ESCRITA COMO UM PROCESSO: INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS PEQUENAS[1]

Lourdes Maria Bragagnolo Frison[2], Aline Benitez[3]

https://doi.org/10.5216/rpp.v15i2.45100

Resumo: Este artigo apresenta a síntese de uma pesquisa realizada em uma turma de 3º ano, do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Segundo dados do Censo (2010) e da Prova ABC (2011), muitas crianças do primeiro ciclo, em processo de alfabetização, apresentam baixo índice de aproveitamento no que concerne à leitura e escrita. A referida pesquisa teve como objetivo verificar o desempenho e os avanços de alunos em suas produções textuais, a partir de uma intervenção pedagógica, apoiada em estratégias de autorregulação da aprendizagem para a escrita. Foram desenvolvidas atividades relacionadas à produção textual, especialmente aos aspectos convencionais da escrita, utilizando estratégias de aprendizagem baseadas nos processos do modelo cíclico da autorregulação da aprendizagem. Os resultados indicam que a intervenção contribuiu para o melhor desempenho das crianças em suas produções textuais.

Palavras chave: autorregulação da aprendizagem; alfabetização; produção textual; intervenção pedagógica.

[1] Projeto financiado pelo Cnpq: A referida pesquisa faz parte do projeto e pesquisa *Autorregulação da aprendizagem com crianças em processo de alfabetização,* financiado pelo CNPq – Processo 405587/2013-9

[2] Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas/UFPel, líder do Grupo de Estudo e Pesquisa da Aprendizagem Autorregulada – GEPAAR. Professora Pq CNPq-310075/2017-3 frisonlourdes@gmail.com.

[3] Bolsista de Iniciação Cientifica PIBIC/CNPq (2014/2015). Graduada em Pedagogia e Psicopedagogia Clínica e Institucional.

WRITING AS A PROCESS: ACTION WITH SMALL CHILDREN

Lourdes Maria Bragagnolo Frison, Aline Benitez

Abstract: This article presents a survey conducted in the third year of the first primary education cycle, which, according to Census data (2010) and ABC Proof (2011), many children of the first cycle in the process of literacy have low performance in reading and writing. Such research aimed to verify the performance and advances in textual productions students, from a pedagogical intervention, based on self-regulation strategies of learning for writing. Activities were worked related to text production, especially the conventional aspects of writing, using learning strategies based on processes of cyclic model of learning self-regulated. The results indicate that the invention contributed to the better performance in the textual productions of children.

Keywords: self-regulation of learning; literacy; text production; pedagogical intervention.

ISSN - 2178-4442

ESCRITA COMO UN PROCEDIMIENTO: INTERVENCIÓN CON NIÑOS PEQUENÕS

Lourdes Maria Bragagnolo Frison, Aline Benitez

Resumen: Este artículo presenta la síntesis de una encuesta realizada en una clase de 3er año, del primer ciclo de la Ensenñanza Fundamental. Según los datos del Censo (2010) y de la Prueba ABC (2011), muchos niños del primer ciclo, en proceso de alfabetización, presentan bajo índije de aprovechamiento en lo que concierne a la lectura y escritura. La referida investigación tuvo como objetivo verificar el desempeño y los avances de alumnus en sus producciones textuales, a partir de una intervención pedagógica, apoyada en estrategias de autorregulación del aprendizaje para la escritua. Se desarrollaron actividades relacionadas a la producción textual, especialmente a los aspectos convencionales de la escritura, utilizando estrategias de aprendizaje basadas en los procesos del modelo cíclico de la autorregulación del aprendizaje. Los resultados indicant que la intervención contribuyó al major desempeño de los niños en sus producciones textuales.

Palabras clave: autorregulación del aprendizaje. Alfabetización. Producción textual. Intervención pedagógica.swaz

Introdução

No Brasil, escolas da rede pública de ensino apresentam baixo índice de aproveitamento no ciclo de alfabetização, o qual corresponde aos três primeiros anos do ensino fundamental. Conforme dados do CENSO (2010) e da PROVA ABC (2011), 15,2% das crianças brasileiras, aos oito anos, não sabem ler nem escrever; 56,1% aprendem o que era esperado em leitura e 53,3%, em escrita. Esses índices remetem à necessidade de pensar em propostas que potencializem os processos de ensino/aprendizagem, para que se obtenham melhores resultados da escrita como processo. Ao pensar em alternativas de atuação pedagógica, optou-se em trabalhar com o construto da autorregulação da aprendizagem, uma vez que ela potencializa o processo de escrita. Os estudos realizados em relação à autorregulação da aprendizagem para o ensino da escrita, tanto no Brasil (COLELLO; GASPARIAN, 2007; KLEIMAN, 2006; MARCUSCHI, 2008), quanto em outros países (GRAHAM; HARRIS, 2000, 2013), destacam que, ao se implementarem estratégias autorregulatórias para a escrita, o aprendizado se torna mais dinâmico e consciente. A criança, ao se envolver com a escrita, percebe avanços ao escrever. Tais avanços relacionam-se diretamente com o processo de o aluno pensar e planejar o que fazer, para depois escrever sobre o que foi pensado, avaliando, posteriormente, sua escrita. Os alunos, ao trabalharem a escrita, aprendem a ter controle de suas ações e a refletirem sobre elas, na medida em que se envolvem com propostas autorregulatórias (LOPES DA SILVA; VEIGA SIMÃO; SÁ, 2004; GRAHAM; HARRIS, 2000).

A autorregulação da aprendizagem ajuda o professor "a compreender melhor as diferenças individuais na aprendizagem não só porque destaca o papel ativo do aluno, mas também porque considera o papel determinante do meio" (VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013, p. 6). É fundamental estimular o aluno a ser agente de seu processo de aprendizagem, o que impulsiona processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais, os quais também promovem mudanças comportamentais.

De acordo com Zimmerman (2000, 2013), a autorregulação da aprendizagem envolve dimensões cognitiva/metacognitiva, comportamental, motivacional e contextual. Ela tem sido reconhecida como um construto multidimensional, porque os alunos, ao realizarem suas tarefas escolares, desenvolvem processos de automonitorização, autorreação e autoavaliação, os quais não são estanques, mas interligados entre si de modo dinâmico e recursivo. Segundo autores como Zimmerman (2000, 2013); Lopes da Silva (2004); Veiga Simão; Frison (2013), a autorregulação interliga três fases: prévia (planejamento); de controle e realização (desempenho e motivação para fazer) e de autorreflexão (autoavaliação). A fase do planejamento é quando a

criança projeta o que vai fazer e define onde pretende chegar. A fase da execução é bastante exigente e complexa, porque a criança tem que monitorar a tarefa, isto é, gerenciar vários fatores como a atenção, o esforço e as distrações externas. Na fase da autorreflexão, a criança toma consciência do que foi realizado e das eventuais discrepâncias face ao que foi projetado. Avalia se alcançou satisfatoriamente a meta e, caso não tenha conseguido, poderá fazer outro plano ou abandonar a meta estipulada (LOPES DA SILVA et al., 2004). Rosário (2012) nomeia este processo de autorregulação como PLEA, ou seja, contem as fases: planejamento, execução e avaliação, as quais contribuem para potencializar a aprendizagem.

