

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



Dissertação de Mestrado

**INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA ANCORADA NA
AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM COM FOCO EM
PRODUÇÃO DE TEXTOS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

GLEDIANE SALDANHA GOETZKE DA ROSA

PELOTAS, 2015

GLEDIANE SALDANHA GOETZKE DA ROSA

**INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA ANCORADA NA
AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM COM FOCO EM
PRODUÇÃO DE TEXTOS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Faculdade de Educação/FaE, da Universidade Federal de Pelotas, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação - Área do conhecimento: Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Lourdes Maria Bragagnolo Frison

Coorientadora: Prof^a. Dra. Marta Nörnberg

PELOTAS, 2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação:

Bibliotecária Daiane Schramm – CRB-10/1881

R788i Rosa, Glediane Saldanha Goetzke

Intervenção Pedagógica Ancorada na Autorregulação da Aprendizagem com Foco em Produção de Textos no Ciclo de Alfabetização. / Glediane Saldanha Goetzke Rosa; Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lourdes Maria Bragagnolo Frison. – Pelotas, 2015. 195f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas.

1. Aprendizagem. 2. Autorregulação da aprendizagem. 3. Estratégias autorregulatórias. 4. Produção textual. I. Frison, Lourdes Maria Bragagnolo; orient. II. Título.

CDD 370

Banca examinadora:

Profa. Dra. Lourdes Maria Bragagnolo Frison – Orientadora (UFPel)

Profa. Dra. Marta Nörnberg – Coorientadora (UFPel)

Profa. Dra. Magda Floriana Damiani (UFPel)

Profa. Dr. Edgar Roberto Kirchof (Ulbra)

Dedico esta dissertação aos grandes amores da
minha vida, meu esposo e grande companheiro
Mateus e aos meus sobrinhos
Eduarda e **Guilherme**.

Amo vocês!

Gratidão

À Deus, por essa existência repleta de surpresas, momentos e pessoas tão especiais. Família, amigos, que não importa o quão feliz ou triste eu esteja, sempre estão ao meu lado...

Ao meu esposo Mateus, cujo apoio em cada passo dessa jornada, deu forças para que eu chegasse a esse momento tão importante em minha vida. Amigo, companheiro, que dá asas aos meus sonhos e sempre me incentiva a alçar vôos cada vez mais altos...

Aos meus sobrinhos Eduarda e Guilherme, cujo sorriso ilumina e faz mais feliz a minha vida...

Às minhas orientadoras, Profas. Dras. Lourdes Frison e Marta Nörnberg, pela confiança, orientação e incentivo. Profissionais que admiro e respeito, e com quem aprendi muito ao longo desse caminho...

À Profa. Dra. Magda Floriana Damiani, pela presença nesse dia, pelo carinho e as importantes contribuições dadas a esse trabalho na banca de qualificação...

Ao Prof. Dr. Edgar Kirchof, pela participação nesse momento tão importante de minha jornada pessoal e profissional...

Aos meus irmãos Rithiery e Gleciane, e a minha cunhada e amiga Janaína, que sempre estiveram torcendo por mim, me apoiando, incentivando, e que mesmo nas horas difíceis conseguem trazer um sorriso ao meu rosto...

Às minhas amigas Daniela Andrade, Dalva Cruz e Tatiane Coimbra, cuja amizade e carinho foi fundamental em cada momento dessa jornada. Pessoas com quem, cada conversa é a certeza de boas gargalhadas e importantes aprendizagens, que nem sempre vêm com palavras doces, mas sempre com as palavras certas...

À minha avó Ceila Saldanha, ao meu pai Gledi e meus tios Cássia e Norberto Vargas, pelo carinho e apoio em todas as fases da minha vida...

Aos meus sogros, Evaldo e Valdete Leal, e às minhas cunhadas Diani e Laura Leal, que ao longo do caminho torceram muito por mim...

Às amigas Patricia Cabral, Marlise Pizarro, Angélica Iturriet e Lilian Santana, pelo incentivo e por acreditarem em mim...

À Profa. Dra. Gilceane Caetano Porto, pelo carinho, incentivo, e pelas importantes colocações feitas durante a banca de qualificação desse estudo...

Às amigas e parceiras de estudo, Elenice Antunes, Daiana Vieira e Natália Andrade, cujo apoio e ajuda foram fundamentais nos momentos de finalização desse trabalho...

Às diretoras Luciane e Gerta, e às minhas colegas de trabalho, que comigo dividem as angústias e as alegrias do cotidiano de ser professora alfabetizadora...

Aos meus alunos do ano letivo de 2014, cuja dedicação e esforço favoreceram a realização desse estudo...

A todos, obrigada pelo carinho e por fazerem parte da minha vida...

*“Se não puder voar, corra.
Se não puder correr, ande.
Se não puder andar, rasteje,
mas continue em frente
de qualquer jeito!”*

Martin Luther King

Resumo

ROSA, Glediane Saldanha Goetzke. **Intervenção Pedagógica Ancorada na Autorregulação da Aprendizagem com Foco em Produção de Textos no Ciclo de Alfabetização**. 2015. 195f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

O estudo aqui apresentado teve como objetivo geral verificar nas produções textuais de alunos do 3º ano do ciclo de alfabetização, se houve e quais foram as mudanças ocorridas nos componentes linguístico e convencional a partir de uma intervenção pedagógica ancorada no construto da autorregulação da aprendizagem que investiu no ensino explícito e uso de estratégias autorregulatórias nas fases de planejamento, execução e avaliação da escrita dos textos. Durante o período de intervenção pedagógica foram realizadas, semanalmente, oficinas que tiveram como principal estratégia a utilização do livro *As Travessuras do Amarelo* a partir do qual foram elaboradas atividades relacionadas à escrita de textos. No decorrer da intervenção, investiu-se no ensino e incentivo ao uso de estratégias autorregulatórias nas fases de planejamento, execução e avaliação da tarefa. Os dados para a avaliação das mudanças ocorridas na escrita de textos foram coletados por meio de produções de textos e entrevista realizada após a conclusão da tarefa. Com base na análise de conteúdo, foi verificado o uso de estratégias autorregulatórias específicas para cada uma das fases do processo cíclico da autorregulação. Na fase de planejamento, as estratégias utilizadas pelos participantes foram organização das ideias, formulação de esquema, vivência anterior e busca de recursos. Percebeu-se que essas estratégias favoreceram os avanços percebidos no componente linguístico. Na fase de execução, as estratégias abordadas foram leitura, correção e busca de ajuda. De acordo com a fala dos participantes, essas estratégias foram utilizadas com o objetivo de melhorar sua ortografia. Na fase de avaliação, as estratégias leitura de todo o texto e avaliação contribuíram para que os participantes avaliassem aspectos relativos à sua própria atuação e os componentes linguístico e convencional da produção escrita. Os resultados obtidos no estudo demonstram que os participantes apresentaram: I) avanços significativos em relação aos componentes linguístico e convencional, estimulados por atividades de aprendizagem desenvolvidas em uma intervenção pedagógica que oportunizou maior controle e consciência sobre a escrita de textos; II) os avanços foram potencializados pela adoção e ampliação do uso de estratégias autorregulatórias de planejamento, execução e avaliação no desenvolvimento de suas atividades, em específico, na escrita de textos.

Palavras-chave: aprendizagem; autorregulação da aprendizagem; estratégias autorregulatórias, produção textual.

Abstract

ROSA, Glediane Saldanha Goetzke. **Pedagogical Intervention Anchored in Self-regulated Learning to Focus on Text Production in Literacy Cycle**. 2015. 195f. Thesis (Master) - Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

The present study aimed to verify, on the textual productions by students of the third year of the alphabetization cycle, whether there were and what were the changes occurred on the linguistic and conventional components, from a pedagogical view based on the self-regulated learning, which invested on the explicit teaching and on the use of self-regulated strategies on the planning, execution and evaluation phases of writing. During the educational intervention period were conducted weekly workshops which had the main strategy to use the book *The Yellow Trick* from which activities were developed related to written texts. Throughout the intervention we invested on teach and use of self-regulation strategies in the planning, execution and evaluation phases. The data for the assessment of the changes occurred on the written texts were collected through textual productions and interviews, which were held after the child completed the task. On the basis of content analysis, the use of specific self-regulation strategies for each phase of the cyclic process was verified. On the planning phase, the strategies used by the participants were idea organization, scheme formulation, previous experience and search for resources. It became apparent that these strategies favored progress on the linguistic component. During the execution phase, the strategies used were reading, correction and look for help. According to participants interview, those strategies were used as to improve the orthography. On the evaluation phase strategies such as reading the entire text and assessment, contributed to the evaluated participants the performance and the linguistic and conventional components of the their writing production. The results obtained by the study demonstrate that the participants exhibited: I) significant improvement in relation to the linguistic and conventional components, which was stimulated by learning activities developed in a pedagogical intervention that gave to the participants opportunity to more control and conscience over the textual production; II) the advances were enlarged by the implementation and amplification of the use of self-regulation strategies to planning, execution and evaluation during the development of their activities, specifically in the textual productions.

Keywords: learning, self-regulated learning, self-regulated strategies, textual productions

Lista de figuras

Figura 1	Eixos estruturantes da área de conhecimento Língua Portuguesa.....	30
Figura 2	Quadro de direitos de aprendizagem – Produção de textos escritos.....	32
Figura 3	Fases do Processo de aquisição da escrita.....	34
Figura 4	Dimensões da autorregulação.....	40
Figura 5	Fases e subprocessos da autorregulação.....	41
Figura 6	Fases e áreas de aprendizagem autorregulada.....	42
Figura 7	PLEA.....	43
Figura 8	Modelo de Produção escrita.....	49
Figura 9	Processos cognitivos da escrita.....	50
Figura 10	Modelo de Processo de Produção escrita.....	51
Figura 11	Imagem de sistematização do PLEA realizada no dia 10/09/2014.....	69
Figura 12	Imagem da atividade realizada para exemplificar a aplicação prática do PLEA.....	70
Figura 13	Planejamento realizado de forma coletiva – 10/09/2014.....	71
Figura 14	Exemplo 1 – Avaliação – 10/09/2014.....	72
Figura 15	Exemplo 2 – Avaliação – 10/09/2014.....	72
Figura 16	Exemplo 3 – Avaliação – 10/09/2014.....	72
Figura 17	Atividade de organização de frases – 15/09/2014.....	74
Figura 18	PLEA desenvolvido durante a atividade de organização dos textos – P3.....	75
Figura 19	PLEA desenvolvido durante a atividade de organização dos textos – P4.....	75
Figura 20	PLEA desenvolvido durante a atividade de organização dos textos – P2.....	76
Figura 21	Cartaz dos problemas elaborado pelos grupos de trabalho.....	80
Figura 22	Desenhos retratando os problemas elaborados pelos grupos de	80

	trabalho.....	
Figura 23	Categorias de análise.....	97

Lista de Quadros

Quadro 1	Estrutura da Investigação.....	23
Quadro 2	Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem Mapeadas por Zimmernan e Martinez-Pons.....	45
Quadro 3	Organização da intervenção.....	57
Quadro 4	Cronograma de atividades.....	59
Quadro 5	Roteiro para entrevista semiestruturada.....	92
Quadro 6	Ficha para análise dos textos.....	94
Quadro 7	Aspectos observados nas produções textuais.....	94
Quadro 8	Ficha de análise das entrevistas.....	95
Quadro 9	Problemas ortográficos P1.....	127
Quadro 10	Problemas ortográficos P2.....	128
Quadro 11	Problemas ortográficos P3.....	129
Quadro 12	Problemas ortográficos P4.....	131
Quadro 13	Problemas ortográficos P5	132
Quadro 14	Problemas ortográficos P6.....	133
Quadro 15	Problemas ortográficos no texto inicial P1.....	135
Quadro 16	Problemas ortográficos na texto inicial P4.....	136
Quadro 17	Estratégias reveladas durante a tarefa de Produção de Textos.	139
Quadro 18	Ações que revelam o uso de estratégias.....	130
Quadro 19	Estratégias de planeamento e resultados do componente linguístico – Texto inicial.....	141
Quadro 20	Estratégias de planeamento e resultados do componente linguístico – Texto 1.....	142
Quadro 21	Estratégias de planeamento e resultados do componente linguístico – Texto 2.....	144
Quadro 22	Estratégias de planeamento e resultados do componente linguístico – Texto 3.....	146
Quadro 23	Estratégias de planeamento e resultados do componente linguístico – Texto 4.....	146

Quadro 24	Estratégias de planejamento e resultados do componente linguístico – Texto final.....	148
Quadro 25	Estratégias de Execução – Texto inicial e final.....	153
Quadro 26	Problemas ortográficos apresentados no texto inicial.....	153
Quadro 27	Problemas ortográficos apresentados no texto final.....	154
Quadro 28	Estratégias de Avaliação – Texto inicial e final.....	160

Lista de Gráficos

Gráfico 1	Resultados do participante P1 – Elemento tema do texto.....	103
Gráfico 2	Resultados do participante P2 – Elemento tema do texto.....	107
Gráfico 3	Resultados do participante P3 – Elemento tema do texto.....	110
Gráfico 4	Resultados do participante P5 – Elemento tema do texto.....	116
Gráfico 5	Resultados do participante P6 – Elemento tema do texto.....	123
Gráfico 6	Resultados elemento Tema do Texto: Texto Inicial.....	124
Gráfico 7	Resultados elemento Tema do Texto: Texto Final.....	124
Gráficos 8	Elemento Tema do Texto – Resultados da análise das produções textuais.....	126

Lista de Abreviaturas e Siglas

OBEDUC-PACTO	Observatório da Educação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PLEA	Planejamento, execução e avaliação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	19
2. CAMINHOS DA ESCRITA E PRODUÇÃO DE TEXTOS.....	26
2.1 Estudos Sobre Produção de Textos Desenvolvidos no Ciclo de Alfabetização.....	26
2.2 Currículo do Ciclo de Alfabetização: eixos e elementos organizativos...	29
2.3 Processo de Aquisição da Escrita.....	33
2.4 Produção de Textos Escritos.....	35
3. AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	39
3.1 Estratégias Autorregulatórias.....	44
3.2 Modelos Cognitivos de Produção Textual.....	48
4. PROCESSO METODOLÓGICO.....	52
4.1 O Método de Intervenção.....	53
4.1.1 As <i>Travessuras do Amarelo</i> : criando situações de aprendizagem.....	53
4.1.2 Participantes.....	55
4.1.3 Desenvolvimento da Intervenção.....	56
4.1.3.1 Cronograma de Aplicação das Atividades.....	59
4.1.3.2 Descrição das Oficinas.....	59
4.2 Método de Avaliação da Intervenção.....	90
4.2.1 Instrumentos de Coleta de Dados.....	91
4.2.2 Descrição dos Instrumentos.....	91
4.2.3 Análise dos Dados Coletados.....	93
4.2.3.1 Análise das Produções Textuais.....	93
4.2.3.2 Método de Análise das Entrevistas.....	95
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	97
5.1 Mudanças Percebidas nas Produções Textuais dos Participantes.....	98
5.1.1 Mudanças Percebidas no Componente Linguístico: Tema do texto....	98
5.1.2 Mudanças Percebidas no Componente Convencional: Ortografia.....	127
5.2 Estratégias Autorregulatórias: contribuições percebidas nas mudanças das produções textuais.....	138

5.2.1 Contribuições das Estratégias Utilizadas na Fase de Planejamento...	140
5.2.2 Contribuições das Estratégias Utilizadas na Fase de Execução.....	149
5.2.3 Contribuições das Estratégias Utilizadas na Fase de Avaliação.....	156
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	162
REFERÊNCIAS.....	165
APÊNDICES.....	173
ANEXOS.....	178

1. INTRODUÇÃO

Ao iniciar a apresentação deste trabalho que investigou os efeitos de uma intervenção pedagógica ancorada no construto da autorregulação da aprendizagem¹, apresento brevemente minha história e educação escolar, cujos caminhos, de certa forma, conduziram-me a este momento.

Minhas lembranças sobre alfabetização precedem meu ingresso na escola. Fui alfabetizada em casa, junto com minha irmã e, ainda hoje, recordo as lições que minha mãe passava e a cartilha que ela construiu para nos ensinar. Lembro vivamente de uma música e de alguns textos do meu primeiro livro na escola e como um deles marcou-me significativamente: *Quem mora na casa torta, sem janela e sem porta?* Nesse processo de aprender a ler, cada palavra representava uma grande descoberta e, ao entrar para a escola, o fato de ter alguns conhecimentos já sistematizados favoreceu o interesse pelo estudo nos anos que se seguiram.

Aos quinze anos, ingressei no curso de magistério do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, na cidade de Pelotas. Embora fosse adolescente, foi durante os três anos e meio do curso que descobri a docência como carreira profissional. Após a conclusão do curso de magistério, em janeiro de 2003, comecei a trabalhar em uma escola particular de Educação Infantil, onde atuei como auxiliar por dois anos e, depois, como professora de educação infantil das turmas de maternal dois, jardim A e jardim B. No ano de 2004, comecei a trabalhar em um segundo emprego, em uma escola que atendia alunos com

¹ A autorregulação da aprendizagem é considerada um construto porque abarca diversas teorias de aprendizagem.

necessidades educacionais especiais. Posso dizer que esta experiência abriu novos caminhos e incentivou-me a investir na minha formação.

De 2004 ao final de 2006, trabalhei pela manhã em uma escola e, à tarde, em outra. A experiência adquirida nessas duas escolas foi significativa para o meu crescimento pessoal e profissional, assim como para a escolha do curso de graduação em Pedagogia, o qual iniciei em agosto de 2008, na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), no turno da noite. Nessa época, trabalhando ainda no turno da tarde, sentia-me incomodada por não poder dedicar-me de forma mais aprofundada aos estudos. Então, em 2010, quando abriu o edital para a seleção de bolsistas para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), inscrevi-me de imediato para a seleção por entender que esse programa poderia favorecer minha formação docente e oferecer a oportunidade de trabalhar ativamente com a educação pública, atuar em sala de aula e participar de projetos. Ao ser selecionada, pedi demissão do emprego e passei a atuar como bolsista em turmas de alfabetização na Escola Municipal Núcleo Habitacional Getúlio Vargas.

Atualmente, atuo como bolsista do Observatório da Educação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (OBEDUC-PACTO): Formação de professores e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental). O objetivo principal do programa é acompanhar e sistematizar aspectos relativos ao processo de formação continuada dos professores, vinculados às ações previstas pelo Pacto, verificando o efeito dessa formação sobre os índices de leitura e escrita das crianças, aspecto que reforçou ainda mais meu desejo em realizar estudos em uma turma em processo de alfabetização.

Os estudos realizados no curso de Pedagogia, os dois anos de inserção no Pibid do curso de Pedagogia, a participação como bolsista de Iniciação Científica e de Pós-Graduação do OBEDUC-PACTO e a atuação como professora do ciclo de alfabetização fizeram-me perceber a importância e a necessidade de investir no estudo dos processos de aprendizagem no contexto da alfabetização. Esse investimento também se deve, principalmente, ao fato de grande parte dos alunos do ciclo de alfabetização e de outros anos ainda demonstrarem dificuldades na leitura, na compreensão e na escrita de textos.

A afirmação acima pauta-se no que foi percebido através dos resultados do Censo 2010 (IBGE, 2010), que indicam que 15,2% das crianças brasileiras não sabem ler nem escrever aos oito anos. A Prova ABC² – Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização – aplicada a estudantes do 3º ano do ensino fundamental, no ano 2011, também revelou que apenas 56,1% aprenderam o que era esperado em leitura, 53,3% em escrita e, em matemática, só 42,8% (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011).

Frente à situação que os resultados acima demonstram, torna-se evidente a necessidade da realização de práticas competentes realizadas por parte dos professores alfabetizadores, isto é, práticas que estimulem os alunos a refletir, planejar, avaliar e se posicionarem durante todo o processo de aprendizagem; práticas que venham a contribuir para o processo de aquisição da escrita de forma a contemplar o domínio da leitura e escrita de textos dos alunos, bem como, favorecer a aquisição de novos conhecimentos que poderão contribuir para sua formação, para que as crianças possam interagir e enfrentar as demandas da sociedade atual. Afinal, os sujeitos vivem em uma sociedade letrada e, portanto, estão em constante interação com o mundo da escrita que assume diferentes funções em diferentes contextos.

Reconhecendo que saber ler é mais amplo que apenas conhecer letras, pois significa apropriar-se e saber fazer uso da função social da leitura e da escrita em diferentes contextos, incluindo a produção e interpretação de textos escritos, a investigação realizada teve como problema de pesquisa a seguinte questão:

Que mudanças são percebidas nas produções textuais de alunos do 3º ano do ciclo de alfabetização, especificamente nos componentes linguístico e convencional, a partir de uma intervenção pedagógica ancorada no construto da autorregulação da aprendizagem, com investimento no ensino explícito e uso de estratégias autorregulatórias?

²A Prova ABC é uma iniciativa do Todos Pela Educação, em parceria com a Fundação Cesgranrio, o Instituto Paulo Montenegro e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com apoio do Instituto Ayrton Senna, da Fundação Itaú Social, da Fundação Educar DPaschoal, do Instituto Gerdau e do Instituto Península/Grupo Pão de Açúcar. A Prova ABC tem como objetivo traçar um diagnóstico da alfabetização dos alunos nos primeiros anos do Ensino Fundamental, com base em exames de leitura, escrita e matemática.

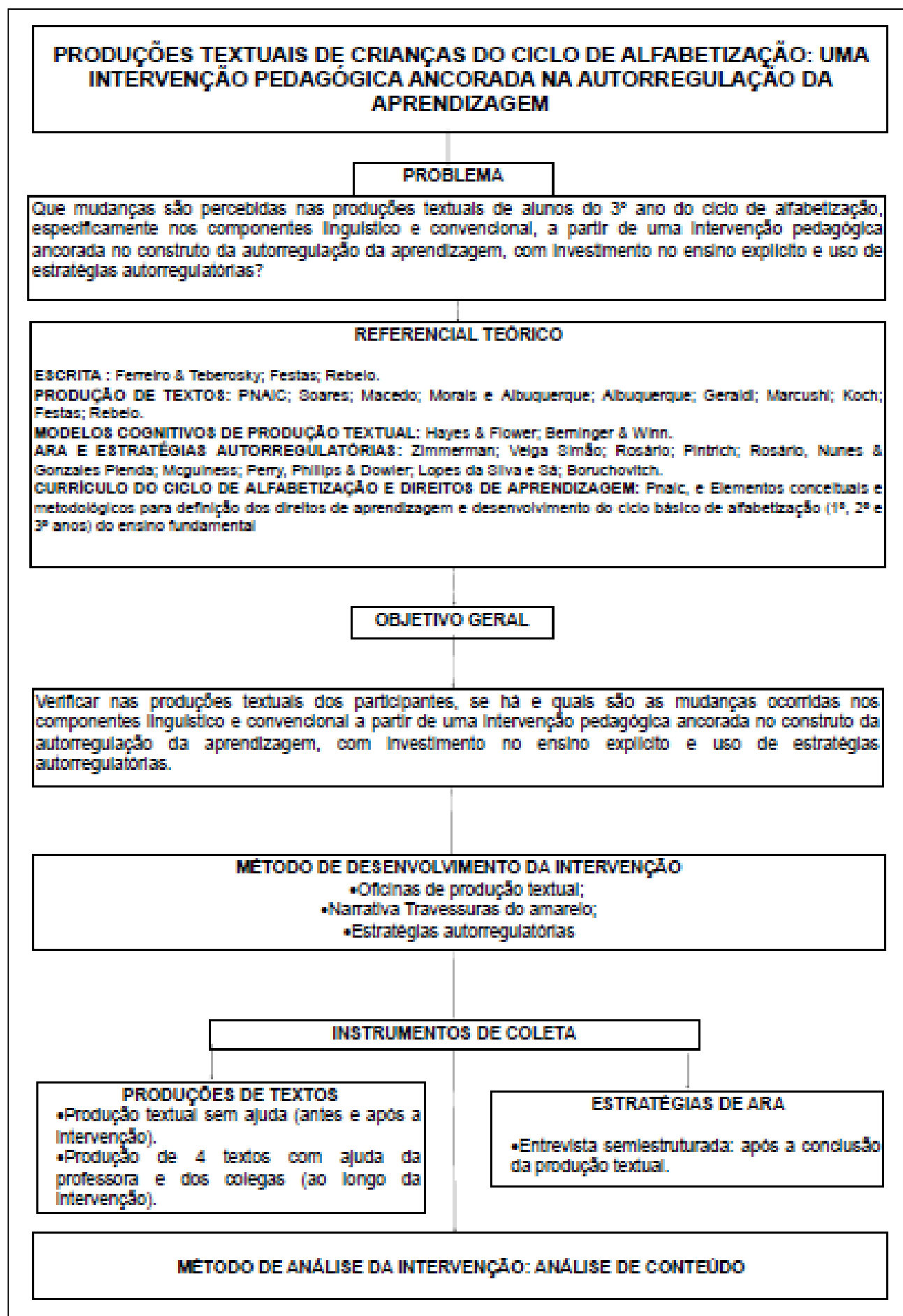
Para dar conta da questão de pesquisa, foi estabelecido o seguinte objetivo geral:

Verificar nas produções textuais dos participantes, se há e quais são as mudanças ocorridas nos componentes linguístico e convencional a partir de uma intervenção pedagógica ancorada no construto da autorregulação da aprendizagem, com investimento no ensino explícito e uso de estratégias autorregulatórias.

A intervenção foi realizada com a turma de 3º ano, na qual atuei como professora titular no ano letivo de 2014, e teve duração de aproximadamente três meses. Foram realizadas oficinas, semanalmente, com os alunos, momento no qual foram trabalhados conteúdos relativos à escrita de textos, tendo como principal recurso a utilização do livro *As Travessuras do Amarelo*. O livro descreve um conjunto de situações vividas pelas cores do arco-íris que procuram o seu amigo Amarelo que se encontra perdido no bosque. A partir dessa história, foram trabalhados com os alunos o uso de diversas estratégias com ênfase nos processos de aprendizagem autorregulada na escrita, o que objetivou oferecer às crianças um repertório de estratégias de planejamento, execução e avaliação, utilizadas por elas durante a escrita de seus textos.

O trabalho de pesquisa estruturado pode ser visualizado no Quadro 1:

Quadro 1 – Estrutura da Investigação



A seleção da minha própria turma para realizar a intervenção, foi deliberada junto à banca avaliadora do exame de qualificação do projeto de pesquisa, do qual originou-se esse estudo. A escolha do terceiro ano do ciclo de alfabetização justifica-se pelo fato de que esse agrupamento corresponde ao final do ciclo, o que sugere certo amadurecimento das aprendizagens em relação aos outros dois anos que compõem o ciclo de alfabetização, e o interesse em realizar esse estudo deve-se à observação dos resultados do Censo 2010 e Prova ABC 2011, bem como pelas minhas experiências enquanto educadora, nas quais observei as dificuldades das crianças em relação à escrita, principalmente, durante o processo de escrita de textos individuais, ocasião em que percebi também, que os alunos não apresentavam preocupação quanto à estrutura, ao planejamento e à revisão de seus textos, comportamentos que, de certa forma, esperava-se que fossem alterados a partir da intervenção realizada.

Na sequência, é apresentado, de forma sucinta, como estão constituídos os capítulos que integram este trabalho, apontando os aportes teóricos que o sustentam, a metodologia de pesquisa, a análise e a discussão dos resultados e as considerações finais.

No capítulo 2, *Caminhos da escrita e produção de textos*, primeiramente, são apresentados estudos sobre produção textual, desenvolvidos no ciclo de alfabetização, seguidos da discussão em torno dos eixos e elementos de organização do currículo em classes de alfabetização, conforme apresentado pelas diretrizes nacionais e reiteradas pelo material de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em especial, nos quadros de direitos. Neste capítulo, abordam-se aspectos relativos ao processo de aquisição da escrita e da produção de textos.

No capítulo 3, *Autorregulação da aprendizagem*, é apresentado o construto da aprendizagem autorregulada, os modelos desenvolvidos que explicitam o processo cíclico da autorregulação da aprendizagem e suas fases. Na sequência deste capítulo, são abordadas, também, as estratégias autorregulatórias e seu papel no processo de aprendizagem, os modelos cognitivos de produção escrita, que relacionam os processos de transcrição da tarefa de escrita de textos, e as funções executivas que se referem aos processos de autorregulação da aprendizagem.

No capítulo 4, *Processo metodológico*, é descrito o método de intervenção, os critérios de seleção dos participantes, os procedimentos realizados antes e durante a intervenção, o método de avaliação da intervenção, os instrumentos de coleta de dados e a forma como os dados foram analisados.

No capítulo 5, *Resultados e discussão*, são apresentados e discutidos os resultados referentes aos efeitos da intervenção pedagógica nas produções textuais dos participantes. Por fim, o último item aborda as *Considerações finais* do estudo realizado.

2. CAMINHOS DA ESCRITA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

Saber escrever é uma competência que as sociedades modernas exigem a todos os cidadãos (...) uma necessidade básica (REBELO, 2008, p. 113).

2.1 Estudos Sobre Produção de Textos Desenvolvidos no Ciclo de Alfabetização

A temática desenvolvida nesta dissertação teve como foco a produção de textos escritos no ciclo de alfabetização, assunto que nos últimos anos vem mobilizando a atenção de diversos pesquisadores, ligados aos processos de aprendizagem da escrita e da alfabetização (SPINILLO E MARTINS, 1997; BRANDE, 2004; CRUZ E ALBUQUERQUE, 2011; COSTA, 2012; CRUZ, 2012; DELOSSO, 2013) como também estudiosos sobre a escrita autorregulada (ALBUQUERQUE, 2002; FESTAS, 2002). Na sequência, apresento alguns estudos que abordam a temática produção textual, especialmente atrelada ao ciclo de alfabetização. Os enfoques dessas investigações variam desde o estudo da estrutura dos textos até a investigação de outros aspectos inerentes ao processo de escrita.

As pesquisas apresentadas foram encontradas utilizando a ferramenta de pesquisa *Google acadêmico*. A seleção foi realizada a partir da combinação das seguintes palavras-chave: *investigação sobre produção textual e investigações no ciclo de alfabetização*. Com exceção da investigação de Spinillo e Martins (1997), as demais se referem aos estudos de pesquisas desenvolvidos em cursos de mestrado

e doutorado de programas de pós-graduação. Para elaborar as sínteses destes estudos, foram lidos os resumos, introduções, metodologias e considerações finais.

Spinillo e Martins (1997), em estudo intitulado *Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças*, examinaram as possibilidades e dificuldades de crianças estabelecerem coerência ao produzir um texto. Foram analisadas histórias produzidas por crianças de seis e sete anos de idade, objetivando encontrar indicadores específicos agrupados em um sistema de análise que expressa diferentes níveis no estabelecimento de coerência. Os pesquisadores observaram que o desenvolvimento de coerência se relaciona à aquisição da leitura e da escrita e realizaram críticas quanto à ausência de um sistema de análise que contribua para o exame de coerência textual em crianças.

Na investigação *Produção de textos infantis e pesquisa colaborativa: a prática pedagógica e a aquisição do conhecimento da escrita*, Brande (2004) teve como objetivo analisar a evolução da produção de textos escritos por crianças de periferia urbana em processo de alfabetização, o que foi oportunizado pelo trabalho de colaboração e parceria, instituído entre pesquisadora e professora da turma investigada. Ao longo do processo de colaboração, professora e pesquisadora discutiram e analisaram as práticas de intervenção pedagógica que objetivaram a maior competência na escrita de texto pelos alunos. A análise da evolução das produções de texto apontou que, inicialmente, as crianças produziram seus textos refletindo sobre sua escrita e apontando características dos textos orais e dos objetos que tinham contato. Ao longo da intervenção, as crianças foram avançando gradualmente na compreensão do texto escrito, passando a trabalhá-lo como um objeto autônomo com particularidades específicas.

Cruz e Albuquerque (2011) desenvolveram o estudo *Alfabetização e letramento no 1º ciclo: o que as crianças aprendem sobre a escrita a cada ano?* A pesquisa objetivou verificar a apropriação da escrita de 60 alunos de três turmas do ciclo de alfabetização, tanto no que se refere ao domínio do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), quanto à capacidade de produzir textos. Os dados coletados a partir da análise dos instrumentos do tipo ditado mudo e atividade de reescrita de texto, revelou que em relação à produção textual, as crianças do 1º ano foram as que apresentaram melhor desempenho, considerando que resultados apontam para a possibilidade de os alunos se apropriarem do SEA ao mesmo tempo que ampliam suas experiências de letramento.

Costa (2012) desenvolveu um estudo qualitativo que objetivou investigar de que forma a prática de produção de texto livre, no 1º ciclo do ensino básico, pode contribuir para o sucesso escolar dos alunos em termos da produção escrita. Os instrumentos utilizados foram a construção de um quadro de registro para o conteúdo temático, um quadro de registro para a variedade tipológica dos textos recolhidos e, ainda, um quadro de registro para os erros ortográficos e de construção frásica. Para avaliar a construção frásica, a pesquisadora recorreu a uma escala de avaliação. Também foram realizadas entrevistas com as professoras titulares das duas turmas envolvidas. A autora verificou que os alunos que tiveram prática de texto livre, ao longo de três anos de escolaridade, apresentaram uma maior diversidade de temas nas produções textuais e uma maior variedade tipológica de textos, quando comparado com os alunos de uma turma onde a iniciação à prática de texto livre foi mais tardia.

Cruz (2012), em seu estudo de mestrado, desenvolveu uma pesquisa que buscou compreender a prática de produção de texto e os processos de ensino e de aprendizagem de gêneros textuais no primeiro ano do ensino fundamental, analisando as mediações didáticas desenvolvidas pela professora e tecendo contribuições para a prática de produção de texto na fase de alfabetização. A pesquisa se caracterizou como do tipo qualitativa e de caráter etnográfico. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a observação e anotações no caderno de campo, filmagens das aulas, entrevista com a professora e a produção de vários gêneros textuais. Em relação à produção de texto, a autora afirma que essa prática, no primeiro ano do ensino fundamental, é algo complexo que demanda ainda muitas pesquisas, levando em consideração, principalmente, a recém inserção da criança de seis anos no ensino fundamental, a carência na formação dos professores a respeito desse tema e também os suportes teóricos metodológicos que abordam a temática de produção de texto como apoio para o professor em sala de aula.

Delosso (2013), na investigação *A produção de texto na sala de aula: uma análise de produção de ensino* teve como objetivo documentar e analisar a produção de ensino em suas relações consolidadas na sala de aula, as atividades de produção de texto vivenciadas pelos alunos, considerando que a aproximação desses processos pode contribuir para a explicitação dos modos de elaboração conceitual vividos por eles, no processo de leitura e extração de informações, e no

processo de produção de textos que indiciam a compreensão sobre os conteúdos escolares trabalhados ou sobre a própria significação do que vem a ser o papel do produtor de textos na sociedade letrada em que estamos inseridos. O trabalho ancorou-se, teoricamente, na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, com base nos estudos de Vygotsky (1989, 2003), articulada aos estudos de Bakhtin (2003, 2004) no campo da semiótica. Os dados produzidos evidenciaram que a mediação realizada pela professora, em um trabalho constante de produção, elaboração e reelaboração de textos escritos, possibilitou o desenvolvimento da reflexão pelos alunos, incidindo na melhoria de suas produções escritas.

Os estudos apresentados demonstram que a tarefa de produção textual se constitui como ampla área de investigação, por meio da qual se pode obter indícios sobre diversos aspectos, que incluem desde a linguística até a qualificação do processo de aprendizagem. Embora também buscasse perceber aspectos relativos à linguística, essa investigação buscou avançar sobre os estudos com produção de textos, uma vez que relaciona os aspectos linguísticos da produção de textos escritos à autorregulação da aprendizagem e às estratégias utilizadas pelos participantes durante o planejamento, execução e avaliação da tarefa de escrita de textos, buscando demonstrar se e como os processos autorregulatórios incidem sobre os aspectos linguísticos da escrita.

2.2 Currículo do Ciclo de Alfabetização: eixos e elementos organizativos

A lei 12.801/13, aprovada no mês de abril de 2013, dispõe sobre o PNAIC e prevê, entre outras providências, que até os oito anos de idade e final do terceiro ano do ensino fundamental da educação básica, os estudantes da rede pública estejam alfabetizados, ou seja, que tenham compreensão do funcionamento do sistema de escrita, domínio das correspondências grafofônicas, fluência de leitura, além do domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos. Para isso, constam nos materiais do PNAIC os quadros de direitos de aprendizagem que foram organizados a partir de eixos estruturantes de cada uma das áreas de conhecimento. A figura 1 apresenta os eixos estruturantes da área da Língua Portuguesa.

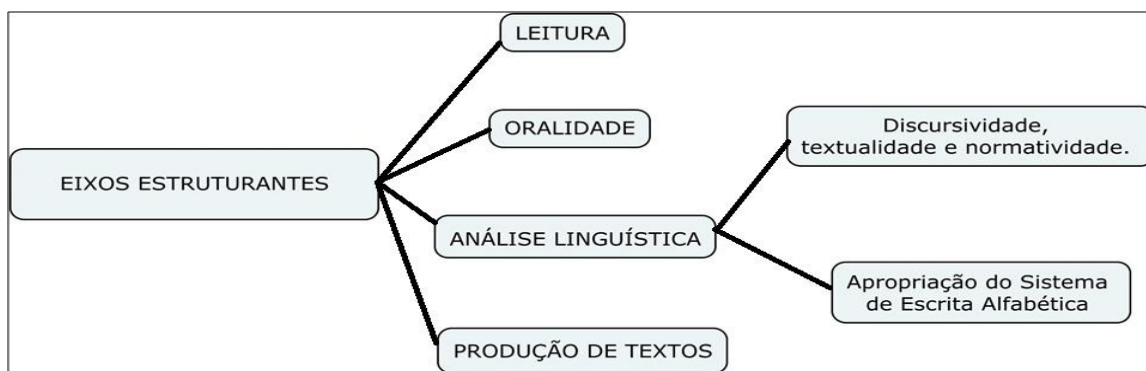


Figura 1 – Eixos estruturantes da área de conhecimento Língua Portuguesa

Fonte – BRASIL, 2012a, p.29. Adaptado por ROSA, 2014.

As concepções e pressupostos fundamentais apresentados no documento de elaboração dos “Direitos de aprendizagem na alfabetização” foram posteriormente aprofundados nos Cadernos de Formação do PNAIC. Esse material é disponibilizado pelo MEC para os municípios desde o início do ano de 2013, constituindo-se como suporte de formação continuada para os professores e como fonte de consulta para a elaboração de suas práticas de ensino no ciclo de alfabetização.

Embora, inicialmente, o termo cause estranheza, a elaboração dos ‘Direitos de Aprendizagem’ encontra-se em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do Ensino Fundamental de Nove Anos. O documento emitido pelo Ministério da Educação, intitulado *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental* (BRASIL, 2012b) faz referência ao artigo 49 das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2010):

O Ministério da Educação em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, deverá encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidos pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012b, p.6- 7).

Mainardes e Alferes (2014, p. 248) afirmam que a partir da citação acima é possível perceber que o conceito de ‘direitos de aprendizagem’ foi utilizado para substituir o termo ‘expectativas de aprendizagem’, mencionado nas DCNs do Ensino Fundamental. A expressão faz referência ao que se espera que os alunos aprendam

ao longo do ciclo de alfabetização, ou seja, são os objetivos a serem alcançados pelas crianças. O termo 'direitos de aprendizagem', utilizado para referir-se às competências/capacidades que as crianças devem apreender, parte da premissa de que a escola não deve apenas abordar conteúdos e, sim, desenvolver práticas de ensino que assegurem às crianças o exercício dessas competências como um direito inerente à sua educação e formação, enquanto cidadãs.

A organização do documento encontra-se amparada no Artigo 210 da Constituição Federal de 1988, que define como dever do Estado fixar conteúdos mínimos para o ensino fundamental, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394/96, que dispõe no artigo 9º a incumbência da União de estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão a elaboração dos currículos e seus conteúdos mínimos (BRASIL, 2012b, p. 15).

Uma das afirmações contidas no documento *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental* (BRASIL, 2012b), que dispõe sobre os Direitos de Aprendizagem, é de que em sua elaboração foram consideradas as demandas dos sistemas e redes de ensino e a intenção de subsidiar a definição de um currículo para o Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2012b, p. 15).

O documento Elementos Conceituais dispõe ainda sobre o papel da escola, indicando que a sua função é assegurar às crianças uma alfabetização na perspectiva do letramento, garantindo dessa forma que estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, e possam “[...] apropriar-se de conhecimentos acerca do mundo físico e social, das práticas de linguagem, de capacidades para interagir, de modo autônomo, por meio de textos orais e escritos, de experimentar situações diversificadas de interlocução na sociedade [...]” (BRASIL, 2012b, p. 19). Aponta, ainda, que “é dever da escola garantir os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em cada uma das áreas e componentes, considerando-se que há direitos que são comuns a todas as crianças brasileiras” (BRASIL, 2012b, p. 28).

Percebe-se em todo o documento que a alfabetização, até os oito anos de idade, é tomada como o ponto mais importante e desafiador para a educação, atualmente, e que tem na escola pública seu principal espaço de construção.

Construção esta que deve oferecer condições para que o direito da criança de aprender a ler e a escrever seja assegurado pela escola, instituição que tem a função ensinar esses saberes que devem ser iniciados desde o primeiro ano do ciclo de alfabetização e consolidados nos anos posteriores, favorecendo desta forma o sucesso na escolarização.

Os direitos de aprendizagem correspondem a objetivos que devem orientar as práticas de ensino dos professores e serem atingidos pelas crianças. Dentro de cada um dos eixos são apresentados uma série de conhecimentos/competências que os alunos precisam apreender para serem considerados alfabetizados. Como forma de exemplificar como estão organizados os objetivos, é apresentado na figura 2, o quadro de direitos de aprendizagem relativos ao eixo Produção de textos escritos.

Produção de textos escritos	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I	A/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas	I/A	A/C	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.		I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.		I	A

Figura 2 – Quadro de direitos de aprendizagem – Produção de textos escritos
Fonte: BRASIL, 2012a, p.32.

Ao propor atividades que envolvam os eixos, é preciso estar atento às letras *I*, *A* e *C* que aparecem nas colunas indicativas dos anos do ciclo de alfabetização. Cada uma delas tem um significado específico: *I* – *Introduzir*: significa apresentar e levar os alunos a terem o primeiro contato e se familiarizarem com determinado conhecimento que esteja relacionado ao direito de aprendizagem; *A* – *Aprofundar*: diz respeito a aplicação mais profunda de um conhecimento que já foi introduzido; *C*

– *Consolidar*: significa consolidar os conhecimentos que já foram introduzidos e aprofundados anteriormente.

2.3 Processo de Aquisição da Escrita

O sistema de escrita é resultado de uma longa evolução histórica, social e cultural a partir das quais as notações primitivas evoluíram em função das características da língua que representam e das necessidades de seus usuários. Esses sistemas distinguem-se pelo seu nível de representação, pelo conjunto de símbolos existentes, pelo grau de acessibilidade à unidade representada e pela regularidade de suas regras (SOARES, 1995; SAMPSON, 1996; FISCHER, 2009). Os desafios postos à aprendizagem dos sistemas de escrita variam em função de suas características.

Em relação ao domínio da escrita pela criança, buscar compreendê-lo implica conhecer um longo e complexo processo, que tem sua primeira expressão nos gestos executados pelo lápis no papel, representando, simplesmente, o registro da ação, do movimento do próprio lápis. Dentro do seu processo de aquisição da escrita, a criança percorre um caminho de progressiva diferenciação, inicialmente analisando as marcas gráficas até que evolui sua ação para as representações ligadas ao significado e a forma sonora.

Segundo Ferreiro e Teberosky (2007), uma criança, ao aprender a ler e escrever tem de lidar com dois processos simultâneos: as características do sistema de escrita e o uso funcional da linguagem. Portanto, o aprendizado do sistema de escrita não se reduz ao domínio de correspondências grafo-fonêmicas (a decodificação e a codificação), mas se caracteriza como um processo ativo, que acontece pela sucessão de etapas cognitivas, nas quais a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, constrói e reconstrói hipóteses sobre a sua natureza e o seu funcionamento.

A teoria denominada *Psicogênese da Língua Escrita*, de Ferreiro & Teberosky (2007), foi produzida no contexto da América Latina onde as pesquisadoras desenvolveram os seus estudos sobre o processo de evolução e aquisição da escrita. As autoras apontam que os sujeitos passam por diferentes fases no processo de aquisição da escrita, que vai desde uma hipótese pré-silábica de escrita

até a fase alfabética. Na primeira fase citada, o aprendiz não faz correspondência entre os segmentos orais e escritos das palavras e a atuação do professor como parceiro dos alunos é primordial. Na segunda fase, a criança percebe que as palavras são compostas de unidades sonoras, as sílabas e os fonemas. A figura 3 indica uma síntese de cada uma das hipóteses de escrita das crianças pesquisadas pelos estudos de Ferreiro & Teberosky (2007).

