



VERBALIZAÇÕES DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS SOBRE ESCRITA ACADÊMICA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Elaine Vieira de Almeida¹

Maria Esteviane Lima Castro²

Messias Dieb³

RESUMO

Este estudo, financiado pela FUNCAP por meio do Programa de Bolsas de Iniciação Científica-tecnológica (BICT), teve o objetivo de analisar as verbalizações de professoras alfabetizadoras de escolas públicas municipais de Fortaleza-CE sobre seus processos de escrita acadêmica e práticas pedagógicas. A pesquisa, fundamentada no conceito de verbalização de Barré-de Miniac (2008), adotou uma abordagem qualitativa (Minayo, 1994) e utilizou entrevistas semiestruturadas com sete professoras selecionadas por lecionarem no ciclo de alfabetização e por terem participado das fases anteriores da pesquisa. Os resultados revelaram que estratégias como a consciência metatextual e o uso de fichamentos e resumos contribuem para a coesão textual e a organização do pensamento em suas produções. Além disso, a reflexão e a narração destacaram-se como ferramentas essenciais para a prática pedagógica, levando as professoras a perceberem a criança como produtora ativa de sentidos, o que tem aprimorado suas metodologias de ensino.

Palavras-chave: Escrita acadêmica. Verbalização. Professoras alfabetizadoras.

VERBALIZATIONS OF LITERACY TEACHERS ON ACADEMIC WRITING AND PEDAGOGICAL PRACTICES

ABSTRACT

This study, supported by FUNCAP through the Scientific and Technological Initiation Scholarship Program (BICT), aims to analyze the verbalizations of literacy teachers from municipal public schools in Fortaleza-CE regarding their academic writing processes

¹ Doutoranda e mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Graduada em Pedagogia, é professora efetiva da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza e atua no ciclo de alfabetização. É membro integrante do Laboratório de Estudos da Escrita (GRAFÍ-UFC). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-6418-3107>. E-mail: elainevieira231@gmail.com

² Estudante de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Ceará. É bolsista de Iniciação Científica (PIBIC) pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico. É membro integrante do Laboratório de Estudos da Escrita (GRAFÍ-UFC). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-2936-2123>. E-mail: estevianecastro2002@gmail.com

³ Doutor em Educação pela UFC, onde é professor, e pesquisador do γραφή (grafí) - Laboratório de Estudos da Escrita. Concluiu estágio pós-doutoral em Educação (2016), na Universidade da Califórnia - Santa Barbara (UCSB/USA), com supervisão do Prof. Dr. Charles Bazerman. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-1437-791X>. E-mail: mhdieb@gmail.com

and pedagogical practices. Grounded in Barré-de Miniac's (2008) concept of verbalization, this qualitative research (Minayo, 1994) utilized semi-structured interviews with seven teachers. The selection criteria included: teaching at municipal public schools in Fortaleza-CE, working in the literacy cycle, and having participated in earlier phases of this research. The results indicated that strategies such as metatextual awareness and the use of summaries and notes enhance textual cohesion and the organization of thought in their writing. Additionally, reflection and narration emerged as significant tools for the pedagogical practice, with teachers increasingly viewing children as active producers of meaning, thereby refining their teaching methodologies.

Keywords: Academic writing. Verbalization. Literacy teachers.

VERBALIZACIONES DE LOS ALFABETIZADORES SOBRE LA ESCRITURA ACADÉMICA Y LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

RESUMEN

Este estudio, financiado por la FUNCAP a través del Programa de Becas de Iniciación Científico-Tecnológica (BICT), tiene como objetivo analizar las verbalizaciones de profesores de alfabetización de escuelas públicas municipales de Fortaleza-CE sobre sus procesos de escritura académica y prácticas pedagógicas. La investigación, basada en el concepto de verbalización de Barré-de Miniac (2008), adoptó un enfoque cualitativo (Minayo, 1994) y utilizó entrevistas semiestructuradas con siete docentes seleccionados para enseñar en el ciclo de alfabetización y por haber participado en las fases previas de la investigación. Los resultados revelaron que estrategias como la conciencia metatextual y el uso de archivos y resúmenes contribuyen a la cohesión textual y a la organización del pensamiento en sus producciones. Además, la reflexión y la narración se destacaron como herramientas esenciales para la práctica pedagógica, lo que llevó a los docentes a percibir al niño como un productor activo de significados, lo que ha mejorado sus metodologías de enseñanza.

Palabras clave: Escritura académica. Verbalización. Maestros de alfabetización.

INTRODUÇÃO

A relação com a escrita é uma expressão que se refere a todos os significados construídos pelo escritor sobre a escrita, sua aprendizagem e seus usos. Associado a esse conceito, Barré-De Miniac (2002) propôs quatro dimensões: o investimento, as opiniões e atitudes, as concepções e os modos de verbalização. Esta última, por sua vez, refere-se à forma com que o escritor fala de sua escrita, isto é, sobre os procedimentos, técnicas e recursos cognitivos, tanto em matéria de escrita propriamente dita como no que diz respeito a sua aprendizagem acerca do escrito.