Investir na aprendizagem autorregulada pelo aluno é a forma de envolvê-lo no planejamento, na organização, no controle e na avaliação de seus processos de aprendizagem, estimulando-o a agir de forma intencional e estratégica na realização das atividades (LOPES DA SILVA; VEIGA SIMÃO; SÁ, 2004).

O aluno autorregulado é aquele que consegue atribuir um significado pessoal aos conhecimentos e às informações a ele disponibilizadas. Nesse processo cíclico e interdependente, os alunos controlam suas ações, realizam as tarefas escolares com mais atenção e compreendem o que estão fazendo. Em cada fase do ciclo autorregulatório, as ações são planejadas, executadas, revisadas e avaliadas, ainda que, em cada uma delas, se espere um desempenho específico. Na fase de planejamento, o investimento é pensar o quê, como, onde, quando e por que fazer ou escrever algo. Se o planejamento se referir a escrita de um texto, estas questões ajudam a pontuar cada parte do texto, dando-lhe uma sequência lógica. O planejamento é imprescindível para alcançar a consciência do processo a ser feito e do percurso a ser enfrentado. Na fase de execução, se coloca em ação o que foi planejado, havendo o monitoramento das ações que permitem atingir as metas e os objetivos traçados. A avaliação é determinante para verificar se o objetivo foi atingido, se tudo ocorreu conforme o previsto ou se ainda é preciso fazer algo para melhorar o desempenho. Aquilo que os alunos aprendem e como o fazem, depende, em grande parte, de como eles pensam que serão avaliados (VEIGA SIMÃO, 2013). O processo de produção textual, se organiza não só no campo do planejamento, mas também, na execução da textualização e na avaliação do processo da escrita, reforçando a lógica autorregulatória (ROSÁRIO, et *al.* 2007). Todas as fases do modelo cíclico requerem o acionamento de estratégias de aprendizagem, as quais intencionam ajudar o aluno a autorregular o processo de aprender (VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013; DUARTE; FRISON, 2012). Estimular o desenvolvimento da aprendizagem implica ativar a autonomia dos alunos, visto que eles não estão acostumados a refletir sobre os objetivos das tarefas, "porque a prática educativa ainda está muito centrada na transmissão e recepção de conteúdos e na aprendizagem

de rotinas" (LOPES DA SILVA; VEIGA SIMÃO; SÁ, 2004, p.68). Há, portanto, a necessidade do ensino de estratégias autorregulatórias a serem ensinadas desde os anos iniciais, porque estimulam o domínio de competências básicas. Alunos que vivenciarem práticas através do treino de competências e fizerem a devida transferência para o domínio da escrita terão resultados mais favoráveis (ZIMERMMAM, 2013; FRISON; VEIGA SIMÃO, 2013) e se tornarão mais aptos a aprender outros conteúdos curriculares. Cabe ao professor proporcionar aos discentes um ambiente de desafios que leve ao desenvolvimento de competências, sempre acompanhados pelo suporte andaimado (VEIGA SIMÃO, 2013). Camps (2005) explica que o professor assume o papel de mediador, podendo intervir, dar suporte, sanar dúvidas e auxiliar na realização das atividades. De acordo com Carvalho; Pimenta (2005), a escrita facilita a reflexão sobre as ideias e a linguagem.

No caso da escrita como processo, pode-se pensar em trabalhos colaborativos entre os pares, socializando textos escritos no grupo em sala de aula e fazendo correções partilhadas, investindo no apoio dos alunos, para que avancem na superação de suas dificuldades, encorajando-os a planejar, produzir, rever e refazer seus textos, recebendo sistematicamente *feedback* sobre o que foi feito (PRESSLEY et *al*., 2007).

Em relação à escrita, vários autores (GRAHAM; HARRIS, 2009) relatam a importância de treiná-la por meio do ensino explícito, utilizando estratégias para planejar, executar e revisar o texto. O ensino explícito das estratégias de autorregulação promove a autonomia dos alunos, por serem orientados sobre como utilizá-las nas atividades de escrita (ROSÁRIO et al. 2012). O professor monitora as estratégias até que o aluno consiga internalizá-las, realizando-as com sucesso. As estratégias são sempre conscientes, ou seja, o aluno, ao compreender sua utilidade, escolhe qual delas melhor se adapta a seu estilo e à resolução de determinada tarefa.

Justifica-se a elaboração do presente trabalho devido à necessidade de investir no processo da aprendizagem para a escrita. A pesquisa que embasa este estudo faz parte do projeto intitulado *Autorregulação da Aprendizagem com Crianças em Processo de Alfabetização.*

Metodologia

O estudo desenvolvido investigou a escrita de textos e analisou as mudanças percebidas na produção textual de alunos do 3º ano do ciclo de alfabetização (o 1º ciclo, considerado ciclo da consolidação da alfabetização, termina ao final do 3º ano do Ensino Fundamental). Com tal intento, realizou-se uma intervenção pedagógica ancorada no construto da autorregulação da aprendizagem, investindo-se no ensino explícito e no uso de estratégias autorregulatórias para

a escrita de textos. Considera-se intervenção pedagógica a ação de interferência do professor no processo de desenvolvimento e de aprendizagem do aluno, através do ensino explícito de estratégias de aprendizagem. As intervenções pedagógicas "envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de ensino e de aprendizagem" (DAMIANI et *al.*, 2013, p. 58).

A intervenção da pesquisa em pauta foi realizada utilizando como ferramenta de trabalho, o livro de literatura infantil intitulado *Travessuras do Amarelo* (ROSÁRIO, 2012). Percebe-se que a narrativa contém um teor motivacional, que mobiliza as crianças a se envolverem com a proposta de trabalho. As lições de incentivo, coragem e reflexão dos personagens da história contribuíram para o bom andamento das atividades. Os alunos se motivaram com os personagens e não desistiram de fazer o trabalho, apesar das inúmeras dificuldades com que se depararam. Impregnados pelo lema da história – "Quem não desistir há de conseguir!" (ROSÁRIO et *al.,* 2012, p.15) –, eles tiveram a convicção de que conseguiriam realizar a tarefa. Refletir antes; pensar durante; tentar novamente; fazer e refazer para escrever mais e melhor, são decisões que contagiam a todos. Essa foi a grande marca deste trabalho.

