA ESTRADA) Porque tem a letras de forma	As palavras ex.: carro	A palavra lobo
342	JACARÉ / ELEFANTE	BATATA	BANANA / JACARÉ	JABUTI
343	Junta primeiro a letra	Não junta a letra	Pensa na primeira letra	Não sabe a sílaba
344	Letra de forma.	O que é de letra de mão	Letra de forma também	Letra de mão.
345	Leitura e começar lendo pela bola	Difícil ler borboleta, frango - porque demora	Bola, bolo, boi	Dezoito e dezenove (muito longo)
346	BOLA	CABELO	BOLO	MÃO
347	Isso aqui oh (aponta para o título - ESTRATÉGIAS COGNITIVAS	Isso aqui - é muito grande (Aponta para a pergunta 73)	Caixa alta	Letra de mão.
348	Usar óculos	Não usar óculos	Usar a mão	Não usar a mão. Quando é preguiçoso
349	Não sei. Quando a gente pega o livro	Não sei. Quando a gente não percebe como lê a palavrinha	Isso eu não sei	Quando que a gente não conhece as letrinhas
350	Porque bem facinho a letra	Letras é bem	letra fica bem bonita	a letra
351	Na hora que você tá no meio da história	Não sei. Quando que começa a história	Não sei. É quando você começa a escrever	Quando tem uma coisa grande para escrever
354	pensa-não entendi-tudo	uma palavra que não aprendi ler direito	às vezes eu erro - todas elas	a mesma coisa de ler "sequência"
357	não entendi tudo	umas palavras que eu ainda não aprendi a ler sequencia	às vezes eu erro algumas todas elas	mesmo de ler
361	ler a palavra so // cachorro	uma palavra que tenha w	dia é mais difícil de escrever	palavra comprida
362	sol cachorro	uma palavra que tenha W	dia	uma palavra comprida
375	nada	escrever	escrever é desenhar	escrever
383	a gente pensar como as palavras são certas	quando você ainda não aprendeu a ler	usar a cabeça	quando a gente não sabe escrever
393	contar as estrelas	letras miúdas	Letra de mão.	Apagar quando 152e errado
404	ver as letras	nada	Fazer as letras.	Nada.
405	palavra curta	palavra que eu não conheço e que é muito grande	Palavra que é a - o - e	palavra muito grande
406	livrinho e historia	livro de matemática	nome das frutas e das pessoas (da família)	escrever o nome das colegas da escola (não lembra dos nomes)
407	é tudo facil	umas letras que não sabe, a mãe ensina	quando pensa na letra que já sabe	fala a palavra que é muito difícil, daí escreve outra coisa
408	não sei tem alguma que e parecido com bola	Tipo coisa que começa com outra letra	O nome com a letra de mão	Quando não presta atenção e vai fazer alguma coisa errada
409	descobrir que letra tem primeiro	Tentar ver se a palavra tá certa	Que letra que vem primeiro	Ter que ver que palavra é
410	pegando cada palavrinha e juntando	Não juntar palavra	Letra de forma	Não por a mão no livro
411	não entendi tudo (tinha 4 anos e dois meses)	palavras que não aprendi a ler direito ex: sequência	às vezes eu erro todas as palavras	a mesma coisa de ler, palavras que não sei
412	não respondeu	É difícil ler	Não respondeu	Não respondeu
413	ovo	CACHORRO	ANA	PEIXE .
414	o casa, carro, meu nome, da minha 152e152, avó, avô e pai, tia,tio,e minhas primas	Árvore, tronco, rede (eu acho)	CASA	Acho que é coração
415	o alfabeto mas tem umas letras que nois não sabemo	As letra que eu não aprendi ainda	Copiar no quadro	Ficar sem borracha. Porque nois erra e não apaga
416	as letras	nada	eu penso na minha cabeça	Nada.
417	o desenho	Quando não tem o desenho	Quando tem pouca lição	Quando tem bastante lição
418	a letra caixa alta	letra de mão	tudo	letra de mão - a professora obriga
419	futebol, ovo	bombinha, buscapé	Curitiba	manchete
420	as palavras e facil	as palavras grandes	a palavra "pipoca"	A palavra "paralelepípedo"

