UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
***Campus* Cornélio Procópio**
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO

PÂMELLA DOS SANTOS ABINTES

O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA METATEXTUAL NOS ANOS INICIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

CORNÉLIO PROCÓPIO – PR

2023

PÂMELLA DOS SANTOS ABINTES

O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA METATEXTUAL NOS ANOS INICIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Profª. Drª. Marília Bazan Blanco

Cornélio Procópio- PR

2023

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

dA149o
d

dos Santos Abintes, Pâmella
O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA METATEXTUAL NOS ANOS INICIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL / Pâmella dos Santos Abintes; orientadora Marilia Bazan Blanco - Cornélio Procópio, 2023.
125 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós Graduação em Ensino, 2023.

1. Habilidade Metatextual. 2. Ensino. 3. Dificuldade de Leitura. I. Bazan Blanco, Marília , orient. II. Título.

PÂMELLA DOS SANTOS ABINTES

O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA METATEXTUAL NOS ANOS INICIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Após realização de Defesa Pública o trabalho foi considerado:

_____

BANCA EXAMINADORA

_____

Orientadora: Profª. Drª. Marília Bazan Blanco

Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

_____

Profª. Drª. Jaíma Pinheiro de Oliveira

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP

_____

Profª. Drª. Roberta Negrão de Araújo

Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Cornélio Procópio, ____, de _____ de _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à professora Drª. Marília Bazan Blanco, que me orientou durante todo o processo e não mediu esforços para me ajudar até em finais de semanas, sempre se dedicando ao meu trabalho, buscando meios de realizá-lo, mesmo com as dificuldades encontradas.

À professora Drª. Roberta Negrão de Araújo, que me acompanhou em anos de pesquisas durante a graduação e compartilhou seu conhecimento comigo. Aceitando, ainda, ser membro titular em minha banca de qualificação. Agradeço também a professora Drª. Jaíma Pinheiro de Oliveira, autora do suporte pedagógico em que a minha pesquisa baseou-se, aceitou também ser membro titular em minha banca e, sem dúvida, contribuiu para melhorar a pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino – Mestrado Profissional (PPGEN) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus de Cornélio Procópio. E à bolsa ofertada pelo Programa Capes/Fundação Araucária (Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG) - Parcerias Estratégicas nos Estados), que me possibilitou realizar a presente pesquisa.

ABINTES, P.S. **O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA METATEXTUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO BÁSICO**. 2023. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Docência) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2023.

RESUMO

Para o processo de aquisição da leitura e da escrita, faz-se necessário o desenvolvimento de diferentes habilidades, entre elas, as habilidades metalinguísticas, que permitem refletir sobre os aspectos da própria Língua. O presente estudo tem como finalidade discutir especificamente uma das habilidades metalinguísticas, a habilidade metatextual e sua importância para o processo de leitura e produção de textos. As pesquisas apontam um baixo índice de produções científicas direcionadas a esta habilidade quando comparada as outras habilidades metalinguísticas. O estudo tem como questão investigativa: de que modo um manual com propostas de atividades, elaboradas a partir do Novo PRONARRAR, pode contribuir para o desenvolvimento da consciência metatexual? Em busca de respostas para essa questão, o presente trabalho possui, como objetivo geral, elaborar um manual didático composto por atividades que auxiliem no desenvolvimento da consciência metatextual para crianças com dificuldades de aprendizagem da leitura, a partir da utilização "NOVO PRONARRAR: suporte estruturado para a emergência e o desenvolvimento de histórias infantis". Apresenta, como objetivos específicos: 1) Realizar um mapeamento sistemático de literatura acerca dos estudos sobre Habilidades Metatextuais; 2) Descrever como se dá o desenvolvimento da habilidade metatextual e sua relação com a leitura e a produção de textos; 3) Apresentar diferentes propostas para o ensino desta habilidade, destacando a utilização do PRONARRAR; 4) Implementar o produto técnico-tecnológico por meio de um curso de capacitação para professores da rede; 5) Avaliar a contribuição destes para o ensino e formação de professores. Para análise dos resultados, foi utilizada abordagem qualitativa por meio da Análise Textual Discursiva (ATD). O manual didático foi implementado em um curso de capacitação para professoras da região de Cornélio Procópio-PR, durante o qual os dados foram coletados. A partir da análise dos resultados, foi possível identificar que o curso contribuiu tanto na teoria quanto na prática pedagógica das participantes, já que houve discussões sobre as atividades propostas no Manual, que enfatizam o uso de diferentes recursos pedagógicos para o desenvolvimento da habilidade metatextual.

Palavras-chave: Habilidade Metatextual. Ensino. Dificuldade de Leitura.

ABINTES, P.S. **THE DEVELOPMENT OF METATEXTUAL AWARENESS IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION**. 2023. 125 f. Dissertation (Professional Master's Degree in Teaching) - State University of Northern Paraná, Cornélio Procópio, 2023.

ABSTRACT

For the process of acquiring reading and writing, it is necessary to develop different skills, including metalinguistic skills, which allow reflecting on aspects of the language itself. The present study aims to specifically discuss one of the metalinguistic skills, the metatextual skill, and its importance for the process of reading and producing texts. Research points to a low rate of scientific productions directed to this skill when compared to other metalinguistic skills. The study has as an investigative question: How can a manual with proposed activities, based on the New PRONARRAR, contribute to the development of metatextual awareness? In search of answers to this question, the present work has the general objective of elaborating a didactic manual composed of activities that help in the development of metatextual awareness for children with difficulties in learning to read, based on the use "NEW PRONARRAR: structured support for the emergence and development of children's stories". It presents, as specific objectives: 1) Carry out a systematic mapping of the literature about studies on Metatextual Skills; 2) Describe how the metatextual skill develops and its relationship with reading and text production; 3) Present a review of different proposals for teaching this skill, highlighting the use of PRONARRAR; 4) Implement the technical-technological product through a training course for teachers in the network; 5) Assess their contribution to teaching and teacher training. For analysis of the results, a qualitative approach will be used through Discursive Textual Analysis (DTA). The didactic manual was implemented in a hybrid training course for teachers in the region of Cornélio Procópio-PR, subsequently, the participants' perceptions about the concept and teaching metatextual skill were analyzed. From the analysis of the results, it was possible to identify that the course contributed both in theory and in the pedagogical practice of the participants, since there were discussions about the activities proposed in the Manual, which emphasizes the use of different pedagogical resources for the development of metatextual ability.

Keywords: Metatextual Ability. Teaching. Reading Difficulty.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Partes da história. 33
Figura 2 - Categorias, Subcategorias e unidades de análise.....48
Figura 3- Segundo encontro de capacitação.....62
Figura 4- terceiro encontro de capacitação.....63
Figura 5- Quarto encontro de capacitação.....64
Figura 6- Quinto encontro de capacitação.....65
Figura 7- Sexto encontro de capacitação.....66
Figura 8 - Área que atuam.....68
Figura 09- Rede de ensino.....68
Figura 10- Nível de formação.....69
Figura 11- Primeira categoria de análise: Conhecimentos prévios.....70
Figura 12 - Segunda categoria de análise: Produção técnico-tecnológica.....83
Figura 13 – Assiduidade.....94
Figura 14 – Realização de leitura dos materiais.....95
Figura 15 – Realização das atividades.....95
Figura 16 – Participação nos encontros presenciais com discussões.....96
Figura 17 - Terceira categoria de análise: Mudança de percepção.....97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Subdivisões da consciência metalinguística.....22
Quadro 2 - Aplicabilidade do PRONARRAR público-alvo da educação especial e em turmas regulares. 35
Quadro 3 - Estrutura do manual didático.....41
Quadro 4 – Etapas do curso de capacitação.....42
Quadro 5 – Primeiro Encontro – Avaliação Inicial (Presencial). 43
Quadro 6 – Segundo encontro - Google Classroom®. 40
Quadro 7 – Terceiro Encontro (Presencial). 40
Quadro 8 – Quarto Encontro (Presencial). 40
Quadro 9 – Quinto Encontro (Presencial).....41
Quadro 10 – Sexto encontro (Google Classroom®). 41
Quadro 11 – Sétimo encontro (Presencial).....45
Quadro 12 – Trabalhos mapeados a partir da palavra-chave “metatextual”.....48
Quadro 13 – Trabalhos com atividades para intervenção.....60
Quadro14 – Unidade: Habilidade Metalinguística.....70
Quadro 15 – Unidade: Habilidade Metatextual.....72
Quadro 16 – Unidade: Importância para leitura.....73
Quadro 17 – Unidade: Ensino de leitura e produção de textos.....75
Quadro 18 – Unidade: Dificuldades no ensino de leitura e produção de texto.....77
Quadro 19 – Unidade: Ensino de Habildiade Metatextual.....78
Quadro 20 – Estratégias para o ensino da Habilidade Metatextual.....79
Quadro 21 – Unidade: Dificuldades no ensino de Habildiade Metatextual 79
Quadro 22 – Unidade: Aspectos positivos 83
Quadro 23 – Unidade: Aspectos negativos.....85
Quadro 24 – Aplicabilidade 86
Quadro 25 – Unidade: Sugestões e adaptações das atividades.....88
Quadro 26 – Unidade: Aspectos positivos.....91
Quadro 27 – Unidade: Aspectos negativos.....93
Quadro 28 – Unidade: Definição de Habilidade Metatextual.....97
Quadro 29 – Unidade: Importância para o processo da leitura.....99
Quadro 30 – Unidade: Ensino de leitura e Produção de texto.....101

Quadro 31 – Unidade: Desenvolvimento da Habilidade Metatextual.....102

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **13**

1 APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA **18**

2 HABILIDADES METALINGUÍSTICAS **25**

2.1 HABILIDADE METATEXTUAL E PRODUÇÃO TEXTUAL 29

3 PRONARRAR **31**

4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS **38**

4.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA 38

4.2 MAPEAMENTO SISTEMÁTICO DE LITERATURA 38

4.3 DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO 40

4.4 IMPLEMENTAÇÃO DO PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO 41

4.5 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS PARA ANÁLISE DE RESULTADOS 45

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS **52**

5.1 MAPEAMENTO ACERCA DOS ESTUDOS SOBRE HABILIDADES METATEXTUAIS 52

5.2 DESCRIÇÃO GERAL DA IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO DE CAPACITAÇÃO 66

5.2.1 Primeiro encontro *66*

5.2.2 Segundo encontro *66*

5.2.3 Terceiro encontro *67*

5.2.4 Quarto encontro *68*

5.2.5 Quinto encontro *68*

5.2.6 Sexto encontro *69*

5.2.7 Sétimo encontro *70*

5.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS DO CURSO 70

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS **104**

REFERÊNCIAS **106**

APÊNDICE A 116

APÊNDICE B 118
APÊNDICE C 119
APÊNDICE D 120
APÊNDICE E 123

APRESENTAÇÃO

A vontade de cursar o ensino superior impulsionou-me a mudar de estado. No ano de 2017, saí do Rio de Janeiro para ingressar no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná- *Campus* Cornélio Procópio. Já no primeiro ano, surgiu a oportunidade de iniciar na área de pesquisa e, assim, fui bolsista no Programa de Extensão “Universidade Sem Fronteiras” - USF/SETI, que tinha como foco o meio ambiente e os bairros em situação de vulnerabilidade ambiental, no município de Cornélio Procópio.

Finalizando o projeto, surgiu a oportunidade de ser bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX), sob orientação da professora Drª Marília Bazan Blanco. Neste programa, tive contato com o Programa de intervenção (PRONARRAR), pesquisando, durante 3 anos, alunos que apresentavam dificuldades de leitura e frequentavam as salas de recursos, implementando-os para a solução daquelas. Durante este tempo, acompanhei avanços significativos e a eficiência do PRONARRAR. Ainda, auxiliei na coleta de dados do Pós-Doutorado da professora Drª Marília Bazan Blanco.

Esse acompanhamento e admiração pelo PRONARRAR, junto com estudos direcionados a essa temática, despertou o interesse em ampliar as possibilidades de promover o desenvolvimento da Consciência Metatextual, utilizando a proposta de implementação do PRONARRAR. A investigação de estudos direcionados ao desenvolvimento da Consciência Metatextual, foi tema do meu trabalho de conclusão de curso. Assim, surgiu a necessidade de elaborar atividades direcionadas a essa Consciência Metalinguística.

INTRODUÇÃO

É inquestionável a importância da leitura e da escrita em nossa sociedade. Tais habilidades são utilizadas em diferentes situações do cotidiano, podendo ser observadas desde as tarefas simples até as mais complexas realizadas no contexto social (GOULART, 2003; SOARES, 2003).

A leitura está intrinsicamente ligada à formação do cidadão crítico, que conhece seus direitos, compreende os significados nos discursos sociais e atua de forma ativa na sociedade. O ato de ler permite atribuir significados, tornando possível compreender a visão do outro, construir e defender de forma argumentativa a própria visão de mundo; possibilita a dialogicidade entre o próprio conhecimento e o que o outro nos traz de novo. Essa habilidade não se caracteriza por uma ação individual nem solitária, todo leitor pertence a uma esfera social, logo a leitura estará acompanhada das experiências sociais e individuais dos sujeitos (BRITO, 2010).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular

> [...] aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2018, p. 63).

Pantano (2009) aponta que a linguagem é a expressão do pensamento e pode ser realizada tanto pela oralidade quanto pela escrita. A linguagem é responsável por codificar as ideias e transformá-las em comunicação e, ainda, organiza e reproduz a memória. Seguindo a ideia de Vigotski[1], a linguagem é instrumento do pensamento, responsável por organizá-lo. “A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra”(VYGOTSKY, 2001, p. 412).

A escrita corresponde à codificação das unidades sonoras da fala (palavras e textos), sua aprendizagem tem como objetivo o domínio do sistema escrito alfabético (BRASIL,2018). Deste modo, compreende-se que os sistemas de escrita baseados no princípio alfabético utilizam a relação fonema e grafema, representando

[1] Conforme Pretes e Tunes (2011, p.101), as primeiras traduções para o português das obras de Vigotski no Brasil foram feitas do inglês, adotando-se a forma inglesa de transliteração dos nomes russos. Todavia, há uma forma portuguesa de transliteração dos nomes russos e, portanto, o nome do autor deve ser grafado em português como Lev Semionovitch Vigotski. Assim, no presente texto, será utilizada a forma portuguesa ao referir-se ao autor, mas será mantida a grafia do texto original utilizado na sua referência.

as unidades sonoras da fala - os fonemas - por meio de sinais gráficos pertencentes ao sistema escrito alfabético (MALUF, 2003).

Para Massini-Cagliari e Cagliari (1999), a leitura refere-se à decodificação e conversão do sistema escrito para a linguagem oral, sendo necessária a compreensão geral da língua para entender a mensagem que o texto deseja passar.

Para Rotta e Pedroso (2016, p. 134), “A leitura, de forma restrita, refere-se à interpretação de sinais gráficos que uma comunidade convencionou utilizar para substituir os sinais linguísticos da fala”. Deste modo, o individuo deve interpretar sinais gráficos e compreender que a escrita representa a fala. A aquisição da leitura envolve diferentes processos iniciando desde a identificação visual das letras, a compreensão acerca do conteúdo até a identificação do contexto da palavra escrita (CAPELLINI; CUNHA, 2011).

Segundo Dias, Seabra e Montiel (2014), os componentes de leitura envolvem a conversão de letras em sons (decodificação), conhecimento diante dos elementos linguísticos (compreensão linguística) e um componente que envolve os dois já citados (fluência de leitura), pois, se o leitor apresenta baixa velocidade de leitura, pode desencadear dificuldades na compreensão leitora.

Consenza e Guerra (2011) elucidam que a linguagem escrita precisa ser ensinada, pois é uma aquisição recente da espécie humana quando comparada com a linguagem oral, logo, ela não dispõe de um aparato preestabelecido. Navas (2016) discorre que tanto a leitura quanto a escrita precisam de instruções explícitas, ou seja, um ensino sistematizado, pois, diferente da linguagem oral, elas não são aprendidas somente por meio da interação social.

Deste modo, para que ocorra a aprendizagem da leitura e da escrita, Capellini, Germano e Cunha (2010) apontam a necessidade do desenvolvimento de habilidades metalinguísticas do indivíduo, que são responsáveis por promover a reflexão dos aspectos da própria língua. Com isso, destaca-se também que, para análise da leitura e da escrita, faz-se necessário considerar os subprocessos implicados nas funções neuropsicológicas (BRAIBANT, 1997).

Para Soares (2017)

> Para aprender a ler e escrever, e para se tornar um leitor e um produtor de textos competentes, o aprendiz precisa desenvolver a consciência metalinguística, entendida não apenas como capacidade de ouvir a língua, analisar seus “sons” e relacioná-los com marcas gráficas, mas entendida também como a capacidade de refletir sobre o texto escrito, sua estrutura e organização, suas características sintáticas e contextuais (SOARES, 2017, p.

124).

Ainda quanto aos conhecimentos relacionados à metalinguagem, Pinheiros e Guimarães (2016) apontam que, nos últimos 40 anos, os conhecimentos acerca da metalinguagem vêm avançando de forma significativa, fato esse que pode ser observado por meio do número crescente de produções científicas que indicam a "existência de uma forte relação entre o desenvolvimento (nível) das habilidades metalinguísticas e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita e seu posterior aperfeiçoamento" (PINHEIRO; GUIMARÃES, 2016, p.88). Desta forma, as autoras também destacam a importância de conhecer os elementos pertencentes à língua tendo como objetivo proporcionar o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas, já que a leitura e a escrita estão inerentemente associadas ao autocontrole e manipulação dos aspectos linguísticos.

Dentre as habilidades metalinguísticas envolvidas no processo de aprendizagem da linguagem, Spinillo, Mota e Correa (2010) apresentam as seguintes subdivisões: consciência fonológica; consciência morfológica; consciência sintática; consciência pragmática e consciência metatextual. As autoras ainda salientam que, em relação às duas últimas habilidades citadas, há pouca ocorrência e ressaltam a importância de pesquisas direcionadas a elas, com o intuito de fundamentar quadros teóricos e discutir as complexas relações das habilidades metalinguísticas e a compreensão de textos.

A importância do desenvolvimento das habilidades metalinguísticas para o processo de alfabetização é também apresentada no Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, em cujo art. 3º, inciso IV, apresenta seis componentes essenciais para a alfabetização, dentre eles, a compreensão de textos e produção de escrita (BRASIL, 2019, p.15).

> Art. 3º São princípios da Política Nacional de Alfabetização:
> IV - ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização: a) consciência fonêmica; b) instrução fônica sistemática; c) fluência em leitura oral; d) desenvolvimento de vocabulário; e) compreensão de textos; e f) produção de escrita.

Perante as habilidades metalinguísticas envolvidas no processo de aprendizagem de leitura e escrita, a presente pesquisa direciona-se à habilidade metatextual, definida por Gombert (1992) como a consciência geral do texto lido, no que tange às estruturas formais que compõem o texto e/ou informações trazidas por este, não especificamente às normas linguísticas.

Para tanto, destaca-se a importância do desenvolvimento desta habilidade para que o indivíduo tenha consciência do texto, trabalhando aspectos de coesão e coerência com a finalidade de compreender a estrutura e elementos que o compõem.

Dentre as propostas para o trabalho com a consciência metatextual, tem-se o PRONARRAR, de Oliveira e Braga (2012), que se constitui como um programa de intervenção para o desenvolvimento de habilidades metatextuais, direcionado a escolares com dificuldade de aprendizagem, fazendo uso de histórias de gêneros narrativos com apoio de imagens. O PRONARRAR conta com um modelo que apresenta cinco categorias de elementos que compõem as narrativas: cenário (descrição do contexto físico e social); tema (evento inicial marcado pela reação do personagem, normalmente para solucionar um problema que surge); enredo (eventos e/ou tentativas de o personagem principal alcançar um objetivo e/ou solucionar o problema); resolução (atendimento do objetivo ou a solução do problema; sequência); e analisa a ordem apresentada pelos elementos anteriores (SORIANO, 2017).

Frente a essa contextualização, a presente pesquisa toma como base o seguinte questionamento: de que modo um manual com propostas de atividades, elaboradas a partir do Novo PRONARRAR, pode contribuir para o desenvolvimento da consciência metatexual? Em busca de respostas para essa questão, o presente trabalho possui, como objetivo geral, elaborar um manual didático composto por atividades que auxiliem no desenvolvimento da consciência metatextual para crianças com dificuldades de aprendizagem da leitura, a partir da utilização “NOVO PRONARRAR: suporte estruturado para a emergência e o desenvolvimento de histórias infantis” (OLIVEIRA, 2019) .Como objetivos específicos: 1) Realizar um mapeamento sistemático de literatura acerca dos estudos sobre Habilidades Metatextuais; 2) Descrever como se dá o desenvolvimento da habilidade metatextual e sua relação com a leitura e a produção de textos; 3) Apresentar diferentes propostas para o ensino desta habilidade, destacando a utilização do PRONARRAR; 4) Implementar o produto técnico-tecnológico por meio de um curso de capacitação para professores da rede; 5) Avaliar a contribuição destes para o ensino e formação de professores.

Diante do exposto, esta pesquisa direciona-se à habilidade metatextual, tendo em vista a elaboração de um manual didático. Este será implementado por meio de um curso de capacitação de professores, priorizando

docentes que atuem na Educação Especial. Neste curso, será abordado o conhecimento acerca desta habilidade, de forma que auxilie o professor no trabalho para desenvolvimento da consciência metatextual de escolares da primeira etapa do Ensino Fundamental, colaborando também para a produção científica diante da temática.

Baseando-se nos objetivos delimitados, o trabalho estará segmentado em 5 capítulos. No capítulo 1, será definida a leitura e a escrita, abordando sua base neurobiológica, as habilidades necessárias para o seu desenvolvimento e as dificuldades de aprendizagem; já no capítulo 2, apresentam-se as habilidades metalinguísticas, com ênfase no desenvolvimento da habilidade metatextual e sua importância no processo de leitura e produção de textos. No capítulo 3, são descritas as propostas de intervenção para o desenvolvimento da habilidade metatextual, destacando os estudos com PRONARRAR e a estrutura do “NOVO PRONARRAR: suporte estruturado para a emergência e o desenvolvimento de histórias infantis”, no capítulo 4, a metodologia utilizada na pesquisa, incluindo a revisão bibliográfica e o mapeamento sistemático de literatura que a constitui e as categorias e unidades de análise dos resultados. No último capítulo, estão as considerações finais da pesquisa.

1 APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

Pode-se considerar a escrita como uma das maiores invenções humanas. Por meio da escrita, tornou-se possível o registro da história da humanidade, de novas descobertas e criações de diversos povos. A escrita possui complexa relação com a economia, desenvolvimento democrático e as formas de organização da sociedade. A invenção da escrita não segue uma linha temporal, pois ela foi criada em diferentes momentos e em mais de um lugar (MALUF, 2003)

Sobre os primeiros símbolos escritos, Maluf (2003) aponta que eram representações pictóricas de objetos concretos. A autora também salienta um fator essencial no desenvolvimento da escrita, denominado princípio de rébus, que seria "descoberta de que um símbolo pictográfico poderia ser usado por seu valor fonético". Deste modo, aqueles que pesquisam a história da língua escrita compreendem que os sistemas de escrita têm como base o princípio de rébus (MALUF, 2003, p.9).

A história da escrita, segundo Cagliari (1998) pode ser identificada em três fases, sendo elas: (1) Fase pictográfica, caracterizada pelos desenhos encontrados nas paredes das cavernas, realizados pelos humanos no intuito de registrar necessidades e transmitir mensagens; (2) Fase ideográfica que fazia a utilização de imagens para representar objetos, sendo que, para as ideias abstratas, empregavam "o princípio do rébus, que consistia em decompor as palavras em sons e representar cada som por uma imagem" e a (3) Fase alfabética que é o sistema utilizado atualmente; para chegar a esse sistema, a escrita passou por um processo longo no qual se pode observar a influência do princípio de rébus (SILVA; CAETANO, 2014, p. 50).

Ainda sobre a fase alfabética

> Decompondo o som das palavras, o homem percebeu que ele se reduzia a unidades justapostas, mais ou menos independentes umas das outras e diferenciáveis. Daí surgiram dois tipos de escrita: a silábica, fundamentada em grupos de sons, e a alfabética, em que cada sinal corresponde a uma letra (SILVA; CAETANO, 2014, p.50).

A escrita alfabética parte da criação do alfabeto fenício, formado por vinte e dois signos. Os gregos o ampliaram e aperfeiçoaram. Assim, o alfabeto passa a ter vinte e quatro letras contendo vogais e consoantes, partindo do alfabeto grego outros surgiram, entre eles, o alfabeto Latino. Com a evolução da escrita, o registro histórico alcançou um novo nível, pois, com a padronização da escrita, a comunicação

entre os povos passou a apresentar uma compreensão mais precisa da mensagem, diferente das fases da escrita supracitadas (SILVA; CAETANO, 2014).

O processo de escrita foi desenvolvido a partir da compreensão de que o fonema poderia ser representado por meio de um símbolo pictográfico. Os sistemas de escritas alfabéticos partem da utilização de signos fonéticos e semânticos, relacionando desta forma os fonemas e grafemas. A aprendizagem da linguagem escrita necessita do ensino explícito, pois diferente da linguagem oral, a língua escrita não dispõe de um aparato biológico pré-estabelecido, por ser uma criação cultural mais tardia quando comparada à linguagem oral (MALUF, 2003; COSENZA; GUERRA, 2011).

Cunha e Capellini (2009) apontam noções básicas para que a criança decifre a escrita. Já que estamos falando do sistema escrito alfabético do Português do Brasil, faz-se necessário que a criança fale Português, tenha conhecimento acerca das regras gramaticais e saiba distinguir desenho de escrita. As autoras também apontam que

> [...] a percepção de que a fala pode ser segmentada em palavras e estas em unidades menores como as silabas e segmentos fonéticos do tipo vogal e consoante é essencial para o entendimento de como o sistema de escrita funciona e em como usar as letras (CUNHA; CAPELLINI, 2009, p. 6).

É evidente a intrínseca relação da leitura e da escrita, “ambos os processamentos são multidimensionais e componentes individuais da linguagem oral e escrita e estão envolvidos com o sucesso em ambos os domínios”. Os estudos voltados à aquisição da escrita são encontrados em menor quantidade quando comparados aos estudos de modelos cognitivos da aprendizagem da leitura (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p.13).

Maluf (2003) aponta que “a apropriação do padrão de conversão simples entre fonemas e seus respectivos grafemas é alcançada inicialmente e somente mais tarde as conversões complexas ortográficas são utilizadas”. É importante salientar que o desempenho da escrita, de modo a considerá-la competente, ocorre apenas depois que a leitura alcança a competência necessária. O conhecimento acerca dos diferentes gêneros textuais também possui importância significativa no desenvolvimento da escrita (MALUF, 2003, p.52).

Entre os processos principais da escrita, a maioria dos teóricos concorda com a proposta de Hayes e Flower (1986), que delimitam três: planejamento, que inclui a produção e organização de ideias; geração de sentenças,

concretizando o plano de escrita em sentenças e a revisão caracterizada pela avaliação do que foi produzido.

A partir deste modelo, Hayes e Chenoweth (2003) identificaram quatro processos: *proposição* - apresenta as ideias que serão expressas; *tradução* - processo que converte as ideias estabelecidas no processo anterior em sequência de palavras; *transcrição* - processo em que o texto é formado a partir da sequência de palavras do processo anterior e *avaliação/revisão* - etapa na qual ocorre a avaliação do que foi produzido, revisando as limitações e problemas da produção.

A leitura é uma atividade complexa que se fundamenta na associação dos elementos visuais, ortográficos, fonológicos e semânticos. O processo de aprendizagem da leitura, que utiliza um sistema de escrita alfabético, exige da criança a construção da relação entre um elemento visual gráfico e um elemento fonêmico (CAPELLINI; CESÁR; GERMANO*,* 2017).

A habilidade de leitura envolve a interação de diferentes processos cognitivos. No que tange a esses processos, destacam-se os componentes de leitura, constituídos pelos elementos de decodificação, compreensão linguística e fluência de leitura. A decodificação refere-se à conversão de letras em sons, já a compreensão linguística envolve o conhecimento sobre diversos elementos linguísticos como sintaxe, morfologia, semântica e vocabulário, entre outras habilidades verbais. A fluência de leitura integra os dois componentes citados, uma vez que, mesmo que ocorra a decodificação, o leitor que apresenta baixa velocidade de leitura pode ter dificuldade na compreensão leitora (DIAS; SEABRA; MONTIEL, 2014).

A partir do modelo de processamento de informação, Capellini e Cunha (2011) apontam que o processo de aquisição da leitura e da escrita podem ser divididos em três etapas: a) logográfica, que corresponde ao reconhecimento da palavra, denominado léxico logográfico; b) alfabética, que se refere à aquisição acerca do princípio alfabético, envolvendo a decodificação de novas palavras e escrita por meio de correpondência fonema-grafema e o conhecimento diante dos sons da fala, formando o léxico alfabético que, inicialmente, é utilizado para identifcar grafemas individuais e, por meio da rota fonológica, acessar o significado; e c) ortográfica,correspondendo ao avanço do léxico alfabético para o léxico ortográfico, em que serão utilizadas sequências de letras e padrões ortográficos para o reconhecimento visual. As relações entre os grafemas possibitam a produção escrita de palavras irregulares.

Sobre o processamento de leitura, Salles e Parente (2002) abordam o Modelo de Leitura de Dupla Rota, no qual a leitura do sistema escrito alfabético pode ocorrer pela Rota Fonológica ou por meio da Rota Lexical. A primeira ocorre quando a leitura é realizada pela correspondência letra e som, quando a palavra não pertence ao léxico ou na leitura de pseudopalavras. Deste modo, o indivíduo recorre à tradução de letras ou grupos de letras de forma seriada.

Na segunda via, corre uma decodificação rápida visual da palavra como se fosse uma fotografia, a área que acontece esta decodificação é conhecida como “área da forma visual da palavra”, entretanto essa área apresenta um circuito que não é delimitado apenas para o reconhecimento de palavras, pois desempenha também funções de percepção visual. Durante a aprendizagem da leitura, essa área do hemisfério esquerdo é adaptada para o seu processamento (COSENZA; GUERRA, 2011). Segundo Cunha e Capellini (2008), a leitura realizada pela Rota Lexical “depende do reconhecimento de uma palavra previamente adquirida e memorizada no sistema de reconhecimento visual de palavras” (2008, p.30). Assim, a leitura pela Rota Lexical utiliza o reconhecimento visual de palavras já existentes no léxico, ocasionando uma leitura com maior velocidade. As autoras ainda expõem que a leitura de palavras irregulares é realizada pela Rota Lexical, já que a Rota Fonológica precisa da relação letra e som.