A pesquisa incidiu sobre o planejamento e os efeitos da intervenção na escrita como processo. No decorrer da intervenção foram coletados rascunhos, esquemas, textos, trabalhos e observações, para poder acompanhar e avaliar o avanço das crianças na escrita. A escrita de textos foi feita em sala de aula, antes, durante e após a intervenção realizada. Os dados obtidos foram submetidos à Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2006), por ser esta uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa: a análise de conteúdo e a análise de discurso.

Instrumentos de coleta

Para detectar o nível de alfabetização em que a crianças se encontravam, foi realizado no início da pesquisa um diagnóstico, conforme o teste proposto por Ferreiro (1999). Para análise foram coletadas quatro produções textuais (Texto Inicial, Texto 2, Texto 3, Texto Final). As produções textuais consistiram em narrativas escritas pelos alunos durante os encontros realizados. Também fizeram parte da coleta de dados entrevistas semiestruturadas com os alunos, que aconteceram após a escrita dos textos, totalizando quatro entrevistas. As perguntas norteadoras da entrevista foram: Antes de iniciar a escrita de seu texto, em que você pensou? Como você organizou seu texto? Quando você começou a escrever seu texto, o que você fez

primeiro? Conte mais sobre o momento da escrita de seu texto, o que você fez? Quando você percebeu que havia terminado seu texto, o que você fez? Como você soube que havia terminado seu texto?

Participantes da pesquisa

Participaram dessa pesquisa alunos de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, de uma escola municipal da rede pública de Pelotas/RS. A turma em questão corresponde ao último ano do ciclo de alfabetização, composta por 26 alunos, com idades entre 7 e 8 anos. As atividades foram realizadas com todos os alunos, mas para este artigo, optou-se por apresentar a análise das produções de duas meninas que não faltaram a nenhuma intervenção realizada, sendo que, ambas apresentaram bons resultados, porém diferenciados. Destacamos que, devido ao número limitado de páginas para a publicação do artigo, optamos por apresentar o Texto Inicial e Texto Final das duas alunas, apresentando a intervenção de forma breve.

Descrição da Intervenção

A intervenção foi realizada nos meses de abril, maio e junho de 2015. A bolsista (segunda autora) que realizou a intervenção em sala de aula, esteve presente na escola uma vez por semana, totalizando 13 encontros. Para a intervenção pedagógica, utilizou-se a narrativa do livro "Sarilhos do Amarelo", publicado por Rosário et *al*. (2007), da Universidade do Minho, Portugal e adaptado ao português do Brasil por Tognetta (2012), sob o título de "Travessuras do Amarelo".

Em cada encontro, no primeiro momento da aula, retomava-se oralmente o capítulo da história narrada na aula anterior, lembrando a atividade que havia sido feita. Na sequência, a história continuava e novos questionamentos sobre a história eram feitos. Procurou-se motivar a reflexão dos alunos sobre o conteúdo da narrativa, destacando as atitudes dos personagens e o que eles faziam no percurso da história. Partia-se então para a atividade planejada. Neste momento, os alunos eram convidados a pensar sobre o objetivo proposto, definindo estratégias para sua execução. No percurso da atividade a professora/pesquisadora auxiliava os alunos, interagindo e levantando questões referentes à execução da tarefa.

Ao final de cada atividade, sistematicamente, se fez a avaliação da aula. Os alunos eram questionados se haviam considerado fácil ou difícil a tarefa, se todos haviam terminado a atividade e se modificariam alguma coisa do que fora feito. Tais questões eram analisadas

verbalmente, com as crianças, para que fossem se ambientando com o modelo cíclico da autorregulação.

O objetivo da intervenção foi investir no desenvolvimento de competências para a escrita de textos. Iniciou-se com a escrita de um texto coletivo, com a participação de todas as crianças. Através do refrão utilizado pelos personagens da história -"Juntos ajudam-se, juntos fazem maravilhas"- (ROSÁRIO et al, 2012, p.9), os alunos foram motivados a escolher um tema para criar o texto em grupo. A narrativa foi se constituindo pelas ideias dos alunos, mediados pela ajuda da investigadora e trabalhando com diferentes estratégias. Essa atividade possibilitou analisar e entender o que os alunos compreendiam por texto e o que eles sabiam sobre a estrutura de um texto. Também foi verificado se o conteúdo do texto contemplava o tema proposto. Essa tarefa propiciou aos alunos entenderem a estrutura textual, especificamente o conteúdo e a estrutura de uma narrativa, tendo o professor monitorizado o andamento de todo o processo.

No segundo encontro, os alunos tiveram a possibilidade de criar suas narrativas de forma individual e com temas livres, fazendo uso dos conhecimentos adquiridos no encontro anterior, o que culminou na produção do Texto 1.

Na sequência das intervenções, foi construído com os alunos um Guia de Produção Textual, por perceber-se que os mesmos precisavam de um apoio que os ajudassem a compreender a estrutura textual. Esse guia continha aspectos importantes dos quais eles deveriam lembrar-se nos momentos da escrita. As anotações foram feitas no quadro e registradas por eles. Posteriormente, foi entregue aos alunos o guia impresso em um cartão, assim, poderiam utilizá-lo na escrita de seus textos.

No 4º encontro os alunos receberam uma sequência de imagens para estimular a escrita de parágrafos. Ao analisarem as imagens, verbalizaram suas opiniões e conversaram sobre o que as imagens revelavam. No decorrer da intervenção, a análise de cada imagem deveria corresponder à produção textual de um parágrafo, o que, ao final, resultou no Texto 2.

A discussão sobre o ciclo da autorregulação da aprendizagem (planejamento, execução e avaliação) relacionada à escrita de textos (PLEA) ocorreu no 5º e 6º encontro, tendo como apoio a narrativa do livro "Travessuras do Amarelo". Para que os alunos conseguissem visualizar e compreender melhor sobre o que os personagens falavam, a pesquisadora expôs as ideias no quadro, em forma de esquema, mostrando o ciclo recursivo autorregulatório que contém as três fases (planejamento/PL, execução/E, auto-avaliação/A). Essa atividade, que envolvia também a fala dos personagens, promoveu a compreensão do PLEA.