Sendo a escrita acadêmica um objeto de grande relevância social, propomo-nos a realizar uma investigação contínua com professoras alfabetizadoras e sua relação com esse formato de escrita. Para isso, construímos um percurso investigativo de quatro anos no qual analisamos a dimensão do investimento, a representação social e agora a verbalização. De fato, a verbalização pelo escritor acerca de seu projeto, de sua abordagem, do estado de seu trabalho, de eventuais problemas que ele encontre, entre outros, é um elemento essencial para o processo de escrever. Além disso, esta dimensão é útil para analisar a dificuldade de conduzir atividades de acompanhamento da escrita, independentemente se esse acompanhamento faz parte ou não de uma oficina de escrita (Barré-De Miniac, 2002).

Com base nessa abordagem teórica, nosso objetivo nesta pesquisa é, portanto, analisar as verbalizações de professoras alfabetizadoras de escolas públicas municipais de Fortaleza-CE sobre seus processos de escrita acadêmica e práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, levantamos as seguintes questões: como as professoras alfabetizadoras verbalizam seu processo de escrita acadêmica? Quais são as principais estratégias metalinguísticas utilizadas durante esse processo? E como elas relacionam a aprendizagem da escrita com sua atuação docente? Reconhecendo a importância social da escrita acadêmica, buscamos entender os sentidos atribuídos pelas professoras a essa atividade fundamental para uma prática pedagógica que visa ao desenvolvimento do pensamento crítico, ao invés da mera recepção de informações.

Nos anos de 2021 e 2022, conduzimos uma pesquisa com quatro professoras da rede municipal de ensino de Fortaleza, com o objetivo de analisar os investimentos das professoras alfabetizadoras em relação às práticas de escrita acadêmica, incluindo a força e os tipos de investimento que influenciam o engajamento nesta atividade social (Almeida; Castro, 2022). Posteriormente, entre 2022 e 2023, realizamos entrevistas com cinco professoras adicionais da mesma rede para examinar a representação das professoras alfabetizadoras sobre a escrita acadêmica (Almeida; Dieb; Castro,

2023). Ambas as pesquisas utilizaram critérios idênticos para a seleção de sujeitos e escolas, sendo ambas partes de um projeto de iniciação científica. Além de explorar os investimentos e representações sobre a prática da escrita, era crucial investigar também a verbalização dos professores sobre a escrita acadêmica, bem como o trabalho intelectual envolvido (Barré-De Miniac, 2008).

Até o momento, os resultados indicaram que os investimentos das professoras na escrita acadêmica estão fortemente relacionados às suas experiências ao longo da escolaridade. Observamos que a escrita é percebida como uma forma de avaliação da prática docente, visando à melhoria das ações educativas e a obtenção de títulos acadêmicos, refletindo a importância atribuída a essa prática. Além disso, os tipos de investimento revelaram a relevância de incentivos das redes de ensino, como parcerias de escrita entre profissionais e participação em eventos científicos para o desenvolvimento contínuo dos letramentos acadêmicos das professoras.

Diante desses achados, consideramos essencial obter uma compreensão mais profunda sobre como as professoras desenvolvem suas práticas de escrita e os procedimentos que adotam durante o processo com base nos modos de verbalização. Nesse sentido, seguimos uma metodologia qualitativa, utilizando a técnica de entrevistas semiestruturadas. Por se tratar de uma pesquisa em continuidade, convidamos as professoras previamente entrevistadas para participar desta nova etapa, e a maioria aceitou o convite, resultando em um total de sete entrevistas individuais. Tendo isso em vista, o núcleo do material analisado é composto pelas entrevistas realizadas e transcritas.

Além desta seção, o artigo apresenta a metodologia da pesquisa que o originou, enfatizando a abordagem qualitativa e a utilização de entrevistas semiestruturadas com professoras alfabetizadoras de Fortaleza-CE, abordando as práticas de escrita acadêmica. Em seguida, a seção de resultados e discussões analisa as verbalizações das participantes, destacando a complexidade da categorização dos dados e a relação entre

a insegurança na verbalização e a metalinguagem. Na sequência, trata das relações entre a aprendizagem da escrita acadêmica e a prática docente, evidenciando como essa experiência enriquece a percepção das professoras sobre o papel da criança como produtora de sentidos, contribuindo para o aprimoramento das metodologias de ensino. As considerações finais reforçam a importância da formação docente contínua e sugerem direções futuras para a pesquisa.

METODOLOGIA

Para atingir os objetivos propostos por este estudo acadêmico, adotamos uma abordagem qualitativa de investigação, alinhada ao quadro epistemológico que considera as práticas sociais como atividades humanas repletas de significados que atribuem sentido à vida dos atores sociais (Minayo, 1994). Essa escolha metodológica permite que as nuances das experiências dos participantes sejam capturadas de maneira mais rica e detalhada, revelando a complexidade das interações sociais e a construção de significados que cada indivíduo vivencia em seu contexto.