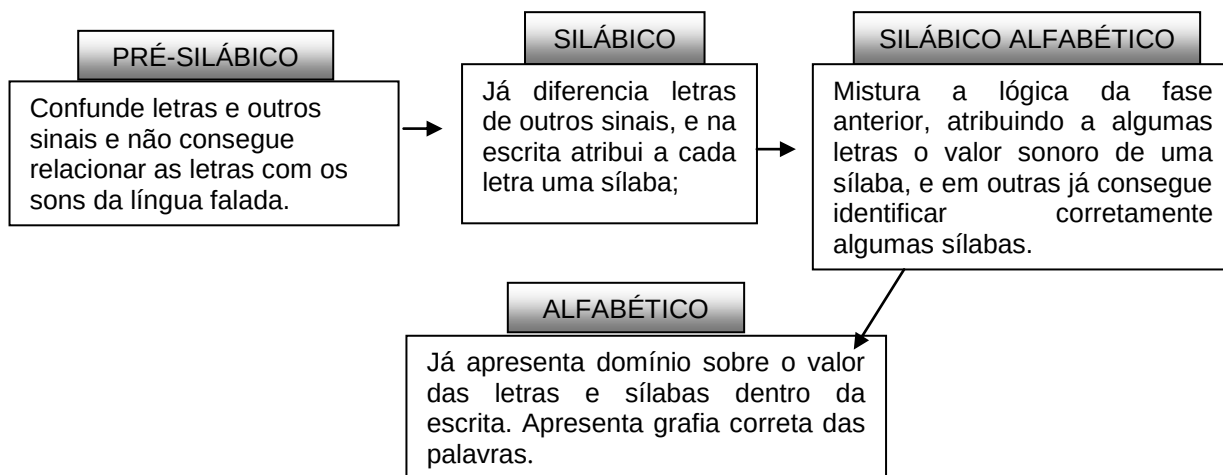


Figura 3 – Fases do processo de aquisição da escrita

Fonte – FERREIRO & TEBEROSKY, 2007. Adaptado por ROSA, 2014.

As crianças desenvolvem, então, um sistema de inter-relações entre o sistema gráfico e fonológico. Para Ferreiro (1996; 2000), estimular as crianças a pensarem em hipóteses sobre modos de escrever enquanto escrevem é o mais importante no processo de alfabetização. Nesse sentido, a criança precisa refletir sobre a escrita e compreender além do funcionamento do sistema alfabético o porquê é importante aprender a ler e escrever. Tarefa que não é simples, uma vez que exige do aluno um alto nível de elaboração e organização intelectual.

Pode-se dizer que a descoberta do princípio alfabético é considerada como uma consequência da exposição dos alunos aos usos da leitura e da escrita de forma reflexiva a partir da apresentação de situações nas quais os alunos revelem as suas hipóteses e sejam levados a pensar sobre a escrita. Conforme esse ponto de vista, cabe ao professor papel de interferir para tornar mais efetiva essa reflexão, proporcionando espaços em que os alunos confrontem suas próprias hipóteses e avancem no seu processo de aquisição da escrita. Assim sendo, a escrita assume no processo de ensino e aprendizagem grande importância,

podendo ser entendida como uma atividade de dimensão social, cognitiva e linguística (FESTAS, 2002, p. 179).

A escrita enquanto atividade social encontra-se diretamente relacionada ao meio no qual surge, seus objetivos e normas, bem como com as relações estabelecidas entre o escritor, os leitores e os colaboradores da produção. Dessa forma, uma abordagem social da escrita faz sentido, à medida que o aluno, no momento de produzir seu texto, utiliza como estratégia de produção a busca de informações no meio que o rodeia, suas experiências e vivências anteriores, também recorrendo em alguns momentos à colaboração de outros textos ou sujeitos, de forma a obter ajuda e motivação para a sua escrita.

2.4 Produção de Textos Escritos

Segundo Rebelo (2008, p. 114), a produção de textos deve ser vista, tendo em conta o “processo (ato de escrever) e o efeito que produz (escrita, textos que codificam mensagens graficamente)”. Frente a uma situação de produção escrita, a atenção e o uso da memória são exigidos ao aluno, variando ao longo do processo e estando presente em todas as fases da escrita. Atenção e memória têm especial importância, visto que para produzir um texto o aluno precisa estar atento à tarefa, mobilizando as aprendizagens internalizadas, tanto em relação aos aspectos linguísticos da escrita, como em relação ao tema sobre o qual deve escrever.

A escrita de textos é observada do ponto de vista linguístico, à medida que tem como base um conjunto de regras e convenções linguísticas, tais como regras ortográficas e gramaticais, normas relativas ao estilo, à tipologia de texto etc. Albuquerque (2002, p.80) refere que a escrita envolve diversas dimensões e componentes que implicam em várias competências que não se sobrepõem. A autora (2002, p.80) apresenta quatro destes componentes, “mecânico, convencional, linguístico e cognitivo”.

O primeiro componente, o mecânico, refere-se à caligrafia, capacidade de desenhar letras, palavras, frases e números de forma legível. O segundo, o convencional, refere-se aos aspectos normativos da língua, envolve a adequação às normas e diz respeito à pontuação, à ortografia e ao uso das letras maiúsculas no início de frases. O terceiro é o componente linguístico, que está relacionado à

linguagem verbal humana, às características e aos princípios que regem as estruturas da língua, a seleção e organização dos elementos linguísticos gramaticais e lexicais de acordo com um “tema e/ou modelos cognitivos ativados” (KOCH, 2010, p. 32) e sua relação com o que é atendido no que se refere ao tema/assunto do texto (palavras utilizadas para caracterização e identificação do tema, dos personagens, do ambiente, etc) e, também, ao vocabulário e à sintaxe, ou seja, as estruturas semânticas e sintáticas da língua.

Por fim, temos o quarto componente, o cognitivo, que abrange a estrutura e conteúdo do texto, ou seja, refere-se à coesão e à coerência. Segundo Marcuschi (2009, p. 121), os elementos que constituem a coesão são “aqueles que dão conta da estruturação da sequência superficial do texto”. Já a coerência envolve a produção de sentido do texto, ou seja, “a coerência é uma atividade interpretativa e não propriamente imanente ao texto. Ligando-se, portanto, as atividades cognitivas e não ao código apenas”.

Outro aspecto importante a ser considerado na escrita de textos é a tipologia textual. Esse termo é usado para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição, “aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas” (MARCUSCHI, 2002, p. 22). De forma geral, os tipos textuais abrangem narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Na intervenção que organizei, os textos produzidos foram do tipo narrativo, que é caracterizado por apresentar o relato de fatos reais ou fictícios, organizados em uma sequência de ações. Para que a narrativa tenha sentido, é necessária a presença de elementos característicos deste tipo textual, tais como, os personagens da história, o narrador, o espaço, o tempo e o assunto sobre o qual o texto trata (LEITE, 1985 GANCHO, 2004). Na construção de um texto narrativo os personagens têm grande importância e são considerados elementos primordiais para a apresentação e desenvolvimento da narrativa, interagindo com o leitor de acordo com o modo de ser e de agir expresso na narrativa.

A atividade de produção de textos escritos é, portanto, uma tarefa que envolve grande complexidade de operações e exige a mobilização de saberes e esforços em sua execução, não sendo algo que se reduz apenas aos anos iniciais, mas trata-se de um processo que se estende ao longo da escolarização. Por esse motivo, torna-se fundamental que seja “instigado, apoiado e desenvolvido ao longo das experiências escolares” (LEAL, 2005, p. 66). Moraes e Albuquerque (2004, p. 69)

afirmam que “a escola precisa assegurar a todos os alunos, diariamente, a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos diversificados”. Dessa forma, torna-se imprescindível que a escola, além de promover o acesso à leitura e escrita, deve preocupar-se em oferecer e incentivar a formação de leitores e produtores de texto, ou seja, que neste espaço

(...) sejam oferecidas condições para que as crianças entrem em contato com uma ampla diversidade de textos, em diferentes contextos de interação, para que possam ampliar capacidades comunicativas e assim, utilizar a língua, buscando os efeitos de sentido pretendidos (LEAL e MORAIS, 2006, p. 7).

De acordo com Geraldi (1997, p.135), a produção textual “é o ponto de partida (e de chegada) de todo processo de ensino e aprendizagem da língua”. Este autor ainda aponta como condições para que se concretize a produção escrita que o autor tenha o que dizer e uma razão para dizer, tenha um leitor para quem dizer o que precisa e possa escolher estratégias adequadas para a realização da atividade de escrever textos, uma vez que a escrita é um processo complexo, próximo de uma situação de resolução de problemas.

Portanto, no processo de produção escrita, os alunos precisam desempenhar um “papel ativo, mobilizando estratégias de planejamento, composição (textualização) e de revisão” (FESTAS, 2002, 177). Tais estratégias, quando adotadas ajudarão os estudantes no decorrer da atividade, uma vez que, em algumas situações, frente a uma tarefa de produção escrita, o aluno pode apresentar certas dificuldades em adaptar sua forma de escrita às convenções características de um determinado tema ou gênero textual. Dessa forma, existirão alunos que produzirão textos com o objetivo de expressar suas ideias livremente, sem preocupação com as normas gramaticais, com a ortografia ou com questões estruturais de um texto, tal como a organização de frases e de elementos relativos à coesão e coerência. Já outras crianças definirão estratégias que as permitirão expressar suas ideias tendo cuidado com os elementos acima citados.

A produção escrita que surge em contexto escolar obedece a objetivos que a determinam e esses deveriam ser claramente explicitados aos alunos, de forma a favorecer que os estudantes possam, então, autorregular-se, mobilizando esforços e selecionando estratégias adequadas à atividade de escrita de texto tendo em vista o objetivo pretendido. Assim sendo, “o texto é uma atividade consciente, criativa, que

compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e escolha de meios adequados à realização da tarefa e alcance dos objetivos” (KOCH, 2004, p. 22).

A atividade de produção textual trata-se, portanto, de uma atividade intencional, na qual o sujeito precisa assumir o controle do seu próprio processo de aprendizagem, desempenhando papel ativo em todas as etapas do processo, de forma a se autorregular, ou seja, na atividade de escrita de textos, o sujeito precisa trabalhar com autonomia, selecionando estratégias e monitorando e avaliando sua atuação, a fim de alcançar os objetivos previamente selecionados em relação à tarefa.

Dessa forma, tornar os alunos escritores mais autorregulados exige que o professor promova situações em que apresente e incentive os alunos a utilizarem estratégias autorregulatórias (que podem ser motivacionais, comportamentais, cognitivas e metacognitivas), que os ajudem a escrever com maior domínio, ou seja, é preciso ajudar os alunos para que desenvolvam as competências necessárias à realização das tarefas e para que tenham participação ativa (VEIGA, SIMÃO e FRISON, 2013, p. 6).

De acordo com Veiga Simão e Frison,

As estratégias de autorregulação são usadas pelos professores para planejar a aprendizagem, gerir os recursos, monitorizar o progresso dos alunos, fazer alterações, monitorizar as suas próprias motivações e emoções e auto-avaliar a consecução dos objetivos (2013, p. 14).

Dessa forma, percebe-se a relação existente entre o construto da autorregulação da aprendizagem e a atividade de produção de textos. Dito isso, passo ao próximo capítulo desta dissertação, no qual abordo o construto da autorregulação da aprendizagem.

3. AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Compreendo que é de suma importância que os alunos, desde o início da sua escolarização, sejam capazes de assumirem o controle do seu processo de aprendizagem, tornando-se agentes autônomos e autorregulados. Assumo como necessário que os educadores, no exercício de sua prática docente, desenvolvam propostas de trabalho que incentivem o mais cedo possível o uso e desenvolvimento destas competências que são consideradas fundamentais, não só para alcançar bons resultados escolares na apropriação da escrita de textos, mas também para assegurar o contato dos estudantes com ferramentas que serão úteis durante todo o percurso de aprendizagem e também para a vida cotidiana (ROSÁRIO, NÚNÊZ, & GONZÁLEZ-PIENDA, 2007; DIGNATH, BUETTNER & LANGFELDT, 2008).

A autorregulação da aprendizagem, ou seja, a regulação ativa e consciente dos sujeitos, originada do seu processo de tomada de consciência, implica intencionalidade e é definida como um processo, por meio do qual o sujeito organiza mecanismos que o auxiliam a aprender, o que pressupõe que os sujeitos atuem de forma ativa para que sua aprendizagem se efetive. Considera-se, de acordo com o construto, que o estudante autorregulado utiliza diferentes processos pessoais no percurso de sua aprendizagem, tais como o estabelecimento de metas, auto-observação, autoavaliação e seleção de estratégias. Da mesma forma, o estudante gera crenças automotivacionais, que o auxiliam no estabelecimento de metas que o ajudam a mover-se em direção às metas estabelecidas (ZIMMERMAN & CLEARY, 2006, p. 57).

Este construto surgiu, primeiramente, no campo da psicologia educacional, há aproximadamente trinta anos, e é muito conhecido na literatura americana, cujo

termo utilizado para denominá-la é *self-regulated learning*. A autorregulação da aprendizagem, segundo Veiga Simão e Flores Assunção (2006, p.254), deve ser compreendida como um processo multidimensional, que envolve as seguintes dimensões: cognitiva/metacognitiva, motivacional, comportamental e contextual, pois cada um tem seu jeito e seu tempo de aprender, com base em suas vivências (DUARTE & FRISON, 2012, p. 116).

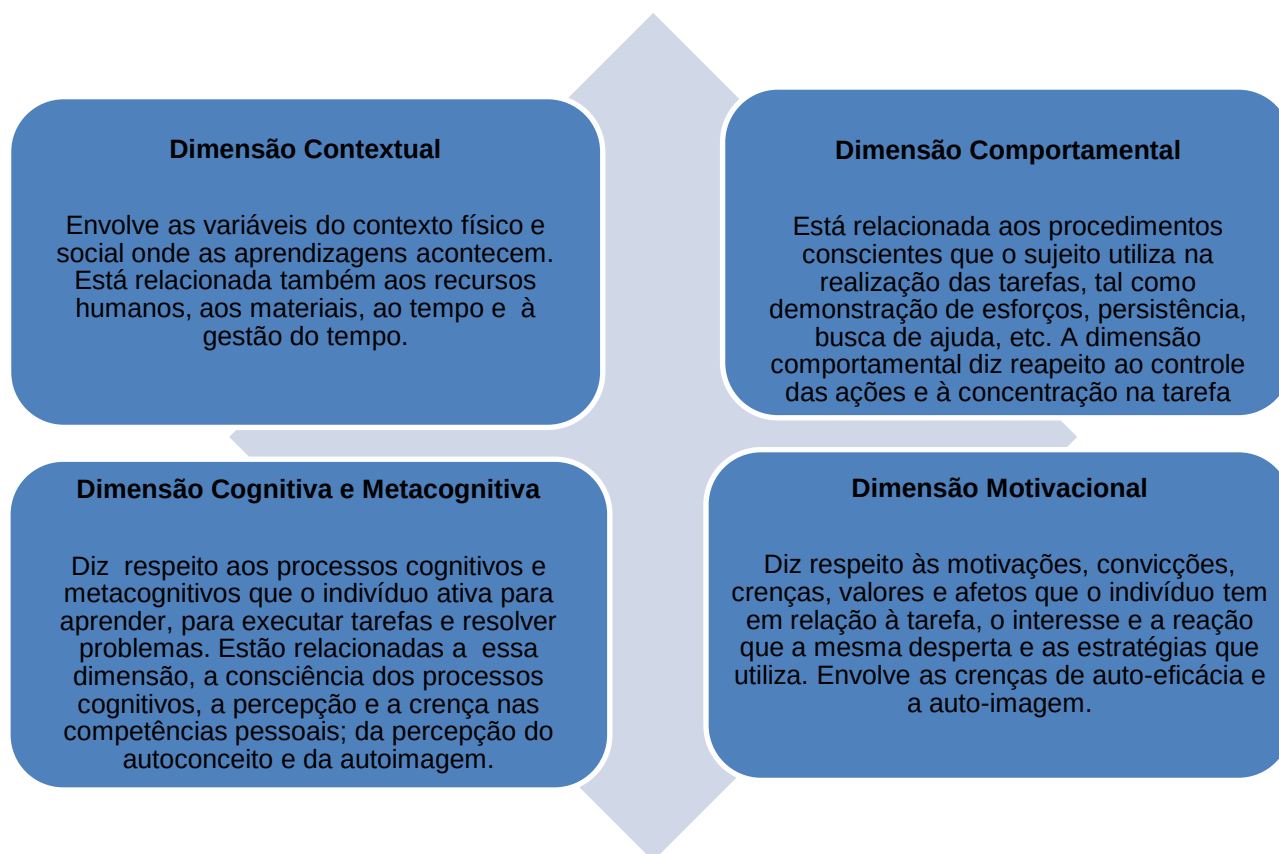


Figura 4 – Dimensões da autorregulação

Fonte – DUARTE & FRISON, 2012, p. 116. Adaptado por ROSA, 2015.

A autorregulação da aprendizagem é considerada um construto porque abarca diversas teorias de aprendizagem, entre elas, a comportamentalista, a fenomenológica, a volitiva, a construtivista, a vygotskyana e a sóciocognitiva (VEIGA SIMÃO & FRISON, 2013; ROSÁRIO, NÚÑES, SOLANO & GONZÁLEZ-PIENDA, 2006; POLYDORO, AZZI, 2009) podendo dar ênfase para uma delas. Neste trabalho busco apoio teórico em Zimmerman (2000, 2013), cujas pesquisas embasam-se na teoria sociocognitiva, apoiada também pelos referenciais de Veiga Simão (2000) e Rosário (2004, 2007). Para Zimmerman (2000, 2013), a autorregulação da aprendizagem é um processo dinâmico e aberto que se constitui em três fases, as

quais formam um ciclo, isto é, estas fases não têm um fim em si mesmas, desenvolvem-se em um movimento cíclico, conforme a figura 5, a seguir:

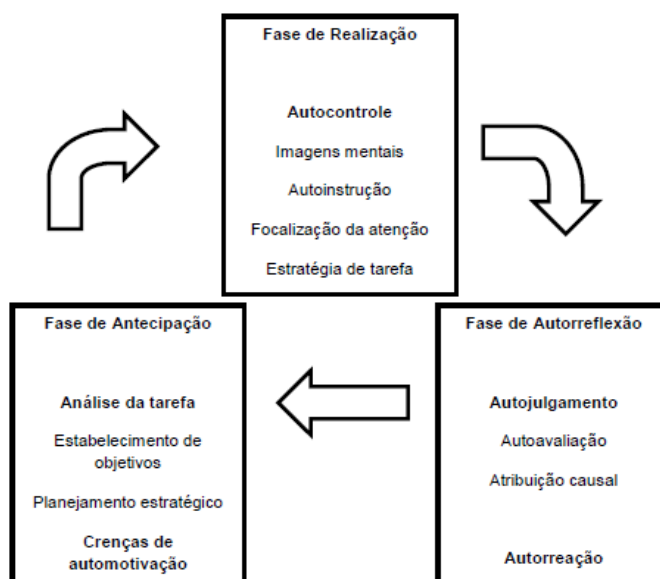


Figura 5 – Fases e subprocessos da autorregulação.
 Fonte: ZIMMERMAN, 2013, p.143. Adaptado por Rosa, 2015.

Na fase prévia, o estudante decide o que vai fazer em relação à tarefa proposta e como vai fazer. Portanto, esta fase refere-se à definição de objetivos e ao planejamento das atividades e estratégias que auxiliarão para que os objetivos traçados sejam alcançados. Nesse momento, o aluno analisa a atividade, avaliando o que já sabe e não sabe sobre a tarefa e os conteúdos envolvidos, para que, então, possa prosseguir. Essa fase está associada à análise das crenças motivacionais, crenças de autoeficácia, expectativas de resultados e meta de realização.

A fase de realização diz respeito à execução da tarefa e do planejamento, nessa etapa o sujeito utiliza as estratégias de aprendizagem planejadas e que considera mais adequadas para alcançar as metas traçadas. O aluno realiza a tarefa, monitorando o desenvolvimento da ação, avaliando como está sendo o processo, realizando mudanças que considera necessárias para atingir os objetivos. O processo de definição de objetivos realizados na fase prévia favorece a observação da execução da tarefa, uma vez que se observa o desenvolvimento, buscando sempre perceber se o que está sendo realizado aproxima ou não o alcance do objetivo. Essa fase inclui os processos de autocontrole, observação e motivação.

Na fase de autorreflexão, o indivíduo avalia o processo assim que a tarefa é terminada. Diz respeito à avaliação e à análise de sua própria atuação, a fim de identificar as decisões e estratégias que foram apropriadas e inapropriadas para que, em tarefas futuras, possa corrigi-las. Estão incluídos nessa fase os subprocessos de autojuízo e de autorreação. O autojuízo refere-se à avaliação das aprendizagens alcançadas e ao valor atribuído ao seu desempenho e ao que aprendeu. Dessa avaliação, deriva o subprocesso de autorreação que diz respeito a como o sujeito sente-se ao final do trabalho. Portanto, a fase da autorreflexão é a etapa na qual o sujeito avalia todo o processo percorrido, assim como sua própria atuação a fim de fazer redirecionamentos quando julgar necessários.

A autorregulação da aprendizagem é, então, entendida como um processo cíclico porque os processos envolvidos em cada fase influenciam os processos da fase seguinte, sendo que os processos de uma fase podem influenciar os processos envolvidos na fase seguinte. Com isso, o esperado é que o feedback obtido no desempenho de uma tarefa anterior seja utilizado para fazer ajustes no desenvolvimento de uma tarefa futura (ZIMMERMAN, 2000, 2013).

Além de Zimmerman, outros teóricos também se dedicam a realizar pesquisas sobre esse construto e desenvolvem modelos que buscam apresentar e explicar o processo cíclico da autorregulação da aprendizagem (PINTRICH, 2000, 2004; BANDURA, 1991; VEIGA SIMÃO, 2000). É o caso de Pintrich (2000, 2004) que apresenta o modelo de aprendizagem autorregulada, conforme figura 6:

Fases	Áreas de auto-regulação			
	Cognição	Motivação	Comportamento	Contexto
Fase 1 Planejamento e Ativação	Estabelecimento de metas Ativação de conhecimento prévio relevante Ativação de conhecimento metacognitivo	Adoção de orientação a meta Crenças de Auto-eficácia Ativação das crenças de valor da tarefa Ativação de interesse pessoal Afetos / emoções	Planejamento do tempo e do esforço	Percepção da tarefa Percepções do contexto
Fase 2 Monitorização	Consciência metacognitiva e auto-observação da cognição	Consciência e monitorização da motivação	Consciência e monitorização do esforço, uso do tempo, necessidade de ajuda Auto-observação do comportamento	Monitoração das condições da tarefa e contextuais
Fase 3 Controle / Regulação	Seleção e uso de estratégias cognitivas e metacognitivas para a aprendizagem	Seleção e adaptação de estratégias para direcionar a motivação	Fortalecimento ou enfraquecimento do esforço	Alterações nos requisitos da tarefa Alterações no contexto
Fase 4 Reação e Reflexão	Julgamentos cognitivos Atribuições	Reações afetivas Atribuições	Alteração de comportamento: persistir, abandonar Busca de ajuda	Avaliação da tarefa e do contexto

Figura 6 – Fases e áreas de aprendizagem autorregulada
Fonte: PINTRICH, 2000, 2004

No modelo de Pintrich, diferentemente de Zimmerman, são apresentadas quatro fases, sendo elas: planejamento e ativação, monitorização, controle/regulação e avaliação. Embora sejam apresentadas em sequência, elas não são organizadas de forma hierárquica, o que indica que podem se dar de forma simultânea. Pode observar-se, também, nesse modelo, que em cada uma das fases são apresentadas atividades de autorregulação da aprendizagem nas áreas cognitiva, motivacional, comportamental e de contexto. Embora semelhante ao modelo de Zimmerman, destaca-se a inserção dos processos autorregulatórios voltados ao contexto, evidenciando que os estudantes, como sujeitos ativos que são, podem intervir no ambiente onde estão inseridos. “No contexto escolar, o aluno se motiva para aprender se os conteúdos fazem sentido”(LOPES DA SILVA, 2004, p. 26). Para isso, é indispensável que se promova a autorregulação da aprendizagem na sala de aula. O professor precisa criar situações de aprendizagem em que os alunos possam tomar suas próprias decisões, expor suas ideias, suas justificativas, ou seja, cabe a ele criar possibilidades, no ambiente escolar, para que os alunos possam autorregular seu aprender.

Embora não apresente um novo modelo cíclico da aprendizagem autorregulada, Rosário (2004, 2007) representa o modelo de Zimmerman com outra forma gráfica e, ao fazê-lo, denomina-o de PLEA (Planejamento, Execução e Avaliação). O PLEA, figura 7, é citado no livro *As Travessuras do Amarelo*.



Figura 7 – PLEA
Fonte: ROSÁRIO, 2007, p. 23.

Segundo Rosário, Núñez & González-Pienda (2007, p. 54), “o processo cíclico da aprendizagem autorregulada não são técnicas aplicáveis a uma determinada atividade, mas sim uma lógica que deve perpassar todas as atividades desenvolvidas em sala de aula”. Em suma, de acordo com o construto da autorregulação da aprendizagem, a aprendizagem é “um processo que está sempre em movimento, no qual o sujeito mobiliza esforços e investe em tentativas para alcançar as metas traçadas relativas ao seu processo de aprender em cada uma das fases: planejamento, execução e avaliação”, nas quais e por meio delas deve-se proporcionar ao aluno “métodos e ambientes de aprendizagem que lhe propicie a oportunidade para desenvolver as competências necessárias a uma participação ativa” (VEIGA SIMÃO & FRISON, 2013, p. 06).

3.1 Estratégias Autorregulatórias

De acordo com Zimmerman (2000), uma das principais características da autorregulação da aprendizagem é o uso de estratégias no desenvolvimento das tarefas com o intuito de alcançar os objetivos de aprendizagem. Este autor as define como:

(...) as ações e processos dirigidos para adquirir informação ou capacidades que envolvem agência, propósito e percepções instrumentalizadas pelos alunos. Incluem métodos para organizar e transformar a informação, auto-consequências, procura de informação, e pesquisa ou o uso da memória (ZIMMERMAN, 2000, p. 329).

As estratégias se constituem em importantes componentes para a autorregulação da aprendizagem, pois são ações e processos dirigidos que o estudante utiliza para melhorar seu desempenho e tornar-se capaz de alcançar as metas pretendidas (BORUCHOVITCH, 1999; ZIMMERMAN & CLEARY, 2006; VEIGA SIMÃO & FRISON, 2013). Portanto, as estratégias referem-se à adoção de procedimentos necessários à realização de suas tarefas e alcance dos objetivos de aprendizagem.

No contexto escolar, para que o aluno se envolva nas tarefas e amplie seu conhecimento, em específico no que se refere à escrita de textos, é necessário que o estudante tome consciência do que precisa fazer para realizar essa tarefa e crie

utilize estratégias autorregulatórias de aprendizagem com foco no seu objetivo. Destaco que para que os estudantes consigam exercer um papel de protagonistas da sua própria aprendizagem e fazer uso de estratégias de aprendizagem adequadas, é necessário que a motivação, uma das dimensões relacionadas à autorregulação da aprendizagem, seja parte complementar das ações cognitivas e metacognitivas.

Estratégias cognitivas são aquelas que são empregadas especialmente para auxiliar o estudante a apreender informações quando estão diante de uma tarefa ou da exposição de um conteúdo. Referem-se a pensamentos que vão influenciar a aprendizagem, objetivando que as informações recebidas sejam internalizadas de forma mais eficaz. Podem ser apontadas entre as estratégias cognitivas, estratégias de organização e elaboração. Já as estratégias metacognitivas fazem referência ao estabelecimento de objetivos de estudo, partindo da compreensão do que já sabe; é o conhecimento sobre a sua própria capacidade de compreensão. As estratégias metacognitivas estão diretamente relacionadas à autorregulação dos processos cognitivos (BORUCHOVITCH, 1999; ROSÁRIO, NÚÑEZ & GONZÁLEZ-PIENDA, 2007; FIGUEIREDO, 2008; OLIVEIRA, BORUCHOVITCH & SANTOS, 2011). Segundo Boruchovitch (1999, p. 04), reconhecem-se por estratégias metacognitivas as estratégias de planejamento, monitorização e regulação.

Em 1986, Zimmerman e Martinez-Pons realizaram, por meio da técnica de entrevista, uma investigação que objetivou verificar quais eram as estratégias de autorregulação mais utilizadas por alunos do ensino médio no seu processo de estudo. Nesse estudo, a partir das respostas dos estudantes, os autores identificaram quatorze estratégias autorregulatórias, as quais são apresentadas no quadro 2.

Quadro 2 - Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem Mapeadas por Zimmerman e Martinez-Pons

Categoria de estratégia	Definições
1. Autoavaliação	Declarações indicando a iniciativa do estudante para avaliar a qualidade ou progresso do seu trabalho, ex.: "Eu reviso todo meu trabalho para ter certeza de que ele está certo".
2. Organizar e transformar	Declarações indicando a iniciativa do estudante para reorganizar de forma clara ou não os materiais de instrução para melhorar sua aprendizagem, ex.: "Eu faço um esquema antes de escrever o meu texto".
3. Estabelecer metas e planejamento	Declarações indicando o estabelecimento de metas ou submetas educacionais pelo estudante, planejando uma sequência, tempo e completando atividades relacionadas

	com as metas, ex.: “Primeiro, eu começo estudando duas semanas antes dos exames, e “Eu sigo meu ritmo”.
4. Procurar informações	Declarações indicando iniciativa do estudante em se esforçar para garantir, de fontes não sociais, mais informações sobre a tarefa quando a realizando, ex.: “Antes de iniciar a escrever um texto eu vou à biblioteca conseguir quantas informações forem possíveis sobre o tema”.
5. Manter registro e monitoramento	Declarações indicando esforços iniciados pelo estudante para registrar eventos ou resultados, ex.: “Eu tomo notas das discussões na classe”. “Eu mantenho uma lista de palavras que eu erro”.
6. Estruturar o ambiente	Declarações indicando esforços iniciados pelo estudante para tornar a aprendizagem mais fácil, ex.: “Eu me isolo de qualquer coisa que me distraia”. “Eu desligo o rádio e então eu posso me concentrar no que eu estou fazendo”.
7. Autoconsequências	Declarações indicando iniciativa do estudante para arrumar ou imaginar recompensas pelo sucesso ou punições pela falha, ex.: “Se eu faço bem um teste, eu me dou o prazer de um filme”.
8. Ensaiar e memorizar	Declarações indicando iniciativa de esforços do aluno para memorizar o material pela prática explícita ou não, ex.: “Quando me preparo para o teste de matemática, eu continuo escrevendo a fórmula até eu me lembrar dela”.
9-11. Procura de assistência social	Declarações indicando iniciativa do aluno, esforçando-se para solicitar ajuda de pares (9), professores (10) e adultos (11), ex.: “Se eu tenho problemas com os exercícios de matemática, eu peço ajuda a um amigo”.
12-14 Revisar anotações	Declarações indicando iniciativa do estudante, esforçando-se para reler testes (12), anotações (13) ou livros textos (14), para preparar-se para a aula ou testes, ex.: “Quando eu me preparo para os testes, eu reviso minhas anotações”.

Fonte – ZIMMERMAN, 2013, p.138. Adaptado por Rosa, 2015.

De acordo com Zimmerman (1989, p.329), “para que as estratégias de aprendizagem sejam colocadas em prática, é necessário que os indivíduos estejam motivados”. Um estudante motivado ao realizar determinada tarefa apresenta maior dedicação e maior atenção à escolha das estratégias, monitorando e avaliando sistematicamente seus resultados. “Alunos autorregulados criam bons ambientes de aprendizagem, dedicam-se na realização da tarefa, autoinstruem-se e se autorreforçam, empregam esforço na execução das atividades e mostram-se altamente motivados (ZIMMERMAN, 1989, p.331). Outro fator importante para a utilização eficaz das estratégias autorregulatórias está diretamente relacionado à ação do sujeito, aos valores e crenças que atribui à tarefa, assim como de outras características pessoais, tais como motivação, cognição e comportamento, o que implica que, mesmo apresentando o uso das mesmas estratégias, os resultados entre os sujeitos podem variar.

As estratégias de aprendizagem não se aplicam universalmente a todos os alunos e provavelmente nenhuma delas pode ser utilizada indistintamente e com êxito em todas as tarefas escolares. Existem muitos aspectos que contribuem para a eficácia de uma determinada estratégia de aprendizagem autorregulatória, nomeadamente: o tipo de tarefa a realizar, os prazos de entrega, a competência cognitiva do aluno, a sua proficiência como estudante, entre outros aspectos (ROSÁRIO, NÚÑEZ & GONZÁLEZ-PIENDA, 2007, p. 40).

Conhecer estratégias de aprendizagem é fundamental, mas “não é suficiente para sua efetiva utilização, afinal é necessário que os alunos também desenvolvam o desejo de utilizá-las e tenham oportunidade de praticá-las em contextos e tarefas escolares e educativas diversificadas” (ROSÁRIO, NÚÑEZ & GONZÁLEZ-PIENDA, 2007, p. 40). Portanto, o exercício da autorregulação da aprendizagem na escola encontra-se diretamente relacionada ao ambiente escolar e à instrução dos professores, que devem desde cedo investir no ensino e uso de estratégias de aprendizagem nas suas práticas educativas, ou seja, as estratégias escolhidas e utilizadas pelos alunos devem ser ensinadas e apresentadas explicitamente pelos professores, a fim de que os alunos percebam a importância delas no percurso de sua aprendizagem.

Existem evidências empíricas que sugerem que o treino autorregulatório, instigado desde o princípio da escolarização, tem resultados positivos no desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que as crianças, desde pequenas, têm capacidade de regular o seu desempenho nas tarefas e no seu próprio processo de aprendizagem (COSTA, 2005; NEWMAN, 2003; PERRY, 1998; PERRY, PHILLIPS & DOWLER, 2002; DIGNATH, BUETTNER & LANGFELDT, 2008).

A aprendizagem estratégica ajuda a desenvolver nos estudantes os processos metacognitivos, motivacionais, volitivos e comportamentais que estimulam e proporcionam a criação de ocasiões para o exercício da autorregulação na definição de objetivos educacionais, na compreensão da leitura, na resolução de problemas, na elaboração de textos escritos, etc. (LOPES DA SILVA, VEIGA SIMÃO & SÁ, 2004, p. 64-65).

Com base na citação acima, percebe-se que as estratégias autorregulatórias podem ajudar também no processo de escrita, tarefa complexa que implica controle e atenção por parte dos sujeitos.

Em 1993, Graham, Harris e MacArthur, com o objetivo de interferir e favorecer que crianças ultrapassassem certas dificuldades apresentadas na tarefa de produção de textos, bem como a obterem um melhor desempenho em tarefas que envolviam a escrita de textos narrativos, desenvolveu um modelo de intervenção de

desenvolvimento de estratégias de autorregulação na escrita. No estudo desses autores é proposto o ensino de estratégias para planejar, monitorizar a tarefa e revisar textos, combinadas com os processos cognitivos envolvidos na atividade.

Em seu estudo experimental, MacArthur avaliou a eficácia de um modelo de instrução de escrita integrando o processamento de texto à instrução estratégica. Junto aos professores, estabeleceu um contexto social para a escrita em que os alunos trabalharam em tarefas significativas, compartilharam a sua escrita com os colegas e publicaram seus trabalhos. A estrutura da sala de aula, apoiada por ciclos prolongados de planejamento, elaboração e revisão, favoreceu o desenvolvimento de estratégias de escrita através de exposição e instrução explícita em estratégias de planejamento e revisão. O modelo experimental foi implementado por um ano letivo completo em 12 turmas, sendo que desse total, duas foram experimentais e dez de controle. Ao final do trabalho, foi constatado que os alunos das turmas experimentais obtiveram melhores resultados na qualidade da sua narrativa e escrita informativa do que os alunos das turmas de controle.

Graham, Harris e MacArthur (1993, p. 678) evidenciam a existência de quatro aspectos responsáveis por proporcionar a implantação do modelo de autorregulação na escrita, sendo elas: I) ensino explícito de estratégias de aprendizagem e de processos de autorregulação; II) o modelo de autorregulação é adaptado às diferenças individuais de cada aluno; III) aprendizagem colaborativa, favorecida pela relação entre professor e aluno; IV) para se alcançar a autorregulação na escrita passa-se por diferentes estágios. Em resumo, o desenvolvimento do estudo de Graham, Harris e MacArthur (1993) baseou-se principalmente no ensino explícito das estratégias, por meio do qual o professor foi modelando, explicando e proporcionando aos alunos a ajuda necessária para que utilizassem estratégias de forma eficaz.

3.2 Modelos Cognitivos de Produção Textual

A escrita é definida por vários investigadores (GRAHAM & HARRIS, 2000; ZIMMERMAN & RISENBERG, 1997) como uma tarefa cognitiva que solicita do sujeito o emprego de diversas estratégias durante todas as fases do processo de escrita, desde o planejamento até a fase de avaliação.

Sendo, portanto, a atividade de produção de textos uma importante atividade cognitiva, alguns autores desenvolveram estudos buscando definir um modelo que explicasse o processo cognitivo da produção escrita. Dentre esses modelos, o mais influente foi o modelo formulado por Hayes & Flower (1981) – figura 8 –, que distingue três componentes que interagem entre si: o ambiente da tarefa, a memória a longo prazo e os processos cognitivos.

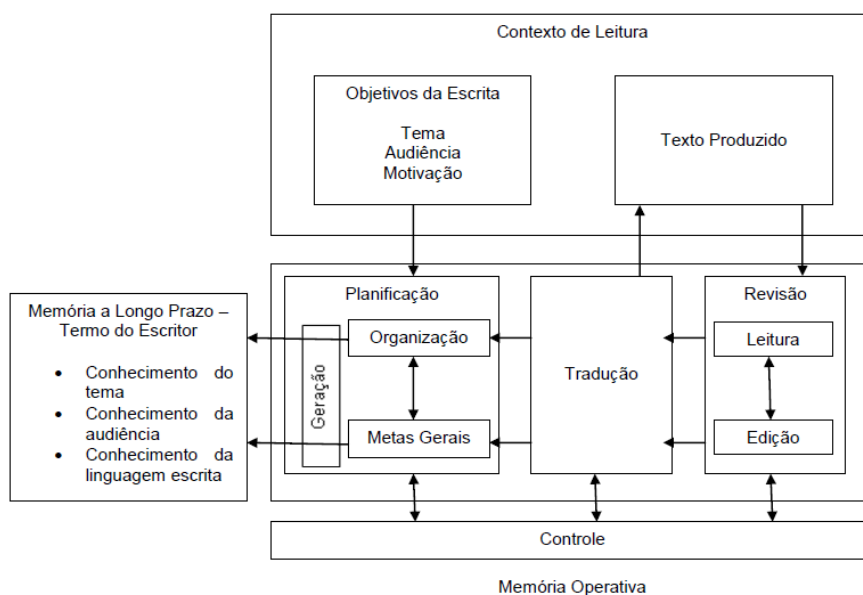


Figura 8 – Modelo de Produção escrita de Hayes & Flower
 Fonte - HAYES & FLOWER, 1981, p. 370. Adaptado por ROSA, 2015.

Nesse modelo, “o ambiente da tarefa inclui tudo o que é externo ao processo mental do escritor e que de alguma forma tem influência no desenvolvimento da tarefa” (HAYES & FLOWER, 1981, p. 12), tal como “a descrição da tarefa a ser executada, a temática a ser desenvolvida, a motivação do autor, o leitor, incluindo também o texto produzido até o momento”. A memória de longo prazo compreende um conjunto de conhecimentos que são mobilizados durante a produção escrita, podendo ser entendida como todo o conhecimento que o aluno produtor de texto tem disponível sobre determinado assunto.

Há também nesse modelo a identificação de três processos cognitivos envolvidos na escrita de textos – planejamento, tradução e revisão. A identificação destes três processos é considerada como uma das principais contribuições desse modelo, uma vez que demonstram o papel ativo desempenhado pelo estudante durante a realização da tarefa de produção escrita (figura 9).

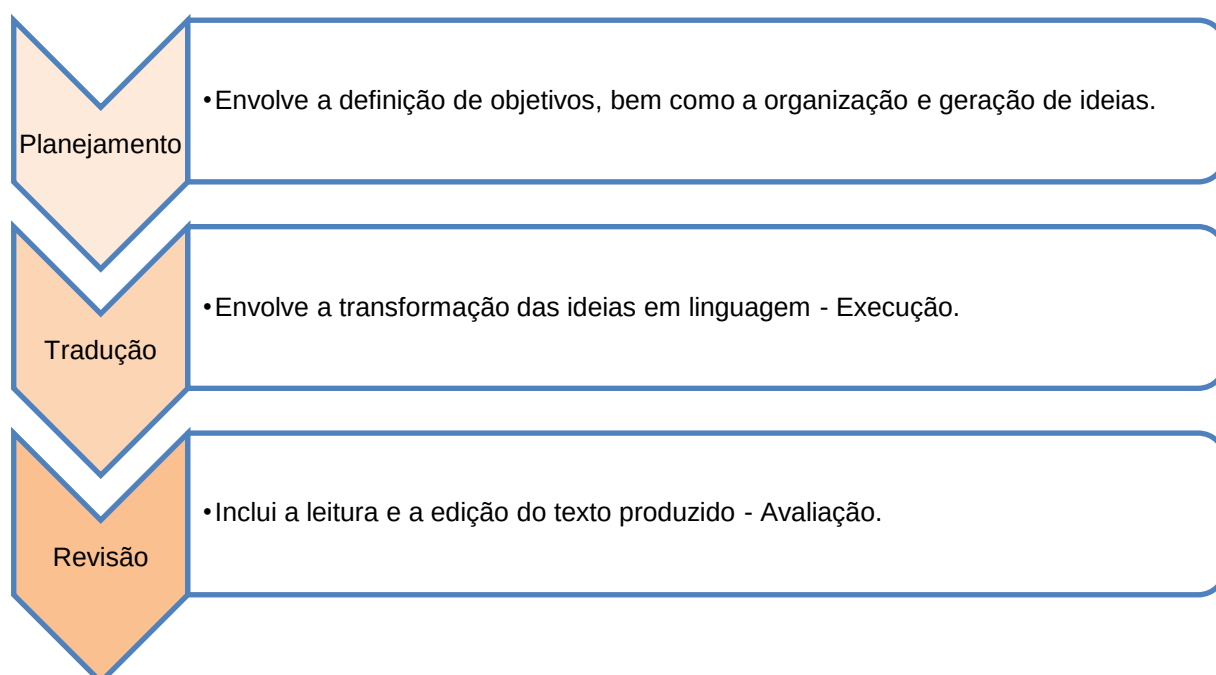


Figura 9 – Processos cognitivos da escrita

Fonte – HAYES& FLOWER, 1981, p. 370. Adaptado por ROSA, 2015.

Esse modelo foi revisto e atualizado por Hayes em 2004, como forma de enquadrar melhor os dados da investigação das produções escritas. O modelo atual de Hayes (2004) foi organizado em dois componentes básicos, o contexto da tarefa e o indivíduo. O contexto da tarefa abrange as condições sociais e físicas da tarefa, enquanto no contexto indivíduo consideram-se os aspectos referentes à sua motivação, aos processos cognitivos e a memória a longo e curto prazo. O contexto social da tarefa de escrita é fundamental, uma vez que este processo é uma atividade eminentemente social, que não apenas supõe comunicação, mas se apresenta como um componente produzido em contextos sociais.

Em 2006, Berninger e Winn propuseram a reformulação do modelo proposto por Hayes e Flower em 1981. Assim como Hayes (2004), Berninger e Winn (2006) também enfatizam o papel da memória no trabalho de escrita, considerando, portanto, na escrita de textos a importância das vivências anteriores e aprendizagens já internalizadas, como forma de favorecer e qualificar a tarefa de escrita de textos.

Os autores verificaram, a partir do estudo das produções de texto de crianças, que o processo de tradução do modelo de Hayes e Flower (1981) é constituído por dois subprocessos: a transcrição e as funções executivas, situadas nos vértices da base desse modelo, conforme ilustrado na figura 10.



Figura 10 – Modelo de Processo de Produção escrita

Fonte – BERNINGER & WINN, 2006, p. 108. Adaptado por ROSA, 2015.

O processo de transcrição envolve os componentes da escrita: mecânico, convencional, linguístico e cognitivo, ou seja, diz respeito à escrita, a tudo que é registrado. Por exemplo: pode-se verificar o uso de letras maiúsculas, sinais de pontuação, aspectos relacionados à ortografia ou se foi ou não atendido o tema proposto, por meio da leitura do que foi escrito.

Já as funções executivas incluem os processos autorregulatórios, ou seja, o processo cíclico, definição de metas e objetivos e o uso de estratégias motivacionais, comportamentais, cognitivas e metacognitivas. Enquanto o processo de transcrição pode ser verificado a partir da escrita, o processo funções executivas pode ser revelado pelos sujeitos, a partir da oralidade. Se o sujeito expuser oralmente o seu objetivo e as estratégias utilizadas por eles no momento da tarefa, fica mais fácil entender, saber o que ele utilizou ou não na realização da tarefa.