Para Dehaene (2013, p.148), “aprender a ler consiste em acessar, através da visão, as áreas da linguagem falada”. Ainda para Dehaene (2013), no que tange à base neurobiológica da leitura, o cérebro apresenta uma determinada arquitetura, onde ocorre a articulação de diferentes subsistemas. No subsistema da leitura, pode-se localizar a região occipital, em que ocorre a entrada visual das informações, onde os sinais luminosos são processados e a região occipitotemporal ventral esquerda, denominada pelo autor como “caixa das letras”, é responsável por reconhecer a palavra escrita. Essa arquitetura também conta com circuitos cerebrais que processam a “imagem acústica da fala” até as áreas que processam os significados e ainda há circuitos responsáveis por processar os gestos motores envolvidos na produção da fala (DEHAENE, 2013).

No que tange à ativação das áreas cerebrais durante o processo de leitura, Consenza e Guerra (2011) retomam o modelo de dupla rota que, segundo os autores, esclarece mais precisamente o que acontece no cérebro durante a leitura de palavras. As vias ópticas levam os estímulos visuais para o córtex cerebral e a

decodificação da palavra pode passar por duas rotas: na Rota Fonológica, as regiões frontais e a parietotemporal realizam a conversão das letras em sons; já na Rota Lexical, que vai até a área occipitotemporal, ocorre a identificação visual da palavra. Destaca-se que tanto a via fonológica quanto a lexical direcionam-se à área de Wernicke.

A base neural da linguagem conta com as áreas de Wernicke e Broca, relacionadas, respectivamente, com compreensão da linguagem e produção da fala. Para explicar esse processo Kandel *et al.* 2014 elucida que

> Pistas acústicas contidas em uma palavra falada são processadas pelas vias auditivas e alcançam a área de Wernicke, onde o significado de uma palavra é elaborado e depois transmitidos para as estruturas superiores do encéfalo, em setores, por exemplo, do córtex parietal inferior. Finalmente tais padrões são convertidos em padrões acústicos e transferidos pelo fascículo arqueado para área de Broca, transformando-se em vocalização (KANDEL *et al.* 2014, p.1186).

Dessa forma, em relação à capacidade de leitura, a área de Wernicke recebe as informações do córtex visual esquerdo ativando a relação auditiva e promovendo a compreensão.

Já que a aprendizagem da leitura requer a relação entre o componente visual gráfico e o auditivo, para aquisição da leitura, fazem-se necessários três fatores: “segmentação da língua falada em unidades distintas, o entendimento de que essas unidades se repetem em diferentes palavras faladas e o conhecimento das regras de correspondência entre grafemas e fonemas” (CAPELLINI; CESÁR; GERMANO, 2017, p.16). As habilidades fonológicas são essenciais no período de alfabetização, mas, para compreensão de leitura mais efetiva, é necessário o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas, de modo que a criança passe a refletir sobres os aspectos da própria língua (CAPELLINI; CESÁR; GERMANO, 2017; SOARES, 2017; CUNHA; CAPELLINI, 2011).

De acordo com Bovo *et al.* (2016), outras habilidades estão envolvidas no processo de compreensão leitora, especificamente as funções executivas como: planejamento, organização, controle (inibição) de informações importantes e a memória operacional. Sobre as funções psíquicas superiores necessárias para ler Fonseca (2017) destaca

> [...] atenção e concentração; a discriminação, a análise e síntese de letra e sons; a compreensão do sentido do texto; a rememorização das suas conexões e relações narrativas; a recordação dos atores, das personagens e dos locais referidos; a rechamada dos pormenores e detalhes do texto; o desenvolvimento de conclusão (FONSECA, 2017, p. 153).

Assim, segundo o autor, a criança que apresenta problemas em acessar informações, memorização e atenção terá dificuldade em recontar e compreender textos. Cerca de 15 a 20% das crianças apresentam dificuldades de aprendizagem durante o processo de alfabetização; nos anos iniciais, essas dificuldades podem acometer até 50% dos alunos (ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2006). Rotta (2016) define dificuldade de aprendizagem como um "termo genérico que abrange um grupo heterogêneo de problemas capazes de alterar as possibilidades de a criança aprender, independentemente de suas condições neurológicas para fazê-lo" (ROTTA, 2016, p. 97).

As dificuldades de aprendizagem referentes à leitura e à escrita podem ser oriundas de uma situação orgânica, psicológica ou causas pedagógicas. As dificuldades em função de situações orgânicas envolvem transtornos, déficits e até alterações químicas ocasionadas, por exemplo, pelo álcool e drogas ilícitas. As que advêm de causas psicológicas relacionam-se a traumas, ausência de relação afetiva com pais, responsáveis ou até com professores. Já as causas pedagógicas podem ser acometidas devido a problemas no ensino, métodos de alfabetização utilizados, falta de uma capacitação adequada dos professores ou até materiais didáticos escolhidos que não condizem com o desenvolvimento da criança (ALMEIDA, 2009; CIASCA, 2015).

Os transtornos de aprendizagem estão associados a uma "inabilidade específica" na leitura, na escrita ou na matemática, decorrentes de situação orgânica específica e acometem a manutenção e a aquisição de informações. Nesses casos, os indivíduos apresentam um desenvolvimento abaixo do esperado em relação ao seu nível de escolaridade e intelectual, a aquisição de habilidades se mostra abaixo dos padrões considerados típicos, desde o início do desenvolvimento da criança (ROTA, 2016; OHLWEILER, 2016).

Para a American Psychiatric Association (2014), o Transtorno Específico de Aprendizagem relaciona-se a dificuldades de aprendizagem das habilidades acadêmicas, como

> 1. Leitura de palavras de forma imprecisa ou lenta e com esforço (p. ex., lê palavras isoladas em voz alta, de forma incorreta ou lenta e hesitante, frequentemente adivinha palavras, tem dificuldade de soletrá-las).
> 2. Dificuldade para compreender o sentido do que é lido (p. ex., pode ler o texto com precisão, mas não compreende a sequência, as relações, as inferências ou os sentidos mais profundos do que é lido).

> 3. Dificuldades para ortografar (ou escrever ortograficamente) (p. ex., pode adicionar, omitir ou substituir vogais e consoantes).
> 4. Dificuldades com a expressão escrita (p. ex., comete múltiplos erros de gramática ou pontuação nas frases; emprega organização inadequada de parágrafos; expressão escrita das ideias sem clareza).
> 5. Dificuldades para dominar o senso numérico, fatos numéricos ou cálculo (p. ex., entende números, sua magnitude e relações de forma insatisfatória; conta com os dedos para adicionar números de um dígito em vez de lembrar o fato aritmético, como fazem os colegas; perde-se no meio de cálculos aritméticos e pode trocar as operações) (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 66).

Entre os transtornos de aprendizagem, destaca-se o Transtorno Específico de Aprendizagem com prejuízo na leitura, também denominado de Dislexia, que, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais – DSM-V, refere-se a “Um termo alternativo usado em referência a um padrão de dificuldade de aprendizagem caracterizado por problemas no reconhecimento preciso ou fluente de palavras, problemas de decodificação e dificuldades de ortografia” (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 67).

Ainda de acordo com o DSM-V, esse transtorno pode envolver prejuízos de precisão na leitura de palavras, na velocidade ou fluência na leitura ou na compreensão.

Assim, é fundamental a compreensão acerca das características da Dislexia e como esta acomete a leitura, para que possam ser avaliadas de modo a fundamentar intervenções adequadas que diminuam as problemáticas e apresentem resultados significativos (SENNYEY; CAPOVILA; MONTIEL, 2008).

Segundo Ohlweiler (2016), para promover uma melhor comunicação entre os profissionais da Educação, é de extrema importância definir uma terminologia uniforme, estabelecendo as diferenças entre dificuldades e transtornos de aprendizagem.

2 HABILIDADES METALINGUÍSTICAS

Diferente da linguagem oral que a criança aprende quando imersa no meio social, a aprendizagem da leitura e da escrita requer um ensino sistematizado (NAVAS, 2016). Aprender a ler e a escrever requer tanto o domínio do código alfabético quanto questões de sintaxe, gramática e literária. A criança inserida em um meio social, desde muito cedo, de maneira espontânea, utiliza, de forma eficiente, a linguagem oral, porém “só mais tarde ela será capaz de manejar as organizações linguísticas conscientemente, o que se denomina habilidade metalinguística” (MALUF; ZANELLA; PAGNEZ, 2001, p.68).

A aprendizagem da leitura e da escrita requer uma reflexão intencional sobre a própria fala, de modo que, nas situações do dia a dia, a criança trate a língua como “objeto de sua atenção consciente” de forma natural, no intuito de desenvolver as habilidades metalinguísticas (BARRERA; MALUF, 2003). Em relação à alfabetização e à metalinguagem, deve-se reconhecer que “o processo de se tornar alfabetizado demanda do aluno um esforço de reflexão sobre a língua escrita, bem como o monitoramento e controle sobre suas ações cognitivas, ao tentar compreendê-la e produzi-la” (HODGES; NOBRE, 2012, p.93).

De acordo com Soares (2017), consciência metalinguística é a capacidade que o indivíduo tem de tratar a língua como objeto de análise e reflexão, separando-a do seu uso como meio de interação. Para tanto, Barrera e Maluf (2003) elucidam que a consciência metalinguística envolve diferentes habilidades como

> [...] segmentar e manipular a fala em suas diversas unidades (palavras, sílabas, fonemas); separar as palavras de seus referentes (ou seja, estabelecer diferenças entre significados e significantes); perceber semelhanças sonoras entre palavras; julgar a coerência semântica e sintática de enunciados (BARRERA; MALUF, 2003, p. 492).

É crescente o número de pesquisas que investigam as habilidades metalinguísticas. Segundo Pinheiro e Guimaraes (2016), as produções indicam uma relação entre a aprendizagem e o aperfeiçoamento da leitura e da escrita com o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas. Deste modo, compreende-se que o conhecimento dos aspectos da língua auxilia na capacidade de se tornar um bom leitor, desempenhando a compreensão leitora e o domínio do sistema de escrita alfabético.

Diversos autores discutem sobre as habilidades metalinguísticas, tanto em estudos brasileiros quanto internacionais e, para isso, estabelecem diferentes subdivisões. O Quadro 1 apresenta as principais subdivisões, segundo Soares (2017, p.131).

Quadro 1 - Subdivisões da consciência metalinguística

TUNMER, PRATT, HERRIMAN, 1984. (Austrália)	**GOMBERT, 1992.** (França)	**GARTON, PRATT, 1998.** (Austrália)	**GUIMARÃES, 2010.** (Brasil)	**MALUF, ZANELLA, 2011.** (Brasil)
Fonológica	Metafonológica	Fonológica	Metafonológica	Fonológica
Sintática	Metassintática	Sintática	Metassintática	Sintática
Da palavra	Metalexical	Da palavra	--	Lexical
--	--	--	Metamorfológica	Morfológica
--	Metassemântica	--	--	--
Pragmática	Metapragmática	Pragmática	--	--
--	Metatextual	--	Metatextual	Textual

Fonte: Adaptado de Soares (2017, p.131).

Por meio do quadro, é possível observar que a consciência sintática e a fonológica aparecem em todas as classificações, tendo assim mais pesquisas direcionadas a elas. No entanto, a consciência fonológica ainda apresenta um índice maior de pesquisas, tanto nacionais quanto internacionais (MALUF, ZANELA, PAGNEZ, 2006).

Segundo Soares (2017), todas as dimensões da consciência metalinguística possuem papel indispensável para aprendizagem do aperfeiçoamento da língua escrita. Deste modo, as dimensões da consciência metalinguística correspondem a: consciência pragmática, consciência sintática, consciência morfológica, consciência fonológica e consciência metatextual (SOARES, 2017; SPINILLO; MOTA; CORREA, 2010).

A consciência pragmática refere-se à consciência diante da relação entre o sistema linguístico e o contexto em que está sendo inserido. Assim, destaca-se a relevância da consciência pragmática para compreensão e produção de texto, uma vez que a realização destas atividades requer que o indivíduo considere fatores externos à língua que influenciam o texto (SOARES, 2017).

Já o objeto de análise da consciência sintática é a frase. Para tanto, essa subdivisão da consciência metalinguística caracteriza-se como uma habilidade

de analisar, de forma consciente, os aspectos sintáticos da língua, manipulando e aplicando, de maneira intencional, as regras gramaticais. Para o desenvolvimento desta habilidade, a criança precisa ampliar

> [...] o domínio implícito das regras sintáticas, que se internalizam de forma inconsciente e que, aplicadas de forma também inconsciente tornam a criança capaz de produzir, compreender e julgar todo e qualquer enunciado de sua língua (SOARES, 2017, p.142).

A habilidade de manipular e refletir diante dos morfemas das palavras é denominada Consciência Morfológica. A análise dos elementos mórficos, que são o morfema radical e os afixos, auxilia na escrita, já que a ortografia de inúmeras palavras depende da morfologia. Palavras que possuem ambiguidade ortográfica podem ser escritas corretamente, caso conheça a palavra de origem (MOTA *et al.*, 2009; SPINILLO; MOTA; CORREA, 2010; SOARES, 2017).

Para Capellini e Ciasca (2000) e Santos e Siqueira (2002), a consciência fonológica é a habilidade de refletir e manipular os segmentos da fala, incluindo a capacidade de atuar com rimas, aliterações, sílabas e fonemas (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor). Em relação à consciência fonológica, Soares (2017) distingue seus diferentes níveis como: consciência lexical, rimas, aliterações, consciência silábica e consciência fonêmica.

Dentre as subdivisões da consciência metalinguística, há poucos estudos direcionados à habilidade metatextual. Segundo Soares (2017), a obra de Gombert “Metalinguistic Development (1992)” parece ter sido o primeiro texto a apresentar um conceito para consciência metatextual, sendo abordado no capítulo intitulado “metatextual development”.

No que tange à habilidade metatextual, Gombert (1992) elucida que esta é uma atividade intencional em que o indivíduo focaliza sua atenção no texto, tendo como objeto de estudo o conjunto de comportamentos que atribui consciência geral do texto lido, não apenas com referência aos aspectos formais e linguísticos, mas também aos elementos que compõem o texto e informações veiculadas a ele. O autor mantém a coerência com a metalinguística, uma vez que a unidade de análise é o texto. Desta forma, sendo o texto o objeto de análise, “o foco está em sua estrutura, partes constituintes, convenções e marcadores, relacionando ainda essa habilidade ao domínio da coesão e coerência textuais” (NOBILE; BARRERA, 2019, p.312).

Nobile e Barrera (2019) elucidam que a coerência textual é a capacidade de relacionar e controlar as ideias que serão expressas no texto,

estabelecendo sentido entre elas. Essa garantia da estruturação de um texto, mantendo a compatibilidade das ideias, é garantida pela coesão, que está relacionada ao domínio de pronomes anafóricos (que estabelecem referência com algo já mencionado no texto).

Inicialmente, a criança possui um conhecimento epilinguístico sobre algumas estruturas do texto, no que corresponde ao conteúdo e à função de diferentes gêneros textuais, oriundos de aprendizagens informais e/ou implícitas. Entretanto, reflexão sobre o texto voltada para uma análise intencional, tende-se a se efetivar por meio do ensino formal (NOBILE; BARRERA, 2019).

Os aspectos supracitados podem ser observados nas classificações de pesquisas sobre consciência metatextual propostas por Spinillo e Simões (2003). De acordo com as autoras, as pesquisas apresentam dois grupos: quanto aos aspectos microlinguísticos do texto, como coesão e pontuação – categoriais funcionais relacionadas com a Linguística Textual e os que tratam dos aspectos macrolinguísticos. Estes são, ainda, divididos em duas classes: a primeira diz respeito a pesquisas que envolvem uma reflexão sobre o conteúdo e informações veiculadas no texto, em que, normalmente, é solicitado: “a) detectar anomalias e contradições nas sentenças em um texto; b) detectar sentenças que não combinam com o título fornecido; e c) identificar as ideias principais do texto”; a segunda classe refere-se a pesquisas que envolvem uma reflexão sobre sua estrutura, remetendo também a noções de gêneros textuais, nas quais “o foco de atenção, portanto, desloca-se do conteúdo do texto para aproximar-se da forma como este se configura linguisticamente (SPINILLO; SIMÕES, 2003, p. 538).

As autoras ainda salientam que poucas pesquisas são direcionadas aos aspectos macrolinguísticos no que corresponde à segunda classe proposta por Spinillo e Simões (2003), ou seja, pesquisas que analisam a capacidade do indivíduo em relação à estrutura e organização do texto, remetendo a noções sobre gêneros textuais, porém muitas investigam a habilidade de localizar contradições presentes em um texto (SPINILLO; SIMÕES, 2003).

> A consciência metatextual é tema complexo e fascinante, tanto do ponto de vista conceitual como do ponto de vista relativo à maneira de avaliar sua emergência e seu desenvolvimento. Acrescente-se a isso, a novidade do tema; pois pouco, ainda, se sabe a respeito do assunto, em especial a respeito da consciência que a criança apresenta sobre a estrutura do texto (SPINILLO; SIMÕES, 2003, p. 543-544).

A Literatura evidencia “necessidade de sistematização de intervenções pedagógicas que tornem os elementos da estrutura linguística dos textos objeto de reflexão” (PINHEIRO; GUIMARÃES, 2016, p.89). Nesse sentido, as evidências empíricas dos estudos direcionados a essa habilidade realçam a potencialidade do desenvolvimento de programas de ensino que promovam a habilidade de compreensão diante da estrutura de textos.

2.1 HABILIDADE METATEXTUAL E PRODUÇÃO TEXTUAL

Segundo Pinheiro e Guimarães (2016), ainda que seja recente no Brasil e exista um baixo índice de pesquisas direcionadas à habilidade metatextual, destaca-se a importância dessa temática no que tange à classificação e elaboração de estratégias linguísticas que “quando conscientes, auxiliam no controle e manipulação de elementos linguísticos essenciais ao bom desempenho na produção de textos” (PINHEIRO; GUIMARÃES, 2016, p. 90).

Conforme Santos e Barrera (2015), a habilidade metatextual tem apresentado relação no que corresponde ao grau de produção textual das crianças nos anos iniciais do processo de escolarização. Maluf (2003) ainda evidencia a importância da produção de textos escritos no ensino fundamental.

Para a produção escrita e seu aperfeiçoamento, são necessários diversos fatores incluindo o “controle, de forma deliberada, da ordenação dos enunciados no texto (Habilidade Metatextual)” (SILVA; GUIMARÃES, 2020). Ferreira e Spnillo (2003), evidenciam que atividades de consciência metatextual podem ser estratégias pedagógicas que auxiliam as crianças a produzirem textos.

Alguns estudos apontam o aprimoramento da habilidade de produção escrita narrativa e/ou de histórias por meio do desenvolvimento da consciência metatextual, abordando instruções explícitas dos elementos que compõem um texto e sua organização (REGO, 1996; ALBUQUERQUE; SPINILLO, 1998; FERRERA; CORREA, 2008; ZABOROSKI, 2014; OLIVEIRA; ZABOROSKI, 2015; SANTOS; BARRERA, 2015; SPINILLO; MELO, 2018; ZABOROSKI, 2020).

Nobile e Barrera (2019) apontam que a

> [...] consciência da estrutura organizativa dos textos como também o monitoramento intencional da coesão e coerência são habilidades metatextuais que pode contribuir para a qualidade dos textos produzidos por escrito ou oralmente (NOBILE; BARREA,2019, p. 4).

O estudo de Ferreira e Correa (2008) concluiu que a instrução acerca dos elementos estruturais de uma história apresenta bons resultados no que tange à produção escrita mais elaborada dos estudantes. Destaca-se também que atividades metatextuais apresentam resultados significativos diante da produção escrita de escolares, tanto em pesquisas experimentais quanto em intervenções que acontecem em contextos, como a sala de aula, podendo realizar essas atividades em grupo (FERREIRA; SPINILLO, 2003).

Desta forma, evidenciam-se a relação entre o desenvolvimento da habilidade metatextual e a produção de textos, também a importância do ensino explícito da estrutura e dos elementos que compõem o texto para a produção escrita dos escolares.

3 PRONARRAR

Diante da necessidade de ampliar estudos direcionados à habilidade metatextual, objetivando a sistematização de intervenções que promovessem o desenvolvimento desta habilidade, Oliveira (2012) produziu, a partir da sua pesquisa de doutoramento, um material com o objetivo de auxiliar os alunos no desenvolvimento da habilidade de produção textual. O suporte desenvolvido em forma de livro, foi intitulado originalmente como “PRONARRAR- Programa de Intervenção Metatextual - apoio para escolares com atraso no processo de alfabetização”.

Esse programa é composto por histórias que apresentam diferentes níveis de complexidade, objetivando auxiliar no processo de produção escrita e compreensão de textos dos escolares com dificuldade de leitura e escrita, trabalhando também os aspectos de leitura durante a aplicação. Destaca-se que o programa igualmente pode ser utilizado para aprimorar a produção de histórias de alunos regulares que estão nos anos iniciais de alfabetização e que não apresentam dificuldades de aprendizagem (OLIVEIRA; BRAGA, 2012).

No que tange ao uso do PRONARRAR publicado no ano de 2012, Oliveira (2019) destaca que o programa foi utilizado em diferentes contextos educacionais. A autora ainda evidencia, como um forte aspecto desse programa de intervenção, o fato de sua aplicação ser conduzida por professores em ambientes escolares. Outra característica particular deste programa foi a escolha do gênero de histórias, devido à presença notável deste gênero textual no contexto das crianças.

Devido à experiência da autora, tanto com a implementação do PRONARRAR quanto com a participação em programas educacionais que contaram com profissionais de diferentes áreas, ela salienta

> [...] esse caráter interprofissional forneceram e ainda fornecem contribuições para os sujeitos com deficiência, que alcançaram níveis sociais e de escolarização jamais vistos antes, essas ações também têm reforçado, cada vez mais, que o uso de estratégias e recursos alternativos (e adaptados em alguns casos) pode proporcionar acesso aos conteúdos curriculares no processo de ensino-aprendizagem para todos os alunos, sejam estes com ou sem deficiência (OLIVEIRA, 2019, p. 18).

A partir desta reflexão sobre o trabalho interprofissional na educação, Oliveira (2019) salienta que a finalidade deve ser promover o acesso a estratégias e recursos e favorecer “o trabalho pedagógico de professores de classes regulares,

contribuindo para o desenvolvimento acadêmico em ambientes escolares inclusivos" (OLIVEIRA, 2019, p.18).

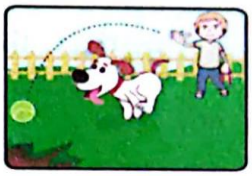
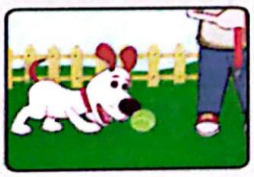
Para tanto, quase dez anos depois da publicação da proposta original, a autora traz um novo título para o programa: "NOVO PRONARRAR: suporte estruturado para emergência e o desenvolvimento de histórias infantis". Essa atualização se deu devido a toda a experiência supracitada, que permitiu à autora e sua equipe observarem a necessidade de alterações no que corresponde, especialmente, às gravuras e aos instrumentos de pontuação propostos inicialmente para as histórias.

O NOVO PRONARRAR mantém a identificação dos elementos estruturais da tipologia textual narrativa[2] e faz uso do gênero de histórias contando com apoio pictográfico, assim como na proposta original. Em relação aos elementos que compõem uma história, o livro apresenta o quadro ilustrativo abaixo.

Segundo Travaglia (2018), o tipo textual narrativo é caracterizado pela presença de personagens que participam de eventos, fatos ou acontecimentos com ocorrência de ações sucessivas narradas em um determinado espaço e tempo.

[2] Conforme Travaglia (2018), a tipologia textual identifica tipos de textos que possuem um determinado conjunto de características em termos de conteúdo, estrutura, funções e convenções linguísticas.

Figura 1 - Partes da história

Partes da história	Descrição dos elementos constituintes dessas partes	Figuras que devem representar essas partes
Cenário	Esse elemento caracteriza-se pelo lugar, tempo e personagens que compõem a história. Além disso, é interessante que aqui apareça pelo menos um marcador linguístico típico de começo história.	
Tema	Esse elemento caracteriza-se pelo problema a ser resolvido pelo personagem principal ou pelos demais personagens envolvidos na história. Em algumas histórias surge apenas uma ação ou um esboço desse problema, enquanto em outras, há a presença clara de uma situação-problema.	
Enredo	Esse elemento caracteriza-se pela ação ou conjunto de ações para resolução da situação-problema deflagrada anteriormente.	
Resolução	Esse elemento caracteriza-se pelo momento em que o personagem principal ou os demais personagens resolvem o problema (após as ações realizadas anteriormente), dando um fechamento para a história.	

Fonte: Livro “NOVO PRONARRAR: suporte estruturado para a emergência e o desenvolvimento de histórias infantis” (OLIVEIRA, 2019, p. 35).

Uma das principais estratégias desse programa é a utilização de imagens pictográficas como apoio à produção escrita. Desta forma, cada história possui quatro figuras correspondentes aos elementos textuais (cenário, tema, enredo e resolução) nesta ordem. Logo após a leitura da história, é solicitado que a criança as organize em sequência, com mediação do aplicador, com o intuito de propiciar a sequência apresentada na narrativa. Posteriormente, a criança deve contar oralmente a história lida e, por último, realizar a produção escrita.

Oliveira (2019) descreve essas etapas de forma sistematizada. A primeira é intitulada “Conhecendo a história” esta é indicada quando a criança não conhece o gênero textual de histórias. Para apresentar à criança esse gênero textual, o mediador pode realizar a leitura de uma história para ela ou para crianças. Caso

ainda apresentem dificuldade para compreender o gênero textual, indica-se também atividades de pintura explicitando os elementos que compõem um texto.

Na segunda etapa, “Elaborando uma história com imagens”, o mediador deve disponibilizar as quatro imagens com as partes constituintes da história como apresentado no Quadro 2. O ideal é que a criança sozinha organize sequencialmente as imagens. Caso seja percebida alguma dificuldade, é indicado que o mediador intervenha, de maneira indireta, para que a sequência seja posicionada corretamente. O mediador deve intervir também nos casos em que a criança utilize o material adaptado como “Comunicação Suplementar e Alternativa - CSA”, dessa forma, a intervenção será por meio desses recursos. Ao término da organização sequencial das figuras, a criança deve elaborar a história na modalidade “oral, escrita ou simbólica[3]” (OLIVEIRA, 2019, p.30). A autora ainda ressalta a importância de realizar a elaboração da história em mais de uma modalidade (oral e escrita, por exemplo), atenta-se também para flexibilização da modalidade escrita, que pode ser realizada de forma digitada. No caso de crianças que apresentam escrita lenta, a história pode ser realizada por partes, como as indicadas nas figuras sequenciais. No decorrer da produção, o mediador deve questionar sobre as partes da história. Para tanto, Oliveira e Braga (2012) ainda apresentam perguntas que podem auxiliar nesses questionamentos.

Na terceira e última etapa, “Finalização da história”, para a criança que escolheu produzir por partes, deve ser fornecida uma folha com pautas para que coloque sua produção. No intuito de enriquecer essa produção, pode ser sugerido que ela reescreva a história, agora dando nomes aos personagens e delimitando características mais específicas contando, assim, com o auxílio do mediador. A autora salienta que essa reescrita não precisa ser parecida com a original, o importante é apresentar os elementos trabalhados (cenário, tema, enredo e resolução).

No que tange ao uso da tipologia textual narrativa nesse suporte, segundo Spinillo (2001), este tipo de texto sequencia as experiências vividas na história, contando sobre algo que aconteceu, envolvendo ações e personagens. O tipo textual narrativo possui características especificas que o difere dos outros tipos

[3] Termo utilizado por Oliveira (2019) “para designar as produções com o uso de símbolos, tais como os padronizados e utilizados em sistemas de comunicação alternativa, por exemplo, no PCS- Picture Communication Symbols” (OLIVEIRA ,2019, p 30).

textuais. Spinillo e Martins (1997) ainda elucidam que devido a essas características temporais específicas que a narrativa apresenta, a definição de história se apresenta quando um texto expõe convenções, marcadores linguísticos e uma organização sequencial de acontecimentos. O nível de conhecimento mais elevado diante da tipologia textual narrativa, auxilia no desenvolvimento de produções escritas narrativas. É essencial que o sujeito compreenda a estrutura e os elementos que compõem uma história, quanto maior esse conhecimento melhor será a produção escrita podendo ser observado maior índice de coerência e coesão (SPNILLO; FERREIRA, 2003).

O PRONARRAR já foi implementado em diversos contextos. Em uma revisão realizada por Abintes e Blanco (2020), analisou-se a aplicabilidade desse programa com o público-alvo da Educação Especial. Os trabalhos encontrados estão apresentados no quadro abaixo, contendo, na primeira coluna, o título, na segunda, os autores e o ano em que a pesquisa foi publicada, a terceira, refere-se ao meio de publicação e, a última coluna, diz respeito ao tema (singularidade do público-alvo).