Além disso, a abordagem interpretativista coloca o ponto de vista dos participantes como o foco principal da pesquisa. Isso significa que buscamos compreender as realidades subjetivas e as percepções dos docentes em relação aos seus processos de escrita acadêmica. Ao priorizar a voz dos participantes, podemos acessar uma perspectiva mais aprofundada sobre suas vivências, desafios e estratégias, contribuindo para um entendimento mais completo das práticas pedagógicas e das dinâmicas que permeiam a alfabetização nas escolas públicas municipais de Fortaleza-CE.

Neste estudo, utilizamos a técnica da entrevista semiestruturada, caracterizada por uma estrutura flexível que permite explorar questões abertas e possibilita tanto ao entrevistador quanto ao entrevistado aprofundar respostas e ideias em detalhes (Britten, 2009, p. 24). Essa abordagem foi escolhida para captar as experiências comunicativas das professoras relativas aos seus processos de escrita acadêmica. O processo de construção de dados envolveu uma negociação preliminar com as escolas e com as

professoras, que precisaram assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esse termo autorizou a participação voluntária na pesquisa e o uso das informações fornecidas.

Participaram da pesquisa sete professoras alfabetizadoras, oriundas de diferentes escolas públicas municipais de Fortaleza. Os critérios de seleção foram cuidadosamente definidos para assegurar a relevância e a homogeneidade do grupo. As professoras deveriam: 1) lecionar em escolas públicas municipais de Fortaleza, garantindo a representatividade do sistema educacional local; 2) atuar especificamente no ciclo de alfabetização, o que permite uma análise mais direcionada às práticas e desafios desse estágio crucial da educação; e 3) ter participado das fases anteriores da pesquisa, assegurando continuidade e profundidade nas discussões em andamento. As escolas foram selecionadas seguindo os mesmos critérios, de forma a criar um ambiente coeso para a coleta de dados e a troca de experiências.

Para facilitar a comunicação contínua e otimizar o processo de coleta de dados, as professoras preencheram um formulário online através do Google Forms. Esse instrumento coletou informações detalhadas sobre aspectos pessoais, como idade e experiências prévias, além de dados sobre a formação acadêmica de cada uma, incluindo graus e especializações, e o tempo de atuação no ciclo de alfabetização. Essa abordagem não apenas simplificou o acesso à informação, mas também possibilitou um registro sistemático e organizado dos dados, essenciais para a análise qualitativa posterior. Assim, garantiu-se que cada participante pudesse contribuir de forma significativa para o enriquecimento da pesquisa.

A coleta de dados para esta etapa da pesquisa teve início no primeiro trimestre de 2024, levando em consideração a disponibilidade das professoras participantes e da equipe de pesquisa. Para garantir um ambiente mais confortável e acessível para as entrevistadas, optamos por realizar as entrevistas de forma remota, utilizando a plataforma Google Meet. Essa escolha não apenas facilitou a logística, mas também permitiu que as professoras participassem de suas próprias casas ou locais de trabalho,

reduzindo possíveis barreiras de deslocamento e criando um espaço mais acolhedor para a troca de experiências.

As conversas foram gravadas utilizando um aplicativo de gravação de voz, com o objetivo de assegurar a precisão e a fidelidade na captura das verbalizações das participantes. Cada entrevista teve uma duração máxima de 20 minutos, o que proporcionou tempo suficiente para que as professoras expressassem suas reflexões e experiências sem se sentirem apressadas. Após as gravações, as entrevistas foram transcritas integralmente, permitindo uma análise minuciosa do conteúdo. Em seguida, realizamos uma avaliação cuidadosa das transcrições, organizando as informações em categorias temáticas que emergiram das conversas. Essas categorias serviram como base para discussões aprofundadas que se encontram na próxima seção, possibilitando uma compreensão mais rica e estruturada das percepções e práticas das professoras no contexto da alfabetização.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

7

Considerando o número de professoras entrevistadas e a natureza dinâmica do processo de entrevista, “no qual a respondente ativa diferentes aspectos de seu estoque de conhecimentos com a ajuda do entrevistador” (Britten, 2009, p. 24), enfrentamos desafios significativos ao categorizar os elementos do material coletado. Essa dinâmica, por um lado, enriquece as conversas com múltiplas perspectivas, mas, por outro, torna a análise mais complexa. A variabilidade das respostas, refletindo a diversidade de experiências e contextos das professoras, influencia diretamente a organização e a sistematização dos dados, dificultando a formação de categorias claras e coesas.

Apesar de ser uma pesquisa que vem sendo continuada e de nossos esforços para criar um ambiente confortável e acolhedor, observamos que muitas professoras ainda não se sentiam totalmente à vontade ao verbalizar seus pensamentos em uma linguagem acadêmica estruturada. Essa insegurança pode ser um reflexo de um desconforto intrínseco ao processo de traduzir experiências vividas em termos formais, o que pode impactar

negativamente a clareza e a profundidade das informações fornecidas durante as entrevistas. A dificuldade de verbalização parece estar ligada, portanto, à exigência de uma metalinguagem, que demanda uma postura reflexiva e crítica.