Os alunos foram estimulados a utilizarem estratégias pertinentes ao modelo cíclico da autorregulação da aprendizagem. Solicitou-se que eles escolhessem uma atividade a ser realizada em uma das três fases do PLEA. Várias propostas foram mencionadas e a maioria dos alunos optou pela formação de frases. Primeiro, destacaram o que deveriam fazer para planejarem a escrita. Depois, escreveram e, por fim, analisaram o que tinham escrito. Assim, utilizando o PLEA, os alunos começaram a fazer o planejamento das frases. O ponto principal do planejamento para a escrita das frases continha as perguntas: o que escrever? Como escrever? Tinham que pensar sobre o que precisariam para cumprir o objetivo. Na segunda fase do modelo cíclico autorregulatório – execução – os alunos começaram a sugerir frases. Essas eram monitorizadas pela pesquisadora, que questionava os alunos se as frases estavam corretas ou se precisavam de adequação. Na fase final – avaliação – as frases foram lidas e foram feitas as seguintes análises: se as frases tinham sentido, se a pontuação estava correta, se respeitaram a margem, bem como o uso da letra maiúscula no início da frase. Cabia aos alunos identificarem se o objetivo inicialmente proposto tinha sido atingido.

Na escrita do Texto 3, os alunos, motivados pela história "Travessuras do Amarelo", foram instigados a escrever a narrativa dos três porquinhos. Antes de iniciarem essa escrita, a pesquisadora relembrou o que havia acontecido nessa história. Logo após, expôs, no quadro verde, as três fases do modelo cíclico da autorregulação da aprendizagem (PLEA) e retomou com os alunos o que deveria ser feito em cada uma delas. Eles iniciaram dizendo que deveriam pensar no quê, onde e quando acontecia aquela história. Também lembraram de como deveriam escrever.

Para a construção do Texto Final, a exemplo do que ocorre no livro "Travessuras do amarelo", no qual os personagens têm que resgatar um amigo, vivendo uma grande aventura, foi solicitado aos alunos que construíssem um texto com essa mesma temática. A pesquisadora relembrou os alunos das estratégias que foram utilizadas por eles durante as intervenções, fornecendo subsídios para a escrita do Texto Final.

Instrumentos de coleta

Os instrumentos de coleta de dados selecionados foram as produções textuais e as entrevistas semiestruturadas. Com as produções textuais, pôde-se acompanhar o crescimento das crianças em relação ao processo de escrita: se planejaram, executaram e avaliaram o que escreveram. Foram também considerados os aspectos convencionais da escrita: pontuação, letra maiúscula no início da frase e margem.

Os alunos redigiram quatro textos narrativos. A partir do contexto da história, escolheram livremente o tema e realizaram a escrita do Texto Inicial individualmente. Os outros três textos - Texto 2, Texto 3 e Texto Final -, tiveram temas direcionados pela pesquisadora, e, foram escritos com a ajuda do guia que continha estratégias dos componentes convencionais de escrita, que contribuíram para a produção dos textos.

Após realizarem as produções textuais, os alunos foram questionados sobre o que haviam escrito. As entrevistas semiestruturadas serviram para averiguar quais as estratégias autorregulatórias foram utilizadas pelos alunos na produção textual: se fizeram rascunhos, se montaram algum esquema e se lembraram das fases do PLEA.

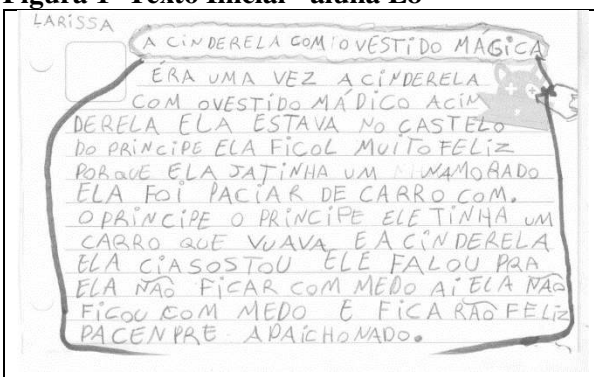
Recolha dos dados

Para recolha dos dados da pesquisa, como já foi mencionado, foram selecionadas as produções de duas meninas denominadas (L8) e (V8). (V8) demonstrou maior evolução no desempenho da escrita, já (L8) apresentou dificuldades, mostrando resultados inferiores à aluna anterior. O interesse em promover essa intervenção decorreu da necessidade de investigar quais avanços emergiram de um trabalho de intervenção, tendo como foco a escrita enquanto processo. Além disso, oportunizou-se uma reflexão sobre o ensino da escrita aos professores que atuam em escolas e investem em práticas de produções textuais com crianças pequenas.

Análise do processo de escrita

Seguindo a metodologia do trabalho, foram analisados os textos das meninas (V8) e (L8), analisando o processo de escrita e verificando também se os componentes convencionais relativos à margem, pontuação e letra maiúscula no início da frase foram observados. Estes componentes foram trabalhados durante a intervenção e utilizados na análise de desempenho da escrita dos textos.

Figura 1 -Texto Inicial - aluna L8

	**A CINDERELA COM O VESTIDO MÁGICA** ÉRA UMA VEZ A CINDERELA COM O VESTIDO MÁDICO ACIN DERELA ELA ESTAVA NO CASTELO DO PRINCIPE ELA FICOL MUITO FELIZ PORQUE ELA JATINHA UM NAMORADO ELA FOI PACIAR DE CARRO COM. O PRINCIPE O PRINCIPE ELE TINHA UM CARRO QUE VUAVA E A CINDERELA ELA CIASOSTOU ELE FALOU PRA ELA NÃO FICAR COM MEDO AI ELA NÃO FICOU COM MEDO E FICARÃO FELIZ PACENPRE APAICHONADO.

