

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

**Tese de Doutorado**



**QUALIFICAÇÃO DOCENTE: A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM  
PROL DO ENSINO DA ESCRITA DE TEXTOS**

**GLEDIANE SALDANHA GOETZKE DA ROSA**

**PELOTAS, 2020**

**Glediane Saldanha Goetzke da Rosa**

**QUALIFICAÇÃO DOCENTE: A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM  
PROL DO ENSINO DA ESCRITA DE TEXTOS**

Tese de Doutorado 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 Doutora em Educação - Área do conhecimento: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lourdes Maria Bragagnolo Frison

Pelotas, 2020.

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação na Publicação

R788 Rosa, Glediane Saldanha Goetzke da

Qualificação docente : a autorregulação da aprendizagem em prol do ensino da escrita de textos / Glediane Saldanha Goetzke da Rosa ; Lourdes Maria Bragagnolo Frison, orientadora. — Pelotas, 2020.

169 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2020.

1. Autorregulação da aprendizagem. 2. Formação continuada de professores. 3. Prática pedagógica. 4. Escrita de textos. I. Frison, Lourdes Maria Bragagnolo, orient. II. Título.

CDD : 370

**Glediane Saldanha Goetzke da Rosa**

**QUALIFICAÇÃO DOCENTE: A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM  
PROL DO ENSINO DA ESCRITA DE TEXTOS**

**Tese aprovada, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação - Área do conhecimento: Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Faculdade de Educação/FaE, Universidade Federal de Pelotas.**

**Data da Defesa:** 18/08/ 2020, 14h.

**Banca Examinadora:**

Prof<sup>a</sup>. Dra. Lourdes Maria Bragagnolo Frison (Orientadora)

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Prof<sup>a</sup>. Dra. Kátia Calligaris Rodrigues

Doutora em Engenharia Biomédica pela Universidade do Vale do Paraíba

Prof. Dr. Jair Jonko Araújo

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

Prof<sup>a</sup>. Dra. Ana Ruth Moresco Miranda

Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Prof<sup>a</sup>. Dra. Eliane Teresinha Peres

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais

Prof<sup>a</sup>. Dra. Lúcia Maria Vaz Peres

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dedico esta tese a todos aqueles que estiveram ao meu lado durante esta longa caminhada. Àqueles com quem compartilhei os momentos de alegria, tristeza e ansiedade, e que não mediram esforços para me ajudar nessa etapa tão importante da minha vida.

## **Gratidão**

À Deus por permitir-me acordar todos os dias para poder estar ao lado das pessoas que amo e que me ajudam a enfrentar com força e determinação os problemas que se interpõem em meu caminho.

Ao meu marido Mateus, por estar ao meu lado todos os dias, apoiando-me nos momentos mais difíceis e entendendo meus momentos de ausência durante a escrita desta tese, com paciência, carinho e amor. Esta é mais uma das muitas conquistas que tive ao teu lado. Obrigada por estar na minha vida.

Aos meus sobrinhos e afilhados Eduarda, Guilherme, Isabelle, João Pedro e Pedro, por trazerem leveza a minha vida através do seu sorriso e inocência.

À minha orientadora Lourdes Maria Bragagnolo Frison por ser uma fonte constante de motivação ao longo de todo o doutorado. Muito obrigada pelas aprendizagens, confiança, dedicação e orientação, as quais serviram como pilares para a construção desta tese.

Aos queridos membros da banca avaliadora Prof<sup>a</sup>. Dra. Kátia Calligaris Rodrigues, Prof. Dr. Jair Jonko Araújo, Prof<sup>a</sup>. Dra. Eliane Teresinha Peres, Prof<sup>a</sup>. Dra. Lúcia Maria Vaz Peres e Prof<sup>a</sup>. Dra. Ana Ruth Moresco Miranda por aceitarem estar comigo neste momento tão importante que é a conclusão do doutorado.

À querida Prof<sup>a</sup>. Dra. Luciana Toaldo Gentilini Ávila pela ajuda dada desde meu ingresso no GEPAAR e pelas grandes contribuições feitas juntamente com os demais professores que compuseram a banca de qualificação do projeto de tese.

Aos meus irmãos Gleciene Goetzke e Rithiery Goetzke, os primeiros alunos que tive quando *ser professora* era apenas uma brincadeira nossa no pátio de casa. Obrigada por fazerem parte das melhores lembranças da minha infância.

Às minhas grandes amigas Janaína Pereira, Daniela Andrade, Dalva Cruz e Tatiane Coimbra por estarem sempre comigo, acreditando, incentivando e torcendo por mim a cada nova etapa que trilho em meu caminho. Não sei se mereço, mas tenho muito orgulho de ter sido agraciada com amigas tão maravilhosas, com as quais aprendo tanto, seja através das nossas conversas, risadas ou puxões de orelha.

Às amigas e parceiras Patrícia Cabral, Leticia Kichkofell, Fabiana Silveira, Mayra Albuquerque e Luciane Aldeia, por acreditarem em meu potencial desde meu ingresso no curso de doutorado e durante o processo de desenvolvimento desta tese.

À minha avó Ceila Saldanha e meus tios Cássia e Norberto Vargas, pelo amor, carinho, dedicação e apoio incondicional que despenderam a mim ao longo de toda a minha vida.

Aos meus sogros Evaldo e Valdete e minhas cunhadinhas Diane e Laura, por me acolherem em suas vidas com tanto carinho.

Aos grandes professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, com quem tive a oportunidade de conviver e aprender muito desde o início da graduação em Pedagogia. Em especial às Prof<sup>a</sup>. Dra. Marta Nörnberg e Prof<sup>a</sup>. Dra. Gilceane Porto, muito obrigada pelas oportunidades que me deram e pela confiança que depositaram a mim.

Aos colegas do grupo GEPAAR pelas discussões que fomentaram aprendizagens tão importantes. E por ajudar a difundir a Autorregulação da Aprendizagem e todo seu arcabouço teórico a partir das investigações realizadas

Às queridas professoras participantes deste estudo, pois sem a sua confiança e comprometimento ao longo da investigação este trabalho não seria possível.

*“...para mim, é impossível existir sem sonho. A vida na sua totalidade me ensinou como grande lição que é impossível assumi-la sem risco”.*

*Paulo Freire*

## Resumo

ROSA, Glediane Saldanha Goetzke. **Qualificação Docente: a Autorregulação da Aprendizagem em Prol do Ensino da Escrita de Textos**. 2020. 169f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Esta pesquisa surgiu da necessidade de contribuir com a formação de professores com ênfase no ensino da autorregulação em prol da escrita de textos, uma vez que a escola apresentou nos últimos anos elevados índices de reprovação principalmente em turmas de terceiro ano. Teve como objetivo analisar os efeitos de um projeto de intervenção com foco na formação continuada, realizado com 6 professoras do 2º ao 5º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual da cidade de Pelotas/RS. A partir do desenvolvimento teórico-prático, oportunizou-se às professoras uma intervenção pedagógica realizada sob as bases teóricas da autorregulação da aprendizagem organizada em três etapas. Etapa 1: Processo de alfabetização e organização do trabalho pedagógico: atuação docente, para o estudo formativo e planejamento de atividades iniciais voltadas a escrita. Etapa 2: Processos autorregulatórios para o ensino da escrita de textos: formação continuada em serviço, com foco em estudos voltados às especificidades do trabalho com produção escrita de textos. Etapa 3: Processo reflexivo: avaliação da prática de formação continuada para a escrita de textos, com o objetivo de analisar os avanços e dificuldades encontradas em relação à prática do ensino e escrita de textos após a formação continuada. Os dados para análise foram coletados por meio de escritas reflexivas, gravações de áudio e entrevistas. A partir da análise textual discursiva, emergiram sinais de mudança a partir de quatro categorias: I) Sistematização dos Processos Autorregulatórios; II) Efeitos sobre a motivação para a docência; III) Aprendizagem docente e sua Influência sobre os contextos social e físico de atuação profissional; IV) Resignificação do Eu docente: Efeitos sobre a prática pedagógica. A partir da discussão das categorias, percebeu-se ao longo da intervenção pedagógica as participantes passaram a se sentir mais confiantes em relação a construção de seus saberes docentes, desenvolvendo o fazer pedagógico a partir de um processo cíclico e multidimensional, o que potencializou sinais de mudança na construção da autonomia e prática profissional em relação ao ensino da escrita de textos.

**Palavras-chave:** autorregulação da aprendizagem; formação continuada de professores; prática pedagógica para o ensino da escrita de textos.

## Abstract

ROSA, Glediane Saldanha Goetzke. **Teacher Qualification: Self-Regulation of Learning for Teaching Text Writing**. 2020. 169f. Thesis (Doctorate) - Graduate Program in Education - Faculty of Education - Federal University of Pelotas, Pelotas.

This research arose from the need to contribute to the training of teachers with an emphasis on teaching self-regulation in favor of writing texts, since in recent years the school has presented high failure rates, mainly in third-year classes. The focus was to analyze the effects of an intervention project directed at continued education, carried out with 6 teachers from the 2nd to the 5th year of elementary school at a state public school in the city of Pelotas / RS. From the theoretical-practical development, teachers were given an educational intervention carried out under the theoretical bases of self-regulation of learning organized in three stages. Stage 1: Literacy process and organization of pedagogical work: teaching performance, for the formative study and planning of initial writing activities. Stage 2: Self-regulatory processes for teaching essay writing: continued education in service, with a focus on studies centered on specificities of work with written text production. Stage 3: Reflective process: evaluation of the practice of continued education for writing texts, aimed at analyzing the advances and difficulties encountered in relation to the practice of teaching and writing texts after continued education. The data for analysis were collected through reflective writing, audio recordings and interviews. From the discursive textual analysis, results were visualized on four categories: I) Systematization of Self-regulatory Processes; II) Effects on motivation for teaching; III) Teaching learning and its influence on the social and physical contexts of professional performance; IV) Resignification of the teaching staff: Effects on pedagogical practice. From the discussion of the categories, it was noticed throughout the pedagogical intervention that the participants started to feel more confident about the construction of their knowledge regarding to teaching skills, developing the pedagogical practice from a cyclical and multidimensional process, which potentiated the good results in relation to the construction of autonomy and professional practice concerning to text writing.

**Keywords:** self-regulation of learning; continued teacher education; pedagogical practice for teaching text writing.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Fases do Processo de Alfabetização .....	29
<b>Figura 2</b>	Reciprocidade Triádica na Teoria Social Cognitiva de Bandura .....	40
<b>Figura 3</b>	Fases e Subprocessos da Autorregulação da Aprendizagem .....	42
<b>Figura 4</b>	Dimensões da Autorregulação da Aprendizagem .....	45
<b>Figura 5</b>	Níveis de Desenvolvimento das Competências Metacognitivas .....	46
<b>Figura 6</b>	Síntese do Processo Metodológico .....	60
<b>Figura 7</b>	Conhecimentos Contemplados no Sistema de Avaliação SAERS .....	63
<b>Figura 8</b>	Resultados SAERS 2016 (Turma de 2º ano) – Escrita .....	63
<b>Figura 9</b>	Resultados SAERS 2016 (Turma de 2º ano) – Língua Portuguesa .....	64
<b>Figura 10</b>	Etapas de Desenvolvimento do Estudo .....	67
<b>Figura 11</b>	Unidades de significado emergidas do processo de análise dos instrumentos de coleta de dados .....	79
<b>Figura 12</b>	Categorias de Análise .....	82
<b>Figura 13</b>	Ordem de discussão das categorias do estudo .....	85
<b>Figura 14</b>	Desenvolvimento do subprocesso “monitorização” indicado na fala das participantes .....	88
<b>Figura 15</b>	Indício sobre o desenvolvimento de monitorização aliado ao processo de autorreflexão .....	89
<b>Figura 16</b>	Excertos que evidenciam início do aumento nas crenças de autoeficácia .....	96
<b>Figura 17</b>	Trechos da escrita reflexiva da Participante P1 que revelam avanços em relação às crenças de autoeficácia .....	98
<b>Figura 18</b>	Sinais de mudança percebidos sobre as crenças de autoeficácia da Participante P3.....	100

<b>Figura 19</b>	Alteração nas expectativas de resultados das professoras P1, P2 e P6 .....	102
<b>Figura 20</b>	Indicadores do processo de atribuições causais internas, estáveis e não controláveis .....	106
<b>Figura 21</b>	Indicadores de avanço quanto ao uso da estratégia gestão de tempo – P2 e P5 .....	118
<b>Figura 22</b>	Processo de construção/reconstrução da prática docente ...	119
<b>Figura 23</b>	Relação observada no processo de transformação da prática .....	120
<b>Figura 24</b>	Sinais de aprendizagens decorrentes da relação teoria e prática .....	123
<b>Figura 25</b>	Indicadores de mudança a nível de atitudes .....	127
<b>Figura 26</b>	Processo de reconstrução da prática pedagógica percebido ao longo da formação continuada .....	129
<b>Figura 27</b>	Relação percebida entre as categorias de análise e as dimensões autorregulatórias .....	131

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Síntese da Pesquisa .....	24
<b>Quadro 2</b>	Estratégias de Estudo para Autorregular o Processo de Aprendizagem .....	49
<b>Quadro 3</b>	Processos Autorregulatórios para a Escrita .....	53
<b>Quadro 4</b>	Fases de Instrução do Programa SRSD .....	57
<b>Quadro 5</b>	Estratégias Autorregulatórias para a Escrita .....	59
<b>Quadro 6</b>	Caracterização das Participantes .....	65
<b>Quadro 7</b>	Desenvolvimento da 1ª Etapa da Pesquisa .....	69
<b>Quadro 8</b>	Desenvolvimento da 2ª Etapa da Pesquisa .....	71
<b>Quadro 9</b>	Desenvolvimento da 3ª Etapa da Pesquisa .....	75
<b>Quadro 10</b>	Questões Norteadoras para a Escrita Reflexiva .....	76
<b>Quadro 11</b>	Agrupamento de Elementos Semelhantes .....	81
<b>Quadro 12</b>	Indicadores do processo cíclico no início da 2ª etapa e ao final da intervenção pedagógica .....	91
<b>Quadro 13</b>	Indicadores da continuidade de avanços sobre as crenças de autoeficácia das Participantes P2, P4, P5 e P6 .....	99
<b>Quadro 14</b>	Ações para ajudar os alunos a refletirem sobre a escrita .....	103
<b>Quadro 15</b>	Trechos indicadores do processo de atribuição causal observados ao final da intervenção pedagógica – P1, P5 e P6 .....	109
<b>Quadro 16</b>	Indícios iniciais: importância do grupo para a qualificação da prática educativa em prol da escrita de textos .....	113
<b>Quadro 17</b>	Análise dos processos de autorregulação e regulação socialmente compartilhada revelados pelas participantes ...	115
<b>Quadro 18</b>	Indicadores de mudança quanto à definição do que é <i>Escrever Bem</i> .....	121
<b>Quadro 19</b>	Fragmentos de escrita das Participantes P1, P2, P3 e P6 ...	122

<b>Quadro 20</b>	Indicadores sobre as mudanças percebidas pelas professoras quanto a utilização das fichas de revisão e correção pelos alunos .....	125
<b>Quadro 21</b>	Indicadores de mudança quanto aos sentimentos das participantes em relação à docência .....	128

## LISTA DE APÊNDICES

<b>Apêndice A</b>	TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) .....	160
<b>Apêndice B</b>	Modelo do documento encaminhado às participantes .....	162
<b>Apêndice C</b>	Roteiro para escrita de textos .....	163
<b>Apêndice D</b>	Ficha de correção de texto .....	164
<b>Apêndice E</b>	Ficha de revisão de texto .....	165
<b>Apêndice F</b>	Roteiro para entrevista semiestruturada para avaliação da formação .....	166

## LISTA DE ANEXOS

<b>Anexo 1</b>	Avaliação da Qualidade da Composição.....	168
<b>Anexo 2</b>	Explicação e instruções do Jogo Quem escreve sou eu.....	169

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>1. A CONSTRUÇÃO DOS SABERES NA FORMAÇÃO DOCENTE</b> .....	25
1.1. Formação Inicial .....	26
1.2. Formação Continuada .....	30
1.3. Estudos sobre Formação Continuada .....	34
<b>2. AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A ESCRITA</b> .....	39
2.1. Raízes Teóricas da Autorregulação da Aprendizagem .....	39
2.2. Autorregulação da Aprendizagem .....	41
2.2.1. Estratégias Autorregulatórias .....	46
2.3. Autorregulação da Aprendizagem e o Processo de Escrita de Textos	50
2.3.1. Modelo Experimental de Intervenção para a Escrita de Graham, Harris e MacArthur (1993) .....	54
2.3.2. Programa Self-regulated Strategies Development (SRSD) – Autorregulação para a Escrita .....	55
2.3.3. Estratégias Autorregulatórias para a Escrita .....	58
<b>3. PROCESSO METODOLÓGICO</b> .....	60
3.1. Método de Pesquisa: Intervenção Pedagógica .....	61
3.1.1. Contexto da Pesquisa .....	62
3.2. Aspectos Éticos da Pesquisa .....	65
3.2.1. Riscos e Benefícios do Estudo .....	66
3.3. O método da Intervenção Pedagógica .....	67
3.3.1. Desenvolvimento da Intervenção .....	67
3.3.1.1 1ª Etapa: Organização do Trabalho Pedagógico .....	68
3.3.1.2 2ª Etapa: Processos Autorregulatórios para a Escrita de Textos .....	71
3.3.1.3 3ª Etapa: Avaliação da Prática de Formação Continuada para a Escrita de Textos .....	74

3.4.	Introdução à Técnica de Coleta de Dados .....	75
3.4.1.	Técnicas e instrumentos de produção de o corpus da pesquisa .....	75
3.4.1.1	Instrumento 1 – Escrita reflexiva .....	75
3.4.1.2	Instrumento 2 – Gravação de áudio .....	76
3.4.1.3	Instrumento 3 – Entrevista semiestruturada .....	77
3.5.	Análise de Dados .....	77
<b>4.</b>	<b>DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS METATEXTOS .....</b>	<b>84</b>
4.1.	Apresentando a Discussão dos Resultados .....	84
4.1.1.	Sistematização dos Processos Autorregulatórios .....	85
4.1.2.	Efeitos da Intervenção Pedagógica na Motivação para a Docência ....	93
4.1.3.	Aprendizagem Docente e sua Influência Sobre os Contextos Social e Físico de Atuação Profissional .....	111
4.1.4.	Ressignificação do Eu docente: Efeitos sobre a prática pedagógica ..	119
4.2.	Finalizando a Discussão dos Resultados .....	130
<b>5.</b>	<b>AVALIAÇÃO DO ESTUDO REALIZADO .....</b>	<b>134</b>
5.1.	Potencialidades do Estudo .....	134
5.2.	Limitações do Estudo .....	136
<b>6.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>137</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>142</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>159</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>167</b>

## INTRODUÇÃO

---

No ano de 2003 concluí<sup>1</sup> o curso de magistério obtendo, a partir daquele momento, licenciatura plena para atuar nos anos iniciais e educação infantil, o que me permitiu, ao longo destes anos, conquistar experiência na docência. Neste mesmo ano após a conclusão do curso comecei a atuar como professora de educação infantil em turmas nas quais iniciava o processo de alfabetização, letramento e letramento matemático (numeramento) dos alunos, o que instigou meu desejo de dar continuidade aos meus estudos e ingressar na universidade. Assim, no ano de 2008, a partir da aprovação no vestibular para o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas – UFPel, dei início a minha trajetória acadêmica. Desde esta época venho aproveitando todas as oportunidades de formação oferecidas, o que me levou em 2010 a sair da escola de educação infantil onde trabalhava, para ser bolsista PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – e atuar em turmas de anos iniciais de escolas públicas, juntamente com as professoras titulares. Esta oportunidade me possibilitou aprofundar estudos específicos sobre os processos de alfabetização e letramento.