Isso se justifica porque as professoras precisam distanciar-se do conteúdo que produzem para analisá-lo e comunicá-lo de maneira eficaz, o que pode ser um exercício desafiador para aquelas que não estão acostumadas a esse tipo de reflexão. Verbalizar o conhecimento acadêmico não se limita a transcrever ideias, mas envolve uma consciência profunda sobre a própria linguagem utilizada. Esse processo de distanciamento consciente é desafiador, especialmente para aquelas que não possuem familiaridade com a prática reflexiva, que exige um exame crítico não apenas das ideias, mas também da forma como são expressas. Assim, a dificuldade em categorizar o material das entrevistas está intimamente relacionada à complexidade da verbalização e ao uso da metalinguagem.

A prática reflexiva, necessária nesse contexto, pode representar um obstáculo significativo para as professoras, que precisam superar esse desconforto para contribuir de maneira mais eficaz para a pesquisa em suas próximas etapas. Esse desafio, embora difícil, também abre espaço para um desenvolvimento profissional que pode levar a um fortalecimento das habilidades de reflexão crítica e comunicação, enriquecendo tanto a pesquisa quanto a prática pedagógica das participantes.

Estratégias metalinguísticas vinculadas ao processo de escrita acadêmica

Quando questionada sobre o que vem primeiramente à mente ao pensar sobre o processo de escrita acadêmica, a entrevistada Gabriela resalta o conhecimento dos gêneros acadêmicos: *"eu acho que a gente tem que ter muita leitura, conhecimento dos gêneros que compõem esse leque que é a escrita acadêmica"*. Paralelamente às leituras de textos do gênero escolhido, há também uma preocupação com os aspectos de formatação do texto específicos para submissão, como informa Renata: *"eu comecei a ler os textos, como era a estrutura, de acordo com cada banca, de acordo com*

cada um desses programas que aparecem eu olhava a escrita e procurava fazer". Esse interesse de conhecer o gênero acadêmico, tendo como base a observação dos textos escritos, a estrutura, sugere que as professoras buscam, primordialmente, a consciência metatextual como uma estratégia metalinguística no processo de escrita acadêmica.

O conceito de consciência metatextual é proposto por Gombert (1992) e tem como foco a estrutura e organização textual de gêneros distintos, ou seja, a análise do texto através de um monitoramento intencional. Ela enfoca os aspectos da coerência, coesão e estrutura textual destacando especialmente dentro da coesão as inferências, compatibilidade de informação nova com o conhecimento prévio e a compatibilidade entre as diferentes ideias presentes no próprio texto (Lopes, 2016, p. 55). Esse tipo de consciência é evidenciado na fala de uma entrevistada

[...] a minha estratégia é olhar ou ler como foi que o outro fez. [...] eu gosto muito de ler os artigos para ver como é que se deu a escrita do outro, para ver o que ele trouxe de novo, para ver o que eles diferenciam um do outro. Então, eu gosto de ter esse parâmetro, eu acho que eu só consigo (escrever um texto) depois que eu visualizo um feito. Eu preciso visualizar uma escrita para poder me inspirar (Ana - Entrevista concedida aos autores).

A fala de Ana revela uma prática metatextual que se insere em um campo mais amplo e complexo conhecido como metalinguagem. Essa habilidade vai além da simples produção de texto; ela implica um entendimento profundo e reflexivo sobre a própria linguagem e seus diferentes níveis de construção. A busca por referências, como a leitura de artigos, exemplifica uma consciência crítica que Ana desenvolve ao observar e analisar as abordagens de outros autores. Essa dinâmica não apenas a inspira, mas também a conecta a um processo de aprendizado contínuo.

Dentro dessa perspectiva, a metalinguagem envolve várias habilidades interligadas, incluindo a consciência fonológica, morfológica, sintática e metapragmática (Gombert, 1992). Cada uma dessas dimensões desempenha um papel fundamental na capacidade de um indivíduo de não apenas produzir texto, mas de compreender e analisar as estruturas que o sustentam. A consciência fonológica, por exemplo, permite reconhecer os

sons das palavras, enquanto a consciência morfológica diz respeito à compreensão das formas e estruturas das palavras. A consciência sintática oferece as ferramentas para organizar essas palavras em frases coerentes, e a metapragmática envolve a percepção das intenções comunicativas que orientam a escrita.

Assim, a reflexão de Ana, sobre a necessidade de visualizar uma escrita antes de criar a sua própria, destaca a importância desse conjunto de habilidades metatextuais. Ela não apenas busca um modelo a ser seguido, mas também estabelece um diálogo interno que a ajuda a articular seus pensamentos de maneira mais clara e eficaz. Esse processo de observar e aprender com os outros é crucial para o desenvolvimento de uma escrita mais consciente e elaborada. Além disso, ela ilustra como a metalinguagem pode servir como uma ponte para a construção de significados e a expressão individual na produção textual.