Criança	O QUE É MAIS FÁCIL NA HORA DE LER?	O QUE É MAIS DIFÍCIL NA HORA DE LER?	O QUE É MAIS FÁCIL NA HORA DE ESCREVER?	O QUE É MAIS DIFÍCIL NA HORA DE ESCREVER?
421	quando a gente ta pegando livro	Quando tem letra de mão e letra de forma	Quando pega o lápis	Uma palavra muito grande e difícil
422	coração	Cocada	Meu nome	Anel
423	estudar	Desenhar	Presta atenção na professora	Ficá de bagunça
424	casa	Quando tem o "til" no final	um	mãe
425	não sei	Não sei	Não sei	Não sei
426	153e153ê fica falando das letras: com desenho ao lado	Porque às vezes a gente erra, apaga e rasga o papel	Eu já aprendi as letras	Se tiver o P eu coloco B
427	escrever de letra de mao	colocar o H	apontar bem fina	a ponta mole
428	casa pequeninha	Quase nada	Bala e bola	Quase nada
429	umas palavras- flor, chapéu	Eu não sei ler muito bem "cachorro"	Borboleta	Jacaré, cachorro
430	perguntar	As meninas fica me incomodando	Não sei	Não sei
431	uma palavra grande	Uma palavra pequena	Uma palavra grande	uma palavra pequena – Jesus / João
432	prestrar atenção	Não prestar atenção	Ter concentração	Ter todo mundo gritando no meu ouvido
433	153e bola, um monte de coisa	Hipopótamo, porque tem um monte de letra	Uva e quijo. Porque tem menos letra	Faca, porque é comprida
434	boca porque eu sei as letras	Mariana, porque tem várias palavras que começam com M	Boca porque eu sei as letras	Guilherme porque você pensa que é gato, mas é guilherme
435	as palavras; todas; eu já sei ler	Quando eu não sei muito bem :CH	Palavra pequena eu sei escrever, palavra grande é mais difícil. Eu gosto de escrever palavras G	Quando tem CH e NH
436	macaco, porque tem seis letras	Não sei ler rápido	Navio porque tem 5 letras	abelha porque tem um monte de letras
437	as letras	eu não sei as letras	quando a professora escreve no quadro eu copio	quando não sei as letras e a professora não fez ainda no quadro
438	soletrando	Já juntando, eu já tentei e não consegui	copiando	não copiando
439	bola porque eu consigo ler	Sombrinha porque eu não consigo ler	Escola, porque eu gosto de escrever	Nada, porque não
440	porque junta as letras	Na hora que tem um letra difícil	Na hora que a gente sabe as letras	NA hora que a gente fica errando todo hora
441	porque a gente le depois da professora	por causa, todo mundo fala junto	por causa que a professora escreve e depois a gente escreve	a professora tem que ficar se abaixando. A gente vai escrever, ta junto dele, e não da para escrever, ela tapa
442	livros de historia	nada	alfabeto	palavra
443	castelo porque eu já sei as letras	quando a professora passa bastante coisa no quadro	Uva porque tem pouca letra	quando a professora passa bastante coisa no quadro
444	palavras pequenas	as palavras mais grande	palavras que já conheço	palavras que eu não conheço
445	as letrinhas	Bem na hora que vai ler, a luz se apaga e não dá pa lê	a mãe ajuda com as letrinhas	Quando a mãe ta dormindo e tem que pensar sozinho
446	faze assim e já falar... Meu pai me ensinou...	Quando a gente não sabe o que forma	não olhar	As letras de mão
447	tudo	os H	Não sei	a professora fica na frente
448	nada	tudo	meu nome	o nome da minha irmã Elisângela
449	Meu nome.	bastante letra	quando a prof. Escreve no quadro	sem anotar o quadro

ANEXOS

Oralidade:

22. () Articulação correta das palavras
 23. () Coerência e coesão: (a) sim (b) não
 24. () Utiliza elementos coesivos: (a) daí (b) então (c) depois (d) mas
 (e) tipo assim (f) outros
 25. () Forma de contar a história: (a) descrição (b) narração (c) dialogada