Com o ingresso no PIBID conheci a Professora Doutora Lourdes Maria Bragagnolo Frison, líder do grupo de Estudos e Pesquisa da Autorregulação da Aprendizagem – GEPAAR e, em 2012, atuei neste grupo como bolsista PIBIC<sup>2</sup>, onde

---

<sup>1</sup> Para fins de esclarecimento, destaco que para a escrita do texto da Introdução optei pela utilização dos verbos em 1ª pessoa do singular, e para o restante da tese uso do infinitivo impessoal.

<sup>2</sup> PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

aprofundei leituras, participei de reuniões de pesquisa e trabalhos sobre os processos autorregulatórios da aprendizagem. Com estas experiências, aliadas ao meu interesse pelos processos de escrita, direcionei meu foco para escrita de textos de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, alicerçada na teoria da aprendizagem autorregulada. Este envolvimento resultou na pesquisa de mestrado em educação, concluída em 2015, intitulada 'Intervenção pedagógica ancorada na autorregulação da aprendizagem com foco em produção de textos no ciclo de alfabetização'<sup>3</sup>.

O início do mestrado (2013) se deu no mesmo período em que ingressei como professora, em uma escola pública, em uma turma de 3º ano do ensino fundamental, na qual havia muitos problemas relacionados à consolidação da alfabetização e a escrita. No ano seguinte (2014), os mesmos problemas se repetiram, o que motivou a que eu pesquisasse em minha própria classe.

Frente às inúmeras dificuldades percebidas no grupo de alunos da turma de 3º ano na qual exercia a docência, durante o processo de intervenção e análise dos dados coletados, pensava como os alunos chegavam em algumas etapas de sua escolarização com tantos problemas relacionados a escrita, demonstrando não dispor das competências necessárias para realizar as atividades de produção textual. E todas as respostas que conseguia pensar, me levavam a acreditar que tal fato estaria relacionado com a prática utilizada para o ensino relacionado à escrita de textos. Esta hipótese fazia com que eu pensasse na necessidade do investimento em outras práticas que pudessem qualificar este processo e que também possibilitasse a formação continuada de professores atendendo a esta demanda que tinha foco a proposta: *Qualificar a prática docente para o ensino da escrita*.

Ao finalizar o estudo de mestrado, os resultados mostraram avanços significativos na escrita dos alunos em relação aos componentes linguístico e convencional, os quais 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, fato muito positivo para o trabalho que desenvolvi, na realidade vivenciada em sala de aula.

Ao final do ano de 2015, em função do trabalho que vinha fazendo e dos estudos realizados, fui convidada pela direção da escola a assumir outro cargo, o de coordenadora pedagógica. Embora ainda não tivesse total dimensão do trabalho que

---

<sup>3</sup>[http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/2942/1/Glediane%20Saldanha%20Goetzke%20da%20Rosa\\_Dissertacao.pdf](http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/2942/1/Glediane%20Saldanha%20Goetzke%20da%20Rosa_Dissertacao.pdf)

faria, tinha como principal objetivo “ajudar na formação dos professores e valorizar a ação docente” (AUGUSTO, 2006; CARVALHO, 2012; MACCIONE, 2018). A partir deste momento busquei materiais para entender melhor as atribuições do coordenador pedagógico, encontrando entre elas, alguns pontos relevantes: a necessidade de planejar e assistir a execução de todo o processo didático e pedagógico, avaliar e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, promover práticas inovadoras de ensino, investindo na formação continuada aos docentes.

Assumi a coordenação pedagógica das turmas de 1º ao 9º ano e percebi que o segmento de anos iniciais e anos finais apresentavam necessidades e interesses diferentes. Enquanto os professores de anos finais solicitavam mais ações em relação à organização do trabalho, horários, avaliações e revisão de materiais, as professoras dos anos iniciais apresentavam angústia em relação à aprendizagem dos alunos, pediam ajuda, mas mostravam ter pouca autonomia e iniciativa para a escolha de atividades diferenciadas, muitas vezes repetindo as mesmas atividades já realizadas em outras turmas.

Diante disso, solicitei à direção da escola espaço e horário para realizar reuniões mensais com as professoras, mas em sua maioria, elas as utilizavam para fazer “queixas” em relação ao que enfrentavam e pouco se avançava durante estes primeiros encontros pedagógicos. Destaco aqui, que as professoras de 1º ao 5º ano, participantes deste estudo, foram cursistas do programa *Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa* (2013-2018), e realizaram as atividades solicitadas durante o programa. E embora ficassem satisfeitas com as ações realizadas em parceria com as colegas e suas turmas, citavam que em situações de sala de aula, algumas das atividades, por vezes, tratavam de uma realidade que não era a delas, o que as deixava um pouco angustiadas, pois não conseguiam desenvolver com segurança em sua prática educativa as temáticas e conceitos trabalhados neste e em outros cursos dos quais participavam.

Apoiada nos resultados do estudo que desenvolvi no mestrado, nos artigos sobre as funções do coordenador pedagógico e compreendendo a situação citada pelas professoras, passei a defender a prática de formação continuada em serviço, destacando que a mesma, quando direcionada a tratar problemas enfrentados cotidianamente pelos professores, se torna fato importante para a qualificação do trabalho pedagógico do professor. Esta, compreensão contribui para avançar na

construção de novos conhecimentos, novas reflexões e importantes redimensionamentos da atividade docente.

Assim, ciente de que os problemas relacionados à escrita não se resumiam apenas às turmas em que atuei, mas sim a todas as turmas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental e, consciente do meu papel como coordenadora pedagógica, propus às professoras no final de 2017, realizar ao longo do ano seguinte estudos de formação continuada com foco no ensino da escrita de textos. Entendia que esta era uma possibilidade para enfrentar com mais eficácia as constantes dificuldades encontradas pelas professoras e também contribuir para o avanço de pesquisas que aprofundem o investimento na formação continuada para docência, principalmente no que tange à escrita. Assim nasceu o tema e a necessidade dessa tese e tomei a decisão de definir o problema de pesquisa da seguinte forma:

Que efeitos pode gerar nas professoras um projeto de formação continuada, realizado em serviço, utilizando uma intervenção pedagógica ancorada na autorregulação da aprendizagem, a partir de estudo, reflexão e planejamento de práticas voltadas a qualificar a escrita dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental?

Para dar conta do problema de pesquisa, foram estabelecidos objetivo geral e específico assim definidos:

Objetivo geral:

Analisar os efeitos de um projeto de formação continuada em serviço envolvendo professoras do 2º ao 5º ano do ensino fundamental<sup>4</sup> para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para o ensino da escrita de textos.

Os objetivos específicos:

- Verificar se a intervenção pedagógica causa impactos sobre os processos autorregulatórios das participantes e quais estes impactos;
- Analisar a ocorrência de sinais de mudanças em relação à prática docente das participantes.

---

<sup>4</sup> Para a realização desta pesquisa optou-se em realizá-la do 2º ao 5º ano, pois se acredita que as crianças de 1º ano do ensino fundamental, em processo inicial de alfabetização, precisam neste momento de estratégias mais específicas para compreensão do sistema de escrita alfabética.

Na sequência, detalho de forma sucinta, como estão constituídos os capítulos que integram este trabalho, apresentando os aportes teóricos que os sustentam e a metodologia de pesquisa.

No capítulo 1, *A construção dos saberes na formação docente*, trato sobre dois eixos: formação inicial e continuada de professores com base nos teóricos da área, mapeando também alguns programas desenvolvidos no Brasil, bem como sua importância para a qualificação da prática docente. Por fim, abordo algumas propostas de estudo desenvolvidas nos últimos quatro anos que enfatizam o tema em foco, a formação de professores.

No capítulo 2, *Autorregulação da aprendizagem e a escrita*, exponho os aspectos teóricos que alicerçam este estudo, a aprendizagem autorregulada e sua relação com a escrita. Para isso, primeiramente, apresento as raízes teóricas da autorregulação da aprendizagem, avançando para seu conceito, modelos desenvolvidos que explicitam seu processo cíclico, suas fases, e as estratégias autorregulatórias para estudo e aprendizagem. Na sequência deste capítulo, trago a aprendizagem autorregulada relacionada ao processo de escrita a partir de modelos e programas desenvolvidos com objetivo de qualificar o trabalho docente em relação ao ensino da escrita de textos e conseqüentemente a proficiência dos alunos nesta atividade.

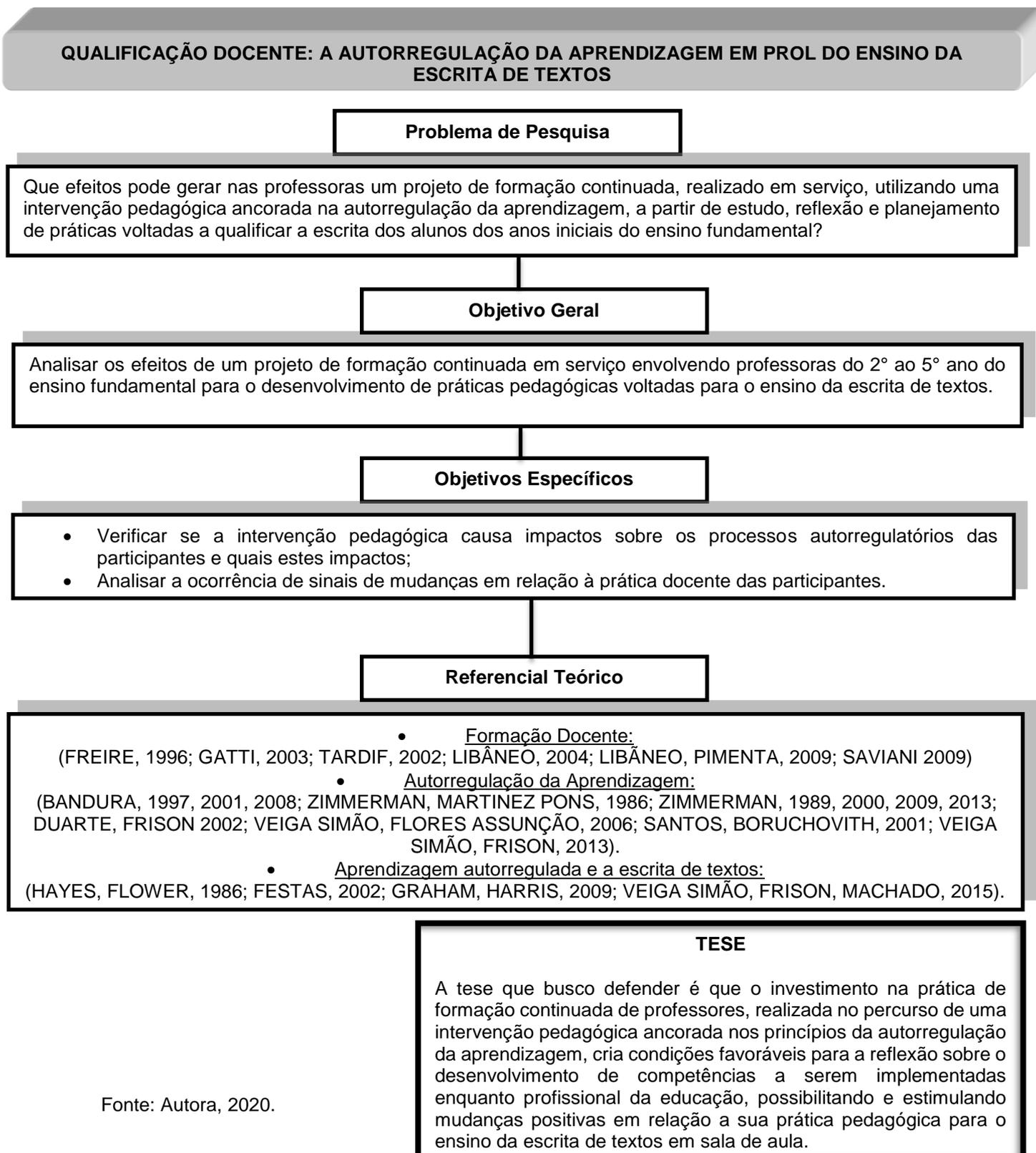
No capítulo 3, *Processo metodológico*, descrevo a metodologia intervenção pedagógica, bem como sua relação e contribuição para a formação continuada de professores dos anos iniciais, com a intenção de investir na qualificação da docência e práticas de ensino voltadas a escrita dos alunos. Ainda neste capítulo, apresento as participantes da pesquisa, o contexto onde foi realizada, o planejamento e descrição das etapas desenvolvidas, a metodologia de análise da investigação, contendo a descrição dos instrumentos e as técnicas de coleta e análise dos dados.

No capítulo 4, *Discussão dos Resultados: Descrição e Interpretação dos Metatextos*, discorro sobre as reflexões e discussões que demonstram os efeitos da intervenção pedagógica, percebidas a partir das categorias emergidas da análise dos instrumentos de coleta de dados.

No capítulo 5, realizo a *Avaliação do Estudo Realizado*, o processo de intervenção pedagógica e seus efeitos através da apresentação das potencialidades suas limitações encontradas durante a investigação. Por fim, no último capítulo abordo as *Considerações finais* do estudo.

Para dar mais clareza ao trabalho de tese, apresento no Quadro 1 a síntese, da pesquisa que mostra como foi estruturada a primeira parte do estudo, elaboração do problema, objetivos e referencial teórico com a apresentação de alguns dos autores utilizados.

Quadro 1 – Síntese da Pesquisa



## 1. A CONSTRUÇÃO DOS SABERES NA FORMAÇÃO DOCENTE

---

*“A prática docente compõe-se de diferentes saberes: os saberes da formação profissional; os saberes disciplinares; os saberes curriculares; e os saberes experienciais (Tardif, 2002).”*

Em dezembro de 2018, foi divulgada a proposta da criação de uma base para a formação de professores a qual deve atender ao que traz a nova BNCC<sup>5</sup> – Base Nacional Comum Curricular – e às demandas educacionais atuais (MEC, 2018, p.08). O documento, cuja versão final se encontra disponível no site do MEC<sup>6</sup> - Ministério da Educação, apresenta um conjunto de habilidades e competências de aprendizagem que devem ser alcançadas pelos estudantes da educação básica, e aponta também como primeira tarefa de responsabilidade direta da União a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC.

Outra normatização relacionada à formação inicial de professores, cujo parecer<sup>7</sup> foi aprovado em 7 de novembro de 2019 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) homologado pela Portaria MEC nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019, define novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação

---

<sup>5</sup> Documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

<sup>6</sup>[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)

<sup>7</sup> [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192)

Inicial de Professores para a Educação Básica<sup>8</sup>. O documento apresenta um conjunto de normas que visam orientar a criação e organização dos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas nas Instituições de Ensino Superior públicas e privadas do país.

Embora tenha sido mantida a carga horária mínima de 3.200 horas para os cursos de formação inicial de professores, o documento aborda também as seguintes mudanças: I) Definição dos conhecimentos e competências que os estudantes devem ter domínio ao concluir os cursos; II) exigência de vivências em escolas de Educação Básica desde o início da graduação viabilizando vivência real das práticas de ensino; III) Delimitação de carga horária em práticas EAD em 75%, sendo obrigatório 25% de atividades em modalidade presencial; IV) Redução de carga horária para a segunda licenciatura, passando de 1200h para 760h; V) Redução da carga horária dos cursos de complementação pedagógica (curso oferecido a bacharéis para habilitação à docência), passando de 1400h para 760h.

Em ambos os documentos são apresentadas propostas para um sistema de formação de professores, os quais irão determinar conteúdos e competências que deverão servir não só como referencial para a estruturação dos cursos de licenciatura das universidades, mas também para a continuidade da formação de professores em serviço. E embora ainda haja muito que se discutir sobre essas propostas, suas implicações e a forma como serão implementadas, algo que os documentos explicitam é que ao se pensar sobre formação de professores é preciso tratar de dois eixos fundamentais: a formação inicial e a formação continuada, os quais são abordados na sequência desta tese.

### **1.1. Formação inicial**

A escolha por uma carreira profissional é uma decisão muito importante, e caracteriza-se, na maioria das vezes, como um processo permeado por dúvidas, medos e grandes expectativas em relação ao curso escolhido. Em muitos casos essa escolha leva os estudantes aos cursos de licenciatura, marcando assim o início da formação para a carreira docente, nem sempre desejada.

---

<sup>8</sup>[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192)

A questão da formação de professores, é atravessada por vários dilemas, sendo o principal deles, a dissociação entre dois aspectos que caracterizam a função docente e que precisam ser trabalhados de forma conjunta: a forma e o conteúdo (GATTI, 2010; SAVIANI, 2009, 2011; TOZONI-REIS, CAMPOS, 2014). A dissociação entre estes dois aspectos na formação profissional fragiliza a preparação dos estudantes para o exercício da docência. Saviani (2009) exemplifica a situação citando o caso de estudantes que ingressam nos cursos de Pedagogia e se preocupam apenas com os aspectos didáticos da docência, desprezando a importância dos conteúdos escolares, assim como aqueles que ingressam em outras licenciaturas e se concentram apenas nos conteúdos específicos ignorando a relação entre os conteúdos de conhecimento e dos procedimentos didático-pedagógicos.

Acreditando-se que o tipo de formação inicial que o professor recebe, incide diretamente na forma como desenvolverá sua docência e sua forma de ensinar futuramente, é necessário que desde o início de sua formação sejam oferecidas condições para a apropriação de conhecimentos teóricos e também práticos, pois pouco contribuem os cursos que propõem práticas descontextualizadas em relação à escola. Ou seja, o estudante precisa compreender os conteúdos teóricos específicos à sua área e também a realidade da sala de aula, tornando-se capaz de lidar com situações cotidianas da prática pedagógica, que envolvem não só o ensino, mas também outras relações sociais (NUNES, 2001; SAVIANI, 2011; TOZONI-REIS, CAMPOS, 2014).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nacional 9394/96), e as Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CP n. 02/2015) destacam a oportunidade de discutir e repensar a formação docente numa perspectiva formativa e política para a formação inicial e continuada em nível superior. Com base nestes documentos algumas iniciativas para superação do problema de dissociação entre teoria e prática têm sido pensadas e fortalecidas nos últimos anos. Estas ações que incluem a prática pedagógica como conteúdo desde o início da formação vêm reduzindo a distância entre o ensino superior e a educação básica, situando conteúdo e prática como situações de formação permanente.