Nesse modelo, os autores apresentam que os processos de transcrição e funções executivas trabalham em conjunto, o que possibilita o surgimento da geração de texto no vértice superior. Isso significa que no desenvolvimento da tarefa de produção de textos, ambos os processos, transcrição (componentes da escrita) e funções executivas (processos autorregulatórios), se imbricam, mantendo entre si, relação direta.

4. PROCESSO METODOLÓGICO

Nesta seção apresento o processo metodológico utilizado na investigação. Para isso, retomo o problema de pesquisa e o objetivo geral:

Que mudanças são percebidas nas produções textuais de alunos do 3º ano do ciclo de alfabetização, em específico nos componentes linguístico e convencional, a partir de uma intervenção pedagógica ancorada no construto da autorregulação da aprendizagem que investiu no uso de estratégias autorregulatórias?

Para responder esta questão de pesquisa, foi elencado como objetivo geral:

Verificar nas produções textuais dos participantes, se há e quais são as mudanças ocorridas nos componentes linguístico e convencional a partir de uma intervenção pedagógica ancorada no construto da autorregulação da aprendizagem, com investimento no ensino explícito e uso de estratégias autorregulatórias.

Neste capítulo, apresento a descrição do método de intervenção e de avaliação da intervenção.

O método de intervenção abrange a apresentação da narrativa *As Travessuras do Amarelo* e os procedimentos realizados antes e durante o processo de intervenção. No item método de avaliação da intervenção são descritos os instrumentos utilizados para analisar as produções textuais e as entrevistas, verificando a ocorrência de mudanças nos componentes linguístico e convencional, e evidências de como o ensino e uso de estratégias incidiu sobre essas mudanças.

4.1 O Método de Intervenção

O trabalho aqui apresentado teve como proposta realizar uma pesquisa tendo como método uma intervenção pedagógica realizada junto a uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental. Justifico essa escolha porque as pesquisas de intervenção

[...] são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências. (DAMIANI, 2014, p.58)

É possível destacar a partir dos estudos realizados sobre o tema (DAMIANI, 2014; SATO, 2008; MOREIRA, 2008) que o cerne do processo de intervenção pedagógica encontra-se na interferência do pesquisador no ambiente pesquisado e do estabelecimento da relação com os sujeitos da pesquisa. As experiências de estudo em intervenção pedagógica sugerem que as situações educativas organizadas e desenvolvidas em torno de um eixo podem se apresentar como espaços de aprendizagem, observação de avanços e aproximação entre os contextos escolares e acadêmicos. Para atender a esse fim, reforça-se que este tipo de imersão e interferência em determinada realidade deve amparar-se em um planejamento estruturado e sistemático que, quando posto em prática, será analisado a partir de instrumentos adequados à avaliação de seus efeitos.

4.1.1 Criando situações de aprendizagem: As Travessuras do Amarelo

O livro *As Travessuras do Amarelo* (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2012) narra uma história na qual são apresentadas uma série de estratégias de ensino, aprendizagem e solução de problemas que são postas em prática pelas cores do arco-íris. Essas estratégias incluem a prática do PLEA, ou seja, o eixo articulador do processo cíclico da autorregulação da aprendizagem (ZIMMERMAN, 2000; ROSÁRIO, 2004, 2007). O fato de os protagonistas serem cores e não crianças permite que os ouvintes e leitores realizem uma análise da situação, sentindo-se, em alguns momentos, próximos e, em outros, distanciados dos personagens. A conduta e o comportamento desses personagens – as cores do

arco-íris - estão, de certa forma, amarrados/atrelados a certas dificuldades que as crianças enfrentam – constituem-se como oportunidades para elas discutirem e analisarem o que ocorre ao longo da narrativa.

A história tem como personagens, além das sete cores do arco-íris, outros seres que habitam o Bosque-sem-Fim. O enredo gira em torno da busca feita pelos amigos para encontrar o Amarelo que se perdeu no bosque. Os personagens começam essa aventura sem que tenham feito nenhum tipo de planejamento para atingir seu objetivo. No decorrer da história, encontram a Formiga-General, que introduz o conceito PLEA, destacando os três pontos importantes: Planejamento, Execução e Avaliação que podem contribuir para a organização da busca que estão realizando. A partir desse momento, as cores aprendem que para encontrar a cor desaparecida teriam primeiro que planejar suas ações, distribuir o tempo total para as tarefas a serem realizadas, monitorar a execução do seu planejamento e, por fim, avaliar se cumpriram seus objetivos ao final de cada etapa.

A história utilizada para realização da intervenção pedagógica tem setenta e nove páginas, sendo ela dividida em dezessete capítulos. Para a intervenção, o texto foi dividido e apresentado em doze oficinas. Em cada oficina era lida para os alunos uma parte do texto, oportunizando momentos de autorreflexão e realização de atividades formuladas com base nos direitos de aprendizagem sistematizados no PNAIC, referentes ao processo de produção textual e uso de estratégias de planejamento, execução e avaliação.

Segundo Rosário, Núnêz e González-Piend (2007, p.08), “o gênero textual narrativo confere a esta história um caráter dinâmico que permite uma adaptação ecológica ao contexto específico de aprendizagem”, por meio do qual as crianças têm a oportunidade de aprender diversas estratégias de aprendizagem e de refletir sobre situações, ideias e desafios, através de um conjunto de personagens que experienciam aprendizagens próximas das suas.

Segundo os autores citados,

A vida está organizada de uma forma narrativa e as histórias povoam o imaginário das crianças, onde existe um conjunto de processos e de estratégias de aprendizagem a serem trabalhados com as crianças, como por exemplo, estabelecimento de objetivos; organização do tempo, trabalho em grupo; monitorização das tarefas, avaliação dos processos), mas também aspectos emocionais e comportamentais que encharcam o aprender (ROSÁRIO; NÚNÉZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2007, p. 08).

A estrutura da narrativa foi delineada de modo que as crianças ouvintes e leitoras se identificassem com os personagens, observando e analisando seus comportamentos e tomadas de decisão. Entretanto, é necessária a ajuda dos educadores para que os alunos possam fazer a transferência das estratégias vistas no livro para os conteúdos a serem apreendidos em aula. Desta forma, a história serve como ferramenta para que os professores consigam trabalhar estratégias de estudo e aprendizagem com as crianças, tais como: estabelecimento de metas e objetivos, organização do tempo, trabalho em grupo, monitoramento das tarefas, tomada de decisões e avaliação dos processos.

Dito isso, percebe-se que o papel do professor é primordial, pois ser professor não é desempenhar uma simples tarefa de transmissão de conhecimento. Como destaca Rodrigues (1997, p. 65), o educador não é simplesmente um transmissor de conhecimentos para seus alunos, pois seu papel é bem mais amplo, ultrapassando a simples ideia de transmissão. Segundo Veiga Simão e Frison (2013, p.10), as interações sociais estabelecidas entre os sujeitos com seus professores e pares modelam e auxiliam o desenvolvimento dos processos de autorregulação, tendo em vista as metas e objetivos de aprendizagem traçados. O que significa dizer que, dentro do contexto de sala de aula, faz sentido que o professor, sendo a pessoa mais experiente, possa dar conselhos ou pistas, servir de modelo, fazer perguntas, ou ensinar estratégias, auxiliando a criança a fazer aquilo que inicialmente não saberia fazer sozinho.

4.1.2 Participantes

A escolha do terceiro ano do ciclo de alfabetização justifica-se pelo fato de que esse agrupamento corresponde ao final do ciclo, o que sugere certo amadurecimento das aprendizagens em relação aos outros dois anos que compõem o ciclo de alfabetização. A concordância da participação dos sujeitos se deu mediante a assinatura da autorização dos responsáveis no *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (Apêndice A).

A turma era composta de vinte alunos com idades entre nove e quinze anos de idade. Todos os alunos realizaram as atividades propostas na intervenção. No entanto, para a seleção dos participantes cujos materiais foram analisados, foram

observados dois critérios. O primeiro critério utilizado foi o resultado da avaliação do processo de aquisição da escrita a partir de um instrumento específico para este fim (Apêndice B), organizado com base nos trabalhos de Ferreiro & Teberosky (2007), de Maruny Curto e Morillo & Teixidó (2000) e do Caderno de avaliação do PNAIC (2012). O objetivo foi avaliar em que nível do processo de aquisição da escrita encontravam-se os alunos. A partir desse critério, foram selecionados treze alunos que apresentaram os níveis silábico-alfabético e alfabético.

O segundo critério foi a participação integral em todas as oficinas e a realização dos textos solicitados durante a realização de todas as atividades de intervenção. Esse critério possibilitou a seleção de seis participantes. Portanto, o corpus desta investigação é composto pelos instrumentos aplicados aos seis alunos que estiveram presentes em todas as aulas, sendo eles três meninos e três meninas, com idades entre nove e onze anos de idade, que foram nomeados como participante (P) seguidos do número de 1 até o 6 (P1, P2, P3, P4, P5 e P6). Desses participantes, P1, P2 e P3 são meninos, e P4, P5 e P6 são meninas.

4.1.3 Desenvolvimento da Intervenção

Antes de iniciar a intervenção, foi realizada a avaliação do processo de aquisição da escrita de todas as crianças. Após a realização dessas avaliações, antes das férias de julho de 2014, foi realizada a avaliação inicial das produções textuais. As crianças realizaram a escrita de um texto sem a ajuda ou interferência de alguém da sala de aula sobre um tema escolhido coletivamente. Esses textos forneceram os primeiros dados da investigação.

Assim que os alunos regressaram das férias, teve início a intervenção desenvolvida em doze oficinas realizadas ao longo de três meses. Entende-se por oficina a constituição de um espaço de construção coletiva do conhecimento, de análise da realidade, de um confronto e troca de experiências (CANDAU, 1995, p.116). Antes de iniciar cada oficina, alguns procedimentos eram realizados. Tais procedimentos estão descritos em forma de uma aula padrão, indicando as atividades que não aparecem no quadro de desenvolvimento da intervenção por terem sido realizadas em todas as oficinas. Segundo Damiani (2014, p.62), trata-se

da descrição de uma “aula típica”, que ajuda na compreensão de como foi desenvolvido o trabalho.

Aula padrão:

1º momento: organização para o início da oficina;

2º momento: discussão sobre a oficina anterior, lembrando o que já foi lido do texto e as atividades feitas;

3º momento: leitura de trecho da narrativa “As travessuras do Amarelo”;

4º momento: realização de atividades relacionadas à narrativa, articulando elementos do processo de construção de produções textuais (direitos de aprendizagem) e estratégias de planejamento, execução e avaliação.

Pode-se dizer que, de modo geral, as aulas foram interativas, planejadas e realizadas para atender aos objetivos de investir no desenvolvimento de estratégias elaboradas com base em algumas competências contempladas no quadro de Direitos de Aprendizagem referentes à produção de textos escritos. O conteúdo síntese das oficinas desenvolvidas foi organizado em forma de quadro (Quadro3).

Quadro 3 – Organização da intervenção

Nº encontro	Atividades realizadas
01	Apresentação da história e início da leitura. Atividade 1: Escrita de texto coletivo baseado na apresentação da história. Os alunos escolheram um tema para criar o texto.
02	- Após a leitura de um trecho do livro, foram feitos os seguintes questionamentos: a) <i>O que estão achando da história?</i> b) <i>O que será que o autor pensou para escrevê-la? Qual seria sua intenção?</i> c) <i>O que acreditam ser necessário para escrever uma história?</i> d) <i>Que tipo de cuidados é preciso ter na hora de escrever uma história?</i> - As cores têm dúvidas e perguntas antes de começar sua busca. Quando começamos um texto, também temos; por isso, vamos construir um guia para nos ajudar nesta tarefa. Atividade 1: Construção coletiva de guia para escrita de textos.
03	- Questionamentos após a leitura de trecho: a) <i>O que acharam da atitude do cervo?</i> b) <i>O que ele deveria ter feito?</i> - Assim como o cervo, precisamos nos dedicar às tarefas para conseguir êxito. Caso contrário, o resultado pode não ser positivo, tal como vimos no trecho da história. - Atividade 1: Escrita do 1º texto – Imaginem e criem uma história contando o que aconteceu com o cervo após o incidente com o gafanhoto, se ele mudou seu comportamento ou não, etc.
04	- Atividade 1: No trecho da história ouvida, vimos que apareceu o PLEA. O que é isso? – Estudo dos termos <i>planejamento</i> , <i>execução</i> e <i>avaliação</i> . Atividade 2: Elaboração coletiva de atividade e execução do PLEA para resolução da tarefa. - Ainda hoje vimos na história que o Amarelo deixou como mensagem uma dobradura de galinha. O que será que isso quer dizer? – Levantamento das hipóteses dos alunos. - Atividade 3: Vamos aprender a fazer uma dobradura de galinha. Eu vou fazendo e

	mostrando os passos a vocês; mas antes, é preciso fazer o PLEA. Juntos faremos o planejamento da atividade; e, individualmente, cada um será responsável por monitorar a execução e realizar a avaliação da tarefa e do seu próprio desempenho.
05	- Como vimos na história, hoje as cores tiveram um problema sério para resolver (atravessar a areia movediça) e para isso utilizaram o PLEA. Se fossem vocês, teriam feito algo diferente do que as cores fizeram? O quê? - Atividade 1: Organização de frases – Assim como as cores, vocês têm um problema para resolver. Organizar 7 frases retiradas do texto e que estão fora de ordem. Antes de começar, façam como na história, montem o PLEA.
06	- O laranja adora contar histórias. No trecho de hoje, ele contou a lenda da constelação Cassiopéia. Vocês sabiam que existem outras lendas sobre estrelas e também lendas em que pessoas viram estrelas? (Contarei algumas) - Atividade 1: Escrita do 2º texto – O tema da produção de textos hoje é <i>Estrelas</i>. Criem uma história sobre uma estrela. Como seria a vida dessa estrela? O que ela faria?
07	- O que aconteceu na história hoje? O que acharam do piquenique dos problemas? Problemas como mau humor, preguiça, mentira ou medo existem nesta sala? Estes problemas ajudam ou atrapalham quem está aprendendo? Vamos fazer uma lista com os problemas que vimos na história. - Atividade 1 (em grupos): Elaboração do cartaz dos problemas – Cada grupo ficará responsável por um problema. A tarefa é apontar as características do problema, apontar sugestões de como vencê-lo e criar um desenho que represente este problema.
08	- No trecho lido hoje, as cores ouviram a história dos três porquinhos e, assim como na lenda da constelação Cassiopéia, elas conseguiram identificar a utilização do PLEA. Vocês concordam com elas? É possível perceber o PLEA nessas duas histórias? (Momento para conversa com os alunos) - Atividade 1: (Trabalho com o acervo literário do PNAIC) Escolha de uma história: enquanto leem, tentem identificar o assunto principal da história, os personagens, onde ela se passa, como é organizada etc. Procurem também identificar se percebem em algum momento a utilização do PLEA na história escolhida e apontem de que forma aparece (Aqueles que se sentirem seguros poderão apresentar para o grupo).
09	- No trecho lido hoje, as cores encontraram a árvore pirata. Ela usa uma venda negra. Por quê? É certo maltratar a natureza? – Conversa sobre a preservação da natureza. Atividade 1 (em grupos): Confecção de cartaz apontando sugestões de como deve ser tratada a natureza. - A história que estamos lendo se passa em uma floresta. O que são florestas? Quem vive em florestas? O que será que acontece em uma floresta? - Atividade 2: Escrita do 3º texto – Imaginem os personagens e criem uma história que, assim como As Travessuras do Amarelo, passa-se em uma floresta.
10	- As cores usaram o PLEA para conseguir achar uma mensagem do Amarelo e esta mensagem é uma galinha de papel menor que as outras. O que será que isto quer dizer? - Atividade 1: Listagem de hipóteses sobre a diminuição do tamanho da mensagem do Amarelo. - Atividade 2: Eu tenho uma mensagem para vocês, algo que quando estiverem cansados poderá incentivá-los. Porém, para recebê-la, vocês terão, assim como as cores, que utilizar o PLEA. A atividade consiste em organizar (montar) o texto coletivo criado no primeiro dia de intervenção, cuidando para que a história fique correta, ou seja, que seja coerente e compreensível. (Mensagem – Quem não desistir há de conseguir. – Esta mensagem será entregue junto com uma imagem do livro e um bombom)
11	- Hoje vimos que o Azul e Sarabico ficaram perdidos no bosque. Porque isto aconteceu? Eles agiram corretamente? O que eles deviam ter feito? - Atividade 1: Listagem de estratégias que poderiam ser executadas ao invés da escolhida pela cor e o esquilo.
12	- Questionamentos feitos após o término da história: a) O que vocês acharam da história? b) Lembram das hipóteses sobre o tamanho das mensagens estarem diminuindo? Agora que sabem onde o Amarelo estava, porque será que as

	<i>mensagens estavam ficando menores? c) Se vocês pudessem, mudariam algo no final da história? O que?</i> - Atividade 1: Escrita do 4º texto – Escrevam com suas palavras a história As Travessuras do Amarelo, criando um novo final para ela.
--	---

4.1.3.1 Cronograma de aplicação das atividades

As atividades realizadas, antes, durante e após o fim da intervenção foram organizadas e aplicadas conforme pode ser observado no quadro 4.

Quadro 4 – Cronograma de atividades

<u>Atividade</u>	<u>Data</u>
Produção de texto inicial	11/07/2014
Intervenção pedagógica	07/08/2014 a 30/10/2014
Produção de texto final	30/11/2014

4.1.3.2 Descrição das oficinas

Para o entendimento da dinâmica das oficinas, elas foram organizadas segundo uma lógica autorregulatória que compreendia três passos:

- 1- Objetivo da aula
- 2- Foco de ensino para produção textual
- 3- Atividades desenvolvidas durante a intervenção

As aulas descritas nesta seção foram baseadas no planejamento das oficinas e nos registros feitos durante as intervenções. A descrição também abrange as descrições da realização do texto inicial, primeira avaliação realizada 23 dias antes do início da intervenção pedagógica, e texto final, última avaliação realizada trinta dias após o fim da investigação.

I) Descrição da escrita do texto Inicial

1- Objetivo

- Realizar escrita de texto sem obter ajuda de alguém, minha ou dos colegas, a fim de que pudesse eu perceber indícios sobre como eram as produções textuais dos alunos antes do início da intervenção pedagógica.

2- Atividade desenvolvida

A tarefa da avaliação inicial foi a escrita de um texto. Os alunos estavam em meio a uma discussão sobre o conteúdo *Adjetivos*, buscando conceituá-lo e caracterizá-lo. Eles discutiam apontando que adjetivo é tudo aquilo que atribui características, sejam elas positivas ou negativas, à determinada pessoa, animal, objeto etc. Em meio a várias questões referentes a esse assunto, eles questionaram: que características definiriam alguém ou algo como o “maior” ou “melhor” em alguma coisa. A pergunta foi devolvida a eles e, aos poucos, os alunos foram apontando quais seriam estas características.

Nesse momento, foi proposta a tarefa de escrita de textos, visto que eles estavam inquietos com essa definição e atribuição de características. Então, partindo de um tema suscitado em aula, foi solicitado que eles escrevessem um texto sobre uma pessoa ou animal a quem eles atribuiriam características que o definiria como o “maior” ou “melhor” em algo. No momento de apresentação da proposta, orientei os alunos para que escrevessem sozinhos, sem solicitar ajuda a alguém.

Ao solicitar essa tarefa, eles ficaram ainda mais inquietos com o tema. Em alguns momentos do trabalho, pediram minha ajuda sobre a grafia das palavras, de forma que foram orientados a escrevê-las segundo suas próprias hipóteses, ou seja, deveriam escrever conforme acreditassem como eram escritas.

Foi observado, durante a atividade, que um dos alunos, antes de elaborar sua produção, organizou um esquema, onde colocou todos os tópicos que iria abordar na escrita do texto. Outro aluno, enquanto escrevia, lia seu trabalho em voz alta. Quando questionado sobre porque fazia aquilo, respondeu que era para “fazer direito” e “não se perder”.

Embora eles não tenham solicitado ajuda aos colegas, durante a tarefa, muitos falavam em voz alta sobre o que iriam abordar em seus textos. Atribuiu-se a este fato o motivo de terem vários textos com o nome *O menino/menina mais feio/a*

do mundo. Ao concluírem e entregarem suas produções, foi observado que os alunos conversavam com os colegas, contando sobre o que haviam escrito e tiravam dúvidas sobre a escrita de algumas palavras.

II) Descrição das oficinas

1ª Oficina

1- Objetivos

- Estimular nos alunos a prática de trabalho coletivo e o papel ativo no desenvolvimento das atividades.
- Perceber como os alunos concebem a tarefa de produção escrita.

2- Foco de ensino para produção textual

Escrita de texto coletivo chamando atenção para alguns aspectos referentes à ortografia, organização de frases, utilização de sinais de pontuação e letras maiúsculas no início de frases. Criação de personagens com características e ações específicas na história, atendendo ao tema escolhido.

3- Atividades desenvolvidas durante a intervenção

No primeiro dia, a apresentação da história foi lida para os alunos e apresentados o cenário onde se passa, os personagens e suas características.

De manhãzinha é sempre uma bagunça no bosque.
Os coelhos fazem caretas engraçadas quando o sol
se esfrega em suas compridas orelhas, e os esquilos
correm atrás dos agitados pontos de luz que insistem
em correr pra lá e pra cá, confundindo-os. Quando
desistem, envergonhados e de língua de fora, escondem
o focinho na cauda peluda. No rio, pintado de um
transparente azulado, os peixes cumprimentam o sol
espalhando bolinhas na água que se desfazem em
círculos cada vez maiores, ondulando um olá gigante
na superfície. Os passarinhos saúdam o nascimento
do novo dia com cantos afinados, disputando a
atenção do sol que, muito orgulhoso e concentrado,
comanda o ruidoso concerto das aves. As plantas,
esticando-se na ponta dos pés, espreguiçam-se para
receber os carinhos do amável beija-flor.

Parte do trecho da narrativa lido aos alunos – 07/08/2014

Fonte – ROSÁRIO, NÚÑEZ E GONZÁLEZ-PIENDA, 2012, p. 08

Após esse momento, os alunos foram questionados se esse tipo de apresentação ajudaria a despertar o interesse em ler/ouvir o restante da história para conhecer os personagens. Frente a estas questões, os alunos deram as seguintes respostas:

- *Ajuda a gente a querer ouvir o resto da história.*
- *Agora a gente sabe onde a historinha acontece.*
- *É bom que a gente conhece o bosque, as cores, o esquilo e o rio dos soluços.*
- *Assim a gente conhece melhor tudo que está na historinha.*

Após essa etapa, os alunos foram convidados a escrever um texto de forma coletiva. Assim como o autor da história *As travessuras do Amarelo*, eles precisariam estar atentos para apresentar bem os personagens e onde a história aconteceria. Todas as decisões relativas ao texto foram tomadas em grupo e registradas no quadro da sala de aula, bem como a escrita do texto. A primeira decisão tomada foi em relação ao personagem principal. Eles escolheram que seria uma menina e, no momento da definição do nome, surgiram quatro nomes diferentes.

Para decidir qual nome seria usado no texto, foi feita uma votação entre os alunos, sendo decidido que o nome do personagem seria Maricota. A segunda decisão tomada foi em relação ao lugar onde se passaria a história. Muitas foram as sugestões, mas a maioria do grupo escolheu que seria na casa da Maricota, durante a festa de aniversário do seu irmão, momento em que estariam reunidos vários membros de sua família. A última escolha foi em relação ao nome da história. Abaixo, é apresentado o texto produzido coletivamente pelos alunos e registrado no quadro por mim. Depois, foi copiado em um cartaz que ficou exposto na sala de aula.

A família da Maricota

A Maricota é uma menina bonita, inteligente e educada, que anda no pátio dela cuidando das flores que ela gosta muito. Na casa da Maricota vai ter uma festa da sua família, é o aniversário do seu irmão João Daniel que é muito quieto e delicado.

Nesta festa virão também seus avós que são muito idosos, seus tios legais, seus primos malvados que gritam o tempo todo e seus padrinhos que trazem muitos presentes.

Maricota vendo toda essa bagunça pensou:

- Depois vou ter que arrumar a casa.

A família de Maricota é muito bagunceira, mas também é maravilhosa!

(Texto coletivo produzido dia 07/08/2014)

Durante o processo de produção escrita, enquanto escolhiam as palavras para o texto e conversávamos como deveriam ser escritos os vocábulos, os alunos foram sendo questionados quanto à pontuação das frases, quando e com quais sinais de pontuação as frases deveriam ser pontuadas. Nesse momento, eles liam ou pediam para que a frase fosse lida por mim para que pudessem decidir qual sinal de pontuação utilizariam, que palavras usariam para a escrita, entre outras decisões. A leitura ajudava também para que avaliassem se a escrita do texto estava “boa” ou se precisava acrescentar, corrigir ou modificar qualquer informação do texto.

As crianças elaboraram sua história tentando deixá-la engraçada e, a cada frase lida, eles riam e decidiam o que aconteceria no restante da produção textual. Embora estivessem envolvidos com a tarefa, em alguns momentos percebi certa ansiedade para concluir rapidamente a atividade e, por isso, precisavam ser constantemente incentivados a continuar. O incentivo se dava através de perguntas, como, por exemplo: a) O que vai acontecer agora? b) Será que não falta nada? c) É isso mesmo que quer dizer ou quer modificar algo? d) Já colocamos todos os personagens escolhidos? Para poder responder a essas perguntas, os alunos refletiam sobre o texto e davam continuidade à produção.

2ª Oficina

1- Objetivos

- Refletir sobre os elementos de um texto, especialmente sobre o que é preciso estar atento no momento de realizar a tarefa de produção textual.

2- Foco de ensino para produção textual

Levantamento, com os alunos, sobre que elementos eles consideravam necessários em um texto para que fosse compreensível.

3- Atividades desenvolvidas durante a intervenção

— Talvez o Amarelo tenha sido raptado – sugeriu o Verde, sempre desejando aventura e perigo.

— Sim, deve ter sido isso. Rápido, temos de salvá-lo!

— O Amarelo deve estar sozinho e muito triste.

— Com certeza obrigaram-no a beber um líquido horrível para mudar de cor e não o reconhecermos.

Falavam todos ao mesmo tempo. Todos queriam ajudar, todos queriam rever o Amarelo, mas no meio daquela confusão ninguém se entendia. Como costumava dizer a Pedra-do-Lagarto: “Há um lugar para cada coisa, e cada coisa deve estar em seu lugar”, mas poucos entendiam seus sábios conselhos.

— Calma, calma – recomendou o Vermelho, tentando sossegar os amigos. – O Amarelo deve estar por perto. Alguém quer vir procurá-lo comigo?

A ideia do Vermelho foi bem recebida, e as cores começaram a procurar o Amarelo por todo o lado. Vasculharam atrás das pedras, nas poças do caminho, nas bolhas de sabão, confirmaram se estaria brincando com as flores ou tirando uma soneca junto dos preguiçosos lagartos. Passado algum tempo, regressaram de braços e ânimos caídos. Ninguém tinha encontrado uma pista.

O Amarelo tinha sumido sem deixar rastro. O que lhe teria acontecido? Essa era a pergunta que todo o bosque tinha na ponta da língua, embora ninguém falasse abertamente sobre o assunto.

Parte do excerto lido – 21/08/2014

Fonte - ROSÁRIO, NÚÑEZ E GONZÁLEZ-PIENDA, 2012,p. 12

No segundo dia de intervenção, após a leitura do trecho da história que tratava sobre o início da busca do Amarelo pelas cores, foram feitas as seguintes perguntas aos alunos: a) O que estão achando da história? b) O que será que o autor pensou para escrevê-la? c) Qual seria sua intenção? d) O que acreditam ser necessário para escrever uma história? e) Que tipo de cuidados é preciso ter na hora de escrever uma história?

Após esses questionamentos, deu-se início à conversa sobre o que é necessário para escrever um texto e os cuidados (ortografia, pontuação, etc.) a ter na hora de realizar a tarefa. A proposta consistia em criar um guia para ajudá-los na hora de produzir textos. Os elementos colocados no guia foram suscitados pelas questões acima.

Guia para escrita de texto
(O que precisa ter/fazer em um texto)

- Colocar sempre o título.
- Criar personagens.
- Escrever certo as palavras (ortografia)
- Criar frases com as palavras.
- Utilizar os pontos certos (. ! ? ,)
- Texto segue o título.
- Que seja fácil de entender.
- Começo.
- Meio.
- Fim.
- Fazer plano antes de começar.
- Pensar enquanto escreve.
- Ir corrigindo enquanto escreve.
- Ler antes de entregar para ver se o texto ficou bom.

(Guia elaborado coletivamente no dia 21/08/2014)

Os alunos foram apontando vários cuidados necessários e aspectos aos quais se deve atentar durante a execução da tarefa de produzir textos. Esse guia ficou disposto na sala até o fim do ano letivo.

3ª Oficina

1- Objetivos

- Refletir sobre o comportamento do cervo (trecho do livro *As Travessuras do Amarelo*), posicionando-se criticamente sobre o assunto.
- Produzir texto.

2- Foco de ensino para produção textual

Escrita de textos atendendo ao tema proposto. Criação de personagens com características, chamando atenção para o que foi apontado no guia de produção de textos construído em sala, e cuidados com a ortografia.

3- Atividades desenvolvidas durante a intervenção

No terceiro dia de intervenção, o excerto lido durante a aula contava sobre a história de um cervo que tinha alguns hábitos que não favoreciam um bom desempenho de suas tarefas. Ele não se interessava e nem se alimentava adequadamente, entre outros hábitos. Embora seu professor constantemente conversasse com ele, aconselhando-o a mudar sua atitude e ter mais seriedade no seu aprendizado, o personagem permanecia do mesmo jeito, até que, certo dia, um gafanhoto o desafiou para uma competição de saltos. Como ele não se dedicava aos exercícios, não tinha uma rotina de treinos e uma boa alimentação. Ao aceitar o desafio e dar o primeiro salto, ele caiu e feriu-se gravemente.

— Era uma vez, em uma escola de cervos – o tom era grave e pausado – um pequeno cervo que se recusava a correr e a saltar com os colegas. Apesar dos inúmeros alertas do Cervo-Professor, esse pequeno preferia comer ervas calmamente e descansar à sombra das árvores a treinar como os outros. Como não se esforçava nem fazia exercício, ficou muito pesado, pesado demais para correr e saltar entre as árvores do bosque. Preocupado com sua saúde, o Cervo-Professor recomendou-lhe uma alimentação mais equilibrada e uma lista de exercícios físicos, mas o jovem cervo, convencido de que sabia tudo, fingiu que não ouviu e continuou calmamente a mastigar sua erva preferida. Algum tempo depois, em um riacho, o pequeno cervo conheceu um gafanhoto que o convidou para brincar. O saltão verde era muito ágil e desafiou o cervo para uma competição de saltos a distância, saltando primeiro.

Parte do trecho lido – 04/09/2014

Fonte - ROSÁRIO, NÚÑEZ E GONZÁLEZ-PIENDA, 2012,p. 21

Após ler esse trecho, os alunos foram questionados sobre o que eles achavam da atitude do cervo, se ele estava certo ao não se dedicar aos seus exercícios e como ele deveria agir. Os participantes falaram que o cervo estava errado porque para conseguir algo era preciso dedicação e empenho, citando inclusive uma frase que eu dizia para eles em alguns momentos: - *Se não se esforçar, não vai conseguir.*

Na sequência, foi solicitado que criassem um texto que contasse sobre o que aconteceu com o cervo após o acidente. Durante todo o momento de escrita, lembrava-os para usarem o guia de produção textual construído e que estava exposto na sala. Chamava a atenção para o uso dos sinais de pontuação, para o cuidado com a indicação do título para que não fosse diferente da história criada, o

uso de letras maiúsculas no início das frases e nomes próprios e tudo o que eles haviam citado como importante para produzir um texto, incluindo cuidados com a ortografia, ou seja, pesquisa em dicionários e busca de ajuda na escrita das palavras, para que ficassem ortograficamente adequadas.

Surgiram textos muito criativos. Um dos alunos escreveu que, após o incidente, o cervo havia mudado seu comportamento, passando a dedicar-se às suas tarefas e se alimentar corretamente. Outro elaborou o texto, mas, ao invés de continuar com a história, usou elementos do trecho referente ao cervo, para criar outra história na qual o personagem era um coelho que também não havia escutado os conselhos e tomado certos cuidados e, por isso, acabou se machucando. No final desse texto aparece a seguinte frase: - *E é o coelho aprendeu que era perigoso brincar na rua*. Embora não siga o tema proposto, o aluno utilizou elementos, criando uma história que traz uma lição a ser aprendida. Dentre os textos produzidos, em apenas um deles foi escrito que o cervo não havia mudado e continuava do mesmo jeito porque, segundo a opinião do aluno, o cervo era “malandro”.

4ª Oficina

1- Objetivos

- Apresentar o modelo cíclico da autorregulação da aprendizagem – PLEA.
- Realizar atividade de pesquisa.
- Realizar tarefa usando o PLEA.
- Elaborar planejamento, observar o processo de execução da tarefa e avaliar o processo e sua atuação.

2- Foco de ensino para produção textual

Organização de frases coerentes, ortografia das palavras e utilização de sinais de pontuação.

3- Atividades desenvolvidas durante a intervenção

No trecho da história lido nesse dia as cores encontraram a personagem *Formiga General*, que introduziu, pela primeira vez na história, o termo PLEA. Esse termo é usado pelo autor Pedro Rosário para caracterizar o movimento cíclico da autorregulação da aprendizagem.

No chão, o olhar atento do Violeta detectou um exército de formigas muito organizado e chamou os amigos. O Vermelho aproximou os olhos do chão e se dirigiu à formiga que comandava aquela multidão de patinhas.

— Olá, Formiga-General – a formiga parou, levantou as antenas e tossiu com um ar importante, parecendo gostar da formalidade do cumprimento. – Desculpe a interrupção. Estamos à procura do nosso amigo Amarelo, que desapareceu sem deixar rastro. Em seus passeios pelo bosque, por acaso não o viram, não?

A Formiga-General deu “alto!” às tropas e respondeu indignada:

— Ilustre Vermelho, nós não passeamos. Nós deslocamo-nos no terreno – se fosse possível, o Vermelho teria corado. – Como ia dizendo, somos um exército organizado e instruído na antiga tradição PLEA – o Vermelho fez um ar de espanto, mas felizmente a formiga não reparou. – Antes de agir, antes de fazermos qualquer coisa, planejamos (PLEA). Como nos ensinaram nossas avós formigas, em primeiro lugar estabelecemos um plano para nossas movimentações no terreno, o que quer dizer pensar antes...

Parte do trecho lido – 10/09/2014

Fonte - ROSÁRIO, NÚÑEZ E GONZÁLEZ-PIENDA, 2012,p. 26

Após a leitura, os alunos foram questionados sobre o significado das palavras planejamento, execução e avaliação – PLEA – e das palavras meta, objetivo e estratégia, uma vez que é preciso estabelecer metas e objetivos para que se possa planejar, escolher estratégias adequadas para a situação proposta, executar e avaliar a tarefa e seu próprio desempenho.

Como anteriormente havia percebido que os alunos não tinham como prática realizar pesquisas como estratégia para resolução de algumas situações, solicitei aos alunos que buscassem os significados dos termos em dicionários e livros. Inicialmente, eles apresentaram dificuldades em fazer sozinhos o que havia sido pedido. Por isso, foram orientados a pedir ajuda tanto para encontrar as palavras, como para buscar seu entendimento.

Assim que encontravam as palavras, as mesmas eram anotadas no quadro para que pudessem conhecer e discutir sobre os termos que se referem às fases do processo autorregulatório. A estratégia de pesquisar em dicionários também foi utilizada como forma que observassem a escrita adequada das palavras, por isso quando encontravam os termos pesquisados, eu solicitava para que me dissessem

como as palavras eram escritas. Muitos dos alunos resolveram copiar o esquema feito no quadro para que pudessem utilizá-lo posteriormente. Esse esquema é apresentado na figura 11.



Figura 11 – Imagem de sistematização do PLEA realizada no dia 10/09/2014
Fonte – IMAGEM, 2014

Após discutirmos cada um dos termos do PLEA (planejamento, execução e avaliação), como forma de exemplificar como se dava o processo, coletivamente, foi escolhida uma atividade de formar palavras que os alunos gostavam muito de fazer. A partir dessa atividade, figura 12, os participantes puderam usar o PLEA de forma consciente.

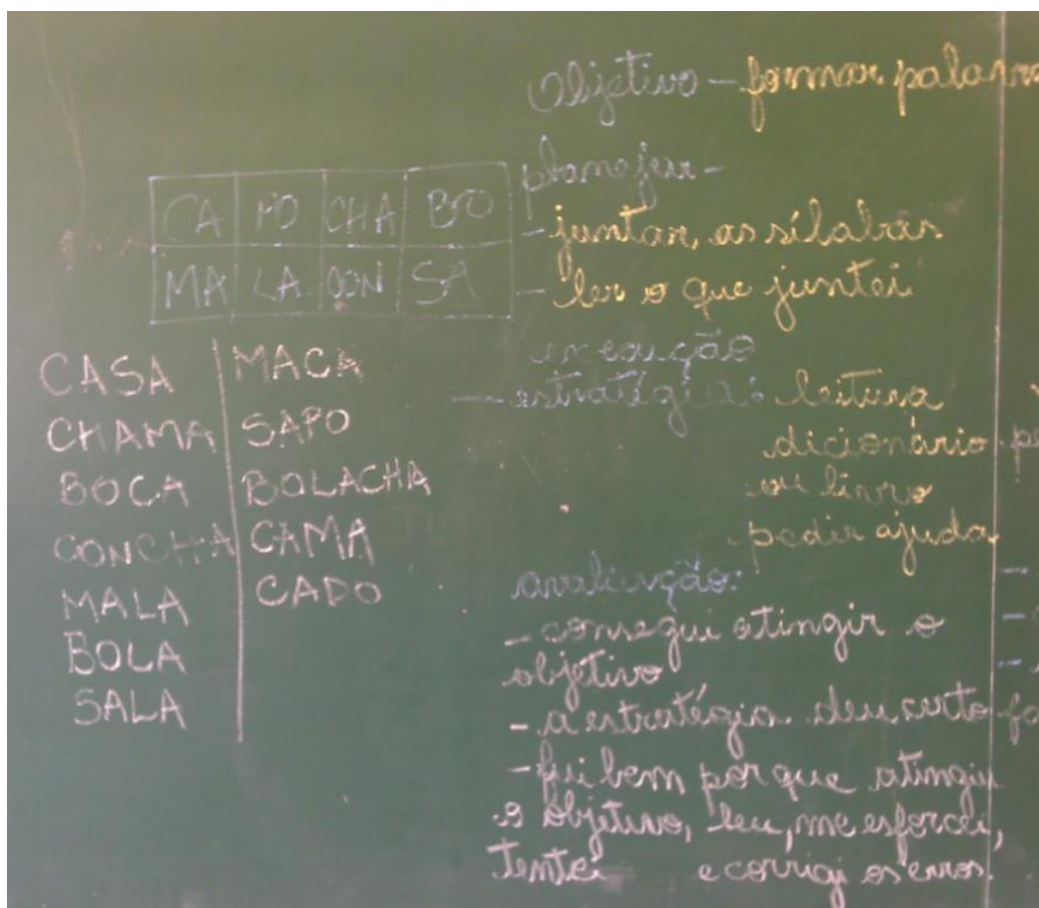


Figura 12 – Imagem da atividade realizada para exemplificar a aplicação prática do PLEA – 10/09/2014

Fonte – IMAGEM, 2014

Os participantes demonstraram envolvimento e interesse em relação à atividade de sistematização do PLEA. Como essa era uma atividade que gostavam e, frequentemente pediam em sala de aula, não demonstraram dificuldades em identificar o objetivo. Percebi ao longo dessa atividade, que a fase de execução foi a que os alunos apresentaram mais dificuldades para acompanhar, descrever o que estava sendo feito e avaliar. Na fase de execução, para que apontassem as estratégias que estavam utilizando para realizar a tarefa, precisei questioná-los várias vezes.

Na fase de planejamento e avaliação, os participantes demonstraram maior facilidade. Durante o planejamento, os alunos rapidamente citaram duas ações que seriam importantes para a realização da atividade, citando inclusive que era o que eles faziam quando a realizavam de forma individual. No momento da avaliação, os estudantes apontaram diversos fatores, considerados por eles fundamentais para a correta realização da tarefa. Na figura 12, é possível observar, durante a avaliação

da tarefa, que os alunos avaliam não só a atividade, mas também sua atuação e as estratégias por eles selecionadas.

Nesse dia, também foi feita outra atividade na qual os alunos utilizaram o PLEA. Como no texto lido mencionou-se que o Amarelo havia deixado como pista uma galinha feita em dobradura, foi proposto aos alunos realizar a tarefa de construir uma dobradura de uma galinha. De forma coletiva, foi estabelecido o objetivo para realizar a tarefa e as estratégias que os ajudariam a realizá-la. Os alunos foram orientados a prestar atenção às minhas instruções, pois iria indicar os passos para a realização da tarefa. Esse foi um dos objetivos estabelecidos assim como também o pedido de ajuda e a correção, inclusive em relação à ortografia, caso não entendessem o que era para ser feito ou precisassem fazer novamente. A figura 13, é um exemplo do que foi planejado, e posto em prática.

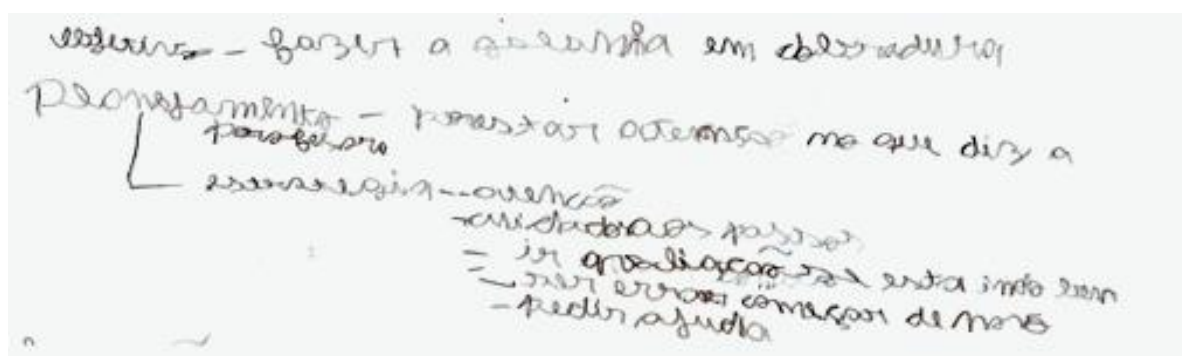


Figura 13 – Planejamento realizado de forma coletiva – 10/09/2014
Fonte –IMAGEM, 2014

Embora o planejamento tenha sido feito de forma coletiva, a tarefa de registrar aspectos da execução e avaliar a atividade e seu próprio desempenho foi uma atividade individual. Ao recolher a folha onde fizeram seus registros, percebi que os alunos apresentaram dificuldades em escrever como foi a execução da tarefa, o que não ocorreu no momento da avaliação, pois conseguiram registrar como fizeram a tarefa e atribuíram também explicações ao fato de conseguirem ou não realizar o que foi pedido. Abaixo, encontram-se nas figuras 14, 15 e 16, algumas das avaliações feitas em relação a essa atividade.

Avaliação - eu me forcei e a partir que eu achei mais difícil na cauda eu virei na cauda dela e fui tudo de novo eu precisei de ajuda da professora eu consegui

Figura 14 – Exemplo 1 – Avaliação – 10/09/2014
Fonte –IMAGEM, 2014

Avaliação - é consegui com ajuda

Figura 15 – Exemplo 2 – Avaliação – 10/09/2014
Fonte –IMAGEM, 2014

Avaliação - eu acho que eu fui boa e me vorsei muito e achei a parte mais difícil a parte do bico da galinha e precisei de ajuda só no bico.

Figura 16 – Exemplo 3 – Avaliação – 10/09/2014
Fonte –IMAGEM, 2014

5ª Oficina

1- Objetivos

- Elaborar estratégias para solução de problema apresentado no livro.
- Organizar frases respeitando e observando o sentido de cada uma.
- Utilizar sinais de pontuação e perceber o uso de letras maiúsculas no início de frases.
- Trabalhar em grupo.
- Estabelecer objetivo e aplicar o PLEA durante a execução da tarefa.

2- Foco de ensino para produção textual

Organização de frases respeitando e observando o sentido de cada uma, ortografia das palavras, utilização de sinais de pontuação e letras maiúsculas no início de frases.

3- Atividades desenvolvidas durante a intervenção

Na quinta oficina de intervenção foi lido um trecho da história na qual as cores empregaram o PLEA pela primeira vez. As cores depararam-se com um grande obstáculo: atravessar areia movediça. Para isso, organizaram um plano. Escolheram as estratégias para a tarefa e a colocaram em prática; porém, durante a execução, a estratégia utilizada pelas cores mostrou-se frágil e elas precisaram modificá-la para que conseguissem alcançar seu objetivo.