Fonte: Texto Inicial - aluna L8 (respeitando o tipo de letra do aluno)

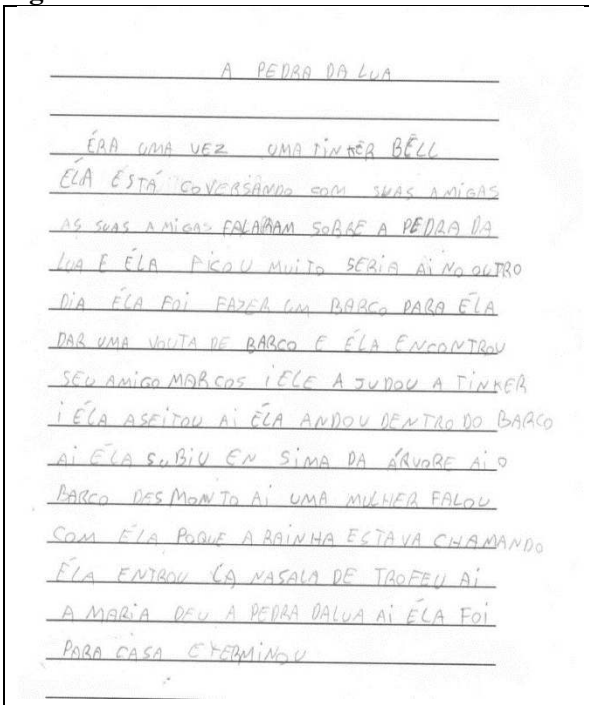
No Texto Inicial (Figura 1), a aluna (L8) apresentou dificuldades na organização de suas ideias. Na sua produção textual, a aluna escolheu um título que dava a entender que no decorrer do texto falaria sobre a magia que possuiria o vestido da cinderela, visto que o título se chamava "A cinderela com o vestido mágica". No entanto, redigiu um texto em que a cinderela ficou com medo ao passear de carro voador com seu príncipe. Na entrevista semiestruturada, a aluna revelou que não fez o planejamento sobre o que queria escrever, e que só no final de todo o trabalho se deu conta de que poderia ter feito diferente, ou seja, primeiro ter organizado as ideias sobre o que queria escrever, para depois realizar a sua escrita. Referente ao componente convencional, observa-se que a aluna (L8) não utiliza a pontuação corretamente. Utilizou somente dois pontos finais, sendo o primeiro utilizado no meio de uma frase, e o último, para finalizar o texto. A aluna não fez uso da margem de parágrafo. Utilizou a letra de forma, sem fazer distinção entre maiúsculas e minúsculas. Infere-se que essas são competências de escrita a serem sistematicamente ensinadas pelo professor.

O segundo texto da aluna (L8) recebeu o título de "A praça é bonita", sendo que ela não descreve a praça para entendermos por que ela é bonita. Informa que a personagem estava na praça e começa a chover, então ela vai para casa e quando chega, encontra seu amigo João e volta para praça. Ficam informações implícitas durante o texto, como o fato de ter parado de chover para ela poder voltar para praça. A aluna, mais uma vez, executa a tarefa sem planejar. Em relação à pontuação, faz uso novamente de dois pontos finais. Na primeira frase, utiliza de forma correta tanto a margem do parágrafo, quanto a utilização de letra maiúscula, mas isso não ocorre nas próximas frases.

Na escrita do Texto 3, cuja temática era a história dos três porquinhos, a aluna (L8) conseguiu estruturar sua escrita com coerência parcial, apesar de ter omitido aspectos

importantes, como por exemplo: que o lobo tentou derrubar as casas, que os porquinhos fugiram para a casa dos irmãos e o momento em que o lobo derrubou as casas. O texto é finalizado rapidamente sem ter elementos suficientes para seu fechamento. Pretende-se mostrar, neste momento, que não se está analisando a capacidade de a criança escrever seu texto de forma pessoal e criativa, mas que ela ainda não conseguiu sistematizar as etapas da elaboração textual, por exemplo: planejar o que escrever e utilizar o guia feito em aula para pensar sobre os passos a seguir. Destaca-se que a aluna (L8) escreveu o Texto 3 sem respeitar a margem. Quanto à utilização de letras maiúsculas e minúsculas, acabou fazendo uso de maiúsculas no meio das frases, não respeitando a regra.

Figura 4 - Texto Final - aluna L8



A PEDRA DA LUA

ÉRA UMA VEZ UMA TINKER BELL
ÉLA ESTÁ CONVERSANDO COM SUAS AMIGAS
AS SUAS AMIGAS FALARAM SOBRE A PEDRA DA
LUA E ÉLA FICOU MUITO SERIA AI NO OUTRO
DIA ÉLA FOI FAZER UM BARCO PARA ÉLA
DAR UMA VOUTA DE BARCO E ÉLA ENCONTROU
SEU AMIGO MARCOS I ELE AJUDOU A TINKER
IÉLA ASEITOU AI ÉLA ANDOU DENTRO DO BARCO
AI ÉLA SUBIU EN SIMA DA ARVORE AI O
BARCO DESMONTOU AI UMA MULHER FALOU
COM ÉLA PORQUE A RAINHA ESTAVA CHAMANDO
ÉLA ENTROU LA NASALA DE TROFEU AI
A MARIA DEU A PEDRA DALUA AI ÉLA FOI
PARA CASA E TERMINOU

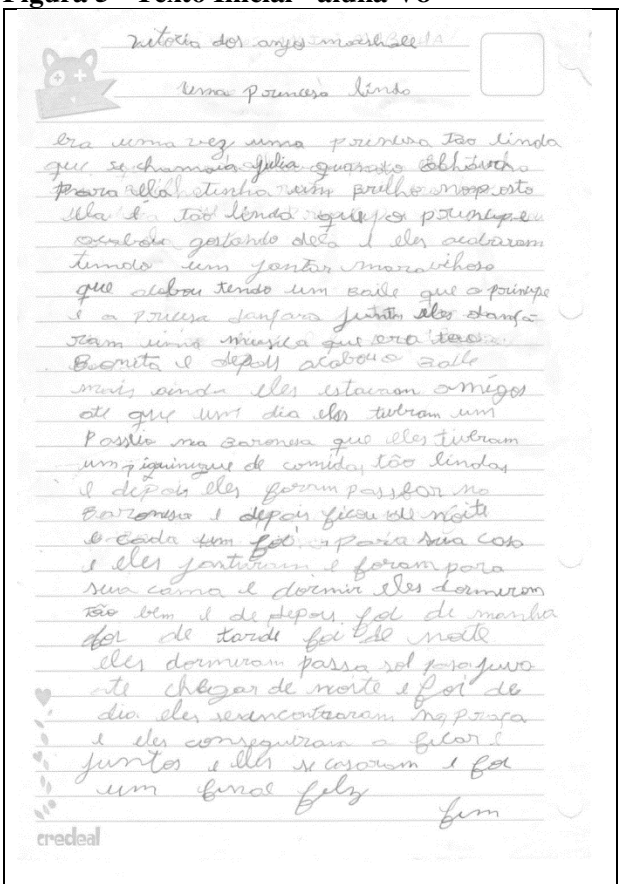
Fonte: Texto Final - aluna L8

No Texto Final (Figura 4), as informações são parceladas, o que impede uma compreensão linear de todo o texto. (L8) transmite muitas informações como se estivesse relatando momentos de uma história ou de um filme, porém ainda não consegue fazer o encadeamento de ideias e situações que deveriam compor sua história. Não há sinal de pontuação e a escrita ocorreu em somente um parágrafo. Ao final da intervenção, a aluna demonstrou que não internalizou os conhecimentos e as estratégias trabalhadas para o desenvolvimento da escrita. Infere-se que (L8) não compreendeu como se escreve um texto,

embora o que se tenha buscado nas intervenções tenha sido estimular o aluno a como realizar a escrita de um texto.