Este fato pode ser verificado a partir de políticas públicas como o PIBID, que tem como objetivo promover a integração entre educação superior e educação básica, ao proporcionar aos estudantes dos cursos de licenciatura a vivência de práticas realizadas no âmbito das escolas estaduais e municipais. Entende-se que o PIBID

contribui para a valorização do magistério, ao mesmo tempo em que investe na formação de professores para a educação básica.

Tratar sobre a preparação para a docência e falar sobre um programa como o PIBID, reforça o argumento de que as práticas de formação inicial em cursos de licenciatura não podem acontecer de forma isolada, pois acarretariam certa fragilidade em seu percurso. Conforme disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica a realidade evidencia

[...] a necessidade de que o futuro professor experiencie, como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2001, p.30-31).

Este argumento reforça a necessidade de que os processos de formação inicial docente ofereçam aos estudantes uma oportunidade que contemple o aprofundamento teórico de conteúdos e conceitos, bem como, a elaboração de ações relativas a práticas de ensino, não só para que aprendam a atuar de forma eficaz em sala de aula, mas para que também desenvolvam ferramentas com as quais possam analisar sua prática, considerando os saberes teóricos e os saberes da experiência. Neste sentido cabe destacar que “o trabalho na dimensão da práxis implica [...] o domínio completo sobre o que realiza e eleger um conjunto de ações que lhe permita atingir o objetivo que idealizou (MOURA, 2013, p. 97) ”.

A tarefa de ser professor não pode ser vista como um mero exercício de prática do ensino de um conteúdo, e isto deve ser compreendido desde o início da formação, uma vez que como afirma Tardif (2002, p. 288) “a formação inicial deve habituar os estudantes à prática profissional e fazer deles profissionais práticos ‘reflexivos’”. O autor também destaca que prática educativa e ensino são formas de agir plurais, porque “mobilizam diversos tipos de ação aos quais estão ligados saberes específicos [...] o ‘saber-educar’ e o ‘saber-ensinar’ nos quais estão presentes diversos saberes e competências” (TARDIF, 2002, p. 153).

Em relação aos saberes e competências necessários à prática docente e a formação continuada em prol da escrita, volta-se o foco ao segmento a que atende as participantes deste estudo, os anos iniciais (1º ao 5º ano do ensino fundamental). As professoras habilitadas ao ensino dos anos iniciais, seja pelo curso de magistério ou curso de graduação em Pedagogia, precisam dominar os conceitos referentes a estes

anos de ensino, sendo o principal deles os saberes referentes ao processo de alfabetização na perspectiva do letramento, que considera o processo de alfabetização consolidado quando os alunos tem compreensão do funcionamento do sistema de escrita e sua função social, bem como o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos (FERREIRO, TEBEROSKY, 2007; MORAIS, 2012).

Este conceito de alfabetização, implica que, o aprendizado do sistema de escrita não pode ser reduzido a simples processos de decodificação e codificação, mas sim a processos de compreensão e formulação de hipóteses sobre a sua natureza e o seu funcionamento que acontecem pela sucessão de etapas cognitivas (Fases Pré-Silábica, Silábica, Silábica Alfabética, Alfabética e Ortográfica), conforme apresentadas na figura 1.

<b>Fases do Processo de Alfabetização</b>				
<b>Fase Pré-silábica:</b> Em um primeiro momento o sujeito pode não distinguir desenho de escrita. Ao longo de seu desenvolvimento começam a relacionar as letras com os sons da língua falada, porém as letras utilizadas não apresentam relação com a palavra representada.	<b>Fase Silábica:</b> Diferencia letras de outros sinais e símbolos e em sua escrita demonstra utilizar uma letra para representar cada sílaba. Em um momento inicial as letras podem não ter equivalência sonora com a sílaba representada.	<b>Fase Silábico-alfabética:</b> Período de transição entre a fase silábica e alfabética. Nesta fase ocorre a mistura da lógica da fase anterior, ou seja, apresenta em sua escrita sílabas completas ao mesmo tempo que também utiliza letras para representar sílabas.	<b>Fase Alfabética:</b> Já apresentam conhecimento sobre o valor das letras e sílabas para a escrita e assim fazem maiores relações entre fonema e grafema. Inicialmente nesta fase a escrita pode apresentar muitos erros de ortografia, principalmente, pela hipótese de que cada letra equivaleria a um único som e vice-versa.	<b>Fase Ortográfica:</b> Após ter atingido a fase alfabética, com o trabalho sistemático e ensino explícito, sobre a escrita e suas regras, começam a perceber que há variações na construção das palavras, sendo necessário para a escrita de certas palavras o uso de mais de uma letra para expressar um som.

Figura 1 – Fases do Processo de alfabetização  
Fonte: AUTORA, 2020; adaptado de MORAIS, 2013.

A síntese representada na figura 1, demonstra que ao longo do processo de aquisição da escrita os sujeitos passam por diferentes fases que vão desde uma hipótese pré-silábica de escrita até a fase ortográfica. A compreensão do sistema de

escrita se caracteriza então como um processo ativo desde os primeiros contatos da criança com a língua escrita, e neste processo de construção e reconstrução de hipóteses sobre a escrita cabe ao professor auxiliar os alunos a avançarem neste processo e tornar essa reflexão mais efetiva (FESTAS, 2002; FERREIRO, TEBEROSKY, 2007).

O alcance da compreensão sobre o sistema de escrita alfabética é considerado então, uma consequência da experiência da leitura e da escrita como atividades cotidianas, que contribuem para que os alunos revelem as suas hipóteses e pensem reflexivamente sobre esses processos. Isso reforça a importância dos saberes docentes sobre as características do sistema de escrita e o uso funcional da linguagem, saberes que devem ser construídos desde a formação inicial para sua efetiva utilização na prática educativa.

A formação inicial e os estudos teóricos representam o momento da constituição da identidade profissional, que vai se ressignificar a partir das experiências em sala de aula. Mas isso não significa a troca da teoria pela prática, pois ambas se beneficiam mutuamente, o que contribui para a realização de ações docentes qualificadas e contextualizadas (NUNES, 2001; SAVIANI, 2011; TOZONI-REIS, CAMPOS, 2014).

Portanto a continuidade da formação docente torna-se importante, para que os professores sigam qualificando seus saberes teóricos aliados aos saberes profissionais, o que pode resultar em qualificação das práticas de ensino, e consequentemente na obtenção de melhores desempenhos na aprendizagem dos alunos.

## **1.2. Formação continuada**

Conforme observou-se no texto anterior, o trabalho docente necessita de aprofundamento teórico para atuação prática, portanto, torna-se necessário que o professor dê continuidade ao processo de formação enquanto profissional atuante, como forma de manter-se atualizado em relação aos saberes teóricos e se qualificar. A partir de uma formação contínua este profissional da educação poderá buscar subsídios a fim de melhorar sua prática educativa, tendo sua atuação ativa em sala de aula como referência.

Na legislação brasileira a formação continuada é contemplada em diversos documentos oficiais, tais como, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Plano Nacional da Educação (PNE), Rede Nacional de Formação Continuada de Professores e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Destes, destaca-se na LDB no artigo 62 (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017) o parágrafo 1º:

1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Buscando atender a esse parágrafo, na página oficial do Ministério da Educação e Cultura (MEC)<sup>9</sup>, é possível encontrar diversos programas de formação desenvolvidos nos últimos anos, tal como o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa, o qual investiu na promoção da formação continuada de professores do 1º ao 3º ano do ensino fundamental (2013 – 2018), a fim de qualificar as práticas de alfabetização e letramento e com isso melhorar os índices de alfabetização no Brasil. Entretanto, a questão da formação continuada de professores tem sido um grande desafio, prejudicada por questões como horário de trabalho que dificulta aos professores participar, temáticas apresentadas que tem pouca relação com a realidade enfrentada pelos docentes, não oferecer um sistema de formação permanente, entre outras (POLIMENO, 2001; GATTI, 2003, 2008; FERREIRA, 2007; IMBERNÓN, 2010). Destaca-se que estes fatores também foram apontados pelas participantes deste estudo.

Apesar dos problemas citados, os programas educacionais de formação continuada de professores são essenciais pelo potencial de oportunizar condições para a qualificação do trabalho docente e melhoria na aprendizagem dos alunos. Porém, para que a instrumentalização teórica oferecida nestes cursos se efetive na prática, os conteúdos tratados precisam estar articulados com a realidade, de modo a possibilitar a reflexividade profissional e mudança na atuação do professor (PIMENTA, 2004; LIBÂNEO, 2004; ALFERES, MAINARDES, 2011).

Em 2019, outra medida governamental para proporcionar os estudos de formação dos professores das escolas públicas e privadas foi a definição de quatro

---

<sup>9</sup> <http://portal.mec.gov.br/formacao>

dias, nomeados como “Dias D”, com o objetivo de promover em contexto escolar o estudo e conhecimento sobre as novas Bases Nacionais Comuns Curriculares (BNCC) iniciar a discussão para a construção de documentos curriculares dos estados e municípios. No estado do Rio Grande do Sul, além de estudar as propostas da BNCC, a Secretária Estadual da Educação do Rio Grande do Sul (Seduc-RS), elaborou materiais para que os professores da rede pública estadual tivessem contato com o Referencial Curricular Gaúcho<sup>10</sup>.

Essa iniciativa da Seduc-RS teve prosseguimento na rede estadual em 2020, com vistas a elaboração de um currículo único para a educação básica a partir de dois cursos obrigatórios oferecidos aos professores: I) Curso de Formação Continuada da Escola Gaúcha – Módulo I: Currículo no Contexto da Escola Gaúcha: destinado a todos os professores, equipes gestoras e pedagógicas, com o objetivo de abordar e aprofundar conceitos sobre o currículo, e oportunizar o conhecimento da importância da Política de Educação da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul; II) Elaboração do Currículo Referência da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul – Módulo II: Destinado apenas aos professores do estado, com o objetivo de que cada um dos professores possa contribuir dando sugestões de competências e habilidades a serem trabalhadas nos anos em que atua.

Embora orientadas pelas mantenedoras, essas situações favorecem a que o professor desempenhe uma atuação ativa e tenha consciência do seu papel social. A formação profissional é então redirecionada para a prática e, por conseguinte, para a escola enquanto lugar de trabalho dos professores (IMBERNÓN, 2010; GATTI, 2003, 2017), oportunizando assim um processo formativo-reflexivo, capaz de mobilizar os saberes teóricos aliados ao conhecimento que tem da realidade escolar.

Dessa forma, as condições oferecidas para o exercício profissional e formação docente influenciam o desenvolvimento do seu trabalho e a constituição de sua identidade profissional. Autores como Nóvoa (1992, 1995, 1997), Beijaard et al. (2004), Lasky (2005) e Resende et al. (2014), defendem que a identidade profissional não é algo que o sujeito possui, mas sim um processo de transformação que ocorre ao longo da vida. Os autores afirmam ainda que a construção e reconstrução da identidade profissional perpassa a vida desde antes do momento da escolha da profissão, ou seja, a partir dos saberes que começam a ser apreendidos através dos

---

<sup>10</sup> <http://curriculo.educacao.rs.gov.br/Sobre/Index>

primeiros contatos com ela, passando pela formação inicial, os processos de formação continuada e suas experiências práticas nos espaços institucionais.

A escola e a forma como é organizada se constitui então, não só como um espaço de atuação profissional para o professor, mas também como espaço de aprendizagem. Frente a isso, é preciso considerar a importância de um currículo de formação a partir da diversidade de necessidades de aprendizagem existentes na escola, o qual possa oferecer condições para a realização de práticas de formação continuada para o desenvolvimento dos saberes do educador na perspectiva da flexibilidade crítica sobre a prática (CANDAU, 1996; NÓVOA, 2002; GATTI, 2008).

As práticas formativas, portanto, não podem ser reduzidas a simples aplicação de teorias elaboradas fora do ambiente escolar, mas um espaço de aprendizagem com potencial para incidir impactos também sobre o desempenho dos alunos, afinal, para que se possa avaliar a validade profissional dos cursos de formação continuada é preciso considerar a prática pedagógica em contexto. Este argumento reforça a importância da elaboração de projetos e programas de formação continuada centrados em um trabalho formativo no qual o conhecimento teórico a ser explorado atenda às necessidades de aprendizagem próprias desses espaços (LIBÂNEO, PIMENTA, 1999; PIMENTA, 1999; TARDIF, 2002).

A prática de formação continuada aliada ao ato de reflexão sobre sua atuação em sala de aula contribui então para o fortalecimento do papel do professor como facilitador e mediador do conhecimento, um participante ativo no processo de aprendizagem. Agindo como mediador, o docente estará dando a oportunidade aos alunos de agirem com autonomia na construção do seu próprio conhecimento.

Pressupõe-se assim, que a formação continuada centrada em uma concepção de profissional reflexivo oportuniza uma ação educativa que tem como meta a qualificação de suas ações docentes voltadas a resolver problemas reais que emergem no cotidiano da sala de aula, e assim oportunizar melhorias na aprendizagem discente, uma vez que, através deste processo o professor tem a possibilidade de tornar-se capaz de adaptar seu conhecimento teórico às dificuldades encontradas na realidade da sala de aula, e conseqüentemente enfrenta-las de forma mais eficaz (RESENDE et al., 2014; GATTI, 2017; LIBÂNEO, 2017; SILVA, 2017).

Todos os argumentos apresentados neste texto reforçam que o processo de formação docente não se esgota, uma vez que tem o potencial de favorecer o aprofundamento dos saberes teóricos necessários à prática do educador,

principalmente quando relacionados à realidade enfrentada pelos professores, tal como apresentou o projeto de investigação que resultou nesta tese.

Na sequência desta seção, finaliza-se o capítulo com os estudos sobre formação continuada desenvolvidos nos últimos anos.

### **1.3. Estudos sobre formação continuada**

A temática apresentada neste projeto busca investir na prática da formação continuada de professores e, por este motivo, realizou-se um mapeamento bibliográfico buscando estudos nacionais desenvolvidos sobre a temática entre os anos de 2014 a 2018. Tal mapeamento foi realizado via internet a partir da busca pelos marcadores *formação continuada de professores* na plataforma *Scielo* e *Google Scholar*, no qual foram encontrados 21 artigos escritos entre 2014 e 2018. De posse dos artigos, e com o objetivo de selecionar apenas aqueles que realmente abordavam a temática deste estudo, realizou-se leitura do resumo, introdução, metodologia e resultados dos mesmos, resultando na seleção de oito destes trabalhos, os quais são apresentados e discutidos na sequência desta seção.

Coutinho, Folmer e Puntel (2014), desenvolveram, em uma escola da rede pública, uma pesquisa que teve como foco a prática de formação continuada em serviço, com a intenção de observar benefícios dessa formação para o contexto escolar. Ao longo de seu estudo os pesquisadores, juntamente com os professores, elaboraram ações de caráter interdisciplinar, realizadas em dois módulos interligados. O primeiro módulo foi voltado à seleção de textos relacionados à interdisciplinaridade, e o segundo módulo investiu no planejamento de ações, as quais buscaram a transferência do conteúdo dos textos escolhidos para estudo da realidade e prática escolar. Os autores apontam que, embora tenham ocorrido alguns problemas no início do trabalho, a utilização de artigos retirados de periódicos, ao longo do estudo, mostrou-se eficaz para a realização dos processos de reflexão dos docentes a respeito das práticas escolares. De acordo com a análise dos dados, os autores inferiram que o estudo desenvolvido em contexto de formação continuada em serviço resultou em benefícios para a prática docente em sala de aula, mas também oportunizou aos professores a prática do estudo teórico, aproximando-os de textos acadêmicos e científicos.

Ao considerar que as ações docentes têm a capacidade de oportunizar a formação continuada, Stano (2015), realizou, junto a um grupo de professores denominado Grupo de Trabalho sobre a Pedagogia para a Autonomia, um estudo cujo objetivo era o exercício do compartilhamento e reflexão sobre as práticas docentes desenvolvidas em contexto escolar de ensino fundamental, médio e superior. Com fins de orientar o trabalho desenvolvido e apreender os significados produzidos pelo grupo em encontros presenciais nos quais houve o compartilhamento de práticas docentes, a pesquisadora utilizou-se da hermenêutica para interpretar e compreender a realidade na qual estava inserida e perceber as mudanças ocorridas. Ao final do estudo, a autora concluiu, com base na análise dos registros produzidos pelo grupo ao longo dos encontros, que as ações de formação propostas com e pelos pares aliada ao compartilhamento de seus resultados configuraram-se como um meio para que os professores pudessem se reinventar enquanto profissionais, ao mesmo tempo em que passaram a refletir mais sobre a sua própria atuação.

No estudo desenvolvido por Scarinci e Pacca (2016), o objeto de análise foi um programa de desenvolvimento profissional de professores a partir das ações desenvolvidas pelo formador. O corpus para análise contou com trechos de diálogos entre formador e professores cursistas, os quais ocorreram ao longo do processo formativo, em encontros presenciais organizados a partir dos seguintes objetivos: a reflexão sobre a prática, o desenvolvimento da autonomia e a compreensão de uma concepção de ensino. Os resultados encontrados pelos autores evidenciaram que os saberes e conceitos trabalhados ao longo da formação, juntamente com o desenvolvimento de ações pedagógicas diferenciadas, propostas pelo formador, influenciaram no aumento do compromisso do professor com sua prática, bem como ao aumento da sensação de maior competência dos profissionais que participaram do programa de formação.

Pereira et al. (2017), no estudo desenvolvido, tiveram como objetivo analisar um curso de formação continuada oferecido por um museu de ciências à professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola localizada em uma região de vulnerabilidade social. O curso, estruturado sob um modelo crítico-reflexivo e desenvolvido ao longo de um semestre, foi avaliado a partir da análise de fotografias e entrevistas semiestruturadas realizadas ao longo do trabalho. Os autores apontam em seu artigo que, a partir da análise de dados, os resultados evidenciaram mudanças importantes nas práticas dos professores, bem como, a utilização de novas

modalidades metodológicas, com ênfase na adoção de atividades interdisciplinares e maior preocupação com o planejamento e organização de suas ações. Demonstrando que os profissionais compreenderam a importância do trabalho realizado em relação ao componente curricular Ciências nos anos iniciais.

No estudo estruturado a partir de alguns elementos relacionados à metodologia de pesquisa-ação, Gemente e Matthiesen (2017), ofereceram um curso de formação continuada à 21 professores de educação física da rede municipal de Goiânia, com foco na prática de atletismo. Para o desenvolvimento da pesquisa de caráter qualitativo, os pesquisadores utilizaram diferentes técnicas para a coleta e levantamento de dados. Segundo os autores, a partir da análise dos dados, os resultados evidenciaram que o curso de formação continuada oportunizou aos professores melhora na sua autoestima. Houve momentos de troca de experiências e construção de conhecimentos que os ajudaram a buscar estratégias a fim de solucionar dificuldades relacionadas às provas de atletismo, as quais eram vivenciadas cotidianamente no exercício profissional dos professores de educação física. A partir destes resultados, os autores (op. cit.) apontam para a importância da realização de práticas de formação continuada capazes de promover a reflexão dos docentes sobre ações pedagógicas de forma a auxiliar na superação de dificuldades enfrentadas por professores e alunos.