Leitura:

26. () Lê fluentemente
 27. () Não lê fluentemente
 28. () Não lê
 29. () Relaciona pela cor
 30. () Lê e procura a figura correspondente
 31. () Relaciona a 1ª letra da palavra com a 1ª letra do desenho
 32. () Lê todas as manchetes e depois faz a correspondência
 33. () Lê toda a frase e faz a correspondência
 34. () Lê vários tipos de letras
 35. () Lê silenciosamente
 36. () Lê sussurrando
 37. () Lê com entonação
 38. () Lê com ausência de entonação
 39. () Lê somente as letras
 40. () Ao ler sílaba e recupera a palavra
 41. () Ao ler sílaba e recupera a palavra e o sentido
 42. () Lê por dedução
 43. () Lê uma manchete e procura a figura
 44. () Retoma a leitura na hora de fazer a correspondência
 45. () Lê acompanhando com o dedo
 46. () Mantém as mesmas hipóteses
 47. () Varia as hipóteses

2 ESTRATÉGIAS DE ATENÇÃO

48. () Atende prontamente ao solicitado
 49. () Ao fazer a atividade proposta, concentra-se apenas nela
 50. () Atende a mais de um estímulo sem perder-se na tarefa
 51. () Demora a se concentrar
 52. () Pergunta para atender a consigna
 53. () Movimenta o corpo para concentrar-se

3 ESTRATÉGIAS DE MEMORIZAÇÃO

54. () Para realizar a atividade repete a consigna
 55. () Retém a informação solicitada em tempo suficiente para a realização da atividade

56. () Quando lê fala em voz alta
 57. () Quando escreve fala em voz alta
 58. () Percebe o erro e corrige

4 ESTRATÉGIAS DE PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO

Semântico:

59. () foge da figura
 60. () vai além da figura com riqueza de detalhes
 61. () vai além da figura com poucos detalhes
 62. () detém-se em apenas um aspecto da figura
 63. () utiliza-se de vários aspectos da figura – articulando
 64. () utiliza-se de vários aspectos da figura - sem articular
 65. () escolha do personagem principal - presente na figura
 66. () escolha do personagem principal - ausente da figura
 67. () o texto é sobre a figura: () oral () escrito () ambos
 68. () quando relaciona as figuras com as manchetes associa mais de uma manchete por

figura

5 ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS

Avaliação:

69. O que é mais fácil na hora de ler?

70. O que é mais difícil na hora de ler?

71. O que é mais fácil na hora de escrever?

72. O que é mais difícil na hora de escrever?

Planejamento:

73. Se você tivesse que contar o que fizemos aqui para uma outra criança, o que contaria?

74. Antes de começar a escrever, o que você faz?

Regulação:

75. O que você faz quando não entende uma palavra?

76. O que você faz quando escreve errado?

77. Você precisa ler uma palavra mais de uma vez? Por quê?

78. Você corrige quando vê que não fez certo?

Nível de aquisição da escrita:

79. () Pré-silábico

80. () Silábico

81. () Silábico-alfabético

82. () Alfabético

83. () Ortográfico

ANEXO B**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu _____, RG nº _____, responsável legal pelo (a) aluno (a) _____, da 1ª série turma ____, da autorizo- (o/a) a participar de um estudo, por meio de observação em atividade de linguagem, denominado: **“Aprendizagem e Conhecimento na Formação Docente”**, cujo objetivo é entender o processo de aprendizagem de quem aprende e de quem ensina.

Estou ciente de que a sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome, ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

Estou ciente também da possibilidade da recusa da participação neste estudo, a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano.

O responsável pela pesquisa é a professora Dra Evelise Maria Labatut Portilho, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, com quem poderei manter contato pelo telefone 271-1655.

Li, portanto, este termo, fui orientado quanto ao teor da pesquisa acima mencionada, compreendi a natureza e o objetivo do estudo. Concordo, voluntariamente, em sua participação nesta pesquisa, sabendo que não receberei, nem pagarei nenhum valor econômico.

Assinatura do responsável pelo sujeito de pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

Curitiba, _____ de _____ de 2005.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)