Quadro 2 - Aplicabilidade do PRONARRAR público-alvo da educação especial e em turmas regulares

TÍTULO	**AUTOR/ANO**	**TIPO**	**TEMA**
O uso do PRONARRAR e adaptação com a comunicação suplementar e alternativa em sujeitos com Transtorno do Espectro Autista	Emely Kelly Oliveira, Flaviane Pelloso Molina Freitas (2018).	Artigo	Transtorno do Espectro Autista
Ferramenta virtual como apoio para a formação permanente de alfabetizadores e a produção de histórias de seus alunos.	Jáima Pinheiro de Oliveira, Karen Regiane Soriano, Simara Pereira da Mata (2016).	Artigo	Deficiência Intelectual
Produção escrita de alunos com deficiência intelectual: proposta de instrumentalização para professores do Atendimento Educacional Especializado	Ana Paula Zaboroski Oleinik (2016).	Tese de Doutorado	Deficiência Intelectual
Adaptação de histórias de um programa metatextual para uso como suporte pedagógico.	Emely Kelly Oliveira, Wilson Nascimento da Silva, Patrícia Tupin Martins et al.(2017).	Artigo	Deficiência Intelectual
Análise do uso de um programa de intervenção metatextual na linguagem oral e escrita de um estudante com deficiência intelectual	Analiz Lazaro, Karen Regiane Soriano (2018).	Artigo	Deficiência Intelectual
Avaliação de ilustrações do PRONARRAR a partir de seu uso com escolares com diagnóstico de deficiência	Mariane Andreuzzi de Araujo, Angelo Antonio Puzipe Papim, Jáima	Capítulo de livro	Deficiência Intelectual

Intelectual	Pinheiro de Oliveira (2019).		
Ferramenta Virtual como apoio para a formação permanente de alfabetizadores e a produção de histórias de seus alunos.	Jáima Pinheiro de Oliveira, Karen Regiane Soriano, Simara Pereira da Mata (2016).	Artigo	Alunos surdos
Efeitos do Pronarrar como apoio na produção de narrativas escritas de alunos surdos: estudo preliminar.	Simara Pereira da Mata, Karen Regiane Soriano, Jáima Pinheiro de Oliveira (2015).	Artigo	Alunos Surdos
Gênero textual narrativo e produções escritas de escolares: contribuições para a apropriação da linguagem.	Jaíma Pinheiro de Oliveira (2014).	Artigo	Turmas regulares
Efeitos da escolaridade e do apoio metatextual na produção de histórias de alunos em processo de alfabetização.	Jáima Pinheiro de Oliveira, Marcela Silva da Luz, Ana Luísa Dias Tatit (2015).	Artigo	Turmas regulares
Ressignificação da prática pedagógica referente ao gênero de histórias.	Ana Paula Zaboroski Oleinik, Jáima Pinheiro De Oliveira (2014).	Artigo	Turmas regulares
Desempenho de escolares em produções escritas antes e após uma proposta de intervenção interdisciplinar	Ana Paula Zaboroski, Samuel Antozczyszen, Leandro José Michelon, Jáima Pinheiro de Oliveira (2015)	Artigo	Turmas regulares
Contribuições de ações interprofissionais em contextos educacionais com perspectiva inclusiva	Jáima Pinheiro de Oliveira, Seán Bracken, Mariane Andreuzzi Araújo, Angelo Papim (2018).	Artigo	Baixa Visão
Efeitos de histórias adaptadas na produção de narrativas orais de uma criança com baixa visão em idade pré-escolar	Karen Regiane Soriano (2017).	Dissertação	Baixa Visão
Suportes para a escolarização de estudantes do público-alvo da Educação Especial	Jáima Pinheiro de Oliveira, Eline Silva Rodrigues, Sean Bracken (2017).	Artigo	Público-alvo
Alfabetização em países de língua portuguesa	Marcela Silva da Luz, Andreia Maria Oliveira (2015).	Artigo	Público-alvo
Efeitos do PRONARRAR em alunos com atraso no processo de alfabetização.	Jáima Pinheiro de Oliveira, Maria Fernanda Bagarollo, Aliandra Cristina Mesomo Lira, Carla Luciane Blum Vestena (2015).	Livro	Público-alvo

Fonte: adaptado de Abintes e Blanco (2020).

A análise dos trabalhos encontrados demonstrou que 29,41% (OLIVEIRA; SORIANO; MATA, 2016; OLEINIK, 2016; SILVA; MARTINS; OLIVEIRA, 2017; LAZARO; SORIANO, 2018; ARAUJO; PAPIM; OLIVEIRA, 2019) foram direcionados a alunos com Deficiência Intelectual (DI); 5,89% (OLIVEIRA; FREITAS,

2018) foram direcionadas a alunos com transtorno do Espectro do autismo; 11,76 % (OLIVEIRA, SORIANO, MATA, 2016; SORIANO, MATA, OLIVEIRA, 2015) foram direcionadas a alunos surdos; 23,53% (OLIVEIRA, 2014; OLIVEIRA, LUZ, TALIT, 2015; OLEINIK, OLIVEIRA, 2014; ZABOROSK *et al.,* 2015) foram direcionadas a alunos de turmas regulares; 11,76 % (OLIVEIRA *et al*., 2018; SORIANO, 2017) foram direcionadas a alunos com baixa visão e 17,65% (OLIVEIRA, RODRIGUES, BRACKEN, 2017; LUZ, OLIVEIRA, 2015; OLIVEIRA *et al*., 2015) foram direcionadas ao público alvo da educação especial.

Essas pesquisas evidenciam que o PRONARRAR pode ser implementado em diversos alunos, adaptando-o para dar suporte à necessidade que cada estudante ou turma apresenta.

Ainda sobre a implementação do PRONARRAR, o trabalho intitulado “Efeitos do Programa de intervenção Metatextual PRONARRAR nas produções escritas de crianças com Transtornos Funcionais Específicos” das autoras Blanco *et al.* (2021) evidenciou os índices de desenvolvimento da escrita dos alunos, conforme as etapas de aplicação do PRONARRAR, no que tange aos níveis de complexidade presentes nas histórias.

Participaram dessa pesquisa cinco alunos com diagnóstico de Transtorno Funcional Específico e dificuldades acentuadas em leitura, matriculados no quinto ano do Ensino Fundamental. Foram realizadas oito sessões, sendo sete sessões de intervenção com o PRONARRAR. Para implementação, foram consideradas as etapas sugeridas por Oliveira e Braga (2012). No que corresponde à análise das produções, a pesquisa seguiu a pontuação e categorias classificatórias propostas por Oliveira e Braga (2012) e identificou a contribuição daquele programa na elaboração e aperfeiçoamento da produção escrita desses alunos, evidenciando que pode beneficiar a produção de narrativas. A pesquisa destacou também a importância de suportes estruturados, direcionados ao desenvolvimento das habilidades metatextuais. Deste modo, existe a necessidade de mais pesquisas que busquem aprimorar esses programas para que seja ampliada a utilização no que corresponde ao público-alvo.

4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentam-se as etapas dos aspectos metodológicos da pesquisa: revisão bibliográfica, mapeamento sistemático de literatura, desenvolvimento e implementação do Produto Técnico-Tecnológico e análise de dados.

4.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A revisão bibliográfica origina-se na investigação de materiais já produzidos em um determinado tema ou área de pesquisa, sendo os livros e artigos científicos os principais veículos de investigação. Pode-se evidenciar que a vantagem desse modelo de pesquisa é possibilitar que o investigador tenha acesso a uma ampla quantidade de produções científicas da área que deseja trabalhar (GIL, 2007).

Esse tipo de estudo foi o processo inicial para produção da revisão de literatura desta pesquisa. Os dados teóricos encontrados serviram como base para o questionamento sobre como propostas de atividades para desenvolvimento da consciência metatextual podem contribuir para a aprendizagem dos alunos.

Os principais autores utilizados no referencial teórico dessa pesquisa foram Soares (2017), Gombert (1992), Oliveira e Braga (2012), Oliveira (2019), Spinillo e Simões (2003), Capelline e Ciasca (2000), Spinillo, Mota e Correa (2010), Rotta (2016), Dehaene (2012), Cosenza e Guerra (2011) e Rotta e Pedroso (2016).

4.2 MAPEAMENTO SISTEMÁTICO DE LITERATURA

No que tange ao Mapeamento Sistemático de Literatura é importante salientar o que o difere da Revisão Sistemática de Literatura. Conforme Kitchenham (2004), a revisão sistemática de literatura corresponde a uma estratégia organizada em três processos: planejamento da revisão, condução da revisão e apresentação dos resultados. O autor elucida que essa estratégia é realizada no intuito de identificar, interpretar e avaliar pesquisas que correspondam a uma determinada temática. Para tanto, é necessário apresentar, de forma clara, o objetivo da revisão e os critérios de inclusão e exclusão dos trabalhos avaliados.

> Uma revisão de literatura autônoma rigorosa deve ser sistemática ao seguir uma abordagem metodológica; explícita na explicação dos procedimentos pelos quais foi conduzida; abrangente em seu escopo ao incluir todo o material relevante; e, portanto, reprodutível por outros que desejem seguir a mesma abordagem na revisão do tema (OKOLI, 2015, p. 880).

É possível incluir a Revisão Sistemática de Literatura como uma etapa que pode orientar, diante da temática, fundamentando um assunto já discutido, buscando responder um novo problema de pesquisa ou até mesmo apresentar a ausência de produção de um determinado tema, a fim de fundamentar e justificar seu problema de pesquisa. Pode-se observar a vasta produção científica que utiliza a RSL como etapa na pesquisa, porém esta exige normas e padrões que são diferentes, dependendo do destino dessa pesquisa (OKOLI, 2015).

Conforme Galvão e Ricarte (2019), a RSL apresenta as seguintes etapas: delimitação da questão; seleção da base de dados; elaboração da estratégia de busca; seleção, sistematização.

Com a necessidade de responder diferentes demandas, novas formas de realizar revisões surgiram, entre elas, o Mapeamento Sistemático da Literatura, que se difere da RSL por não seguir as etapas metodológicas de forma rigorosa e por ser utilizada para responder questões de maneira mais ampla, enquanto a RSL busca responder perguntas mais específicas de uma determinada área ou tema (DERMEVAL; COELHO; BITTENCOURT, 2020).

O mapeamento sistemático de literatura baseia-se na mesma lógica da revisão sistemática de literatura, sendo a investigação de questões de uma determinada área que apresenta baixo índice de evidências acessíveis na literatura. (KITCHENHAM; BUDGEN, BRERETON, 2011; MOHER; SHEKELLE, 2015; KITCHENHAM; CHARTERS, 2007). O mapeamento pode ser dividido em cinco etapas, sendo elas: definição de questões de investigação; realização da pesquisa de estudos primários; triagem dos estudos com base nos critérios de inclusão e exclusão; classificação dos documentos e extração e agregação dos estudos (KITCHENHAM; BUDGEN, BRERETON, 2011, p. 8).

No presente estudo, realizou-se um mapeamento sistemático de literatura, a partir da adaptação das etapas da RSL propostas por Galvão e Ricarte (2019). Com o objetivo de mapear trabalhos direcionados a implementações de intervenções com caráter metatextual realizadas no Ensino Fundamental, realizaram-se buscas durante os meses de janeiro de 2021 a setembro de 2021 nas seguintes

bases de dados: Portal Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (http://www.periodicos.capes.gov.br/), no Scientific Electonic Library Online (SCIELO) (http://www.scielo.br) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação (BDTD) (http://bdtd.ibict.br), a partir da busca avançada, com a palavra-chave “metatextual” no título. Após as buscas, foram selecionados trabalhos somente com arquivos completos em português e que abordassem diretamente a temática de interesse: consciência metatextual no Ensino Fundamental. Adotou-se também como critério a exclusão de trabalhos repetidos ou indisponíveis para leitura.

Após os critérios de inclusão e exclusão, a busca resultou no total de 11 trabalhos: quatro são artigos, sendo três encontrados na Scientific Eletronic Library Online (SciELO) e um no Portal Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), enquanto na BDTD foram encontrados sete trabalhos referentes ao tema (2 dissertações e 5 teses). Realizou-se a leitura desses trabalhos na íntegra e, posteriormente, uma síntese de cada um, evidenciando os pontos principais das pesquisas: objetivo, implementação das atividades, análise e resultados. Os resultados desse mapeamento encontram-se no item 5.1.

4.3 DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO

Por tratar-se de um Mestrado Profissional em Ensino, este apresenta como proposta o desenvolvimento de um produto técnico-tecnológico, ou seja, um produto ou processo que poderá ser utilizado por professores em espaços formais ou não-formais de ensino. Os produtos educacionais caracterizam-se como ferramentas pedagógicas que “comportam conhecimentos organizados objetivando viabilizar a prática pedagógica”, sendo elaborados por profissionais que encontrem em contexto de formação. Dessa forma, a pesquisa tecnológica é centrada em desenvolver um material direcionado à resolução de um problema específico (FREIRE; GUERRINI; DUTRA, 2016; FREITAS *et al.*, 2017, p.105-106).

Assim, de acordo com a Plataforma Sucupira, o produto técnico-tecnológico da presente pesquisa se classifica na categoria (I), definido como

> desenvolvimento de material didático e instrucional (propostas de ensino tais como sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, roteiros de oficinas; material textual tais como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de

> divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares, dicionários, relatórios publicizados ou não, parciais ou finais de projetos encomendados sob demanda de órgãos públicos) (BRASIL, 2019, p. 10).

O produto em questão, intitulado “Manual de atividades para o desenvolvimento da Consciência Metatextual”, constitui-se então como manual didático com atividades que contemplam o desenvolvimento da consciência metatextual para alunos com dificuldade de aprendizagem, a partir do NOVO PRONARRAR: suporte estruturado para emergência e o desenvolvimento de histórias infantis” (OLIVEIRA, 2019). O manual didático está organizado em: atividades de introdução teórica e atividades para o desenvolvimento da habilidade metatextual. Estas serão aplicadas durante o curso de capacitação de professores, levantando dados acerca do conhecimento dos professores sobre a temática, introduzindo conceitos e definições sobre a consciência metatextual e implementando as atividades propostas para o manual.

O produto está estruturado da seguinte forma:

Quadro 3 - Estrutura do manual didático

Estrutura	
Fundamentação teórica	Introdução teórica: definição de consciência metatextual; Relação desta habilidade com a leitura e produção de textos; NOVO PRONARRAR: suporte estruturado para emergência e o desenvolvimento de histórias infantis.
Atividades	Apresentação das atividades, procedimentos e objetivos.

Fonte: A autora (2022).

4.4 IMPLEMENTAÇÃO DO PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO

O manual foi implementado por meio de um curso de capacitação para professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública do município de Cornélio Procópio, preferencialmente, professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), no intuito de promover novas técnicas educacionais pensando na importância dos processos de aprendizagem de leitura e escrita.

Para a inscrição no curso de capacitação de professores, será disponibilizado um formulário via on-line *Google forms*. Já para o levantamento acerca

do conhecimento que os professores possuem sobre a temática, será realizado um questionário inicial contendo perguntas sobre a consciência metalinguística, especificamente a consciência metatextual.

O curso será composto por cinco encontros presenciais, de três horas cada, e 15 horas de atividades complementares realizadas pelo *Google Classroom*® sendo: leitura de textos, questionários sobre os textos, estudo e avaliação das atividades e relato da implementação. Portanto, as atividades serão distribuídas em 15 horas presenciais e 15 horas de atividades complementares ofertadas de forma remota, totalizando 30 horas. Durante o desenvolvimento do curso, proposto de forma híbrida, as atividades presenciais destinam-se à apresentação dos conceitos e definições da consciência metatextual, apresentação do NOVO PRONARRAR: suporte estruturado para emergência e o desenvolvimento de histórias infantis e, posteriormente, a apresentação das atividades propostas no manual didático solicitando que os cursistas as avaliem. Os momentos remotos contarão com questionários que retomem os conteúdos trabalhados, implementação das atividades apresentadas no curso, solicitando que os participantes realizem registros destas.

Diante da modalidade de ensino híbrido escolhida para realização do curso, define-se

> Ensino híbrido é qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle dos estudantes sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou ritmo (HORN; STAKER, 2015. p. 34).

Com isso, seguindo a abordagem da modalidade do ensino híbrido, o compartilhamento das atividades e dos conteúdos do curso foram disponibilizados por meio do *Google Classroom®.*

Quadro 4 – Etapas do curso de capacitação

Encontros	Atividade	Breve descrição
Primeiro encontro (Presencial)	Termo de consentimento; Coleta de dados com questionário inicial; Apresentação da pesquisa; dinâmica para apresentar os participantes e Definição de Habilidade Metalinguística e Habilidade Metatextual.	Assinatura do termo de consentimento; Coleta de dados dos participantes referentes aos conhecimentos prévios da temática. Apresentação da pesquisa para os participantes, realização de dinâmica para conhecê-los e fundamentação teórica sobre definição de Habilidade Metalinguística e Habilidade Metatextual Explicar sobre a plataforma *Google Classroom®.*
Segundo Encontro	Fundamentação teórica acerca da Habilidade Metatextual e do "NOVO PRONARRAR: suporte estruturado	Disponibilização de artigos científicos que abordam a temática habilidade metatextual e sua importância para o processo de leitura

(*Google Classroom®)*	para a emergência e o desenvolvimento de histórias infantis"; Questionário.	e produção de textos. Artigos e/ou trabalhos que utilizaram o PRONARRAR. Também será solicitado que respondam um questionário sobre os textos trabalhados.
Terceiro Encontro (Presencial)	Retomar questões como a importância da habilidade metatextual para o processo de leitura e escrita; apresentar o "NOVO PRONARRAR: suporte estruturado para emergência e o desenvolvimento de histórias infantis" e Implementar uma história desse suporte. Apresentar e implementar as atividades propostas do manual (atividades nº 1,2,3,4 e 5)	Abordagem sobre a importância da habilidade metatextual para o processo de leitura e produção de textos. Apresentação das etapas de aplicabilidade das atividades propostas pelo "NOVO PRONARRAR: suporte estruturado para emergência e o desenvolvimento de histórias infantis". Desenvolvimento das atividades propostas para o manual didático e disponibilização do questionário de avaliação das atividades do produto/produção técnico-educacionais para que os cursistas avaliem cada atividade apresentada.
Quarto Encontro (Presencial)	Apresentar e implementar as atividades propostas no manual (atividades nº 6, 7, 8, 9 e 10); Questionário de avaliação das atividades do produto/produção técnico-educacionais.	Desenvolvimento das atividades propostas para o manual didático e disponibilização do questionário de avaliação das atividades do produto/produção técnico-educacionais para que os cursistas avaliem cada atividade apresentada.
Quinto Encontro (Presencial)	Apresentar e implementar as propostas do manual (atividades n° 11, 12, 13, 14, 15 e 16); Questionário de avaliação das atividades de produto/produção técnico-educacionais e escolha de uma atividade para cada cursista.	Desenvolvimento das atividades propostas para o manual didático. Disponibilização do questionário de avaliação das atividades do produto/produção técnico-educacionais para que os cursistas avaliem cada atividade apresentada e seleção de uma das atividades trabalhadas para que cada cursista a implemente.
Sexto Encontro (*Google Classroom®)*	Descrição da implementação da atividade selecionada no encontro anterior.	Descrição, por meio do *Google Classroom®,* de como foi a implementação da atividade selecionada no encontro anterior.
Sétimo Encontro (Presencial)	Apresentar a implementação e questionário final.	Apresentação de como foram as implementações realizadas pelos cursistas e disponibilização do questionário final.

Fonte: a autora (2022)

A seguir (Quadros de 5 a 11) será apresentada a estrutura proposta para realização do curso de capacitação, com os objetivos e encaminhamentos metodológicos para cada encontro. A estrutura dos encontros elaborados foi baseada em Campos e Blanco (2022).

Quadro 5 – Primeiro Encontro – Avaliação Inicial (Presencial)

Objetivos: Assinar o termo de consentimento livre e esclarecido; responder o questionário inicial; conhecer os participantes; conhecer a estrutura do curso; compreender a definição de Habilidades Metalinguísticas e Habilidade Metatextual e explicar o funcionamento da plataforma *Google Classroom*®.
Encaminhamentos Metodológicos: Assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice E); Preenchimento do questionário inicial referente aos conhecimentos prévios dos cursistas (apêndice A);

Apresentação dos participantes do curso por meio de dinâmica; Instrução sobre a estrutura do curso; Exploração da plataforma *Google Classroom®.*
Duração: 3 horas

Fonte: A autora (2022).

Quadro 6 – Segundo encontro - Google Classroom®

Objetivos: Compreender conceitos e definições de Habilidade Metatextual e sua relação com a leitura e produção de textos; conhecer a implementação do PRONARRAR; responder um questionário sobre os conteúdos trabalhados.
Encaminhamentos Metodológicos: Leitura dos artigos: "Análise da produção textual de alunos com dislexia a partir da utilização do programa de intervenção metatextual PRONARRAR" e "Efeitos do Programa de Intervenção Metatextual PRONARRAR nas produções escritas de crianças com Transtornos Funcionais Específicos" Resposta ao questionário com questões referentes à leitura dos artigos.
Duração: 3 horas

Fonte: A autora (2022).

Quadro 7 – Terceiro Encontro (Presencial)

Objetivos: Retomar questões sobre a importância da habilidade metatextual e apresentar as etapas de aplicabilidade das atividades propostas pelo "NOVO PRONARRAR: suporte estruturado para emergência e o desenvolvimento de histórias infantis". Apresentar e implementar as atividades propostas do manual (atividade n° 1,2,3,4 e 5) e responder o questionário de avaliação das atividades do produto/produção técnico-educacionais (apêndice B).
Encaminhamentos Metodológicos: Retomada do conteúdo estudado pelos cursistas, destacando a importância da Habilidade Metatextual para a leitura e produção de textos; Levantamento diante da compreensão dos cursistas sobre o PRONARRAR; Apresentação das etapas de aplicabilidade das atividades propostas pelo "NOVO PRONARRAR: suporte estruturado para emergência e o desenvolvimento de histórias infantis; Apresentação das atividades do manual didático; Implementação das atividades do manual didático; Realização do questionário de avaliação das atividades do produto/produção técnico-educacionais (apêndice B).
Duração: 3 horas

Fonte: A autora (2022).

Quadro 8 – Quarto Encontro (Presencial)

Objetivos: Apresentar e implementar as atividades propostas do manual (atividade nº 6, 7, 8, 9 e 10) e responder o questionário de avaliação das atividades do produto/produção técnico-educacionais (apêndice B).
Encaminhamentos Metodológicos: Apresentação das atividades do manual didático; Implementação das atividades do manual didático; Realização do questionário de avaliação das atividades do produto/produção técnico-educacionais (apêndice B).
Duração: 3 horas

Fonte: A autora (2022).

Quadro 9 – Quinto Encontro (Presencial)

Objetivos: Apresentar e implementar as atividades propostas do manual (atividade nº 11, 12, 13, 14, 15 e 16); responder o questionário de avaliação das atividades do produto/produção técnico-educacionais (apêndice B) e selecionar uma das atividades trabalhadas para cada participante implementar.
Encaminhamentos Metodológicos: Apresentação das atividades do manual didático; Implementação das atividades do manual didático; Realização do questionário de avaliação das atividades do produto/produção técnico-educacionais (apêndice B); Escolha de uma atividade do manual didático para que o cursista implemente.
Duração: 3 horas

Fonte: A autora (2022).

Quadro 10 - Sexto encontro (Google Classroom®)

Objetivos: Descrever como foi a implementação da atividade selecionada no encontro anterior.
Encaminhamentos Metodológicos: Descrição dos participantes por meio do *Google Classroom®,* de como foi implementação a atividade selecionada no encontro anterior, contendo etapas da implementação e dificuldades.
Duração: 3 horas

Fonte: A autora (2022).

Quadro 11 – Sétimo encontro (Presencial)

Objetivos: Apresentar a implementação dos participantes, responder o questionário final e disponibilizar o formulário online de avaliação de participação.
Encaminhamentos Metodológicos: Apresentação da implementação das atividades realizadas pelos participantes; Realização do questionário final; Disponibilização do link do G*oogle forms*® para preenchimento da avaliação de participação.
Duração: 3 horas

Fonte: Adaptado de Campos e Blanco (2022, p. 68 - 71).

4.5 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS PARA ANÁLISE DE RESULTADOS

A coleta de dados da presente pesquisa foi realizada por meio de: inscrição no curso via online, para obtenção dos dados pessoais dos participantes; questionário inicial, para verificar o conhecimento prévio; avaliação das atividades e do conteúdo durante a realização do curso, no intuito de verificar a aprendizagem; relatório das atividades do curso implementadas pelos participantes; e questionário final para avaliação do curso e avaliação de participação, buscando avaliar as atividades propostas no manual e a participação dos cursistas. As respostas dos questionários foram escritas fielmente às respostas dos participantes, não sendo realizada nenhuma correção.

Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, uma vez que busca coletar e analisar dados que possibilitem validar as atividades desenvolvidas na elaboração do manual (CRESWELL, 2013). Para tanto, a análise dos resultados será realizada por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), que, conforme Moraes e Galiazzi (2007, p. 89), “pode ser caracterizada como exercício de produção de metatextos, a partir de um conjunto de textos”. A ATD segue uma metodologia com etapas bem detalhadas que precisam ser seguidas de forma rigorosa (PEDRUZZI *et al*. 2015).

Segundo Moraes (2003), ATD parte sempre de um *corpus*, que é a matéria-prima, ou seja, os textos que serão analisados. Estes podem ser produzidos exclusivamente para a investigação ou podem já existir e serem analisados. Os textos selecionados ou produzidos devem apresentar relação com os fenômenos investigados.

Para tanto, a análise textual discursiva é composta por três etapas, sendo elas: unitarização, categorização e captação de novos emergentes.

A primeira etapa é a unitarização, que corresponde à desconstrução do texto, dessa forma, o texto é fragmentado organizando unidades de análise

> Mais do que propriamente divisões ou recortes as unidades de análise podem ser entendidas como elementos destacados dos textos, aspectos importantes destes que o pesquisador entende mereçam ser salientados, tendo em vista sua pertinência em relação aos fenômenos investigados. Quando assim entendidas, as unidades estão necessariamente conectadas ao todo (MORAES; GALIAZZI, 2007, p.115).

As unidades de análise são definidas sempre em função do propósito da pesquisa, pois essas unidades evidenciam as informações mais relevantes do texto selecionado para análise. É possível, também, que o pesquisador perceba a importância de novas unidades que podem aparecer durante o decorrer da pesquisa (MORAES, 2003; PEDRUZZI *et al.*, 2015).

Na etapa de categorização, estabelece-se a organização de categorias a partir das unidades de análise determinadas, comparando-as e reunindo-as em grupos semelhantes. As categorias ainda podem ser estabelecidas antes da análise ou de forma emergente

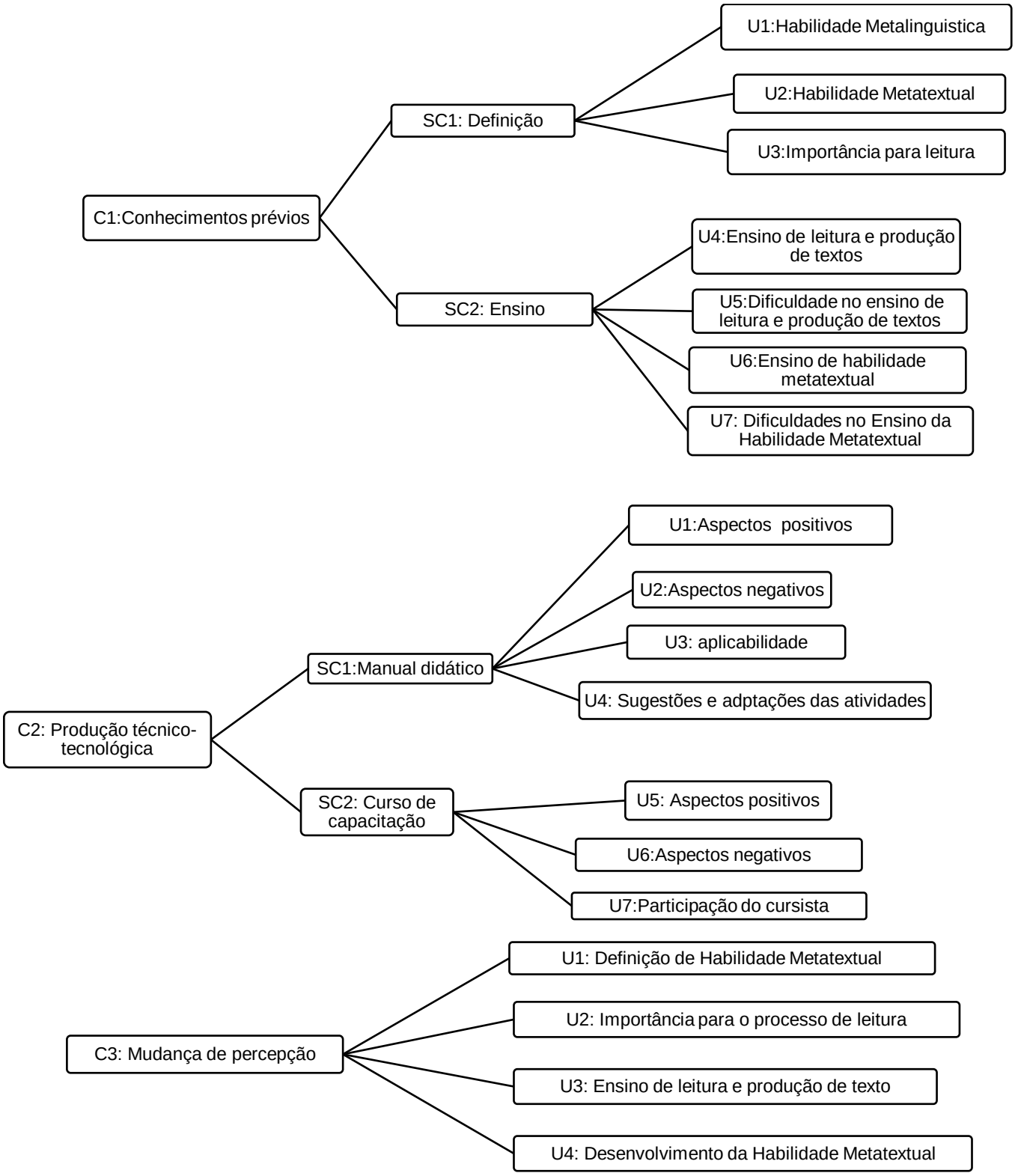
> A categorização, além de reunir elementos semelhantes, também implica nomear e definir as categorias, cada vez com maior precisão, na medida em que vão sendo construídas. Essa explicitação das categorias se dá por meio do retorno cíclico aos mesmos elementos, no sentido da construção gradativa do significado de cada categoria. Nesse processo, as categorias vão sendo

> aperfeiçoadas e delimitadas cada vez com maior rigor e precisão (MORAES, 2003, p.197).

Desta forma, as categorias podem ser realizadas por diferentes metodologias e apresentarem diversos níveis na pesquisa. É a partir das categorias “que se produzirão as descrições e interpretações que comporão o exercício de expressar as novas compreensões possibilitadas pela análise” (MORAES, 2003, p. 197).

Para a presente pesquisa delimitou-se as categorias, subcategorias e unidades de análise ilustradas na Figura 2.

Figura 2 - Categorias, Subcategorias e unidades de análise



Fonte: A autora (2022).

A primeira categoria “**Conhecimentos prévios”** possui como primeira subcategoria a **“Definição”**, que tem como unidades de análise **“Habilidades Metalinguísticas”, “Habilidade Metatextual”** e **“Importância para a leitura”.** Já a segunda subcategoria denomina-se **“Ensino”**, contém como unidades de análise: **“Ensino de leitura e produção de textos”**; **“Dificuldades no ensino de leitura e produção de textos”**; **“Ensino da Habilidade Metatextual”** e **“Dificuldades no ensino da Habilidade Metatextual”**.

Na segunda categoria **“Produção técnico-tecnológica”** tem-se, como primeira subcategoria, o **“Manual didático”**, apresentando as unidades de análise: **“Aspectos positivos”**; **“Aspectos negativos”**; **“Aplicabilidade”** e **“Sugestões e adaptações das atividades”**. A segunda subcategoria **“Curso de capacitação”** possui três unidades de análise: **“Aspectos positivos”**; **“Aspectos negativos”**; **“Participação dos cursistas”**

A terceira e última categoria **“Mudança de percepção”**, conta com quatro unidades de análise: **“Definição de Habilidade Metatextual”**; **“Importância para o processo de leitura”**; **“Ensino de leitura e produção de texto”** e **“Desenvolvimento da Habilidade Metatextual”**.