Lopes e Carvalho (2017) propuseram uma investigação na qual acompanharam um grupo de professores de escolas públicas de educação básica, o qual foi denominado Pequenos Grupos de Pesquisa. O trabalho que investiu na interação entre universidade e escola foi estruturado com base nos referenciais teóricos da pesquisa participante, e possibilitou a coleta de dados que foram analisados de acordo com a teoria da ação comunicativa, tornando evidente a compreensão de um modelo de formação continuada baseado no diálogo e participação ativa. A análise dos dados revelou que o processo de interação proposto resultou em benefício para ambos, universidade e escola, possibilitando trocas de experiências, construção de conhecimentos e aproximação de realidades opostas.

No artigo de Bassoli, Lopes e César (2017), os autores discutem o movimento das práticas formativas e modelos pedagógicos predominantes nos processos de formação continuada de professores que participaram de cursos de formação continuada oferecidos na Universidade Federal de Juiz de Fora no período compreendido entre 2007 a 2015. Os dados para análise foram coletados em:

relatórios, estudos desenvolvidos sobre a temática *formação continuada* e o registro dos formadores. Os autores do estudo apontam que estes materiais foram selecionados pelo seu potencial de análise e reflexão sobre as práticas formativas propostas aos professores, dando indícios dos modelos de formação docente e tipo de professores que cada modelo pretendia formar. Como resultado deste estudo, os autores apontam mudanças importantes no campo da formação continuada ao longo do tempo, indicando que o modelo formativo adotado apresenta uma abordagem emancipatório-política, tema relevante para os processos formativos dos professores.

Por fim, Zampieri e Javaroni (2018), desenvolveram um estudo que objetivou apresentar e discutir elementos referentes à duas ações de formação continuada, e o modo como ambas se constituem em ambientes colaborativos de aprendizagem. Os participantes do estudo envolveram professores de matemática da educação básica, e as ações formativas analisadas tiveram como foco atividades experimentais do *software* Geogebra, desenvolvidas a partir de uma abordagem teórico-metodológica de natureza experimental. Ao final do estudo, os pesquisadores concluíram que, os professores desenvolveram um posicionamento analítico e crítico na realização das atividades, opinando sobre os conteúdos que poderiam ser contemplados e a funcionalidade do *software*. Os autores destacaram ainda que o desenvolvimento das ações de formação contribuiu para a criação de ambientes colaborativos, tanto no espaço de formação, quanto em seus contextos de atuação profissional.

A partir dos estudos descritos, destaca-se que em sua maioria, os pesquisadores encontraram evidências de que as atividades de formação continuada, quando realizadas tendo como base a realidade dos professores e a busca de soluções para problemas em sua ação docente, potencializam a construção de ambientes colaborativos, aprendizagens, desenvolvimento de processos reflexivos e resignificação da prática docente, principalmente quando apoiados pela realização de estudos teóricos.

Entretanto, em nenhum destes estudos foram encontradas propostas que trabalhem na qualificação da prática docente para o ensino da escrita de textos de seus alunos, e essa evidência reforça a relevância da proposta desta tese de doutorado, que busca, segundo os pressupostos da Autorregulação da Aprendizagem, analisar os efeitos de um projeto de formação continuada em serviço, realizado no decorrer de uma intervenção pedagógica, envolvendo professores do 2º

ao 5º ano do ensino fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para o ensino da escrita de textos.

## 2. AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A ESCRITA

---

### 2.1. Raízes Teóricas da Autorregulação da Aprendizagem

A partir dos anos 1960, Albert Bandura, psicólogo canadense, desenvolveu estudos sobre a Teoria da Aprendizagem Social, defendendo que o autodesenvolvimento e a mudança de comportamento humano são explicados a partir da perspectiva da agência humana, que significa que os “sujeitos não são apenas planejadores e prognosticadores, mas também são autoinvestigadores do seu funcionamento cognitivo” (BANDURA et al., 2008, p.150. Dessa forma, o autor defende que o sujeito não é um mero expectador em seu processo de aprendizagem, e sim que sua atuação é fator preponderante para o desenvolvimento de processos cognitivos responsáveis pela sua aprendizagem. A partir da publicação do livro *Fundamentos do Pensamento e da Ação: uma Teoria Social Cognitiva*, em 1986, Bandura altera o nome da Teoria da Aprendizagem Social, passando a denominá-la de Teoria Social Cognitiva. Enfatiza (1986) que existem conceitos da Teoria Social Cognitiva que são importantes para a compreensão da autorregulação: a reciprocidade triádica (o funcionamento humano precisa ser entendido através da reciprocidade entre fatores comportamentais, pessoais e ambientais); a agência humana (a função do sujeito enquanto produtor do meio, embora ele também receba influencia deste ambiente); e a autoeficácia (são crenças que se estão relacionadas ao julgamento das pessoas em suas habilidades para estabelecer e executar ações

necessárias para estabelecer e executar ações necessárias para atingir determinado desempenho).

Sendo o comportamento humano a expressão da relação constante da interação entre o indivíduo e o meio, os fatores pessoais e o ambiente também se influenciam mutuamente em uma relação de reciprocidade triádica, conforme apresentado na figura 2.

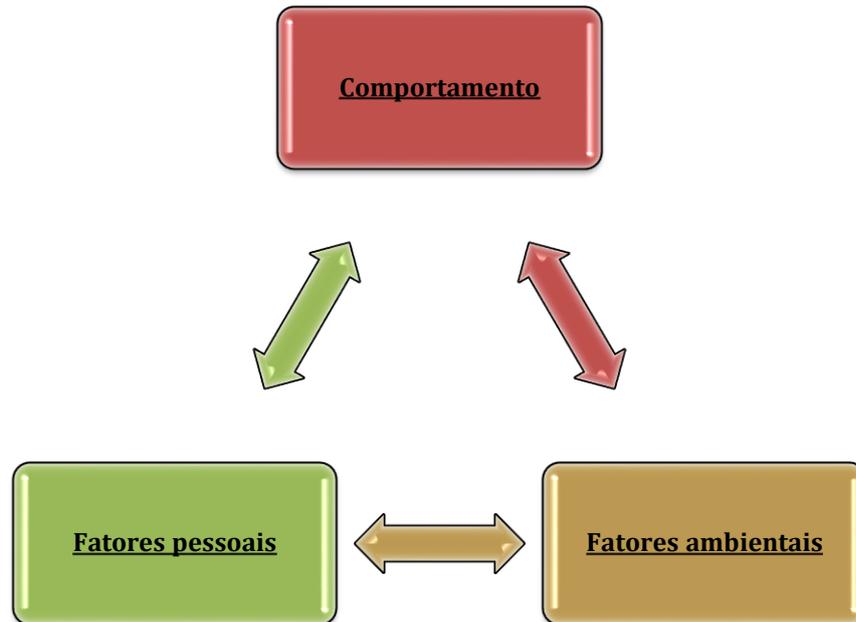


Figura 2 – Reciprocidade Triádica na Teoria Social Cognitiva de Bandura  
Fonte: AUTORA, 2020; adaptado de BANDURA, 2008, p.151.

A agência humana, que tem como principais características a intencionalidade e a capacidade de exercer o controle sobre a sua aprendizagem, refere que os sujeitos possuem capacidades que os auxiliam a direcionar sua aprendizagem e fazer escolhas, possibilitando a realização de ações intencionais a fim de alcançar objetivos traçados, a partir da elaboração de planos de ação, antecipação de resultados, avaliação do percurso e atuação, e replanejamento de novos cursos de ação (BANDURA, 2001).

A autoeficácia, considerada um dos pilares da Teoria Social Cognitiva (BANDURA, 1997) está relacionada com as crenças do sujeito em sua própria capacidade de desempenhar controle sobre si e seus processos de aprendizagem. As crenças de autoeficácia dizem respeito à crença do sujeito na sua própria capacidade de realizar ações que produzirão o efeito desejado e dependem dos seguintes fatores: experiências de domínio (experiências passadas), da modelagem social (experiências vicárias), da persuasão social e dos estados emocionais e físicos. Assim, a

capacidade de um indivíduo em exercer sua agência humana, agindo de modo intencional para alcançar seus objetivos, tem grande relação com suas crenças de autoeficácia.

Amparado nos racionais teóricos da Teoria Social Cognitiva e autoeficácia de Bandura, Zimmerman (2000, 2009, 2013), concentrou esforços no desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem, incorporando avanços na ciência cognitiva como forma de enfrentar os desafios encontrados no percurso escolar e acadêmico, a partir do autogerenciamento e automonitoramento de suas ações e processos, uso de estratégias cognitivas e metacognitivas, definição de metas e objetivos.

Na sequência do texto apresento o aporte teórico da autorregulação da aprendizagem e estratégias autorregulatórias.

## **2.2. Autorregulação da Aprendizagem**

A autorregulação da aprendizagem, diz respeito à regulação ativa e consciente dos mecanismos necessários e utilizados para os sujeitos aprenderem, que compreendem desde os processos de cognição até as motivações e comportamentos. Se origina do processo de tomada de consciência implicando na ação intencional do estudante, ou seja, refere-se ao autogerenciamento sobre seu processo de aprendizagem (ZIMMERMAN, 2000, 2009, 2013; VEIGA SIMÃO, FLORES ASSUNÇÃO 2006; VEIGA SIMÃO, FRISON, 2013). Assim, é considerado um estudante autorregulado, aquele que utiliza diferentes processos pessoais no percurso de sua aprendizagem, tais como o estabelecimento de metas, auto-observação, auto avaliação e seleção de estratégias.

A autorregulação da aprendizagem, deve ser compreendida como um processo multidimensional, pois “abrange as dimensões cognitiva/metacognitiva, motivacional, comportamental e contextual” (ZIMMERMAN, RISEMBERG, 1997; ZIMMERMAN, 2000, 2001; ZIMMERMAN, SCHUNK, 2011; VEIGA SIMÃO, FLORES ASSUNÇÃO, 2006; ZIMMERMAN, MOYLAN, 2009; WOLTERS, BENZON, 2013; BORUCHOVITCH, 2014). Além do caráter multidimensional, segundo Zimmerman (2000, 2013), a autorregulação da aprendizagem é um processo dinâmico e aberto que se constitui em três fases, as quais formam e operam de forma cíclica, conforme a figura 3.

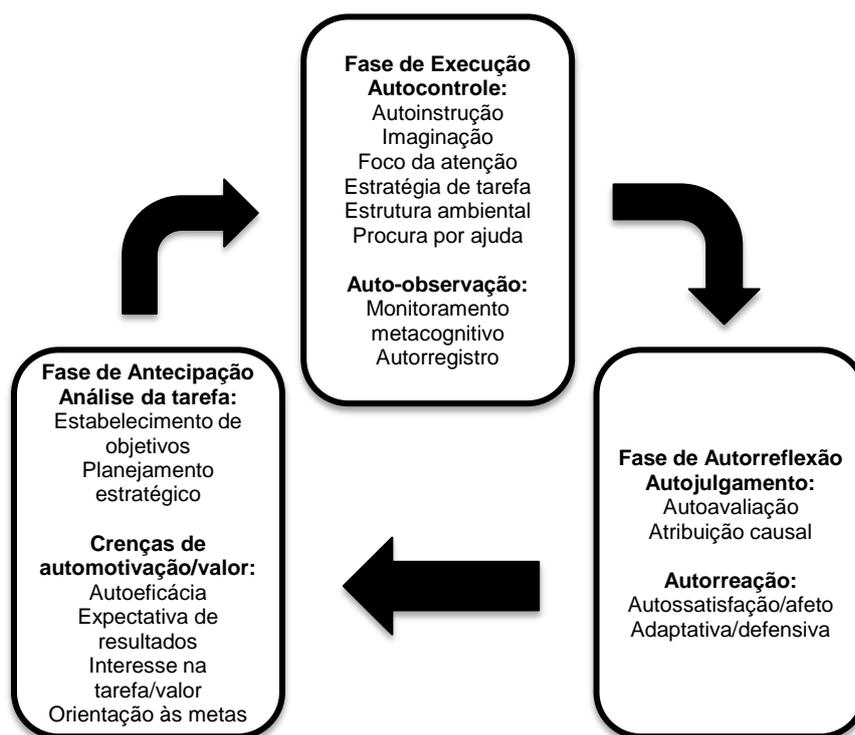


Figura 3 – Fases e Subprocessos da Autorregulação da Aprendizagem  
 Fonte: ÁVILA, 2017, p. 34; adaptado de ZIMMERMAN, 2013, p.142.

Com base no modelo de Zimmerman (2013), adaptado por Ávila (2017), descreve-se as fases, os processos e subprocessos da aprendizagem autorregulada da seguinte forma. Na fase de antecipação, o estudante decide o que vai fazer em relação à tarefa proposta e como vai desenvolvê-la. Envolve a definição de objetivos, planejamento das atividades, a expectativa de resultados que o sujeito tem em função do que pretende fazer e a seleção das 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 execução diz respeito à execução da tarefa do planejamento já realizado, nessa etapa o sujeito utiliza as estratégias de aprendizagem previstas, as quais considera adequadas para alcançar os objetivos traçados. O estudante 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 de antecipação 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, motivação, estratégias de controle e gerenciamento de recursos, que se referem à gestão do aluno quanto ao tempo e esforço, momento no qual o sujeito precisa manter o foco de atenção enquanto utiliza as estratégias planejadas na fase anterior e que considera mais adequada para alcançar as metas traçadas na fase de antecipação. Ou seja, é nessa fase que o sujeito monitoriza o processo verificando se está seguindo o seu planejamento, se as estratégias escolhidas são adequadas para a realização da tarefa, podendo modifica-las se necessário, podendo entre muitas das estratégias recorrer a busca por ajuda, seja ela ajuda fornecida por professores, colegas ou pais.

Na fase de autorreflexão, o indivíduo avalia o processo realizado. 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, na tarefa que está fazendo ou em tarefas futuras e, se necessário for, que 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 se 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. Nesta fase o indivíduo avalia o processo de desenvolvimento da atividade, bem como sua própria atuação, dessa forma, o feedback obtido no desempenho desta tarefa pode ser utilizado para o desenvolvimento de novas atividades. Um dos subprocessos que constituem essa fase é a atribuição causal, que aborda uma das formas de interpretação, avaliação e valorização do trabalho e de si mesmo no desempenho da tarefa capaz de afetar o comportamento posterior, ou seja, abarca os motivos usados pelo estudante para explicar seu desempenho, atribuindo causas ao sucesso que apresentou ou não no desenvolvimento das atividades.

Assim, a autorregulação da aprendizagem é, então, entendida como um processo cíclico porque cada um dos processos envolvidos influenciam os subsequentes. Sob essa ótica, a aprendizagem é definida como “um processo que está sempre em movimento” (ZIMMERMAN, 2000, 2009, 2013; ZIMMERMAN, RISEMBERG, 1997; VEIGA SIMÃO, FRISON, 2013), 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, nas quais e por meio delas se deve 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).

Então, conforme citado anteriormente, a autorregulação da aprendizagem, além de um processo cíclico, é também um processo multidimensional, que envolve as dimensões cognitiva/metacognitiva, motivacional, comportamental e contextual. A dimensão cognitiva/metacognitiva refere-se aos processos cognitivos e metacognitivos que o indivíduo ativa para aprender um conteúdo e executar as tarefas. Estão relacionados à dimensão cognitiva/metacognitiva as ações voltadas à organização da atividade, seleção de estratégias, controle dos próprios processos cognitivos, das emoções, a percepção e a crença nas competências pessoais, percepção de autoconceito e autoimagem (DEMBO 2001; ZIMMERMAN, 2000, 2001; ZIMMERMAN, SCHUNK, 2011; VEIGA SIMÃO, FRISON, 2013; PERASSINOTO, BORUCHOVITCH, BZUNECK, 2013; AVILA, FRISON, VEIGA SIMÃO, 2016; FRISON, 2016).

A dimensão motivacional diz respeito às motivações, convicções, crenças, valores e afetos que o indivíduo tem em relação à tarefa, o interesse e a reação que a mesma desperta e as estratégias motivacionais que utiliza. Esta dimensão é influenciada pelas crenças pessoais dos indivíduos, destacando-se entre elas as crenças de autoeficácia, de autoimagem e as atribuições causais (ZIMMERMAN, 2000, 2001; PAJARES, 2008; ZIMMERMAN, SCHUNK, 2011; VEIGA SIMÃO, FRISON, 2013; PANADERO, ALONSO-TAPIA, 2014; AVILA, FRISON, VEIGA SIMÃO, 2016; FRISON, 2016).

Na dimensão comportamental estão relacionados os procedimentos conscientes que o sujeito utiliza na realização das tarefas, tal como os processos de auto-observação e adequação das estratégias utilizadas. A dimensão comportamental abrange os esforços, persistência, busca de ajuda, controle das ações e a concentração do indivíduo na tarefa (ZIMMERMAN, 2000, 2001; ZIMMERMAN, SCHUNK, 2011; VEIGA SIMÃO, FRISON, 2013; AVILA, FRISON, VEIGA SIMÃO, 2016; FRISON, 2016).

Por fim, a dimensão contextual envolve as variáveis do contexto físico e social onde as aprendizagens acontecem. Nesta dimensão, o contexto físico diz respeito à organização do ambiente de forma a torná-lo e mais propício às aprendizagens, com

a disponibilização de materiais adequados e redução de distratores, e contexto social envolve a busca de ajuda pelos pares e suporte adequados ao processo de aprendizagem, considerados capazes de oportunizar o desenvolvimento de suas competências. A esta dimensão estão relacionados os recursos humanos e materiais disponíveis para a realização da tarefa e a capacidade do indivíduo em gerir o tempo disponível adequadamente (ZIMMERMAN, 2000, 2001; PINTRICH, 2000; VOLET, VAURAS, SALONEN 2009; ZIMMERMAN, SCHUNK, 2011; GRAU, WHITEBREAD, 2012; VEIGA SIMÃO, FRISON, 2013; AVILA, FRISON, VEIGA SIMÃO, 2016; FRISON, 2016). Conforme mostra a figura 4.

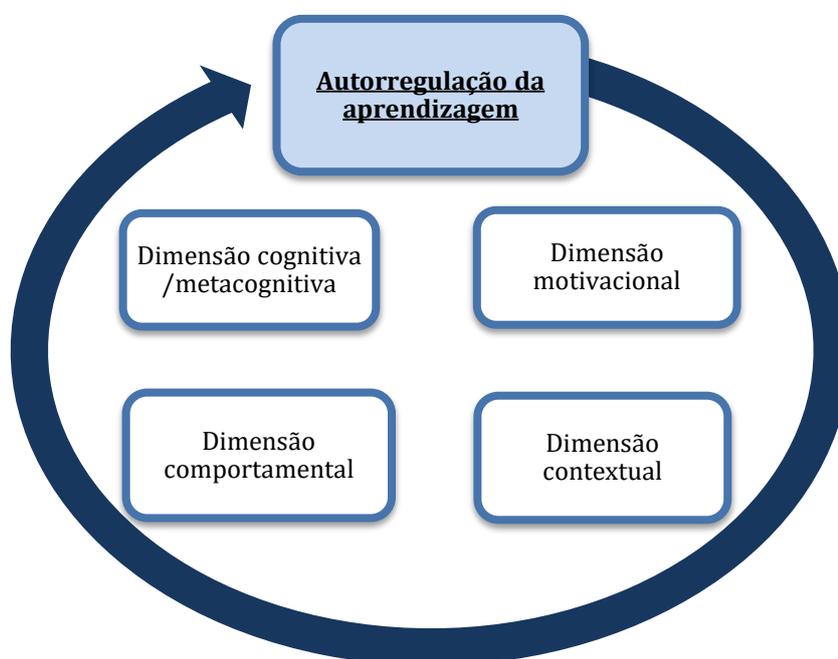


Figura 4 – Dimensões da autorregulação da aprendizagem  
Fonte: AUTORA, 2020.