De maneira resumida, Chaves e Lopes (2012, p. 26) acrescentam ainda que

de acordo com o viés psicolinguístico, há várias possibilidades de se abordar a consciência linguística ou as habilidades metalinguísticas. Citam-se, a título de exemplo a consciência fonológica, cuja unidade tomada para análise é o fonema; a consciência morfológica, que focaliza sua atenção sobre o morfema; a consciência sintática, que tem como unidade de análise a frase; a consciência lexical, cujo foco de interesse é a palavra. Mais recentemente, novas pesquisas têm voltado sua atenção à consciência pragmática (relação entre o sistema linguístico e o contexto no qual a linguagem se insere) e a consciência textual, que trata o monitoramento intencional do sujeito sobre o texto.

Nesse viés de monitorar intencionalmente o texto, notamos que há uma precaução em conhecer estritamente o gênero produzido tendo como objetivo a intercomunicação com o leitor, ou ainda, com a comunidade científica. Como cita a professora Carla: *“a escrita acadêmica ela requer, como eu disse anteriormente, algumas regras, alguns padrões. Você não pode pegar qualquer texto e escrever como se não houvesse amanhã porque alguém vai ler”*. Essa reprodução dos padrões estabelecidos pelo gênero é

necessária para a inserção desses membros na comunidade discursiva⁴ desejada.

A explicação disso é que a permanência em uma comunidade depende do domínio das regras sociais e estruturais de produção dos gêneros textuais, tendo, como base, os modelos produzidos pelos membros mais experientes da comunidade ou os modelos consagrados pelo uso (Souza; Bassetto, 2014, p. 87).

Além de estudar as características próprias dos gêneros acadêmicos, faz-se imprescindível entender as ideias centrais, os objetivos, os problemas referentes à temática do texto escrito, ou seja, partir para o campo teórico da pesquisa. Logo, surge a necessidade de se envolver mais diretamente com o conteúdo através da leitura e escrita da fundamentação teórica. Uma entrevistada destaca esse ponto quando cita que “[...] tem que ter bastante leitura para desenvolver uma boa escrita acadêmica, uma boa fundamentação, porque senão não tem como você escrever algo que você não lê, não domina” (Patrícia).

Em conformidade a isso, destacamos a fala de Alice:

Se eu for escrever sobre determinado tema eu preciso me dedicar um tempo, a uma leitura sobre esse tema ou concomitante com minha escrita, eu vou escrevendo e vou lendo, vou me aprofundando naquele tema. Se eu gosto disso, se eu tenho esse desejo de conhecimento, se eu vejo a importância da escrita eu faço isso com prazer (Alice – Entrevista concedida aos autores).

Todas as entrevistadas acreditam que é crucial dedicar determinado tempo à leitura dos aportes teóricos do tema abordado, inclusive, mencionaram que usam estratégias específicas para este momento do empreendimento acadêmico. Uma das estratégias é justamente a prática de fichar os textos lidos para posteriormente usá-los em formato de citação no texto escrito.

Eu acho que outra dica importante, que muitas pessoas já tinham me dito, mas eu acabava não fazendo porque achava difícil, é você

⁴ Comunidades discursivas (CD) são agrupamentos de indivíduos que se unem para atingir seus propósitos comunicativos por meio de gêneros (Swales, 1990).

fichar o que está lendo. Além de você grifar no texto, de repente você criar um bloco no computador ou pegar um caderninho e ir escrevendo, copiar mesmo o que você fichou e fazer um comentário, e aí quando você voltar para aqueles textos que você já leu, você vai ter ali um monte de coisa prontinha (Alice – Entrevista concedida aos autores).

A fala de Alice destaca uma estratégia valiosa no âmbito da metacognição, que envolve a capacidade de refletir sobre o próprio processo de aprendizagem. Fichar o que se lê, além de grifar e anotar, é um ato que vai além da simples leitura; trata-se de um método de autoconhecimento e controle dos processos cognitivos. Ao criar um bloco de notas ou um caderno dedicado a essa prática, Alice transforma a leitura em um exercício ativo, permitindo que o conhecimento se torne mais acessível e reutilizável ao longo do tempo.

Nesse contexto, a metacognição abrange não apenas a verbalização do pensamento, mas também a consciência sobre como aprendemos. Egito (2019) classifica as estratégias metacognitivas em dois tipos: concretas e abstratas. As estratégias concretas, como destacar palavras-chave e sublinhar trechos significativos, são facilmente observáveis e proporcionam uma forma tangível de interagir com o texto. Por outro lado, as estratégias abstratas, como o planejamento da leitura e o monitoramento da compreensão, operam em um nível mais sutil e muitas vezes passam despercebidas, mas são igualmente cruciais para uma leitura eficaz.

No campo da Educação, a metacognição é frequentemente associada a práticas como: a elaboração de resumos e apontamentos. No entanto, na Psicologia Cognitiva, o conceito se expande para incluir ações mais complexas, como a conexão entre novas informações e conhecimentos prévios. Essa dualidade é importante, pois revela que tanto estratégias concretas quanto abstratas são empregadas pelos educadores em suas práticas diárias.