No entanto, considerando que ela era uma das alunas que dizia não saber fazer, demonstrando o sentimento de incapacidade para realizar a escrita de texto, e com isso, demorasse para iniciar a sua escrita, necessitando de mais estímulo da pesquisadora, ao ler seus textos, é possível perceber um vasto avanço e desprendimento da insegurança que sentia. Segundo Graham; Harris (2009) os alunos conseguem maior confiança, eficácia e motivação quando são ensinados a utilizarem estratégias específicas para a escrita como: planejamento, revisão, redação e monitorização dos processos de composição da escrita. De acordo com Graham; Harris (2000), os alunos também precisam ser reconhecidos por aquilo que conseguem fazer, o que contribui para aumentar a motivação para a tarefa. O esforço de aprender a usar as estratégias também depende da criança se reconhecer, verbalizando "eu posso", "eu consigo". Podemos observar os avanços, mesmo que pequenos, manifestos na escrita da aluna (L8).

Figura 5 - Texto Inicial - aluna V8



Fonte: Texto Inicial - aluna V8

A aluna (V8) mostrou boa capacidade de escrita desde o Texto Inicial (Figura 5). Apresentou uma boa organização textual, sendo perceptível a sequência de fatos. Em sua história, ela descreveu a passagem do tempo, mas omitiu aspectos referentes a como o príncipe

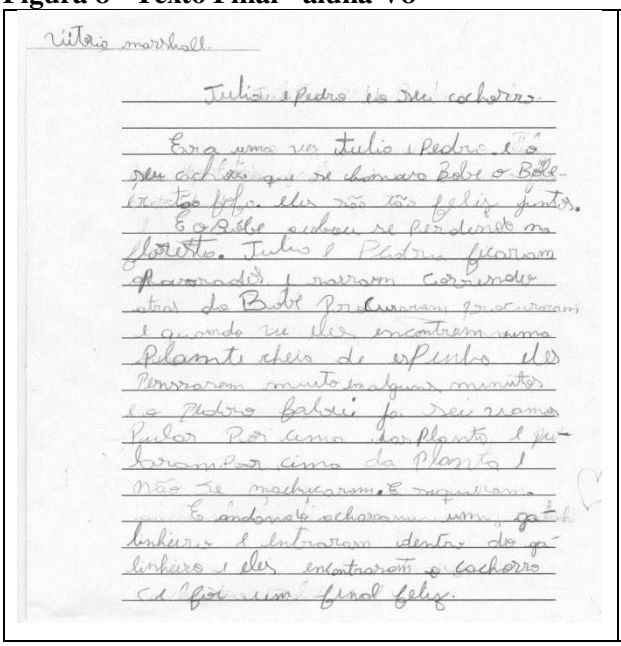
e a princesa se casaram. A aluna (V8) não fez uso de nenhuma das convenções de escrita. O texto não possui pontuação, nem é colocada letra maiúscula no início da frase. Desrespeita a margem e o texto está escrito em um único parágrafo.

No Texto 2, construído a partir de uma sequência de imagens, a aluna apresentou avanços na organização de suas ideias, tendo o início, meio e final da história claramente definidos, evidenciando que o pensamento foi organizado de acordo com a sequência de imagens. Quando questionada sobre seu processo de escrita, a aluna verbalizou ter feito primeiro um esquema e depois ter escrito o que pensou. Em relação aos componentes convencionais, revelou uma boa estrutura, utilizou letras maiúsculas para iniciar as frases, fez margem no início do parágrafo, utilizou pontuação adequada e dividiu o texto em parágrafos.

No texto 3, que referiu-se à história dos três porquinhos, a aluna escreveu uma narrativa que foi facilmente compreendida e conseguiu ordenar linearmente todos os componentes da história original. Graham e Harris, (2000) destacam que promover composições escritas com maior frequência parece ser essencial, pois elas motivam os alunos a aprenderem a escrever mais e com maior qualidade. O aluno precisa aprender a avaliar o que escreveu. Sugere-se registrar os avanços de cada aluno, para que aprendam a monitorar, a registrar e a interpretar seu próprio progresso (op. cit.).

Em relação a estrutura do texto, a aluna (V8) mostrou que fez tentativas de utilizar a pontuação corretamente e com maior frequência, obtendo um bom desempenho. Em relação à letra maiúscula no início da frase, apresentou maior dificuldade. Não deu a devida atenção para a divisão do texto em parágrafos, mas, na entrevista, disse que se refissesse o texto, cuidaria desse aspecto.

Figura 8 - Texto Final - aluna V8



Julia e Pedro e o seu cachorro

Era uma vez Julia e Pedro e o seu cachorro que se chamava Bobe o Bobe éra tão fofo. Eles são tão felizes juntos.

E o Bobe acabou se perdendo na floresta. Julia e Pedro ficaram apavorados e sairam correndo atrás do Bobe procuraram procuraram e quando viu eles eles encontram uma plamte cheia de espinho eles penssaram muito em alguns minutos e o Pedro falou: ja sei vamos pular por cima das plantas e pu-laram por cima da planta e não se machucaram. E sequiram.

E andando acharam um ga-linheiro e eles encontraram o cachorro e foi um final feliz.

Fonte: Texto Final - aluna V8

No Texto Final (Figura 8), a aluna conseguiu escrever uma narrativa de acordo com a proposta, que era resgatar um amigo vivendo uma grande aventura. Seu texto contém início, meio e fim, o que promove a total compreensão do conteúdo. Também não fugiu do tema, expressando ideias criativas e fazendo articulações coerentes. Na entrevista, a aluna (V8) disse que ao escrever o texto final, utilizou os conhecimentos trabalhados na intervenção. Foi possível observar em sua escrita que a mesma utilizou parágrafos e organizou a história com início, meio e fim. Respeitou a pontuação com maior frequência e usou a letra maiúscula no início das frases.