Zimmerman (2000), cita ainda que as competências metacognitivas se desenvolvem a partir de quatro diferentes níveis de complexidade, sendo eles, i) observação; ii) emulação; iii) autocontrole e iv) autorregulação.

Destaca-se que nos primeiros dois níveis os processos regulatórios irão se desenvolver a partir de um processo de influência externa/social, situação que se modifica a partir do terceiro nível, quando o sujeito começa a exercer e analisar o exercício do autocontrole no desenvolvimento das suas ações. Conforme pode ser percebido a partir da figura 5.

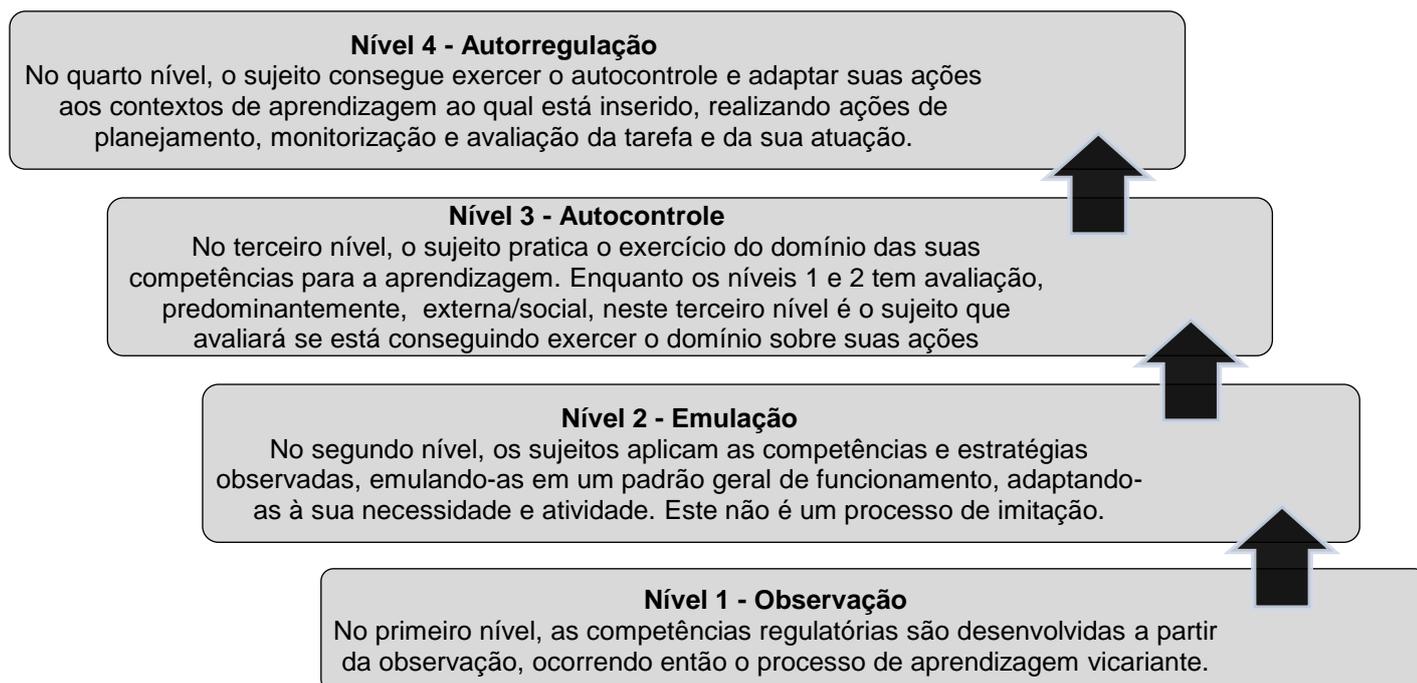


Figura 5 – Níveis de desenvolvimento das competências metacognitivas  
 Fonte: AUTORA, 2020; adaptado de ZIMMERMAN, 2000.

Vale ressaltar que o desenvolvimento dos processos autorregulatórios não irá ocorrer da mesma forma com todos os sujeitos, podendo variar o período de tempo que cada um levará para passar por cada um dos níveis, e a forma como passará, podendo um ocorrer concomitantemente ao outro, uma vez que esse desenvolvimento não se trata de uma sequência estática e linear. Outro ponto que vale ressaltar é, que mesmo após atingir o nível autorregulatório, o sujeito pode não agir de forma autorregulada em todas as atividades executadas, devido à influência dos aspectos pessoais, contextuais e motivacionais (ZIMMERMAN, 1989, 2000; ZIMMERMAN, BANDURA, 1994, PINTRICH, 1993, 2004; WOLTERS, BENZON, 2013).

### 2.2.1. Estratégias Autorregulatórias

Uma das principais características da autorregulação da aprendizagem é o uso intencional de estratégias que contribuem para o desenvolvimento das tarefas com o intuito de alcançar os objetivos de aprendizagem (ZIMMERMAN, 2000, 2013). As estratégias de aprendizagem são definidas como ações e processos definidos conscientemente utilizados para alcançar um objetivo de aprendizagem e adaptados ao contexto em que se realizará a ação. Advém da tomada consciente e intencional de decisões relativas ao ato de aprender, e envolve métodos de organização, uso da

memória, pesquisa e transformação da informação (MONEREO, 1995; ZIMMERMAN, 1990, 2000; VEIGA SIMÃO, 2002, 2005; BADIA, MONEREO, 2010).

As estratégias se constituem em importantes componentes para a autorregulação da aprendizagem, pois são ferramentas importantes que o sujeito utiliza para melhorar seu desempenho e tornar-se capaz de alcançar as metas pretendidas (BORUCHOVITCH, 1999, 2013; 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, que no caso deste estudo, foram voltadas a qualificar o processo de ensino dos professores em relação a escrita de textos.

Assim, para que os professores se envolvam nas tarefas e ampliem seu conhecimento, em específico no que se refere ao ensino da escrita de textos, é necessário que reflitam sobre seu fazer docente, tomem consciência do que é necessário para realizar essa tarefa, criem e utilizem estratégias autorregulatórias com foco no seu objetivo. Destaca-se também que para fazer uso adequado das estratégias é preciso que saibam realizar os processos de monitorização e avaliação, e exerçam suas ações com autonomia.

A cada uma das dimensões da autorregulação já citadas neste capítulo – *Dimensão Cognitiva/metacognitiva*, *Dimensão Motivacional*, *Dimensão comportamental*, *Dimensão Contextual* – estão relacionadas estratégias autorregulatórias. Estratégias cognitivas referem-se a pensamentos que vão influenciar a aprendizagem, ou seja, são aquelas empregadas especialmente para a realização da tarefa, para auxiliar o sujeito a apreender informações quando estão diante de uma tarefa ou da exposição de um conteúdo, objetivando que as informações recebidas sejam internalizadas de forma mais eficaz (SANTOS, BORUCHOVITH, 2011).

As estratégias metacognitivas fazem referência ao estabelecimento de metas e objetivos de estudo, partindo da compreensão do que já se sabe. É o conhecimento sobre a sua própria capacidade de compreensão e abrange o controle sobre o próprio conhecimento. As estratégias metacognitivas consistem em procedimentos usados pelo indivíduo para planejamento, monitoramento e regulação do pensamento, e estão diretamente relacionadas à autorregulação dos processos cognitivos (BORUCHOVITCH, 1999; ROSÁRIO, NÚÑEZ, GONZÁLEZ-PIENDA, 2007; FIGUEIREDO, 2008; OLIVEIRA, BORUCHOVITCH, SANTOS, 2011). Segundo

Boruchovitch (1999), reconhecem-se como estratégias metacognitivas as estratégias de planejamento, monitorização e regulação.

As estratégias motivacionais têm a função de envolver e manter o sujeito na tarefa, fazendo-o persistir e investir esforços para aprender. Envolve, principalmente estratégias relativas à: I) crenças de autoeficácia: são estratégias de agência pessoal, voltadas a reforçar que o sujeito é capaz de realizar as ações e alcançar um bom desempenho; II) atribuição causal: estratégias utilizadas pelo sujeito para antecipar alguns acontecimentos que possam vir a ocorrer durante a tarefa e assim poder contorná-los se necessário, e também para ajudá-lo a compreender e explicar as causas relativas ao resultado obtido; III) valor à tarefa: são estratégias utilizadas para lembrar o sujeito e reforçar seu interesse, a importância e a utilidade da tarefa para si (BANDURA, 1986, 1992, 1997; WIGFIELD, 1994; ECCLES; WIGFIELD, 2002; ZIMMERMAN, 2002; GOMES, BORUCHOVITCH, 2011).

Estratégias comportamentais são aquelas utilizadas em contato direto com o objeto da aprendizagem. Envolve a postura assumida, o foco e comprometimento do sujeito para realizar as atividades e sua disponibilidade em manter-se atento às ações. Entre essas estratégias estão busca de ajuda, seleção de materiais, revisão e correção de ações que, a partir de sua avaliação, não possibilitarão o alcance do resultado esperado (PINTRICH, 2000; LOPES DA SILVA, 2004; BADIA, MONEREO, 2010).

Por fim, as estratégias contextuais consistem que criar e organizar ambientes que favoreçam os processos de aprendizagem. As estratégias contextuais dividem-se em duas categorias: I) estratégias relativas ao contexto físico: dizem respeito às ações de organizar o ambiente de forma a torná-lo favorável para manter a concentração, organizar e dispor dos materiais necessários para as tarefas e evitar distratores, seja no espaço educativo da sala de aula criado pelo professor, quanto na organização de outros espaços, escolares ou não; II) estratégias relativas ao contexto social: seleção de ajuda e suporte adequados ao processo de aprendizagem (pares, professores, etc) capazes de oportunizar o desenvolvimento de suas competências (ZIMMERMAN, MARTINEZ-PONS, 1986; PINTRICH, 2000; VEIGA SIMÃO, FRISON, 2013).

Zimmerman e Martinez-Pons (1986), em um estudo realizado sobre o uso de estratégias autorregulatórias, identificaram a partir técnica de entrevista quatorze estratégias autorregulatórias utilizados por estudantes do ensino médio, que os

ajudaram a autorregular o processo de aprendizagem. O quadro 2 apresenta as estratégias, mapeadas pelos autores.

Quadro 2 - Estratégias de estudo para autorregular o processo de aprendizagem

<b>Categoria de estratégia</b>	<b>Definições</b>
<b>1. Autoavaliação</b>	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”.
<b>2. Organizar e transformar</b>	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”.
<b>3. Estabelecer metas e planejamento</b>	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”.
<b>4. Procurar informações</b>	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”.
<b>5. Manter registro e monitoramento</b>	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”.
<b>6. Estruturar o ambiente</b>	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”.
<b>7. Autoconsequências</b>	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”.
<b>8. Ensaiar e memorizar</b>	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”.
<b>9-11. Procura de assistência social</b>	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”.
<b>12-14 Revisar anotações</b>	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: Autora, 2020; adaptado de Zimmerman; Martinez-Pons, 1986, p. 618.

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 aluno 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, se dedicam na realização da tarefa, se autoinstruem e se autorreforçam, empregando esforço na execução das atividades e se mostram altamente motivados” (ZIMMERMAN 1989, p.331).

Para ensinar é fundamental o professor conhecer estratégias de aprendizagem, mas isso 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”. Entretanto, vale destacar que mesmo os professores demonstrando e estimulando seus alunos a fazerem uso de estratégias autorregulatórias, no momento em que cada um as utilizar estarão relacionadas à esta ação os valores e crenças que atribuem à tarefa, e a outras características pessoais, tais como motivação, cognição e comportamento, o que significa que, mesmo o professor apresentando as mesmas estratégias para todos os alunos, eles terão resultados diferentes entre os sujeitos (ALMEIDA 2002; ROSÁRIO, NÚÑEZ, GONZÁLEZ-PIENDA, 2007; SANTOS, BORUCHOVITCH, 2011).

Com base na teoria que sustenta essa tese, é possível perceber que o exercício da autorregulação da aprendizagem em espaços educativos, se encontra diretamente relacionada à instrução dos professores, bem como o uso das estratégias autorregulatórias podem ajudar também no processo de escrita, o que busca o projeto aqui proposto. Dito isso, na sequência discute-se a autorregulação da aprendizagem relacionada ao processo de escrita de textos, que como já citado, embasam teoricamente este projeto e as atividades realizadas e planejadas no decorrer da pesquisa-ação.

### **2.3. Autorregulação da Aprendizagem e o Processo de Escrita de Textos**

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. Portanto, não se trata apenas da utilização de sinais gráficos para exprimir ideias, e sim em uma tarefa cognitiva complexa, uma vez que a composição escrita exige habilidades relacionadas à utilização de componentes importantes, como coerência e coesão na organização das ideias, cuidados em relação ao conteúdo do texto, adequação à

estrutura e às normas que regem a língua, bem como a realização do planejamento da tarefa, momento no qual irão se definir elementos indispensáveis para a produção, além da seleção de estratégias que o ajude no processo de escrita e no processo de ensino da escrita.

Autores como Festas (2002); Graham (2006); Graham, Harris (2009) enfatizam a relevância do desenvolvimento de competências autorregulatórias para escrita de textos, bem como o ensino de estratégias para cada fase do ciclo autorregulatório. Desta forma, o estudante no momento da escrita precisa atender e gerir simultaneamente um conjunto de processos e variáveis que interagem entre si, lidando com dois importantes aspectos: i – cuidado com o conjunto de regras e convenções que regem a língua (correção ortográfica, morfológica, semântica, sintaxe, tipologias de texto, coerência, coesão, pontuação e paragrafação); ii – definição de objetivos, planejamento da tarefa, seleção e aplicação de estratégias e ações adequadas à atividade de produzir textos (FESTAS, 2002; GRAHAM, 2006; GRAHAM, HARRIS, 2009; VEIGA SIMÃO, FRISON, MACHADO, 2015).

Relacionando as fases do ciclo autorregulatório ao processo da escrita de textos, na fase de antecipação que se refere à definição de objetivos, ao planejamento da atividade e escolha das estratégias as quais auxiliarão no desenvolvimento da tarefa, autores como Antunes (2009); Graham; Harris (2000), apontam que o sujeito precisa tomar decisões que respondam a três questões fundamentais para a realização da atividade: i – o que escrever; ii – porque escrever; iii – como escrever. Esse momento que antecede a escrita é muito importante, pois as decisões tomadas nesta fase influenciarão as fases seguintes.

Na fase de realização, que diz respeito à execução da tarefa e do planejamento feito, o sujeito utiliza as estratégias planejadas e passa a considerar quais as mais adequadas para alcançar as metas traçadas na fase de antecipação, bem como, monitoriza o processo de escrita verificando se está seguindo o seu planejamento (HAYES, FLOWER, 1986; ANTUNES, 2009; GRAHAM, HARRIS, 2000; DA SILVA REBELO et al., 2014). É nesta fase que os usos de estratégias como a busca de ajuda surgem em decorrência das preocupações referentes às normas da língua, como à ortografia e pontuação.

Na fase de autorreflexão, fase em que o indivíduo avalia o processo e o produto da escrita, é realizada também a avaliação e à análise de sua própria atuação, a fim de identificar as decisões e estratégias que foram apropriadas e inapropriadas para

que possa corrigi-las nesta e em futuras produções. É nesta fase que o sujeito faz uma última leitura de seu texto verificando a escrita e comparando o resultado ao planejamento feito e os objetivos estabelecidos na fase de antecipação (ANTUNES, 2009; DA SILVA REBELO et al. 2014; GRAHAM; HARRIS, 2000).

Esses variados processos cognitivos que envolvem refletir e tomar decisões quanto à gramática, seleção de vocabulário e informações para criar um texto, exigem habilidades as quais precisam ser ensinadas e aperfeiçoadas durante toda a trajetória estudantil, oferecendo suporte, para que os alunos aprendam a usar a escrita de forma adequada em seus textos, capacitando-os para que mobilizem conhecimentos. Logo, 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.

Com base nos raciais teóricos da Teoria Social Cognitiva e autorregulação da aprendizagem, Zimmerman e Risemberg (1997), explicam o processo autorregulatório para a escrita a partir das variáveis ambientais, pessoais e comportamentais, apresentadas no modelo de Reciprocidade triádica da Teoria Social Cognitiva de Bandura. Neste modelo, essa tríade de variáveis interage entre si a partir de um ciclo que permite ao escritor monitorizar a atividade de escrita de textos, refletindo sobre suas ações, seu desempenho e eficácia das estratégias utilizadas.

Cada uma das variáveis que compõem o modelo de Zimmerman e Risemberg (1997) envolve diferentes processos autorregulatórios para a escrita, conforme mostra o quadro 3.

Quadro 3 – Processos Autorregulatórios para a Escrita

<b>Variáveis Autorregulatórias para a Escrita</b>	<b>Processos Autorregulatórios para a Escrita</b>	<b>Ações</b>	<b>Exemplos de como o professor pode trabalhar as variáveis em sala de aula</b>
Variáveis Ambientais	Estruturação do ambiente	Organização do ambiente, criando condições favoráveis para a escrita.	Disponibilizar materiais de escrita e de ajuda para a tarefa na sala de aula, tentar evitar os distratores durante a realização da tarefa e contextualizar ou envolver os alunos previamente.
	Autosseleção de modelos	Seleção de modelos que servirão como recurso para o desenvolvimento de competências e conhecimento para a escrita.	É importante que o professor realize atividades de forma coletiva com os alunos, demonstrando suas ações, e que também ensine e apresente diferentes tipos e gêneros textuais. Assim, no momento de realizarem as atividades eles terão exemplos de modelos que poderão seguir de acordo com sua avaliação.
Variáveis Pessoais	Gestão de tempo	Estabelecimento de tempo para realização da escrita e gestão do tempo.	Isto pode ser feito em todas as tarefas e também em atividades mais lúdicas para que os alunos comecem a se acostumar e percebam a importância de estabelecer e gerir o tempo adequadamente para que não fiquem muito tempo em uma mesma atividade sem avançar.
	Metas	Estabelecimento de metas e objetivos à curto e longo prazo.	Estabelecer metas e objetivos com a turma é extremamente importante, além de voltar a eles sempre que possível para avaliar se estão no caminho para alcançá-los.
	Padrões de avaliação	Definição de padrões para avaliação da tarefa e do próprio desempenho.	Os alunos precisam saber que o texto será lido como um todo, então a partir das aulas expositivas os professores podem montar junto com eles guias para escrita de textos, usando-os também para avaliar.
	Estratégias cognitivas	Utilização de estratégias cognitivas orientadas aos objetivos de escrita estabelecidos.	Ao trabalhar escrita de textos, o professor deve ensinar e demonstrar aos alunos estratégias para esta tarefa, como: ler o texto, buscar materiais, corrigir, etc. E no momento da escrita deve lembrá-los dessas estratégias, deixando-os livres também para criarem as suas próprias de acordo com os objetivos.
	Imagens mentais reais ou criadas	Utilização de imagens mentais reais ou criadas como recurso de descrição ou exemplo de uma escrita competente.	Disponibilizar na sala de aula de materiais que apresentem textos e sua estrutura, regras da língua, e também lembrá-los de momentos em que tenham estudado conteúdos relativos à escrita de textos e momentos em que tenham escrito textos coletivamente.
Variáveis Comportamentais	Automonitoramento e autorrelato de desempenho	Monitorização da execução da tarefa e de seu desempenho.	O professor pode fazer verbalizações e questionamentos durante o momento da atividade escrita, como: Não esqueçam de ler seus textos; Corrijam se e o que for necessário; O texto está de acordo com o tema?
	Estabelecimento de autoconsequências	Estabelecimento de autoconsequências relativas ao desempenho na tarefa.	Esta variável também pode ser motivacional. O estabelecimento de autoconsequências pode estar relacionado a antecipação de sentimentos que terão frente ao sucesso ou não na tarefa. Como também ao estabelecimento de auto-recompensas.
	Autoverbalização	Realização de autoverbalização a fim de ir avaliando seu desempenho durante a execução da tarefa, a fim de qualificá-lo.	Assim como a verbalização do professor, é importante ele também encorajar os alunos a fazerem o mesmo, inclusive demonstrando como fazer. Essas autoverbalizações podem ajudá-los a revisar aspectos do texto e do planejamento, mas também como frases de incentivo e que os façam aumentar suas crenças de autoeficácia.