Pensativas, as cores continuaram o caminho. Muitos passos depois, o Laranja começou a cantar uma canção. Os irmãos juntaram-se à cantoria, e o ambiente se animou com o acompanhamento musical dos passarinhos. Cada cor escolhia uma canção, e todos cantavam. Quando alguém se esquecia da letra, inventava outra ou substituíam por “lá, lá, lá”. Todos riam muito, foi divertido. Ainda não tinham terminado a primeira rodada de canções quando encontraram um pântano de areia movediça.

— E agora, o que faremos? – perguntou o Violeta, sem esconder o medo que sentia crescer em seu interior.

— Agora continuamos, porque para a frente é que é o caminho – respondeu o Verde, sempre a transbordar esperança.

A areia borbulhava soltando uns plocs assustadores, e as cores olhavam com receio aquela ameaçadora pasta marrom. Antes de avançar, as cores decidiram preparar um plano: definiram o objetivo, observaram bem o local, pensaram nos recursos que tinham, mas também no que precisavam para ultrapassar aquele perigoso obstáculo. Aquela era uma ótima oportunidade para fazer o que tinham aprendido com a Águia-Sorridente e com a Formiga-General.

Parte do trecho lido – 15/09/2014

Fonte – ROSÁRIO, NÚÑEZ E GONZÁLEZ-PIENDA, 2012,p. 30

Após a leitura, foram feitos os seguintes questionamentos: Se vocês estivessem no lugar das cores, teriam feito algo diferente do que elas fizeram? O quê?

Os alunos sugeriram várias estratégias que poderiam utilizar para atravessar a areia movediça. Algumas das estratégias citadas foram:

- *Arrumar uma corda para pular para o outro lado.*
- *Juntar madeira para fazer uma ponte.*

- *Pedir carona para um pássaro.*

Após esse momento, foi feita uma proposta de atividade na qual os alunos, assim como as cores, teriam um problema para resolver. O problema consistia em organizar sete frases que compunham a narrativa *As Travessuras do Amarelo*, como aparece na figura 17.

Organiza as frases:

- a) história adeus vitória linda Vitória
Vitória adeus história a linda vitória
- b) aplicar tentar ~~Adeus~~ aprendi que lição vou
A lição que aprendi vou tentar aplicar
- c) aprendi recordar tentar A que lição vou
A lição que aprendi vou tentar recordar
- d) há conseguir desistir não Quem de
Quem não consegue há de desistir
- e) ninguém voar fechadas De aprende asas a
De asas fechadas ninguém aprende a voar
- f) ajudam-se juntos maravilhas fazem Juntos
Juntos ajudam-se juntos fazem maravilhas
- g) todos mais muito Quando fácil é ajudam tudo
Quando é fácil todos ajudam mais

Figura 17 – Atividade de organização de frases – 15/09/2014
 Fonte: IMAGEM, 2014

Antes de iniciar, eles tiveram que identificar o objetivo da atividade e organizar o planejamento, selecionando estratégias que os auxiliassem a alcançar o objetivo. Também foi solicitado que durante a execução da tarefa eles fossem anotando como estava sendo o processo e, ao final, realizassem a avaliação da tarefa e dos seus desempenhos, como exemplo dessa avaliação, apresento as anotações dos participantes nas figuras 18 e 19.

6ª Oficina

1- Objetivos

- Produzir texto utilizando estratégias de planejamento, execução e avaliação da tarefa.
- Refletir sobre a escrita das palavras e frases, atentando para o uso dos sinais de pontuação e de letras maiúsculas no início de frases.

2- Foco de ensino para produção textual

Escrita de texto atendendo ao tema proposto; criação de personagens, atentando para a grafia e organização das palavras e frases; uso dos sinais de pontuação e de letras maiúsculas no início de frases.

3- Atividades desenvolvidas durante a intervenção

O excerto da história, lido nesse dia, falava que o Laranja adorava contar histórias de todos os tipos e que havia contado para as outras cores a lenda mitológica da constelação Cassiopeia, uma rainha que desafiou os deuses do Olimpo e, por isso, foi punida, sendo transformada em uma constelação, posicionada no céu de cabeça para baixo. Quando essa parte foi lida, os alunos estabeleceram relações com o filme *Fúria de Titãs*, que apresenta não apenas essa parte da história, mas também a luta de Perseu com Medusa, que também foi citada nessa parte da história.

— Era uma vez – o Laranja começou como sempre – uma rainha muito, muito bonita chamada Cassiopeia, casada com o rei Cefeu. A rainha era muito vaidosa e passava os dias se penteando e gabando-se de sua beleza para as Nereides, umas deusas do mar. As caprichosas Nereides não gostaram das provocações da rainha e pediram a seu pai, Poseidon, que castigasse duramente a linguaruda Cassiopeia. Poseidon era um deus dos mares muito poderoso e, para agradar às filhas, enviou um monstro marinho para devorar Andrômeda, a filha de Cassiopeia e de Cefeu...

Parte do trecho lido – 18/09/2014

Fonte - ROSÁRIO, NÚÑEZ E GONZÁLEZ-PIENDA, 2012, p. 35

Após a leitura, perguntei aos alunos se eles conheciam outras lendas sobre estrelas e eles disseram que não. Então, apresentei as lendas *Como nasceram as estrelas* e *Os índios Xavantes e a lenda da Estrela*, duas lendas indígenas que contam histórias de pessoas que se tornaram estrelas. Após a apresentação e

leitura dos textos, solicitei aos alunos que criassem uma história sobre uma estrela. Como haviam escutado três histórias e continuaram observando a terra, eles deveriam abordar na sua produção como eles imaginavam ser a vida de uma estrela.

Durante todo o processo de escrita, foi observado que os alunos elaboravam esquemas do que iriam escrever, solicitavam ajuda e questionavam a mim e aos colegas sobre a produção, pedindo opinião sobre como estava ficando o texto e o que não havia sido observado na escrita do texto inicial. Percebi que eles demonstraram preocupação em relação ao uso dos sinais de pontuação, procurando em seus cadernos e perguntando aos colegas sobre quais sinais deveriam utilizar em determinadas frases. Enquanto os alunos estavam imersos na tarefa, eles eram incentivados a observar o guia de produção textual e a ler sua produção durante todo o processo de escrita. Esses comandos sempre eram dados de forma oral.

7ª Oficina

1- Objetivos

- Refletir sobre a história relacionando-a sua experiência.
- Estimular o trabalho em grupo e o papel ativo durante a atividade.

2- Foco de ensino para produção textual

Ortografia das palavras, criação e organização de frases coerentes e identificação de características dos personagens da história.

3- Atividades desenvolvidas durante a intervenção

Nesse dia, o trecho lido falava sobre o Piquenique dos Problemas, tema que comumente cerca, principalmente, as crianças. Nesse evento, cinco problemas disputavam o título de Imperador-dos-Problemas, sendo eles: a Mentira, a Preguiça, o Mau Humor, a Desobediência e o Medo. Cada um dos problemas, quando se apresentou, contou suas características e a forma como se manifestava nas crianças.

— Queridos amigos e amigas, o tão esperado piquenique, o Piquenique-dos-Problemas, vai começar – anunciou com lentidão a Preguiça.

— Quem é que decidiu começar o piquenique?! Eu não quero que comece já, mas só daqui a pouquinho – disse a Birra batendo o pé, para impressionar os demais problemas.

— Sim, foi a Preguiça que começou, eu vi, eu vi – disse o Queixinha, sempre pronto a criar confusão, fazendo intriga.

—Não, não, não! Como não fui eu quem abriu o piquenique, não quero que comece. Aliás, quero ir embora – o Mau Humor cruzou os braços, baixou a cabeça e fez cara de mau. Mas isso não perturbou os outros problemas, habituados a fazer esse tipo de coisa para chamar atenção.

Parte do trecho lido – 25/09/2014

Fonte - ROSÁRIO, NÚÑEZ E GONZÁLEZ-PIENDA, 2012,p. 41

Após a leitura do trecho, os seguintes questionamentos foram feitos aos alunos: a) O que aconteceu na história hoje? b) O que acharam do piquenique dos problemas? c) Problemas como mau humor, preguiça, desobediência, mentira ou medo existem nesta sala? d) Estes problemas ajudam ou atrapalham quem está aprendendo?

Os alunos refletiram sobre sua experiência e comentaram se esses problemas os afetavam e de que forma. Após o diálogo, foi pedido aos alunos que listassem os problemas que se apresentaram no piquenique. Depois de listá-los, foram orientados a se organizarem em grupos e escolherem sobre qual problema gostariam de falar ao desenvolver a próxima atividade. O trabalho consistia em apontar as características do problema selecionado, pensar em uma forma de vencê-lo e criar uma imagem que o representasse para, por fim, organizar o cartaz dos problemas (figura 21).

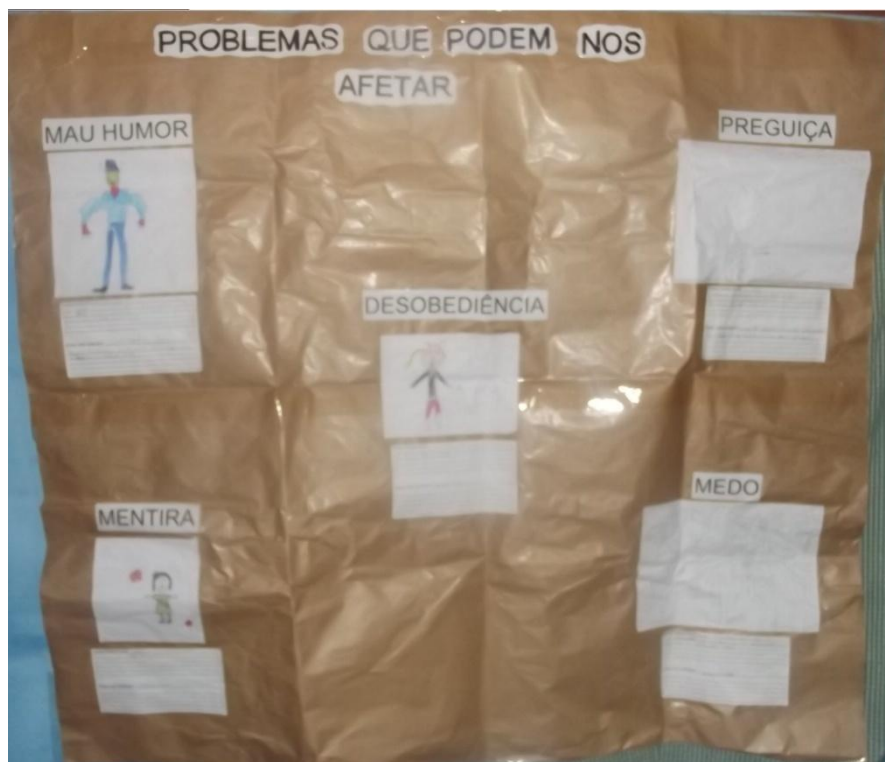


Figura 21 – Cartaz dos problemas elaborado pelos grupos de trabalho
Fonte – IMAGEM, 2014

Durante a atividade, os alunos tinham que tomar as decisões em conjunto e dividir as tarefas, também precisavam definir quem escreveria as características do problema, a forma de vencê-lo e fazer a sua representação por meio de um desenho. Percebi durante a execução da tarefa, que embora os problemas não apresentassem nenhuma característica positiva, alguns grupos na hora de criar seus desenhos escolheram fazer imagens que fossem bonitas e sorridentes (figura 22).

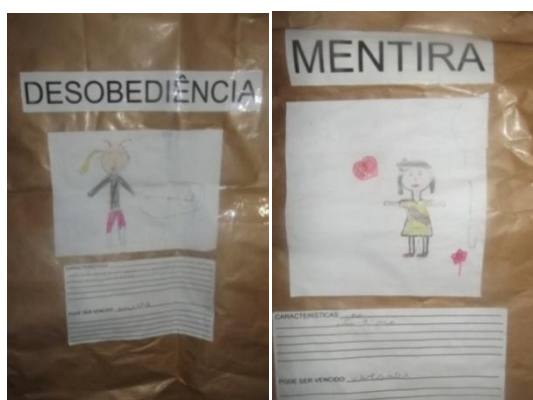


Figura 22 – Desenhos retratando os problemas elaborados pelos grupos de trabalho
Fonte – IMAGEM, 2014

Quando os questioneei sobre o porquê de os representarem dessa forma, alguns grupos citaram que escolheram fazer com uma imagem agradável porque se os problemas fossem feios, ninguém deixaria que eles se aproximassem. Ao responder dessa forma, os alunos manifestaram uma avaliação reflexiva sobre porque as pessoas se deixam dominar por alguns problemas.

8ª Oficina

1- Objetivos

- Revisar autonomamente textos, identificando e refletindo sobre os elementos do PLEA.

2- Foco de ensino para produção textual

Identificação de características dos textos, tais como personagens, contexto e tema. Cuidados com a ortografia.

3- Atividades desenvolvidas durante a intervenção

No trecho lido, as cores ouviram a história dos três porquinhos e, assim como na lenda da constelação Cassiopéia, elas conseguiram identificar a utilização do PLEA. Os alunos foram questionados sobre concordar ou não com a identificação feita e se seria possível identificar o PLEA em outras histórias.

— Não. Não veem que o porquinho que construiu a casa de tijolo foi o único que planejou as tarefas? Quis construir uma casa sólida para poder ficar seguro. Fez um plano no chão para saber o que ia construir, depois... – o Violeta não conseguiu terminar.

— Depois executou o plano, colocando os tijolos cobertos com cimento uns em cima dos outros, e fez tudo isso resistindo aos chamados dos irmãos para brincar – continuou o Verde.

— Verificou que a casa estava sólida, monit... – o Anil não conseguiu terminar a palavra, mas foi ajudado pelo Vermelho, que a completou:

— ... Monitorou, quer dizer, certificou-se de que seu plano estava sendo cumprido como o previsto, como tinha sido pensado antes.

— E a avaliação? – perguntou o Laranja, desafiando os amigos a pensar.

— Os dois porquinhos preguiçosos tiveram de se esconder na casa de tijolo do irmão, porque a deles tinha despencado – respondeu o Verde, terminando com uma gargalhadinha.

Parte do trecho lido – 02/10/2014

Fonte - ROSÁRIO, NÚÑEZ E GONZÁLEZ-PIENDA, 2012, p. 57

Após o momento de diálogo, foram disponibilizados aos alunos os livros literários que compõem o acervo do PNAIC para que eles escolhessem um. A tarefa proposta consistia em identificar o assunto principal, os personagens e o ambiente onde se passava a história. Eles também foram orientados a tentar identificar o PLEA na história escolhida, apontando de que forma ele aparecia.

Esse momento constituiu-se como uma atividade de reflexão e compreensão. Os alunos já haviam realizado a prática do PLEA no exercício de algumas atividades, mas, nesse momento, o foco voltou-se à compreensão e à busca por aspectos que anteriormente não eram observados. Observei, no decorrer da atividade, que os alunos se organizaram para identificar o que havia sido proposto. Em alguns momentos, eles recorriam aos colegas para conferir se estavam conseguindo ir ao encontro do objetivo e se a escrita das palavras estava adequada, e os colegas esforçavam-se para ajudá-los.

Após a conclusão da tarefa, alguns alunos quiseram expor aos demais o que haviam identificado nos livros que haviam escolhido. Primeiramente, eles realizaram a leitura da história e depois apresentaram sua análise. Os colegas manifestaram-se concordando ou não e expuseram argumentos justificando seu posicionamento.

9ª Oficina

1- Objetivos

- Refletir sobre a preservação da natureza.
- Produzir texto utilizando estratégias de planejamento, execução e avaliação da tarefa.
- Refletir sobre a escrita das palavras e frases, atentando para o uso dos sinais de pontuação e de letras maiúsculas no início de frases.

2- Foco de ensino para produção textual

Escrita de frases e palavras atentando para a sua organização, de modo a facilitar a compreensão do leitor. Cuidados com a ortografia, sinais de pontuação e uso de letras maiúsculas e minúsculas nas frases e textos escritos, criação de personagens considerando suas características e a relação com o tema proposto.

3- Atividades desenvolvidas durante a intervenção

No trecho lido, durante a busca, as cores encontraram a árvore pirata, chamada assim por usar uma venda negra para tapar um buraco feito em seu tronco com uma faca.

— O que é, o que é que quanto mais cresce, menos se vê?
 Uma voz estranha obrigou as cores a parar a caminhada. Olharam para um lado e para o outro procurando o dono daquela pergunta, mas não viram ninguém.
 — Estou aqui em cima – conduziu-os a voz.
 As cores olharam para cima e encontraram uma árvore enorme, com uma venda negra no meio do tronco.
 — Você é uma Árvore-Pirata? – perguntou o Violeta sem papas na língua.
 — Não. Sim. Quer dizer... tenho de usar esta venda porque há quem não respeite a natureza e use facas para

Parte do trecho lido – 09/10/2014

Fonte - ROSÁRIO, NÚÑEZ E GONZÁLEZ-PIENDA, 2012, p.59

Os alunos foram questionados se era certo maltratar a natureza. Na sequência, conversei sobre a preservação da natureza. A primeira atividade proposta foi a confecção de cartazes apontando sugestões de como a natureza deveria ser tratada. Os alunos apontaram diversas sugestões entre elas: não jogar papel em qualquer lugar, não desperdiçar água, não arrancar galhos e cortar árvores. Depois de concluídos, os cartazes foram expostos no saguão da escola.

Na sequência, conversei com os alunos sobre o ambiente onde a história se passa e foram feitas as seguintes perguntas: O que são florestas? Quem vive em florestas? O que será que acontece em uma floresta?

A última atividade proposta, nesse dia, foi a escrita de um texto no qual os alunos teriam que imaginar os personagens e criar uma história que, assim como *As Travessuras do Amarelo*, fosse ambientada em uma floresta. Durante a execução da tarefa, observei que os alunos usaram o guia de produção textual na hora de organizar roteiros/esquemas para a escrita do texto, para o uso dos sinais de pontuação e de letras maiúsculas no início de frases, e ortografia. Os cuidados com a ortografia basearam-se na busca de ajuda pelos pares e em suportes textuais. Sempre que a ajuda foi solicitada a mim, eu os questionava sobre como achavam que a palavra era escrita, e então juntos pensávamos na forma adequada de escrever.

Ao perceber que os alunos demonstravam facilidade para escrever esse texto, foram feitos questionamentos para verificar se tal observação estava correta. As crianças responderam que estava sendo mais fácil porque para produzir os textos, lembraram de histórias e filmes que aconteciam em florestas para a realização da atividade.

10ª Oficina

1- Objetivos

- Estimular o processo de reflexão.
- Elaborar hipóteses a partir da leitura do trecho da narrativa *As Travessuras do Amarelo*.
- Estimular o uso de estratégias para o desenvolvimento da tarefa.

2- Foco de ensino para produção textual

Elaboração e organização de frases, cuidados com a grafia das palavras e utilização adequada dos sinais de pontuação.

3- Atividades desenvolvidas durante a intervenção

No trecho da narrativa lido nesse dia, as cores usaram o PLEA para achar uma mensagem deixada pelo Amarelo. A mensagem era novamente uma galinha feita em dobradura de papel, mas com um diferencial: ela era menor que as anteriores.

Dessa vez, a galinha de papel amarelo era claramente menor do que a anterior, e o Azul, enchendo a boca com um sorriso malandro, perguntou:

— Acham que o Amarelo está com falta de papel?

— Engraçadinho, vê lá se tem cabimento... – responderam várias cores.

— É verdade que as galinhas de papel são cada vez menores, mas o que será que isso quer dizer? – perguntou o Vermelho quando o entusiasmo acalmou.

— Será que está nos dizendo que foi transformado em um pintinho? Não! Isso não pode ser – perguntou e respondeu o Verde.

Estavam todos muito cansados e, como não conseguiam chegar a conclusão alguma, decidiram descansar. Umas horas de sono depois, tudo ficaria mais claro.

A seguir, os alunos foram questionados sobre o que isso queria dizer. Então, elaboraram e apresentaram hipóteses sobre a diminuição do tamanho das mensagens do Amarelo. Algumas das hipóteses apresentadas foram:

- *O Amarelo está ficando sem papel.*
- *Está em um lugar apertado.*
- *Está morrendo.*
- *Está ficando sem força.*
- *Ele está mais perto deles.*
- *A folha que o Amarelo tinha na hora de fazer a mensagem era pequena.*
- *Porque ele está longe.*
- *O Amarelo quer dizer que está ficando velho.*

Os alunos também foram questionados sobre onde achavam que estava o Amarelo já que suas mensagens eram galinhas feitas em dobradura. Foram apresentadas as seguintes hipóteses:

- *O Amarelo está virando uma galinha.*
- *Ele está perto de galinhas.*
- *O Amarelo está apaixonado por uma galinha e foi atrás dela.*
- *Ele só sabe fazer galinhas de papel.*
- *Ele está vendendo galinhas.*

Após a apresentação das hipóteses, os alunos foram informados que também tinham uma mensagem a receber. Porém, para que isso acontecesse, seria preciso que eles resolvessem a seguinte atividade: organizar o texto criado coletivamente no primeiro dia de intervenção, utilizando o PLEA. O texto entregue estava com as frases desorganizadas. Para conseguir realizar a tarefa, os alunos tiveram que mobilizar diversas estratégias tais como: realizar a leitura, buscar ajuda, organizar roteiros, revisar autonomamente os textos durante o processo.

Para a realização dessa atividade, os alunos pediram para se organizarem em grupos, justificando que, dessa forma, eles poderiam ajudar uns aos outros, o que a partir das observações realizadas, realmente aconteceu. Ao organizarem suas frases, os alunos recorriam aos colegas para verificar se haviam feito da mesma

forma. Quando acontecia de organizarem de forma diferente, eles liam várias vezes e conversavam com o objetivo de juntos chegarem à resposta adequada.

O texto coletivo ficava exposto na sala de aula, mas para a realização dessa atividade, foi retirado e somente colocado novamente no lugar após a conclusão do trabalho. A intenção era promover a correção dos textos posteriormente. A correção se dava de forma coletiva: enquanto eu lia o texto, os alunos verificavam se haviam organizado adequadamente a escrita. Dentre os sujeitos presentes nesse dia, apenas três não conseguiram realizar a atividade.

A mensagem entregue após a conclusão da atividade foi a seguinte frase: *Quem não desistir há de conseguir!* A frase foi entregue junto com um bombom. Escolhi essa porque os alunos, após ouvi-la durante a leitura da história, passaram a adotá-la durante todo o processo de intervenção e a citavam para os colegas que diziam que não conseguiam fazer algo.

11ª Oficina

1- Objetivos

- Posicionar-se criticamente quanto ao comportamento adotado pelos personagens.
- Elaborar estratégias, colocando-se no lugar dos personagens da narrativa.

2- Foco de ensino para produção textual

Elaboração e organização de frases e cuidados com a grafia das palavras.

3- Atividades desenvolvidas durante a intervenção

Nesse dia, o excerto lido em sala contava que, à noite, enquanto as outras cores dormiam, o Azul e o esquilo Sarabico saíram sozinhos pelo bosque tentando encontrar o Amarelo, sem que antes tivessem elaborado um plano e selecionado estratégias para isso. Ao proceder dessa forma, os dois acabaram perdidos na escuridão do bosque e ficaram assustados.

A noite estava muito escura. A Lua tinha aproveitado para se esconder e desligou a iluminação do bosque. Sem luz alguma, os dois amigos foram Tateando e seguindo os pequenos ruídos. Afastaram-se primeiro para a direita, seguindo um caminho largo, mas escorregaram descuidadamente por uma pequena encosta, assustando uma velha coruja que lhes deu uma bronca. Deram tantas voltas e reviravoltas às cegas que, quando pararam, não sabiam onde estavam nem o caminho de volta. O medo começou a tomar conta do Azul, mas a cor tentou se mostrar forte, nem imaginando que o amigo estava concentrado no mesmo esforço.

Parte do trecho lido – 23/10/2014

Fonte - ROSÁRIO, NÚÑEZ E GONZÁLEZ-PIENDA, 2012,p. 67-68

Na sequência da aula, os alunos foram questionados sobre o que acharam da atitude dos dois. Responderam que havia sido errada, pois antes de realizar uma atividade era preciso organização para não “dar tudo errado”.

Após esse momento, os alunos foram incentivados a elaborar estratégias que poderiam ter sido adotadas pelo Azul e pelo esquilo Sarabico (personagens da narrativa). As estratégias sugeridas pelas crianças foram escritas no quadro. Entre as estratégias elaboradas estavam:

- *Acordar as cores para irem todas juntas.*
- *Iluminar o caminho com tochas e velas.*
- *Marcar o caminho com pedras e gravetos.*
- *Amarrar uma corda na árvore próxima ao lugar onde estavam antes de sair e não soltá-la durante todo o caminho percorrido.*
- *Fazer uma trilha no bosque, cortando a grama.*
- *Pisar em tinta para marcar o chão.*

Alguns alunos, ao apresentarem suas estratégias, encenaram-nas representando como poderiam ser postas em prática, tornando o momento muito divertido para todos os presentes.

12ª Oficina

1- Objetivos

- Produzir texto utilizando estratégias de planejamento, execução e avaliação da tarefa.
- Refletir sobre a escrita das palavras e frases, atentando para o uso dos sinais de pontuação e de letras maiúsculas no início de frases.

2- Foco de ensino para produção textual

Escrita de texto atendendo ao tema proposto, a criação de personagens, a ortografia das palavras e a organização de frases, o uso dos sinais de pontuação e de letras maiúsculas e minúsculas no texto.

3- Atividades desenvolvidas durante a intervenção

Nesse dia, foi lido o último capítulo da história, finalizando a busca das cores e revelando onde estava o Amarelo. Como foi solicitado que os alunos dessem sua opinião sobre onde acreditavam estar o Amarelo, antes de iniciar a leitura da história, relembrei as suas hipóteses sobre onde eles acreditavam estar o personagem. Anotamos as respostas novamente no quadro e as hipóteses reapresentadas foram:

- *O Amarelo está virando uma galinha.*
- *Ele está perto de galinhas.*
- *O Amarelo está apaixonado por uma galinha e foi atrás dela.*
- *Ele só sabe fazer galinhas de papel.*
- *Ele está vendendo galinhas.*

As cores juntaram as cabeças, como costumam fazer antes de tomar decisões, e saltaram ao mesmo tempo sobre o ovo, que se partiu em pedaços. Debaixo das cascas brancas ouviram:

— Ei! Tenham cuidado, sou eu, o Amarelo. Estou preso na gema do ovo.

Ajudaram-no e abraçaram-se, enquanto davam muitos pulinhos de alegria. Estavam finalmente juntos e na ordem correta: Vermelho, Laranja, Amarelo, Verde, Azul, Anil e por último o Violeta. Foram para o Arco-Íris, que já estava com saudades de vê-los todos seguidinhos.

Trecho final – 30/10/2014

Fonte - ROSÁRIO, NÚÑEZ E GONZÁLEZ-PIENDA, 2012, p. 78-79

Após o término da história, observando as hipóteses levantadas, foi discutido se alguém havia acertado ou quem mais havia se aproximado do lugar certo onde estava o Amarelo. Ao relerem as hipóteses, concluíram que havia acertado quem disse que o Amarelo estava perto de galinhas. O aluno que havia elaborado essa hipótese ficou muito contente por chegar a esse resultado.

Na sequência, fiz dois questionamentos aos alunos:

- *O que acharam do final da história?*
- *Se pudessem, modificariam o final?*

Frente às questões, os alunos responderam que haviam gostado não só do final, mas de toda história, e que, se pudessem, gostariam de mudar o final. Diante das respostas, solicitei que cada um escrevesse um texto contando com suas palavras a narrativa *As travessuras do Amarelo*, modificando o final de acordo com a sua vontade.

Durante o momento de escrita, os alunos pediram ajuda aos colegas presentes em aula, consultando materiais expostos na sala sobre a narrativa, com o objetivo de lembrar o que havia acontecido na história e como se escreviam algumas palavras. Durante a escrita do texto, eles também realizaram pesquisa em livros, dicionários, cartazes expostos na sala e fizeram perguntas a mim e aos colegas, não como forma de obter a resposta, mas sim como ferramenta para verificar se a forma como estavam procedendo estava correta. Percebi que alguns alunos, além de escrever, também utilizaram o desenho ao final da sua escrita como um recurso para ajudá-los a representar momentos da narrativa.

III) Descrição da Escrita do Texto Final

1- Objetivos:

- Realizar a escrita de texto sem obter ajuda, a fim de perceber indícios sobre como estão as produções textuais dos alunos após a intervenção pedagógica.

2- Atividade desenvolvida

Nesse dia, conversei com os alunos sobre a aproximação do final do ano e sobre o que aconteceu ao longo do período letivo de 2014. Os alunos falaram sobre o que aprenderam, as amizades que fizeram, inclusive sobre as brigas em que se envolveram na escola. A partir dessa conversa, sugeri que escrevessem um texto falando sobre a escola, a aula ou uma turma de colegas que, assim como eles, compartilhavam de muitas experiências. Os alunos gostaram da sugestão e decidiram, antes de iniciar a tarefa, não falar sobre a sua turma, mas escrever sobre uma turma inventada por eles.

No decorrer da atividade, os alunos foram orientados a não pedirem ajuda, da mesma forma que na avaliação inicial. Durante a produção dos textos, a maioria dos participantes organizou esquemas em outra folha, antes de fazer a escrita final do texto. Na avaliação inicial, isso ocorreu apenas com um participante. Conforme concluíam suas produções, os alunos esperavam pelos demais colegas para que entregassem juntos a tarefa e, posteriormente, pudessem conversar sobre o texto produzido.

Após a conclusão da atividade, os alunos se organizaram em círculo. Essa dinâmica foi proposta para que coletivamente fosse avaliada a intervenção pedagógica desenvolvida. Para a avaliação, foram feitas duas perguntas de forma oral. Na sequência, apresento as perguntas e algumas das respostas obtidas.

a) O que vocês acharam de trabalhar em sala de aula escrevendo textos?

- *Eu achei bom escrever texto.*
- *Foi muito bom! Antes eu não sabia escrever historinha.*
- *Eu gostei de trabalhar assim.*

b) Vocês acham que é importante escrever textos na escola? Por quê?

- *Eu acho que é importante, porque eu aprendi a escrever melhor.*
- *Gostei e é importante. A gente pedia ajuda para os colegas e aprendeu a escrever histórias.*
- *É muito importante para aprender a ler e escrever melhor.*

A resposta de que a escrita de textos favoreceu o aprendizado da leitura e da escrita foi dada por vários alunos presentes nesse dia.

4.2 Método de Avaliação da Intervenção

Destaco que a produção e análise dos dados coletados, durante a intervenção inserem-se no campo qualitativo porque,

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não

podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2010, p.21-22).

O presente estudo objetivou planejar, implementar e avaliar as mudanças ocorridas nas produções textuais de alunos do ciclo de alfabetização, a partir de uma intervenção pedagógica, ancorada no construto da autorregulação da aprendizagem.

Os dados para análise foram coletados por meio de instrumentos que objetivaram fornecer informações sobre as mudanças apresentadas nos textos dos participantes, especificamente nos componentes linguístico e convencional, e de que forma as estratégias autorregulatórias utilizadas nas fases de planejamento, execução e avaliação contribuíram para as mudanças percebidas nos textos.

4.2.1 Instrumentos de Coleta de Dados

Os instrumentos utilizados para coletar os dados relativos às mudanças apresentadas nos componentes linguístico e convencional foram: produção textual sem ajuda (antes e após a intervenção – Texto inicial e final) e produção de quatro textos com recurso, por meio de ajuda da professora e colegas (ao longo da intervenção).

O instrumento utilizado para perceber de que forma o uso de estratégias contribuiu para as mudanças apresentadas nos componentes linguístico e convencional percebidas nos seis textos produzidos pelos participantes, foi a entrevista semiestruturada (MATTOS, 2005, p. 823), realizada após a conclusão da tarefa.

4.2.2 Descrição dos Instrumentos

Produção textual sem ajuda (antes e após a intervenção– Texto inicial e final): esse instrumento serviu como avaliação inicial e final para análise de como estavam as produções textuais dos alunos antes do início das intervenções e como estavam ao final da intervenção. A produção textual inicial foi realizada no mês de julho de 2014, vinte e três dias antes do início das intervenções; já a produção final foi realizada ao final do mês de novembro, um mês após o fim das intervenções.

Justifica-se o período de trinta dias após o fim das intervenções para a construção do texto final pelo fato dos alunos terem se distanciado do trabalho realizado, das tarefas e da imersão no projeto, o que foi importante para que se pudesse saber se eles haviam consolidado as aprendizagens em relação à produção textual. Assim, por meio dessa coleta, pode-se obter dados e verificar nas produções de texto os efeitos da intervenção pedagógica.

Produção de quatro (4) textos com ajuda da professora e colegas (ao longo da intervenção): realizadas durante o processo de intervenção. Ao longo do trabalho, os alunos foram instigados a refletir sobre os usos da língua na produção de textos e sobre os cuidados que se deve ter ao realizar uma produção escrita.

Entrevista após a tarefa: realização de entrevista semiestruturada, após a conclusão da atividade. Nesse caso, as produções dos textos, expuseram os processos utilizados pelos alunos durante a tarefa. Na entrevista semiestruturada, o investigador dispõe de um conjunto de tópicos ou questões previamente elaboradas, a fim de serem respondidas, como se fosse um guia. As questões não precisam seguir a ordem prevista no guia, o que também possibilita a formulação de novas questões no decorrer da entrevista (MATTOS, 2005, p. 823). Nesta pesquisa, essa técnica teve por objetivo verificar de que forma o uso das estratégias autorregulatórias, durante as fases de planejamento, execução e avaliação da tarefa de produção de textos, contribuíram para as mudanças percebidas nos componentes linguístico e convencional. O quadro 5 apresenta o guia utilizado durante a entrevista.

Quadro 5 – Roteiro para entrevista semiestruturada

Objetivos Específicos	Tópicos para perguntas
- Buscar perceber se o estudante faz algum tipo de preparação/organização antes de iniciar a escrita do texto. - Identificar se o estudante planeja a escrita de texto por meio de resumos ou listagem de ideias. - Perceber se o estudante revela estratégias para a escrita de seu texto e quais são.	- Início da conversa pedindo que o estudante verbalize suas impressões da tarefa apresentada. - Pedido de descrição dos procedimentos utilizados antes de iniciar a atividade. - Solicitação de exposição do que sentiu quando recebeu a tarefa. - Pedido de descrição de como organizou a escrita do texto.

- Recolher informações sobre as estratégias e os procedimentos utilizados pelo estudante durante a escrita do texto.	- Descrição dos passos durante a escrita do texto. - Incentivo ao entrevistado para refletir sobre a execução da tarefa, lembrando esse momento. - Incentivo para o estudante falar sobre as estratégias que utilizou.
- Verificar se o estudante utiliza estratégias de avaliação da tarefa. - Identificar quais estratégias de avaliação o estudante utiliza após a escrita de seu texto.	- Solicitação para que o estudante verbalize como escreveu o texto. - Incentivos para o aluno expor se utilizou estratégias de revisão/avaliação, como leitura e correção, antes da entrega da tarefa.

4.2.3 Análise dos Dados Coletados

Os dados coletados foram organizados e analisados de forma a perceber as mudanças apresentadas nos textos dos participantes, em específico nos componentes linguístico e convencional, e de que forma as estratégias autorregulatórias utilizadas nas fases de planejamento, execução e avaliação contribuíram para as mudanças percebidas nos textos.

Para a análise dos dados da pesquisa, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo que, segundo Moraes (1999, p.08), constitui-se de um conjunto de técnicas e instrumentos empregados para a compreensão e o processamento de dados científicos. As categorias de análise dos dados foram definidas a priori, ou seja, antes da realização da investigação e análise dos dados, já haviam sido definidos claramente o que seria observado nos textos e nas entrevistas. De acordo com Moraes (1999, p.11), categorias definidas a priori devem atender aos critérios de classificação de antemão, isto é antes de proceder à classificação propriamente dita do conteúdo.

4.2.3.1 Análise das Produções Textuais

Para acompanhar o crescimento da produção textual das crianças, a partir do mês de maio, quando então foi decidido que a investigação seria realizada com a minha turma, não desenvolvi durante as aulas nenhuma atividade voltada à

construção de textos. Para poder verificar os avanços e as dificuldades de cada criança em cada produção textual como forma de responder questionamentos específicos em relação aos textos, foi construída uma ficha de acompanhamento. Os elementos da ficha contêm aspectos referentes ao processo de transcrição, especificamente ao que se relaciona aos componentes linguístico e convencional. A ficha foi elaborada com base nas áreas de análise do produto escrito do instrumento *Avaliação da Composição Escrita – AICE* – (GONÇALVES, 2012, p. 253).

Embora durante a intervenção pedagógica tenham sido trabalhados vários elementos de cada um dos dois componentes, a ficha analisou as mudanças em apenas um elemento em cada um destes componentes, sendo eles o tema do texto e a ortografia. A escolha por estes dois elementos deu-se devido às observações feitas durante as oficinas, quando percebi que estes eram elementos com os quais os participantes demonstravam maior preocupação. Os elementos selecionados encontram-se destacados no quadro 6.

Quadro 6 – Ficha para análise dos textos

COMPONENTE LINGÜÍSTICO		COMPONENTE CONVENCIONAL	
TEMA DO TEXTO		PROBLEMAS ORTOGRÁFICOS	
ESSENCIAL		NÃO OBSERVADOS	
RELEVANTE		OBSERVADOS	
ESPECÍFICO			
ACESSÓRIO			
INADEQUADO			

A seguir, apresento os aspectos observados em cada área de análise (quadro 7)

Quadro 7 – Aspectos observados nas produções textuais

TEMA DO TEXTO	PROBLEMAS ORTOGRÁFICOS
ESSENCIAL Inclui informação fundamental para a definição e caracterização do tema.	Uso de letras trocadas, mas que na pronúncia apresentam o mesmo som ou som que reflete a fala;
RELEVANTE	Uso de letras inadequadas sem relação entre

Inclui informação importante na caracterização do tema, mas omite aspectos essenciais.	seus sons.
ESPECÍFICO	
Inclui informação parcelar, relativa a casos ou exemplos particulares.	
ACESSÓRIO	
Os conteúdos selecionados referem a aspectos desnecessários ou irrelevantes.	
INADEQUADO	
Os conteúdos inseridos no texto estão incorretos ou não se referem ao tema sugerido.	

Fonte: GONÇALVES, 2012, p. 253. Adaptado por ROSA, 2015.

Como pode-se perceber, há uma ordem hierárquica em relação ao atendimento ao tema do texto, sendo atender ao tema essencial o nível mais alto de avaliação, e atender ao tema inadequado, o nível mais baixo. Esta classificação hierárquica é baseada nas áreas de análise do produto escrito do instrumento *Avaliação da Composição Escrita – AICE* – (GONÇALVES, 2012, p. 253).

A análise das produções textuais foi submetida ao processo de validação externa, o que significa que os dados foram analisados por outros dois juízes-pesquisadores, ambos licenciados em Letras. A fim de verificar se as análises se aproximavam ou não, a discussão foi conduzida de forma a constatar se a análise realizada tinha resultados equivalentes, o que se confirmou na maior parte dos dados comparados no trabalho. Nos momentos em que não ocorreu a equivalência na análise, recorremos aos textos dos participantes e juntos, juízes-pesquisadores e eu, conversamos e expusemos nossas opiniões, a fim de chegar a uma única conclusão

4.2.3.2 Método de análise das entrevistas

As entrevistas foram realizadas após o término da escrita dos textos. Como não havia outro profissional que ficasse com a turma durante as entrevistas, individualmente os participantes eram chamados até a minha mesa, quando então eu realizava os questionamentos. Em algumas situações, devido a impossibilidade

de realizar todas as entrevistas em uma única tarde, as entrevistas foram realizadas ao longo de uma semana, o que pode ter causado resultados diferenciados nos depoimentos, uma vez que esta ação implicava lembrar o que tinha feito e porque tinha sido feito daquela forma nas produções textuais.

As entrevistas gravadas foram analisadas por meio de uma ficha, quadro 8, que foi construída de forma a organizar os dados explicitados na entrevista, especificamente, no que se refere às estratégias utilizadas durante a tarefa de produção textual.

Quadro 8 – Ficha de análise das entrevistas

Fases do Processo de Produção de Textos	Estratégias Reveladas Texto Inicial 11/07/2014	Estratégias Reveladas 1º Texto 04/09/2014	Estratégias Reveladas 2º Texto 18/09/2014	Estratégias Reveladas 3º Texto 09/10/2014	Estratégias Reveladas 4º Texto 30/10/2014	Estratégias Reveladas Texto Final 30/11/2014
PLANEJAMENTO						
EXECUÇÃO						
AValiação						

Como pôde ser observado na descrição das oficinas, ao longo do trabalho, os alunos foram incentivados a utilizarem estratégias autorregulatórias para cada fase: planejamento, execução e avaliação realizadas durante as suas atividades. Portanto, o uso de estratégias na tarefa de escrita de textos produziu informações sobre algo que já era esperado. O que se buscou então, por meio das entrevistas, foi verificar de que forma essas estratégias autorregulatórias foram utilizadas pelos alunos, durante as fases cíclicas do processo autorregulatório (planejamento, execução e avaliação) das suas produções textuais e como contribuíram para as mudanças percebidas nos componentes linguístico e convencional, bem como a observação de seu desempenho na realização da atividade.

Os dados emergidos a partir das análises das produções textuais e das entrevistas foram organizados e são apresentados na seção resultados e discussão, na sequência deste relatório de pesquisa.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção são apresentados e discutidos os resultados da investigação realizada, analisando as produções textuais e as entrevistas. Com base no objetivo desse estudo e análise dos instrumentos – produções textuais e conteúdo das entrevistas - as categorias de análise foram organizadas em duas, sendo uma dividida em duas subcategorias e, a outra, em três, conforme pode ser observado na figura 23:

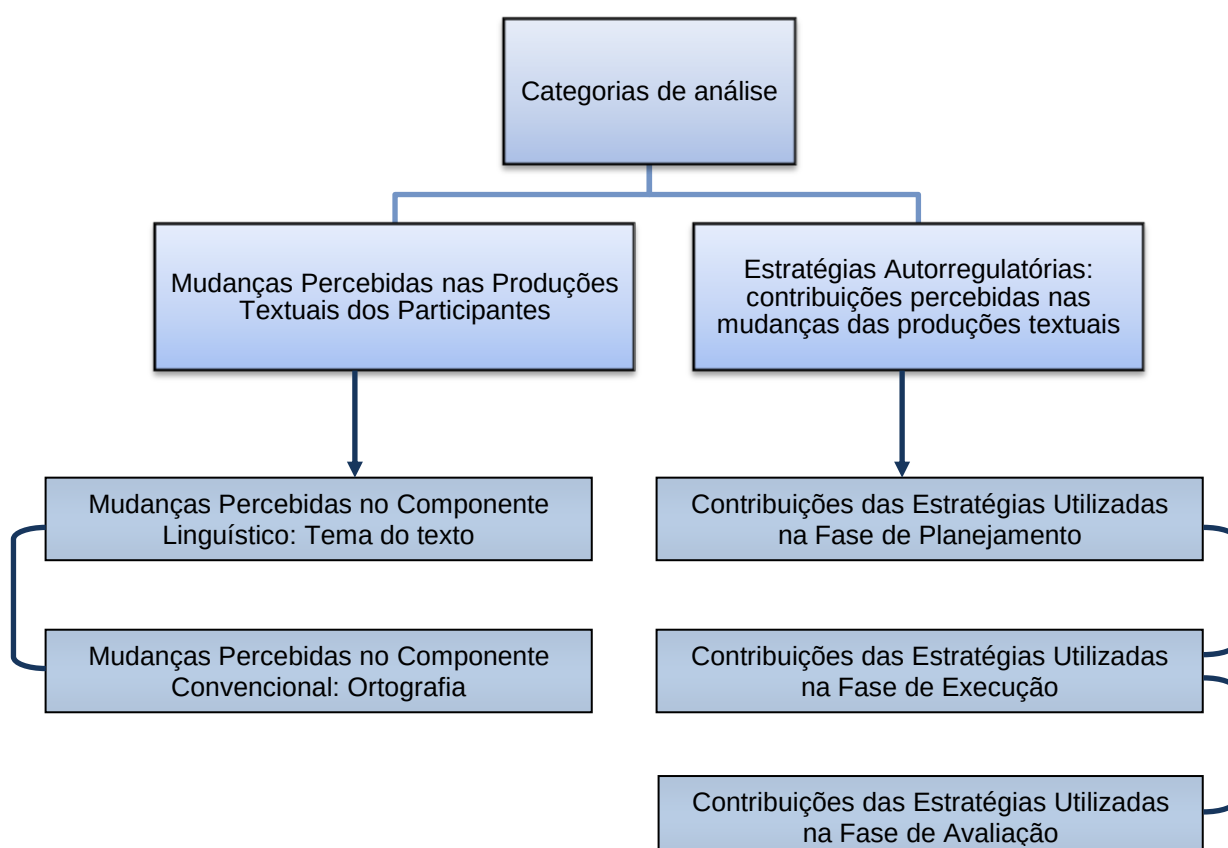


Figura 23 - Categorias de análise

As discussões sobre as categorias e suas subcategorias são realizadas na sequência do presente trabalho. Na discussão de cada uma das categorias, a apresentação das mudanças percebidas nas produções textuais obedece à seguinte ordem: primeiramente, apresento as mudanças percebidas nos seis textos de cada um dos seis participantes; depois, faço a comparação entre os resultados obtidos no texto inicial e no texto final.