A relação entre os resultados apresentados no Texto Inicial em relação aos resultados apresentados nos textos seguintes, evidenciou a evolução da escrita de (V8) e mostrou que as intervenções pedagógicas contribuíram para melhorar a escrita e estrutura do texto. Ela seguiu a ordem das produções textuais sem fugir do tema principal. Seus textos são de fácil compreensão e a sequência de fatos está organizada linearmente. Os resultados sugerem que a aluna conseguiu internalizar o processo cíclico da autorregulação na escrita de textos.

Em relação à aluna (L8), evidenciaram-se algumas dificuldades em compreender e fazer uso dos aspectos convencionais da escrita trabalhados na intervenção, persistindo, também, a dificuldade em escrever o texto com uma organização de ideias e conecções entre a partes, deixando o texto uniforme. Por vezes, sua escrita ficou sem sentido, devido às informações soltas e por não haver um fechamento.

A análise dos dados indica que a aluna (V8) apresentou evolução em sua escrita e que a aluna (L8), embora superando alguns pontos, continuou com dificuldades. Infere-se, que cada

aluno precisa de uma ajuda especial para avançar na aprendizagem, sendo preciso maior acompanhamento nas atividades realizadas, no uso das estratégias e no investimento da compreensão das fases da autorregulação. Obviamente, que com um maior número de encontros, seria possível atingir melhores resultados, o que levaria as crianças a perceberem o que escreveram e a refletirem se poderiam avançar nos resultados obtidos. Rosário et *al*. (2012) destaca que as crianças, mesmo com idades precoces, conseguem regular a sua aprendizagem de forma autônoma e autorregulada. É preciso investir em práticas que ofereçam as condições necessárias para o desenvolvimento das competências da escrita. Especificamente nesse caso, o *feedback* sistemático e a ajuda dos pares, contribuíram significativamente para o avanço da escrita.

Discussão dos resultados encontrados

Nas entrevistas realizadas, as crianças verbalizaram algumas estratégias utilizadas nas produções textuais. Na fase do planejamento, foi possível verificar que a estratégia mais comum foi a organização de ideias para a escrita do texto. Verificou-se, que a ocorrência dessa estratégia aumentou a competência para a produção textual. Na fase de execução, os alunos aprenderam a respeitar o que tinham planejado, verificando se no texto tinha o quê, como, quando e onde aconteciam os fatos narrados na história registrada. Na fase de avaliação, destacaram que procuraram revisar o que tinham escrito.

Acredita-se que esse tipo de intervenção contribuiu para que os alunos evoluíssem na escrita de textos, lembrando que a prática pedagógica dos professores é de fundamental importância para promover a utilização de estratégias de escrita em sala de aula. Destacam-se como imprescindíveis, a gestão e organização de ideias, a escrita das ideias planejadas, a avaliação e a revisão de textos (GRAHAM; HARRIS, 2009). Neste sentido, ratifica-se que é preciso investir em propostas de escrita enquanto processo, estimulando a criança a ter uma atitude proativa, com a qual passa a ter mais confiança em si e verbaliza “eu consigo”, “eu quero”, “eu posso”, “eu sou capaz”, percebendo seus avanços a cada dia, mas, sempre mediado pelo professor.

Ao analisar as estratégias utilizadas pelas alunas (V8) e (L8), percebeu-se que a mais utilizada foi o guia de planejamento da escrita, que apareceu em quase todos os textos, exceto no texto inicial, quando ainda não tinham conhecimento do guia. A revisão final se caracterizou como um problema para as crianças, pois elas não conseguiram perceber o que precisava ser melhorado. Infere-se que ao fazer avaliações mais sistemáticas, principalmente entre as

crianças, é preciso investir na leitura dos textos escritos, construindo códigos que as auxiliem a avaliar o seu trabalho e também o do seu par, tendo, assim, mais chances de perceber o que precisam melhorar. A revisão entre pares é uma forma de o leitor e autor confrontarem seus ensaios e perspectivas, com o objetivo de melhorarem a composição escrita (SANTANA, 2007).

A análise realizada leva ao questionamento de como explicar a diferença entre os resultados demonstrados pelas alunas (L8) e (V8), uma vez que ambas foram expostas ao mesmo tipo de intervenção, porém, uma obteve resultados melhores do que a outra. É preciso destacar, em primeiro lugar, que segundo Rosário et *al.* (2007), as crianças, mesmo pequenas, conseguem autorregular seus processos de aprendizagem. Todas são capazes de mobilizar comportamentos de acordo com as especificidades de seus estímulos e propostas de aprendizagem. O que é visível, é que nem todos conseguem ao mesmo tempo, nem da mesma forma, depende também de como o professor conduz sua prática de ensino e de como monitora as atividades individuais.

Miras (2004) destaca que cada aluno tem determinada disposição para a aprendizagem, essa disposição geralmente não é algo inexplicável ou imprevisível, surge como resultado da confluência de numerosos fatores de ordem pessoal, interpessoal, cognitiva e motivacional. O aluno traz consigo experiências anteriores de aprendizagem e com elas cria novas competências para investir em suas propostas, aprende a pedir e receber ajuda, o que se revela como aspectos importantes diante do processo de aprender. Mesmo assim, é preciso lembrar que a tarefa, e as características da tarefa a ser realizada precisam ser bem monitorizadas e avaliadas pelo professor, observando qual conteúdo, qual atividade, com que material, sem se descuidar do processo de ajudar e estimular o aluno a avançar. Esse conjunto de fatores acabam contribuindo para que os alunos se posicionem diante da tarefa de aprender e, neste caso, de escrever um texto.

Pondera-se, que a diferença entre os resultados encontrados esteja na amplitude que determina a aprendizagem individual de cada aluno. Pode-se, porém, conceber que a intervenção que utiliza como ferramenta as narrativas, constitui-se de um instrumental que permite promover a aprendizagem mais eficaz da escrita de textos. Isso pode justificar por que as alunas se envolveram e demonstram avanços pessoais, mesmo que não tenham sido na mesma intensidade. Ao praticar a escrita em um contexto de interação e intervenção do professor, os alunos passam a acreditar em si e em suas competências, com consciência, tornando-se confiantes em relação a seus processos de aprendizagem (BRANDE, 2004).

Considerações finais

O objetivo do presente artigo foi averiguar se pela intervenção pedagógica, ancorada no construto da autorregulação da aprendizagem, seria possível potencializar a competência da escrita das crianças pequenas. Pela análise, percebeu-se evolução na escrita e na motivação das crianças envolvidas. As limitações do estudo estão ligadas a necessidade de se fazer uma intervenção mais longa e contínua, o que não foi possível, devido a paralisações e greves, que inibiram a sistemática do trabalho. Outra questão relevante está relacionada à análise dos dados coletados, tanto à quantidade de textos, quanto à aplicação e a análise das entrevistas, exigiram uma disponibilidade maior de tempo o que dificultou o trabalho do pesquisador.