A categoria “**Conhecimentos prévios”** tem como objetivo analisar os conhecimentos prévios dos cursistas diante da definição de habilidades metalinguísticas e habilidade metatextual, citando a importância dessas habilidades para o processo de leitura. Esta categoria ainda busca analisar como é realizado o ensino da habilidade metatextual, da leitura e produção de textos e as dificuldades que os cursistas enfrentam nesse ensino. A análise dos dados da primeira categoria será realizada considerando o questionário inicial (apêndice A) adaptado de Oliveira e Blanco (2019).

A primeira subcategoria “**Definição”**, tem como objetivo analisar a definição dada pelos cursistas sobre as seguintes unidades de análise: “**Habilidade metalinguística”**; **“Habilidade metatextual”** e **“Importância para a leitura”** que tem como objetivo analisar os conhecimentos prévios acerca dessas habilidades e a compreensão da importância dessa habilidade para os processos de leitura dos alunos em sala de aula.

A segunda subcategoria “**Ensino”**, objetiva analisar o ensino da leitura, produção de textos e da habilidade metatextual em sala de aula. Esta subcategoria conta com as unidades de análise: **“Ensino da leitura e produção de**

textos”, que busca analisar como os professores realizam o ensino da leitura e da produção textual; **“Dificuldades no ensino de leitura e produção de textos”**, que tem como objetivo analisar as dificuldades dos professores diante do ensino de leitura e de produção de textos em sala de aula; **“Ensino da Habilidade Metatextual”**, que busca analisar como os cursistas promovem o desenvolvimento da habilidade metatextual em sala de aula e a unidade **“Dificuldades no ensino da Habilidade Metatextual”** tendo como objetivo analisar as dificuldades apontadas pelos professores sobre o trabalho de desenvolvimento da habilidade metatextual em sala de aula.

A segunda categoria **Produção técnico-tecnológica**, busca analisar os dados relacionados ao manual didático, sua aplicabilidade, aspectos positivos e negativos, participação dos cursistas e análise do curso de capacitação considerando as sugestões dos participantes do curso. Para análise de dados dessa categoria, será considerado: questionário de avaliação das atividades do produto/produção técnico-educacionais (apêndice B) adaptado de Oliveira e Blanco (2019) e Lordani e Blanco (2020); questionário de avaliação de participação (apêndice C) adaptado de Gennari e Blanco (2018) e Goulart e Blanco (2022) e o questionário final (apêndice D) adaptado de Campos e Blanco (2022).

A subcategoria **“Manual didático”**, busca analisar a implementação das atividades propostas para o manual didático. Essa subcategoria conta com as unidades de análise: **“Aspectos positivos”**, **“Aspectos negativos”**, **“Aplicabilidade”** e **“Sugestões e adaptações das atividades”**. Essas unidades apresentam como objetivo a análise dos aspectos positivos e negativos das atividades do manual, apontados pelos cursistas, a opinião dos cursistas diante da aplicabilidade das atividades em sala de aula e as sugestões dos participantes sobre as atividades e possíveis adaptações.

Na subcategoria **“Curso de capacitação”**, segunda subcategoria da categoria dois, tem-se como objetivo analisar as atividades trabalhadas no decorrer do curso. Nessa subcategoria, encontram-se três unidades de análise: **aspectos positivos, aspectos negativos, participação dos cursistas.** As unidades de análise buscam verificar qual foi a contribuição do curso para a prática pedagógica, os pontos positivos relatados pelos cursistas, quais dificuldades apresentadas durante a realização do curso e como foi a participação dos cursistas durante a implementação do curso.

Na terceira e última categoria, **“Mudança de percepção”**, tem-se o objetivo de analisar a mudança de percepção diante dos conceitos e definições abordados no curso e o trabalho do desenvolvimento da habilidade metatextual após o curso. Desta forma, essa categoria apresenta quatro unidades de análise: **“Definição de Habilidade Metatextual”**; **“Importância para leitura”**; **“Ensino de leitura e produção textual”** e **“Desenvolvimento da Habilidade Metatextual”**. Essas unidades buscam analisar a mudança de percepção diante da definição de habilidade metatextual, a importância dessa habilidade para o processo de leitura produção de textos dos alunos em sala de aula e como os cursistas pretendem trabalhar o desenvolvimento dessa habilidade em sala de aula após o curso. Os dados da terceira categoria serão analisados considerando o questionário final (apêndice D).

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

5.1 MAPEAMENTO ACERCA DOS ESTUDOS SOBRE HABILIDADES METATEXTUAIS[4]

Realizou-se um mapeamento acerca dos efeitos de programas de intervenção metatextual na leitura e na escrita de escolares do ensino fundamental, tendo como objetivos específicos identificar as atividades realizadas nas pesquisas de intervenção e destacar possíveis atividades que podem ser realizadas como intervenção.

Dentre os 11 trabalhos selecionados, quatro são artigos, sendo três encontrados na Scientific Eletronic Library Online (SciELO) e um no Portal Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), enquanto na BDTD foram encontrados sete trabalhos referentes ao tema (2 dissertações e 5 teses). Os trabalhos estão organizados no Quadro 12 abaixo composto por quatro colunas sendo indicado na primeira coluna, o título; na segunda, autor e ano; na terceira, o meio de publicação, evidenciando programa ou revista; e, no quarto e último, o objetivo descrito nos trabalhos, no intuito de identificar a finalidade da pesquisa.

Quadro 12 – Trabalhos mapeados a partir da palavra-chave “metatextual”

TÍTULO	**AUTOR/ANO**	**PROGRAMA/ REVISTA**	**OBJETIVO**
Resolução da Situação-Problema e Desfecho em Histórias de Crianças de 7 e 9.	Maria do Rosário de Fátima Rodrigues e Fernanda Costa Vilela (2012).	Psicologia: Ciência e profissão.	Analisar a influência de produção de textos narrativos no desenvolvimento da consciência metatextual
Consciência Metatextual, Compreensão Leitora e Resumo de histórias- possíveis relações em uma perspectiva psicolinguística.	Marília Marques Lopes (2016).	**Signo.** Santa Cruz do Sul.	Reflexões acerca das relações leitura-compreensão estabelecidas por crianças na metade do ensino fundamental. A tese em questão tratou de relacionar três tipos de avaliação da leitura, unindo instrumentos como testes de escolha simples e escrita de resumo de uma narrativa.

[4] Artigo submetido para Revista: Eixo.

Desenvolvimento de habilidades metatextuais e sua expressão na produção de textos de opinião.	Luciana Ribeiro Pinheiro e Sandra Regina Kirchner Guimarães (2016)	Educar em Revista	Intervenção para o desenvolvimento da capacidade de gestão consciente do uso de marcas linguísticas da argumentação (operadores argumentativos/organizacionais).
Habilidades metatextuais: uma intervenção na produção escrita de textos narrativos	Gislaine Gasparin Nobile e Sylvia Domingos Barrera (2018)	Psicologia Escolar e Educacional, SP.	Verificar o efeito de sessões de intervenção visando ao desenvolvimento das habilidades metatextuais sobre a produção escrita de histórias com tema livre e verificar o efeito da intervenção sobre o conhecimento explícito da estrutura dos textos narrativos.
As relações entre consciência metatextual, produção e compreensão de textos.	Ana Paula Pereira (2010)	Mestrado em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco.	Examinar as relações entre produção, compreensão de textos e consciência metatextual com crianças de diferentes níveis de escolaridade.
Atribuição de estados mentais e consciência Metatextual: Efeitos de uma pesquisa-intervenção com literatura infantil.	Nathalie Nehmy Ribeiro (2012).	Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora.	Implementar e avaliar os efeitos de um programa dirigido a promover a linguagem referente aos estados mentais e à consciência metatextual, por meio da leitura mediada de livros de histórias. Bem como a diferença entre os sexos nesses aspectos.
Efeitos de um programa de intervenção metatextual em escolares com dificuldade de aprendizagem.	Jáima Pinheiro de Oliveira (2010).	Doutorado em Educação da Universidade Estadual Paulista.	Verificar os efeitos de um programa de intervenção metatextual, na elaboração de histórias escritas de escolares com dificuldades de aprendizagem.
A produção de textos de opinião como expressão da consciência metatextual: uma intervenção no contexto escolar	Luciana Ribeiro Pinheiro (2012)	Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de doutora.	Análise dos efeitos de uma intervenção pedagógica voltada para o desenvolvimento da consciência metatextual (mais especificamente habilidades relativas à coerência, coesão e estrutura do texto argumentativo) sobre o desempenho de alunos do 5º ano do ensino fundamental, na produção de textos de opinião
Consciência Metatextual, Compreensão Leitora e Resumo de histórias possíveis relações em uma perspectiva psicolinguística.	Marília Marques Lopes (2015).	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Para obtenção título Doutorado na área de concentração em Linguística.	Verificar as relações entre consciência metatextual, compreensão leitora e elaboração de resumos de narrativa. Segundo a perspectiva de Jean-Émile Gombert (1992).

Efeitos de intervenção em habilidades metatextuais na produção escritas de textos narrativos.	Gislaine Gasparine Nobile (2017)	USP de Ribeirão Preto para obtenção do título de doutorado.	Verificar a eficácia de sessões de intervenção visando ao desenvolvimento da habilidade metatextual sobre a escrita de histórias em duas situações de produção textual: livre e reprodução escrita
Construção e avaliação do impacto de um programa de ensino metatextual para desenvolver a narrativa escrita de estudantes com deficiência intelectual	Ana Paula Zaboroski-Oleinik (2020)	UNESP, campus de Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação	Construir e verificar a eficácia de um programa de ensino metatextual, implementado pelas professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), para a elaboração de narrativas pessoais escritas pelos estudantes com deficiência intelectual.

Fonte: A autora.

O artigo de Rodrigues e Vilela (2012) objetiva analisar a influência da situação de produção de textos narrativos, elaborados por crianças de 7 e 9 anos, em uma perspectiva psicogenética. Participaram deste estudo 23 alunos da primeira série e 50 da terceira, de escolas públicas do interior do Estado de Minas Gerais. Para tanto, elaborou-se, com alunos da primeira e terceira série, a escrita de uma história de produção livre. Após, foram realizadas sessões com questões na perspectiva metatextual, apresentação de histórias curtas com os elementos que as constituem e pedido para que a criança pintasse as respectivas partes.

Em uma segunda etapa, foram apresentadas gravuras que formavam uma história (início, meio e fim) e solicitado que a criança organizasse as mesmas e produzisse oralmente a sequência da história. Também foi elaborado um baralho de história, com duas histórias recortadas em partes (início, meio e fim) e a criança, inicialmente, teria que separar as duas histórias e pensar apenas nos temas; em seguida, solicitava-se que a mesma estruturasse/organizasse a história dando sentido ao texto e, por último, a produção de outra história de cunho livre. Conclui-se que as sessões de consciência metatextual aumentaram as habilidades de escrita das histórias, especialmente na terceira série, sendo mais apreciáveis nas características do que nos níveis das narrativas.

O artigo de Pinheiro e Guimarães (2016) apresenta dados sobre aperfeiçoamento das habilidades de escrita a partir da compreensão das características próprias da linguagem argumentativa. A pesquisa utilizou, como recurso, intervenções com o intuito de promover o desenvolvimento da capacidade de

gestão consciente do uso de marcas linguísticas da argumentação (operadores argumentativos e organizacionais). A intervenção foi realizada em uma pequena escola de rede pública municipal, com 18 alunos matriculados no 5° ano, com idade média entre 10 e 14 anos, oito desses escolares apresentavam histórico de reprova.

Para a intervenção, realizou-se uma sequência didática fundamentada em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004 *apud* PINHEIRO; GUIMARÃES, 2016) e em Bronckart (1999 *apud* PINHEIRO; GUIMARÃES, 2016). Foram realizadas oito etapas. Primeiramente, houve a apresentação da situação de necessidade de produção de texto de opinião e, deste modo, os participantes foram incentivados a realizar uma produção inicial. Em seguida, foram instituídos módulos de atividades: 1) “Conhecendo o texto argumentativo/de opinião”, dividido em cinco oficinas, contendo a explicação das características deste gênero textual e produções a partir das características trabalhadas; 2) “analisando as produções – estrutura, coesão e coerência textuais”, subdividido em duas oficinas, constituída pela reflexão diante da estrutura do texto produzido pelos participantes e 3) “Produzindo textos de opinião” caracterizou-se em apenas uma oficina de produção textual.

Os dados foram analisados considerando dois aspectos: a relação entre os conhecimentos linguísticos relativos à coerência e à coesão e o aperfeiçoamento da escrita e apropriação das especificidades tipológicas concernentes à escrita argumentativa. Verificou-se que as produções iniciais apresentavam conjunção aditiva “e” e conjunção causal “porque”. Após a intervenção, houve a diminuição do uso excessivo da conjunção “porque”. A análise dos dados evidenciou que, no decorrer do estudo, não houve alteração significativa no uso de expressões que esclarecem melhor a ideia de que o escritor estava apresentado. Quanto aos marcadores linguísticos que descrevem tempo e espaço, pode ser observado o aprimoramento durante a intervenção.

O estudo revelou que os elementos constitutivos de um texto de opinião (argumento, contra-argumento, resposta) não são os únicos fatores que norteiam as produções textuais, mas, por meio da análise das produções, destaca-se um fator importante para orientação da produção, sendo este o tema e a forma, como eles são apresentados aos participantes. A intervenção obteve como resultado a reflexão sobre estrutura argumentativa ocasionando melhoras nas habilidades metatextuais.

O artigo elaborado por Nobile e Barreira (2018), referente à tese de Nobile (2017), teve como objetivo verificar os efeitos de uma intervenção para o desenvolvimento das habilidades metatextuais sobre elaboração de histórias e o conhecimento acerca da estrutura que compõe um texto narrativo. A intervenção contou com a participação de 97 alunos matriculados no 4° e 5° ano do ensino fundamental, dividido de forma aleatória, 50 no grupo controle e 47 no grupo experimental.

Como instrumentos para a pesquisa, utilizou-se produção escrita livre, que foi realizada em uma folha impressa disponibilizada para os alunos contendo espaço para identificação, o ano escolar respectivo a matrícula do aluno e linhas horizontais para produção do texto, não sendo estabelecido limite de tempo ou tamanho. A avalição metatextual foi realizada a partir do Questionário para a Avaliação da Consciência Metatextual (QACM), organizado em: QACM 1 (pré-teste); QACM 2 (pós-teste 1, utilizado nos grupos GE) e QACM 3 (pós-teste 2 para os grupos GC). Os questionários foram elaborados a partir dos instrumentos validados por Santos e Cunha (2011 *apud* NOBILE; BARREIRA, 2018). Ressalta-se que esse instrumento tem como característica sua utilização para a verificação do conhecimento sobre a estrutura de textos narrativos no intuito também de diferenciá-los de outros gêneros textuais. No entanto, para essa pesquisa os autores apontam a adaptação do instrumento direcionando-o ao gênero textual história.

Para o pré-teste, foi solicitado “escrever uma história com tema e assunto livre e criar uma história nova que ninguém havia contado”. Os grupos de participantes foram subdivididos em GE1 e GE2, e GC1 e GC. Com ambos os grupos foram realizadas 4 sessões por semana, com duração de 1 hora, objetivando o desenvolvimento das habilidades metatextuais direcionadas ao conhecimento das estruturas dos textos pertencentes ao gênero “história”.

A primeira sessão foi realizada a partir de duas histórias, comtemplando a explicação sobre os elementos que compõem uma estrutura narrativa: “começo (apresentação dos personagens, marcação de tempo e espaço); meio (situação problema) e fim (resolução do problema e desfecho)”. Após explanação, foram disponibilizados dois textos impressos e solicitando a identificação dos componentes (começo, meio e fim) destacando-os com diferentes cores. Na segunda sessão, foram apresentadas duas histórias por meio de figuras em uma sequência embaralhada. A leitura da história completa foi realizada pela pesquisadora

e, em seguida, solicitado que os alunos colassem as figuras em uma folha na ordem correta da história contada. Na terceira sessão, foram apresentados baralhos de histórias, com três partes escritas (começo, meio e fim) e solicitado que o aluno colocasse na ordem correta. A quarta sessão caracterizou-se pela distribuição de apenas uma parte da história, para que identificassem qual parte (começo, meio ou fim) correspondia a que eles tinham e quais partes faltavam e, a partir dessa identificação, produzissem a história completa.

Na análise das produções escritas livres, os autores verificaram se, nas partes principais dos textos explanadas durante todas as sessões (começo, meio e fim), continha os elementos estruturais, tendo 0-9 como escala de pontuação, contendo mais o item organização, comtemplava a coerência e coesão articulada no texto - que somava mais 1 ponto. É importante salientar os critérios de análise partiram dos trabalhos de Spinillo e Martins (1997) e Oliveira (2010).

Os resultados apontaram efeitos significativos dessa intervenção direcionada ao conhecimento da estrutura narrativa, entretanto nas produções escritas verificou-se apenas uma melhora parcial.

A tese de Pereira (2010) teve como objetivo examinar as relações entre produção, compreensão de textos e consciência metatextual com crianças de diferentes níveis de escolaridade, sendo 64 crianças entre 7 e 9 anos, organizadas em três grupos 3°, 4° e 5° ano do ensino fundamental

A autora utilizou três tarefas de natureza oral, visando analisar o caráter de produção textual. A primeira tarefa consistiu na produção verbal de uma história dado o tema “Uma aventura na fazenda”. A segunda tarefa envolveu a compreensão de textos, para a qual foi lida uma história e posteriormente solicitado que a criança respondesse seis perguntas de natureza inferencial concernente ao texto. Na terceira tarefa, a examinadora leu 12 textos, sendo eles completos e incompletos e, em seguida, solicitou que a criança expressasse quais, em seu entendimento, estavam completas ou incompletas, questionando os motivos para tais interpretações.

Para análise, foram atribuídos três sistemas compostos por categorias, cada um destinado a uma tarefa. O sistema de análise proposto por Albuquerque e Spinillo (1998 *apud* PEREIRA, 2010) foi utilizado para avaliar a tarefa de consciência metatextual e também consistia em elementos como: indefinido; tamanho; conteúdo; convenções linguísticas e estrutura. A partir da análise desses

elementos, foram organizadas categorias: na Categoria I, o escolar erra todo o julgamento da completude do texto, apresenta critérios de julgamento indefinidos; na Categoria II, o escolar acerta ou erra todo o julgamento da completude e a identificação da parte, podendo ser inconsistente nos acertos (ora acerta, ora erra), baseando também sua resposta em critérios indefinidos ou gerais como o tamanho; a Categoria III consiste na apresentação de acertos e erros presentes na categoria II, incluindo justificativas em critérios de tamanho/tempo, conteúdo e convenções linguísticas, não considerando a estrutura da história; na Categoria IV, a criança pode ou não acertar tudo no julgamento da completude e na identificação da parte, baseando suas justificativas em critérios como conteúdo, convenções linguísticas e estrutura; na Categoria V, a criança acerta tudo do julgamento da completude, acerta tudo na identificação das partes e baseia suas justificativas, fundamentalmente, no critério estrutura.

A análise da tarefa de produção textual – de característica oral – baseou-se no sistema empregado por Ferreira e Spinillo (2003 *apud* PEREIRA, 2010) composta por identificação a partir de categorias de produção. A Categoria I classificava histórias que apresentavam apenas a introdução da cena e dos personagens, tendo a presença ou não de convenções linguísticas; a Categoria II correspondia a histórias que tivessem os elementos exigidos na Categoria I e também o esboço de ações que expressassem o início de uma situação problema; a Categoria III, além da introdução da cena e dos personagens, era analisado o início de uma situação problema, entretanto, estando ausente um desfecho; a Categoria IV deveria ter todos os elementos exigidos nas categorias anteriores, mais a presença de um desfecho relacionado à situação problema, porém, sem as definições das ações realizadas para resolução do problema; já a Categoria V classificava historias completas, com estruturas elaboradas contendo a presença dos elementos exigidos em todas as categorias e a presença explícita do desfecho e das ações que resolveram a situação problema.

A análise da tarefa de compreensão textual levou em conta precisão e adequações das repostas, tendo, como parâmetro, modelo de respostas esperadas. As respostas também foram classificadas em categorias: Categoria I - ausência de

respostas; Categoria II - resposta problemática ou indevida[5] ; Categoria III - respostas vagas ou imprecisas; Categoria IV - respostas precisas e específicas com presença de inferências complexas, indicando compreensão mais profunda.

A pesquisa expôs relação positiva entre as habilidades, elucidando que, ao aprimorar uma habilidade, as outras acompanham o desenvolvimento. Porém não comprovou a influência da consciência metatextual na produção e compreensão de textos.

A dissertação de Ribeiro (2012) teve como objetivo implementar e avaliar os efeitos de um programa dirigido a promover a linguagem referente aos estados mentais e à consciência metatextual, por meio da leitura mediada de livros de histórias. A autora organizou atividades pré-intervenção, aplicando o Teste de Inteligência Emocional para Crianças (TIEC) de Bueno (2008 *apud* RIBEIRO,2012) composto por perguntas referentes a oito histórias em áudio (para esta análise utilizou-se também o apoio de imagens por meio de computadores); a Escala de Autoavaliação das Habilidades sociais de Bandeira *et al.* (2009 *apud* RIBEIRO,2012) e contação de uma história a partir de uma figura de um livro infantil. Participaram 70 alunos do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública federal, com média de 6 anos e 9 meses de idade, divididos em: GI- grupo de intervenção composto de 37 crianças e GC- grupo de comparação, composto de 33 crianças não participantes. A intervenção envolveu dois encontros semanais, cada um com tempo de 40 minutos, realizando ao todo 10 encontros, consistindo na seleção de 10 livros infantis que apresentavam termos mentais, também uma estrutura de início, meio e fim e convenções linguísticas permitindo a exploração dos aspectos metatextuais.

A atividade da leitura mediada tinha como objetivo desenvolver a linguagem referente aos estados mentais e à consciência metatextual infantil. Foram explorados elementos textuais de 1) início da narrativa, como: os personagens, o tempo e o local; 2) meio: os eventos e as ações dos personagens, seus objetivos e qual situação problema presente na história; e 3) final: como a história finalizou, como os personagens resolveram a situação problema. Atentou-se, também, às convenções linguísticas presentes nas histórias e, quando necessário, à leitura poderia ser

[5] Conforme Marcuschi (1996 *apud* PEREIRA, 2010) considera-se “Indevida” uma leitura não permitida pelo texto e “Problemática” quando o leitor realiza uma leitura pessoal também não permitida pelo texto apresentado.

interrompida para responder perguntas, incluir informações ou até mesmo ouvir comentários.

O pós-intervenção consistiu em uma nova coleta de dados, utilizando os mesmos procedimentos da implementação do programa, podendo, desta forma, analisar os efeitos da intervenção. O programa de intervenção atingiu positivamente a produção de histórias orais, compreensão emocional e habilidades sociais infantis, substanciando a relação da linguagem com os mesmos.

A tese de Oliveira (2010) apresenta como objetivo verificar os efeitos de um programa de intervenção metatextual na elaboração de histórias escritas de escolares com dificuldades de aprendizagem. Segundo a autora, textos de gêneros narrativos, durante o período de alfabetização, são facilitadores na formação de leitores reflexivos. A partir desta perspectiva, foi aplicado um programa de intervenção em escolares com dificuldade de aprendizagem, que consistiu no uso de gravuras sequenciais que formavam uma história para o apoio da leitura, contendo os elementos que compõem a história (cenário, tema, enredo e resolução).

A intervenção foi realizada em duas fases. Na primeira fase, o pesquisador explicava ao aluno que a história era composta por elementos; para exemplificar, o pesquisador lia a história e pintava com lápis de cor cada um dos elementos, explicando o porquê desta identificação. Após essa identificação, o pesquisador montou um quadro com as características de cada elemento e disponibilizou nos momentos da segunda fase. No segundo momento, o pesquisador solicitou também a identificação dos elementos presentes nos textos; destaca-se que as histórias possuíam estruturas semelhantes, um ou dois personagens, um problema simples e a resolução explícita de forma clara. Foram disponibilizadas gravuras correspondentes a cada elemento do texto, sendo solicitada a descrição oral e produção escrita de cada gravura separadamente, organizada com 6 minutos para produção textual. Para a estruturação da história completa, foi fornecido um tempo de 15 minutos, com a presença também de instruções realizadas pelo pesquisador, a qual não poderia passar de 25 minutos incluindo os 15 minutos para escrita. Após a finalização, realizou-se a correção gramatical.

A pesquisa apresentou que a intervenção obteve resultados significativos com o uso de recursos decorrentes para produção de histórias escritas. O desempenho na produção, após a intervenção, indicou que a apresentação e

identificação dos elementos que organizam a história interferiram positivamente na produção textual.

A tese de Pinheiro (2012) buscou analisar os efeitos de uma intervenção direcionada ao desenvolvimento da consciência metatextual, com ênfase nas habilidades de coesão, coerência e estrutura de textos argumentativos. A intervenção foi realizada com uma turma de 5° ano do Ensino Fundamental, composta por 18 alunos, dos quais 4 frequentavam sala de recursos. Para as atividades foram selecionados 9 temas próximos do contexto dos alunos para produção escrita de textos argumentativos. Foi atribuído, como instrumento e procedimento principal para a coleta de dados, a realização da sequência didática fundamentada Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004 *apud* PINHEIRO, 2012), e Bronckart (1999 *apud* PINHEIRO, 2012).

A intervenção ocorreu por meio de 7 oficinas. A primeira caracterizou-se pelo conhecimento acerca dos textos de opinião; para tanto, foi realizada a apresentação das características de um texto argumentativo, familiarização e identificação dos textos de opinião, contendo uma atividade escrita e uma oral. Na segunda oficina, foi proposto conhecer o argumento como elemento do texto de opinião, identificar a justificativa nos argumentos e identificar argumentos e contra-argumentos em textos de opinião, utilizando o Texto “Contra o trabalho infantil”, seguido de debate sobre o tema e sobre a estrutura do texto.

Para a terceira oficina, o foco se manteve em reconhecer opiniões contrárias e divergentes nos textos de opinião, tendo como atividade a elaboração de cartazes, sendo solicitado, então, que pesquisassem textos de opinião com argumentos contrários ou divergentes. Na quarta oficina, os alunos deveriam responder opiniões contrárias ou diferentes a deles, de acordo com tema proposto. Na quinta oficina, os alunos realizaram uma produção dirigida, sendo ressaltados os elementos que compõem o texto de opinião (o argumento, os contra-argumentos e a resposta).

As seguintes oficinas foram direcionadas à avaliação da produção, observando a estrutura, coesão e coerência textual. Na sexta oficina, solicitou-se que os alunos trocassem entre si os textos produzidos por eles para analisá-los, apontando a necessidade de mudanças ou não, deste modo, seguindo com a discussão aberta sobre as inferências identificadas para mudanças. A última oficina

foi direcionada à produção autônoma. A intervenção contou também com a etapa de autoavaliação da produção inicial, revisão e reescrita.

A análise das atividades foi separada por sessões: “Elementos constitutivos da estrutura do texto de opinião nas produções dos alunos”, para análise da construção dos textos dos alunos no que diz respeito à estrutura textual; “O encadeamento por conexão nos textos de opinião dos alunos e a coerência textual”, que verificou o uso de operadores argumentativos e analisou se houve melhorias qualitativas quanto à coerência e coesão e à sessão “A autoavaliação, a revisão e a reescrita: a expressão da consciência metatextual” na qual foram discutidos os resultados da autoavalição em que os alunos reescreveram a primeira produção, retomando os principais fundamentos da consciência metatextual e ao interacionismo sócio-histórico e sócio-discursivo.

A intervenção obteve resultados positivos no desempenho dos alunos concernente à produção do gênero textual adotado (texto de opinião); avanços na escrita como efeito da realização de autoavaliação, revisão e reescrita; flexibilidade e autonomia na produção de textos de opinião que não se caracterizaram como modelos pré-fixados.

A tese de Lopes (2015), assim como o artigo derivado (LOPES, 2016), trataram das relações entre consciência metatextual, compreensão leitora e elaboração de resumos de narrativa. Enquanto procedimento, foram aplicados testes de resumos de um texto narrativo, teste de compreensão leitora contendo questões de múltipla escolha referente à história apresentada e teste de Consciência Metatextual, relacionado à Coerência, à Coesão e à Estrutura textual da história apresentada em 57 estudantes de 5° e 6° anos do Ensino Fundamental de escolas públicas de Porto Alegre.

Os instrumentos foram organizados em: resumos de história, produzidos pelos sujeitos; teste de compreensão leitora, com dez questões de escolha múltipla referente à história apresentada e, ao final de cada uma, duas questões dissertativas e de cunho metalinguístico envolvendo a coerência do texto; teste de Consciência Metatextual, abordando de aspectos relacionados à Coerência (três questões), à Coesão (três questões) e à Estrutura textual (quatro questões) da história apresentada. As respostas foram classificadas em níveis I, II, III e IV; aplicação foi por escrito e 20% de cada turma respondeu oralmente a essas questões.

Os resultados apresentaram relação entre compreensão e consciência metatextual e observou-se que os indivíduos, que possuem melhor compreensão, destacaram-se nos testes de estrutura textual.

A tese de Zaboroski-Oleinik (2020) buscou verificar os efeitos de um programa de ensino metatextual, que foi implementado por professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O programa foi direcionado à produção de narrativas escritas pelos alunos com deficiência intelectual. O estudo foi realizado em um município do Estado do Paraná, em duas escolas nas dependências de cinco salas de aula comuns e duas de recurso. Participaram deste estudo duas professoras responsáveis pelo AEE dos estudantes com deficiência intelectual e cinco professores da sala de aula comum. As salas de aula comuns deveriam ter alunos com deficiência intelectual para realização do estudo.

Para tanto, a pesquisa foi dividida em três estudos. O Estudo I foi realizado com as professoras, por meio de questionários com objetivo de identificar estratégias e recursos pedagógicos para ensinar produção escrita aos alunos. Já o Estudo II elaborou um programa de ensino metatextual, realizando também a formação das professoras do AEE para implementação com os alunos. O Estudo III avaliou os efeitos deste programa na elaboração de narrativas pessoais produzidas pelos alunos com deficiência intelectual. A aplicação do Estudo III foi realizada pelas duas professoras do AEE que participaram do estudo II, implementada então com cinco alunos com deficiência intelectual.