5.1 Mudanças Percebidas nas Produções Textuais dos Participantes

Conforme citado anteriormente, o processo de produção de textos envolve os componentes mecânico, linguístico, convencional e cognitivo (ALBUQUERQUE, 2002, p. 80). Para perceber as mudanças nas produções textuais, foram organizadas fichas de avaliação para cada produção escrita. Embora durante a intervenção pedagógica tenham sido trabalhados diversos elementos que compõem cada um destes dois componentes, na presente dissertação foram analisados especificamente os elementos ‘tema do texto’ (componente linguístico) e ‘ortografia’ (componente convencional). Os resultados sobre as mudanças nas produções textuais são apresentados na sequência.

5.1.1 Mudanças percebidas no Componente Linguístico: Tema do texto

Passo agora a apresentar os resultados referentes às mudanças percebidas no componente linguístico, no que se refere à linguagem verbal humana, às características e princípios que regem as estruturas da língua, à seleção e organização dos elementos linguísticos gramaticais, semânticos e lexicais. Na ficha de análise sobre esse componente, constava o elemento *tema do texto*, que diz respeito aos dados que os participantes selecionaram e organizaram para atender ao tema do texto. Tais informações estão relacionadas aos personagens e suas caracterizações, identificação, aspectos que favorecem o desenvolvimento e entendimento da temática abordada em cada produção. Para esse elemento foram indicados cinco tópicos para mensurar o texto produzido: essencial, relevante,

específico, acessório e inadequado. A indicação do que é considerado em cada tópico está no quadro 7, em seção do capítulo anterior.

Cabe lembrar que, primeiramente, serão apresentados os resultados obtidos pelos seis participantes em cada uma das produções textuais realizadas. Depois, será feita a comparação entre os resultados da avaliação inicial e final. Como alguns textos, após o processo de digitalização ficaram ilegíveis, eles foram transcritos e digitados, respeitando a escrita realizada por cada um dos participantes. Os textos originais digitalizados foram inseridos nos anexos desta dissertação e foram organizados da seguinte forma: textos P1 (anexo 1), textos P2 (anexo 2), textos P3 (anexo 3), textos P4 (anexo 4), textos P5 (anexo 5) e textos P6 (anexo 6).

A primeira produção textual, nomeada de texto inicial, foi realizada vinte e três dias antes do início das intervenções. Conforme apresentado na descrição das atividades, a partir de uma discussão surgida em aula, foi solicitado aos participantes que escrevessem um texto sobre uma pessoa ou animal ao qual atribuísssem características que definiriam o ser como o “maior” ou “melhor” em algo. Para realizar essa tarefa as crianças não poderiam solicitar ajuda.

O participante P1 escreveu um texto apresentando tema específico, no qual incluiu informação parcelar. Embora o tema seja identificado, não há desenvolvimento e o tema é apresentado brevemente. O participante criou um personagem que era feio, citando que, por esse motivo, ninguém gostava dele, porém não inseriu elementos suficientes para a caracterização do personagem e, também, concluiu rapidamente o texto, não o desenvolvendo, conforme pode ser observado abaixo.

Texto inicial – P1

oguri o guri era munto feio qui mینگüe gostava de lê porqueleéra muito feio.
--

Durante a terceira oficina de intervenção pedagógica, na qual as crianças podiam pedir ajuda (prática incentivada durante a escrita dos quatro textos produzidos, no decorrer da intervenção pedagógica e das demais atividades propostas durante a intervenção), foi solicitado que as crianças criassem um texto

no qual contassem o que aconteceu com o cervo, personagem citado na narrativa *As Travessuras do Amarelo*, após o incidente que teve durante uma competição de saltos. Na produção que fez, P1 apresentou tema relevante em seu texto:

Texto 1– P1

O gafanhoto e o cervo

O gafanhoto a postou uma corrida com o cervo e tinha um buraco ele pulo o buraco e o cervo caiu aí o cervo aprendeu de ser malandro era ruim aí ele não fez nada pra melhora.

O que se percebeu ao ler o texto produzido é que P1 incluiu em seu texto informações importantes para a identificação do tema, mas omitiu certos aspectos, indo direto para a conclusão da tarefa, desenvolvendo parcialmente o texto.

No segundo texto, produzido na sexta oficina de produção de textos, teve-se como referência as três histórias contadas anteriormente e que traziam como temática pessoas que se tornavam estrelas e continuavam observando a terra. O tema sobre o qual deveriam escrever deveria mostrar como eles imaginavam ser a vida de uma estrela. Nessa produção, P1, assim como no texto 1, apresentou tema relevante, conforme pode ser percebido no texto apresentado na sequência.

Texto 2 – P1

A BUBI

Ela mora no céu ela é muito brincalhona e grita muito e um dia ela sumiu e as amigas e a Bubi voaram procura a Bubi e não a encontraram a Bubi no outro dia a Bubi morreu em baixo de uma pedra e fim da história?

O participante, nesse texto, cita o ambiente onde mora a estrela, atribui características à personagem, porém é possível perceber a rápida finalização que o aluno dá ao texto, sem que haja maior desenvolvimento e explicação sobre como a personagem morre e como foi parar embaixo de uma pedra. O tema é considerado relevante porque há a omissão dos fatos que expliquem o desfecho dado à história. Na escrita do terceiro texto, realizado na nona oficina, o tema sobre o qual os participantes deveriam escrever, consistia em imaginar os personagens e criar uma história que, assim como *As Travessuras do Amarelo*, fosse ambientada em uma

floresta. Nessa produção textual, P1 volta a apresentar em seu texto tema específico.

Texto 3– P1

O texto da floresta

os caçadores em vadiu a floresta e tentaram cebrar a árvore da floresta e todundocoreram para salvar a floresta em tão fim da istória!

Conforme se pode perceber, P1 aborda o tema, mas de uma forma muito breve, não apresentando detalhes importantes para a caracterização, tanto para o ambiente, como para os personagens, o que prejudica o desenvolvimento da história.

Na décima segunda oficina, foi realizada a escrita do último texto produzido durante a intervenção pedagógica. A proposta consistia em escrever um texto, contando com suas palavras a narrativa *As travessuras do Amarelo*, modificando o final, de acordo com as suas ideias. Nesse texto, P1 apresentou tema essencial, o que pode ser visto no texto abaixo.

Texto 4 – P1

O amarelo

O amarelo morava na floresta com o arco íris, aí ele sumiu. Os amigos procuraram ele em todos os lugares e ele tava no circo junto com as bananas do macaco, e fim da história!

Analisando o texto, é possível perceber que P1 insere em seu texto informações importantes sobre a narrativa, tal como quem era o Amarelo, onde e com quem ele morava, como ele havia desaparecido, conforme consta na história ouvida. P1 também coloca em seu texto a informação de que os amigos saíram a procurar o Amarelo, tema em torno do qual a narrativa se desenvolveu. Portanto, percebe-se a preocupação de P1 em apresentar elementos importantes para a caracterização e desenvolvimento do tema. Mesmo sendo um texto curto, é possível

identificar as etapas referentes ao início, meio e fim da história que é concluída com a indicação da localização do Amarelo, que foi modificada segundo sua criatividade.

A apresentação de tema essencial na escrita de texto, produzido por P1, também volta a aparecer no texto final, realizado trinta dias após a conclusão da intervenção pedagógica.

Texto final – P1

A creche
Uma creche cheia de crianças.
Nesta creche cheia de crianças,
e
todo mundo
brinca,
e
todos são unidos.
Fim da história.

A proposta para a escrita deste texto foi a de escrever um texto, sem ajuda, falando sobre a escola, a aula ou uma turma de colegas de aula que, assim como eles, compartilhavam muitas experiências e aventuras. O que se percebe no texto escrito é que o participante conseguiu inserir informações fundamentais para a identificação do tema, apresentando características específicas sobre a realidade de uma creche, tal como a quantidade de crianças e a valorização do brincar nesse espaço.

No gráfico 1, é possível perceber os resultados apresentados por P1 em relação à escrita de cada um dos textos.

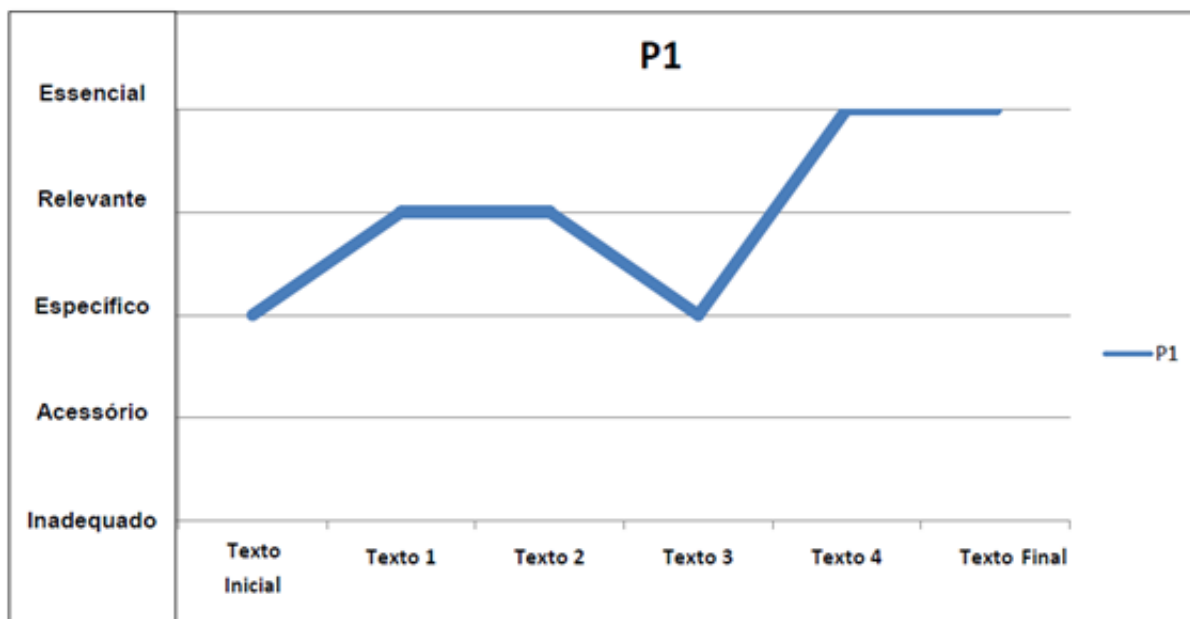


Gráfico 1 – Resultados do participante P1 – Elemento tema do texto

No texto inicial, P1 apresentou tema específico, o que foi modificado na escrita dos textos 1 e 2, realizados durante a intervenção. O aluno apresentou tema relevante e ao voltar na escrita do texto 3, observa-se que apresenta tema específico. Na escrita do texto 4, realizado no último dia de intervenção pedagógica, há uma nova modificação, apresentando tema essencial, o que se mantém também na escrita do texto final. Portanto, a partir da análise do gráfico, P1 apresenta evolução em relação à apresentação do tema do texto, o que sugere efeitos positivos da intervenção sobre este elemento em sua produção.

No primeiro texto, P2 apresentou tema relevante, que significa a inclusão de informações importantes para a caracterização e identificação do tema, embora tenha omitido aspectos essenciais para o desenvolvimento do texto.

Texto inicial – P2

a menina mais feia do mundo

era uma vez uma menina feia caminhava numa floresta e ela era apaixonada pelo um garoto que era bonito mais o garoto nem bola pra ela dava mais ela sempre atraz dele so que ai um dia era um baile de colegio quando ve ela tinha uma irmã e se fantasia da sua irmã para comquistar o garoto mais o garoto sabia que era a irmã da menina ele não aseitou o convite quase que ele sabia que era a irmã dela ai ela em pesoa pediu pra ele e ele aseitou e os dois foro pro baile juntos.

Fim

No texto inicial, o tema é desenvolvido de maneira breve. P2 fala sobre a personagem e é possível identificar o tema, porém, faltam características e informações essenciais que ajudariam a identificar por que a menina era a mais feia do mundo, entre outros aspectos, o que tornaria o texto mais claro.

No texto 1, P2 apresenta tema essencial em seu texto, conforme pode ser observado em sua produção:

Texto 1 – P2

cervo parte II a mudança

continuando... O cervo estava atirado La no chão e o La estava o gafanhoto etava indo embora en quanto ele atirado gemendo aí estava dois passaro em tão viram ele atirado e aí levaram ele embora e o professor falou eu te falei que era para você fazer dieta levem ele para o hospital aí levaram ele embora ele voltou do hospital com a perna engessada e aí ele foi mudando foi comendo mais vegetais foi ficando mais forte e as suas asas foram ficando mais forte e mais melhor e a perna dele melhorou e ele foi e aproveitou suas asas mais forte e vou e aí ele foi seguindo esta rotina.

Fim

O participante conseguiu apresentar em seu texto informações essenciais, o que favoreceu a identificação e caracterização do tema. Como a proposta consistia em contar o que havia acontecido com o cervo após o incidente com o gafanhoto, P2, desde o título, preocupa-se em dizer que é uma continuação, ou seja, a segunda parte da história contada na narrativa.

Embora o aluno desenvolva o tema, chama a atenção o fato de confundir o cervo com um animal que tenha asas, o que pode ser atribuído ao fato de que, na narrativa *As Travessuras do Amarelo*, a história do cervo ter sido contada pelo personagem *Pássaro Professor*, o que pode ter confundido P2 na ação de identificar o que é um cervo.

Na produção do segundo texto, escrito durante a intervenção pedagógica, P2 apresenta tema específico, oferecendo informações de forma parcelar, o que se percebe ao ler o seu texto.

Texto 2 – P2

A estrela elegant

Avia uma estrela que brilhava todos os dias, i ela parecia que ela adorava, mais adorava mesmo brilhar porque ela gostava. eaí o menino cresceu eaí um dia ele pesquisou e ele descobriu uma coisa, essa estrela que ele via deus de menino ele viu fassa um pedido e vai setornar realidade aí ele não viu no final a aí a estrela dava muita sorte então ele fez o pedido ta e ele ficou emilhonario por quausa da estrela.

Como se percebe, P2 inicia a escrita colocando a estrela como personagem principal, o que, no desenvolvimento da história, é modificado, passando então a ser um menino o protagonista. Embora apresente informações referentes à proposta, tal mudança de protagonista causa confusão ao leitor para a interpretação do texto, prejudicando o desenvolvimento e atendimento integral ao tema proposto.

No terceiro texto, P2 volta a apresentar tema essencial em sua produção textual, conforme se percebe no texto apresentado na sequência.

Texto 3 – P2

A natureza linda ea revolta dos animais

A natureza tava numa boa os passarinhos cantava eai umas pessoas todas arumadas chegaram e a zumm começo uns barulhos assim os animais saíram todos correndo apavorados quando ve eles começaram a cortar as árvores os animais se revoltaro e fizeram uma reunião e coversaro a no outro dia que eles iam cortar outra árvore as ganeracotracaram eles e aí os gambás sautaro vedor nele e aí nunca mais voltaro.

Fim

P2 consegue apresentar informações fundamentais para que se identifique o ambiente onde se passa a história e os personagens que moram nesse espaço, bem como os fatos que motivaram a revolta dos animais, conforme citado no título do seu texto. Todos os aspectos selecionados pelo participante na escrita desse texto favorecem a identificação e a interpretação da produção realizada e demonstram a preocupação e os cuidados que teve para atender ao que foi proposto.

No último texto escrito durante a intervenção, P2 volta a oscilar em seus resultados, apresentando tema específico em seu texto.

Texto 4– P2

As travessuras do amarelo

Era uma vez as cores do arco íris moravam no bosque sem fim e num dia o amarelo desapareceu ai as cores saíram atras dele e ai em contraram uma formiga.

De acordo com a análise do texto, percebe-se a dificuldade que P2 teve em recordar a narrativa, encerrando sua escrita no momento em que as cores encontraram a personagem *Formiga General*. P2 concluiu seu texto antes de citar elementos importantes relacionados ao desenvolvimento e finalização da narrativa. É considerado tema específico porque o participante aborda aspectos referentes à proposta, porém de forma parcelar, faltando várias informações para a caracterização total do tema.

Trinta dias após o fim das intervenções, na escrita do texto nomeado texto final, P2 apresentou trabalho de escrita com o tema essencial.

Texto final – P2

TURMA 62

Era uma vez uma turminha do colegio era muito alegre, a professora era um doce de professora, todo mundo gostava dela todo mundo mesmo. Tinha um monte gente pedindo encontro, e aí ela foi pro colégio e aí sempre era aquela turma alegre estudavam muito e aí quase todos os dias eram igual, quase e aí tava chegando as férias fizeram sua prova e a metade passou e aí fizeram o provão teve uns que passou e outros não.

Fim

Nesse texto, P2 apresenta características pessoais relativas aos personagens e à turma a qual faz referência em sua escrita. O estudante também aborda diversas peculiaridades relacionadas à realidade escolar, tais como estudo, realização de provas, aprovação e reprovação.

Observando o gráfico 2 é possível perceber as mudanças apresentadas por P2 em relação ao elemento tema do texto.

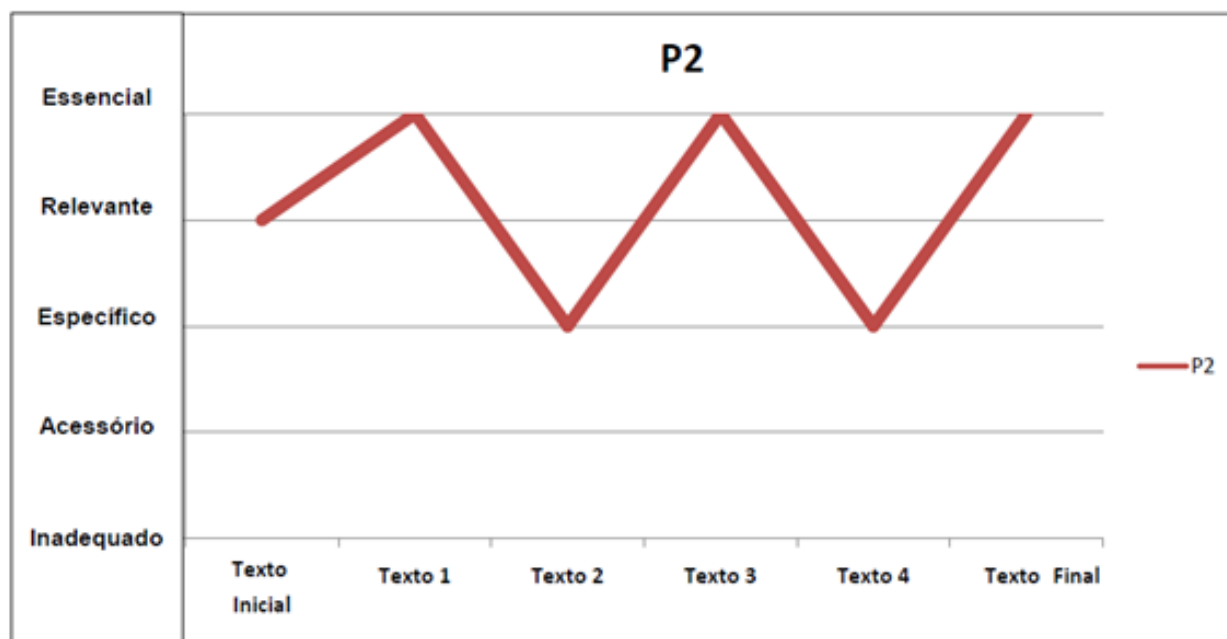


Gráfico 2 - Resultados do participante P2 – Elemento tema do texto

No gráfico, fica claro o processo desenvolvido por P2 em sua escrita de textos. É percebida a oscilação a cada produção de texto, pois o participante apresentou resultados diferentes. Inicialmente, o tema apresentado pelo aluno era relevante, enquanto que nas demais produções o tema apresentado variou entre específico e essencial, o que demonstra que o aluno em todos os textos buscou selecionar informações relacionadas ao tema, conseguindo com mais profundidade em algumas produções.

Na sequência, apresento os resultados referentes às produções textuais elaboradas por P3. Os textos desse participante estão transcritos todo em letra maiúscula porque foram escritos dessa forma, inclusive com os traços entre as palavras. P3, no texto inicial, apresentou tema inadequado em seu texto. Com exceção do título, os conteúdos inseridos não se referem ao tema sugerido para a realização da tarefa:

Texto inicial – P3

FABIO-O MENINO MAIS FEIO DO MUDO

FABIO – CAMINAVA – PELA – RRUA - E OUVIU - UM-RRUIDO E. CE – VIROU – EVIU – O DEABO – O FABIO – DISE – QENE – TU – ODEABO – DISE. EU – SOU – OCAPETA – FABIO – FICOUTAO – A –SUSTADO – QE. SAIUQORREDO – E – TROPESOU – NUMA – PEDRA – E MMAXUCOU – SEU. JUELIO – FABIO – OLOU – PARA – TRASE – NAU – VIU – MAIS – O. DEABO – GA – ESTAVA – AMANE- SENDO – O – DIA. FABIO – CAMINAVA – EN – DIRESAU – A – SU – CASA. QUADO – XEGOU EN SUA – CASA – FALOU – OQE – ACOTESEU. PARA – A SUA – MANIE – ELA NAU – AQREDETOU – ENSEUFILIO E NUCA – MAIS – VIRAU – ODEABO.

A temática abordada deveria contemplar um texto que contasse algo sobre uma pessoa ou animal a quem deveria atribuir-se características que definiriam o ser como o “maior” ou “melhor” em algo. O participante faz referência ao tema apenas no título. No restante de sua produção, P3 desenvolve a história sem nenhuma relação com o que foi proposto, fugindo totalmente ao tema.

Na primeira produção textual, realizada na terceira oficina, P3 apresenta em seu texto tema específico, diferentemente do texto inicial. Nesse texto, P3 inclui algumas informações relacionadas ao tema proposto.

Texto 1– P3

O CERVO MUDADO O CERVO ERA MALADRO E MUDOU E AGORA ELEFAS DODOS OS EXERCÍCIOS ELE SAI PULADO POR DODAS AS ÁRVORES.
--

Embora haja carência de informações sobre o motivo de o cervo ter mudado e o que o caracterizava como “malandro”, termo usado pelo aluno para descrevê-lo, o tema é abordado e há inclusão de aspectos que ajudam a identificar qual era a proposta temática para a escrita realizada nesse dia.

Na escrita do segundo texto, P3 apresentou tema específico em sua produção textual. Observando o texto, é possível perceber que o estudante coloca elementos referentes ao tema proposto, porém as informações selecionadas são parcelares, ou seja, atendem ao tema parcialmente.

Texto 2– P3

ERA UMA VEZ UMA ESTRELA MUITO BRILOSA A ISTRELA MORAVA NO CEL BRILAVA MUITO MAIS QE AS OUTRAS TODO MUDO LA NO SEL GOSTAVA DELA. FIN
--

A apresentação de tema específico volta a aparecer no terceiro texto escrito durante a intervenção, quando P3 novamente insere elementos e informações parciais em relação ao tema proposto. No segundo texto, o estudante falou

brevemente sobre a estrela, que era muito brilhosa, o que também acontece no texto 3, como pode ser observado em sua produção.

Texto 3– P3

A FLORESTA E O CAVALO SELVAGE ERA UMA VES UM CAVALO Q ADAVA PELA FLORESTA ATECE ELE C ASUSTOU CO UMA COBRA E O CAVALO SIGIU SUA VIDA. VITORIA
--

Nessa produção textual, P3 apresenta no título que falaria sobre a floresta e o cavalo selvagem, porém, no corpo do texto, o que se percebe é apenas uma pequena parte, pois o foco que o estudante dá refere-se ao fato do cavalo ter se assustado com uma cobra. Portanto, as informações inseridas pelo participante no texto correspondem parcialmente ao que foi proposto.

Assim como nas demais produções textuais realizadas durante a intervenção pedagógica, no último texto, também escrito durante o período de intervenção, P3 apresenta tema específico.

Texto 4– P3

AS TRAVESURA DO A MARELO VERMELO E LARANJA VERDE AZUL ANIL VIOLETA FORAM ATRAS DO AMARELO. O AMARELO ADAVA E AI ELE TROPESOU NUMA PEDRA E CAIU NO RIO DO SOLUSOS E AI VENHO UM ELEFATE.

P3 novamente insere informação parcelar em seu texto, como as cores do arco-íris que compõem a narrativa *As Travessuras do Amarelo*, porém, após apresentá-las, ele já faz a conclusão do texto, sem abordar aspectos e fatos importantes que fazem parte da narrativa.

Diferentemente das demais produções textuais realizadas durante a intervenção pedagógica, no texto final, P3 apresenta em seu texto tema relevante, conforme pode ser observado a seguir.

Texto Final – P3

A TURMA

ERA UMA VES UM COLEGIO CE TINA UMA GAROTA MUITO MA E UMA VES ELA BATEU TATO MAIS TATO NUMA ALUNA CE DISMAIO ELA QUADO ELA ACRDOU FES CEXA PARA A DIRETORA E A MININA MA FICOU DE CASTIGO.

FIN

Como pôde ser observado no texto final de P3, o tema é apresentado e há presença de sujeitos que ajudam a compor o corpo escolar, tais como aluna e diretora. Também fatos que fazem parte da realidade da escola são descritos. O tema é considerado relevante porque omite certos aspectos do que foi proposto e o que é anunciado no título. A proposta consistia em criar um texto sobre uma turma, tal como o título apresenta, entretanto, P3 enfoca uma situação que envolve apenas três sujeitos, omitindo a turma que aparece no título.

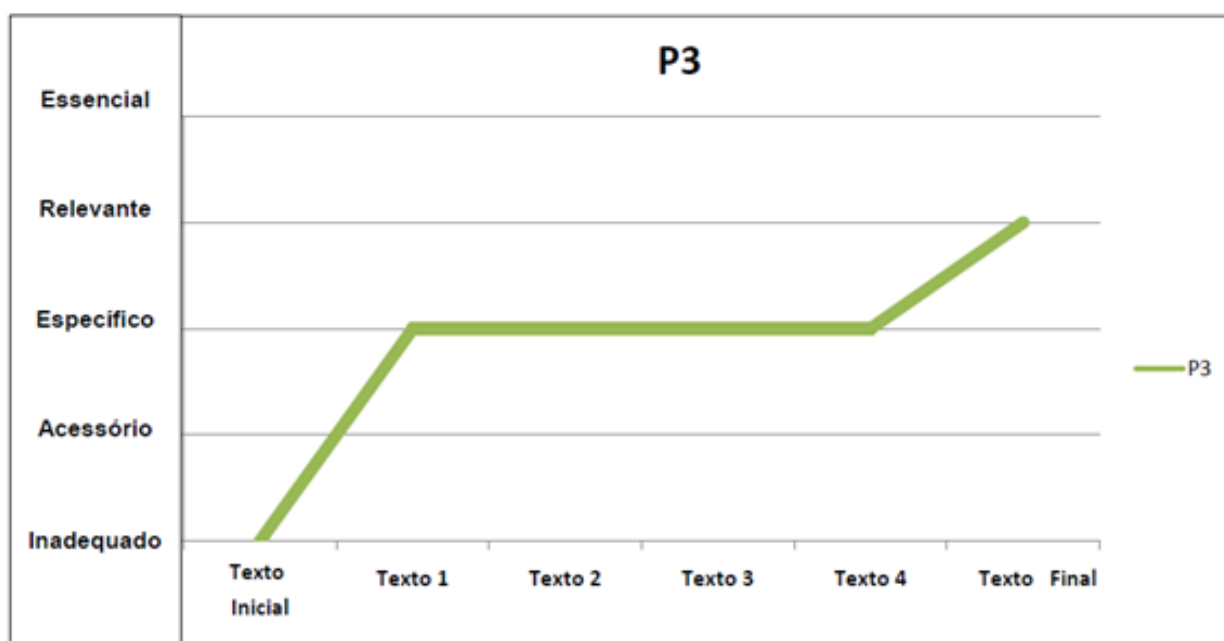


Gráfico 3 – Resultados do participante P3 – Elemento tema do texto.

Os resultados apresentados no gráfico 3 demonstram que P3 conseguiu obter melhoras quanto ao elemento tema do texto, uma vez que no texto inicial apresentava tema inadequado e houve progressão dos textos escritos durante a intervenção. É possível observar que nas quatro produções textuais o tema específico é apresentado e, por fim, o tema relevante aparece na última produção,

pois incluiu no texto elementos importantes para a caracterização do tema, mesmo omitindo alguns aspectos.

P4 que escreveu todos os textos em letra maiúscula, no texto inicial, apresentou o tema essencial, o que indica a inclusão de informação fundamental para a definição e caracterização do tema no texto.

Texto Inicial – P4

O MININO MUÍTO FEIO

O MININO ERA FEIO DE MAIS.

O MININO SAI DE CAVALO NAS RUAS E UM DIA UMA MININA PASSO POR ELI E DIZ TU É FEIO AÍ A MÃE DELE OVIU E SAI NA RUA E DIZ O MEU FINHO É BONITA I ELA DIZ O TEU FILHO É BOTINA AÍ UM DIA O MININO NÃO QUER NAMORA AI MININA DIZ TU FICA SORRIDO PARA MINHA AÍ UM DIA O ANIVERSARIO ELE DIZ QUE O PRESATE ERA UMA NAMORADA AÍ A MININA DIZ QUE NAMORA COM ELE SE ELI DEXA DE SER MUÍTO FEIO SEM SUJERA NO DENTE I FERIDA NA CARA AÍ O MININO FOI NO MEDICO I ESCOVÔ O DENTE E NÃO FICOU MAIS MUÍTO FEIO I A MININA NAMORÔ COM ELI.

FINAL FELIZ

Conforme pode ser observado no texto acima, embora inicialmente se atrapalhe um pouco, P4 consegue na sequência da produção, inserir elementos que favorecem a identificação do tema, tal como a caracterização do personagem, justificando inclusive porque o cita como um menino muito feio, desenvolvendo, portanto, o tema proposto.

Na análise das produções textuais, foi percebido que P4 apresentou em todos os seus textos tema essencial que, como citado acima, refere-se à inclusão de informações fundamentais para a definição e caracterização do tema. Esse aspecto pode ser observado nos textos que são apresentados em sequência.

Texto 1– P4

A FLORESTA

A FLORESTA TINHA UM MONTE DE BICHO LEGAL, MAIS UM DIA APARECEU UMA PESSOA QUE QUIS DERRUBAR UMA ÁRVORE, SÓ QUE OS BICHOS SE JUNTARAM E PROTEGERAM A ÁRVORE, FIZERAM A VOUTA E ABRAÇARAM A ÁRVORE. QUANDO A PESSOA FOI CORTAR A ÁRVORE PARA FAZER LENHA E VENDER ELE SE ASSUSTOU COM OS BICHOS E SAIU CORRENDO DA FLORESTA. OS BICHOS FICARAM FELIZES E FIZERAM UMA FESTA PARA COMEMORAR.

Texto 2 – P4

O CERVO II A ATITUDE

O CERVO ESTAVA MUITO DOENTE POR CAUSA DO TOMBO SUA PATA DOIA MUITO, PASSO UMA SEMANA ATÉ QUE NUM DIA, ELE ACABOU MORRENDO E LÁ NO CÉU ELE CONSEGUIU VOAR SOBRE AS NUVENS, E DEUS DISSE VOCÊ VIROU UM PÁSSARO MUITO LINDO, E O CERVO FICOU SEM PALAVRAS E MUITO ALEGRE QUE ATÉ COMEÇOU A RIR, E PERGUNTOU: EU ERA MALANDRO NA TERRA E MORRI, PORQUE SOU PASSARO AGORA? E DEUS DISSE: TODO MUNDO TEM UMA SEGUNDA XANCE. O CERVO CHORÔ POR SER O PÁSSARO DE CONFIANÇA DE DEUS.

BOM, COM O TEMPO ELES VIRARAM AMIGOS INSEPARÁVEIS.

Texto 3 – P4

A ESTRELA CADENTE

ERA, UMA, VEZ, UMA ESTRELA CADENTE QUE GOSTAVA DE BRILHAR E UM DIA SE APAGÔ PORQUE A NOITE TAVA FRIA. OUTRO DIA ELA ESTAVA PASSEANDO E COMEÇOU A CHOVER MUITO FORTI, E FOI CORRENDO SE ESCONDER. PARA PIORÁ O VENTO ERA TÃO FORTI QUE ELA CAIU DAS NUVENS E SE MACHUCOU. AÍ APRENDEU QUE LUGAR DE ESTRELA É NO CÉU PARADA BRILHANDO.

Texto – P4

AS TRAVESSURAS DO AMARELO

ERA UMA VEZ UM ARCO-ÍRIS, ELES ERAM FELIZES NO BOSQUE, ATÉ QUE O AMARELO SUMIU. AS CORES SAIRAM PARA PROCURAR, MAIS SEM ESTRATÉGIA ELES NÃO COSEQUIRAM. O PÁSSARO E A FORMIGA DISSERAM USA O PLEA, E ELAS USARAM E PASSARO A AREIA MOVEDIÇA. ELES CONTINUARAM PROCURANDO, E AÍ UM DIA ELES ACHARAM A MENSAGEM DO AMARELO E ACHARAM QUE ELE TINHA VIRADO GALINHA. ELES MONTARAM O PLANO DE PROCURAR NOS GALINHEIROS. ELES CHEGARAM NUM GALINHEIRO E DESCOBRIRAM QUE O AMARELO COMPROU UMA FAZENDA E CRIAVA GALINHA.

FIM

VITÓRIA, VITÓRIA ACABOU-SE A HISTÓRIA.

Texto final – P4

A TURMA DE ALUNOS

ERA UMA VEZ UMA TURMA DE ALUNOS MUITO ITELIGENTES. ELES ESTUDAVAM MUITO E ERAM AMIGOS. UM DIA A PROFESSORA AVISOU: GENTE O FIM DO ANO ESTÁ CHEGANDO, E CINCO ALUNOS VÃO PARA O PROVÃO! OS COLEGAS RESOLVERAM AJUDAR, E CHAMARAM OS AMIGOS PARA ESTUDAR. ELES ESTUDARAM MUITO, E NO DIA DO PROVÃO TODOS PASSARAM. ELES FICARAM FELIZES E DISSERAM: OBRIGADO AMIGOS, VOCÊS SÃO O MÁXIMO.

Como pôde ser percebido nos textos, em todas as suas produções textuais, P4 apresentou preocupação em selecionar informações que favorecessem a caracterização e identificação do tema. Em todos os textos, organizou elementos e aspectos que auxiliam a perceber o tema solicitado em cada uma das produções textuais e o desenvolvimento da história, bem como detalhes sobre as características de cada um dos personagens, apresentados nas diferentes histórias.

Em relação ao participante P5, no texto inicial, apresentou tema específico, incluindo informação parcelar, relativa apenas a casos ou exemplos particulares, ou seja, apresenta brevemente o tema do texto, mas não o desenvolve.

Texto inicial – P5

um mina mais feio

era uma vez um mimino mais feio e le queria namorar com uma minina linda so que ela queria um minino Bonito ele queria ficar lindo para ficar com ela so que ele era muito feio te que ele ficou tão Bonito que ele se A paixonou eles ficaro feliz. Para sepre.

P5 fala sobre um menino que seria o “mais feio”, citando que ele gostaria de ficar lindo para namorar com a menina de quem gostava, o que acontece no final da sua história. Porém, faltam elementos para caracterizar o personagem como o “mais feio”, o que atenderia ao tema de forma mais completa. O aluno não apresenta aspectos ou fatos que abordem sobre a mudança ocorrida, ou seja, quando ele deixa de ser feio para tornar-se lindo.

Já no texto 1, escrito no terceiro dia de intervenção, P5 apresenta tema inadequado porque as informações selecionadas não fazem referência ao tema sugerido durante a oficina.

Texto 1 – P5

O coelinho Amarelo

Era uma vez um coelinho Amarelo, ele era um coelinho muito alegre, ele estava brincando na rua ate que ele caiu no chão e que brau a perna, i aí ele ficou na cadeira de roda. mas ele ficou Bem, mais ele aprendeu que não é prabricar no meida rua.

Conforme consta na descrição das oficinas, nesse dia foi solicitado que os estudantes escrevessem um texto contando o que havia acontecido com o cervo, após o incidente ocorrido durante a disputa de pulos realizada com o gafanhoto. O que ocorreu foi que P5 escreveu um texto falando sobre um coelhinho, o que fugiu totalmente ao tema sugerido.

No segundo texto, P5 apresentou tema essencial, com inclusão de informações consideradas fundamentais para a caracterização e identificação do tema sugerido.

Texto 2– P5

As estrelas

Era uma vez uma estrela que era muito sosinha, ela não falava com ninguemsoqui uma estrela que sixamavaMaaria puxou a misade com ela ialetas não para vão de com versa elas ficarão amigas. Para semtre e nuca separa ificarafezis para sempre.

Nesse texto, P5 conseguiu desenvolver o tema, organizando elementos que favoreceram a identificação do início, meio e conclusão do texto, bem como apresenta características dos personagens e da relação que estabelecem entre si.

Na escrita do terceiro texto, P5 realiza uma modificação em relação à apresentação do tema, que foi considerado como tema específico.

Texto 3– P5

O cachorinho perdido na floresta

Era uma vez O cachorinho estava com seus donos passeando na floresta ate que os seus donos olharo para o lado e o cachorinho não estava la eles foro proucura mais o cachorinho estava ali brincando.

No texto, P5 apresenta desde o título que escreveria sobre um cachorrinho perdido na floresta, porém, as informações colocadas no texto atendem apenas parcialmente ao tema proposto, já que a proposta era a de escrever uma história que se passasse em uma floresta. No texto de P5, não são dadas as informações sobre a floresta, aspecto que aparece em apenas uma passagem da história escrita.

Assim como na escrita do segundo texto, na última produção textual, durante a intervenção pedagógica, P5 apresenta tema essencial.

Texto 4 – P5

As travessuras do Amarelo

Era uma vez o arco-íris percebeu que estava faltando o amarelo eles foram procurados o amarelo mas não acharam mas planejaram um plano para achar o amarelo, eles planejaram um plano bom para enfrentar o amarelo, acenderam tochas e enfrentaram o amarelo.

O participante conseguiu inserir em seu texto aspectos importantes que compõem a narrativa *As Travessuras do Amarelo*, como o planejamento, a ação essencial para que as cores encontrassem a cor desaparecida.

A apresentação do tema essencial volta a aparecer no texto do participante P5 em seu texto final, conforme pode ser percebido abaixo.

Texto final – P5

A turma

Era uma vez uma turma safadinha sempre saindo do lugar a professora sempre mandando sentar mais sempre quando a professora ia na direção todo mundo revirava a sala de lá mais quando a professora voltava todo mundo ficava quietinho.

Há nesse texto, a inserção de informações essenciais para a caracterização e identificação do tema, assim como aspectos ligados à realidade escolar e que, provavelmente, o aluno havia vivenciado anteriormente.

Observando o gráfico 4, é possível perceber o processo desenvolvido por P5, com base na verificação e análise das seis produções textuais por ele escritas.

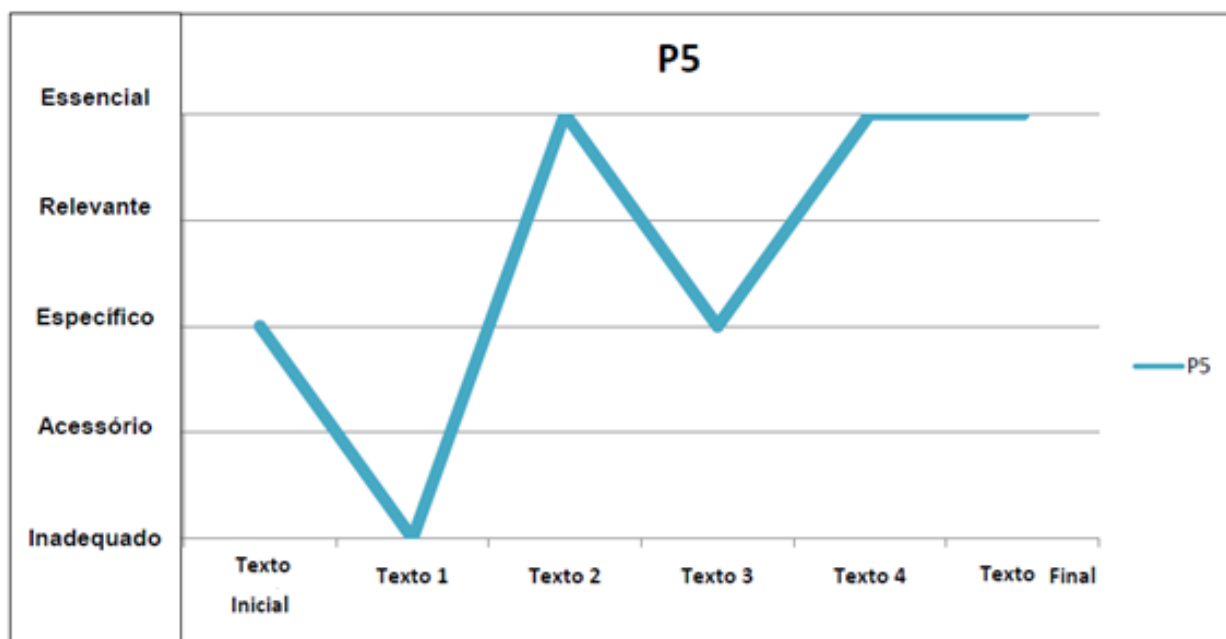


Gráfico 4 - Resultados do participante P5 – Elemento tema do texto

A partir do gráfico, é possível perceber as mudanças e oscilações ocorridas em relação à apresentação do elemento tema do texto nas suas produções textuais. Observa-se que no texto inicial, P5 apresentou tema específico, posteriormente, durante a intervenção pedagógica, passa a tema inadequado, o que volta a se modificar nas demais produções textuais. Embora oscile na apresentação desse elemento, nas duas últimas produções de texto – texto 4 e texto final – P5 apresenta tema essencial, alcançando, portanto, o nível mais alto desse elemento. O fato de apresentar tema essencial no texto final, realizada trinta dias após o término da intervenção pedagógica, sugere a internalização dessa aprendizagem por P5, demonstrando sua preocupação em selecionar aspectos importantes que favorecem a identificação do tema bem como o desenvolvimento do texto.

Por fim, apresento os resultados referentes ao último participante, P6, que apresentou, no texto inicial, tema específico. P6 incluiu informação parcelar, referindo-se apenas a casos ou exemplos particulares, ou seja, P6 fez a apresentação do tema de forma breve, não o desenvolvendo na sequência.

Texto inicial – P6

A minina mais isperta do mundo

era uma vez uma mininalhamadaarlimda ela éa a menina mais esperta do mundo ela no colegododo mundo pedia ajuda ela ia la na provessora e pedia provessora eu poso ajudar os meus colegas a provessoradissi e dodo mundo a arlimda respondeu sim. e dodo mundo provessoraestabem mas só ojeestabemprovessora a arlimda pegou oseu caderno e foi La na ferte e comesou a isplica mas tiga uma menina que não gostava da arlimda só por que ela naãotiganen uma amiga todas as garota viçavam com a arlimda mas teve um dia que era u aniversario da arlimda ela convidou dodas as garotas e tambemcomfidou a garotiga Sabrina que mingue falava com a Sabrina ela agradeseu a arlimdaelefou a Sabrina para a casa dela e tava todas as garota la na casa dela as meninas responderam quem e ela a arlimda respondeu e a miga nova amiga as meninas disseramolagual e o seu nome Sabrina ola Sabrina suja bem fimda obrigada meninas eu estou muito feliz. fim

Em seu texto, P6 escreveu sobre a menina “mais esperta do mundo”, atribuindo algumas características para a personagem, mas, aos poucos, inseriu outros elementos que fugiram ao tema, desenvolvendo o texto a partir de outro foco, voltado à resolução de uma desavença pessoal do personagem e não para aspectos relativos à identificação do tema que seria, nesse caso, a menina mais esperta do mundo.

No texto 1, escrito na terceira oficina, P6 apresenta tema inadequado, incluindo informações inadequadas, conforme pode ser observado em seu texto.

Texto 1 – P6

O cervo

O cervo sempre gostou do gafanhoto era amigo da cervo e tambem o cervo era muito preguisoso e mal educado o cervo gafanhoto queria um pouco de amora e o cervo não queria da intão o gafanhoto teve um plano o gafanhoto comfidou o cervo para brimca na árvore mas o cervo odeia subir em arvoré mas ele Teve que subir na arvore para mostra para o gafanhoto quele não tem medo de arvore emtão ele subio na arvore e perai...ele caio da arvore e o gafanhoto dise minha nosa eu tenho que ajuda emtão o gafanhoto deseiu da arvoré e ajudou o cervo e o cervo estava desmaiado embaixo da arvore o gafanhoto lefou o cervo para o ospital e o medico dice aguarda ali purfavor tá obrigado depois de horas ele esta bem serio disse o gavanhota ali esta ele e você esta bem e bem bem. obrigado por pergunta fim.