Embora, nesta pesquisa, estejamos mais voltados para a Educação, optamos por não isolar essas duas áreas, uma vez que os dados coletados mostraram que as professoras utilizam uma combinação de estratégias

metacognitivas. Essa intersecção entre a prática educacional e a compreensão cognitiva enriquece a experiência de aprendizado e revela a complexidade das habilidades necessárias para uma leitura crítica e reflexiva. A abordagem de Alice convida-nos a considerar que o ato de fichar textos, além de ser uma técnica prática, é uma oportunidade para desenvolver uma consciência mais profunda sobre o próprio processo de aprendizagem, fortalecendo, assim, a capacidade de autorregularão e a autonomia na formação do conhecimento.

Para exemplificar esse fato, selecionamos um trecho de uma entrevistada que diz:

Eu leio o texto principal, depois eu procuro resumos para ver se eu conseguir entender mesmo, porque as vezes o resumo capta a ideia principal do texto, aí depois eu vou lincando, vou pegando o que eu captei de cada texto e vou fazendo o esqueleto, a estrutura, para conseguir desenvolver um texto coerente (Patrícia – Entrevista concedida aos autores).

Ainda sobre as estratégias metacognitivas ou metalinguísticas, a professora enfatiza a relevância dos fichamentos e dos resumos e insere outras:

Os fichamentos, resumos, tento escrever, faço uma leitura, um resumo das ideias. Ler grifando, às vezes procuro vídeos também, os próprios autores se eles tiverem vídeos gravados, eles mesmos falando das ideias deles para simplificar, ver se eu entendo o pensamento que está escrito (Patrícia – Entrevista concedida aos autores).

É interessante frisarmos que a prática de efetuar fichamentos e resumos é útil tanto para o momento de leitura, como uma forma de compreensão das ideias, do pensamento do autor, como também para o momento da escrita do texto acadêmico, pois serve para guiar o raciocínio do escrevente e ajuda na organização estrutural do trabalho. É uma dica que aparece em algumas falas como a de Carla: “[...] eu tenho os fichamentos das leituras que eu faço e aí naqueles fichamentos eu já vou também conversando com o autor, com o texto, para quando eu for escrever, eu já tenho ali uma escrita minha, tenho a citação do autor, a página [...]”.

Uma última estratégia evocada pelas professoras, decerto, é reler seus textos escritos, sejam eles de trabalhos já finalizados ou os parágrafos do próprio texto que se está construindo, como cita a professora:

e eu lembro que eu sentei um dia, por volta de sete horas, e fiquei escrevendo, escrevendo, escrevendo e terminei às onze e meia da noite. E eu disse: “pronto, eu acho que deu certo. Tá pronto, é isso aqui.” Eu peguei os textos que eu já tinha escrito e fui estruturando naquilo que eles pediam. Nem sempre é assim tão fácil, as vezes eu escrevo um pouco, passa outros dias eu vou escrever mais, as vezes apago o que escrevi antes, mas às vezes está aqui tudo na mente, é um trabalho que a gente já está tão acostumado, já está tão familiarizado que eu realmente concluí em uma noite: eu me sentei e escrevi. Mas alguns não são tão fáceis assim (Renata – Entrevista concedida aos autores).

Essa releitura da escrita é uma alternativa que viabiliza uma tomada de consciência do que pode ser melhorado tanto nos aspectos microlinguísticos (coesão, pontuação, por exemplo) e macrolinguísticos (estrutura e conteúdo), como também na questão da atuação profissional, como confirma Renata: *“eu, às vezes, pego alguns artigos que escrevi, alguns projetos que desenvolvi com os meninos e vou vendo, olhando e penso: isso foi muito legal, mas eu poderia ter feito assim, talvez se eu tivesse feito assim, melhorar um pouco aqui”*.

É perceptível que essas verbalizações assinalam que o uso da escrita acadêmica, principalmente no que tange às reflexões das vivências e experiências construídas em sala de aula, permitem a criação de sentidos entre a aprendizagem dessa escrita e a atuação desses docentes na alfabetização.

Relações de sentido entre a aprendizagem da escrita acadêmica e a docência na alfabetização

É certo que há um desejo dos professores que se envolvem com a escrita acadêmica de buscar conhecimento, de aliar sua escrita ao que é vivenciado na prática (Almeida; Dieb; Castro, 2023). Se pensarmos no processo de aprendizagem da escrita na alfabetização constatamos que as crianças também necessitam desenvolver estratégias metalinguísticas.

Isso se justifica porque a leitura, elemento essencial nessa fase escolar, é uma atividade linguística formal e sua aprendizagem requer que a criança desenvolva uma consciência explícita das estruturas linguísticas que deverão ser manipuladas intencionalmente (Maluf; Zanella; Pagnez, 2006, p. 68).

Uma criança inserida num meio social no qual a leitura e a escrita são hábitos rotineiros, elaboraria algumas aprendizagens implícitas sobre a linguagem escrita, mesmo antes do início da alfabetização escolar. Entretanto, será preciso um esforço para colocar em prática as habilidades de controle intencional dos tratamentos linguísticos, fundamentais para a aprendizagem da escrita propriamente dita (Maluf; Zanella; Pagnez, 2006, p. 69).