Fonte: Autora, 2020; adaptado de Zimmerman; Risemberg, 1997.

Neste modelo, os autores reforçam a importância das crenças pessoais e papel ativo do professor durante todas as etapas da escrita. Segundo Zimmerman (1989), monitorizar, autoverbalizar e avaliar suas ações no desenvolvimento de suas tarefas, favorece a aprendizagem, pois permite ao sujeito não só obter feedback de sua eficácia pessoal, mas também do conhecimento que tem sobre a escrita e seus processos autorregulatórios.

No decorrer dos seus estudos sobre estratégias de aprendizagem na atividade de escrita, autores como Harris, Schmidt, Graham (1998), Graham, Harris, MacArthur (1993) e Zimmerman, Risemberg (1997), confirmam a importância da autorregulação, enfatizando que as dificuldades apresentadas durante a escrita estão relacionadas à falta de processos autorregulatórios, bem como da utilização de estratégias de composição na escrita. Visto que a atividade de produzir textos consiste em uma tarefa complexa que exige dos alunos não só conhecimentos sobre o texto, como também o uso de estratégias de planejamento, escrita e avaliação, escrever textos e tornar os alunos escritores mais autorregulados irá exigir um professor autorregulado capaz de promover situações que levem os alunos a utilizarem estratégias autorregulatórias no percurso de tornarem-se proficientes na escrita, desenvolvendo competências necessárias à realização da tarefa.

Defende-se que a aprendizagem da escrita de textos torna-se mais significativa a partir de uma metodologia de ensino que possibilite a interação entre pares, acesso a materiais escritos e que os sujeitos se mantenham orientados ao seu objetivo, a fim permanecerem focados e atentos durante todo o desenvolvimento da tarefa de escrita. Por esse motivo na sequência desta seção serão apresentados o modelo experimental de intervenção para a escrita de Graham, Harris, MacArthur (1993) e o programa *Self-regulated Strategies Development* (SRSD), elaborado para a promoção de competências para a escrita e que inclui processos de autorregulação.

### **2.3.1. Modelo Experimental de Intervenção para a Escrita de Graham, Harris e MacArthur (1993)**

Com o objetivo de favorecer que estudantes ultrapassem certas dificuldades apresentadas na tarefa de produção de textos, bem como a obtenção de um melhor desempenho em tarefas que envolvem a escrita de textos narrativos, Graham, Harris, MacArthur (1993) apresentam um modelo de intervenção com estratégias de

autorregulação na escrita: estratégias para planejar, monitorizar a tarefa e revisar textos, combinadas com os processos cognitivos envolvidos na atividade.

Assim, os autores, acima citados, em um estudo experimental desenvolvido com alunos de 6ª série, avaliaram a eficácia de um modelo de instrução de escrita integrando o processamento de texto à instrução de estratégias. Junto aos professores, estabeleceram um contexto social para a escrita em que os alunos trabalharam em tarefas significativas, partilharam 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, MacArthur (1993) 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 da escrita passa-se por diferentes estágios no percurso dessa aprendizagem. Esse estudo 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.

### **2.3.2 Programa Self-regulated Strategies Development (SRSD) – Autorregulação para a Escrita**

Decorrente da preocupação em trabalhar atitudes, motivação e autoeficácia, o programa Self-Regulated Strategy Development (SRSD) foi, inicialmente, desenvolvido na década de 80, com fins de auxiliar crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem sem estar direcionado a uma disciplina ou tarefa específica. Entretanto, após a primeira implementação do programa, os autores

resolveram aperfeiçoá-lo para que pudesse ser aplicado em diferentes áreas como matemática, leitura e escrita, o que pode ser percebido em alguns dos estudos desenvolvidos por Mezzalira (2008); Sousa, et al. (2012); Festas, et al. (2015); Malpique (2014); Ferreira, et al. (2015); Araújo, Osório, Martins (2017).

O programa SRSD, modelo escolhido para organizar este estudo, combina estrutura e instruções explícitas, investindo no desenvolvimento de competências para o ensino, domínio gradual e práticas de escrita, motivação e autorregulação, para estudantes de todos os níveis de escolaridade com ou sem dificuldades em sua aprendizagem (HARRIS, SANTANGELO, GRAHAM, 2008, p. 399). O SRSD apresenta como objetivos o ensino explícito e metódico de estratégias para a escrita de textos planejados, revisados e adequados ao gênero textual e suas características, ensino e criação de oportunidades para a utilização de estratégias de autorregulação para a escrita, e promoção de ações que auxiliem no desenvolvimento de atitudes e adoção de crenças positivas sobre a atividade de escrever e sobre quem escreve, favorecendo assim a melhoria nas crenças de autoeficácia dos estudantes (HARRIS, SANTANGELO, GRAHAM, 2008, p.397). Percebe-se que o programa envolve o trabalho do professor nas dimensões: ensino de estratégias específicas por gênero textual, ensino de estratégias gerais de escrita e ensino de estratégias de autorregulação.

Outro elemento da estrutura do programa SRSD diz respeito à sua organização em seis fases de instrução, as quais dialogam entre si, e podem ser organizadas, adaptadas e combinadas de acordo com as necessidades de cada sujeito ou grupo. As fases são: i) desenvolver e ativar os conhecimentos prévios; ii) discutir; iii) modelar; iv) memorizar; v) apoiar; vi) desempenho autônomo. O quadro 4 apresenta o que está envolvido em cada uma das fases de instrução.

Quadro 4 – Fases de Instrução do Programa SRSD

Fases de Instrução	O que envolve cada fase
<b>i) Desenvolver e ativar os conhecimentos prévios</b>	Esta fase se refere ao momento de aprender e ativar conhecimentos e competências necessárias para a tarefa de produção escrita, utilizando estratégias de escrita e de autorregulação durante todo o processo. No programa SRSD, no decorrer desta fase, professores e estudantes interagem, discutindo sobre as características do texto a ser escrito, que elementos devem conter o texto, o que é necessário para escrever um bom texto, e como escrever. Ou seja, este é um momento de aprendizagem para o grupo, mas também de ativação dos conhecimentos prévios do estudante. Nesta fase, a forma como o estudante avalia sua tarefa e seu desempenho tem grande importância, pois os processos de autoafirmação tem grande peso sobre seu desempenho e aprendizagem, e a avaliação e o tipo de reforçamento dos professores são fundamentais, pois um reforço negativo poderá provocar uma autoafirmação negativa, incidindo em baixo desempenho do estudante em tarefas futuras.
<b>ii) Discutir</b>	Nesta fase, estudantes e professores determinam, através de um processo de discussão, quais estratégias de ensino e de autorregulação para a escrita serão desenvolvidas durante as intervenções do programa, e como e quando serão desenvolvidas. Este é um momento muito importante, pois estas estratégias formarão a base do trabalho a ser desenvolvido contemplando a formação de um estudante autorregulado e que demonstre competências de escrita em diferentes contextos. Em alguns casos, nesta fase será exigido do professor que ajude seus alunos a determinarem seus objetivos e metas em relação à escrita.
<b>iii) Modelar</b>	Nesta fase, acontece o processo de modelação, ou seja, em voz alta o professor vai realizando e descrevendo como fazer a tarefa de escrita, utilizando de estratégias autorregulatórias de escrita. O professor pode nesta fase demonstrar o uso de fichas, listas ou esquemas para que os estudantes observem, aprendam e sintam-se incentivados a utilizar desses materiais. Neste momento, as autoafirmações e autoinstruções apresentadas pelo professor tem a função de ensinar aos estudantes, a partir da observação, formas de ultrapassar dificuldades e tomar decisões que o auxiliarão no momento da escrita, tais como, planejar a tarefa, reconhecer e buscar formas de resolver os problemas encontrados, manter a concentração e o autocontrole, e realizar processos de autoavaliação.
<b>iv) Memorizar</b>	Na fase memorizar são elaboradas atividades que visam que os estudantes memorizem, a partir dos processos de autoinstrução, os passos para a utilização de estratégias autorregulatórias para a escrita. Embora essa fase possa ser iniciada nas fases anteriores, o que determinará a ênfase a ser colocada neste momento está relacionada ao progresso da aprendizagem dos estudantes, ou seja, enquanto alguns poderão não necessitar desta fase, outros se beneficiarão das atividades específicas para memorização.
<b>v) Apoiar</b>	Esta fase é caracterizada pelo apoio dado aos estudantes pelo professor, em relação ao uso de estratégias de escrita e de estratégias autorregulatórias para a escrita, com ênfase na importância dos processos de autoafirmação dados a partir do reforçamento positivo. No trabalho com alunos com dificuldades nas competências de escrita, esta costuma ser a fase mais longa do programa.
<b>vi) Desempenho autônomo</b>	Nesta, que é a última fase do SRSD, os estudantes são incentivados a utilizar as competências e estratégias para a escrita, aprendidas ao longo do programa, de forma independente. O que se espera é que nesta fase, os estudantes tenham internalizado as estratégias ensinadas, sendo capaz de utiliza-las, em diferentes contextos de escrita, sem o apoio de colegas e professores.

Fonte: Autora, 2020; adaptado e traduzido de Harris; Santangelo; Graham, 2008.

Como pôde ser percebido no quadro 4, o ensino explícito e uso de estratégias autorregulatórias para a escrita, além de sua estrutura, é o elemento fundamental do SRSD, a partir do qual são elaboradas atividades e estratégias de ensino que buscam formar estudantes autorregulados capazes de definir objetivos e planejar a escrita, ao mesmo tempo que, cria momentos para o fortalecimento das crenças de autoeficácia e motivacionais, a fim de fazer com que o estudante mantenha a atenção e o esforço durante a realização da tarefa, monitorizando sua execução e realizando ao final os processos de autoavaliação e autorreflexão. Na descrição das fases do SRSD, se percebe que o foco no processo de autoinstrução também é elemento fundamental do programa, uma vez que, permite aos estudantes, além de orientar o desenvolvimento de sua atividade, lidar e resolver problemas que possam surgir na tarefa.

### **2.3.3. Estratégias Autorregulatórias para a Escrita**

Como dito anteriormente, escrever textos é uma atividade complexa, a qual se torna ainda mais difícil quando há ausência de conhecimento sobre estratégias para a composição escrita e estratégias autorregulatórias. Frente a isso um programa como o SRSD, o qual apresenta em sua estrutura a importância do ensino explícito e uso de estratégias para o avanço nas competências de escrita, torna-se de suma importância para o trabalho em sala de aula. Archer, Hughes (2011), afirmam que o ensino explícito aponta para a importância do papel organizacional e apoio docente, no qual, a partir de instruções claras fornece explicações e demonstrações sobre o tema da aprendizagem, neste caso relacionados à escrita de textos, com o objetivo de favorecer aos alunos que aos poucos passem a ser autônomos.

No programa SRSD (HARRIS, SANTANGELO, GRAHAM, 2008) as estratégias advêm de duas vertentes: I) técnicas mnemônicas e de escrita: procedimentos explícitos utilizados para ensinar e aprender (elaboração de guias, fichas e esquemas) e procedimentos gerais de escrita como planejamento da atividade, construção e organização de frases e revisão das atividades; II) estratégias autorregulatórias: articulada à primeira vertente, esta incide no ensino e utilização das estratégias autorregulatórias, tal como as mapeadas por Zimmerman, Martinez-Pons (1986). A atuação docente no trabalho com estas duas vertentes aliada a ações como: estabelecer objetivos para a escrita, exercer a autoinstrução, automonitorização e autorreforço são procedimentos metacognitivos capazes de favorecer a

aprendizagem de competências importantes para a escrita e utilização de estratégias para a escrita de textos.

No Brasil, os resultados dos estudos desenvolvidos recentemente por Costa, Boruchovitch (2015), Rosa (2015) e Frison, Benitez (2017), mapearam e apresentaram um conjunto de estratégias autorregulatórias para a escrita, conforme mostra o quadro 5.

Quadro 5 - Estratégias autorregulatórias para a escrita

Autor/ Ano do Estudo/ Segmento	Estratégias de		
	Planejamento	Execução	Avaliação
Costa, Boruchovitch (2015) – 6º ano E.F.	Pesquisar; pensar e/ou planejar.	Pedir ajuda; controle da atenção e do comportamento; escrever e/ou escrever mais; preocupação com a presença de elementos básicos (estrutura).	Revisar e/ou reescrever; preocupações quanto à gramática e estética.
Rosa (2015) – 3º ano E.F.	Organização das ideias; formulação de esquema; vivência anterior; busca de recursos (histórias ou filmes).	Leitura; correção; busca de ajuda.	Leitura de todo o texto; avaliação.
Frison, Benitez (2017) – 3º ano E.F.	Organização de ideias para a escrita; guia de planejamento da escrita.	Respeitar o que tinham planejado.	Revisar o que tinham escrito.

Fonte: Autora, 2020.

Os estudos desenvolvidos por Costa, Boruchovitch (2015), Rosa (2015) e Frison, Benitez (2017) foram desenvolvidos com o objetivo de verificar o desempenho e os avanços de alunos do ensino fundamental em suas produções textuais, a partir da realização de intervenções pedagógicas, apoiadas na autorregulação da aprendizagem e que investiram no ensino de estratégias para a escrita. Segundo Graham, Harris, MacArthur (1993), em relação ao trabalho com produção de textos em sala de aula, um aspecto essencial é proporcionar aos alunos o desenvolvimento de estratégias eficientes para planejar, escrever e revisar textos, da mesma forma como foram organizados os trabalhos citados acima. A afirmação dos autores ratifica a importância da elaboração de um trabalho pedagógico estruturado com base em objetivos bem definidos, e que reforça a importância e a responsabilidade do professor na aprendizagem dos alunos. Na próxima seção apresenta-se o desenvolvimento metodológico desta tese.

### 3. PROCESSO METODOLÓGICO

Neste capítulo são apresentados o método de pesquisa, o contexto da pesquisa, participantes, a estrutura do estudo, planejamento, instrumentos utilizados, e o método de avaliação da pesquisa. Na figura 6 apresenta-se a síntese do processo metodológico, com destaque a alguns autores.

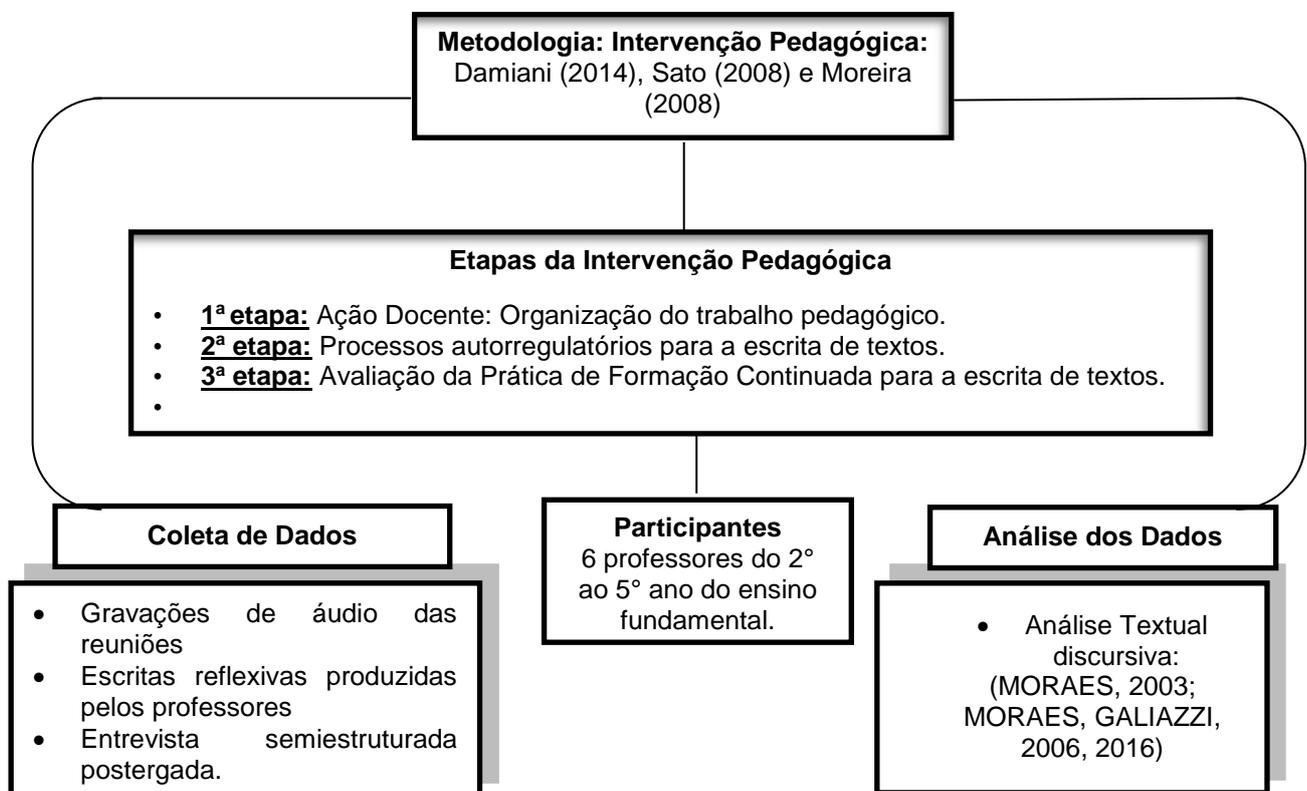


Figura 6 – Síntese do processo metodológico  
Fonte: AUTORA, 2020.