O tema proposto consistia em escrever um texto contando o que aconteceu com o cervo após o incidente com o gafanhoto. Entretanto, P6 cria uma nova história, modificando inclusive como o cervo machucou-se. Dessa forma, é importante afirmar que o participante não atendeu ao tema solicitado e, por isso, o tema apresentado em sua produção textual foi considerado inadequado.

Já na escrita do texto 2, realizada no sexto dia de intervenção pedagógica, a partir da análise da produção textual, é possível observar a presença de tema essencial, o que incluiu informações fundamentais para a caracterização e identificação do tema.

Texto 2 – P6

A noite de brilhar

Era uma vez uma estrela cadenti que morava no céu e ela era amida das outras estrela e quando chovia ela ia sescomde lá na casa da for e a amiga da estrela cadenti a for quado era noiti de era ora de brilhar no céu e a estrela cademti tem outra amiga que se xama rita a rita adorava a for tambem era amiga da rita a rita morava no lado da casa da estrela caden e a estrela cademti caio mas as amiga as estrela ajudou e dodas as estrela fiferamfelizez para sempre fim.

Como se pode perceber, ao longo do texto, P6 aborda o tema proposto, que era escrever uma história imaginando como seria a vida de uma estrela, caso as estrelas vivessem como as pessoas. Em seu texto, P6 incluiu informações sobre onde a estrela morava e estabelece relações de amizade entre os personagens, favorecendo a identificação sobre o tema proposto.

No terceiro texto escrito durante a intervenção, P6 volta a demonstrar resultados diferentes dos anteriores em relação à apresentação do tema, apresentando tema específico, mas com as informações inseridas atendendo parcialmente ao tema proposto.

Texto 3 – P6

A mata

Era uma vez uma mata tam bonita que todos os bixos moravam e la morava uma familia de coelhos e tinha um coelho chamado tanbor ele se chama asim por que ele bate o pê forte mas tam forte que a familia se asusta, e ele teve um amigo que se chama alice ela tem uma rosa na sua cabesa. A rosa é muito bonita que ela nunca tira, os páсарos catam tam bonito que todos os bichos ficam brincando na mata fim.

O tema apresentado nesse texto é considerado específico porque o estudante aborda brevemente o que foi proposto, que era escrever uma história que acontecesse em uma floresta. Em seu texto, a floresta é citada brevemente e, após, o estudante conta uma história baseada em um filme infantil, voltando o foco para o filme e não para o tema.

No último texto, cuja produção foi realizada na décima segunda oficina de intervenção, P6 apresentou tema relevante em seu texto, resultado melhor que o anterior. A proposta consistia em escrever um texto contando a narrativa *As Travessuras do Amarelo*, modificando o final de acordo com suas ideias. O participante conseguiu inserir, nessa produção, informações importantes para a caracterização e identificação do tema, porém omitiu aspectos considerados essenciais da narrativa, o que teria resultado em um tema essencial apresentado em sua produção.

Texto 4 – P6

As travessuras do amarelo

Era uma vez umas cores do arcoiris era o amarelo, o vermelho, o violeta e também o laranja, e as cores foram brincar na rua e o amarelo se perdeu e as cores ficaram preocupadas, foram correndo e diziam amarelo onde você amarelo então de repente você se perdeu e ficou tudo escuro então eles foram procurar, ele se separaram e todo mundo se reencontrou e foram dormir. O azul e o violeta escutaram um barulho e começaram a falar vamos que a gente acha o amarelo, então o laranja foi tomar água e percebeu que o azul e o violeta tinham sumido, então o laranja acordou as outras cores então as cores se levantaram e disseram onde está o azul e o violeta? As cores tiveram um plano, fazer igual João e Maria, colocar pedra no caminho. Eles acharam as cores sumidas, e foram atrás do amarelo que estava gritando socorro em cima do topo de uma árvore. Então as cores deram um lindo abraço. Fim

Assim como no texto 4, no texto final, P6 volta a apresentar resultado melhor que o anterior, apresentando tema essencial em seu texto.

Texto 4 – P6

As travessuras do amarelo

Era uma vez umas cores do arcoiris era o amarelo, o vermelha, o violeta e tambem o laranja, e as cores foram brincar na rua e o amarelo se perdeu e as cores ficaram preocupadas, foram correndo e diziam amarelo cade você amarelo então de repente as cores se encontraram e ficou tudo escuro então eles foram procurar, eles se separaram e todo mundo se reencontrou e foram dormir. O azul e o violeta escutaram um barulho e começaram a falar vamos que a gente acha o amarelo, então o laranja foi tomar água e percebeu que o azul e o violeta tinham sumido, então o laranja acordou as outras cores então as cores se levantaram e disseram onde está o azul e o violeta? As cores tiveram um plano, fazer igual João e Maria, colocar pedra no caminho. Eles acharam as cores sumidas, e foram atrás do amarelo que estava gritando socorro em cima do topo de uma árvore. Então as cores deram um lindo abraço. Fim

Em seu texto, P6 escreveu sobre a menina “mais esperta do mundo”, atribuindo algumas características para a personagem, mas, aos poucos, inseriu outros elementos que fugiram ao tema, desenvolvendo o texto a partir de outro foco, voltado à resolução de uma desavença pessoal do personagem e não para aspectos relativos à identificação do tema que seria, nesse caso, a menina mais esperta do mundo.

No texto 1, escrito na terceira oficina, P6 apresenta tema inadequado, incluindo informações inadequadas, conforme pode ser observado em seu texto.

Texto 1 – P6

O cervo

O cervo sempre gostou do gafanhoto era amigo do cervo e tambem o cervo era muito preguiçoso e mal educado o cervo gafanhoto queria um pouco de amor e o cervo não queria então o gafanhoto teve um plano o gafanhoto confiou o cervo para brincar na árvore mas o cervo odeia subir em árvores mas ele teve que subir na árvore para mostrar para o gafanhoto que ele não tem medo de árvores então ele subiu na árvore e caiu...ele caiu da árvore e o gafanhoto disse minha nora eu tenho que ajudar então o gafanhoto desejou para o cervo e ajudou o cervo e o cervo estava desmaiado embaixo da árvore o gafanhoto levou o cervo para o hospital e o médico disse aguarda ali por favor tá obrigado depois de horas ele está bem sério disse o gafanhoto ali está ele e você está bem e bem bem. obrigado por pergunta fim.

O tema proposto consistia em escrever um texto contando o que aconteceu com o cervo após o incidente com o gafanhoto. Entretanto, P6 cria uma nova história, modificando inclusive como o cervo machucou-se. Dessa forma, é importante afirmar que o participante não atendeu ao tema solicitado e, por isso, o tema apresentado em sua produção textual foi considerado inadequado.

Já na escrita do texto 2, realizada no sexto dia de intervenção pedagógica, a partir da análise da produção textual, é possível observar a presença de tema essencial, o que incluiu informações fundamentais para a caracterização e identificação do tema.

Texto 2 – P6

A noite de brilhar

Era uma vez uma estrela cadenti que morava no céu e ela era amida das outras estrela e quando chovia ela ia sescomde lá na casa da for e a amiga da estrela cadenti a for quado era noiti de era ora de brilhar no céu e a estrela cademti tem outra amiga que se xama rita a rita adorava a for tambem era amiga da rita a rita morava no lado da casa da estrela caden e a estrela cademti caio mas as amiga as estrela ajudou e dodas as estrela fiferamfelizez para sempre fim.

Como se pode perceber, ao longo do texto, P6 aborda o tema proposto, que era escrever uma história imaginando como seria a vida de uma estrela, caso as estrelas vivessem como as pessoas. Em seu texto, P6 incluiu informações sobre onde a estrela morava e estabelece relações de amizade entre os personagens, favorecendo a identificação sobre o tema proposto.

No terceiro texto escrito durante a intervenção, P6 volta a demonstrar resultados diferentes dos anteriores em relação à apresentação do tema, apresentando tema específico, mas com as informações inseridas atendendo parcialmente ao tema proposto.

Texto 3 – P6

A mata

Era uma vez uma mata tam bonita que todos os bixos moravam e la morava uma familia de coelhos e tinha um coelho chamado tanbor ele se chama asim por que ele bate o pê forte mas tam forte que a familia se asusta, e ele teve um amigo que se chama alice ela tem uma rosa na sua cabesa. A rosa é muito bonita que ela nunca tira, os pásaros catam tam bonito que todos os bichos ficam brincando na mata fim.

O tema apresentado nesse texto é considerado específico porque o estudante aborda brevemente o que foi proposto, que era escrever uma história que acontecesse em uma floresta. Em seu texto, a floresta é citada brevemente e, após, o estudante conta uma história baseada em um filme infantil, voltando o foco para o filme e não para o tema.

No último texto, cuja produção foi realizada na décima segunda oficina de intervenção, P6 apresentou tema relevante em seu texto, resultado melhor que o anterior. A proposta consistia em escrever um texto contando a narrativa *As Travessuras do Amarelo*, modificando o final de acordo com suas ideias. O participante conseguiu inserir, nessa produção, informações importantes para a caracterização e identificação do tema, porém omitiu aspectos considerados essenciais da narrativa, o que teria resultado em um tema essencial apresentado em sua produção.

Texto 4 – P6

As travessuras do amarelo

Era uma vez umas cores do arcoiris era o amarelo, o vermelho, o violeta e também o laranja, e as cores foram brincar na rua e o amarelo se perdeu e as cores ficaram preocupadas, foram correndo e diziam amarelo onde você amarelo então de repente você se perdeu e ficou tudo escuro então eles foram procurar, ele se separaram e todo mundo se reencontrou e foram dormir. O azul e o violeta escutaram um barulho e começaram a falar vamos que a gente acha o amarelo, então o laranja foi tomar água e percebeu que o azul e o violeta tinham sumido, então o laranja acordou as outras cores então as cores se levantaram e disseram onde está o azul e o violeta? As cores tiveram um plano, fazer igual João e Maria, colocar pedra no caminho. Eles acharam as cores sumidas, e foram atrás do amarelo que estava gritando socorro em cima do topo de uma árvore. Então as cores deram um lindo abraço. Fim

Assim como no texto 4, no texto final, P6 volta a apresentar resultado melhor que o anterior, apresentando tema essencial em seu texto.

Texto final – P6

Um colejo maluco

Era uma vez um colejo que tinha uma crianças tão bonitas que no recreio eles brincam de pega-pega, escondi-escondi, etc. As vezes quando batia para ir para sala eles gritavam até a professora chegar. A professora chegou eles ficam de boca fechada até bater para ir embora, fim.

Nessa produção P6 inseriu elementos ligados à realidade escolar, provavelmente vivenciada anteriormente, o que favoreceu a identificação do tema durante a leitura.

Observando o gráfico 5, apresentado na sequência, é possível observar a partir dos resultados o processo pelo qual P6 passou em relação à produção de textos escritos.

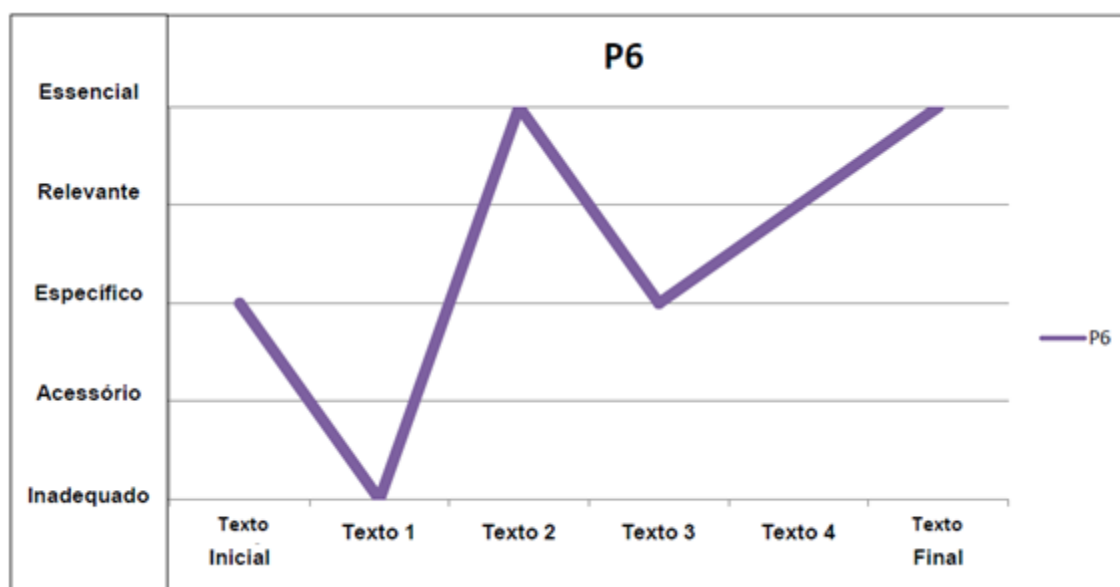


Gráfico 5 – Resultados do participante P6 – Elemento tema do texto.

A partir do gráfico 5, é possível observar o processo e as melhorias que o participante apresentou sobre o tema do texto em suas produções. Embora tenha oscilações nos resultados, percebe-se que nas três últimas produções há crescimento progressivo nesse aspecto.

Com base no que foi observado nos textos dos participantes, percebeu-se que os participantes apresentaram maiores dificuldades em atender ao tema na escrita do texto 3, quando o tema esteve voltado a criar um texto que se passasse

em uma floresta, ao contrário dos demais, quando eles podiam criar o espaço onde a história aconteceria.

Com o objetivo de discutir as mudanças percebidas nas produções textuais dos participantes em relação a esse elemento, apresenta-se os gráficos 6 e 7 que contêm os resultados do texto inicial e final.

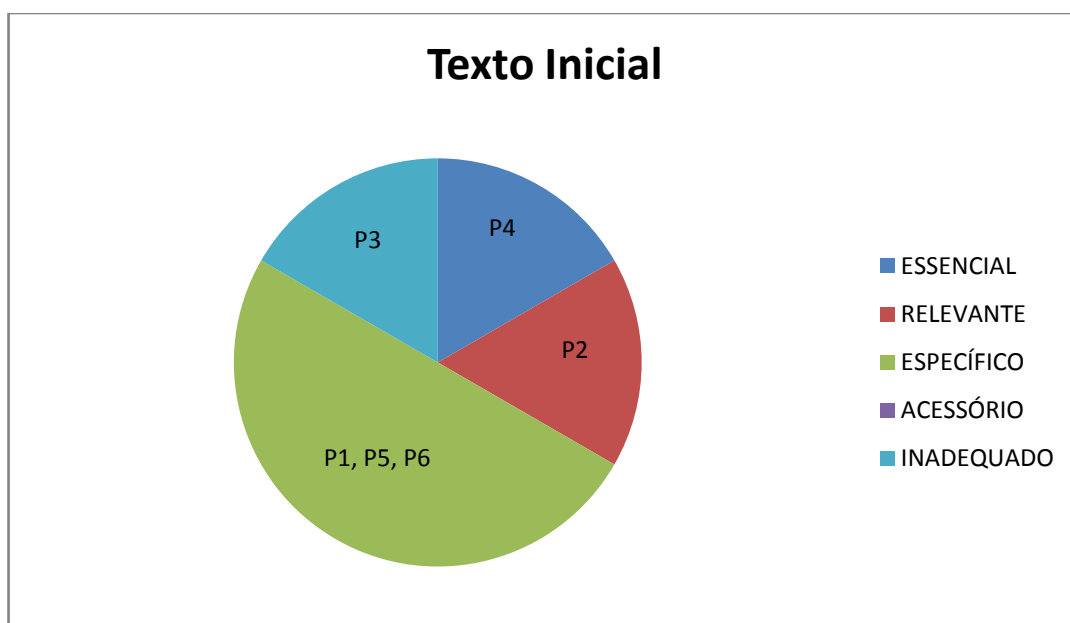


Gráfico 6 – Resultados Elemento Tema do Texto: Texto Inicial

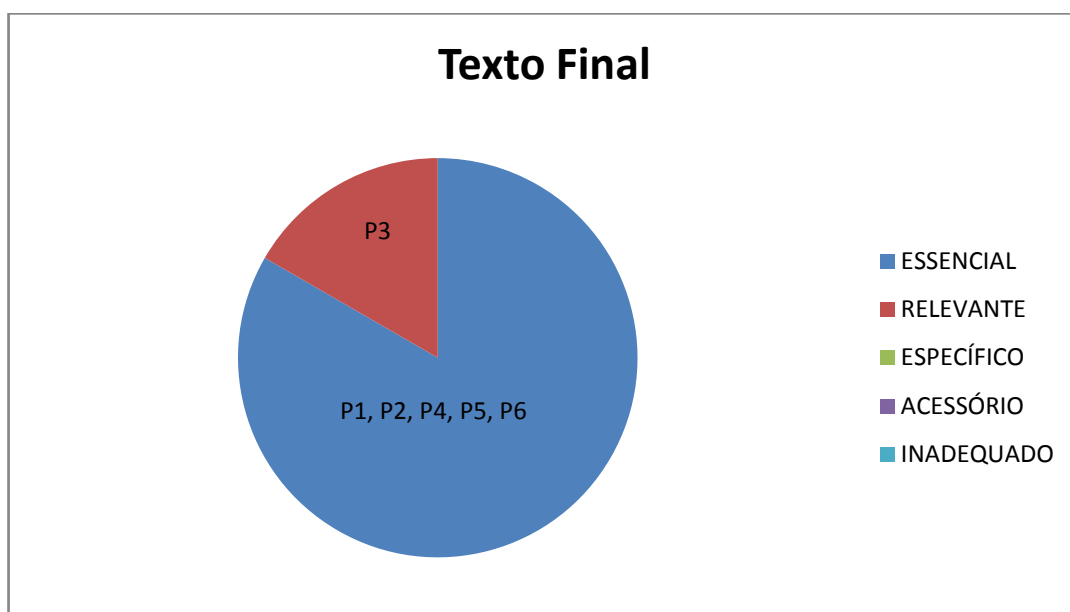


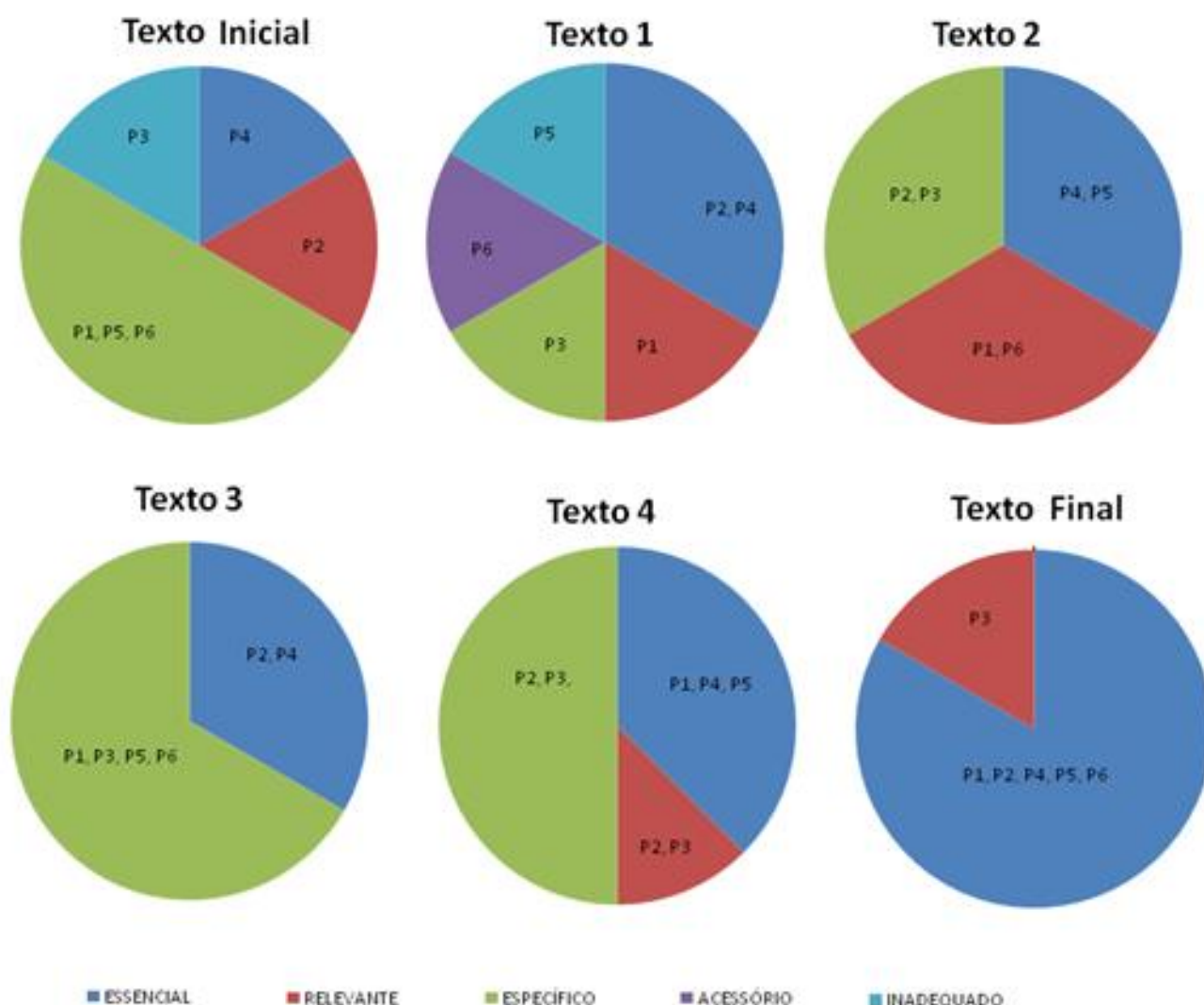
Gráfico 7 - Resultados Elemento Tema do Texto: Texto Final

No texto final, realizado trinta dias após o fim da intervenção pedagógica, o tema escolhido para a escrita foi sobre a escola, a aula ou uma turma de colegas de aula que, assim como eles, compartilhavam muitas experiências. Nessa produção, os participantes P1, P2, P4, P5, e P6 apresentaram tema essencial, pois selecionaram informações importantes e adequadas para a definição, a caracterização e a identificação do tema, desenvolvendo seus textos e atendendo ao que foi proposto.

É possível observar, nos textos desses participantes, que eles demonstraram preocupação em caracterizar os personagens, selecionar e apresentar aspectos particulares que retrataram situações comuns em ambientes escolares. Tais aspectos favoreceram o desenvolvimento dos textos, atendendo ao que foi proposto. Apenas um participante apresentou tema relevante, pois, embora seu texto tenha abordado aspectos que também se relacionavam às situações escolares, ele acabou detendo-se a uma situação que envolvia apenas um sujeito, o que não favoreceu o aprofundamento da temática abordada, mas fugiu totalmente ao título escolhido por ele (texto final – P3). Sobre isso, Spinillo e Martins atentam que

Ao produzir uma história, o esforço do narrador deve recair sobre a tentativa de preservar em sua mente a cadeia narrativa anteriormente elaborada (o que envolve a memória de trabalho); e ainda, o estabelecimento de relações entre as diversas partes da história (título, desenvolvimento, desfecho), coordenando-as e integrando-as (1997, p. 30).

Observando os gráficos, nomeados como 8, é possível perceber as mudanças ocorridas em relação ao elemento tema do texto, desde a realização do texto inicial, passando pelas quatro produções textuais realizadas ao longo do trabalho, até a produção do texto final, realizada trinta dias após o final da intervenção pedagógica.



Gráficos 8 – Elemento Tema do Texto– Resultados da análise das produções textuais

Ao observar os textos iniciais e finais, são nítidas as mudanças ocorridas, relacionadas à clareza da exposição das ideias e o desenvolvimento das mesmas. Inicialmente, os participantes apresentavam em suas produções a ocorrência de algumas dificuldades em selecionar e apresentar aspectos essenciais para a caracterização e desenvolvimento do tema, situação que não é percebida no texto final. Tais resultados sugerem a internalização da aprendizagem de seleção e organização dos elementos que favorecem a compreensão do tema do texto. Esses resultados são importantes, uma vez que

na produção de uma história tanto o tópico como o evento requerem estabelecer e manter pontos centrais em evidência no decorrer de toda a narrativa. Este esforço, talvez, seja de natureza mais complexa do que aquele envolvido na manutenção do personagem ao longo da história, devido ao fato de que o tópico e o evento precisam estar sistematicamente coordenados entre si (SPINILLO E MARTINS, 1997, p. 29).

Assim como no estudo de Brande (2004), que a partir de um trabalho sistemático, as crianças foram avançando gradualmente, passando a trabalhar o texto como um objeto com particularidades específicas, os resultados dessa investigação, apresentados nessa subcategoria sugerem que a intervenção proporcionou a ocorrência de efeitos positivos sobre a qualificação do componente tema do texto nas produções escritas pelos participantes.

5.1.2 Mudanças Percebidas no Componente Convencional: Ortografia

O componente convencional refere-se aos aspectos normativos da língua, ou seja, envolve a adequação às normas e diz respeito a elementos como ortografia, pontuação e uso das letras maiúsculas no início de frases. Para avaliar esse componente, foi selecionado o elemento ortografia, contemplado na ficha de avaliação dos textos produzidos durante a investigação e traz os resultados apresentados na sequência.

Os resultados obtidos, em relação ao elemento ortografia, foram organizados observando a ocorrência de problemas ortográficos, apresentados pelos participantes em todos os textos produzidos e organizados em quadros, apresentados nesta seção. Ao lado da palavra escrita de forma inadequada, foi escrita, entre parênteses, a palavra conforme sua forma ortográfica adequada, indicando assim o que o estudante quis escrever no texto.

O quadro, numerado como 9, apresenta os erros ortográficos observados nas produções textuais do participante P1.

Quadro 9 – Problemas ortográficos P1

Texto inicial	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4	Texto final
oguri (o guri) era (era) munto (muito) qui (que) míngue (ninguém) lê (ele)	a postou (apostou) corida (corrida) boraco (buraco) pulo (pulou) ruin (ruim) feis (fez)	munto (muito) zamiga (amigas) sintiro (sentiram) fanta (falta) asaram (acharam) outro (outro)	em vadiu (invadiu) cebrar (quebrar) todundo (todomundo) coreram (correram) em tão (então) istória(história)	tava (estava)	

purque (porque) le (ele)	melhora (melhorar)	estória (história)			
--------------------------------	-----------------------	-----------------------	--	--	--

Como pode ser observado, no texto inicial, o estudante escreveu um texto curto, em que há a ocorrência de problemas ortográficos que, em sua maior parte, refletem a fala. Já no texto 1, embora existam problemas ortográficos frequentes, há também a presença de uma palavra, *boraco*, que não reflete erro vinculado a fala. Nessa palavra, há troca da letra *U* por *O*, o que representa um processo de hipercorreção, em uma tentativa de tentar adequar a fala à escrita. É considerada hipercorreção porque em muitas palavras se pronuncia *U* ao invés de *O* e o estudante, percebendo isso, faz uma tentativa de tentar escrever corretamente.

No segundo texto escrito durante a intervenção, há novamente a ocorrência de problemas ortográficos frequentes. Entre esses problemas destacam-se as palavras *fanta* e *asaram*, cujas letras utilizadas *n*, em lugar de *l*, e *s*, no lugar de *ch*, não tem relação entre seus sons. No terceiro texto escrito, a situação começa a se modificar, quando há uma pequena diminuição de problemas. No quarto texto escrito, os resultados desse participante, com relação à ortografia voltam a se modificar. Nessa produção textual, o estudante apresentou apenas um problema ortográfico, contatado na palavra *tava*, que reflete a forma da fala, e deveria ser escrita *estava* sem a supressão da primeira sílaba.

Na última produção textual de P1, não foram percebidos problemas em relação à ortografia. Nesse texto, P1 escreveu todas as palavras de forma adequada. Comparando com os resultados dos primeiros textos, pode-se perceber a evolução na ortografia do aluno P1.

Passo a apresentar os resultados do participante P2. Abaixo, encontra-se o quadro 10 contendo os problemas ortográficos apresentados por esse aluno em cada uma das produções textuais realizadas.

Quadro 10 – Problemas ortográficos P2

Texto inicial	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4	Texto final
atraz (atrás)	etava (estava)	elegant (elegante)	eai (e aí)	em contraram (encontraram)	etudavam (estudavam)
comquistar (conquistar) aseitou (aceitou) pesoa	en quanto (enquanto) em tão (então)	avia (havia) i (e) eaí (e aí)	arumadas (arrumadas) revoltaro (revoltaram) coversaro		tava (estava)

(pessoa) foro (foram)		descubriu (descobriu) fassa (faça)	(conversaram) ganera (galera) cotracaram (contra- atracaram) sautaro (soltaram) vedor (fedor)		
		setornar (se tornar) emilhonario (milionário) quausa (causa)	voltaro (voltaram)		

No texto inicial, P2 apresenta raros problemas ortográficos. A maioria das palavras escritas, inadequadamente, apresenta trocas de determinadas letras por outras que apresentam relação entre seus sons. No texto inicial, apenas uma palavra reflete a fala, é o caso da palavra *foro* ao invés de *foram*. No texto 1, também há a ocorrência de poucos problemas ortográficos, percebidos na escrita das palavras *estava*, *enquanto* e *então*. Na primeira palavra, há a ausência da letra *s*, enquanto que nas demais, P2 separou as palavras em duas.

No segundo texto escrito no período da intervenção, o participante apresenta problemas frequentes em sua escrita. Destaco o caso da palavra *milionário*, quando o participante inclui a letra *e* no início. Nos demais problemas encontrados nessa produção, as letras colocadas, inadequadamente, mantêm relação de som com as letras adequadas. Assim como no texto 2, no texto 3, há a ocorrência de problemas freqüentes, como é possível observar nas palavras *ganera* (*galera*) e *sautaro* (*soltaram*) que apresentam que não remetem ao mesmo valor sonoro que as letras corretas.

Os resultados, em relação à ortografia desse participante, modificam-se, significativamente, nos dois últimos textos - texto 4 e texto final - quando a incidência de problemas diminui para um e dois. Os resultados demonstraram, então, a progressão que este participante obteve em relação à ortografia das palavras.

No quadro 11, são apresentados os resultados do participante P3, em relação ao elemento ortografia.

Quadro 11 – Problemas ortográficos P3

Texto inicial	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4	Texto final
caminava (caminhava) rrua (rua)	maladro (malandro) elefas (ele faz)	brilosa (brilhosa) istrela(estrela)	selvage (selvagem) ves (vez)	travesura (travessuras) a marelo(amarelo)	ves (vez) ce (que)

rruido (ruído)	dodos (todos)	cel (céu)	q (que)	adava (andava)	tina (tinha)
ce (que)	pulado (pulando)	brilava (brilhava)	adava (andava)	tropesou (tropeçou)	tato (tanto)
dise (disse)	dodas (todas)	qe (que)	atece (até que)	solusos (soluços)	dismaio (desmaiou)
qene (quem é)		mudo (mundo)	asustou (assustou)	elefate (elefante)	quando (quando)
a –sustado (assustado)		sel (céu)	c (se)		acrdou (acordou)
tropesou (tropeçou)			co (com)		fes (fez)
qe (que)			sigiu (segiu)		cexa (queixa)
saiuqorredo (saiu correndo)					minina (menina)
maxucou (machucou)					fin (fim)
juelio (joelho)					
trase (trás e)					
nau (não)					
ga (já)					
amane- sendo (amanhecendo)					
virau (viram)					
diressau (direção)					
su (sua)					
quado (quando)					
xegou (chegou)					
en (em)					
oqe (o que)					
acoteseu (aconteceu)					
manie (mãe)					
aqredetou (acreditou)					
enseufilio (em seu filho)					
nuca (nunca)					
caminava (caminhava)					

No texto inicial, P3 apresentou problemas ortográficos frequentes, como no caso das palavras *ce (que)*, *ga (já)* e *manie (mãe)*, e em palavras que foram escritas juntas ou em que as letras foram trocadas por outras com o mesmo som. Na escrita do texto 1, percebe-se, novamente, a ocorrência de problemas frequentes. P3 apresentou problemas como troca de letras e palavras juntas, assim como no texto inicial.

Como aparece nas duas primeiras produções textuais, no segundo, terceiro e quarto textos escritos durante a intervenção, P3 apresenta a ocorrência de problemas ortográficos frequentes como falta e troca de letras por outras com o

mesmo som. No texto final, o estudante volta a apresentar problemas frequentes, porém, ao contrário dos textos escritos no período da intervenção, a ocorrência de problemas que podem ser considerados graves aumenta, pois em várias ocorrências o participante apresenta a letra *c* como se fosse *q*, como percebido nas palavras *ce (que)* e *cexa (queixa)*, o que ao final do terceiro ano espera-se que não aconteça mais.

Passo agora, aos resultados do elemento ortografia, nas produções textuais de P4, apresentados no quadro 12.

Quadro 12 – Problemas ortográficos P4

Texto inicial	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4	Texto final
minino (menino) muinto (muito) minina (menina) passo (passou) eli (ele) oviu (ouviu) finho (filho) i (e) namora (namorar) sorrído (sorrindo) minha (mim) presate (presente) dexa (deixar) sujera (sujeira) escovô (escovou) namorô (namorou)	muinto (muito) passo (passou) chorô (chorou) xance (chance)	apagô (apagou) tava (estava) piorá (piorar) forti (forte)	vouta (volta)	mais (mas) passaro (passaram)	iteligentes

No texto inicial, é observado, com frequência, um grande número de problemas ortográficos. Os mais encontrados são as trocas de letras com a mesma relação entre seus sons e palavras escritas refletindo a fala. Já no primeiro texto escrito durante a intervenção, percebe-se a diminuição de problemas na ortografia. Enquanto que na avaliação inicial, o participante apresentava 16 palavras ortograficamente incorretas, no texto 1 são apresentadas apenas 4. Entre esses problemas há dois que refletem a fala - *passo (passou)* e *chorô (chorou)*. Com

intenção de marcar a nasalidade da palavra, o estudante acrescentou ainda, na palavra *muito* a letra *n*, escrevendo-a *muinto*.

Na segunda produção textual, realizada durante a intervenção pedagógica, P4 apresenta novamente em sua escrita 4 problemas ortográficos. Em sua maioria, faltam ou há troca de letras, mostrando que a escrita das palavras reflete a fala. No terceiro texto escrito durante a intervenção, a incidência de problemas ortográficos na produção textual de P4 volta a diminuir, percebido apenas na palavra *vouta* (*volta*) quando o estudante trocou a letra *l* pela letra *u*.

No quarto texto escrito no último dia de intervenção pedagógica, o estudante apresenta a ocorrência de dois problemas, na escrita das palavras *mais* (*mas*) e *passaro* (*passaram*), ambas refletindo a fala. Já no texto final, P4 apresenta apenas um problema de ortografia. Esse erro ocorreu na escrita da palavra *iteligentes* (*inteligentes*) com a supressão da letra *n* após a letra *i*.

Os resultados apontam que P4 apresentou melhora em relação à ortografia, uma vez que, inicialmente, apresentava diversos problemas ortográficos o que, ao longo do processo de intervenção, foi se modificando até a escrita do texto final, quando então apresentou apenas uma palavra com ortografia inadequada.

Na sequência, são exibidos os resultados do participante P5 em relação à ortografia. No quadro 13, podem ser observados os problemas apresentados pelo participante desde a escrita do texto inicial.

Quadro 13 – Problemas ortográficos P5

Texto inicial	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4	Texto final
um (uma)	coelinho (coelhinho)	sosinha (sozinha)	cachorinho (cachorrinho)	fautando (faltando)	profesoura (professora)
mina (menina)	brincado (brincando)	qui (que)	olharo (olharam)	fora (foram)	alla (aula)
mimino (menino)	que brau (quebrou)	sixamava (se chamava)	proucura (procurar)	procurado (procurando)	quetinho (quietinho)
le (ele)	i (e)	a misade (amizade)		axaro (acharam)	
minina (menina)	prabricar (para brincar)	etas (estas)		planejaro (planejaram)	
a paixonou (apaixonou)	meida (meio da)	iai (e aí)		em contra (encontrar)	
ficaro (ficaram)		para vão (paravam)		acendera (acenderam)	
sepre (sempre)		fezis (feliz)		em contraro (encontraram)	
		semtre (sempre)			
		nuca (nunca)			
		ificara (e			

		ficaram) com versa (conversa)			
--	--	-------------------------------------	--	--	--

A partir do quadro 13, pode ser percebido que, no texto inicial, o participante P5 apresenta problemas frequentes em relação à ortografia. Os problemas ortográficos cometidos aparecem na divisão de uma palavra em duas partes e na escrita de palavras que refletem a fala. Na escrita dos textos 1 e 2, realizados durante a intervenção, P5 volta a apresentar problemas ortográficos frequentes, dividindo e juntando palavras. O estudante também apresenta nessas produções, a escrita de palavras de acordo com a fala.

No texto 3, os problemas ortográficos de P5 foram avaliados como raros. Nesse texto, P5 apresenta problemas na escrita de apenas três palavras, sendo elas *cachorinho* (*cachorrinho*), em que foi suprimida a segunda letra *r* do dígrafo *rr*; *olharo* (*olharam*), em que é refletida a fala e em *proucura* (*procurar*), que, inadequadamente, a letra *u* é colocada após a letra *o* e suprimida a letra *r* no final da palavra. Na escrita do quarto texto, realizado durante a intervenção, o número de erros ortográficos volta a aumentar, passando a serem frequentes e leves. Nessa produção, P5 volta a dividir palavras, o que havia feito nos textos iniciais 1 e 2.

No texto final, voltam a diminuir os problemas ortográficos apresentados por P5, localizando-se nessa produção apenas três problemas ortográficos. Comparando os resultados em cada uma das produções textuais do estudante P5, o que se percebe é que houve oscilação nos resultados referentes ao elemento convencional – ortografia – nas quatro produções textuais realizadas durante a intervenção e progressão, se forem comparados os resultados do texto inicial com o final.

Os problemas ortográficos apresentados por P6 estão organizados no quadro 14.

Quadro 14 – Problemas ortográficos P6

Texto inicial	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4	Texto final
minina (menina)	preguisoso (preguiçoso)	cadenti (cadente)	tam (tão)	arcoiris (arco- íris)	colejo (colégio)
isperta (esperta)	intão (então)	amida (amiga)	bixos (bichos)	fermelho (vermelho)	tinga (tinha)
lhamada (chamada)	comfidou (convidou)	felizez (felizes)	familha (família)	bricar (brincar)	escondi (esconde)
arlimda (arlinda)	brimca (brinca)	sescomde (se esconde)	tanbor (tambor)	corendo (correndo)	

éra (era)	quele (que ele)	for (flor)	asim (assim)	diciam (diziam)	
colego (colégio)	emtão (então)	quado (quando)	asusta (assusta)	emtão (então)	
dodo (todo)	subio (subiu)	noiti (noite)	cabesa (cabeça)	derepente (de repente)	
provessora (professora)	perai (espera aí)	ora (hora)	pásaros (pássaros)	escoreseu (escureceu)	
poso (posso)	caio (caiu)	xama (chama)	bricando (brincando)	todu (todo)	
dissi (disse)	dise (disse)	caden (cadente)	catam (cantam)	dormi (dormir)	
estabem (está bem)	nosa (nossa)	caio (caiu)		comessaram (começaram)	
oje (hoje)	deseu (desceu)	dodas (todas)		persebeu (percebeu)	
ferte (frente)	lefou (levou)	fiferam (viveram)		diseram (disseram)	
comesou (começou)	ospital (hospital)			tava (estava)	
isplica (explica)	dice (disse)				
tiga (tinha)	purfavor (por favor)				
naão (não)	gavanhota (gafanhoto)				
nen uma (nehuma)					
viçavam (ficavam)					
u (o)					
dodas (todas)					
comfidou (convidou)					
garotiga (garotinha)					
míngue (ninguém)					
agradeseu (agradeceu)					
elefou (e levou)					
miga (minha)					
diseram (disseram)					
gual (qual)					
fimda (vinda)					

No texto inicial, foram observados vários problemas ortográficos que foram classificados como frequentes. Como se pode observar, em diversas palavras como *lhamada* (*chamada*), *tiga* (*tinha*), *viçavam* (*ficavam*), *garotiga* (*garotinha*), *gual* (*qual*) e *fimda* (*vinda*), as letras trocadas não têm nenhuma relação de som com as letras adequadas para a escrita dessas palavras. No entanto, nos textos 1, 2, 3 e 4, escritos durante a intervenção pedagógica, há diminuição de problemas em relação ao texto inicial. Nesses textos, a maioria dos problemas apresentados ocorreu pelo uso de letras trocadas e têm relação fonética com as letras adequadas para a escrita

de tais palavras, como o caso das palavras *comessaram* (*começaram*), *pásaros* (*pássaros*), *xama* (*chama*), *ora* (*hora*), *deseu* (*desceu*) e *ospital* (*hospital*).

No texto final, há significativa diminuição dos problemas ortográficos em comparação com os demais textos escritos. Nessa produção, P6 apresenta a ocorrência de apenas três problemas na grafia das palavras, sendo que aparecem nas palavras *colejo* (*colégio*), *tinga* (*tinha*) e *escondi* (*esconde*). Com exceção da palavra *tinga* (*tinha*), nas outras duas palavras a escrita reflete a fala. Observando o quadro 14, fica evidente a melhora que P6 teve em relação à ortografia das palavras e na evolução de sua escrita.

Após apresentar a ocorrência dos problemas ortográficos verificados nos textos dos seis participantes, faço uma comparação entre os resultados desse elemento nos textos iniciais e finais de cada um.

No texto inicial, o que se observa é que o participante P2 apresentou em seu texto problemas ortográficos raros. Na produção desse participante, foram encontrados raros (quatro) problemas na grafia, tais como a palavra *mais* (*mas*), *comquistar* (*conquistar*), *aseitou* (*aceitou*), *pesoa* (*peessoa*). No texto final, esse participante ainda apresentou um problema ortográfico. No texto que escreveu e para o qual deu o título *Turma 62*, as únicas palavras que apresentaram grafia incorreta foram *etudavam* (*estudavam*) e *tava* (*estava*).

Conforme se pode observar, os problemas ortográficos apresentados revelam que no texto inicial o participante P2 substituiu as letras adequadas por letras que têm relação entre seus sons, o que significa que o estudante apresentava, nesse período, ter compreensão da relação grafema-fonema. Já no texto final, ao escrever a palavra *estudavam*, o participante acabou por suprimir a letra *s*, que segundo alguns autores (MONTEIRO, 2005; GUIMARÃES, 2005; MIRANDA, GARCIA E ARAÚJO, 2007) é a letra com a qual os alunos apresentam a ocorrência de mais erros ortográficos.

Os participantes P1 e P4 apresentaram problemas frequentes de ortografia na escrita da produção inicial, o que é evidenciado nos quadros 15 e 16 dos respectivos participantes.

Quadro 15 – Problemas ortográficos no texto inicial P1

Problemas Ortográficos
munto (muito) oguri (o guri)

era (era)
qui (que)
lê (ele)
purque (porque)
le (ele)
mingue (ninguém)

Considerando que o texto inicial desse participante era composto por apenas uma frase com catorze palavras, das quais duas delas se repetiam, o número de oito problemas ortográficos é considerado alto. Agora, comparando com a produção do texto final, na qual o participante não apresenta nenhum erro ortográfico, pode-se perceber a grande evolução do participante em relação a esse elemento, ou seja, enquanto no texto inicial o participante apresentava vários equívocos em relação à ortografia, na última produção de texto, realizada após o fim da intervenção pedagógica, observa-se, inclusive, o uso correto do plural na escrita das palavras.

Quadro 16 – Problemas ortográficos na avaliação inicial P4

Problemas ortográficos
minino (menino) /minina (menina)
muinto (muito)
minha (mim)
passo (passou)
eli (ele)
oviu (ouviu)
i (e)
namora (namorar)
sorrído (sorrindo)
dexa (deixar)
sujera (sujeira)
escovô (escovou)
namorô (namorou)
finho (filho)
presate (presente)

O participante P4, assim como o P1, também apresentou no texto inicial diversos problemas na ortografia das palavras, relacionados no quadro 16. Ao longoda intervenção, os problemas ortográficos apresentados por P4 deixam de ser frequentes e passam a ser raros até a escrita do texto final, no qual aparece apenas um problema na escrita da palavra *iteligente* (inteligente). Esses resultados demonstram a evolução da compreensão da língua escrita pelo participante, a partir da intervenção pedagógica realizada.

O participante P5, no texto inicial, apresentou a ocorrência de problemas ortográficos freqüentes como podem ser percebido nas palavras *minina* (menina), *le*(ele), *minino* (menino), a *paixonau* (apaixonou) e *ficaro* (ficaram). Ao longo da

intervenção, foi percebido nos textos desse participante a ocorrência de problemas frequentes até a escrita do texto 4. O texto final desse participante ainda apresentava problemas na grafia das palavras, mas esses foram mais raros, observados apenas nas palavras *profesoura* (professora), *quetinho* (quietinho) e *alla* (aula).