Diante dessas considerações, verificamos que a verbalização pelo escritor (no caso, a criança) sobre o seu projeto, os problemas no desenvolvimento do texto, o estado em que ele se encontra, é um elemento essencial para essa consciência no processo de escrita. Isso também requer por parte da pessoa que "acompanha" a escrita do escritor, uma capacidade de questionamento, de modo a permitir ao escritor essa tomada de distância (Barré-De Miniac, 2002).

A partir dessa noção, interrogamos as professoras sobre as relações de sentido feitas por elas entre a aprendizagem da escrita acadêmica e a atuação como docente alfabetizador, e uma das interrogadas mencionou a importância de enxergar a criança como escritora:

eu acho que quando a gente escreve a gente pesquisa e as minhas escritas são geralmente relacionadas à alfabetização ou a temas de escrita também. Então eu acho que contribui bastante por você se ver como escritora, por você pensar no seu aluno como escritor também (Gabriela – Entrevista concedida aos autores).

Nessa direção, observamos que as docentes, ao se colocarem nesse exercício de escrever academicamente, incorporam um lugar de aprendentes: encontram obstáculos, buscam estratégias para melhor compreender e escrever seus textos, pesquisam conhecimentos para embasar sua escrita, entre outros.

Esses procedimentos não são (ou não deveriam ser) diferentes no processo de escrita das crianças, ou seja, a verbalização da escrita acadêmica pode aproximar o docente e o aluno, já que as estratégias metalinguísticas ou metacognitivas são necessárias em ambos os processos de aprendizagem das escritas, embora em níveis distintos. Sobre isso, Cardoso et al. (2018, p. 10) expressam:

Esta dimensão metacognitiva da relação com a escrita é fulcral no progresso de aculturação do Sujeito à ordem escritural e, quando um adulto (professor ou outro) ou um colega mais experimentado a escrever ajuda o aprendiz escrevente a verbalizar os procedimentos que leva a cabo para (re)escrever, o nível de consciência crítica sobre esse processo aumenta, sedimenta-se e torna-se transferível para outras situações.

Ainda nesse viés de escrever academicamente, para, de certo modo, evocar essas estratégias no acompanhamento da escrita das crianças, as professoras veem-se também inspiradas pelas teorias comumente empregadas no ciclo de alfabetização. A fala de Carla reflete justamente essa inter-relação entre as técnicas usadas nessa etapa escolar e a prática de escrita acadêmica:

A Magda Soares fala sobre a alfabetização, que as crianças têm que aprender a ler, a escrever lendo e escrevendo. Então, eu trago isso muito para mim também, em nível de academia no caso, da universidade. Então, lendo e escrevendo eu percebo que eu vou compreendendo melhor os textos que no início são muito difíceis, e vou também melhorando a minha escrita (Carla – Entrevista concedida aos autores).

Nesse sentido, as professoras verbalizam para além dos aspectos gramaticais, os aspectos comunicacionais dos seus escritos, como aborda Flávia: “*eu vou construir os meus escritos para os mais jovens, para os próximos que virão que vão se basear em nossos estudos, em nossos escritos como referência*”. Diante dessa narrativa, entendemos que as docentes que se envolvem com a escrita acadêmica encontram sentidos entre essa aprendizagem e o seu fazer docente.

Entre eles, estão a possibilidade de refletirem sobre as suas estratégias no acompanhamento do desenvolvimento da escrita das crianças e a contemplação das teorias e metodologias da alfabetização sendo manipuladas não somente pelos alunos, mas também pelas professoras. Portanto, a aprendizagem da escrita acadêmica por parte das docentes e os modos de verbalização dessa escrita servem como ponto de partida para uma supervisão eficiente das aprendizagens que as crianças constroem sobre a escrita na alfabetização.

Por esse motivo, é crucial que as professoras trabalhem essa dimensão com as crianças no ensino da escrita, realizando, por exemplo, feedbacks dos escritos, a fim de que se conduza o autor-estudante a retrabalhar o seu próprio texto. Esse acompanhamento pode ser acrescentado de uma explicação verbal do autor acerca dos procedimentos e dos processos mentais investidos na produção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar as verbalizações de professores alfabetizadores de escolas públicas municipais de Fortaleza-CE sobre seus processos de escrita acadêmica. A análise dos dados coletados através de entrevistas indica que esses docentes utilizam diversas estratégias metalinguísticas e metacognitivas durante a produção de seus textos acadêmicos.

Primeiramente, constatamos que a consciência metatextual emerge como uma habilidade crucial, onde as professoras demonstram um entendimento profundo dos gêneros acadêmicos e da estrutura textual necessária para a elaboração de escritos coesos e coerentes. Essa consciência não apenas orienta sua prática de escrita, mas também serve como parâmetro para suas futuras interações na comunidade científica.

Além disso, o uso de fichamentos e resumos das leituras realizadas é destacado como um recurso valioso que contribui para a organização do pensamento e a estruturação dos textos, permitindo uma articulação mais rica e fundamentada entre teoria e prática. Nesse sentido, as estratégias de

narração e de reflexão sobre os processos de escrita não são apenas instrumentos de melhoria pessoal, mas também se configuram como uma meta cognitiva, em que as professoras se tornam reflexivas sobre sua própria prática pedagógica.