Para linha de base, a fim de verificar ausência ou presença de organização dos elementos sequenciais das histórias narrativas, as professoras utilizaram o livro “Chapeuzinho Vermelho” e dez figuras sequenciais referentes à história, fornecendo instruções explícitas diante dos elementos que compõem o texto. Para que os estudantes conseguissem estabilidade nas produções, foram realizadas três sessões com cada estudante; conforme verificava a estabilidade, o estudante iniciava a condição experimental do programa de ensino metatextual. Essas sessões foram analisadas a partir da pontuação proposta diante os elementos presentes no: cenário, tema, enredo, resolução, sequência dos elementos e Articulação entre os elementos da narrativa.

As categorias para análise das produções narrativas pessoais considerando elementos, sequência e coerência seguiram as categorias de Spinillo

(2000 *apud* ZABOROSKI, 2020) adaptadas por Oliveira e Braga (2012 *apud* ZABOROSKI, 2020) e sugestões de Zaboroski (2014 *apud* ZABOROSKI, 2020).

O experimento foi realizado com as turmas selecionadas no início do estudo e delimitadas 12 fases, contando com as sessões de linha de base. Em todas as sessões, foram utilizados os recursos como a história da linha de base, as figuras sequenciais, cartolina com os elementos que compõem a narrativa, cenário, tema, enredo e resolução e uma narrativa escrita realizada, na sessão anterior, por algum estudante. A análise seguiu as categorias da linha de base, considerando os elementos presentes nas produções de narrativas pessoais. A pesquisa obteve resultados positivos, o programa de ensino metatextual favoreceu as produções, sendo observável a mudança na estrutura que evoluiu de descritiva para histórias pessoais, contendo estrutura e organização dos elementos da narrativa, consideradas histórias completas.

A partir das pesquisas encontradas, observa-se que discussões e intervenções acerca da habilidade metatextual apresentam-se em quantidade inferior as outras habilidades metalinguísticas. Diante das pesquisas encontradas, 63,63% foram implementadas com caráter de intervenção (PINHEIRO, GUIMARÃES, 2016; NOBILE, BARRERA, 2017; 2018; RIBEIRO, 2012; OLIVEIRA, 2010; PINHEIRO, 2012; ZABOROSKI-OLEINIK, 2020) e 36,36% caracterizam como pesquisas que apresentam atividades com potencial para uso em intervenções metatextuais (RODRIGUES, VILELA, 2012; LOPES 2015; 2016; PEREIRA, 2010).

O Quadro 13 abaixo é composto por duas colunas, a primeira identifica autor e ano da publicação, já a segunda apresenta a descrição das atividades dos trabalhos que possuem potencial utilização em intervenções para o desenvolvimento de habilidades metatextuais.

Quadro 13- Trabalhos com atividades para intervenção

Autor (ano)	Atividades
Rodrigues e Vilela (2012)	- Produção livre; -Apresentação de histórias curtas, solicitando que as crianças pintassem os elementos que compõem a história; - Organização de gravuras que formam a história; - Baralho de história, (início, meio e fim), separar a história e pensar no tema, em seguida estruturar a história.

Pereira (2010)	-Identificação da estrutura/elementos do texto (início, meio e fim); Leitura da história e perguntas de natureza inferencial; -Leitura de textos completos e incompletos, solicitando que a criança identificasse e justificasse os motivos das interpretações.
Lopes (2015 e 2016)	-Resumos da história-fonte; -Questões de múltipla escolha sobre coesão, coerência e estrutura do texto narrativo.

Fonte: A autora (2022)

Dentre as pesquisas encontradas, no que tange à consciência metatextual, destaca-se que todas partem da explicação das características e elementos que compõem o determinado gênero textual trabalhado na pesquisa. É importante destacar também que 81,81% das pesquisas utilizaram a estrutura do gênero textual narrativo (RODRIGUES, VILELA, 2012; PEREIRA, 2010; LOPES, 2015 e 2016; NOBILE, BARRERA, 2017, 2018; RIBEIRO, 2012; OLIVEIRA, 2010; ZABOROSKI-OLEINIK, 2020). Ainda, salienta-se que 45,45% das pesquisas fizeram uso de apoio de gravuras para explicação ou intervenção no que se refere aos elementos que compõem um texto (RODRIGUES, VILELA, 2012; NOBILE, BARRERA, 2017, 2018; OLIVEIRA, 2010; ZABOROSKI-OLEINIK, 2020).

A partir da análise dos trabalhos encontrados, observa-se que as intervenções direcionadas à habilidade metatextual possuem resultados significativos, auxiliando a produção escrita no que corresponde à coerência e estruturas formais que compõem um texto. Logo, é importante salientar a necessidade de mais pesquisas direcionadas a esta habilidade metalinguística, uma vez que auxilia o indivíduo a desenvolver consciência geral do texto lido.

Diante os objetivos específicos do presente trabalho, destaca-se que algumas pesquisas com a temática metatextual apresentam atividades com potencial para serem implementadas em intervenções metatextuais. Estas atividades correspondem à apresentação dos elementos que compõem um texto, a partir do gênero textual escolhido para cada pesquisa, atividades de coesão e coerência e produção textual.

Portanto, diante desta temática, ressalta-se a necessidade de mais pesquisas, pois o baixo índice de investigações dificulta a delimitação de estratégias de intervenção especificas. Para tanto, destaca-se também que pesquisas que

investigam o desenvolvimento desta habilidade apresentam atividades que podem ser direcionadas a intervenções.

5.2 DESCRIÇÃO GERAL DA IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO DE CAPACITAÇÃO

No dia 15 de fevereiro de 2023, foi aberta a inscrição *on-line* para o curso de capacitação “Desenvolvimento da consciência metatextual nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. As participantes responderam perguntas referentes à área de formação, tempo de atuação e à turma que trabalhava atualmente.

Os encontros realizados estão descritos a seguir, seguindo o cronograma.

5.2.1 Primeiro encontro

No dia 27 de fevereiro, às 19h30min, aconteceu o primeiro encontro do curso “Desenvolvimento da Consciência Metatextual nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. Neste encontro, as participantes responderam ao questionário inicial (apêndice A) sobre os conhecimentos prévios a respeito das habilidades metalinguísticas, habilidade metatextual, a relação dessas habilidades com o processo da leitura e da escrita e as dificuldades para trabalhá-las em sala de aula, e também assinaram o TCLE (apêndice E).

Após responderem ao questionário, foi iniciada a apresentação acerca da proposta do curso. Além disso, foram apresentadas e discutidas as definições de habilidade metalinguística, habilidade metatextual e a importância para o processo da leitura e da escrita.

5.2.2 Segundo encontro

No dia 2 de março, foi realizado o segundo encontro via *Google Classorom, q*ue contou com a leitura de textos e resposta ao questionário, por meio da ferramenta Kahoot. As perguntas deste questionário retomaram definições e conceitos presentes nos textos propostos.

Figura 3- Segundo encontro de capacitação

	Pergunta	Tipo	Correto/incorreto
1	Habilidades responsáveis por promover a reflexão dos aspectos da própria língua.	Quiz	83%
2	O que é consciência metatextual?	Quiz	67%
3	Qual a importância da consciência metatextual para o processo de leitura e escrita?	Quiz	83%
4	No DSM- 5, como a Dislexia é caracterizada?	Quiz	83%
5	Segundo o PRONARRAR, quais são as quatro categorias de elementos que compõem as narrativ...	Quiz	83%

Fonte: a autora (2023)

5.2.3 Terceiro encontro

No dia 6 de março, às 19h30min, foi realizado o terceiro encontro, de modo presencial. Neste, foram discutidas as dificuldades encontradas na leitura dos textos e o questionário respondido. Em seguida, foi apresentado o modelo do “NOVO PRONARRAR: suporte estruturado para a emergência e o desenvolvimento de histórias infantis”, evidenciando a proposta das atividades que seriam desenvolvidas no curso e os elementos que compõem uma história. Ainda foi discutido como a autora sugere a implementação deste suporte.

Em seguida, iniciou-se a apresentação de algumas atividades propostas para o manual. As participantes responderam ainda, após cada atividade, um questionário (apêndice B) evidenciando a aplicabilidade, sugestões para adaptações e possíveis dificuldades.

Figura 4- terceiro encontro de capacitação

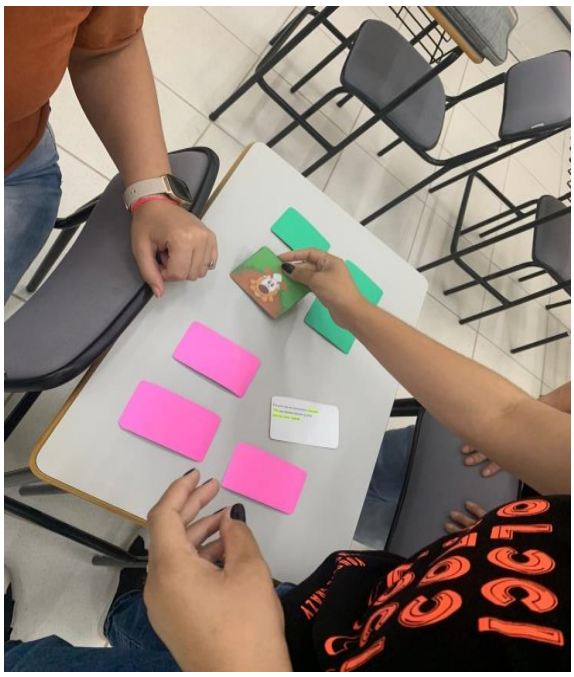


Fonte: a autora (2023)

5.2.4 Quarto encontro

No dia 13 de março, às 19h30min, foi realizado o quarto encontro, de modo presencial. Para tanto, continuou-se a apresentação das atividades propostas para o manual, seguindo a mesma sequência do encontro anterior. Para cada atividade, as participantes respondiam um questionário (apêndice B).

Figura 5- Quarto encontro de capacitação

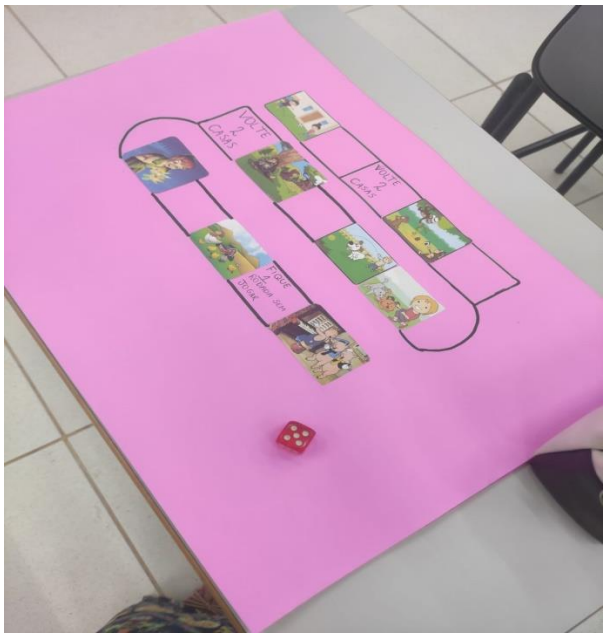


Fonte: a autora (2023)

5.2.5 Quinto encontro

No dia 16 de março, às 19 horas, foi realizado o quinto encontro, também de forma presencial. Neste encontro, apresentou-se as últimas atividades propostas para o manual e as participantes responderam ao questionário (apêndice B), referente a cada atividade. Ao final do encontro, solicitou-se que cada participante escolhesse uma das atividades, para implementar com uma criança, e produzisse um relato acerca desta implementação.

Figura 6- Quinto encontro de capacitação

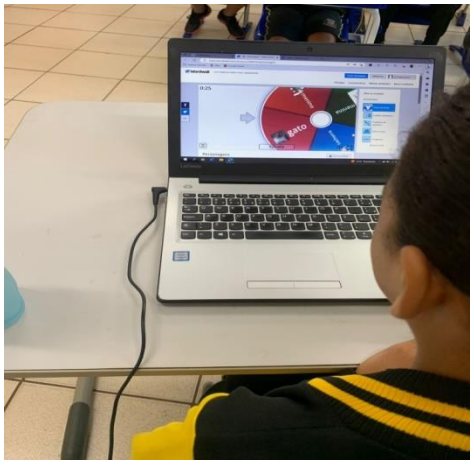


Fonte: a autora (2023)

5.2.6 Sexto encontro

No dia 20 de março, foi realizado o sexto encontro via *Google Classrom.* Foi solicitado que as participantes disponibilizassem, no *Google Classrom,* o relato de implementação das atividades escolhidas no encontro anterior, evidenciando as adaptações realizadas, as dificuldades e o resultado da implementação.

Figura 7- Sexto encontro de capacitação



Fonte: a autora (2023)

5.2.7 Sétimo encontro

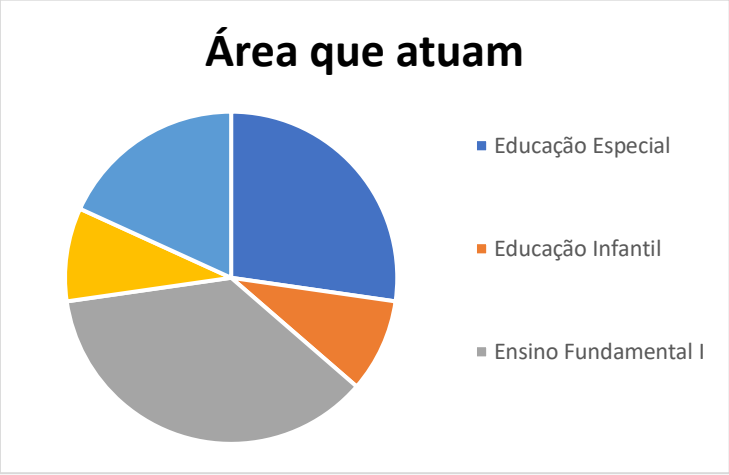
No dia 23 de março, às 19h30min, foi realizado o último encontro. Nele, as participantes compartilharam com o grupo o relato de implementação. Em seguida, responderam ao questionário de avaliação individual (apêndice C), avaliando a própria participação do curso, e o questionário final, (apêndice D) que retomou conceitos e definições do questionário inicial e evidenciou como as participantes, após o curso, iriam trabalhar o desenvolvimento da habilidade metatextual.

5.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS DO CURSO

O curso de formação foi realizado de forma híbrida, com 11 participantes, graduadas em Pedagogia. A faixa etária das participantes variou entre 28 e 56 anos de idade e o tempo de atuação de 6 meses a 36 anos.

No gráfico a seguir, é possível visualizar a área em que as participantes atuam.

Figura 9- área que atuam

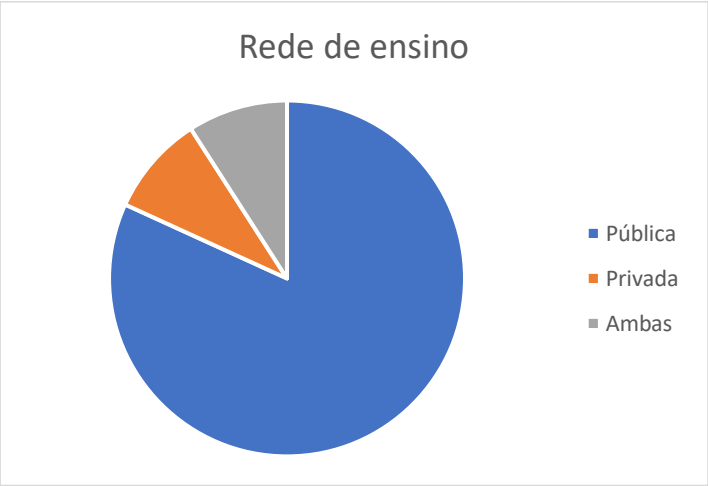


Fonte: a autora (2023)

Referente à atuação das participantes, 5 evidenciaram já ter trabalhado com a Educação Especial e hoje ocupam espaços de orientação educacional e coordenação pedagógica e 3 dessas ainda atuam com sala de recurso ou classe especial. Ainda, 1 das participantes atua na Educação Infantil, 1 no Ensino Fundamental II e 4 nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Abaixo está apresentado o gráfico que corresponde a rede de ensino em que atuam.

Figura 10- Rede de ensino

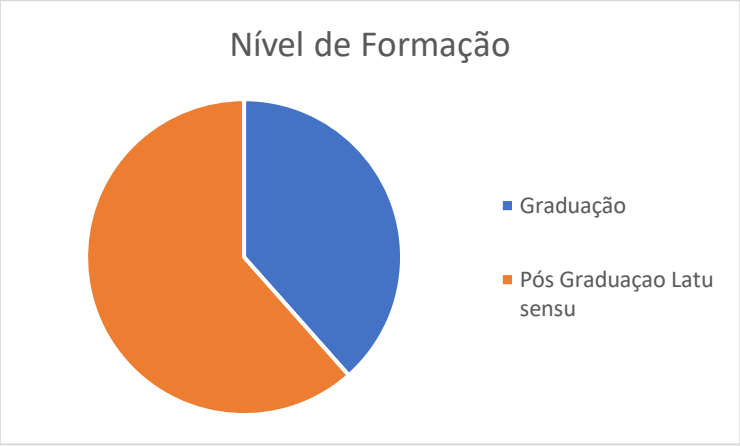


Fonte: a autora (2023)

Diante da rede de ensino que atuam, 9 das participantes indicaram que atuam em rede pública, 1 em rede privada e 1 em ambas.

O gráfico a seguir refere-se ao nível de formação das participantes.

Figura 11- Nível de formação



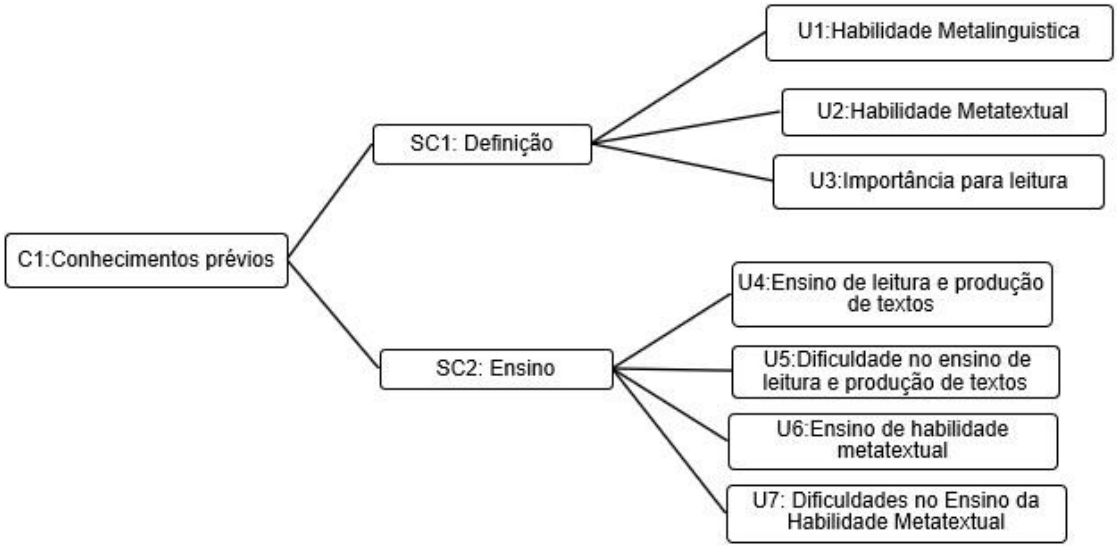
Fonte: a autora (2023)

No que tange à formação, 9 das participantes evidenciaram Pós-Graduação Latu Sensu, sendo 7 em Educação Especial e 2 em Psicopedagogia.

A seguir serão apresentadas as análises de cada unidade, subcategoria e categoria. A primeira categoria - **Conhecimentos prévios** - baseia-se

no conhecimento prévio dos participantes sobre cada unidade. Na subcategoria **“Definição”** seguem as seguintes unidades de analise: **“Habilidade metalinguisticas”**, **“Habilidade metatextual”** e **“Importância para leitura”**. Já a subcategoria **e “Ensino”**, corresponde as unidades: **“Ensino da leitura e produção de textos”**, **“Dificuldade no ensino da leitura e produção de texto”**, **“Ensino de habilidade metatextual”** e **“Dificuldade no ensino de habilidade metatextual”.** As respostas dos questionários foram escritas fielmente como as respostas dos participantes, não sendo realizada nenhuma correção.

Figura 12- Primeira categoria de análise: Conhecimentos prévios



Fonte: a autora (2023)

Esta categoria conta com duas subcategorias, sendo a primeira a “**Definição**” que buscou investigar o conhecimento prévio sobre **“Habilidade metalinguística”**, **“Habilidade Metatextual”** e sua **“Importância para leitura”.**

No quadro 14, apresentam-se as respostas analisadas na primeira unidade **“Habilidade metalinguística”**

Quadro 14- Unidade: Habilidade Metalinguística.

Respostas
P1- *São habilidades utilizadas na leitura e na escrita pelo professor como a consciência fonológica, onde o professor trabalha o fonema e o grafema;* ***P2 –*** *Habilidades desenvolvidas na leitura e produção textual;* ***P3-*** *São habilidades que relacionam fonema e grafema. São efetuadas conscientemente pelo sujeito e exigem habilidades de reflexão e autocontrole;* ***P4-*** *Formas de aprendizagem fonológica;* ***P5-*** *Habilidades voltadas a compreensão linguísticas. Não conheço;* ***P6-*** *São habilidades voltadas a leitura e escritas, desenvolvendo o conhecimento da língua. Não me recordo;* ***P7-*** *Habilidades que envolvem linguagem oral e escrita, facilitando conhecimentos de produção de texto e fala, antes mesmo de iniciar o trabalho no ensino fundamental. Consciência fonológica, rima, aliteração e memoria operacional fonológica;* ***P8****- metatextual, consciência fonológica;* ***P9-*** *Já li algo sobre, mas não tenho conhecimento;* ***P10-****São as habilidades que nós utilizamos para a comunicação, como a fala e a escrita, sinais, gestos;* ***P11-*** *São as habilidades utilizadas para o ensino da língua: fala, escrita, leitura, gestos. Comunicação verbal e não verbal;*

Fonte: a autora (2023)

Diante as respostas analisadas para esta unidade, 2 participantes apontaram não ter conhecimento acerca da temática. Destaca-se, também, que 8 das 11 respostas relacionaram a habilidade metalinguística com a aprendizagem da leitura e da escrita.

Faz-se necessário destacar a familiaridade das participantes com a consciência fonológica, uma vez que 3 respostas se aproximaram das características apresentadas por Campos, Pinheiros e Guimarães (2012, p.196): “Essa consciência envolve não apenas a capacidade de refletir, constatando e comparando os elementos linguísticos, mas também a capacidade de operar com rimas, aliterações, sílabas e fonemas”, destacando também o ensino de grafema e fonema. Como apresentados nos excertos P4 e P8:

> *Formas de aprendizagem fonológica (P4)*;
> *Consciência fonológica, rima, aliteração e memoria operacional fonológica (P8)*.

Maluf, Zanela e Pagnez (2006, p.68) apontam a seguinte definição para habilidades metalinguísticas: “São efetuadas conscientemente pelo sujeito e exigem habilidades de reflexão e autocontrole”. Portanto, a resposta da participante P3 aproxima-se parcialmente da definição dos autores supracitados:

> *São efetuadas conscientemente pelo sujeito e exigem habilidades de reflexão e autocontrole (P3).*

Dentre as respostas, o excerto apresentado acima se aproxima mais do referencial apresentado na presente pesquisa.

As habilidades metalinguísticas estão presentes nas práticas em sala de aula. No entanto, observa-se que, por mais que os professores relatem a relação dessas habilidades com o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, ainda apresentam dificuldade em defini-las e possuem conhecimento apenas da habilidade fonológica. Esse desconhecimento das outras habilidades metalinguísticas pode estar relacionado com o fato de a consciência fonológica ter o maior índice de pesquisas que investigam sua correlação com a aquisição inicial da leitura e escrita (GUIMARÃES, 2003; CIELO, 2002; SPINILLO; MOTA; CORREA, 2010).

No quadro 15, estão organizadas as respostas referentes à unidade **"Habilidade Metatextual"**.

Quadro 15- Unidade: Habilidade Metatextual

Respostas
P1- *É a produção de um texto a partir de um já existente;*
P2- *Produzir um texto a partir de outro texto;*
P3- *Acredito ser produção de um texto a partir de um texto que já existe;*
P4- *NÃO;*
P5- *A compreensão significativa de um texto;*
P6- *Desenvolvimento das habilidades voltadas para os gêneros textuais, suas interpretações e criações;*
P7- *Não tenho certeza, mas acho que diz respeito a competência para produção escrita;*
P8- *Habilidade que auxilia no desenvolvimento e organização de textos;*
P9- *Não sei;*
P10- *Não sei, só sei que está relacionado ao trabalho com textos, a partir do texto, aprofundando o texto ou não. (acredito);*
P11- *É a capacidade de compreender para além do que a mensagem se propõe; é realizar conexões com outros textos, áreas: intertextualidade;*

Fonte: a autora (2023)

Sobre a análise desta unidade, 2 participantes responderam não ter conhecimento acerca da habilidade metatextual. Observa-se que 5 participantes (P1, P2, P3, P10 e P11) relacionaram a habilidade metatextual com a intertextualidade:

> *Acredito ser produção de um texto a partir de um texto que já existe (P3);*
> *É realizar conexões com outros textos, áreas: intertextualidade (P11).*

Destaca-se, também, que (P6, P7) apontaram a relação com a produção de textos e (P5, P8) trouxeram aspectos da habilidade metatextual.

Nobile e Barrera (2019) apresentam a definição de habilidade metatextual como um tipo de habilidade metalinguística que tem como objetivo a análise e reflexão do texto, bem como o domínio de coesão e coerência. Gombert (1992) aponta esta habilidade como a consciência diante da estrutura do texto, não apenas em seus aspectos formais, mas também as informações trazidas por ele. Deste modo, no momento inicial, a criança apresenta um conhecimento inconsciente em relação ao texto e, com o início da escolarização – instituição formal – espera-se dela a capacidade de compreensão textual, como análise e reflexão; aumente e passe a reconhecer a estrutura e organização estrutural dos textos em seus diferentes tipos.

Com isso, observa-se que esta habilidade é pouco estudada e apresentada aos professores de maneira fundamentada, evidenciando, assim, a necessidade de mais pesquisas direcionadas à temática, como sugerido em diferentes estudos discutidos na presente pesquisa (SPINILLO; MOTA; CORREA, 2010; NOBILE; BARRERA, 2019; OLIVEIRA, 2012).

O quadro 16 contempla a terceira unidade de análise **"Importância para leitura"**, última unidade referente à subcategoria 1 **"Definição"**, correspondente a primeira categoria de analise **"Conhecimentos prévios"**.

Quadro 16- Unidade: Importância para leitura

Respostas
P1- *Sua importância é facilitar a apropriação do texto pelo aluno, pois ele terá uma base, um pré-requisito;*
P2- *Permitir o processo de leitura/produção de escrita de forma progressiva e sequenciada;*
P3- *Facilita o processo pois o aluno escreve algo que já conhece. Essa habilidade é importante, já que é mais fácil falar do que conhecer. A partir daí, pode-se passar p/outros tipos de produção;*
P4*-não;*
P5*- Não sei;*
P6- *Pelo desenvolvimento de tais habilidades auxiliar no processo de aprendizagem e domínio da gramática e textos;*
P7- *Auxiliar em uma melhor escrita, conseguindo estabelecer enredo, personagens, problemas e soluções;*
P8- *A habilidade metatextual auxilia no desenvolvimento da leitura e escrita pois leva o aluno a desenvolver organização;*
P9- *Já li algo sobre, mas não tenho conhecimento;*
P10- *Por não trabalhar não sei descrever;*
P11- *Creio que é fundamental para adquirir a leitura de mundo, letramento.*

Fonte: a autora (2023)

Esta unidade buscou analisar a percepção das participantes quanto à importância da habilidade metatextual para o processo de leitura. Com isso, 4 participantes evidenciaram não saber sobre o assunto *(P4, P5, P9, P10).* Já 3

participantes discutiram que esta habilidade auxilia no domínio da leitura e contato com textos:

> *Sua importância é facilitar a apropriação do texto pelo aluno pois ele terá uma base, um pré-requisito (P1);*
> *Pelo desenvolvimento de tais habilidades auxiliar no processo de aprendizagem e domínio da gramática e textos (P6);*
> *Creio que é fundamental para adquirir a leitura de mundo, letramento (P11).*

Sobre as definições de habilidade metatextual discutidas na unidade anterior, 1 participante manteve a intertextualidade como foco da habilidade metatextual.

> *Facilita o processo, pois o aluno escreve algo que já conhece. Essa habilidade é importante já que é mais fácil falar do que conhece. A partir daí pode-se passar p/outros tipos de produção (P3)*

Destaca-se que, 3 participantes indicaram o auxílio desta habilidade para organização de textos:

> *Permitir o processo de leitura/produção de escrita de forma progressiva e sequenciada. (P2);*
> *Auxiliar em uma melhor escrita, conseguindo estabelecer enredo, personagens, problemas e soluções (P7);*
> *A habilidade metatextual auxilia no desenvolvimento da leitura e escrita, pois leva o aluno a desenvolver organização (P8).*

Para tanto, Nobile e Barrera (2019) elucidam a importância do desenvolvimento desta habilidade, que possibilita que o indivíduo tenha consciência do texto, trabalhando aspectos de coesão e coerência para que compreenda a estrutura e elementos que o compõem.

A importância do desenvolvimento das habilidades metalinguísticas para o processo de alfabetização é também apresentada no Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, em cujo art. 3º inciso IV, apresenta seis componentes essenciais para a alfabetização, dentre eles, a compreensão de textos e produção de escrita (BRASIL, 2019).

Portanto, compreende-se a relevância dos professores conhecerem as habilidades metalinguísticas, uma vez que estas habilidades são trabalhadas constantemente em sala de aula. Logo, faz-se necessário fundamentar quadros teóricos para que sejam traçados esquemas específicos para o desenvolvimento dessas habilidades.

O quadro a seguir apresenta as respostas referentes à quarta unidade **“Ensino de leitura e produção de textos”**, que se refere à segunda subcategoria – **Ensino** –, ainda pertencente a primeira categoria.

Quadro 17- Unidade: Ensino de leitura e produção de textos.