Os participantes P3 e P6, no texto inicial, apresentaram problemas ortográficos frequentes na escrita da sua produção textual. Tais ocorrências foram identificadas no texto do participante P3, nas palavras *amanesendo* (amanhecendo), *manie* (mãe), *aqredetou* (acreditou), *qene* (quem), *virau* (viram). Ao longo da intervenção, em alguns textos, P3 apresentou problemas ortográficos, com algumas trocas de letras com sons semelhantes ou de acordo com a fala. Porém, na última produção textual, ele voltou a cometer problemas ortográficos como *qexa* (queixa) e *ce* (que), o que demonstra a dificuldade que o participante tem em escrever palavras que iniciem com a letra Q. A partir da breve evolução/progressão que o estudante demonstrou na escrita dos textos, durante a intervenção, comparado aos resultados dos textos inicial e final, acredito que a evolução aconteceu, devido a ajuda oferecida por mim e pelos colegas, ao longo do trabalho de escrita dos quatro textos, produzidos durante a investigação, prática que não foi realizada nas duas escritas em que o participante apresentou mais problemas ortográficos do que os observados os textos anteriores.

Já no texto inicial do participante P6, há ocorrência de problemas ortográficos, identificados na escrita de palavras como *lhamada* (chamada), *estabum* (está bem), *tiga* (tinha) e *garotiga* (garotinha). Ao longo dos quatro textos produzidos durante a intervenção, embora P6 ainda apresentasse problemas frequentes na escrita, esses eram voltados à escrita refletindo a fala ou a troca de letras com relação entre seus valores sonoros. Esse detalhe demonstra avanço em relação à ortografia, o que foi verificado novamente na escrita do texto final, quando apresentou problemas na grafia de apenas duas palavras, *colejo* (colégio) e *tinga* (tinha)

Desde o princípio do trabalho da intervenção pedagógica, a escrita correta das palavras foi uma preocupação dos alunos, tanto que na criação do guia de produção textual esse foi um dos tópicos apontados pelos participantes como importante para a escrita de textos. Por esse motivo, considero os avanços obtidos pelos participantes, em relação à ortografia das palavras, uma contribuição positiva

da intervenção realizada com o investimento no uso de estratégias durante as fases de planejamento, execução e avaliação da tarefa de produção textual.

Assim como os estudos desenvolvidos por Delosso (2013), Cruz e Albuquerque (2011) e Brande (2004), a investigação que desenvolvi aponta para a obtenção de resultados positivos, alcançados a partir do desenvolvimento de um trabalho sistemático que possibilitou, ao longo da intervenção, melhorias sobre a escrita dos participantes, uma vez que investiu em um trabalho constante de elaboração e produção de textos escritos.

Na sequência deste capítulo, apresento com base nas entrevistas realizadas, de que forma o uso de estratégias incidiram na progressão dos textos dos alunos, percebida nos componentes linguístico e convencional.

5.2 Estratégias autorregulatórias: contribuições percebidas nas mudanças das produções textuais

Na intervenção realizada, o uso de estratégias foi incentivado em todas as atividades. Portanto, sua utilização durante a tarefa de produção de textos já era esperada e o que se buscou através das entrevistas realizadas, após a escrita dos textos, foi identificar quais foram as estratégias utilizadas pelos participantes, no momento de execução da atividade, e de que forma elas contribuíram para melhorias percebidas nas produções textuais.

A partir da análise das entrevistas, foram identificadas estratégias utilizadas nas fases de planejamento, execução e avaliação, fases essas relativas ao processo cíclico da autorregulação da aprendizagem e que foram organizadas no quadro 17.

Quadro 17 – Estratégias reveladas durante a tarefa de Produção de Textos

Fases do Processo de Produção de Textos	Estratégias Reveladas Texto Inicial 11/07/2014	Estratégias Reveladas 1º Texto 04/09/2014	Estratégias Reveladas 2º Texto 18/09/2014	Estratégias Reveladas 3º Texto 09/10/2014	Estratégias Reveladas 4º Texto 30/10/2014	Estratégias Reveladas Texto Final 30/11/2014
PLANEJAMENTO	Organização das ideias: P1,P2,P3,P4,P5 e P6 Formulação de esquema: P1, P2, e P6	Organização das ideias: P1,P2,P3,P4,P5 e P6 Formulação de esquema: - P1, P2, e P6	Organização das ideias: P1,P2,P3,P4,P5 e P6 Formulação de esquema: P1, P2, P4,e P6	Organização das ideias: P1,P2,P3,P4,P5 e P6 Formulação de esquema: P1, P2, P4,e P6 Vivência anterior: P1, P2, P4,P5 e P6	Organização das ideias: P1,P2,P3,P4,P5 e P6 Formulação de esquema: P1, P2, P4,P5 e P6 Vivência anterior: P1,P2,P3,P4,P5 e P6 Busca de recursos (histórias, filmes): P1, P2, P4,P5 e P6	Organização das ideias: P1,P2,P3,P4,P5 e P6 Formulação de esquema: P1, P2, P4,P5 e P6 Vivência anterior: P1,P2,P3,P4,P5 e P6 Busca de recursos (histórias, filmes): P1, P2, P4,P5 e P6
EXECUÇÃO	Leitura: P1,P2,P3 e P6 Correção: P1, P2, e P6	Leitura: P1,P2,P3,P4,P5 e P6 Correção: P1, P2, P3, P5 e P6	Leitura: P1,P2,P3,P4,P5 e P6 Correção: P1,P2,P3,P4,P5 e P6 Busca de ajuda P1, P2, P4 e P5	Leitura: P1,P2,P3,P4,P5 e P6 Correção: P1,P2,P3,P4,P5 e P6 Busca de ajuda: P1, P2, P4 e P5	Leitura: P1,P2,P3,P4,P5 e P6 Correção: P1,P2,P3,P4,P5 e P6 Busca de ajuda: P1, P2, P4 e P5	Leitura: P1,P2,P3,P4,P5 e P6 Correção: P1,P2,P3,P4,P5 e P6 Busca de ajuda: P1, P2, P4, P5 e P6
AVALIAÇÃO	Leitura de todo o texto: P1,P2,P3 e P6 Avaliação P1,P2,P3 e P6	Leitura de todo o texto: P1,P2,P3, P5 e P6 Avaliação P1, P2, P3, P5 e P6	Leitura de todo o texto: P1,P2,P3,P4,P5 e P6 Avaliação P1,P2,P3,P4,P5 e P6	Leitura de todo o texto: P1,P2,P3,P4,P5 e P6 Avaliação P1,P2,P3,P4,P5 e P6	Leitura de todo o texto: P1,P2,P3,P4,P5 e P6 Avaliação P1,P2,P3,P4,P5 e P6	Leitura de todo o texto: P1,P2,P3,P4,P5 e P6 Avaliação P1,P2,P3,P4,P5 e P6

Com o intuito de tornar claro quais foram os procedimentos realizados pelos participantes durante a escrita de seus textos, apresento no quadro 18 as estratégias utilizadas em cada fase do processo cíclico da autorregulação da aprendizagem, citadas pelos participantes, durante as entrevistas.

Quadro 18 – Ações que revelam o uso de estratégias

Fases do Processo de Produção de Textos	Estratégias Reveladas
PLANEJAMENTO	Organização das ideias: pensar no que iria escrever, como iria escrever e o que era necessário para escrever. Formulação de esquema: escrita em papel separado como forma de organizar tudo que pensou escrever. Vivência anterior: lembrar de histórias ou fatos relacionados ao tema, que já havia vivenciado ou escutado de parentes e amigos fora da escola Busca de recursos (histórias, filmes): lembrar de filmes e histórias relacionados ao tema proposto como forma de ter mais ideias sobre o que escrever.
EXECUÇÃO	Leitura: realizada durante o processo de escrita do texto. Correção: reescrever palavras que estavam incorretas ou que não se "encaixavam" bem no texto. Busca de ajuda: Solicitação de ajuda dos colegas e da professora, e pesquisa em dicionários e livros para verificar a escrita das palavras.
AVALIAÇÃO	Leitura de todo o texto: realizada após a conclusão da produção de texto. Avaliação: a partir da leitura de todo o texto, com o objetivo de verificar se o texto ficou "bom", se está fácil de ler, se atendeu ao tema e se já estava pronto para entregar.

Fonte - Síntese elaborada com base no conteúdo das entrevistas com as crianças pós-tarefa. ROSA, 2014.

A partir da análise das entrevistas, tornou-se claro que as estratégias utilizadas pelos participantes em cada fase do processo cíclico da produção de textos tinham um objetivo específico. Na fase de planejamento, as estratégias selecionadas foram destinadas a selecionar aspectos e elementos relativos ao tema do texto. Já na fase de execução, o uso de estratégias esteve voltado a atender e resolver os problemas que os participantes encontravam em relação à ortografia. Por fim, na fase de avaliação, os alunos aplicavam estratégias que lhes favorecessem perceber, então, se haviam conseguido atingir aos seus objetivos, atender ao tema do texto e à ortografia, bem como avaliar sua própria atuação nesse processo.

Com o objetivo de apresentar e discutir o uso de estratégias pelos participantes, e suas contribuições para os avanços percebidos nas produções textuais, foi organizada a seguinte estrutura: em cada uma das categorias são apresentadas as estratégias utilizadas pelos participantes para cada uma das seis produções textuais, cruzando com os resultados observados nos textos, em específico, nos componentes linguístico e convencional.

5.2.1 Contribuições das estratégias utilizadas na fase de planejamento

Na fase prévia, que diz respeito à fase de planejamento, é o momento em que o estudante decide o que vai fazer em relação à tarefa proposta e como vai fazer, utilizando estratégias que auxiliarão para que os objetivos traçados sejam alcançados (ZIMMERMANN, 2000, 2013). Durante a análise das entrevistas, percebi que as estratégias que os participantes citaram utilizar na fase de planejamento tinham como principal objetivo selecionar aspectos voltados a atender ao tema do texto.

Na entrevista realizada, após a escrita do texto inicial, os participantes citaram fazer uso de duas estratégias na fase de planejamento: *organização das ideias* e *formulação de esquema*, sendo que a segunda é uma das estratégias mapeadas na investigação realizada em 1986, por Zimmerman & Martinez-Pons (Quadro 2). Essas estratégias foram reveladas a partir de frases como:

Eu organizei na minha cabeça e numa outra folha o que eu ia escrever no texto. Aí depois eu comecei a escrever. <Organização das ideias e formulação de esquema> (texto inicial – P1)

Eu comecei a pensar. Aí eu pensei que queria fazer uma história bonita, que tivesse uma menina feia. Depois que eu pensei e que eu coloquei em outro papel tudo o que eu queria, eu escrevi a minha história. <Organização das ideias e formulação de esquema> (texto inicial – P2)

Eu pensei na minha cabeça o que eu ia fazer. <Organização das ideias> (texto inicial – P3)

Eu estava pensando na história, aí eu arrumei na cabeça o que eu ia fazer. <Organização das ideias> (texto inicial – P4)

Quando eu fui escrever, pensei assim: que história que eu quero escrever? Aí, depois que eu pensei, eu escrevi. <Organização das ideias> (texto inicial – P5)

Eu pensei, arrumei a história na minha cabeça, depois eu coloquei tudo que eu pensei numa folha. E eu fui lendo na hora de escrever. <Organização das ideias e formulação de esquema> (texto inicial – P6)

Observando o quadro 19, pode-se comparar o uso das estratégias de planejamento aos resultados verificados nas produções textuais dos participantes, a fim de relacionar ambos, tal como pode ser percebido, a partir da fala dos participantes.

Quadro 19 – Estratégias de planejamento e resultados do componente linguístico – Texto inicial

	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Tema do texto	Específico	Relevante	Inadequado	Essencial	Específico	Específico
Estratégias de planejamento	Organização das ideias. Formulação de esquema.	Organização das ideias. Formulação de esquema.	Organização das ideias	Organização das ideias.	Organização das ideias	Organização das ideias. Formulação de esquema.

A partir do quadro 19, percebe-se que os três participantes que utilizaram duas estratégias de planejamento (P1, P2, P4 e P6) apresentaram, entre si, resultados diferentes em relação ao tema do texto, bem como os três participantes que utilizaram apenas uma estratégia, o que faz concluir que

existem muitos aspectos que contribuem para a eficácia de uma determinada estratégia de aprendizagem autorregulatória, nomeadamente: o tipo de tarefa a realizar, os prazos de entrega, a competência cognitiva do aluno, a sua proficiência como estudante, entre outros aspectos (ROSÁRIO, NÚÑEZ & GONZÁLEZ-PIENDA, 2007, p. 40).

Nas semanas que sucederam essa produção textual, investi durante as oficinas no incentivo ao uso das estratégias de planejamento, execução e avaliação, separadamente, buscando com que os participantes refletissem sobre o uso consciente dessas estratégias.

Após esse período, foi realizada a escrita do texto 1. Nas entrevistas realizadas após o término dessa produção, os estudantes citaram o uso das mesmas estratégias de planejamento utilizadas na escrita do texto inicial (Quadro 20), porém os resultados apresentados em relação ao tema do texto, com exceção do participante P4 (em todas as produções apresentou tema essencial), foram diferentes.

Quadro 20– Estratégias de planejamento e resultados do componente linguístico – Texto 1

	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Tema do texto	Relevante	Essencial	Específico	Essencial	Inadequado	Inadequado
Estratégias de planejamento	Organização das ideias. Formulação de esquema.	Organização das ideias. Formulação de esquema.	Organização das ideias	Organização das ideias.	Organização das ideias	Organização das ideias. Formulação de esquema.

Mesmo apresentando o uso das mesmas estratégias, há diferenças entre os resultados dos participantes, por que o uso eficaz das estratégias autorregulatórias está diretamente relacionado aos aspectos pessoais dos sujeitos, tais como motivação, cognição e comportamento. Enquanto os participantes P1, P2 e P3 apresentaram avanços em relação ao tema do texto, demonstrando que o uso das estratégias de planejamento-organização *das ideias e formulação de esquema-favoreceu* aos participantes o controle de suas ações e, conseqüentemente, a melhoria em seus resultados; os participantes P5 e P6 apresentaram retrocesso. O que significa que, mesmo utilizando estratégias adequadas à tarefa, essa demonstrou ser ineficaz para que atingissem o objetivo de atender ao tema do texto.

As falas que evidenciaram o uso de estratégias relacionadas à seleção de elementos ao tema do texto são as seguintes:

Antes de escrever a minha história, eu pensei no que tinha escutado. Pelo que eu ouvi, o cervo era muito malandro e não ia mudar fácil. Só um tombo não ia resolver. Por isso eu pensei o que ia colocar na minha história, e escrevi numa folha pra não esquecer. <Organização das ideias e formulação de esquema> (texto 1 – P1)

Eu pensei assim: se fosse eu, eu ia mudar, ia fazer exercícios e comer direito pra melhorar. Depois que eu pensei, eu arrumei na minha cabeça e

escrevi no meu caderno tudo o que eu queria que tivesse no meu texto. [...] Eu fui lendo se estava fazendo o que tinha pensado, porque eu queria um texto bonito. <Organização das ideias e formulação de esquema> (texto 1 – P2)

Eu pensei em tudo o que eu queria no meu texto, e eu gostei que ele se machucou, porque assim ele aprende e muda. [...] Eu escrevi em outra folha o que eu ia escrever na minha história, aí ficou mais fácil. < Organização das ideias e formulação de esquema> (texto 1 – P3)

Eu organizei tudo na minha cabeça, o que tinha acontecido, e o que ia acontecer com ele, e algumas coisas eu coloquei naquela folha que eu fiz o desenho depois. < Organização das ideias> (texto 1 – P4)

Ah, primeiro eu pensei na minha cabeça, só que eu tava um pouco cansada, aí eu escrevi outra história.< Organização das ideias> (texto 1 – P5)

Eu fui pensando e escrevendo na minha folha a história do cervo e do gafanhoto, só que eu acho que fiz errado.Eu não queria escrever sobre a corrida dos dois.Eu queria fazer outra história. <Organização das ideias e formulação de esquema> (texto 1 – P6)

Com base nos excertos das entrevistas, atribuo os resultados dos participantes ao importante papel do aspecto motivacional dos alunos frente à tarefa, uma vez que

para que as estratégias de aprendizagem sejam colocadas em prática, é necessário que os indivíduos estejam motivados. Um estudante motivado ao realizar determinada tarefa apresenta maior dedicação e maior atenção à escolha das estratégias monitorando e avaliando sistematicamente seus resultados (ZIMMERMAN, 1989, p. 329).

Nas semanas que seguiam a cada produção de texto, buscava apresentar e experimentar junto a eles outras estratégias que pudessem ajudá-los em suas atividades. Entretanto, nas entrevistas realizadas após a escrita do texto 2, os estudantes voltaram a citar o uso das mesmas estratégias de planejamento, utilizadas na escrita do texto inicial e do texto 1. Em relação ao uso das estratégias, a única diferença percebida foi a utilização da estratégia *formulação de esquema*, pelo participante P4, uma vez que essa só havia sido utilizada até o momento pelos participantes P1, P2 e P6.

Quadro 21– Estratégias de planejamento e resultados do componente linguístico – Texto 2

	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Tema do texto	Relevante	Específico	Específico	Essencial	Essencial	Essencial
Estratégias de planejamento	Organização das ideias. Formulação de esquema.	Organização das ideias. Formulação de esquema.	Organização das ideias	Organização das ideias. Formulação de esquema.	Organização das ideias	Organização das ideias. Formulação de esquema.

Com base no quadro 21, é possível perceber, em relação ao tema do texto, o progresso apresentado pelos participantes P5 e P6, o que não era percebida anteriormente, embora as estratégias utilizadas pelos participantes sejam as mesmas do texto inicial. Na sequência, apresento os excertos das entrevistas relativas à produção do texto 2.

Primeiro, eu pensei tudo que eu ia botar no meu texto, quem ia ter na minha história, onde ia ser e o que ia acontecer com a minha estrela, igual a gente fez naquele dia no quadro. Depois eu peguei tudo isso e escrevi separado. Ai eu escrevi a minha história. <Organização das ideias e formulação de esquema> (texto 2 – P1)

Eu sempre gosto de escrever as histórias, e eu faço sempre assim: penso o que vou escrever, aí eu escrevo numa folha, e depois eu faço a minha história. Aí eu leio, pra ver se está tudo ali. <Organização das ideias e formulação de esquema> (texto 2 – P2)

Eu só pensei na minha cabeça, e depois escrevi. Eu tenho muitas ideias. <Organização das ideias> (texto 2 – P3)

Antes de escrever, eu pensei e escrevi em uma folha separada tudo o que queria colocar em no meu trabalho e, depois, comecei a escrever olhando tudo o que eu tinha anotado. <Organização das ideias e formulação de esquema> (texto 2 – P4)

Eu pensei na história que eu ia escrever. Pensei tudo, tudo, tudo, e depois eu escrevi. A minha história era sobre a estrela Maria. Eu coloquei o nome da minha avó. <Organização das ideias> (texto 2 – P5)

Eu sempre penso antes de escrever, e planejo tudo que vou colocar no meu texto numa folha separada pra não me perder. <Organização das ideias e formulação de esquema> (texto 2 – P6)

Nas entrevistas realizadas após a escrita do texto 2, como pôde ser percebido, aparece pela primeira vez, na fala dos alunos, referências à intervenção desenvolvida em sala de aula. A partir das entrevistas, também é possível perceber que os participantes organizaram melhor as suas frases, ao descrever os procedimentos utilizados por eles antes de iniciar a tarefa de produção textual. Nessa entrevista, suas frases foram mais diretas e claras, ao contrário do que

ocorreu nas entrevistas anteriores. Lembrando que todas as estratégias selecionadas na fase de planejamento fazem referência à seleção de elementos relativos ao tema do texto. Os avanços percebidos nas entrevistas são constados na produção textual, pois os resultados indicam que todos os participantes apresentaram evolução em relação ao tema do texto.

Após a escrita do texto 3, nas entrevistas realizadas, as estratégias *organização das ideias* (P1, P2, P3, P4, P5 e P6) e *formulação de esquema* (P1, P2, P4 e P6) voltam a aparecer novamente e há o surgimento da utilização de uma nova estratégia de planejamento, a referência à *vivência anterior* (P1, P2, P4, P5 e P6). Essa estratégia foi identificada em frases, citadas pelos estudantes que, para escrever seus textos, lembraram de histórias, ou fatos relacionados ao tema, e que já havia vivenciado ou escutado de parentes e amigos fora da escola. Algumas dessas falas são apresentadas na sequência.

Quando eu fui escrever a minha história, assim quando eu comecei a pensar e escrever na folha o que eu ia escrever eu lembrei de uma história que o meu amigo contou. Aí eu aproveitei para escrever a minha história, em que as pessoas se juntaram para salvar a floresta. <Organização das ideias, formulação de esquema e vivência anterior> (texto 3 – P1)

Eu comecei a escrever em uma folha o que eu ia escrever na minha história. E lembrei de uma vez que eu fui pra fora, e parecia uma floresta cheia de animais que viviam bem felizes e soltos. Aí eu pensei como eles ficariam brabos se alguém tentasse cortar as árvores, pensei que eles ficariam revoltados. Aí eu escrevi a história da revolta dos animais. <Organização das ideias, formulação de esquema e vivência anterior> (texto 3 – P2)

Na hora que fui escrever minha história, eu lembrei de uma vez que o meu tio contou que foi entrar em um mato, e os bichos fugiram dele e foram para sua toca, porque estavam com medo. Aí, escrevi, só que na minha história os bichos não ficaram com medo. <Organização das ideias, formulação de esquema e vivência anterior> (texto 3 – P4)

Com o intuito de comparar o uso das estratégias de planejamento, aos resultados verificados no componente linguístico do texto 3, apresento a seguir o quadro 22.

Quadro 22– Estratégias de planejamento e resultados do componente linguístico – Texto 3

	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Tema do texto	Específico	Essencial	Específico	Essencial	Específico	Específico
Estratégias de planejamento	Organização das ideias. Formulação de esquema. Vivência anterior	Organização das ideias. Formulação de esquema. Vivência anterior	Organização das ideias	Organização das ideias. Formulação de esquema. Vivência anterior	Organização das ideias Vivência anterior	Organização das ideias. Formulação de esquema. Vivência anterior

Observando o quadro 22, é possível perceber que, alguns participantes, mesmo citando o uso das mesmas estratégias com objetivo de selecionar elementos relativos ao tema do texto, com a utilização de uma nova estratégia, os resultados voltam a se modificar (com exceção de P4). Há uma clara oscilação na apresentação do tema do texto das produções dos participantes P1, P2, P3, P5 e P6. Enquanto P2 e P3 apresentam melhores resultados em relação ao texto 2, os participantes P1, P5 e P6 apresentam uma leve piora. Tais resultados reforçam a importância do treino estratégico, e o papel ativo dos sujeitos no percurso de sua aprendizagem. Afinal, estratégias são ações e processos dirigidos que o estudante utiliza com o intuito de melhorar seu desempenho e tornar-se capaz de alcançar as metas pretendidas (BORUCHOVITCH, 1999; ZIMMERMAN & CLEARY, 2006; VEIGA SIMÃO & FRISON, 2013).

No último dia de intervenção, foi realizada a produção textual 4. As estratégias apresentadas e os resultados relativos ao tema do texto são apresentados no quadro 23.

Quadro 23– Estratégias de planejamento e resultados do componente linguístico – Texto 4

	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Tema do texto	Essencial	Específico	Específico	Essencial	Essencial	Relevante
Estratégias de planejamento	Organização das ideias. Formulação de esquema. Vivência anterior Busca de recursos (histórias, filmes)	Organização das ideias. Formulação de esquema. Vivência anterior Busca de recursos (histórias, filmes)	Organização das ideias Vivência anterior	Organização das ideias. Formulação de esquema. Vivência anterior Busca de recursos (histórias, filmes)	Organização das ideias Formulação de esquema Vivência anterior Busca de recursos (histórias, filmes)	Organização das ideias. Formulação de esquema. Vivência anterior Busca de recursos (histórias, filmes)

Nessa produção surgiu, durante as entrevistas, o uso de uma nova estratégia, *busca de recursos* (histórias e filmes), relacionada à estratégia *procurar informações*, também mapeada por Zimmerman & Martinez-Pons em 1986. Essa estratégia foi citada pelos participantes P1, P2, P4, P5 e P6. Os estudantes expuseram que antes de iniciar sua escrita, além das estratégias de planejamento citadas anteriormente, realizaram a *busca de recursos*, como memória de filmes e histórias para criar seus textos. Abaixo estão algumas das frases que revelam o uso dessa estratégia.

Na hora que fui organizar o que colocar na minha história, eu queria mudar o final. Aí lembrei de um desenho que vi no qual tinha um circo, e nesse circo tinha um monte de macacos que ficavam comendo bananas o dia todo, aí eu lembrei que as bananas do macaco eram amarelas que nem a cor que sumiu. Aí juntei tudo. <Busca de recursos> (texto 4 – P1)

Quando ia escrever e comecei a escrever no papel o que ia ter no meu texto eu lembrei de uma historinha que eu ouvi no primeiro ano. <Busca de recursos> (texto 4 – P4)

Eu lembrei da história do João e Maria quando eu fui pensar no que eu ia escrever, aí eu depois até escrevi o nome deles na minha história. <Busca de recursos> (texto 4 – P6)

Percebi, também, que durante as entrevistas realizadas após o término do texto 4, o participante P3 cita, pela primeira vez, utilizar uma estratégia diferente da que ele utilizou nas demais produções, a estratégia *vivências anteriores*. Mesmo com a utilização de uma nova estratégia, P3 mantém estabilidade na apresentação de tema específico em seu texto, ao contrário dos participantes P1, P2, P5 e P6, que ao experimentarem o uso de novas estratégias apresentam mudanças em relação aos resultados anteriores.

Na escrita do texto final, as estratégias de planejamento citadas nas demais produções textuais voltam a se repetir no processo de elaboração desse texto, porém há diferença nos resultados relativos ao tema do texto, conforme pode ser observado no quadro 24.

Quadro 24– Estratégias de planejamento e resultados do componente linguístico – Texto final

	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Tema do texto	Essencial	Essencial	Relevante	Essencial	Essencial	Essencial
Estratégias de planejamento	Organização das ideias. Fomulação de esquema. Vivência anterior Busca de recursos (histórias, filmes)	Organização das ideias. Fomulação de esquema. Vivência anterior Busca de recursos (histórias, filmes)	Organização das ideias Vivência anterior	Organização das ideias. Fomulação de esquema. Vivência anterior Busca de recursos (histórias, filmes)	Organização das ideias Fomulação de esquema Vivência anterior Busca de recursos (histórias, filmes)	Organização das ideias. Fomulação de esquema. Vivência anterior Busca de recursos (histórias, filmes)

Observando os resultados referentes a todos os textos, os participantes P1, P2, P4, P5 e P6 foram, ao longo do processo de intervenção, experimentando a utilização de novas estratégias de planejamento no percurso de sua aprendizagem, o que ocasionou a ampliação do número de estratégias. Embora ao longo do processo, tenha havido nos textos de P1, P2, P5 e P6 oscilação em relação ao tema do texto, ao final, pode-se perceber que esses participantes apresentaram tema essencial em suas produções, o nível mais alto de avaliação deste elemento. Atribuo esse resultado à experimentação que esses participantes fizeram das diversas estratégias de planejamento apresentadas e que sua utilização foi incentivada durante as oficinas de produção textual.

Já em relação ao participante P3, percebe-se que, durante a fase de planejamento, utiliza apenas uma estratégia desde a produção do texto inicial, apresentando melhorias a partir do texto 1, e mantendo-se estável até a escrita do texto 4, quando, então, cita a utilização de mais uma estratégia de planejamento, *vivência anterior*. Embora demonstre investimento e dedicação em dominar o uso adequado de uma única estratégia, até sentir-se pronto a investir em uma nova, se compararmos seus resultados aos dos demais, pode-se inferir que o número reduzido de estratégias utilizado por P3, pode ter interferido diretamente na apresentação de resultado inferior ao dos demais participantes. Afinal, o treino em estratégias de aprendizagem não deve se limitar ao mero ensino, mas na internalização dessas estratégias e na possibilidade de sua efetiva aplicação (ROSÁRIO, NÚÑEZ & GONZÁLEZ-PIENDA, 2007, p. 37).

Ao observar a apresentação do tema do texto, nas produções iniciais e finais, e as estratégias utilizadas pelos participantes durante a fase de planejamento

dessas produções, são nítidas as mudanças ocorridas. Inicialmente, os participantes P1, P2, P3, P5 e P6 apresentavam em suas produções a ocorrência de algumas dificuldades em selecionar e apresentar aspectos essenciais para a caracterização e desenvolvimento do tema, bem como um número reduzido de estratégias utilizadas, situação que foi se modificando ao longo do processo de intervenção e que refletiu nos resultados, no último texto escrito.

Os resultados expostos nessa subcategoria sugerem que a ampliação do número e uso de estratégias, pelos participantes, incidiram contribuições significativas em relação ao componente lingüístico, tema do texto, ou seja, contribuíram para a seleção e organização dos elementos que favorecem a compreensão desse elemento.

5.2.2 Contribuições das estratégias utilizadas na fase de execução

Nessa fase, o participante monitorizou seu desempenho, avaliou progressivamente como estava indo no processo, a fim de realizar mudanças consideradas necessárias para atingir os objetivos. A partir da análise das entrevistas, percebi que as estratégias utilizadas pelos participantes, na fase de execução, tiveram como objetivo verificar, corrigir e melhorar aspectos relativos à ortografia.

Na escrita do texto inicial, apenas quatro participantes apontaram utilizar estratégias de execução - *leitura* e *correção*. A estratégia *leitura* foi indicada nas entrevistas de quatro participantes (P1, P2, P3 e P6) e diz respeito à ação de ler o texto durante o processo de escrita. Na entrevista, essa estratégia aparece na fala de P3 da seguinte forma:

Enquanto eu ia escrevendo, ia lendo a história que estava fazendo para ver como estava ficando. <Leitura> (texto inicial – P3)

Ao contrário de P3, nas entrevistas dos participantes P1, P2 e P6 a estratégia *leitura* está diretamente relacionada à estratégia *correção*, como pode ser percebido nos seguintes excertos da entrevista realizada:

Fui lendo a história enquanto estava escrevendo porque se precisasse eu mudava o que estava errado. <Leitura e correção> (texto inicial – P1)

Eu li o meu texto enquanto eu estava escrevendo para ir arrumando as palavras erradas e as palavras que não se encaixavam. <Leitura e correção> (texto inicial – P2)

Quando escrevi a minha história, eu fui lendo o que estava escrevendo, porque eu queria ver se tinha alguma palavra escrita errada para poder consertar, porque eu não queria escrever tudo errado. <Leitura e correção> (texto inicial – P6)

Como se percebe, as estratégias citadas encontram-se diretamente relacionadas ao objetivo de grafar corretamente as palavras. Entretanto, mesmo utilizando a mesma estratégia, os participantes apresentam em seus textos resultados diferentes. P1, ao contrário de P2, P3 e P6, que produziram textos mais extensos, produziu um texto muito curto, composto por apenas uma frase, que continha muitos problemas ortográficos. Nessa produção, P2, mesmo utilizando as mesmas estratégias de leitura e correção, foi o que apresentou menos problemas, reforçando a importância dos aspectos pessoais na gerência dos recursos selecionados para a realização da tarefa.

Na escrita do texto 1 as estratégias de execução citadas pelos participantes são as mesmas citadas durante a escrita do texto inicial. Embora não haja alteração em relação ao número de estratégias, nesse texto há aumento do número de participantes que utilizaram essas estratégias. Enquanto que no texto inicial a estratégia *leitura* foi utilizada pelos participantes P1, P2, P3 e P6, no texto 1 essa estratégia foi apontada por todos os participantes. Já em relação à estratégia *correção*, na escrita do texto 1 ela passa a ser citada por cinco participantes (P1, P2, P3, P5 e P6), utilizada para complementar a estratégia *correção*. No momento da entrevista P4 não soube responder quais foram os procedimentos e ações executados por ele no momento da tarefa. Quando questionado de que forma foi acompanhando a execução de sua tarefa e como fez para descobrir se estava escrevendo corretamente o que havia planejado, o participante respondeu o seguinte:

Como eu já tinha pensado antes, na hora só fui escrevendo. Eu escrevi palavras fáceis, que eu já sabia escrever. (texto 1 – P4)

A partir dessa fala, percebe-se que o participante dedicou-se a elaborar uma estratégia de planejamento, mas não de execução. Em sua produção foi escrevendo as palavras de acordo com suas hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita.

Com base nos resultados verificados nas produções de texto e nas entrevistas dos participantes, nas semanas seguintes, que antecederam a escrita do texto 2, elaborei atividades nas quais incentivei a busca de ajuda como forma de realizar atividades, tal como aconteceu na oficina 5, quando tiveram que organizar frases. O ensino e incentivo à utilização dessa estratégia refletiu na escrita do texto 2. Nessa produção, além das estratégias de execução utilizadas para a escrita do texto inicial e texto 1, que passaram a ser apontadas por todos os participantes nas demais produções, surge a utilização da estratégia, a *busca de ajuda*, citada por quatro participantes (P1, P2, P4 e P5). Essa estratégia também compõe ao quadro 2, referente às estratégias mapeadas por Zimmerman & Martinez-Pons (1986).

A adoção dessa estratégia foi avaliada como algo positivo, visto que a autorregulação que consiste num processo ativo no qual os alunos estabelecem objetivos que norteiam a sua aprendizagem, tentando regular e controlar suas cognições, motivações e comportamentos. Tem como perspectiva que

os alunos autorreguladores da sua aprendizagem analisem as exigências da tarefa e ponderem os seus recursos para atingir a concretização da mesma, recorrendo a ajuda externa, sempre que necessário (ROSÁRIO, COSTA, MOURÃO, CHALETA, GRÁCIO, NÚÑEZ & GONZÁLEZ-PIENDA, 2007, p.282)

Essa estratégia foi referida nas entrevistas da seguinte forma:

Eu estava escrevendo, aí eu pedi ajuda pro B...porque eu queria saber como se escrevia a palavra brincalhona que é bem difícil. Agora eu aprendi. <Busca de ajuda> (texto 2 – P1)

Eu pedi ajuda para os meus amigos pra escrever certo as palavras que eu não sabia direito como escrever. <Busca de ajuda> (texto 2 – P2)

Nas palavras que eu não sabia, ia pedindo ajuda pra professora, para os meus colegas. Eu também peguei o dicionário pra escrever certo algumas palavras e pra saber que palavra ficava melhor na história. <Busca de ajuda> (texto 2 – P4)

Eu li e pedi ajuda quando eu estava escrevendo a minha história para escrever certo as palavras. <Busca de ajuda> (texto 2 – P5)

A partir da adoção dessa estratégia, aconteceram mudanças em relação à ortografia das palavras, porém, como em sua maioria os participantes pediram ajuda aos colegas, que também apresentavam dúvidas quanto à escrita. Ainda houve nos textos a ocorrência de problemas ortográficos, tais como troca e inserção de letras inadequadas à escrita das palavras. Mesmo com a verificação desses resultados, considero-os importantes, pois a busca de ajuda favoreceu a interação dos participantes entre si durante a realização das atividades, prática que não era comum entre eles, mas que é capaz de auxiliar o desenvolvimento dos processos de autorregulação, tendo em vista as metas e objetivos de aprendizagem traçados (VEIGA SIMÃO e FRISON, 2013, p. 10), nesse caso em específico à escrita correta das palavras.

Ainda em relação ao texto 2, nessa produção apenas o participante P4, que solicitou a minha ajuda e utilizou o dicionário no momento da tarefa não apresentou troca ou inserção de letras, entretanto, apresentou palavras escritas conforme a fala, pois em sua opinião elas estavam corretas, o que reporta à dificuldade do participante em perceber que existem diferenças entre a forma como se fala e como se escreve.

Nos textos 3, 4 e texto final, as estratégias de execução citadas são as mesmas anteriormente referidas. A única alteração ocorre em relação ao participante P6 que, no texto final, cita utilizar também a estratégia *busca de ajuda*, o que ainda não havia ocorrido. Como nessa produção a ajuda não poderia ser minha ou dos colegas, o participante menciona o seguinte:

Quando eu estava escrevendo o meu texto, fui olhando os cartazes do CH e do X, do G e do J, e das outras letras. Eu olhei o nosso texto também.
<Busca de ajuda> (texto final – P6)

Assim como nas entrevistas apresentadas anteriormente, nessas produções, os participantes também se referiram às estratégias *leitura*, *correção* e *busca de ajuda* como os procedimentos utilizados para tirar dúvidas e corrigir problemas sobre ortografia.

Com base nas entrevistas e observando as mudanças apresentadas no componente convencional dessas produções, percebeu-se que tais mudanças foram possibilitadas pela adoção e uso eficaz das estratégias de execução. Embora o guia de produção textual tenha ficado exposto na sala de aula, até o fim do ano letivo, e

tenha se percebido que os participantes buscavam seu auxílio, durante a tarefa de produção escrita, nenhum dos participantes, no momento da entrevista, citou utilizá-lo para a realização da tarefa e, por isso, não há referência a ele, no momento de apresentação das estratégias.

Com o intuito de comparar o uso de estratégias de execução nos textos inicial e final e os problemas ortográficos apresentados nessas produções, foram organizadas nos quadro 25, 26 e 27, que são apresentadas na sequência.

Quadro 25 – Estratégias de Execução – Texto inicial e final

Fases do Processo de Produção de Textos	Estratégias Reveladas Texto Inicial 11/07/2014	Estratégias Reveladas Texto Final 30/11/2014
EXECUÇÃO	Leitura: P1, P2, P3, P6 Correção: P1, P2, P6	Leitura: P1, P2, P3, P4, P5, P6 Correção: P1, P2, P3, P4, P5, P6 Busca de ajuda: P1, P2, P4, P5, P6

Quadro 26 – Problemas ortográficos apresentados no texto inicial

P1	P2	P3	P4	P5	P6
oguri (o guri)	atrax (atrás)	caminava (caminhava)	minino (menino)	um (uma)	minina (menina)
era (era)	comquistar (conquistar)	rrua (rua)	muinto (muito)	mina (menina)	isperta (esperta)
munto (muito)	aseitou (aceitou)	rruido (ruído)	minina (menina)	mimino (menino)	lhamada (chamada)
qui (que)	pesoa (pessoa)	ce (que)	passo (passou)	le (ele)	arlimda (arlanda)
míngue (ninguém)	foro (foram)	dise (disse)	eli (ele)	minina (menina)	éra (era)
lê (ele)		qene (quem é)	oviu (ouviu)	a paixonou (apaixonou)	colego (colégio)
purque (porque)		a –sustado (assustado)	finho (filho)	ficaro (ficaram)	dodo (todo)
le (ele)		tropesou (tropeçou)	i (e)	sepre (sempre)	proversora (professora)
		qe (que)	namora (namorar)		poso (posso)
		saiuqorredo (saiu correndo)	sorrído (sorrindo)		dissi (disse)
		maxucou(ma chucou)	minha (mim)		estabem(está bem)
		juelio (joelho)	presate (presente)		oje (hoje)
		trase (trás e) nau (não)	dexa (deixar)		ferte (frente)
		ga (já)	sujera (sujeira)		comesou (começou)
		amane- sendo	escovô (escovou)		isplica (explica)
		(amanhecend	namorô (namorou)		tiga (tinha)

		o) virau (viram) diresau (direção) su (sua)			naão (não) nen uma (nehuma) viçavam (ficavam) u (o)
		quado (quando) xegou (chegou) en (em)			dodas (todas)
		oqe (o que)			comfidou (convidou) garotiga (garotinha) míngue (ninguém) agradeceu (agradeceu) elefou (e levou)
		acoteseu (aconteceu) manie (mãe)			miga (minha)
		aqredetou (acreditou) enseufilio (em seu filho) nuca (nunca)			diseram (disseram) gual (qual)
		caminava (caminhava)			fimda (vinda)

Quadro 27 – Problemas ortográficos apresentados no texto final

P1	P2	P3	P4	P5	P6
	etudavam (estudavam) tava (estava)	ves (vez) ce (que) tina (tinha) tato (tanto) dismaio (desmaiou) quando (quando) acrdou (acordou) fes (fez) cexa (queixa) minina (menina) fin (fim)	iteligentes	profesoura (professora) alla (aula) quetinho (quietinho)	colejo (colégio) tinga (tinha) escondi (esconde)

Ao comparar os resultados relativos ao uso de estratégias de execução, pelos participantes nas avaliações iniciais e finais, é percebida a ampliação dessas estratégias utilizadas. Enquanto que na avaliação inicial os participantes utilizaram duas estratégias, *leitura* e *correção*, na avaliação final há a indicação do uso de três estratégias, *leitura*, *correção* e *busca de ajuda*.

A partir do quadro 17, é possível perceber que há também o aumento do número de participantes que utilizaram cada uma das três estratégias citadas durante as entrevistas. Enquanto no texto inicial os participantes P1, P2, P3 e P6 realizavam leitura durante o momento de execução da tarefa, e a estratégia correção era apontada apenas pelos participantes P1, P2 e P6, no texto final, essas duas estratégias passam a ser apontadas por todos os participantes, demonstrando que os estudantes esforçaram-se em utilizar estratégias de execução, no desenvolvimento das tarefas, com o intuito de realizar a escrita de textos e melhorar sua ortografia. Na sequência, comparo os resultados dos participantes em relação à ortografia e as estratégias de execução citadas por eles na escrita dos textos inicial e final.

O participante P1, mesmo citando desde a produção do texto inicial a utilização de estratégias de execução, nessa produção apresentou problemas frequentes de ortografia. A situação foi se modificando, ao longo da intervenção, a partir do treino ortográfico realizado em aula e com a ajuda solicitada aos pares, durante a escrita, o que contribuiu para o progresso desse elemento em seus textos. Essa evolução é percebida na última produção de texto, realizada após o fim da intervenção pedagógica, e pode observar-se, inclusive, o uso correto do plural na escrita das palavras.

O uso de estratégias de execução por P2 foi evidenciado desde a escrita do texto inicial no qual são constatados raros problemas ortográficos. Ao longo do processo de intervenção, com a adoção de mais uma estratégia, *busca de ajuda*, houve a diminuição da incidência de problemas ortográficos nos textos desse participante, conforme pode ser observado no final, quando o apresentou grafia incorreta em apenas duas palavras.

O participante P3, no texto inicial, mesmo declarando utilizar duas estratégias de execução, apresentou problemas ortográficos frequentes na escrita da sua produção textual. A partir do progresso que o estudante demonstrou na escrita dos textos, durante a intervenção, comparado aos resultados dos textos inicial e final, acredito que essa evolução aconteceu devido a ajuda oferecida por mim e pelos colegas, ao longo do trabalho de escrita dos textos produzidos durante a investigação, prática que não foi realizada nas duas escritas em que o participante apresentou mais problemas ortográficos do que aqueles observados nos textos anteriores.

Os participantes P4 e P5, assim como o P1, também apresentaram no texto inicial, diversos problemas na ortografia das palavras, porém, nessa produção, não havia a indicação do uso de nenhuma estratégia de execução por parte desses participantes. Notou-se que esse dado modificou-se ao longo da intervenção, pois ao utilizarem as estratégias citadas, os problemas ortográficos apresentados por P4 e P6 deixam de ser frequentes, conforme observado na escrita do texto final, quando P4 apresentou em sua produção apenas um problema na escrita de uma palavra, e P6 apresentou problemas na grafia de apenas duas palavras.

O participante P5, que não utilizava nenhuma estratégia de execução, no texto inicial, apresentou a ocorrência de problemas ortográficos frequentes. Já no texto final, quando o participante cita o uso de três estratégias de execução com o objetivo de melhorar sua grafia, embora ainda apresentasse problemas na grafia das palavras, esses foram mais raros, apresentados apenas em três palavras.

Com base nos resultados apresentados, atribuo às estratégias de execução os avanços obtidos pelos participantes em relação à ortografia das palavras. É possível perceber que, a partir do momento que as estratégias foram utilizadas como meio de corrigir e modificar a grafia e as palavras dentro de suas produções textuais, os alunos apresentaram avanços em suas produções escritas. Os resultados também demonstram que houve uma nítida diminuição na escrita de palavras refletindo a fala, o que sugere que no percurso do trabalho os alunos aprenderam que é necessário adequar as palavras à situação de escrita.

Para que as estratégias sejam colocadas em prática é necessário que os indivíduos estejam motivados, dediquem-se na realização da tarefa, empregando esforço na execução das atividades e mostrando-se altamente motivados (ZIMMERMAN, 1989, 2013). O que se conclui é que os participantes sentiram-se motivados para realizar as produções textuais propostas durante a intervenção pedagógica, assim como demonstraram interesse em melhorar sua ortografia, que, como dito anteriormente, era uma preocupação desde o início do trabalho.

5.2.3 Contribuições das estratégias utilizadas na fase de avaliação

A última subcategoria nesse texto diz respeito às estratégias de avaliação utilizada pelos participantes durante a escrita de textos. Nessa fase do processo

cíclico, o indivíduo avalia sua trajetória assim que a tarefa é terminada (ZIMMERMAN, 2000; VEIGA SIMÃO, 2000; ROSÁRIO, 2004). Diz respeito à avaliação de sua própria atuação e análise da tarefa, a fim de identificar as decisões, as ações e as estratégias que foram apropriadas ou que precisam ser revistas. Portanto, as estratégias de avaliação são ações por meio das quais o participante avalia e reflete todo o processo percorrido, assim como sua própria atuação, de modo que possa fazer redirecionamentos quando julgar necessários.