Os resultados também indicam que, ao se colocarem na posição de aprendentes, essas docentes não apenas enriquecem seu próprio repertório de conhecimentos e habilidades metalinguísticas, mas também criam um espaço de troca reflexiva que pode impactar diretamente o desenvolvimento da escrita das crianças. Assim, ao entrelaçar suas experiências de escrita acadêmica com a sua prática de alfabetização cotidiana, os professores conseguem vislumbrar a criança não apenas como receptora de conhecimento, mas como produtora ativa de sentidos e significados, um elemento que pode servir de base para o aprimoramento das metodologias de ensino empregadas em sala de aula.

Por fim, é imperativo reiterar que as estratégias metalinguísticas e metacognitivas identificadas nesta pesquisa devem ser incorporadas ao currículo de formação docente, promovendo assim um ciclo contínuo de aprendizado e desenvolvimento profissional. Essa integração potencializa a formação de um corpo docente mais consciente e capacitado, capaz de enfrentar os desafios da alfabetização crítica em um contexto em constante transformação. A compreensão mais profunda do processo de escrita acadêmica pode, assim, traduzir-se em práticas pedagógicas mais efetivas, reflexivas e contextualizadas, beneficiando não apenas os educadores, mas, principalmente, os alunos.

Em nossa compreensão, é possível sugerir que esta investigação sobre a escrita acadêmica dos docentes possa ser expandida para incluir uma análise longitudinal das práticas de escrita ao longo do tempo, bem como um estudo comparativo entre diferentes contextos educacionais. Além disso, a aplicação de técnicas de intervenção pedagógica focadas no desenvolvimento das habilidades metalinguísticas pode oferecer insights valiosos sobre a eficácia desses métodos na prática docente e no desempenho dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. V. de; CASTRO, M. E. L. Professoras alfabetizadoras e os investimentos relacionados à escrita acadêmica. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 1–3, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8895>. Acesso em: 21 jun. 2024.

ALMEIDA, E. V. de; DIEB, M. H.; CASTRO, M. E. L. A representação social de professores alfabetizadores de Fortaleza-CE sobre a escrita acadêmica. **Revista Práxis Pedagógica**, [S. l.], v. 9, p. 284–299, 2023. DOI: 10.69568/2237-5406.2023v9e7661. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/praxis/article/view/7661>. Acesso em: 21 jun. 2024.

BARRÉ-DE MINIAC, C. Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. **Pratiques**, [S. l.], n. 113-114, p. 29-40, 2002.
BARRÉ-DE MINIAC, C. Le rapport à l'écriture: une notion à valeur euristique. *Diptyque*, n. 12, p. 11-23, 2008.

BRITTEN, N. Entrevistas qualitativas. In: POPE, C.; MAYS, N.; tradução Ananyr Porto Fajardo. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 172.

CARDOSO, I. et al. Os jovens e a escrita: práticas escolares e extraescolares em Portugal. **Educação em Revista**, v. 34, p. e180889, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/ZSFYBzGdcgsYwHg96t7sFhy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2024.

CHAVES, J. L.; LOPES, M. M. Metacognição e metalinguagem. In: PEREIRA, V. W.; GUARES, R. (Orgs.). **Estudos sobre leitura: psicolinguística e interfaces** [recurso eletrônico]. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 21-31.

EGITO, N. B. do. **Metacognição, letramento e compreensão do texto acadêmico**: reflexões sobre uma experiência de leitura com alunos de um curso superior tecnológico. 2019. 231 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019. Disponível em: <https://l1nq.com/MmStd>. Acesso em: 22 set. 2024.

GOMBERT, J. É. **Metalinguistic development**. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1992.

LOPES, M. M. Consciência metatextual, compreensão leitora e resumo de histórias – possíveis relações em uma perspectiva psicolinguística. **Signo**, v. 41, n. 71, p. 50-62, 17 out. 2016. Disponível em:



<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/7195>. Acesso em: 22 set. 2024.

MALUF, M. R.; ZANELLA, M. S.; MOLINA PAGNEZ, K. S. M. Habilidades metalingüísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. **Boletim de Psicologia** [online], v. 56, n. 124, p. 67-92, 2006. ISSN 0006-5943. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v56n124/v56n124a06.pdf>. Acesso em: 22 set. 2024.

MINAYO, M. C. O. **O desafio do conhecimento científico**: pesquisa qualitativa em saúde. 2. ed. SP-RJ: Hucitec-Abrasco, 1994.

SOUZA, M. G. de; BASSETTO, L. M. T. Os processos de apropriação de gêneros acadêmicos (escritos) por graduandos em letras e as possíveis implicações para a formação de professores/pesquisadores. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, p. 83-110, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/Ypm99GJVr7LyXsLsYyq7N7c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2024.

SWALES, J. M. **Genre Analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Recebido em: 15 de outubro de 2024.

Aprovado em: 16 de outubro de 2024.

Publicado em: 07 de novembro de 2024.