Respostas
P1- *Partindo do próprio texto de acordo com o gênero textual;*
P2- *A partir do trabalho com gêneros textuais diversos;*
P3- *Procuro partir do interesse e do conhecimento do estudante;*
P4- *Sem resposta;*
P5- *Ultimamente não trabalho direto com produção de texto;*
P6- *Dando início aos diferentes gêneros textuais, apresentando-os conforme a dificuldade e, a partir dessa compreensão, exercícios para criação de textos;*
P7- *Não trabalho;*
P8- *Realizando trabalhos de leitura coletiva e produção de textos com fatos do cotidiano e /ou imagens para montar um texto a partir dela;*
P9- *Trabalho com caixa de leitura (diariamente); com diário de leitura coletivo (um para cada aluno levar) faz a leitura e preenche uma ficha no diário; leitura compartilhada;*
P10- *Não sei;*
P11- *Colocando os estudantes em situação real de aprendizagem, trabalhando textos dentro da área de interesse deles e a restruturação de forma individualizada.*

Fonte: a autora (2023)

É possível observar que 4 participantes (P1, P2, P6, P9) citam o uso de diferentes gêneros textuais:

> Partindo do próprio texto de acordo com o gênero textual (P1);
> A partir do trabalho com gêneros textuais diversos (P2);
> Dando início aos diferentes gêneros textuais, apresentando-os conforme a dificuldade e, a partir dessa compreensão, exercícios para criação de textos (P6);
> Trabalho com caixa de leitura (diariamente); com diário de leitura coletivo (um para cada aluno levar) faz a leitura e preenche uma ficha no diário; leitura compartilhada (P9).

Destaca-se que 4 participantes não responderam sobre as estratégias utilizadas no ensino da leitura e de produção de textos (P4, P5, P7, P10), 2 relataram partir do interesse dos alunos (P3, P11) e 1 participante (P8) destacou o uso de imagens sobre o texto para trabalhar compreensão e produção textual.

Cardoso e Capellini (2009) elucidam a necessidade do desenvolvimento de intervenções e/ou estratégias na fase inicial da alfabetização. O processo e aprimoramento da leitura requer que as crianças realizem correspondência sonora e produzam textos com características da escrita partindo de um gênero textual. Com isso, espera-se também que as crianças localizem no texto as informações trazidas por ele. Essas são habilidades esperadas na fase inicial de aquisição da leitura e da escrita (BRONUNI, 2015; BRASIL, 2011).

Conforme se pode observar, as participantes elucidaram que partem do interesse dos alunos e fazem uso de diferentes gêneros textuais para produção e reescrita de textos, propondo, assim, o desenvolvimento de habilidades necessárias para compreensão e produção de textos.

No quadro 18, estão organizadas as respostas analisadas acerca da unidade cinco **"Dificuldade no ensino de leitura e produção de textos"**.

Quadro 18- Unidade: Dificuldade no ensino de leitura e produção de textos.

Respostas
P1- *A dificuldade encontrada é realizar a restruturação com cada aluno;* ***P2-*** *Dificuldade com a compreensão da leitura e reestruturação individual;* ***P3-*** *A dificuldade está em organizar as ideias, dar detalhamento;* ***P4-*** *Sem resposta;* ***P5-*** *Os alunos tinham muita dificuldade em dar sequência ao texto;* ***P6-*** *Sem resposta;* ***P7****-Não ensino;* ***P8-****Apresentam dificuldade na organização e estrutura de texto;* ***P9-*** *Sem resposta;* ***P10-*** *Não sei;* ***P11-*** *Dificuldade de leitura fluente e com compreensão, parágrafo e criatividade para elaborar textos.*

Fonte: a autora (2023)

Destaca-se, nessa unidade, que 5 participantes (P4, P6, P7, P9 e P10) não apresentaram as dificuldades encontradas no processo de ensino de leitura e produção de textos. Já os demais participantes apontaram a dificuldade em reconstruir histórias e apresentar uma sequência de acontecimentos.

> *Dificuldade com a compreensão da leitura e reestruturação individual (P2);*
> *A dificuldade está em organizar as ideias, dar detalhadamento (P3);*
> *Os alunos tinham muita dificuldade em dar sequência ao texto (P5);*
> *Apresentam dificuldade na organização e estrutura de texto (P8);*
> *Dificuldade de leitura fluente e com compreensão, parágrafo e criatividade para elaborar textos (P10).*

Para o processo de aquisição da leitura e da escrita, é necessário que a criança desenvolva diferentes habilidades, dentre elas, as habilidades metalinguísticas. No que tange à compreensão e produção de textos, pode-se destacar a habilidade metatextual. Esta habilidade relaciona-se também com a capacidade do indivíduo de refletir sobre a estrutura e organização do texto (SPINILLO; SIMÕES, 2003).

Com isso, Spinillo (2001) aponta que é efetivo o uso do gênero narrativo, o qual é um texto que versa sobre um acontecimento ou sobre um conteúdo

ficcional que envolve protagonistas, ações, lugares e eventos narrados em uma sequência temporal.

Para auxiliar as dificuldades apontadas pelas participantes, ressalta-se o Programa de intervenção metatextual- PRONARRAR, que utiliza o gênero histórias como apoio para o desenvolvimento da habilidade metatextual. (OLIVEIRA; BRAGA, 2012).

O quadro 19 refere-se à análise da unidade 6 **"Ensino de habilidade metatextual"**.

Quadro 19- Unidade: Ensino de habilidade metatextual

Respostas
P1- *Utilizar vários tipos de textos, explorar suas características, ler e contar histórias para despertar o interesse do aluno;* ***P2-*** *Trabalhar ortografia e gramática (não sei termos adequados);* ***P3-*** *Formação de frases com roteiro, ampliação de frases, continuar a história;* ***P4-*** *Sem resposta;* ***P5-*** *Não trabalho e desconheço;* *P6- Não tenho experiência para responder;* ***P7-*** *Apoio de tópicos e figuras;* ***P8-*** *Uso de imagens, contos e gibis. No geral, textos impressos para uma nova produção;* ***P9-*** *Não sei responder;* ***P10-*** *Não sei;* ***P11-*** *Uso de vídeos, roda de conversa, visitas, observações, atividades com roteiro, exploração de imagens.*

Fonte: a autora (2023)

Dentre das respostas, 5 participantes não souberam responder como trabalham em sala de aula a habilidade metatextual *(P4, P5, P6, P9, P10).* Já 3 participantes evidenciaram o apoio de imagens para auxiliar o desenvolvimento da habilidade metatextual.

> *Apoio de tópicos e figuras (P7);*
> *Uso de imagens, contos e gibis. No geral, textos impressos para uma nova produção (P8);*
> *Uso de vídeos, roda de conversa, visitas, observações, atividades com roteiro, exploração de imagens (P11).*

No que tange ao ensino de estruturação de textos em aspectos formais, pode-se observar o seguinte excerto:

> *Trabalhar ortografia e gramática (não sei termos adequados) (P2).*

Partindo de frases para produção de textos, destaca-se o excerto:

> *Formação de frases com roteiro, ampliação de frases, continuar a história (P3);*

O uso de diferentes gêneros textuais também pode ser observado nos excertos:

> *Utilizar vários tipos de textos, explorar suas características, ler e contar histórias para despertar o interesse do aluno (P1);*
> *Uso de imagens, contos e gibis. No geral, textos impressos para uma nova produção (P8);*
> *Uso de vídeos, roda de conversa, visitas, observações, atividades com roteiro, exploração de imagens (P11).*

Sobre o uso de gêneros textuais, diversas pesquisas evidenciam importância e necessidade desse contato para promover a aquisição e aprimoramento da leitura e da escrita (SOARES, 2011; OLIVEIRA, 2012). Correspondente ao universo da criança, destaca-se o uso de gêneros de histórias.

Com isso, pesquisas evidenciam que trabalhar o texto com apoio de imagens auxiliam na compreensão das informações trazidas pelo texto, por meio da visualização dos elementos que compõem uma história (RODRIGUES, VILELA, 2012; NOBILE, BARRERA, 2017, 2018; OLIVEIRA, 2010; ZABOROSKI-OLEINIK, 2020). Portanto, alguns professores apresentaram usar o auxílio de imagens para o desenvolvimento da habilidade metatextual, no entanto, sem fundamentação de uma estratégia específica para o seu uso.

O quadro a seguir contém excertos que apresentam estratégias apresentadas pelos participantes.

Quadro 20- Estratégias para o ensino da habilidade metatextual

Categoria	Unidade	Excertos
Conhecimentos prévios	Ensino de habilidade metatextual	*"Utilizar vários tipos de textos, explorar suas características, ler e contar histórias para despertar o interesse do aluno" (P1).* *"Formação de frases com roteiro, ampliação de frases, continuar a história" (P3).* *"Uso de imagens, contos e gibis" (P8).* *"Uso de vídeos, roda de conversa, visitas, observações, atividades com roteiro, exploração de imagens" (P11).*

Fonte: a autora (2023)

É possível observar que as participantes já fazem uso de diferentes estratégias para o ensino da leitura e produção de textos em sala de aula e, consequentemente, atribuíram essas estratégias ao ensino da habilidade metatextual.

Com isso, observa-se a influência do desenvolvimento da habilidade metatextual para aquisição da leitura e produção de textos elaborados pelos próprios alunos, buscando uma organização textual que siga uma estrutura adequada e coerência (SPNILLO, MOTA, CORREA, 2010).

Para última unidade **"Dificuldade no ensino da habilidade metatextual",** foram analisados os seguintes excertos apresentados no quadro 21.

Quadro 21- Unidade: Dificuldade no ensino da habilidade metatextual

Respostas
P1- *Conseguir atingir todos os alunos, em especial os que possuem alguma dificuldade de aprendizagem;* ***P2-****Dentro do texto: análise fonológica, leitura segmentada, compreensão e reflexão;* ***P3-*** *As dificuldades variam de acordo com o nível do estudante, já que na educação especial há muita diversidade;* ***P4-*** *Sem resposta* ***P5-*** *Desconheço;* ***P6-*** *Não tenho experiência com o tema para responder;* ***P7-*** *Sem resposta* ***P8-*** *Dificuldades em organizar meios mais didáticos e lúdicos;* ***P9-*** *Não tenho conhecimento do tema;* ***P10-*** *Não sei;* ***P11-*** *Sem resposta.*

Fonte: a autora (2023)

Nesta unidade, destaca-se que 7 participantes não souberam apresentar as dificuldades encontradas para o ensino da habilidade metatextual (P4, P5, P6, P7, P9, P10 e P11). Em relação a estratégias de ensino, 1 participante relatou dificuldade de ofertar recursos mais lúdicos.

Dificuldades em organizar meios mais didáticos e lúdicos (P8).

Essa dúvida em relação ao processo de ensino da habilidade metatextual e evidenciar suas dificuldades, dá-se pelo baixo índice de estudos voltados a essa temática, sendo esta uma das habilidades menos estudadas quando comparada as outras habilidades metalinguísticas Assim, faz-se necessário mais pesquisas direcionadas a esta habilidade e à oferta de formação continuada aos professores a fim de possibilitar a construção de estratégias deliberadamente voltadas ao desenvolvimento da habilidade metatextual, assim como das outras habilidades metalinguísticas (SPNILLO; MOTA; CORREA, 2010; SPINILLO; SIMÕES, 2011; OLIVEIRA; BRAGA, 2012; SOARES, 2017).

Sobre o público alvo da educação especial, 2 participantes apresentaram a dificuldade em alcançá-los quando se trata de textos.

> *Conseguir atingir todos os alunos, em especial os que possuem alguma dificuldade de aprendizagem (P1);*
> *As dificuldades variam de acordo com o nível do estudante, já que na educação especial há muita diversidade (P3).*

Ainda, 1 participante manteve o foco na dificuldade de desenvolver habilidades fonológicas, no entanto trouxe também a dificuldade em aspectos de compreensão e reflexão do texto.

> *Dentro do texto: análise fonológica, leitura segmentada, compreensão e reflexão (P2).*

Diante da dificuldade dos alunos na compreensão textual e reflexão sobre as informações trazidas pelo texto, é necessário retomar a necessidade do desenvolvimento de habilidades metatextuais, que vão auxiliar no processo de organização e estrutura do texto, o que facilita a compreensão das inferências textuais (NOBILE; BARRERA, 2019).

. Com isso, destaca-se ainda a dificuldade dos alunos em produções escritas, sendo necessária “instrução explícita no processo de ensino na produção textual”, tendo em vista auxiliar a ação do professor em sala de aula favorecendo a produção escrita dos alunos (ZABOROSKI; OLIVEIRA; LIRA, p. 785, 2017). Segundo Oliveira (2019), o uso de histórias possibilita uma gama de possibilidades para o ensino, tanto em aspectos cognitivos e linguísticos, quanto sociais.

Observa-se que contextos que utilizam o apoio de imagens e/ou linguísticos para produção escrita de histórias, que já tenham sido lidas, auxiliam em produções mais elaboradas de histórias (SHAPIRO; HUDSON, 1991; SPLINILLO, 2001; LINS; SILVA; SPNILLO, 2000).

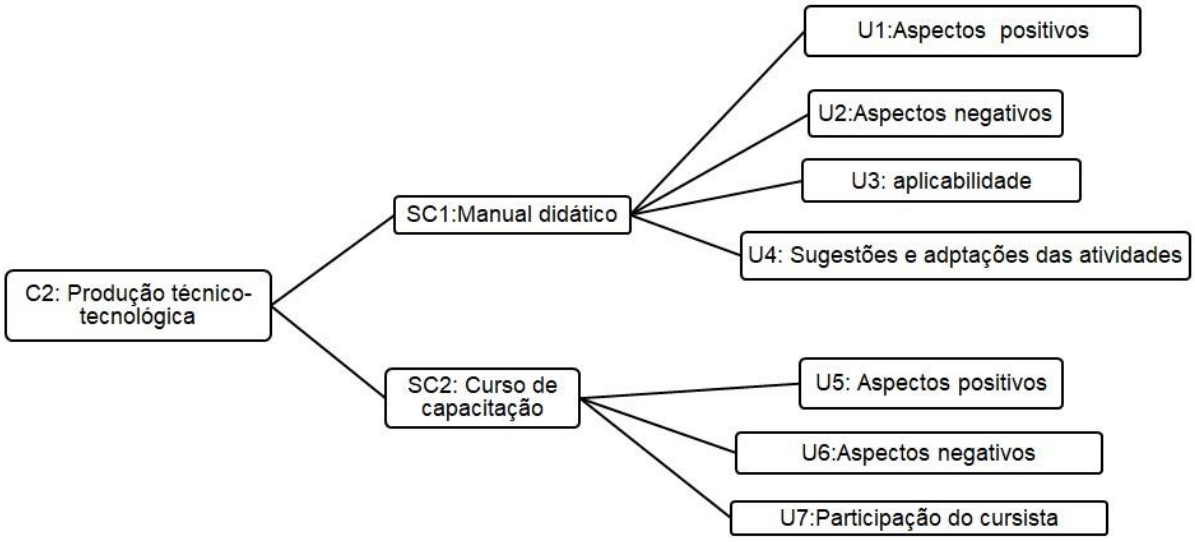
A categoria em questão buscou analisar os conhecimentos prévios das participantes acerca das habilidades metalinguísticas, especificamente a habilidade metatextual, foco desta pesquisa. Ainda foi direcionado o foco para o ensino e desenvolvimento dessa habilidade em sala de aula, tendo em vista analisar como é realizado o ensino da leitura e produção de texto e as dificuldades encontradas nesses processos.

A partir das unidades de análise, foi possível identificar que as participantes não apresentam aporte teórico suficiente para a definição de habilidade metalinguística. Para defini-la, as participantes descreveram aspectos que pertencem às habilidades fonológicas. Desta forma, também não apresentaram fundamentações

sobre a definição da habilidade metatextual. Ainda é possível destacar que é realizado o trabalho do desenvolvimento da habilidade metatextual em sala de aula, no entanto sem estratégias específicas. Esse fato pode relacionar-se às dificuldades apontadas sobre o ensino da leitura e produção de textos, uma vez que não há conhecimento teórico sobre a habilidade que auxilie nesse processo de organização e compreensão de textos.

A seguir, apresenta-se a categoria **"Produção técnico-tecnológica"**, que possui como primeira subcategoria o **"Manual didático"**, composta pelas seguintes unidades de análise: **"Aspectos positivos"**, **"Aspectos negativos"**, **"Aplicabilidade"** e **"Sugestões e adaptações das atividades**. Como segunda subcategoria, tem-se o "Curso de capacitação", constituída por três unidades de análise: **"Aspectos positivos"**, **"Aspectos negativos"** e **"Participação dos cursistas".**

Figura 13 - Segunda categoria de análise: Produção técnico-tecnológica



Fonte: a autora (2023)

O quadro a seguir está organizado com excertos correspondentes a segunda categoria de análise **"Produção técnico- tecnológica"[6],** subcategoria **"Manual didático"** unidade de análise denominada **"Aspectos positivos".**

[6] O curso de capacitação iniciou-se com 11 participantes; no entanto, apenas 8 participantes finalizaram o curso e responderam aos questionários finais.

Quadro 22- Unidade: Aspectos positivos

Respostas
P1- *A presença do lúdico, material manipulável, principalmente por ser um tema bastante complexo de se trabalhar;* ***P2-*** *As Variedades e formas que o professor pode abordar as mesmas atividades (no caso das histórias);* ***P3-*** *Criatividade da professora, contribuição para nova prática pedagógica;* ***P4-*** *As atividades propostas são positivas e podem ser adaptadas e aplicadas para diferentes níveis;* ***P5-*** *A ludicidade do processo para a organização dos elementos na história;* ***P6-*** *Auxilio para educadores como uma forma de material orientador sobre habilidades metatextuais e a forma de trabalhar em diferentes atividades.* ***P7-*** *Propostas lúdicas e bem ilustradas, uso de jogos que os alunos gostam muito de participar.* ***P8-*** *Atividades de fácil compreensão e execução, além da qualidade para seleção do material.*

Fonte: a autora (2023).

Nesta unidade, destaca-se que 4 participantes descreveram os aspectos positivos quanto à ludicidade das atividades propostas para o manual implementado no curso.

> *A presença do lúdico, material manipulável, principalmente por ser um tema bastante complexo de se trabalhar (P1);*
> *A ludicidade do processo para a organização dos elementos na história (P5);*
> *Propostas lúdicas e bem ilustradas, uso de jogos que os alunos gostam muito de participar (P7);*
> *Atividades de fácil compreensão e execução, além da qualidade para seleção do material (P8).*

A ludicidade ocupa um espaço de extrema importância na educação. Desta forma, pode-se pensar que o recurso lúdico auxilia o professor a traçar estratégias que auxiliem o processo de aprendizagem de diferentes temas. Com isso, é relevante apontar o significado da palavra

> [...] o termo lúdico etimologicamente é derivado do Latim “ludus” que significa jogo, divertir-se e que se refere à função de brincar de forma livre e individual, de jogar utilizando regras referindo-se a uma conduta social, da recreação, sendo ainda maior a sua abrangência. Assim, pode-se dizer que o lúdico é como se fosse uma parte inerente do ser humano, utilizado como recurso pedagógico em várias áreas de estudo oportunizando a aprendizagem do indivíduo (APAZ *et al.,* 2012, p. 7).

Em relação à proposta de trabalhar os elementos que compõem o gênero de história, 3 participantes apontaram esse aspecto como positivo nas atividades implementadas no curso.

> *As Variedades e formas que o professor pode abordar as mesmas atividades (no caso das histórias) (P2);*
> *Criatividade da professora, contribuição para nova prática pedagógica (P3);*

> *Auxilio para educadores como uma forma de material orientador sobre habilidades metatextuais e a forma de trabalhar em diferentes atividades (P6).*

Compreende-se que as formas variadas de trabalhar um mesmo tema contribuem positivamente na elaboração de estratégias em sala de aula. Assim, no excerto destacado abaixo, a participante indica a flexibilidade das atividades com potencial para serem implementadas para diferentes públicos.

> *As atividades propostas são positivas e podem ser adaptadas e aplicadas para diferentes níveis (P4).*

A seguir, no quadro 23 estão apresentadas as respostas das participantes diante a unidade **"Aspectos negativos"**, ainda referente à subcategoria **"Manual didático"**.

Quadro 23- Unidade: Aspectos negativos

Respostas
P1- *Apenas a necessidade de adaptação que se faz necessária, o que penso nem ser negativo, normal. As atividades que usam tecnologia nem sempre é de acesso a todos;* ***P2-*** *Sem resposta;* ***P3-*** *Não observei pontos negativos, apenas algumas adaptações a serem realizadas de acordo com o nível do estudante;* ***P4-*** *A organização das atividades poderia seguir uma organização e sugestões de adaptações;* ***P5-*** *Não encontrei aspectos negativos;* ***P6-*** *Nenhum* ***P7-*** *Realizar uma revisão em se tratando de erros de digitação**;*** ***P8-*** *Não houve aspectos negativos.*

Fonte: a autora (2023)

É possível observar que 3 participantes destacaram como aspectos negativos do manual a ausência de sugestões ou necessidade de adaptações para atividade.

> *Apenas a necessidade de adaptação que se faz necessária (P1);*
> *Não observei pontos negativos, apenas algumas adaptações a serem realizadas de acordo com o nível do estudante (P3);*
> *A organização das atividades poderia seguir uma organização e sugestões de adaptações (P4).*

Faz-se necessário chamar atenção também para a resposta da participante (P1), analisando o seguinte excerto:

> *As atividades que usam tecnologia nem sempre é de acesso a todos (P1).*

Diante da presença da tecnologia em diferentes espaços, faz-se necessário observar seu impacto também na Educação, principalmente devido ao público jovem ser os mais cativados pelos recursos tecnológicos (DORIGONI; SILVA, 2013).

> [...]o processo ensino e aprendizagem se dão na interação do aluno com o meio, onde estão inseridos o professor e os recursos. Para que o mesmo aconteça e se efetive na vida do educando de forma significativa, a inclusão de novos recursos nesse processo propiciará novas formas de aprender e ensinar, de forma a ampliar a mediação pedagógica entre professor e aluno (SILVA; PRATES, RIBEIRO, 2016, p.108).

É evidente a dificuldade que os professores se deparam em sala de aula, ao referir-se ao assunto tecnologia. Para Ferreira (2014) “As escolas não podem permanecer alheias ao processo de desenvolvimento tecnológico ou à nova realidade, sob pena de perder-se em meio a todo esse processo de reestruturação educacional” (FERREIRA, 2014, p. 15).

Sobre os aspectos negativos do manual, apresentados pelas participantes no que tange à necessidade de adaptações, destaca-se que as atividades propostas para o manual didático foram implementadas seguidas do questionário (Apêndice B). Neste questionário, os cursistas apontaram sugestões de adaptações e estas foram analisadas para serem incluídas no Produto Educacional.

Ainda, faz-se necessário salientar que as atividades implementadas por meio do curso de capacitação compõem um manual didático que não propõe uma sequência didática. Portanto, a proposta é que os professores possam utilizar de forma flexível as atividades, atendendo à necessidade dos seus alunos dentro das possibilidades de recursos que possuem acesso na sala de aula.

O quadro 24 apresenta a unidade de análise **“Aplicabilidade”**, pertencente a subcategoria **“Manual didático”.**

Quadro 24- Unidade: Aplicabilidade

Respostas
P1- *Todas as atividades são de fácil aplicação, além de ser muito ativas para os estudantes;*
P2- *Todas são interessantes e abordam etapas diferentes, podendo ser adaptadas as turmas;*
P3- *Todas possíveis de aplicação, realizando adaptações necessárias de acordo com o nível da turma;*
P4- *Todas as atividades propostas podem ser aplicadas, podendo ser adaptadas em diferentes níveis;*
P5- *As atividades, de forma geral, merecem destaque. O que mais achei interessante foi o varal de história, pois pode ser trabalho com diversas turmas;*
P6- *Atividades voltadas para o tema, de fácil manuseio, montagem e possíveis adaptações necessárias para cada dificuldade apresentada pelos alunos;*

P7- *Todas aplicáveis, cabendo ao professor realizar adaptações para que melhore desenvolvimento em sua turma ou grupo de alunos;* ***P8-*** *São atividades muito aplicáveis aos alunos e de fácil compreensão, o que viabiliza sua execução em sala de aula.*

Fonte: a autora (2023)

Nesta unidade de analise, observa-se que 5 participantes destacaram a flexibilidade das atividades, podendo ser adaptadas para diferentes turmas e ser implementada com diferentes alunos.

> *Atividades voltadas para o tema, de fácil manuseio, montagem e possíveis adaptações necessárias para cada dificuldade apresentada pelos alunos (P6);*
> *Todas aplicáveis, cabendo ao professor realizar adaptações para melhor desenvolvimento em sua turma ou grupo de alunos (P7);*

Durante a realização do curso, os participantes sugeriram adaptações das atividades apresentadas, para atender diferentes especificidades dos alunos da educação especial, a fim de garantir melhor aplicabilidade do Manual. Diante da aplicabilidade das atividades, 1 participante ainda chama atenção para uma atividade em questão realizada no curso, apresentada no excerto abaixo.

> *O que mais achei interessante foi o varal de história, pois pode ser trabalho com diversas turmas (P5).*

Com isso, é evidente o alcance das atividades do manual para diferentes necessidades apresentadas pelos alunos em sala de aula, possibilitando que o professor selecione aquela que mais se encaixa no contexto educacional do aluno.

No quadro a seguir, está contemplada a última unidade de análise da subcategoria **“Manual didático”**, denominada **“Sugestões e adaptações das atividades”**.

Quadro 25- Unidade: Sugestões e adaptações das atividades

ATIVIDADES	**EXCERTOS**
Atividade “Varal de histórias”	*“Realizar em grupos ou duplas para envolver todos os alunos, principalmente aqueles mais tímidos e inseguros” (P4).* *“Seria interessante buscar elementos a mais na composição das imagens para diferenciar as partes da história” (P6).* *“Imagens com detalhes mais diferentes” (P8).*
Atividade “Baralho de histórias”	*“Explorar o material, exercitando e trabalhando a oralidade. Realizar produções coletivas” (P3).*

	"Colocar imagem que não faz parte da história e pedir que a criança descubra qual a carta intrusa" (P6).
Atividade "Caixa de histórias"	*"Trabalhar com histórias curtas e figuras para preparar o aluno antes de chegar na história escrita" (P3).* *"Propor uma legenda (com 4 cores) para ajudá-los a identificar os parágrafos e perceberem se está completa ou incompleta" (P5).* *"Texto menor" (P7).*
Atividade "Temos um problema"	*"Utilizar questionamentos para fazer com que o aluno consiga encaixar a situação problema de forma coerente" (P1).* *"Aplicar em equipe, para identificarem o elemento ausente" (P4).*
Atividade "Gire a roleta e construa a sua história. Ferramenta *online wordwall*®	*"Utilizar matérias recicláveis para confeccionar a roleta, por exemplo: CD" (P1).* *"Caso não tenha acesso ao computador é possível criar com material reciclável" (P2).* *"Poderia fazer a confecção da roleta caso não conte com a tecnologia em sala de aula" (P5).*
Atividade "Continue a história"	*"Produção coletiva e professor como mediador" (P6).* *"Trabalhar em grupo" (P7).*
Atividade "O que são os elementos? - Plataforma WORDWALL® jogo de combinação	*"Colorir no texto as partes correspondentes de acordo com as cores das placas: PERSONAGEM- TEMA- ENREDO- RESOLUÇÃO" (P2).* *"Colocar imagens atrativas" (P5)*
Atividade "Desvendando a história". Plataforma WORDWALL®, questionário com imagens.	*"Montar um quiz com situações reais ocorridas na sala ou na escola" (P1)* *"Montar com o mesmo recurso várias histórias para atingir todos os anos. Adaptação do material tecnológico para o manipulável" (P4).* *"Poderia montar várias histórias atingindo a diversidade dos estudantes" (P7).*
Atividade "Texto lacunado na caixa de história"	*"Trabalhar também com imagens" (P5)* *"Utilizar imagens" (P7)* *"Usar palavras mais conhecidas pelos alunos no lugar das lacunas" (P8)*
Atividade "Novo Pronarrar com comunicação suplementar alternativa"	*"Adaptações com histórias conhecidas" (P2).* *"Confeccionar partes dos clássicos infantis" (P3).* *"Realizar em grupos" (P5).*
Atividade "Jogo de trilha metatextual"	*"Fazer uma trilha maior" (P5).* *"Mais histórias" (P6).* *"Fazer também com frases" (P8).*

Atividade “Jogo da memória metatextual (Histórias do Novo PRONARRAR)	*“Imagens mais distintas das ações” (P5).* *“Aumentar os cartões de acordo com o nível do estudante” (P6).*
Atividade “Elementos em quadrinhos”	*“Colocar sugestões de imagens para reproduzirem “(P1)* *“Utilizar recortes de gibis velhos para mostrar novas histórias” (P3).* *“Escolher uma história que a criança goste, pedir e incentivar a criança a escolher uma história que ela conheça” (P5).*
Atividade “Caixinhas de leitura”	*“Utilizar somente figuras para que os alunos que ainda produzem textos escritos possam fazer de forma oral” (P2).* *“Pode-se também adaptar para trabalhar a matemática” (P4).* *“Aproveitar a maleta para trabalhar outras atividades de outros componentes curriculares” (P8).*
Atividade “NOVO PRONARRAR ONLINE”	*“Substituir a história por outras com cenas mais fáceis” (P1)*
Atividade “PRONARRAR em dedoche”	*“Nenhuma sugestão, atividade bem atrativa” (P6).*
Atividade “Dado de histórias”	*“Utilizar dados maiores usando caixas” (P2).* *“Confeccionar dado maior para jogar no chão” (P3).*

Fonte: a autora (2023)

É possível observar que as participantes contribuíram de forma positiva para as atividades, discutindo diferentes formas de adaptação. Destaca-se que, a todo momento, houve a aproximação das atividades para a realidade de cada participante.

> *“Utilizar somente figuras para que os alunos que ainda produzem textos escritos possam fazer de forma oral” (P2).*
> *“Explorar o material, exercitando e trabalhando a oralidade. Realizar produções coletivas” (P3).*

Durante a realização do curso, as participantes compartilharam essas sugestões em cada atividade, sempre trazendo a necessidade dos seus alunos e as dificuldades encontradas em sala de aula.

> *“Utilizar matérias recicláveis para confeccionar a roleta, por exemplo: CD” (P1).*
> *“Caso não tenha acesso ao computador é possível criar com material reciclável” (P2).*
> *“Poderia fazer a confecção da roleta caso não conte com a tecnologia em sala de aula” (P5).*

No decorrer do curso, as participantes destacaram a limitação das escolas em relação às atividades que envolvem a tecnologia. Ainda que possam ser

realizadas por smartphones, os professores encontram diferentes dificuldades para a realizá-las, buscando então trazer as estratégias para o manipulável.

Ainda que as atividades tenham sido baseadas nas histórias presentes no “NOVO PRONARRAR: suporte estruturado para emergência e o desenvolvimento de histórias infantis”, as participantes sugeriram adaptações com histórias mais curtas pensando na necessidade do público alvo da Educação Especial.