Nas entrevistas realizadas após o término das produções textuais, percebi que nessa fase os participantes buscaram avaliar três aspectos: primeiro, se haviam atendido ao tema do texto; segundo, se a grafia das palavras estava adequada e, terceiro, como avaliavam seu próprio desempenho na tarefa.

Na primeira entrevista, relativa a avaliação da escrita do texto inicial, foi indicado por quatro participantes o uso de duas estratégias: *leitura de todo o texto* e *avaliação*. A estratégia *leitura de todo o texto* foi apontada por quatro participantes (P1, P2, P3 e P6). Essa estratégia diz respeito à leitura realizada após a conclusão da produção de texto e está relacionada à segunda estratégia citada, *avaliação*. De acordo com a entrevista, foi realizada a partir da leitura da produção escrita, com o objetivo de verificar se o texto ficou “bom”, se estava fácil de ler, se atendeu ao tema, se as palavras estavam grafadas corretamente e se já estava pronto para entregar.

As frases ditas pelas crianças na entrevista que indicam o uso dessa estratégia são as seguintes:

Quando terminei de escrever, eu li o meu texto de novo pra saber se já estava bom e se não tinha palavra errada. Aí eu achei que tinha feito certo e entreguei. Acho que tinha umas palavras erradas, mas eu não sabia bem como fazer algumas palavras. <Leitura de todo o texto e avaliação> (texto inicial – P1)

Eu fiz o meu texto e li antes de entregar, acho que está certo. Eu vi as palavras e lembrei o que era pra fazer, e o texto ficou bem legal. <Leitura de todo o texto e avaliação> (texto inicial – P2)

Eu li todo o meu texto quando terminei de escrever. Aí eu vi que estava legal. <Leitura de todo o texto e avaliação> (texto inicial – P3)

Para saber se o meu texto estava bom e as palavras estavam certas, eu li ele todo, e li de novo. Vi que estava bom, e que eu tinha feito certo. <Leitura de todo o texto e avaliação> (texto inicial – P6)

A partir dessas entrevistas, foi possível observar que as avaliações realizadas pelos participantes apresentam indicativos sobre o processo de autorreflexão, que é composto por dois autoprocessos

autojulgamento e autorreações. Os *autojulgamentos* incluem a autoavaliação da efetividade de um desempenho de aprendizagem e as atribuições de causa em relação aos resultados. Os autojulgamentos dos estudantes estão ligados com duas formas principais de autorreação: autossatisfação e inferências adaptativas. As reações de *autossatisfação* se referem à percepção de satisfação ou de não satisfação (e associado afeto) em relação a um desempenho (ZIMMERMAN, 2013, p.143).

Embora façam o uso de estratégias de avaliação, os participantes não aprofundam as suas reflexões acerca da tarefa e de sua própria atuação, realizando-as de forma superficial. Portanto, com o início da intervenção pedagógica, passei a incentivar e a propor aos participantes que, durante as atividades, observassem com mais atenção a sua própria atuação, de forma a qualificar esse processo.

Na escrita do texto 1, os participantes voltaram a citar o uso das mesmas estratégias de avaliação, com respostas semelhantes às da produção do texto inicial. Entretanto, há o aumento de um participante que utiliza as estratégias de avaliação, o participante P5 que, inicialmente, não apontava em sua entrevista a utilização de nenhuma estratégia de avaliação. A partir da escrita do texto 1, passa a indicá-las.

Para saber se esse texto tinha ficado certo eu li ele antes de entregar. Aí eu vi que tinha feito uma história legal que era o que eu queria fazer, uma história legal com as palavras direitas. (Leitura de todo o texto e avaliação – Texto 1 – P5)

Assim como foi percebido nas entrevistas dos demais participantes nessa produção, P5 aponta avaliação de aspectos relacionados apenas à tarefa e à sua atuação. Porém, quando diz que, pelo que leu, tinha feito uma história “legal”, os indicativos também são considerados superficiais.

Na entrevista realizada após a conclusão do segundo texto escrito durante a intervenção pedagógica, o participante P4 que ainda não havia citado nenhum procedimento realizado para avaliação da tarefa, cita as estratégias de *leitura de todo o texto e avaliação*. Tal indicação foi percebida na seguinte fala:

Quando terminei de escrever, eu li de novo o meu texto. Eu já estava lendo quando ia escrevendo [...] Eu li pra saber se ele estava certo, as palavras, e se estava bom para ler [...] Acho que ficou bom e que eu fiz certo o que era pra fazer. <Leitura de todo o texto e avaliação> (texto 2 – P4)

P4, que ainda não havia citado o uso de nenhuma estratégia de avaliação, nessa produção utiliza duas estratégias, e o que se pode perceber a partir da sua fala é que a estratégia de avaliação envolve não só preocupação com os componentes textuais, mas também com o seu próprio desempenho em relação ao objetivo que traçou na tarefa, que foi “fazer certo”. Essa foi a primeira vez que um participante fez referência ao objetivo pessoal que estabeleceu frente à tarefa.

Nas entrevistas realizadas após a escrita das demais produções, os seis participantes citam sempre o uso das duas estratégias de avaliação apresentadas no início desse texto, não havendo a indicação/utilização de outra estratégia. Porém, a partir do texto 3, os participantes apresentam mais elementos na hora de avaliar suas produções. Como forma de exemplificar essa afirmação, selecionei um excerto da entrevista de cada um dos participantes. Esses excertos são relativos aos textos 3, 4 e final.

Quando eu terminei o meu texto, eu li ele mais uma vez. Li para ver se as palavras estavam certas, e arrumei duas palavras antes de entregar[...]Eu me esforcei para o meu texto ficar bom, e consegui. <Leitura de todo o texto e avaliação> (texto 3 – P5)

Escrevi o meu texto para que ele ficasse bom, por isso eu li ele mais uma vez quando terminei. Não quis mudar nada porque achei que ele estava bom. Acho que o meu texto ficou bom e dá para ler. <Leitura de todo o texto e avaliação> (texto 3 – P3)

Quando eu escrevi o meu texto eu usei estratégias, e quando terminei eu li ele outra vez[...] Ele não ficou bom, porque eu não lembrava muito bem da história do amarelo, mas as palavras estavam boas. Eu sei disso porque eu perguntei e depois corriji o que estava errado. <Leitura de todo o texto e avaliação> (texto 4 – P2)

Eu ia lendo enquanto estava escrevendo, e fiz isso de novo quando eu terminei. Quando eu li de novo eu vi que tinha umas palavras para arrumar, aí eu arrumei. Eu vi também que eu tinha esquecido de colocar no fim da história que as cores tinham se abraçado, aí eu voltei e coloquei. <Leitura de todo o texto e avaliação> (texto 4 – P6)

Quando eu terminei eu li o meu texto, e vi que tinha colocado tudo o que eu tinha escrito antes. Eu vi também que as palavras estavam certas, e o nome combinava com a minha história. Eu vi que eu aprendi a escrever história. <Leitura de todo o texto e avaliação> (texto final – P1)

Eu li o meu texto mais uma vez, quando eu terminei de escrever. As palavras ficaram certas, porque eu fui arrumando quando estava

escrevendo, e está fácil de ler. Só o nome ficou que estranho, eu não sabia que nome colocar, aí eu pensei em “turma de alunos”. [...] O meu texto ficou bom, eu fui bem, fiz o que tinha pensado, e fiquei feliz. <Leitura de todo o texto e avaliação> (texto final – P4)

Conforme pode ser observado nos excertos acima, pode-se perceber que a partir do texto 3 os estudantes passam a fornecer mais informações sobre o que avaliaram em suas produções e em relação a si mesmos no percurso da tarefa. Ao contrário das entrevistas anteriores, nessas, os participantes expõem que elementos fazem com que avaliem sua produção como boa ou não. O que demonstra um nível maior de profundidade na utilização das estratégias de avaliação.

Percebe-se também que, além de fornecer dados relativos à sua avaliação pessoal, os participantes também apresentaram informações de como as estratégias utilizadas, na fase de avaliação, incidiram mudanças nos componentes linguístico e convencional, demonstrando que as estratégias de avaliação também buscaram atender ao objetivo de avaliar a escrita e o tema do texto.

Com o intuito de verificar as estratégias de avaliação utilizadas pelos participantes, antes do início da intervenção, com as estratégias utilizadas na escrita do texto final, realizada após o término do trabalho de intervenção, foram organizadas no quadro 28 as estratégias apontadas pelos alunos em suas entrevistas.

Quadro 28 – Estratégias de Avaliação – Texto inicial e final

Fases do Processo de Produção de Textos	Estratégias Reveladas Texto Inicial 11/07/2014	Estratégias Reveladas Texto Final 30/11/2014
AVALIAÇÃO	Leitura de todo o texto: P1, P2, P3, P6 Avaliação P1, P2, P3, P6	Leitura de todo o texto: P1, P2, P3, P4, P5, P6 Avaliação P1, P2, P3, P4, P5, P6

Verificando as estratégias de avaliação reveladas nas entrevistas realizadas após a conclusão dos textos inicial e final dos participantes apresentadas no quadro 18 com o que foi exposto ao longo do texto, percebe-se que, ao contrário dos resultados das subcategorias relativas ao uso de estratégias de planejamento e execução, nessa não houve ampliação no número de estratégias utilizadas, apenas no número de participantes, e no nível de aprofundamento que passaram utilizá-las.

Enquanto que no texto inicial apenas os participantes P1, P2, P3 e P6 utilizaram a estratégia *leitura de todo o texto*, no texto final essa estratégia é

apontada pelos seis participantes. O mesmo acontece com a estratégia *avaliação* que, no texto inicial, foi indicada nas entrevistas dos participantes P1, P2, P3 e P6 e, no texto final, também foi indicada por todos os participantes.

Considerando o que foi dito pelos alunos durante as entrevistas, percebe-se que conseguiram avaliar a tarefa e a sua própria atuação, a fim de identificar as decisões, as ações e as estratégias que foram apropriadas e inapropriadas. A tarefa foi concluída, utilizando, portanto, estratégias apropriadas ao que é esperado na fase de avaliação, conforme sinalizam alguns autores da área (ZIMMERMAN, 2000; VEIGA SIMÃO, 2000; ROSÁRIO, 2004).

Com base nos resultados de estudos conduzidos por alguns pesquisadores (COSTA, 2005; NEUMAN, 2003; PERRY, 1998; PERRY ET AL., 2002; DIGNATH, BUETTNER & LANGFELDT, 2008) e nos resultados dessa investigação, entendo que o uso sistemático de estratégias autorregulatórias, quando propostas desde o princípio do trabalho pedagógico, oportunizam resultados positivos no desenvolvimento da aprendizagem. A partir dos resultados do estudo aqui descrito, é possível perceber avanços em relação aos componentes linguístico e convencional.

Os resultados também apontam para a importância da escola e dos professores, desde cedo, ajudarem os alunos a criarem competências para planejar, monitorar e regular sua própria ação (LOPES DA SILVA, VEIGA SIMÃO & SÁ, 2004; VEIGA SIMÃO & FRISON, 2013; ROSÁRIO, NÚÑEZ, & GONZÁLEZ-PIENDA, 2007; DIGNATH, BUETTNER & LANGFELDT, 2008), inclusive no seu desempenho em relação à escrita de textos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho, realizado em contexto escolar, teve como objetivo geral Verificar nas produções textuais dos participantes, se há e quais são as mudanças ocorridas nos componentes linguístico e convencional a partir de uma intervenção pedagógica ancorada no construto da autorregulação da aprendizagem, com investimento no ensino explícito e uso de estratégias autorregulatórias nas fases de planejamento, execução e avaliação, durante as tarefas de escrita dos textos.

Em relação ao trabalho desenvolvido, alguns pontos podem ser destacados. O primeiro é em relação ao componente linguístico, especificamente, no que se refere ao tema do texto. Inicialmente, os participantes apresentavam em suas produções a ocorrência de certas dificuldades em selecionar e apresentar aspectos essenciais para a caracterização e desenvolvimento do tema, o que se modificou positivamente, ao longo da intervenção, e tornou-se claro no texto final. Os resultados em relação a esse elemento sugerem que houve a internalização da aprendizagem de seleção e organização dos elementos que favorecem a compreensão do tema do texto.

O segundo ponto a destacar é relativo à ortografia. No texto inicial, foi observado que muitos participantes cometiam problemas ortográficos frequentes em seus textos, mesmo que a escrita correta das palavras fosse uma preocupação de cada um deles. Por esse motivo, na investigação realizada, houve o investimento na estratégia de busca de ajuda como forma de melhorar a escrita dos participantes diminuindo a ocorrência de problemas ortográficos na escrita. Consequentemente, a utilização desses e de outros procedimentos permitiram a melhoria desse elemento na escrita dos alunos, o que pôde ser observado ao comparar os resultados iniciais

com os resultados do texto final, quando se percebe que os participantes diminuem o número de erros, de forma nítida, na escrita das palavras.

O terceiro ponto diz respeito ao uso das estratégias. Os resultados apresentados nos textos inicial e final deste estudo, demonstraram que houveram avanços no que diz respeito aos processos autorregulatórios dos participantes, com indicação da adoção de estratégias autorregulatórias, no desenvolvimento de suas atividades, especificamente, na escrita de textos. No texto inicial, as estratégias de planejamento, execução e avaliação não eram utilizadas por todos os participantes, o que se modificou ao longo da intervenção, quando todos passaram a utilizá-las. Os participantes, cujas idades variavam entre nove e onze anos, demonstraram capacidade de regular o seu desempenho na escrita de textos e demais tarefas realizadas durante a intervenção pedagógica, inicialmente com mais dificuldades do que ao final do trabalho.

Ao observar o quadro 17, percebe-se o crescimento do número de estratégias e de participantes que passaram a utilizá-las, demonstrando avanços, assim como nos resultados relativos aos componentes linguístico e convencional. Esses resultados reforçam o papel importante da escola no incentivo ao uso de estratégias autorregulatórias e levam a pensar sobre as implicações das práticas desenvolvidas neste espaço para a aprendizagem dos alunos. Por esse motivo, acredito que o ensino explícito e o incentivo ao uso das estratégias autorregulatórias, proposto desde o princípio do trabalho, potencializou a aprendizagem da produção textual, o que culminou nesses resultados.

Considerando que os seis participantes, cujos textos e falas capturadas por meio da entrevista foram avaliados e os resultados apresentados neste trabalho, acredito que se essas práticas fossem instigadas desde o princípio da escolarização, provavelmente os resultados seriam diferentes e os alunos que não estavam cursando o 3º ano pela primeira vez, já estariam em classes mais avançadas. Portanto, a partir do presente estudo, seus resultados sugerem a importância do investimento em práticas de produção de texto e incentivo ao uso de estratégias desde o início da escolarização, uma vez que os próprios alunos, ao final do trabalho, foram capazes de perceber que a partir do trabalho com produções textuais passaram a escrever e ler melhor, o que é conhecido por todos os investigadores da área da alfabetização, mas que chama atenção pelo fato de ter sido citado por crianças.

Ao concluir este trabalho, destaco que a intervenção pedagógica realizada para investir na escrita de textos e uso de estratégias autorregulatórias de planejamento, execução e avaliação, apresentou resultados positivos, demonstrando que os participantes, ao longo da intervenção pedagógica, apresentaram avanços significativos em relação ao tema do texto e grafia correta das palavras. O trabalho foi potencializado pelo uso das estratégias na escrita de textos e, por essa razão, ressalto a necessidade não só da realização de mais práticas de escrita de textos, desde o princípio do processo de alfabetização, mas também de investigações sobre a autorregulação da aprendizagem e o uso de estratégias com crianças em processo de alfabetização, tema pouco investigado no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, C.P. A composição escrita nas dificuldades de aprendizagem. **Revista Psycologica**, 30. 2002. p. 79-94.

BANDURA, A. Self-regulation of motivation through anticipatory and self- reactive mechanisms. In: Dienstbier, R.A. (Ed.) **Perspectives on motivation**: Nebraska symposium on motivation. Lincoln, University of Nebraska Press, vol.38. 1991. p.69-164.

BERNINGER, Virginia., & WINN, William. Implications of advancements in brain research and technology for writing development, writing instruction, and educational evolution. In MACARTHUR, C.; GRAHAM, S.; FITZGERALD, J. (Eds.), **Handbook of Writing Research**. New York: The Guilford Press. 2006. p 96- 114.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 12. 1999. p. 361-376.

BRANDE, Carla Andréa. **Produção de Textos Infantis e Pesquisa Colaborativa: Prática Pedagógica e a Aquisição do Conhecimento da Escrita**. 2004. 187f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação – Centro de Educação das Ciências Humanas – Universidade Federal de São Carlos. 2004.

BRASIL. **Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado. Ano 3, unidade 1. Brasília: MEC/SEB, 2012a. 48p.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**: fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC/ CNE, 2010. 14p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf> Acesso em 20 maio 2014

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de**

aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental. Brasília, DF: MEC, 2012b. 137p.

CANDAU, Vera Maria et al. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos** . 2ª ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995. 126 p.

COSTA, Elis Regina. **A intervenção por meio do ensino de estratégias de aprendizagem: contribuições para a produção de textos.** 2005. 177f. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, SP. 2005

COSTA, Maria Filomena Gonçalves Pereira. **A Produção do Texto Livre no 1º Ciclo do Ensino Básico.** 2012. 65f. Dissertação de Mestrado em Ensino na Especialidade de Educação Pré- Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico – Instituto Politécnico de Beja – Escola Superior de Educação. 2012.

CRUZ, Flávia Aparecida Mendes de Oliveira. **Produção de texto na alfabetização: análise de uma prática do primeiro ano do ensino fundamental.** 2012. 166f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós- Graduação em Educação – Faculdade de Educação da Universidade Federal de São João del-Rei. 2012.

CRUZ, Magna S; ALBUQUERQUE, Eliana Borges. Alfabetização e letramento no 1º ciclo: o que as crianças aprendem sobre a escrita a cada ano? **RBEP - R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 92, n. 230, jan./abr. 2011. p. 126-147.

DAMIANI, M.F. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação – FaE/PPGE/UFPeI**, n. 45. 2014. p. 57-67.

DELOSSO, Helen Cristine Bido Brandt. **A PRODUÇÃO DE TEXTO NA SALA DE AULA: uma análise de produção de ensino.** 2013. 173F. Dissertação de Mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Ciências Humanas – Universidade Metodista de Piracicaba, SP. 2013.

DIGNATH, C; BUETTNER, G. & LANGFELDT, H.P.. How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self regulation training programmes. **Educational Research Review.** 2008. p.1-29.

DUARTE, A.P.P.; FRISON, L.M.B. ESTRATÉGIAS AUTORREGULATÓRIAS DESCRITAS EM PORTFÓLIOS REFLEXIVOS. **Revista Eletrônica Pesquiseduca** – p.110-125, v.04, n. 07, jan.-jul.2012. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/218/pdf_1> Acesso em 05 fev. 2015.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996. 144p.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000. 104p.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana M. Linchestein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porte Alegre: Atmed, 2007. 297p.

FESTAS, Maria Isabel Ferraz. Principais tendências no ensino da escrita de textos. **Revista Psicológica**, 30. 2002. p. 173-185.

FIGUEIREDO, F.J.C. *Como ajudar os alunos a estudar e a pensar? Auto-regulação da aprendizagem*. **Millenium** - Revista do ISPV - n.º 34. 2008. p.233-258.

FISCHER, Steven R. **História da escrita**. Editora UNESP, 2009. 293p.

GANCHO, Cândida Vilarés. **Como analisar narrativas**. Editora Ática, 2004. 57p.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 252p.

GONÇALVES, Maria Dulce. Avaliação funcional e monitorização das aprendizagens. In: VEIGA SIMÃO, A.M.; FRISON, L.M.B; ABRAHÃO, M.H.M.B. (orgs). **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas**. Porto Alegre: Edipucrs. 2012. p.229-257.

GRAHAM, S., HARRIS, K. R., & MAC ARTHUR, C. Improving the writing of students with learning problems: Self-regulated strategy development. **School Psychology Review**, 22(4). 1993. p.657-669.

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.

GUIMARÃES, Marisa R. **Um estudo sobre a aquisição da ortografia nas séries iniciais**. 2005, 158f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Faculdade de Educação, UFPel, Pelotas, 2005.

HAYES, J. What Triggers Revision? In.: ALLAL, Linda; CHANQUOI, Lucile; LARGY, Pierre (Ed.). **Revision: Cognitive and Instructional Processes**. Norwell, Massachusetts: Kluwer Academic Publishers, 2004. p. 176-240.

HAYES, J.R.; FLOWER, L. A Cognitive Process Theory of Writing. **College Composition and Communication**, Vol. 32, No. 4, Dec., 1981. p. 365-387. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/356600>> Acesso em: 12 mar. 2015.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **Indicadores do Censo 2010**. Brasil: IBGE, 2010. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/99/cd_2010_resultados_gerais_amostra.pdf> Acesso em 25 abr.2014.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-Ação pela linguagem**. 5.ed. São Paulo, Contexto. 2004. 115p.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O Texto e a Construção dos sentidos**. 9ªed. São Paulo; Contexto. 2010. 168p.

LEAL, Leiva de F. V. A formação do produtor de texto escrito na Escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: ROCHA, Gladys; VAL, Maria da G. C (Org). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor**. Belo Horizonte: Autêntica. 2005. p. 52-83.

LEAL, Telma Ferraz, MORAIS, Artur Gomes. **A argumentação em textos escritos: a criança e a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 244p.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. **O foco narrativo (ou A polêmica em torno da ilusão)**. Ática, 1985. 96p.

LOPES DA SILVA, Adelina. A auto-regulação na aprendizagem. A demarcação de um campo de estudo e de intervenção. In Lopes da Silva, A.; Duarte, A.; Sá, I., & Veiga Simão, A. M. **A aprendizagem autorregulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais**. Porto: Porto Editora, 2004. p. 18-39.

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.

MAINARDES, Jefferson; ALFERES, Marcia Aparecida. UM CURRÍCULO NACIONAL PARA OS ANOS INICIAIS? Análise preliminar do documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental”. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 1, p. 243-259, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss1articles/alferes-mainardes.pdf>> Acesso em 15 jun 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.19-36

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 295p.

MARUNY CURTO, Lluís; MORILLO, Maribel Ministrál & TEIXIDÓ, Manuel Miralles. **Escrever e ler**. Porto Alegre: Artmed Editora. 2000. 237 p.

MATTOS, P.L.C.L. A entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro v.39, n.4, jul./ago. 2005. p. 823-847.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método, criatividade**. 31. ed. Petrópolis : Vozes , 2012. 107 p.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco; GARCIA, Mirian Alvaro Costa; ARAÚJO, Pâmela Renata Machado. **A grafia do fonema /s/ nos dados de aquisição da escrita**. VI ANPED SUL, 2007. 7p.

MONTEIRO, Carolina Reis. **A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas**. 2008, 171p. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37. 1999. p. 7-32.

MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Alfabetização e letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? in: Albuquerque, E.; LEAL, Telma. **Alfabetização de jovens e adultos letrados: outro olhar sobre a educação de jovens e adultos** . Belo Horizonte: Autêntica. 2004. p. 59-76.

MOREIRA, Maria Ignes Costa. Pesquisa-intervenção: especificidades e aspectos da interação entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa. In: CASTRO, L. R de e BESSET, V. L. (Orgs.) **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. NAU: Rio de Janeiro, 2008. p. 409-432.

NEWMAN, R. When elementary school students are harassed by peers: a selfregulative perspective on help-seeking. **Elementary School Journal**, 103. 2003. 339-355.

OLIVEIRA, K.L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A.A.A. Estratégias de aprendizagem no ensino fundamental: análise por gênero, série escolar e idade. **Psico**, Porto Alegre, PUCRS, v. 42, n. 1jan./mar. 2011. p. 98-105.

PERRY, N. Young children's self-regulated learning and contexts that support it. **Journal of Educational Psychology**, 90. 1998. p.715-729.

PERRY, N., PHILLIPS, L., & DOWLER, J. Examining Features of tasks and their potential to promote self-regulated learning. **TeachersCollege Record**, 106 (9). 2002. p. 1854-1878.

PINTRICH, Paul. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. (eds.) **Handbook of self-regulation**, Academic Press. 2000. p.452-502.

PINTRICH, P. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. **Educational Psychology Review**, 16. 2004. p.385-407.

POLIDORO, Soely Aparecida Jorge; AZZI, Roberta Gurgel. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. In: **Psicol. educ.** no. 29. São Paulo. 2009. p. 75-94.

REBELO, José Augusto da Silva. Dificuldades na aprendizagem da escrita In ARROYO GONZÁLEZ, Rosário. (Ed.). **La comunicación escrita: Cognición, multilingüismo y tecnologías**. Granada: Editorial Nativola. 2008. p. 113-139.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação**. São Paulo: Cortez, 2000. 120p.

ROSÁRIO, Pedro. **Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas**. Porto, Porto Editora. 2004. 256p.

ROSÁRIO, P.; NÚÑES, J.C., SOLANO, P., & GONZÁLEZ-PIENDA, J.A. El aprendizaje autoregulado como medio y meta de la educación. **Papeles del Psicólogo**, 27 (3). 2006. p. 139-146.

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. 80p.

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.

SAMPSON, Geoffrey. **Sistemas de escrita: tipologia, história e psicologia**. São Paulo: Ática, 1996. 240p.

SATO, Leny. Pesquisar e Intervir: encontrando o caminho do meio. In: CASTRO, L. R de e BESSET, V. L. (Orgs.) **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. NAU: Rio de Janeiro, 2008. p. 171-178.

SOARES, Madga. Língua escrita, sociedade e cultura. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, n. 56. 1995. p. 5-16.

SPINILLO, Alina Galvão; MARTINS, Raul Aragão. Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), v. 10, n. 2. p. 219-248, 1997. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/28942>>. Acesso em fev. 2015.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Resultado das Provas ABC 2011 – Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização**. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/de_olho_nas_metas_2011_tpe.pdf> Acesso em 24 abr. 2014.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida **A aprendizagem estratégica.** Construção e avaliação de uma intervenção em estratégias de aprendizagem integrada no currículo escolar. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Curricular e Avaliação da Educação) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa, 2000.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida; FLORES, Maria Assunção. **O aluno universitário: aprender a auto-regular a aprendizagem sustentada por dispositivos participativos.** Ciênc. let., Porto Alegre, n.40, p.252-270, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.fapa.com.br/cienciaseletras/publicacao.htm>> Acesso em 10 jan. 2015.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação – FaE/PPGE/UFPel**, 45. 2013. p. 02-20.

ZIMMERMAN, Barry . A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. **Journal of Educational Psychology**. 1989. p. 329-339.

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.

ZIMMERMAN, Barry & CLEARY, T. J. "Adolescents' development of personal agency: the role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill". In: Pajares, F.; Urdan, T. **Self-efficacy beliefs of adolescents**. Greenwich, CT: Information Age Publishing. 2006. p.45-69.

ZIMMERMAN, Barry & MARTINEZ-PONS, Manuel. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. **American Educational Research Journal**, 23.1986. p. 614-628.

ZIMMERMAN, Barry & RISEMBERG, Rafael. Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. **Contemporary Educational Psychology**, 22. 1997. p. 73-101.

APÊNDICES

Apêndice A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“PRODUÇÕES TEXTUAIS DE CRIANÇAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA ANCORADA NA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM”**. Neste estudo, pretende-se investigar nas produções textuais dos alunos os efeitos de uma intervenção pedagógica fundamentada no construto da autorregulação da aprendizagem e nos direitos de aprendizagem do quadro Produção de textos escritos.

Para este estudo serão adotados os seguintes procedimentos metodológicos: realização de intervenção pedagógica e coleta de dados a partir de produções textuais, entrevistas com tarefa e fichas de avaliação dos textos e de análise das entrevistas.

Para participar deste estudo, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido(a) em qualquer aspecto do estudo. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. Este estudo não apresenta riscos ao menor envolvido, e sua participação é voluntária. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma como é atendido(a) pela pesquisadora que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período máximo de cinco anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, responsável pelo menor _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a

qualquer momento poderei solicitar novas informações junto à pesquisadora responsável **Glediane Saldanha Goetzke da Rosa**, telefone 53-84386888. Tenho ciência que posso modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade participar do estudo, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do responsável:

Assinatura da pesquisadora responsável

Data ____/____/____

Apêndice B: Requisito para seleção dos sujeitos de pesquisa

Avaliação do Processo de Aquisição da escrita

(As atividades do teste serão realizadas em uma folha sem linhas, o que permitirá observar o alinhamento e a direção da escrita das crianças)

NOME DO ALUNO:

DATA DA AVALIAÇÃO:

ANO:

1ª Atividade: Escrita do próprio nome

NÃO ESCREVE O PRÓPRIO NOME	ESCREVE INCORRETAMENTE
ESCREVE CORRETAMENTE O 1º NOME	ESCREVE CORRETAMENTE O NOME COMPLETO

2ª Atividade: Escrita de quatro palavras e 1 frase

NÍVEL PRÉ-SILÁBICO	NÍVEL SILÁBICO
NÍVEL SILÁBICO ALFABÉTICO	NÍVEL ALFABÉTICO

3ª Atividade: Escrita de letras do alfabeto

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

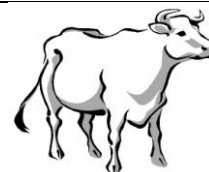
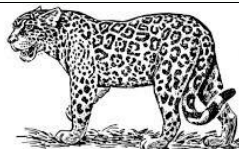
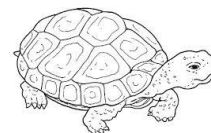
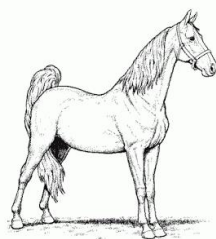
(As letras que os alunos escreverem serão assinaladas)

ESCREVEU AS LETRAS EM ORDEM ALFABÉTICA CONFORME ORIENTADO.	NÃO ESCREVEU EM ORDEM ALFABÉTICA MESMO SENDO ORIENTADO A ISSO.
--	--

4ª Atividade: Associação das letras ao som inicial das palavras

A	N
B	O
C	P
D	Q
E	R
F	S
G	T
H	U
I	V
J	W
K	X
L	Y
M	Z

5ª Atividade: Escreve o nome das figuras:(As figuras serão coladas na folha de teste para que as crianças possam escrever seus nomes)



ANEXOS

Anexo 1 – Textos produzidos por P1

Texto inicial

Aqui mais
Aqui era muito feio que ninguém gostava de lá
porque lá era muito feio.

Texto 1

O gogonhoto e o cervo
O gogonhoto a pôs uma corrida com o
cervo e tinha um leoraco de pulo o buraco
e o cervo caiu si o cervo aprendeu de
ser malandro era ruim ai ele não quis
nada pra malandro.

Texto 2

A Bubi
Ela mora na casa da é muito brincalhona
e gosta muito e um dia ela saiu e
as amigas sintiro falta da Bubi acabaram
procura a Bubi e não acharam a Bubi no
outro dia acharam a Bubi morta em baixo
duma pedra e fim da história?

Texto 3

O texto da floresta
os caçadores em rodar a floresta e tentaram cortar
a árvore da floresta e todavia começaram para
salvar a floresta em fim da história.

Texto 4

Camarulo

Camarulo morava na floresta com o arco íris, o ele sumiu. Os amigos procuraram ele em todos os lugares e ele estava no rio junto com as bananas do macaco, e fim da história!

Texto final

A creche

Uma creche cheia de crianças.

Nesta creche cheia de crianças,

e

Todos mundo

brincos,

e

Todos são

unidos.

Fim da história.

Anexo 2 – Textos produzidos por P2

Texto inicial

a menina mais feia do mundo

era uma vez uma menina feia com um nariz
muito grande e ela era apalancada
pelo um garoto que era também mais o
garoto não ia lá para ela então mais ela
sempre arrastava dele se que ai um dia
era um baile de colégio quando nel
ela tinha uma irmã que se apaixonou da
sua irmã para com o garoto
mais o garoto sabia que era a irmã
da menina feia mais os pais e convidados
que ele sabia que era a irmã dela
ai ela em casa ficou para ele e ele os pais
e os pais foram para baile muito bom

Fim

Texto 1

capítulo II a mudança

continuando... o carro estava estacionado
e não chego ao destino e quando
estava muito embora em quanto ele estava
elemente ai estava o pai do carro e ele
retornou ele estava lá e ele estava ele estava
em a primeira parte e ele estava ele estava
não fazer coisa nenhuma ele estava ele estava
ai ele estava ele estava ele estava de hospital
com a perna engessada e ele foi mudando
fora comendo mais vegetais foi ficando mais
forte e as suas asas foram ficando mais
fortes e mais melhores e a perna dele melhorou
e ele foi e ele estava suas asas mais fortes
e ele foi e ele foi seguindo a sua rotina.

Anexo 3 – Textos produzidos por P3

Texto inicial

FABIO-OMENINOMAI'SFEIODOMUDO.
 FABIOCAMINAVA-PELA-RRUAEOUVIU-UM-RRUÍDO E,
 CE-VIROU-EVIU-ODEABO-OFABIO-DISE-QUE-TO-ODEABO-DISE.
 EUSOUOCAPETA-FABIO-FICOUTAO-A-SUSTADO-QUE.
 SAIUQORREDO-E-TROPESEU-NUMA-PEDRAEMAXUCOU-SEU
 JUELIO-FABIO-VOLOU-PARA-TRASE-NAU-VIU-MAIS-O
 DEABO-GA-ESTAVA-AMANE-SENDO-O-DIA.
 FABIO-CAMINAVA-EN-DIRESAU-ASU-CASA.
 QUADO-XEGOUENSUA-CASA-FALOU-OQE-ACOTESEU
 PARA-ASUA-MANI-E-ELA-NAU-AQREDETOU-ENSEUFILIO
 ENUCA-MAIS-VIRAU-ODEABO.

Texto 1

O CERVU MUDADO
 O CERVU ERA UM LADRO E MUDO E AGORA ELE FAZ TODOS
 OS EXERCÍCIOS E LE SAÍ PULADO POR TODAS AS ÁRVORES.

Texto 2

ERA UMA VEZ UM ESTRELA MUITO BRILHOSA
 A ESTRELA MORAVA NO CÉL BRILAVA
 MUITO MAIS DE AS OUTRAS TODO MUDO LAO NO GEL GOSTAVA
 DE LÁ
 DE LÁ

Texto 3


A FLORESTA E O CAVALO
~~ERA UMA~~ SELVA
 ERA UMA VES UM CAVALO QUADEAVA PELA FLORESTA
 E ELE ATECE ELE E ASUSTOU COM UMA COBRA
 ACO FOI INBORA A COBRA FOI INBORA
 E O CAVALO SIGIU SUA VIDA.
 VITORIA

Texto 4


A STRAVEGURA DO AMARELO
 VERMELO E LARANJA VERDE AZUL ANIL VIOLETA
~~FORAM~~ FORAM ATRAS DO AMARELO.
 O AMARELO ADAVA E ELE TROPEOU NUMA PEDRA
 E CAIU NO RIO DOS OLHOS E AI VENHOUM ELE FATE.

Texto final


(A TURMA)

 ERA UMA VES UM COLEGIO CE TINA
 UMA GAROTA MUITO MA
 E UMA VEZ ELA BATEU TATO MAIS TATO NUMA ALUNA
 CE DISMAIO ELA QUANDO ELA ACABOU FEZ CEXA PARA
 A DIRETORA E A MINIONA MA FICOU DE CASTIGO.
 FIN

Anexo 4 – Textos produzidos por P4

Texto inicial

O MININO MUITO FEIO

O MININO ERA FEIO DE MAIS.

O MININO SAI DE CAVALO NAS RUAS E UM DIA UMA MININA PASSO POR ELI E DIZ TU É FEIO AÍ A MÃE DELE OUVIU E SAI NA RUA E DIZ O MEU FINHO É BONITA IELA DIZ O TEU FILHO É BONITA AÍ UM DIA O MININO NÃO QUER NAMORA A MININA DIZ TU FICA SORRINDO PARA MINHA AÍ UM DIA O ANILHEIRO DIZ QUE O PRESATE ERA UMA NAMORADA AÍ A MININA DIZ QUE NAMORA COM ELE SE ELI DEXA DE SER MUITO FEIO SEM SUJERA NO DENTE I FERIDA NA CARA AÍ O MININO FOI NO MEDICO I ESCOVÔ O DENTE E NÃO FICOU MAIS MUITO FEIO IA MININA NAMORÔ COM ELI.

FINAL FELIZ

Texto 1

O CERVO E A ATITUDE

O CERVO ESTAVA MUITO DOENTE POR CAUSA DO TOMBO SUA PATA DOIA MUITO, PASSO UMA SEMANA ATÉ QUE NUM DIA, ELE ACABOU MORRENDO E LÁ NO CÉU ELE CONSEGUIU VOAR SOBRE AS NUVENS, E DEUS DISSE VOCE VIROU UM PASSARO MUITO LINDO, E O CERVO FICOU SEM PALAVRAS E MUITO ALEGRE QUE ATÉ COMEÇOU A RIR, E PERGUNTOU: EU ERA MALANDRO NA TERRA E MORRI, PORQUE SOU PASSARO AGORA? E DEUS DISSE: TODO MUNDO TEM UMA SEGUNDA CHANCE. O CERVO CHOROU POR SER O PASSARO DE CONFIANÇA DE DEUS. BOM, COM O TEMPO ELAS VIRARAM AMIGOS INSEPARÁVEIS.

Texto 2

A ESTRELA CADENTE

ERA, UMA VEZ, UMA ESTRELA CADENTE QUE GOSTAVA DE BRILHAR E UM DIA SE APAGOU PORQUE A NOITE TAVA FRIA. OUTRO DIA ELA ESTAVA PASSEANDO E COMEÇOU A CHOVER MUITO FORTE, E FOI CORRENDO SE ESCONDER. PARA PIOR O VENTO ERA TÃO FORTE QUE ELA CAIU DAS NUVENS E SE MACHUCOU. AÍ APRENDEU QUE LUGAR DE ESTRELA É NO CÉU PARA BRILHANDO.

Texto 3

A FLORESTA

A FLORESTA TINHA UM MONTE DE BICHO LEGAL, MAIS UM DIA APARECEU UMA PESSOA QUE QUIS DERRUBAR UMA ÁRVORE, SÓ QUE OS BICHOS SE JUNTARAM E PROTEGERAM A ÁRVORE, FIZERAM A VOUTA E ABRACARAM A ÁRVORE. QUANDO A PESSOA FOI CORTAR A ÁRVORE PARA FAZER LENHA E VENDER ELE SE ASSUSTOU COM OS BICHOS E CAIU CORRENDO DA FLORESTA. OS BICHOS FICARAM FELIZES E FIZERAM UMA FESTA PARA COMEMORAR.

Texto 4

AS TRAVESSURAS DO AMARELO

ERA UMA VEZ UM ACOÍRIS, ELES ERAM FELIZES NO BOSQUE, ATÉ QUE O AMARELO SUMIU. AS COZES SAÍRAM PARA PROCURAR, MAIS SEM ESTRATÉGIA ELES NÃO CONSEQUIRAM. O PASSARO E A FORMIGA DISSERAM USA O PLANO, E ELAS USARAM E PASSARAM A AÇÃO MOVIEDIGA. ELES CONTINUARAM PROCURANDO, E AÍ UM DIA ELES ACHARAM A MENSAGEM DO AMARELO E ACHARAM QUE ELE TINHA VIRADO GALINHA. ELES MONTARAM O PLANO DE PROCURAR NOS GALINHEIROS. ELES CHEGARAM NUM GALINHEIRO E DESCOBRIRAM QUE O AMARELO COMPROU UMA FAZENDA E CRIAVA GALINHA.

FIM

VITÓRIA VITÓRIA ACABOU-SE
A HISTÓRIA.

Texto final

A TURMA DE ALUNOS

ERA UMA VEZ UMA TURMA DE ALUNOS MUITO INTELIGENTES. ELES ESTUDAVAM MUITO E ERAM AMIGOS. UM DIA A PROFESSORA AVISOU: GENTE O FIM DO ANO ESTÁ CHEGANDO, E CINCO ALUNOS VÃO PARA O PROVÃO! OS COLEGAS RESOLVERAM AJUDAR, E CHAMARAM OS AMIGOS PARA ESTUDAR. ELES ESTUDARAM MUITO, E NO DIA DO PROVÃO TODOS PASSARAM. ELES FICARAM FELIZES E DISSERAM: OBRIGADO AMIGOS, VOCÊS SÃO O MÁXIMO.

Anexo 5 – Textos produzidos por P5

Texto inicial

Um menino mais feio
 Era uma vez um menino mais feio e
 queria namorar com uma menina
 linda do que ele queria um menino
 bonito ele queria ficar lindo para ficar
 com ela do que ele era muito feio te que
 ele ficou tão bonito que ele se apaixonou
 eles ficaram felizes. Para sempre.

Texto 1

Um coelinho amarelo
 Era uma vez um coelinho amarelo,
 ele era um coelinho muito alegre, ele
 estava brincando na rua até que ele caiu no
 chão e que bran a perna dele ele ficou no cadeira
 de roda mas ele ficou bem, mais ele aprendeu
 que não se brincava na mesma rua.

Texto 2

As estrelas
 Era uma vez uma estrela que era muito do
 direita, ela não falava com ninguém do foi uma
 estrela que disse para Maria puxou a missele com ela
 lá elas não para não de com renda eles ficaram
 amigos. Para sempre e nunca separamos ficaram felizes
 para sempre.

Texto 3

O cachorrimbo perdido na floresta
 Era uma vez O cachorrimbo estava com seus donos
 passeando na floresta até que os seus donos
 olharam para o lado e o cachorrimbo não estava
 lá eles foram procura mais o cachorrimbo
 estava ali brincando.

Texto 4

As tentativas de Amarelo
 Era uma vez O coelho - iris percebeu que estava
 faltando o amarelo eles foram procura o amarelo
 mas não achou mas planejaram um plano para
 achar o amarelo eles planejaram um plano
 para em contra o amarelo Acender tochas
 em contra o amarelo.

Texto final

 A tiurma
 Era uma vez uma tiurma safadinha sempre
 saindo de lugar apressada sempre mandando mentir
 mais sempre quando apressada ia na direção todo mundo
 revidava a zoeira dela mais quando apressada voltava todo
 mundo ficava quietinho.

Anexo 6 – Textos produzidos por P5

Texto inicial

A menina mais esperta do mundo.
 Uma vez uma menina chamou o lobo
 e foi a menina mais esperta do mundo e na
 escola o lobo mudou pra lá e pra cá e ia lá
 na professora e podia passar lá e para
 a lobo os meus amigos a professora olhou
 e o lobo mudou o lobo respondeu sim.
 e o lobo mudou pra lá e pra cá mas só
 o lobo estava passando o lobo pra lá
 ou cachorro e foi lá na frente e começou a
 ir lá mas tinha uma menina que não
 gostava do lobo só por que ela não
 tinha nem uma amiga todos os dias
 ficavam com o lobo mas teve
 um dia que era o aniversário do lobo
 e começou o lobo os amigos e também
 começou a festa Sabia que minha filha
 com o lobo e o lobo a o lobo depois
 a Sabia para a casa dele e tinha todos os
 dias lá na casa dele os meninas respondiam
 quem é o lobo o lobo respondeu e a minha
 amiga os meninas olhavam o lobo e a
 minha Sabia o lobo tinha um filho
 o lobo menina eu estou muito feliz.

Texto 1

0 curso também quer as
aparelhos e aparelhos em alguns de
curso e também o curso em muito progresso
e não só isso e curso aparelhos quer as
um parte de curso e o curso não quer as
de início o aparelho tem um tubo
e aparelho confisco o curso para servir
na aviação mas o curso só se utiliza um
avião mas o curso que serve na aviação
para manter para o aparelho
que não tem mais de aviação
então o curso na aviação e para o
o caso de aviação e o aparelho só
muito para o tempo que o aparelho
então o aparelho serve de aviação
e alguns o curso e o curso estivo
além disso também de aviação
o aparelho serve o curso
para aviação,
o aparelho só aviação
ali também tem
além disso depois de o curso
de este tem também o aparelho
e ali está o curso está em
e ali está o curso está em

Texto 2

Amate de brilhar

Era uma vez uma estrela cadente que morava no céu e ela era amiga dos outros estrelas e quando chegava ela ia descansar lá no caso da lua e a amiga da estrela cadente a lua quando ela morava no céu e a estrela cadente tem outras amigas que se chama rita e rita também a lua também a amiga da rita a rita morava no céu e a estrela cadente veio morar as amigas da rita ajudou e depois as estrelas ficaram felizes, tem sempre fim.

Texto 3

Amate

Era uma vez uma mata tem muitas que todos os dias moravam lá e moravam uma família de coelhos e tinha um coelho chamado timoteu e ele tinha um amigo que se chama leonardo e tem uma irmã que se chama alice e tem um gato na sua casa. A casa é muito bonita que ele nunca tem, os pássaros cantam tam muito que todos os dias ficam felizes na mata fim.