O professor precisa oferecer oportunidades para que os alunos aprendam a fazer uso de modelos e de estratégias efetivas na aprendizagem da escrita de textos. O uso das estratégias para a produção textual, contribuiu para o desenvolvimento da consciência e da autonomia dos alunos relativamente à capacidade de escrever. Ao perceberem seu progresso, os alunos venceram obstáculos, sentiram-se mais confiantes e se expressaram melhor através da escrita. Duarte e Frison (2012, p. 122) explicam que "o uso sistemático de estratégias requer esforço. O aluno, no entanto, só encontrará sentido em utilizar diferentes estratégias de aprendizagem quando tiver a percepção de sua relevância e quando julgar que elas o auxiliam a alcançar os resultados desejados". Durante a pesquisa, os alunos avançaram, embora alguns, tenham dado apenas pequenos passos. No início da intervenção, havia crianças que nem mesmo o título do texto escreviam. No percurso da intervenção, elas passaram não só a colocar o título como a se expressar por escrito. Verifica-se, portanto, a importância de os professores investirem em programas que promovam a autorregulação para a escrita.

A presente pesquisa conduziu à percepção do ensino da escrita de textos com preocupação e objetividade. Entende-se a importância de implementar intervenções para o desenvolvimento da competência da escrita que envolvam todos os alunos, especialmente os que têm mais dificuldades. Em futuras pesquisas, será possível investigar a relação entre as dificuldades percebidas, as limitações diagnosticadas e as estratégias de autorregulação utilizadas para superá-las.

Referências

BRANDE, Carla Andréa. *Produção de Textos Infantis e Pesquisa Colaborativa: Prática Pedagógica e a Aquisição do Conhecimento da Escrita.* Dissertação de Mestrado – Programa

de Pós-Graduação em Educação – Centro de Educação das Ciências Humanas – Universidade Federal de São Carlos. 2004.

CAMPS, Anna. Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita. *A escrita na escola, hoje: problemas e desafios. Braga: Instituto de Educação e Psicologia*, p. 11-26, 2005.

CARVALHO, José António Brandão; PIMENTA, Jorge Manuel Rocha. *Escrever para aprender, escrever para exprimir o aprendido***.** 2005

COLELLO, S.; GASPARIAN M. *A escola que (não) ensina a escrever*. [The school that does (not) teach writing]. São Paulo: Paz e Terra. 2007.

DAMIANI, Magda Floriana et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos de Educação*, n. 45, p. 57-67, 2014.

DUARTE, Ana Paula Pizarro; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Estratégias autorregulatórias descritas em portfólios reflexivos. *Revista eletrônica pesquiseduca*, v. 4, n. 7, p. 110-125, 2012.

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

GRAHAM, S.; HARRIS, K.R. *Almost 30 years of writing research:* making sense of it all with "The Wrath of Khan". Learning Disabilities Research & Practice, 24(2), 2009, p-58-68.

GRAHAM, S.; HARRIS, K.R. Common Core State Standards, Writing, and Students with LD: recommendations. *Learning Disabilities Research & Practice*, 28(1), 2013, p- 28- 37. doi:10.1111/ldrp.12004

GRAHAM, S.; HARRIS, K.R. *The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development.* Educational Psychologist, 35, 2000, p-3-12. doi:10.1207/S15326985EP3501_2

KLEIMAN, A. B. *Professores e agentes de letramento*: Identidade e posicionamento social. [Teachers as literacy agents: Identity and social position] Revista filologia e linguística portuguesa, 8, 409-424, 2006. Acesso Jul/2015. http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59763/62872

LOPES DA SILVA, Adelina; VEIGA SIMÃO, Ana Margarida & SÁ, Isabel. A Auto-regulação da Aprendizagem: Estudos Teóricos e Empíricos. *Intermeio:* Revista do Mestrado em Educação, Campo Grande, MS, v. 10, n. 19. 2004. p. 58-74.

MARCUSCHI, L. *Processos de produção textual* [Text production processes]. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 49-144.

MIRAS, Mariana. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: COLL, C. et. al. *O construtivismo na sala de aula.* São Paulo: Ática, 2004.

MORAES R, GALIAZZI MC. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. Ciênc educ (Bauru). 2006 Jan-Abr; 12(1), p- 117-28.

PRESSLEY, M.; DOLEZAL, S.E.; RAPHAEL, L.M; MOHAN, L.; ROEHRIG, A.D.;

BOGNER, K. *Motivating Primary grade-students*. New York: Guilford Press, 2003.

ROSÁRIO, Pedro; COSTA, José Carlos; MOURÃO, Rosa; CHALETA, Elisa; GRÁCIO, Maria Luisa; NÚÑEZ, José Carlos; & GONZÁLEZ–PIENDA, Júlio. De pequenino é que auto–regula o destino. *Educação. Temas e Problemas*, nº 4, ano 2, Évora: Edições Colibri. 2007. p. 281-293.

ROSÁRIO, Pedro; NÚNÊZ, José Carlos; GONZÁLEZ-PIENDA, Júlio. *A auto-regulação em crianças sub-10***:** Projeto Sarilhos do Amarelo. Porto Editora, 2007. 180p.

ROSÁRIO, Pedro; NÚNÊZ, José Carlos; GONZÁLEZ-PIENDA, Júlio. *As travessuras do Amarelo*. Americana, SP: Adonis. 2012. p.80.

SANTANA, I. *Aprendizagem da escrita*: estudo sobre a revisão cooperada de textos. Porto: Porto Editora. 2007.

VEIGA SIMÃO, A. M.; FRISON, L. M. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação*, FAE/PPGE/UFPEL, n.45, jul/ago, p.2-20, 2013.

VEIGA SIMÃO, A.M. Ensinar para a aprendizagem escolar. In. VEIGA, F.H. (Org.). *Psicologia da Educação:* teoria, investigação e aplicação. Envolvimento dos alunos na escola. Lisboa: Climepsi Editores, 2013, p- 495-541.

VEIGA SIMÃO, A.M.; LOPES DA SILVA, A.; SÁ, I. (Orgs.) *Autorregulação da aprendizagem das perceções às práticas.* Lisboa: Educa & Ui & DCE, 2007.

ZIMMERMAN, Barry. Attaining self-regulation.A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich; M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. New York. San Diego: Academic press. 2000. p. 13-39.

ZIMMERMAN, Barry. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. *Educational psychologist*, 48(3). 2013. p.135-147.