> *“Trabalhar com histórias curtas e figuras para preparar o aluno antes de chegar na história escrita” (P3).*
> *“Texto menor” (P7).*

Pensando ainda nas características dos alunos, elas também apontaram sugestões em relação as quatro imagens que são utilizadas como apoio do texto. Para as participantes, é interessante utilizar imagens que se diferem mais em detalhes, mas diferentes umas das outras, pois relataram ser muito semelhantes a primeira e a última imagem.

> *“Seria interessante buscar elementos a mais na composição das imagens para diferenciar as partes da história” (P6).*
> *“Imagens mais distintas das ações” (P5).*
> *“Imagens com detalhes mais diferentes” (P8).*

Com isso, é possível observar que as participantes buscaram adaptações pertinentes ao contexto de cada uma sala de aula. Desde a confecção das atividades, buscando utilizar materiais de fácil acesso até adaptações nas etapas de implementação, buscando atender possíveis dificuldades que os alunos possam apresentar durante a realização das atividades.

Assim, é necessário pensar em adaptações para alcançar diferentes alunos, a fim de auxiliar a prática docente e o desenvolvimento da Consciência metatextual, seguindo a necessidade de cada um.

Sobre os dados aqui apresentados, foi possível observar, em relação à subcategoria 1 **“Manual didático”** da categoria **“Produção técnica- tecnológica”**, as potencialidades e limitações das atividades propostas para o manual. Nesse sentido, fica evidente que os aspectos positivos se sobrepõem aos aspectos negativos apresentados pelas participantes, uma vez que 100% das participantes relataram efetiva possibilidade de aplicabilidade das atividades em sala de aula, visto ainda suas potencialidades para atender o público alvo da Educação Especial. Ainda, 80 % das cursistas não apresentaram aspectos negativos.

A seguir será analisada a segunda subcategoria **“Curso de Capacitação”**, pertencente à categoria **“Produção técnico- tecnológica”**. Esta subcategoria apresenta as seguintes unidades de análise: **“Aspectos positivos”**, **“Aspectos negativos”** e **“Participação dos cursistas”.** Assim, o quadro abaixo consta a unidade de analise **“Aspectos positivos”.**

Quadro 26- Subcategoria 2, Unidade: Aspectos positivos

Respostas
P1- *A exploração dos materiais e a discussão entre o grupo sobre as possibilidades e variação das atividades;* ***P2-*** *Novas propostas para trabalhar com a produção textual de forma lúdica;* ***P3-*** *Contribui muito em minha formação, dando exemplos e atividades para que eu consiga trabalhar para o desenvolvimento metatextual dos alunos;* ***P4-*** *O curso permite uma reflexão, sendo didático e de fácil entendimento para o professor;* ***P5-*** *A professora dominou bem o assunto e trouxe inúmeros de exemplos para a ilustração do material didático;* ***P6-*** *Auxilia a atualização sobre os métodos de ensino sobre um determinado tema, mais possíveis de serem aplicadas no dia a dia ou adaptadas para diferentes temas;* ***P7-*** *A troca nos encontros presenciais, as atividades remotas usando jogo, leitura e aplicação de atividades;* ***P8-*** *Curso prático, suscinto* *e rápido. Ótima explicação e propostas de atividades.*

Fonte: a autora (2023)

Dentre as respostas dos cursistas, é possível observar a presença de diferentes elementos sobre os aspectos positivos do curso de capacitação. Sobre a ludicidade presente no curso é possível destacar os seguintes excertos.

> *A exploração dos materiais e a discussão entre o grupo sobre as possibilidades e variação das atividades (P1);*
> *Novas propostas para trabalhar com a produção textual de forma lúdica (P2);*
> *A troca nos encontros presenciais, as atividades remotas usando jogo, leitura e aplicação de atividades (P7).*

Segundo Friedman (1996), levar o jogo para dentro da escola possibilita novas perspectivas para a Educação. Antes de ingressar na escola, os jogos já são presentes no universo da criança. Com isso, observa-se a relevância deles nos processos de aprendizagem, assim “o educador faz do jogo uma arte, um admirável instrumento para promover a Educação para as crianças” (ALMEIDA, 2003, p.23).

Diante da contribuição das discussões realizadas durante os encontros, observam-se os seguintes excertos.

> *A exploração dos materiais e a discussão entre o grupo sobre as possibilidades e variação das atividades (P1);*

> *A troca nos encontros presenciais, as atividades remotas usando jogo, leitura e aplicação de atividades (P7).*

Avila e Lara (2017), apontam a importância de realizar atividades significativas de forma contextualizada e também o uso de materiais concretos que auxiliem a aprendizagem.

Durante o curso, em todos os encontros, as cursistas debateram sobre as possibilidades de adaptação das atividades, seguindo a necessidade das salas que atuam. Discutiram sobre materiais e como as atividades implementadas podem ser realizadas também para o ensino de outros temas.

Outro aspecto apontado pelas cursistas foi a contribuição do curso de capacitação para a formação docente e os diferentes recursos que podem ser utilizados para ensinar um mesmo tema.

> *Contribui muito em minha formação, dando exemplos e atividades para que eu consiga trabalhar para o desenvolvimento metatextual dos alunos (P3);*
> *Auxilia a atualização sobre os métodos de ensino sobre um determinado tema, mais possíveis de serem aplicadas no dia a dia ou adaptadas para diferentes temas (P6);*
> *Curso prático, suscinto e rápido. Ótima explicação e propostas de atividades (P8).*

Foi possível observar que o curso de capacitação cumpriu com o objetivo proposto inicialmente, de contribuir com novas práticas para o desenvolvimento da consciência metatextual dos alunos em sala de aula. A discussão sobre as potencialidades das atividades para trabalhar diferentes temas também foi de extrema relevância para aproximar as atividades da realidade dos cursistas.

Quadro 27- Subcategoria 2, Unidade: Aspectos negativos

Respostas
P1- *Pessoal, muito cansada para me deslocar no período noturno e após um dia atribulado, como consequência, sem disposição para as tarefas;* ***P2-*** *Não houve;* ***P3-*** *Não houve;* ***P4-*** *Não houve aspectos negativos;* ***P5-*** *Não encontrei aspectos negativos;* ***P6-*** *Nenhum;* ***P7-*** *Ainda não encontrei;* ***P8-*** *Não houve.*

Fonte: a autora (2023)

No que tange à analise desta unidade, 8 participantes evidenciaram não haver aspectos negativos na realização do curso de capacitação. No entanto, 1 participante apresentou as seguintes observações

> *Pessoal, muito cansada para me deslocar no período noturno e após um dia atribulado, como consequência, sem disposição para as tarefas (P1).*

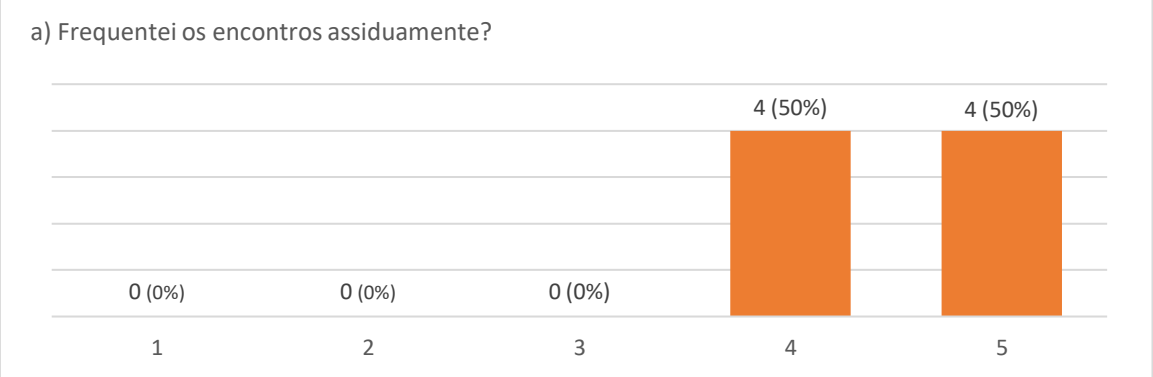
Com isso, Garcia e Pereira (2003) trazem a seguinte reflexão

> Na realidade do cotidiano dos docentes, pode-se observar a correria do dia-a-dia; as alterações de humor que ocorrem nas relações professor-aluno; a sobrecarga de tarefas, que precisa desdobrar-se em leituras para preparação de aulas, correção de trabalhos (GARCIA; PEREIRA, 2003, p.76).

Compreende-se que a rotina do professor é exaustiva e, por vezes, pode-se observar o acúmulo de tarefas que lhe são atribuídas. Assim, os professores se dedicam a realizar cursos que favoreçam seu aprimoramento profissional mesmo com o cansaço da rotina docente.

A fim de abordar a unidade de análise **"Participação dos cursistas",** serão apresentados alguns gráficos que mostram as respostas das cursistas sobre sua própria participação. Os gráficos abaixo apresentam notas de 1 a 5, encontradas na parte inferior dos gráficos organizados de forma horizontal, que se referem à avaliação feita pelos próprios cursistas, sendo que a nota 1 refere-se a uma participação insatisfatória e 5 totalmente satisfatória.

Figura 14 – Assiduidade

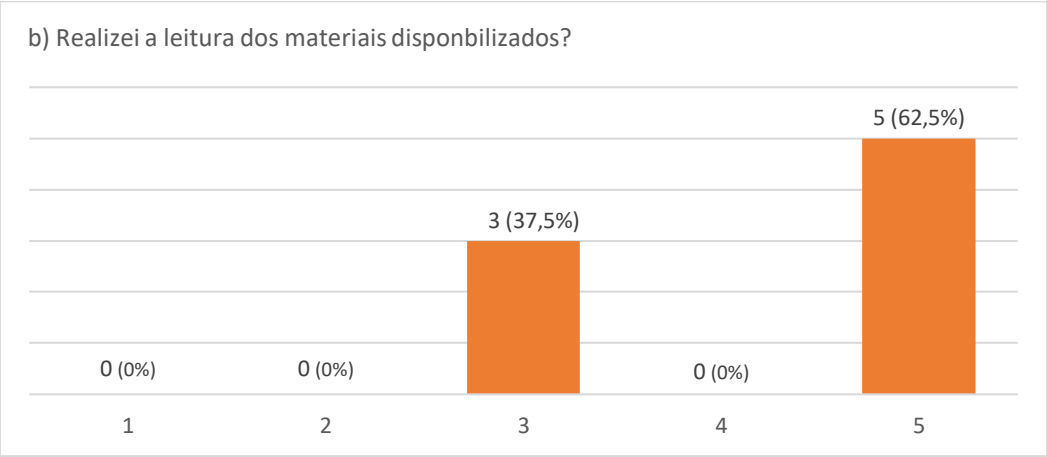


Fonte: a autora (2023)

Acerca da presença dos cursistas nos encontros, 50% (4 dos participantes) mencionaram ser assíduos, estando presentes em todos os encontros

e 50% (4 participantes) atribuíram nota 4, demonstrando a frequência assídua ou que faltaram poucas vezes.

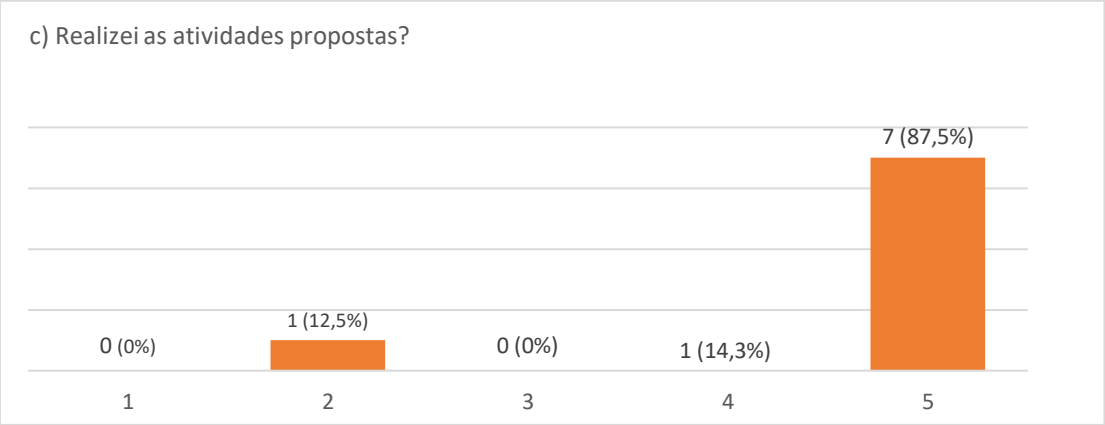
Figura 15 – Realização de leitura dos materiais



Fonte: a autora (2023)

Sobre as leituras dos materiais disponibilizados no *Google Classroom*, a maioria das cursistas apresentam realizar de forma ativa as leituras. No entanto, 37,5% (3 participantes) atribuíram a si mesmo nota 3, apresentando não ter realizado todas as leituras disponibilizadas.

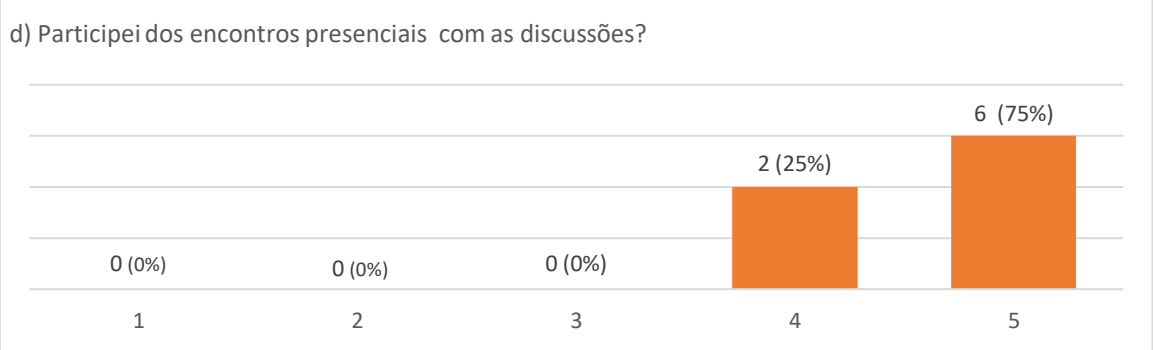
Figura 16 – Realização das atividades



Fonte: a autora (2023)

Diante da realização das atividades propostas durante o curso, tanto nos encontros presenciais quanto no *Google Classroom*, 87,5% (7 dos participantes) atribuíram nota 5 apresentando participação ativa nas atividades.

Figura 17 – Participação nos encontros presenciais com discussões



Fonte: a autora (2023)

Sobre a contribuição das cursistas durante as discussões nos encontros, 75% apresentaram participar ativamente das discussões, contribuindo com ideias e relatando experiências que auxiliaram na reflexão das atividades realizadas.

Comparando a participação dos cursistas durante todos os encontros e atividades propostas no decorrer do curso, com a pesquisa de MERHEB (2022), levando em conta que o curso foi realizado de forma online com estudantes de Pedagogia, é possível observar que estes demonstraram envolvimento satisfatório diante da realização das atividades. Ainda sobre a contribuição dos cursistas em todas as etapas do curso, tanto nos encontros presenciais quanto nos assíncronos, destacam-se os resultados positivos assim como na avaliação do curso de Genari (2019), que foi realizado de forma híbrida, assim como o curso apresentado nesse trabalho. Portanto, destacamos que parece haver maior participação em cursos no formato híbrido.

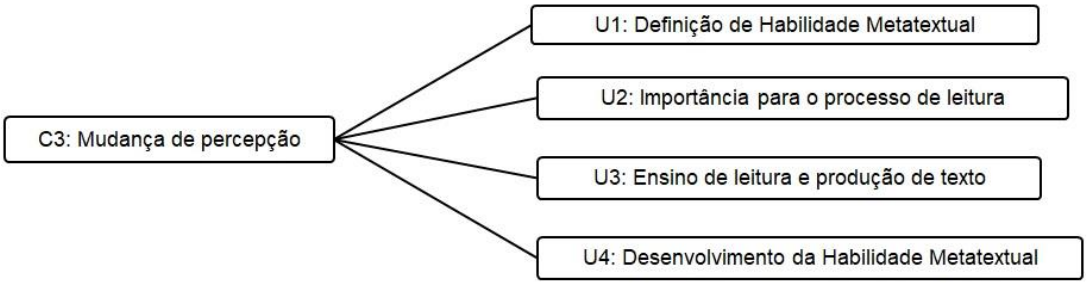
Analisando a subcategoria 2 **"Curso de Capacitação",** pertencente à segunda categoria de analise **"Produção técnica-tecnológica"**, todas as cursistas afirmaram que o curso favoreceu a aprendizagem acerca da habilidade metatextual e sua importância para o processo de leitura e produção de textos. Ainda ressaltaram a importância dos conteúdos trabalhados para sua formação e prática pedagógica, auxiliando com possibilidades para trabalhar compreensão leitora e produção de textos mais elaboradas, buscando alcançar diferentes alunos.

Ainda sobre esta subcategoria, também foi possível observar o envolvimento das cursistas. Todas realizaram as atividades propostas, ainda que algumas entregues com atraso. Durante os encontros presenciais, todas as participantes contribuíam nas discussões, apresentando a realidade de seus alunos e

as dificuldades apresentadas pelas crianças no que correspondia à produção de textos.

A figura a seguir apresenta a última categoria de análise **"Mudança de percepção"**, que contempla 4 unidades de analise: **"Definição de Habilidade metatextual"**, **"Importância para o processo de leitura"**, **"Ensino de leitura e produção de texto"** e **"Desenvolvimento da habilidade metatextual"**.

Figura 18 - Terceira categoria de análise: Mudança de percepção



Fonte: a autora (2023)

A seguir será discutida a última categoria de analise **"Mudança de percepção"**. No quadro abaixo, estão organizadas as respostas das cursistas, no que corresponde à primeira unidade de análise desta categoria: **"Definição de habilidade metatextual".**

Quadro 28- Unidade: Definição de habilidade metatextual

Respostas
P1-*Eu não sabia o termo, porém percebi desde o início que está relacionado a conhecer os elementos do texto;* ***P2-*** *As formas de abordar um texto, para despertar a criatividade e habilidade dos alunos (ainda que seja na oralidade);* ***P3-*** *Compreendi a importância de se explorar bem os elementos de uma narrativa, esse trabalho não tem idade para começar, é aplicável com toda a faixa etária, contribuindo para formarmos estudantes com gosto pela escrita;* ***P4-*** *É uma habilidade que está relacionada a metacognição, que corresponde ao controle sobre a organização;* ***P5-*** *É a organização da estrutura do texto;* ***P6-*** *Habilidade que a criança apresenta a compreensão, coesão e coerência sobre a história;* ***P7-*** *Capacidade de compreender o texto em seus diferentes elementos;* ***P8-*** *A habilidade metatextual diz respeito a organização da escrita levando em consideração seus elementos e estrutura****.***

Fonte: a autora (2023)

Percebe-se que os professores trabalham as habilidades metatextuais em sala de aula, no entanto, sem uma estratégia especifica. Após as leituras e explicação, os professores evidenciaram já desenvolver essas habilidades por meio de atividades, mas não conheciam termos técnicos e ações direcionadas.

> *Eu não sabia o termo, porém percebi desde o início que está relacionado a conhecer os elementos do texto (P1).*

No que tange à definição de habilidade metatextual abordada na presente pesquisa, observam-se os seguintes excertos

> *Compreendi a importância de se explorar bem os elementos de uma narrativa, esse trabalho não tem idade para começar, é aplicável com toda a faixa etária, contribuindo para formarmos estudantes com gosto pela escrita (P3);*
> *É uma habilidade que está relacionada a metacognição, que corresponde ao controle sobre a organização (P4);*
> *É a organização da estrutura do texto (P5)**;***
> *Capacidade de compreender o texto em seus diferentes elementos (P7);*
> *A habilidade metatextual diz respeito a organização da escrita levando em consideração seus elementos e estrutura (P8).*

Observar-se a presença de termos trazidos nas leituras e explanações realizadas durante o curso no excerto da (P7), que explicara sobre o desenvolvimento dessa habilidade abordando a necessidade de os alunos compreenderem os elementos trazidos pelo texto.

Sobre os termos, ainda se destacam os excertos de (P3, P4, P5), que definiram a habilidade metatextual a partir do controle consciente e organização da estrutura do texto. Outros aspectos da habilidade metatextual também podem ser observados no excerto.

> *Habilidade que a criança apresenta a compreensão, coesão e coerência sobre a história (P6).*

Nobile e Barrera (2019) discorrem que a coesão e a coerência fazem parte da habilidade metatextual e contribuem para produção de textos de qualidade, seja na modalidade oral ou escrita.

Ainda, faz-se necessário destacar a resposta da participante (P8), que se aproxima da definição utilizada na presente pesquisa.

> *A habilidade metatextual diz respeito a organização da escrita levando em consideração seus elementos e estrutura (P8)**.***

Com isso, Gombert (1996) define a habilidade metatextual como a consciência geral do texto lido, no que tange às estruturas formais que compõem o texto e/ou informações trazidas por este, não especificamente às normas linguísticas.

Portanto, é possível evidenciar a mudança de percepção das participantes diante da definição da habilidade metalinguísticas e a introdução de termos específicos, colocados por meio das atividades e leituras realizadas durante o curso de capacitação. A ampliação do vocabulário cientifico das cursistas, pode auxiliar a fundamentação de estratégias mais especificas para desenvolver a habilidade metatextual em sala de aula.

No quadro abaixo, estão organizadas as respostas das participantes no que se refere à segunda unidade de analise: **"Importância para o processo de leitura",** contemplada na categoria 3 "Mudança de percepção".

Quadro 29- Unidade: Importância para o processo de leitura

Respostas
P1- *De grande importância para que o texto seja produzido na estrutura correta desde dos pequenos quando iniciam na oralidade;* ***P2-*** *Muito relevante (antes do curso eu cobrava dos alunos três parágrafos) e o máximo que apresentava era 1 figura. A partir do curso, mudei a forma de trabalhar produção textual;* ***P3-*** *É uma habilidade indispensável para a aquisição das produções, seja em nível oral quando a criança ainda não domina a escrita. Dessa forma quando dominam já terá a consciência da habilidade desenvolvida;* ***P4-*** *Essa habilidade é fundamental para o processo de leitura e produção de textos;* ***P5-*** *Apresentar para as crianças produções as quais os alunos possam interagir. A exploração dos elementos é de extrema importância para ajudar as crianças nesse processo de leitura e escrita;* ***P6-*** *Ao compreender os elementos do texto e onde os mesmos se encontram. Facilita para a leitura (lógica de cenas) e para a escrita (lógica em onde por);* ***P7-*** *Contribui com a melhora da coerência e coesão textual;* ***P8-****É um facilitador na aprendizagem para leitura, escrita e até criatividade do educando.*

Fonte: a autora (2023)

Sobre a importância da habilidade metatextual para o processo de leitura e escrita destaca-se a mudança de percepção observada no excerto a seguir.

> *Muito relevante (antes do curso eu cobrava dos alunos três parágrafos) e o máximo que apresentava era 1 figura. A partir do curso, mudei a forma de trabalhar produção textual (P2).*

Evidencia-se, também a relação da leitura com a produção textual, e a influência do desenvolvimento da habilidade metatextual para o aprimoramento desses processos. Segundo Spinillo e Simões (2003) pesquisas sobre habilidade metatextual investigam tanto a produção de textos quanto a compreensão leitora. As

autoras ainda apontam a importância de explicitar sobre a estrutura de textos em situações que envolvem uma atividade metatextual, pois auxilia a identificar o nível de consciência.

Com isso, as participantes (P1, P2, P3, P4) apresentaram a importância dessa habilidade para o desenvolvimento e aprimoramento da produção de textos realizada pelos alunos. Para tanto, destaca-se também (P5, P6) que trouxeram aspectos sobre a importância da habilidade metatextual para compreensão e exploração diante dos elementos que compõem um texto.

Também foi citada a coesão e coerência que, de acordo com Nóbile e Barrera (2019), são elementos presentes no desenvolvimento da habilidade metatextual.

Contribui com a melhora da coerência e coesão textual (P7).

Portanto, é possível observar que as participantes identificaram a importância do desenvolvimento da habilidade metatextual para leitura e ainda contribuíram com discussões acerca do auxílio desta habilidade também para produções de textos dos alunos, até mesmo na modalidade oral.

O quadro 30, apresentado abaixo, apresenta as respostas das cursistas para a unidade de análise: **"Ensino de leitura e produção de texto"**, terceira unidade de análise da categoria **"Mudança de percepção"**.

Quadro 30- Unidade: Ensino de leitura e produção de texto

Respostas
P1- *Sempre com atividades lúdicas;* ***P2-*** *Diversas formas de trabalhar textos com os 4 elementos. Apresentar jogos, figuras, textos, oralidade, escrita, discussão e elaboração em grupos. (entre outras adaptações);* ***P3-*** *Explorar bem mais a questão da compreensão e escrita de textos por meio de histórias já conhecidas pelos alunos;* ***P4-*** *Pretendo orientar melhor os alunos quanto a organização do texto, com recursos atuais, didáticos e interativos;* ***P5-*** *Pretendo trabalhar com o material, principalmente com os recursos midiáticos* ***P7-****Estratégias que auxiliem a compreensão da história e desperte mais a criatividade do estudante;* ***P6-*** *Diversificação de propostas de produção;* ***P8-*** *Ensinar incialmente que a história possui elementos textuais, e partir desses é mais fácil a produção/ escrita de um texto.*

Fonte: a autora (2023)

Após as atividades realizadas no curso, foi questionado como as participantes pretendiam trabalhar o ensino da leitura e produção de textos em sala de aula.

> *Diversas formas de trabalhar textos com os 4 elementos. Apresentar jogos, figuras, textos, oralidade, escrita, discussão e elaboração em grupos. (entre outras adaptações) (P2);*
> *Pretendo orientar melhor os alunos quanto a organização do texto, com recursos atuais, didáticos e interativos (P4).*
> *Ensinar incialmente que a história possui elementos textuais, e partir desses é mais fácil a produção/ escrita de um texto (P8).*

Destaca-se a influência positiva das atividades realizadas durante o curso, evidencia-se que trabalhar os elementos que compõem uma história pode ser um facilitador no processo de leitura e produção textual, como elucida Oliveira (2019), devido aos aspectos da consciência metatextual, podendo pensar sobre os elementos que constituem o texto, considerando os conhecimentos prévios das crianças sobre as características e convenções de um determinado gênero textual.

Ainda, destacam-se os recursos de fácil acesso oportunizados no curso para trabalhar a compreensão e organização de textos, desde materiais físicos a ferramentas online, partindo sempre dos elementos que compõem uma história.

Portanto, é possível evidenciar que as cursistas incluíram os aspectos da habilidade metatextual no processo de ensino da leitura e produção de textos, considerando partir de elementos e estruturas que fazem parte da história.

No quadro abaixo consta as respostas das participantes, no que tange à última unidade de analise: **"Desenvolvimento da habilidade metatextual"**, que finaliza a categoria 3 **"Mudança de percepção"**.

Quadro 31- Unidade: Desenvolvimento da habilidade metatextual

Respostas
P1- *O trabalho com textos e imagens;*
P2- *Das formas que foram citadas na resposta anterior;*
P3-*Pretendo utilizar mais os materiais manipulativos e digitais disponíveis que com certeza despertam mais a atenção pela leitura e consequentemente a escrita;*
P4- *Com elementos do texto e apoio de imagens;*
P5- *De forma contínua, apresentando parte das estratégias apresentadas;*
P6- *Trazendo diferentes atividades que abordem elementos e sequencias do texto;*
P7- *Pela identificação dos elementos e de diferentes maneiras, usando estratégias mais lúdicas;*
P8- *Utilizando, em um primeiro momento, a organização das figuras, posteriormente dificultando o processo, para possível elaboração textual.*

Fonte: a autora (2023)

Nesta unidade, é possível evidenciar a presença de termos específicos abordados nas leituras e atividades teóricas realizadas durante o curso de capacitação como: elemento, organização, sequência do texto e imagens sequenciais.

A partir das atividades implementadas no curso, as cursistas evidenciaram utilizar imagens sequenciais que fazem parte da história enfatizando a presença dos elementos (CENÁRIO, TEMA, ENREDO e RESOLUÇÃO), partindo da proposta do manual de atividades baseada no “Novo Pronarrar: suporte estruturado para a emergência e o desenvolvimento de histórias infantis”.

> *Com elementos do texto e apoio de imagens (P4);*
> *Trazendo diferentes atividades que abordem elementos e sequencias do texto (P6);*
> *Pela identificação dos elementos e de diferentes maneiras, usando estratégias mais lúdicas (P7);*
> *Utilizando, em um primeiro momento, a organização das figuras, posteriormente dificultando o processo, para possível elaboração textual (P8).*

Diante das respostas, é possível observar também noções sobre a estrutura e organização do texto. Ainda, a participante (P2) relata que o processo de desenvolvimento da habilidade metatextual será trabalhado da mesma forma que o ensino da leitura e produção de textos.

Evidencia-se também a utilização de novos recursos para o desenvolvimento da habilidade metatextual.

> *Pretendo utilizar mais os materiais manipulativos e digitais disponíveis que com certeza despertam mais a atenção pela leitura e consequentemente a escrita (P3).*

Segundo Goulart, Blanco e Neto (2017) é necessária a intencionalidade para o uso de jogos digitais na Educação, pois, quando utilizados dessa forma, podem contribuir para o ensino de qualidade, ofertando atividades lúdicas e interativas.

> Em meio a inúmeras tentativas de utilização de metodologias de ensino diferenciadas para fazer com que o aluno preste atenção nas aulas e aprenda, uma das saídas encontradas foi a utilização dos jogos digitais, principalmente os educacionais (GOULART; BLANCO; NETO, 2017,p. 16).

Desta forma, pode-se analisar que as atividades desenvolvidas durante o curso oportunizaram discussões e ideias acerca do desenvolvimento da habilidade metatextual em sala de aula. Assim, torna-se possível considerar as especificidades dos alunos da Educação Especial e as possibilidades de confeccionar as atividades com diferentes recursos, atendendo a realidade de cada professor.

No que diz respeito à categoria 3 **“Mudança de percepção”**, as cursistas apresentaram mudanças no que corresponde à sua prática pedagógica sobre o ensino da leitura e produção de textos. Destarte, a partir do curso, as participantes pretendem promover o desenvolvimento da habilidade metatextual por meio das atividades e fundamentações teóricas abordadas no decorrer do curso.

Portanto, idealizam realizar o ensino explícito dos elementos que compõem uma história, para auxiliar a organização da produção textual dos estudantes e a compreensão destes sobre as informações trazidas pelo texto. Salienta-se, ainda, a disposição do uso de imagens (estratégia fundamentada pelo o curso realizado) como apoio para leitura e produções textuais.