### 3.1. Método de pesquisa: Intervenção pedagógica

Para a realização desta investigação utilizou-se a abordagem de pesquisa qualitativa, cujo foco está no caráter subjetivo do objeto a ser analisado. As metodologias de pesquisa qualitativa, são “entendidas como aquelas capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas” (MINAYO, 2006, p.22). Por este motivo os resultados obtidos não podem ser representados através de dados estatísticos com representatividade numérica, e sim, a partir da compreensão do objeto de pesquisa através da análise do que é expresso nos materiais coletados durante o estudo (RICHARDSON, 1989; RAMOS, BUSNELLO, 2005; SILVEIRA, CÓRDOVA, 2009).

A escolha por uma abordagem qualitativa para esta investigação se justifica com base em Amado (2015) e Minayo (1994), que referem que a investigação qualitativa é a que melhor se alia a tarefa de reconhecer situações particulares de aprendizagem, como no caso deste estudo que investiu na prática de formação continuada de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental.

Com base nos referenciais teóricos da aprendizagem autorregulada aliada à autorregulação da escrita, optou-se pelo método de intervenção pedagógica a fim de mostrar com esse estudo que o investimento na prática de formação continuada das professoras pode promover a criação de condições favoráveis para a melhoria da ação docente, a reflexão sobre a prática pedagógica, contribuindo para a ocorrência de avanços na qualificação da docência voltada ao ensino da escrita de textos. De acordo com Damiani (2014) pesquisas do tipo intervenção pedagógica

[...] 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)

Alguns pontos a destacar e que corroboram a escolha por este método são os estudos realizados por Damiani (2014), Sato (2008) e Moreira (2008) que apontam que a essência do processo de intervenção pedagógica encontra-se na interferência do pesquisador no ambiente pesquisado e as experiências de estudo desenvolvidas

a partir deste método. Os autores citados acima assinalam que investigações a partir de intervenções pedagógicas demonstraram que situações educativas organizadas e desenvolvidas em torno de um tema, neste caso, a formação continuada em prol da escrita de textos, podem se apresentar como espaços que oportunizam avanço e qualificação das práticas de ensino e aprendizagem para todos os envolvidos.

Segundo os pressupostos apresentados por Damiani et al. (2014), esta seção encontra-se dividida em dois eixos, método da intervenção pedagógica e método de análise da intervenção pedagógica. O primeiro eixo, método da intervenção pedagógica conta com a descrição do contexto de pesquisa, participantes, o planejamento e descrição dos encontros realizados. Segundo a autora, para a imersão e interferência em determinada realidade o estudo deve estar amparado em um planejamento estruturado e sistemático que posteriormente à sua prática será analisado pelos itens do segundo eixo da metodologia de intervenção pedagógica, *método de análise da intervenção*, que apresenta os instrumentos de coleta de dados e método de análise de dados adequados à avaliação de seus efeitos.

Esta intervenção pedagógica foi realizada sob as bases teóricas da autorregulação da aprendizagem e, portanto, todo seu planejamento foi ancorado nesta teoria.

### **3.1.1. Contexto da pesquisa**

A escola atende 326 alunos, entre 06 e 20 anos de idade, e conta com 16 professores, sendo 8 de anos iniciais (1º ao 5º ano e projetos de correção de distorção idade-série – Acelera e Se Liga) e 8 professores de anos finais. Embora, segundo seu regimento, tenha por objetivo instrumentalizar os educandos, com vistas a sua efetiva participação no processo de construção do conhecimento, e proporcionar aos alunos com deficiência, apoio especializado no processo de aprendizagem, apresenta como principais dificuldades os altos índices de reprovação e evasão escolar, tendo alcançado Ideb<sup>11</sup> (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 3,4 em 2015 no 5º ano, cuja meta era 4,6. Além disso, a escola apresentou também desempenho abaixo do esperado na primeira edição da avaliação do SAERS – Sistema de Avaliação Educacional do Rio Grande do Sul – realizada ao final de 2016, a partir do

---

<sup>11</sup> Os resultados de 2017 não foram divulgados devido ao número insuficiente de participantes no SAEB.

qual, a Seduc-RS (Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul) teve como objetivo produzir informações sobre a aprendizagem dos estudantes de ensino fundamental e médio das escolas estaduais do Rio Grande do Sul nas áreas de matemática, língua portuguesa e escrita.

No ensino fundamental, a avaliação do SAERS foi realizada no 2º e 6º ano, segmentos tratados como decisivos na trajetória escolar dos estudantes, e como citado anteriormente, os alunos foram avaliados nas áreas de matemática, língua portuguesa e escrita, contemplando conhecimentos específicos de cada uma, conforme apresentado na figura 7.

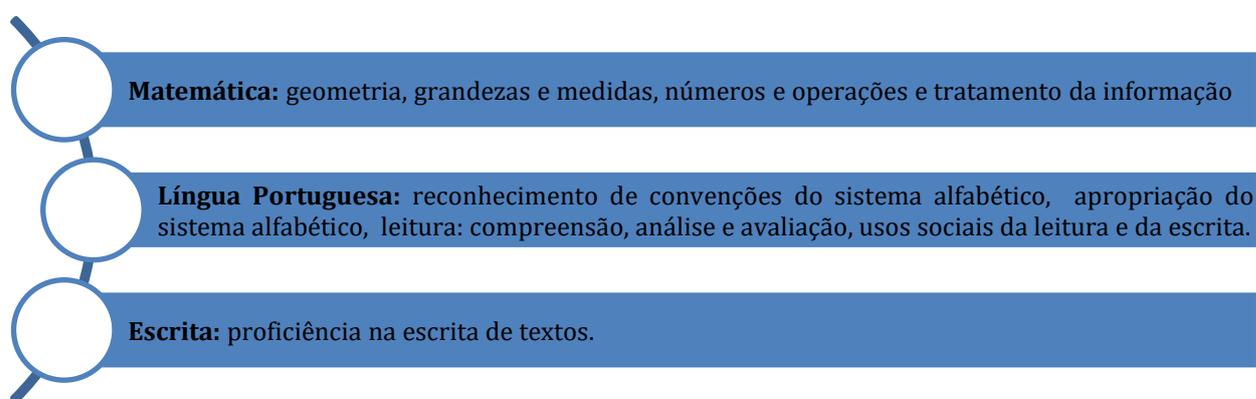


Figura 7 – Conhecimentos contemplados no sistema de avaliação SAERS

Fonte: <http://www.saers.caedufjf.net/avaliacao-educacional/matriz-de-referencia/>

Os resultados obtidos nas avaliações de escrita e língua portuguesa pela turma de 2º ano do ensino fundamental desta escola estão apresentadas nas figuras 8 e 9<sup>12</sup>.

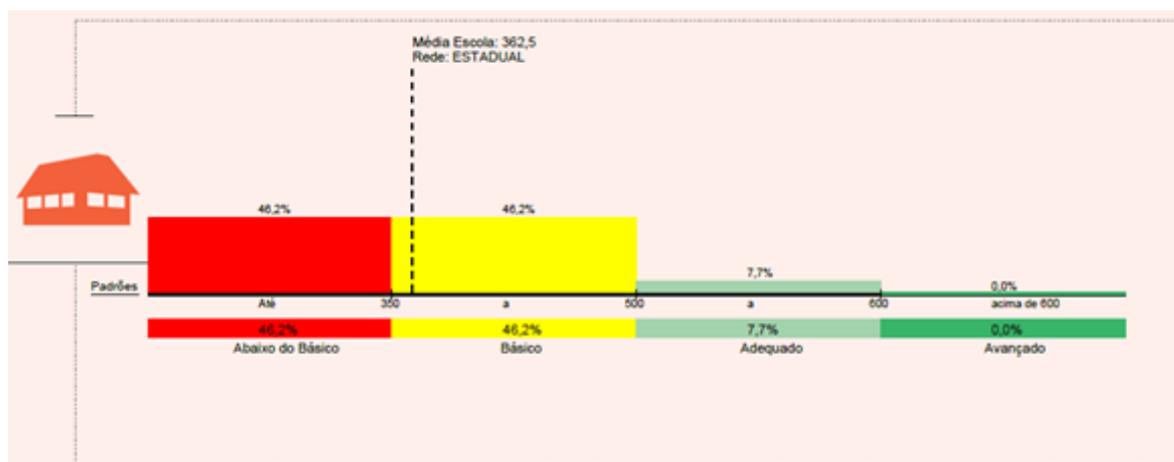


Figura 8 – Resultado SAERS 2016 (turma de 2º ano) – Escrita

Fonte: <http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/privado/escola.jsf>

<sup>12</sup> Esses resultados são apresentados apenas para contextualização da escola na qual o estudo foi realizado e, portanto, não são utilizados para a análise dos resultados.

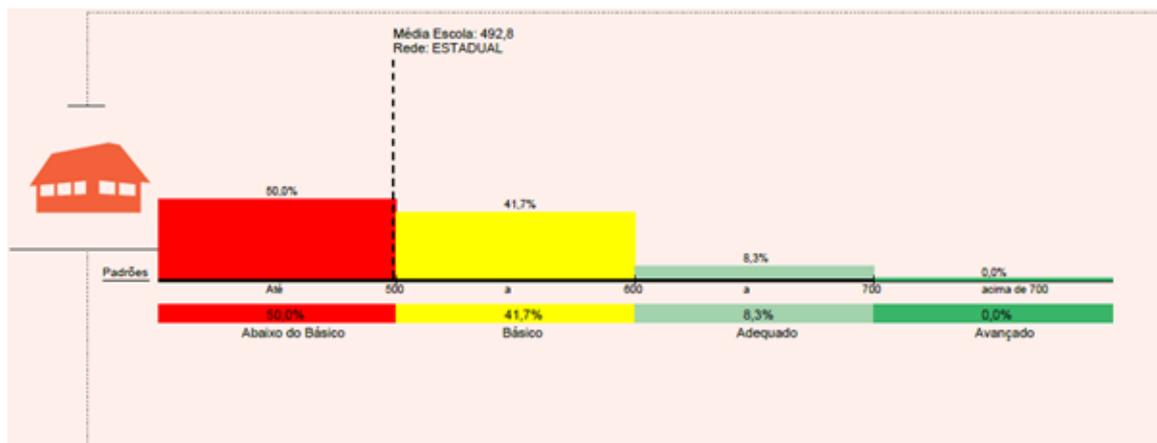


Figura 9 – Resultado SAERS 2016 (turma de 2º ano) – Língua portuguesa  
Fonte: <http://resultados.caeduffj.net/resultados/publicacao/privado/escola.jsf>

Conforme pode ser observado nas figuras 8 e 9, em ambas as avaliações, os resultados obtidos foram baixos, ficando 46,2% dos alunos abaixo do básico na área da escrita, e 50,0% abaixo do básico em língua portuguesa.

Diante dessa realidade, sem deixar de considerar que muitas outras escolas de Pelotas e de outras regiões apresentaram realidade semelhante, surgiu o presente projeto de tese, acreditando-se que por meio dos resultados dele decorrentes pode-se encontrar alternativas capazes de contribuir para o avanço de novas práticas pedagógicas.

O conjunto de participantes do estudo é composto por 6 professoras de uma escola de ensino fundamental da rede pública estadual, localizada em um bairro periférico da cidade de Pelotas/RS. Essas professoras atendem turmas entre o 2º ao 5º ano do ensino fundamental, em salas de aula e acolhem entre 22 e 28 alunos com idades entre 06 e 16 anos de idade, totalizando 154 alunos.

No quadro 6 descreve-se a caracterização das professoras em relação aos níveis de formação, habilitação profissional, idade cronológica, tempo de experiência no magistério, tempo de docência na escola, turma em que atua.

Quadro 6 – Caracterização das participantes

Participante	Turma/ Nº de alunos	Formação Profissional	Idade cronológica	Tempo de experiência no magistério	Tempo de docência na escola	Tempo de docência no segmento de atuação
P1	2º ano – 27 alunos	Graduação em pedagogia e pós- graduação em psicopedagogia.	46 anos	08 anos	06 anos	02 anos
P2	3º ano – 28 alunos	Formação de nível médio (curso de Magistério).	55 anos	08 anos	06 anos	02 anos
P3	3º ano – 24 alunos	Formação de nível médio (curso de Magistério).	69 anos	10 anos	03 anos	03 anos
P4	4º ano – 26 alunos	Formação de nível médio (curso de Magistério), cursando atualmente licenciatura em pedagogia.	39 anos	08 anos	08 anos	07 anos
P5	4º ano – 24 alunos	Formação de nível médio (curso de Magistério).	56 anos	09 anos	06 anos	06 anos
P6	5º ano – 25 alunos	Graduação em pedagogia e pós- graduação em orientação educacional.	32 anos	06 anos	04 anos	02 anos

Fonte: Autora, 2020.

### 3.2. Aspectos éticos da pesquisa

Considerando a importância das questões éticas que envolvem a participação de seres humanos na pesquisa, a concordância de participação dos sujeitos no estudo se deu mediante assinatura da autorização do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (TCLE) pelas professoras (Apêndice A) e atendeu aos aspectos éticos da pesquisa científica, cumprindo as normas e orientações que estão previstas na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Ficando assegurado no TCLE que, as informações sobre a identidade dos participantes são confidenciais e

compartilhadas somente com os profissionais envolvidos no estudo, não sendo identificados em apresentações e publicações sobre a pesquisa.

O projeto foi submetido via Plataforma Brasil e aprovado sob o CAAE - Certificado de apresentação para apreciação ética - 16115219.0.0000.5317.

### **3.2.1. Riscos e Benefícios do estudo**

Durante a execução da pesquisa poderiam ocorrer riscos, existentes em qualquer participação em pesquisa envolvendo seres humanos, sendo eles - possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente, conforme as disposições da resolução 466/2012, artigo II.22. No caso dessa pesquisa, os riscos previstos estavam relacionados ao desconforto que as participantes poderiam sentir ao compartilhar informações pessoais ou confidenciais e, pelo tempo exigido para responder aos questionamentos e participar das reuniões de formação. Para amenizar esses riscos, as participantes foram informadas que poderiam não responder ou participar de qualquer etapa da pesquisa que pudesse gerar algum desconforto pessoal ou coletivo.

Ao participar desse trabalho as participantes contribuíram fornecendo dados cujos resultados produzidos serão incorporados ao conhecimento científico gerando qualificação da formação continuada de professores, principalmente em relação ao ensino da escrita. Os resultados também, oportunizaram a reflexão sobre o papel docente e o desenvolvimento de competências da autorregulação da aprendizagem, pois ofereceu possibilidades para que professoras em processo de formação continuada em serviço aperfeiçoassem suas práticas pedagógicas e desenvolvendo-as em sala de aula, valorizando os processos de ensino e aprendizagem.

As participantes também foram beneficiadas pela possibilidade de reflexão sobre sua prática docente, e conhecimento de práticas pedagógicas favoráveis à promoção de mudanças e avanços na prática docente das professoras de 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental a partir do desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre pares na elaboração, implementação e avaliação de um projeto de escrita de textos.

### 3.3. O método da Intervenção Pedagógica:

Nesta seção descreve-se o método de intervenção pedagógica e como foram organizadas as etapas de desenvolvimento do estudo.

#### 3.3.1. Desenvolvimento da Intervenção

A intervenção teve como suporte a autorregulação da aprendizagem para a escrita de textos. Iniciou em abril de 2018 em reuniões de formação continuada, algumas semanalmente e outras a cada duas semanas, de acordo com a disponibilidade das professoras do 2º ao 5º ano do ensino fundamental. Considerando a importância da reflexão na trajetória de formação e atuação docente, destaca-se que a estrutura das reuniões foi organizada seguindo os seguintes passos: a) início da sessão – conversa sobre os acontecimentos ocorridos nas salas de aula desde a reunião anterior; b) reflexão sobre a aula anterior; c) desenvolvimento do encontro; d) planejamento da atividade de escrita para o próximo encontro; e) fechamento da reunião.

Para responder ao problema de pesquisa, o estudo foi dividido em três etapas de desenvolvimento, conforme mostra a figura 10:

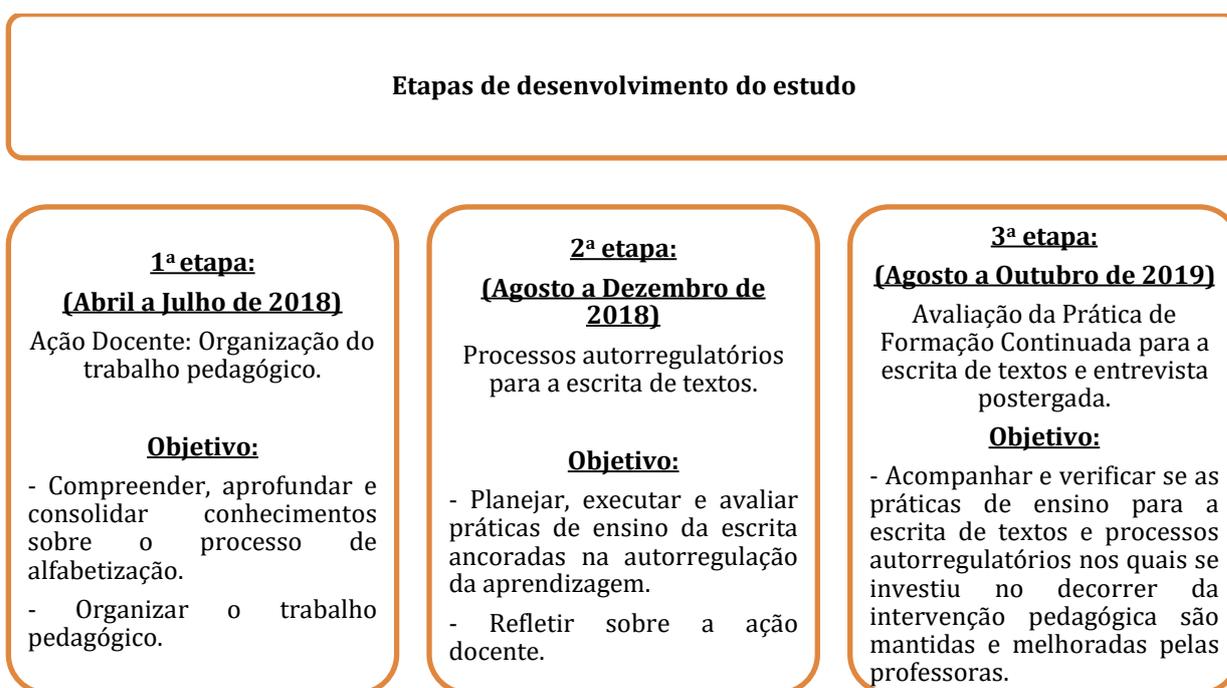


Figura 10 – Etapas de desenvolvimento do estudo  
Fonte: AUTORA, 2020.

Nas seções seguintes desta tese, apresenta-se o planejamento das 3 etapas que compõem este estudo.