Em análise geral dos dados da Categoria 1, é importante destacar que a partir dela foi possível identificar as percepções das participantes acerca da temática desenvolvida nesta pesquisa. Mediante o questionário inicial, foi revelada ausência de fundamentação teórica das participantes sobre as habilidades metalinguísticas, especificamente, a habilidade metatextual. Também foram apresentadas estratégias utilizadas em sala de aula para atender as necessidades de cada aluno na aprendizagem da leitura e produção de textos.

A Categoria 2 abarcou toda a Produção Técnica-Tecnológica, na qual os apontamentos das cursistas sobre os aspectos positivos e aspectos negativos, foram indispensáveis para validar este trabalho. No que tange ao Manual, foram destacados, pelas participantes, a aplicabilidade, as possibilidades de adaptações que alcançam diferentes crianças, os materiais de fácil acesso para confecção das atividades e a utilização de recursos digitais. Para tanto, as participantes destacaram a fundamentação das atividades do manual que partiram da proposta no “NOVO PRONARRAR: suporte estruturado para emergência e o desenvolvimento de histórias infantis” (OLIVEIRA, 2019).

Sobre a Categoria 3, percebeu-se que houve alteração no conhecimento prévio acerca da temática, sendo apresentados termos e definições correspondentes à temática. Ressalta-se, ainda, que houve mudança também nas propostas de ensino da leitura e da produção de textos em sala de aula, que agora apresentam a explanação e aprofundamento sobre os elementos que compõem uma história, uma visão mais direcionada à organização do texto chamando atenção a uma sequência de ações e ainda o apoio de imagens como recurso pedagógico para essas atividades.

Os estudos aqui apresentados retratam a importância do desenvolvimento das habilidades metalinguísticas para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, destacando a importância do desenvolvimento da habilidade metatextual para esses processos. A partir dos resultados expostos, as participantes se mostraram interessadas em um ensino de qualidade, buscando novas estratégias para o ensino da leitura e produção de textos às crianças com dificuldade. Considerando a falta de conhecimento sobre a habilidade metatextual e consequentemente a ausência de estratégias direcionadas a ela, é necessário buscar aperfeiçoamento para promover um ensino de qualidade, proporcionando a aprendizagem efetiva dessa habilidade.

Diante dessas lacunas, Spinillo, Mota e Correa (2010) afirmam a ausência de quadros teóricos sobre a habilidade metatextual e um baixo índice de pesquisas que investigam essa temática. Portanto, faz-se necessário estudá-la, a fim de elaborar estratégias específicas para o seu desenvolvimento, assim como já existe para outras habilidades metalinguísticas, principalmente as habilidades fonológicas. Esses apontamentos foram evidenciados também na presente pesquisa, analisados quanto aos conhecimentos prévios sobre habilidade metatextual.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É crescente o número de pesquisas que investigam as habilidades metalinguísticas e sua influência no processo de leitura e escrita. No entanto, as pesquisas não atendem as demandas de todas as subdivisões dessas habilidades. Sendo assim, observa-se que há poucas pesquisas sobre a consciência metatextual. Com isso, elaborações de estratégias específicas para o desenvolvimento dessas habilidades e fundamentação de quadros teóricos são imprescindíveis para promover aprendizagem da leitura e produção de textos.

Para esta pesquisa, incialmente foi realizado um mapeamento sistemático de literatura acerca de estudos sobre Habilidades Metatextuais, que possibilitou a fundamentação teórica da pesquisa e evidenciou o baixo índice de pesquisas direcionadas à investigação dessa habilidade e, consequentemente, escassez de propostas para o desenvolvimento da habilidade metatextual. Dessa forma, a presente pesquisa buscou desenvolver um material para auxiliar os professores no ensino da leitura e produção de textos. O objetivo geral deste trabalho foi desenvolver um Manual Didático composto por atividades que auxiliam no desenvolvimento da consciência metatextual para crianças com dificuldade de leitura. O Manual é constituído de atividades que referenciam o “NOVO PRONARRAR: suporte estruturado para a emergência e o desenvolvimento de histórias infantis” (OLIVEIRA, 2019).

A implementação do Manual ocorreu por meio de um curso de capacitação voltado para professoras, preferencialmente atuantes na Educação Especial. Este curso foi realizado de maneira híbrida (maioria dos encontros presenciais), em que foi possível analisar os conhecimentos delas sobre a consciência metatextual, bem como as dificuldades no ensino da leitura e produção de textos.

Verificou-se que as participantes tinham pouco ou nenhum conhecimento sobre a consciência metatextual, uma vez que trabalhavam alguns aspectos em sala, porém não tinham conhecimento teórico sobre o tema. A maioria das cursistas relatou não conhecer o termo. Além disso, as professoras relataram a dificuldade de ofertar atividades que auxiliem a produção de textos das crianças. Por isso, salientam o uso de materiais manipuláveis, recursos lúdicos e digitais que prendam a atenção dos alunos e auxilie na aprendizagem de crianças com dificuldade de leitura.

Destaca-se, ainda, a necessidade de os professores desenvolverem práticas pedagógicas diversificadas e que estes participem de cursos de capacitação que auxiliem na superação das dificuldades dos alunos. Diante dessa necessidade, deve-se salientar que o locus de formação do professor é a escola, no entanto, é necessário que a capacitação ultrapasse apenas a troca de experiência e ofereça ao professor conhecimento científico.

Os resultados da pesquisa apontam que o Manual é aplicável nos anos iniciais do Ensino Fundamental e favorável às Escolas Públicas do Norte do Paraná, uma vez que todas as atividades, até mesmo as digitais, também podem ser adaptadas utilizando materiais recicláveis.

Apesar das limitações encontradas durante a pesquisa, como alcançar participantes que atuassem na Educação Especial e a rotina sobrecarregada do professor, o curso contou com a participação e contribuição ativa das cursistas durante todos os encontros e atividades. Sobre a Consciência Metatextual, há necessidade de mais pesquisas voltadas a esta temática, pois o desenvolvimento dessa habilidade favorece a aquisição e aprimoramento da leitura e ainda contribui para produção de textos mais completos e organizados, mantendo a coerência dos fatos apresentados pelas crianças, facilitando assim a compreensão leitora.

Portanto, a partir do Manual Didático e do Curso de Capacitação, procurou-se proporcionar a aprendizagem de estratégias e conhecimentos para melhorar o ensino da leitura e produção de textos nos anos inicias do Ensino Fundamental.

Conclui-se, destacando a importância deste estudo e a relevância em continuá-lo, de modo que possa contribuir para novas práticas pedagógicas e diminuir as dificuldades no ensino e na aprendizagem da leitura. Pretende-se, futuramente, realizar uma análise de implementação das atividades do Manual com crianças da Educação Especial, de modo a observar as contribuições das atividades para aprendizagem desses alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo, **SP:Loyola**, 2003.

AVILA, L. A. B.; LARA, I. C. M. Discalculia: Um Mapeamento de Artigos Brasileiros. **Abakós, Belo Horizonte**, v. 6, n. 1, p. 35-56, nov. 2017. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/abakos/article/view/P.2316-9451.2017v6n1p35/12441. Acesso em: 10 abr. 2023.

APAZ, M. F. et al. **A relação entre o aprender e o brincar: uma perspectiva psicopedagógica.** 2012. Disponível em: http://www.abpp.com.br/artigos/131.pdf. Acesso em: 08 mai 2023.

BARRERA, S. D; MALUF, M. R. Consciência Metalingüística e Alfabetização: Um Estudo com Crianças da Primeira Série do Ensino Fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, [S.l], v.16, n. 3, p. 491-502, jan./mar. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/prc/a/Xf7Z67CW6vLTBYfkRmcGCYc/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 3 ago. 2021.

BOVO, E. B. P; LIMA, R. F; SILVA, F. C. P; CIASCA, S. M. Relações entre as funções executivas, fluência e compreensão leitora em escolares com dificuldades de aprendizagem. **Rev. Psicopedagogia,** [S.l], v. 33, n. 102, p. 272-82, ago./out. 2016. Disponível em: https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v33n102a06.pdf. Acesso em 10 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.765.** De 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Diário Oficial da União: seção 1 - Extra, Brasília, DF, Edição 70-A, p. 15. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm. Acesso em: 01 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior. **Documento Orientador de APCN** – Área 46: Ensino. 2019. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ensino1.pdf. Acesso em: 17 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 5 maio 2021.

BRAIBANT, J. A. Decodificação e a compreensão: dois componentes essenciais da leitura no 2º ano primário. *In*: GRÉGOIRE, J.; PIÉRART, B. (Orgs). **Avaliação dos problemas de leitura**: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p.167-187.

BRITO, D. S. A importância da leitura na formação social do indivíduo. **Revela** – Periódico de Divulgação Cientifica da FALS/FPG, Praia Grande, v.1, n.8, p. 1-35, 2010.

CAMPOS, D. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**: o ensino da adição e subtração. 2022. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, UENP, Cornélio Procópio, 2022. Disponível em: https://uenp.edu.br/mestrado-ensino-dissertacoes/ppgen-dissertacoes-defendidas-4-turma-2019-2020/20868-dieli-de-campos/file. Acesso em: 30 maio. 2022.

CAPELLINI, S. A; GERMANO, G. D. C; PINHEIRO; F. H. Avaliação e intervenção nas habilidades metalinguísticas. *In*: CAPELLINI, S. A; GERMANO, G. D. C; CUNHA, V. L. O. **Transtornos de aprendizagem e transtornos de atenção:** da avaliação à intervenção. São José dos Campos: Pulso Editoral, 2010. p. 35-48.

NAVAS, A.L.G.P. Atualização sobre o desenvolvimento da linguagem escrita: evidencias empíricas. IN: LAMÔNICA, D.A.C; BRITTO, D.B.O. **Tratado de linguagem:** perspectivas contemporâneas. Ribeirão Preto, SP: Book Toy, 2016. p.49-56.

CAPELLINI, S. A.; CESAR, A. B. P. C.; GERMANO, G. D. **Protocolo de identificação precoce dos problemas de leitura.** São Paulo: Book Toy, 2017.

CAPELLINI, S. A, CIASCA, S. M. Avaliação da consciência fonológica em crianças com distúrbio específico de leitura e escrita e distúrbio de aprendizagem. **Temas Desenvolvimento**, v. 8 n. 48, p. 17-23, 2000.

CAPELLINI, S. A; CUNHA, V. L Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem. **Rev. Psicopedagogia.** [S.I], v. 28, n. 85, p. 85-96, jan./mar. 2011. Disponível em: https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v28n85a09.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

CAPOVILLA, F. C. (Org.). **Transtornos de aprendizagem progressos em avaliação e intervenção preventiva e remediativa.** 2. ed. São Paulo: Memnon, 2011.

CASTRO, R. V *et al.* Manuais escolares: estatuto, funções, história. *In:* I ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE MANUAIS ESCOLARES. 1999, Braga. **Anais**. Braga: Universidade do Minho, 1999. p. 189-196. Disponivel em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/539/1/Castro%2cRuiV.pdf. Acesso em: 18 de maio. 2022.

CHENOWETH, N. A HAYES, J. R. A voz interior na escrita: comunicação escrita, [s. l.], v. 20, n. 1, p.99-118, 2003. Disponível em: https://doi.org/10.1177/0741088303253572. Acesso em: 20 jan. 2021.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, V. L. O; CAPELLINI, S. A. Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia.** v. 28, n. 85, p. 85-96, jan./mar 2011. Disponível em: https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v28n85a09.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

DERMEVAL, D.; COELHO, J. A. P. M; BITTENCOURT, I. G. Mapeamento Sistemático e Revisão Sistemática da literatura em informática na Educação*. In:* JAQUES, P. A; SIQUEIRA, S.; BITTENCOURT, I.; PIMENTEL, M. (Org) **Metodologia de Pesquisa Científica em informática na Educação**: Abordagem Quantitativa. Porto Alegre: SBC,2020. Disponível em: https://metodologia.ceie-br.org/wp-content/uploads/2019/04/livro2_cap3.pdf. Acesso em: 13 de abr. 2022.

DIAS, M. N; SEABRA, A. G; MONTIEL, J. M. Instrumentos de avaliação de componentes da leitura: investigação de seus parâmetros psicométricos. **Avaliação Psicológica**, v. 13, n. 2, p. 235-245, ago 2014.
Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v13n2/v13n2a11.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

DIAS, N. M; OLIVEIRA, D. G. A linguagem escrita para além do reconhecimento de palavras: consideração sobre os processos de compreensão e da escrita. *In*: SEABRA, A.G; DIAS, M.N; CAPOVILLA, F.C. **Avaliação neuropsicológica cognitiva**. São Paulo: memnon, 2013. p.1-22.

DORIGONI, G. M. L.; DA SILVA, J. C. Mídia e Educação: o uso das novas tecnologias no espaço escolar. **Santa Catarina: UNIOESTE,** v. 10, p. 1- 18, 2013.

FERREIRA, S.P; CORREA, J. A influência de diferentes contextos de intervenção na escrita de histórias por crianças. **Estudos de Psicologia,** Campinas, v. 25, n.4, p. 547-555, out./ dez 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/estpsi/a/63ryqxB7J7fQyFjQKRrZ5VR/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 mar. 2022.

FERREIRA, M. J. M. A.. **Novas tecnologias na sala de aula**. Monografia do Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares. Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, Departamento da PROEAD, Sousa, PB, 2014

FONSECA, V. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica.** 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

FREIRE, G.G; GUERRINI, D; DUTRA, A. O Mestrado Profissional em Ensino e os Produtos Educacionais: A Pesquisa na Formação Docente. **Porto Das Letras**, v. 2, n. 1*,* p. 100 – 114, jan./jun. 2016. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/2658/938. Acesso em: 5 mai. 2022.

FREIRE, G. G.; GUERRINI, D.; DUTRA, A. O Mestrado Profissional em Ensino e os Produtos Educacionais: A Pesquisa na Formação Docente. **Revista Porto das**

Letras, Porto Nacional/TO, v. 2, n. 01, p. 100-114, 2010. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/2658/938. Acesso em: 17 mar. 2022.

FREITAS JUNIOR *et al*. Design Science Research Methodology Enquanto Estratégia Metodológica para a Pesquisa Tecnológica. **Revista Espacios**, [s.l.], v. 38, n. 06, p. 25-36, 2017. Disponível em: http://www.revistaespacios.com/a17v38n06/a17v38n06p25.pdf. Acesso em: 17 mar. 2022.

FRIEDMAN, A. **Brincar, crescer e aprender**: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Editora Moderna, 1996.

GARCIA, L.; BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria T. Investigando o Burnout em professores universitários. **Revista Eletrônica Interação Psy**, v. 1, n. 1, p. 76-89, 2003.

Gil, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Atlas: São Paulo, 2007.

GOMBERT, J. E. **Metalinguistic development.** Harvester Wheatsheaf: New York 1992.

GOMBERT, J. E. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. *In*: MALUF, M. R. (Org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 148-49.

GOULART, C. M. A. A universalização do Ensino Fundamental, o papel político-social da escola e o desafio das novas políticas de alfabetização e letramento. *In*: SOUZA, D.B.; FARIA, L. C. M. (org.). **Desafios da Educação Municipal**. Rio de Janeiro,2003.

GOULART, J.C; BLANCO, M.B; COELHO NETO, J. O jogo digital em tecnologia Touch como instrumento de aprendizagem para criança autista. **ESPACIOS (CARACAS)**, v. 38, p.15- 23, 2017.

HAYES, J. R; FLOWER, L. A pesquisa escrita e o escritor. **American Psychologist**, v. (41), p.1106-1113, 1986.

HODGES, L. D.; NOBRE, A. P. Processos cognitivos, metacognitivos e metalinguísticos na aquisição da leitura e escrita. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v.15, n. 3, p. 85-97, set./dez 2012. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/25490/pdf_34. Acesso em: 28 set. 2021.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso. 2015.

KITCHENHAM, B; CHARTERS, S. Diretrizes para realizar Revisões Sistemáticas da Literatura em Engenharia de Software. **Keele University Technical EBSE**, 2007.

KITCHENHAM, B.; BUDGEN, D.; BRERETON, O.P. **Usando estudos de mapeamento como base para pesquisas futuras:** um estudo de caso do

observador participante. Tecnologia da Informação e Software, v. 53, n. 6, 2011, pág. 638–651.

LOPES, M. M. **Consciência Metatextual, Compreensão Leitora e Resumo de histórias:** possíveis relações em uma perspectiva psicolinguística. 2015. 190f. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

LOPES, M. M. Consciência Metatextual, Compreensão Leitora e Resumo de histórias- possíveis relações em uma perspectiva psicolinguística. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 41, n. 71, p. 50-62, maio/ago. 2016. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/7195. Acesso em: 15 abr. 2021.

LORDANI, S. F. S. **Psicomotricidade na educação infanti**l: Uma proposta para a prevenção das Dificuldades de Aprendizagem. 2020. 145 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, UENP, Cornélio Procópio, 2020. Disponível em: https://uenp.edu.br/mestrado-ensino-dissertacoes/ppgen-dissertacoes-defendidas-3-turma-2018-2019/16452-silvia-fernanda-de-souza-lordani/file. Acesso em: 30 maio. 2022.

MAGALHÃES, J. O manual escolar no quadro da História Cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal. **Revista de ciências da educação**, [s.l.], n. 01, p. 5-14, set. /dez. 2006. Disponível em: http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/35/30. Acesso em: 25 de mai. 2022.

MALUF, M. R. (Org.) . **Metalinguagem e aquisição da escrita. Contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. 1a.. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda, 2003. v. 01. 218p

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

MENDES, ECCS., and BRUNONI, D. Competência em leitura: interface entre contextos psicossocial, familiar e escolar [online]. **São Paulo: Editora Mackenzie**, 2015. Saberes em tese collection, vol. 11, 84 p. ISBN: 978-85-8293-724-2. https://static.scielo.org/scielobooks/g2v7w/pdf/mendes-9788582937242.pdf.

MOHER, D.S.L; SHEKELLE, P. Tudo na família: revisões sistemáticas, revisões rápidas, revisões de escopo, revisões realistas e muito mais. **Revisões Sistemáticas**, vol. 4, 2015.

MOTA, M. M. P. E; LISBOA, R; DIAS, et al. Relação entre Consciência Morfológica e Leitura Contextual Medida pelo Teste de Cloze. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, n. 22, p. 223-229 mar./out. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/prc/a/MLdDfZjdqGMCTSgrpxxyGQt/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 18 de ago 2022.

NAGY, W. E; ANDERSON, R. C. **Metalinguistic Awareness and Literacy Acquisition in Different Languages.** In: WAGNER, D.A; VENEZKY, R.L; STREET, B.V. (ed). Literacy: an Internatinal Handbook. Colorado; Oxford: Westview press. 1999.

NOBILE, G.G; BARREA, S. D. Habilidades metatextuais e escrita de textos em alunos do Ensino Fundamental. **PSICO**, Porto Alegre. p. 4, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/334860664_Habilidades_metatextuais_e_escrita_de_textos_em_alunos_do_Ensino_Fundamental. Acesso em: 15 abr. 2022.

NOBILE, G. G. **Efeitos de intervenção em habilidades metatextuais na produção escrita de textos narrativos.** 2017. 160f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

NOBILE, G. G; BARRERA, S. D. Habilidades metatextuais: uma intervenção na produção escrita de textos narrativos. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 311-318, maio/agosto. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/yHHMfYrXpJFT4pMfNJVTLVw/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 abr. 2021.

OHLWEILER, L. Introdução aos transtornos de aprendizagem. *In:* ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos de aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

OKOLI, C., DUARTE, T. POR: DAVID W. A; MATTAR, R. Técnica e introdução :João. (2019). Guia Para Realizar uma Revisão Sistemática de Literatura. **EaD Em Foco**, v. 9; n.1. Disponível em: https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/748/359. Acesso em 20 de abr. 2022.

OLIVEIRA, A. A. **Proposta para estimulação da consciência fonológica na educação infantil**. 2019. 118 f. Dissertação- (Mestrado em Ensino). Universidade Estadual do Norte do Paraná, UENP, Cornélio Procópio- PR, 2019. Disponível em: https://uenp.edu.br/mestrado-ensino-dissertacoes/ppgen-dissertacoes-turma2/14065-ariane-aparecida-de-oliveira/file. Acesso em: 30 mai. 2022.

OLIVEIRA, J. P. **Efeitos de um programa de intervenção metatextual em escolares com dificuldade de aprendizagem.** 2010. 138f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Marília, 2010.

OLIVEIRA, J.P. **NOVO PRONARRAR:** suporte estruturado para emergência e o desenvolvimento de histórias infantis. Curitiba, CRV, 2019.

OLIVEIRA, J. P.; BRAGA, T. M. S. PRONARRAR: **Programa de intervenção metatextual:** apoio para escolares com atraso no processo de alfabetização. Curitiba, CRV, 2012.

PANTANO, T; ZORZI, J.L. (Org) **Neurociência Aplicada a Aprendizagem**. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2009, p. 196.

PEREIRA.A.P**. As relações entre consciência metatextual, produção e compreensão de textos.** 2010. 133f. Dissertação (Mestrado em Psicologia cognitiva) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2010.

PRESTES, Z. R. **Quando não é a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PINHEIRO, L. R; GUIMARÃES. S. R. K. Desenvolvimento de habilidades metatextuais e sua expressão na produção de textos de opinião. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 62, p. 87-106, out/dez. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/BQqpGS8GMV43ppGt9p5W5Zs/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 abr. 2021.

PINHEIRO. L.R. **A produção de textos de opinião como expressão da consciência metatextual:** uma intervenção no contexto escolar. 2012. 273f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

RIBEIRO, N. N. **Atribuição de estados mentais e consciência metatextual:** efeitos de uma pesquisa-intervenção com a literatura infantil. 2012, 95f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

RODRIGUES, M. R. F.; VILELA, F. C. Resolução da Situação-Problema e Desfecho em Histórias de Crianças de 7 e 9. **Psicologia: Ciência e profissão**, v. 32, n. 2, p. 422-437, jan. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/QvXYxfCWyvt4gvvhhMSjRBK/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 abr. 2021.

ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R.S. **Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed; 2006.

ROTTA, N. T. Dificuldades para aprendizagem. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos de aprendizagem:** abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2016. p.94-103.

ROTTA, N. T.; PEDROSO, F. S. Transtornos da linguagem escrita: Dislexia. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos de aprendizagem:** abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2016. p.133- 147.

.

ROCHA, T. J. D. **Dificuldades de aprendizagem e suas implicações no processo de ensino.** 2015. 24f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, 2015.

ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R.S**. Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, p. 447, 2006.

SEABRA, A. G; DIAS, M. N; MONTIEL, J. M. Estudo fatorial dos componentes da leitura: velocidade, compreensão e reconhecimento de palavras. **Psico-USF,** Bragança Paulista, v. 17, n. 2, p. 273-283, mai./ago. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pusf/a/4RP6dcxx6qJnQKspyQ3rgJy/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

SHARE, D.L; STANOVICH, K.E. **Processos Cognitivos no Desenvolvimento da Leitura Inicial**: Acomodando as diferenças individuais em um modelo de aquisição. Questões em Educação: Contribuições da Psicologia da Educação, 1995. p.1-57. Disponível em: https://www.breakingthecode.com/wp-content/uploads/2020/09/Share_Stanovich_IIE_1995.pdf. Acesso em: 18 de abr. 2022.

SILVA, I. C. S; PRATES, T. S; RIBEIRO, L. F. S. As novas tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula. **Revista em debate,** v. 16, p. 107-123, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/emdebate/article/download/1980-3532.2016n15p107/33788. Acesso em: 18 de abr. 2023.

SILVA, M. R. S; CAETANO, M. R. O processo mágico de apropriação do sistema de escrita: da garatuja à escrita alfabética. **Revista Acadêmica Licencia&acturas,** Ivoti- RS, v. 2, n. 2, p. 48-56, jul./. dez. 2014. Disponível em: http://ieduc.org.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/view/45/41. Acesso em: 10 abr. 2022.

SILVA, T. F; GUIMARÃES, S. R. K. O planejamento e a revisão de textos na prática pedagógica de professores do ensino fundamental. **HOLOS**, v.1, p.1-21, 2020. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5634/pdf. Acesso em: 18 jan. 2022.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, p. 124, 2017.

SOARES, M. Letramento e escolarização. *In:* RIBEIRO, V.M. (org**.**). **Letramento no Brasil:** reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, p. 89-113, 2003.

SORIANO, K. R. **Efeitos de histórias adaptadas na produção de narrativas orais de uma criança com baixa visão em idade pré-escolar**. 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, FFC, Marília, 2017.

SPINILLO, A. G.; MARTINS, R. A. Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças. Psicologia: **Reflexão e Crítica**, v. 10, n. 2, p. 219-248, 1997. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26362043_Uma_analise_da_producao_de_historias_coerentes_por_criancas. Acesso em: 8 abr. 2021.

SPINILLO, A. G. A produção de histórias por crianças: a textualidade em foco. In: CORREA. J.; SPINILLO, A. G.; LEITÃO, S. (Orgs.). **Desenvolvimento da linguagem**: escrita e textualidade, Rio de Janeiro: Faperj/Nau, p.73-116, 2001.

SPINILLO, A. G; FERREIRA, A. L. Desenvolvendo a habilidade de produção de textos em crianças a partir da consciência metatextual, In: MALUF, M. R. (Org.), **Metalinguagem e aquisição da escrita**, São Paulo: Casa do Psicólogo, p.119-148, 2003.

SPNILLO, A. G; MOTA, M. M. P. E.; CORREA. J. Consciência metalinguística e compressão leitora: diferentes facetas de uma relação complexa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 38, p. 157-171, set./dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/7FkhpSyXGmgZ4R3j7c6KPqK/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 17 abr. 2021.

SPINILLO, A. G. A produção de histórias por crianças: a textualidade em foco. *In*: Correa, J.; SPINILLO, A. G; LEITÃO, S. L. **Desenvolvimento da linguagem:** escrita e textualidade. Rio de Janeiro: Faperj/Nau, 2001. p.73-116.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

TRAVAGLIA, L. C. Tipologia textual e ensino de língua. **Domínios de Linguagem**: Uberlândia, v. 12, n. 3, p 1336-1400, jul./ set. 2018. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/41612/23986. Acesso em: 14 mar. 2022.

ZABOROSKI-OLEINIK, A. P. **Construção e avaliação do impacto de um programa de ensino metatextual para desenvolver a narrativa escrita de estudantes com deficiência intelectual.** 2020. 162f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A
QUESTIONÁRIO INICIAL- CONHECIMENTO PRÉVIO DOS CURSISTAS

Nome completo: _____

Idade: _____

Turma que atua: _____
Tempo de atuação:

Formação

( ) Magistério

( ) Graduação. Curso:_____

( ) Pós Graduação *lato sensu.* Qual? _____

( ) Pós Graduação *stricto sensu.* Qual? _____

O que são habilidades metalinguísticas? Quais você conhece?

_____

_____

_____

Quais Habilidades metalinguisticas você trabalha em sala de aula? De que forma?

_____

_____

_____

Você sabe o que é habilidade metatextual?

_____

_____

_____

Você sabe qual é a importância da habilidade metatextual para o processo de leitura e escrita?

_____

_____

_____

De que forma você ensina leitura e produção de textos em sala de aula? Quais são as dificuldades?

_____

_____

_____

Quais estratégias de ensino você utiliza para desenvolver a habilidade metatextual em sala de aula? Quais dificuldades você encontra?

_____

_____

_____

APÊNDICE B
Questionário de avaliação das atividades do produto/produção técnica educacional

Atividade nº ____

Esta atividade é aplicável em sala de aula?

( ) Sim ( ) Não

Esta atividade atinge ao objetivo proposto?

( ) Sim ( ) Não

Você considera esta atividade interessante e atrativa para as crianças?

( ) Sim ( ) Não

Quais as dificuldades podem ser encontradas pelos alunos na execução da atividade?

_____

_____

_____

Qual a sua sugestão para essa atividade?

_____

_____

_____

APÊNDICE C
Questionário de avaliação de participação

Nome completo: _____

Frequentei os encontros assiduamente?

1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )

Insatisfatório Satisfatório

Realizei a leitura dos materiais disponibilizados?

1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )

Insatisfatório Satisfatório

Realizei as atividades propostas?

1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )

Insatisfatório Satisfatório

Participei dos encontros contribuindo com as discussões?

1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )

Insatisfatório Satisfatório

O curso favoreceu a aprendizagem dos conceitos de habilidade metalinguística e habilidade metatextual?

1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )

Insatisfatório Satisfatório

APÊNDICE D
Questionário final

Nome completo: _____

Em relação ao manual didático, quais aspectos positivos merecem destaque?

_____

_____

_____

_____

Em relação ao manual didático, quais aspectos negativos merecem destaque?

_____

_____

_____

_____

Comente sobre a aplicabilidade das atividades propostas para o manual didático.

_____

_____

_____

_____

Aponte aspectos positivos do curso de capacitação

_____

_____

_____

_____

Você considera que o curso de capacitação poderá contribuir com sua prática pedagógica? Justifique

( ) SIM ( ) NÃO

_____

_____

_____

_____

Aponte aspectos negativos do curso de capacitação

_____

_____

_____

_____

Antes do curso você sabia o que era habilidade metatextual?

( ) SIM ( ) NÃO

A partir do curso explique o que você entendeu sobre Habilidade Metatextual.

_____

_____

_____

_____

Ao final do curso, qual a importância você atribui para a Habilidade metatextual no processo de leitura e escrita?

_____

_____

_____

_____

Após a realização das atividades do curso, quais estratégias de ensino você pretende utilizar em sala de aula?

_____

_____

_____

_____

Após a realização das atividades do curso, como você pretende trabalhar habilidade metatextual em sala de aula?

_____

_____

_____

_____

APÊNDICE E
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, portador (a) do documento de identidade (RG) _____, aceito participar como voluntário da pesquisa “DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA METATEXTUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”, realizada pela pesquisadora Pâmella dos Santos Abintes, referente ao trabalho de conclusão de Curso do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus Cornélio Procópio. Estou ciente de que os resultados obtidos serão utilizados para fins de divulgação científica, tendo minha privacidade respeitada. Posso recursar a qualquer momento a participação no estudo, bem como pode ser retirado o meu assentimento. Tendo sido orientado (a) quanto ao objetivo da pesquisa, autorizo a utilização das informações que apresentei.

Cornélio Procópio, _____/_____/ 2023.

APENDICE F
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS Eu_____, CPF_____, RG_____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores Pâmella dos Santos Abintes e Marília Bazan Blanco do projeto de pesquisa intitulado “DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA METATEXTUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL” a realizar as fotos e vídeos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos), vídeos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Cornélio Procópio, _____/_____/ 2023.