### **3.3.1.1. 1ª Etapa – Ação Docente: Organização do trabalho pedagógico**

A 1ª etapa desta investigação iniciou por estudos formativos sobre o processo de alfabetização, o que se justifica pelo fato de a escola ter apresentado nos últimos anos altos índices de reprovação nas turmas de terceiro ano, ficando em torno de apenas 40% de aprovação. Como o terceiro ano marca a etapa em que o processo de alfabetização deve ser consolidado, a baixa aprovação dos alunos demonstra que muitos ainda apresentavam problemas e déficits quanto a este processo ao final desta etapa, o que resulta em sua reprovação. Além deste fato, professores do 4º e 5º ano também encontravam dificuldade em relação a alfabetização dos alunos, apontando que muitos alunos chegavam a estas etapas de escolarização com falhas na sua compreensão do sistema de escrita alfabética, o que interfere negativamente no avanço em suas aprendizagens.

Entretanto, a confusão sobre o que envolve o processo de alfabetização não fica restrita apenas aos alunos, pois as professoras, quando questionados sobre o assunto, apresentaram dificuldades em definir o conceito e identificar quais fases compõem o processo de alfabetização e em como ajudar seus alunos a avançarem nestas fases (fase pré-silábica, silábica, silábica-alfabética, alfabética e ortográfica). Portanto, a temática escolhida para a primeira etapa, apoia-se na ideia de que era necessário investir em um estudo que pudesse contribuir para a construção e aprofundamento da base teórica sobre o processo de alfabetização às professoras, para que após pudessem avançar para a segunda etapa do estudo, voltado especificamente ao processo de escrita de textos.

Considerando esses pontos, para o desenvolvimento desta etapa foram planejados 7 encontros, realizados entre os meses de abril e julho de 2018, com duração média de 1 hora e 30 minutos, contemplando estudos voltados a compreender, aprofundar e consolidar conhecimentos acerca do processo de aquisição da leitura e da escrita, entendimento das fases do processo de alfabetização e organização do trabalho pedagógico, e para este fim foram selecionados os seguintes materiais: livro *Sistema de Escrita Alfabética* (MORAIS, 2012), e o texto *Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade* (NERY, 2007).

Nesta etapa, a Autorregulação da Aprendizagem serviu de pano de fundo, porque aparecia nas explicações da pesquisadora, mas foi bastante estudada pelas participantes na segunda etapa, com a intenção de que pudessem compreender em como organizar o trabalho da escrita em uma lógica autorregulatória.

Para exemplificar como as atividades foram organizadas, no primeiro encontro estão descritos os cinco pontos que foram trabalhados, destacando que eles se repetem em todos os demais encontros realizados, isso é, em todos os encontros se manteve a mesma lógica. As atividades desenvolvidas nesta etapa estão descritas no quadro 7.

Quadro 7 – Desenvolvimento da 1ª etapa de pesquisa

Encontro	Objetivo	Desenvolvimento
1º	Organizar a sistemática dos encontros da investigação; definir o contrato pedagógico.	<p>Os passos trabalhados em cada encontro seguiram a lógica anunciada anteriormente, que se repetiu até o final dos encontros:</p> <p>a) início da sessão b) reflexão sobre a aula anterior; c) desenvolvimento do encontro; d) planejamento da atividade de escrita para o próximo encontro; e) fechamento da reunião.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contrato pedagógico - apresentação e entrega do material teórico, referente à primeira etapa, organização da frequência dos estudos, combinações sobre a gravação de áudio dos encontros, envio das escritas reflexivas (Questionamentos de caráter reflexivo sobre as aprendizagens, dúvidas e inquietações sobre o material teórico estudado, os encontros e acontecimentos relacionados em suas salas de aula), e assinatura do TCLE (Apêndice A).</li> <li>- Reflexão sobre a aula anterior, com relatos sobre as dificuldades de aprendizagem que os alunos apresentavam em relação à escrita, tanto de palavras, frases e textos suas turmas até aquele momento.</li> <li>- Entrega de material que será estudado.</li> <li>- Planejamento da atividade de escrita para o próximo encontro.</li> </ul>
2º	Refletir e elaborar estratégias para superar problemas percebidos no processo de consolidação da alfabetização.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudo teórico: Capítulo I: Revisão de antigas formas de alfabetizar (MORAIS, 2013)</li> <li>- Discussão sobre o capítulo estudado.</li> <li>- Planejamento de estratégias que podem ser postas em prática em aula, de forma a ajudar a mudar e minimizar algumas situações e problemas relativos ao processo de alfabetização (atividade em grupo).</li> <li>- Construção de atividade para a escrita: com base nas estratégias elaboradas, planejar e desenvolver, em suas salas de aula, uma atividade na qual os alunos tenham que pensar sobre a escrita para realiza-la.</li> </ul>

3º	Refletir sobre o processo de alfabetização e atividades para identificar as dificuldades dos alunos em relação à consolidação da alfabetização e sua escrita.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Reflexão sobre as possibilidades para identificar as dificuldades dos alunos em relação à consolidação da alfabetização e sua escrita.</li> <li>– Estudo da Teoria da psicogênese da escrita: a escrita alfabética como sistema notacional e seu aprendizado como processo evolutivo, com destaque dos pontos relevantes do texto, dúvidas e percepções das participantes.</li> <li>– Combinações para a realização do teste das 4 palavras e 1 frase, para mapeamento das fases do processo de alfabetização dos alunos, para planejamento de atividades e tomada de decisão sobre as atividades que melhor contemplem as necessidades dos alunos.</li> </ul>
4º	Refletir e compreender o que é consciência fonológica. Pesquisar, planejar, executar e avaliar atividade de escrita.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Reflexão sobre o encontro anterior.</li> <li>– Apresentação dos resultados percebidos no teste das 4 palavras e 1 frase.</li> <li>– Estudo, reflexão e discussão sobre Consciência fonológica e alfabetização: superando preconceitos teóricos e mantendo a coerência, ajudamos nossos alfabetizandos, com a apresentação das impressões das participantes sobre o texto.</li> <li>– Exploração da caixa de jogos para alfabetização e realização de um dos jogos no grupo (o jogo foi escolhido pelas participantes).</li> <li>– Sugestão de atividade para a escrita: utilizar o jogo escolhido no encontro para jogar com seus alunos.</li> </ul>
5º	Discutir, refletir e elaborar metas, atividades e estratégias para a qualificação do ensino e aprendizagem nas turmas de 2º ao 5º ano. Planejar e avaliar atividade de escrita.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Apresentação de como ocorreu a atividade (jogo), suas impressões, reação dos alunos, e demais aspectos relevantes.</li> <li>– Estudo e reflexão sobre Práticas de ensino do SEA: princípios gerais e atividades voltadas a compreender as propriedades do sistema.</li> <li>– Definição metas para a aprendizagem da escrita de textos com os alunos de 2º ao 5º ano do ensino fundamental, elaborando atividades e destacando quais estratégias serão necessárias para o alcance dessas metas.</li> <li>– Definição de uma atividade sobre a escrita para ser realizada em sala de aula, escolhida, a partir das metas e atividades elaboradas.</li> </ul>
6º	Refletir, planejar e avaliar atividade de escrita.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Apresentação das atividades realizadas a partir da decisão tomada na reunião anterior e suas impressões.</li> <li>– Estudo das Práticas de ensino do SEA: atividades voltadas à consolidação das correspondências letra-som e alternativas de avaliação do conhecimento dos aprendizes, instigando as participantes a refletirem sobre o texto, relacionando-o a sua vivência profissional, estimulando-as assim a planejarem e realizarem novas atividades de escrita em suas aulas.</li> <li>– Sugestão de atividade para a escrita: realizar com suas turmas a atividade escrita de elaboração de cartaz, com frase sobre a festa junina, cumprindo um conjunto de regras.</li> </ul>
7º	Refletir e reforçar a importância da prática de planejamento e organização da prática pedagógica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Apresentação sobre a realização das atividades, suas impressões, reação dos alunos, dúvidas, etc.</li> <li>– Estudo das Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade (NERY, 2007), realizado a partir de leitura compartilhada com as participantes.</li> <li>– Planejamento de ações referentes a organização do contexto de sala de aula para a próxima etapa da investigação.</li> </ul>

### 3.3.1.2. 2ª Etapa: Processos autorregulatórios para a escrita de textos

A 2ª etapa da investigação iniciou 21 dias após a finalização da primeira etapa do estudo, em 13 encontros com duração média de 1 hora e 30 minutos, realizados entre os meses de agosto e dezembro de 2018. Destaca-se que não houve mudança em relação às participantes do estudo durante o desenvolvimento da 2ª etapa, que teve como foco contemplar estudos voltados às especificidades do trabalho com produção escrita de textos ancorado nos pressupostos teóricos da aprendizagem autorregulada. Nesta etapa, investiu-se em uma atuação prática capaz de aliar ao estudo teórico, o planejamento de ações pedagógicas que favorecessem as reflexões sobre a sua atuação docente, implementação e avaliação de atividades voltadas a qualificar sua prática de ensino relativa a escrita de textos para seus alunos. O desenvolvimento do estudo encontra-se no quadro 8.

Quadro 8 – Desenvolvimento da 2ª etapa de pesquisa

Encontro	Objetivo	Desenvolvimento
1º	Refletir sobre a importância da escrita e do papel docente para a aprendizagem.	<p>Os passos trabalhados em cada encontro seguiram a lógica anunciada anteriormente, que se repetiu até o final dos encontros: A) início da sessão b) reflexão sobre a aula anterior; c) desenvolvimento do encontro; d) planejamento da atividade de escrita para o próximo encontro; e) fechamento da reunião.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Conversa sobre o ensino da escrita de textos em sala de aula e a importância do papel docente das participantes.</li> <li>– Levantamento das ações relativas a tornar o ambiente de sala de aula mais favorável às atividades que seriam planejadas nesta etapa.</li> <li>– Combinação sobre a quantidade de produções textuais que seriam propostos pelas participantes em suas turmas nesta etapa.</li> <li>– Entrega do material teórico relativo ao objetivo desta etapa do estudo.</li> <li>– Encaminhadas aos participantes as questões: I) <i>O que é escrever bem?</i> II) <i>Como é a minha prática de ensino da escrita em sala de aula?</i></li> </ul>
2º	Refletir e introduzir conhecimentos sobre autorregulação da aprendizagem para a escrita. Foco: planejamento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Questionamentos às participantes sobre suas percepções a respeito das variáveis autorregulatórias fundamentais para a escrita (ZIMMERMAN, RISEMBERG, 1997) no texto entregue no encontro anterior.</li> <li>– Reflexão apoiada em pressupostos teóricos: variáveis autorregulatórias para a escrita e importância da prática de planejamento para a prática pedagógica.</li> <li>– Organização com os professores de objetivos relativos ao ensino da escrita de texto, os quais deveriam ser colocados em seus cadernos para serem observados ao planejarem suas aulas.</li> </ul>

3º	<p>Refletir e aprofundar conhecimentos sobre autorregulação da aprendizagem para a escrita. Foco: planejamento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Questionamentos às participantes se elas seguiram a recomendação de utilizar os objetivos traçados por eles para o planejamento de suas ações relativas às atividades de escrita.</li> <li>– Reflexão apoiada em pressupostos teóricos com base no projeto <i>Cria Tivo: Promoção de estratégias de autorregulação na escrita</i> (VEIGA SIMÃO, et al., 2017), com o foco de refletir, especificamente, sobre a forma de como preparar e conduzir a atividade de produzir textos.</li> <li>– Considerando a combinação de produzir textos com os alunos ao longo desta etapa da intervenção pedagógica, este momento do encontro será voltado ao planejamento e organização de como serão realizadas as produções textuais, e elaborar a primeira atividade de escrita de textos.</li> <li>– Reflexão sobre as questões: <i>O que escrever? Como escrever? Porque escrever?</i></li> </ul>
4º	<p>Refletir e consolidar conhecimentos sobre autorregulação da aprendizagem para a escrita. Foco: planejamento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Relatos das professoras sobre a escrita do texto inicial, em suas salas de aula, expondo e refletindo como foi a realização desta atividade.</li> <li>– Reflexão apoiada no projeto <i>Cria Tivo</i>, em específico na página 43, a qual apresenta um desafio para a escrita, no qual há uma série de perguntas que servem para que os alunos planejem sua escrita.</li> <li>– Elaboração de roteiro para planejamento para auxiliar os alunos em sua escrita, inspirado pelo material teórico estudado durante o encontro.</li> <li>– Planejamento de atividade de escrita na qual os alunos devem usar o roteiro de planejamento elaborado pelas participantes neste encontro.</li> </ul>
5º	<p>Refletir e introduzir conhecimentos sobre autorregulação da aprendizagem para a escrita. Foco: execução.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Questionamento: como foi o desenvolvimento da atividade com o roteiro para a escrita? Relato das professoras sobre suas impressões e reflexões sobre a realização da atividade.</li> <li>– Estudo sobre a segunda fase do processo cíclico da autorregulação, execução, a partir dos relatos sobre a utilização do roteiro de planejamento.</li> <li>– Sugestão de atividade: planejamento de escrita de um texto coletivo, para utilizar o roteiro de forma conjunta (professora e alunos) para incentivar e demonstrar aos alunos como o utilizarem em sua escrita.</li> </ul>
6º	<p>Refletir e aprofundar conhecimentos sobre autorregulação da aprendizagem para a escrita. Foco: execução.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Construção de textos coletivos produzidos pelas turmas, e as percepções das professoras sobre o momento da atividade, questionando: Vocês perceberam dificuldades da turma em acompanhar a atividade? Os alunos demonstraram cuidados com a indicação de pontuação, criação de parágrafos ou outros aspectos da escrita?</li> <li>– Reflexão apoiada no projeto <i>Cria Tivo</i>, em específico a página 60 que apresenta uma ficha para correção de textos. A partir disso, pretendo questioná-las sobre a relevância da elaboração de uma ficha de correção de textos para auxiliar os alunos no processo de execução das atividades de escrita de texto.</li> <li>– Elaboração de ficha de correção para a escrita inspirada pelo material estudado.</li> <li>– Planejamento e organização da segunda produção de texto prevista para esta etapa da pesquisa, com a utilização do roteiro de planejamento e ficha de correção elaborada no encontro.</li> </ul>

7º	<p>Refletir e consolidar conhecimentos sobre autorregulação da aprendizagem para a escrita. Foco: execução.</p>	<p>– Relatos das professoras sobre a escrita do texto 2, em suas salas de aula, expondo e refletindo como foi a realização desta atividade, e a utilização do roteiro de planejamento para a escrita e a ficha de correção pelos seus alunos. – Análise dos planejamentos para verificar as atividades de escrita que fizeram em suas salas de aula nas semanas anteriores ao encontro.</p>
8º	<p>Refletir e introduzir conhecimentos sobre autorregulação da aprendizagem para a escrita. Foco: avaliação.</p>	<p>– Reflexão sobre a avaliação do texto inicial dos alunos, e combinações de como os textos deveriam ser avaliados utilizando as fichas de revisão e correção. – Diálogo sobre as impressões dos participantes sobre a forma de avaliação orientada, comparando com a forma que utilizavam anteriormente. – Planejamento e organização da terceira produção de texto prevista para esta etapa da pesquisa, com a utilização dos materiais elaborados pelas professoras durante os encontros.</p>
9º	<p>Refletir e aprofundar conhecimentos sobre autorregulação da aprendizagem para a escrita. Foco: avaliação.</p>	<p>– Relatos das professoras sobre a escrita do texto 3, avaliando a atividade, a utilização dos materiais elaborados nos encontros, a reação dos alunos e sua conduta durante o processo de escrita. – Reflexão sobre os processos de avaliação e auto avaliação, destacando que ambos não devem ser realizados apenas ao final das tarefas, mas no decorrer das mesmas, a partir do processo de monitorização. – Sugestão de atividade: pesquisar e elaborar atividades relacionadas a escrita de forma a qualificar o uso do roteiro de planejamento e fichas, elaboradas pelas professoras, nas atividades de escrita.</p>
10º	<p>Refletir e consolidar conhecimentos sobre autorregulação da aprendizagem para a escrita. Foco: avaliação.</p>	<p>– Relato das participantes sobre sua orientação e estratégias utilizadas para que os alunos fizessem o uso adequado do roteiro e das fichas de correção e revisão, de modo a favorecer a realização das atividades que foram elaboradas no encontro anterior, e realizadas em suas salas de aula. – Reflexão sobre a ação de avaliar as atividades e sua atuação – Planejamento e organização da quarta produção de texto prevista para esta etapa da pesquisa.</p>
11º	<p>Refletir sobre postura docente na condução de práticas de escrita.</p>	<p>– Relatos e reflexão das professoras sobre a escrita do texto 4, - Integração das 3 fases que contribuem para uma escrita autorregulatórias. – Socialização no grupo de pesquisa como conduziram as atividades de produção de textos em sala de aula, para que todos possam compreender a atuação dos colegas, comparando com sua própria prática.</p>

12º	Avaliar os textos iniciais produzidos pelos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Realização da avaliação conjunta dos textos iniciais produzidos pelos alunos, utilizando o instrumento <i>Avaliação da Qualidade da Composição</i> (Veiga Simão, A.M., Agostinho, A.L., Silva, J., Marques, J., Silva, R.L., Cabaço, S.C., &amp; Malpique, A., 2017) (Anexo 1), por este motivo, iniciarei apresentando o instrumento e discutindo cada um dos itens de avaliação nele contidos, e como responde-los</li> <li>– Avaliação dos textos, em duplas.</li> <li>– Planejamento e organização do texto final, último previsto para esta etapa da pesquisa.</li> </ul>
13º	Avaliar os textos finais produzidos pelos alunos. Comparar os resultados dos textos inicial e final.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Relatos e reflexão das professoras sobre a escrita do texto final, utilização do roteiro de planejamento, fichas de correção e revisão, reação dos alunos durante a tarefa, e sua atuação docente durante a atividade.</li> <li>– Avaliação do texto final, tal como aconteceu com os textos iniciais, no 12º encontro.</li> </ul>

Fonte: Autora, 2020.

### 3.3.1.3. 3ª Etapa: Avaliação da Prática de Formação Continuada para a Escrita de Textos

Além do desenvolvimento da primeira e segunda etapa voltadas à prática de formação continuada, a pesquisa incluiu também uma terceira etapa realizada durante o período compreendido entre agosto e outubro de 2019. Esta etapa contou com 1 reunião realizada com o grupo todo, com duração de 1 hora e 30 minutos, e encontros individuais para a realização de entrevistas semiestruturadas (Apêndice F) com foco em avaliar a prática de formação continuada e suas implicações para a prática pedagógica das professoras.

A realização da terceira etapa teve como objetivo discutir com as participantes questões referentes ao desenvolvimento docente em suas novas turmas de atuação, desafios enfrentados e êxitos alcançados em relação ao ensino da escrita de textos e avaliar a prática de formação continuada realizada com o grupo. O desenvolvimento desta etapa está apresentado no quadro 9.

Quadro 9 – Desenvolvimento da 3ª etapa de pesquisa

Encontro	Objetivo	Desenvolvimento
1º	Refletir sobre avanços e dificuldades encontradas em relação à prática do ensino e escrita de textos, buscando encontrar alternativas de ação.	Os passos trabalhados neste encontro, com todo o grupo, também seguiram a lógica anunciada anteriormente: A) início da sessão b) reflexão sobre a aula anterior; c) desenvolvimento do encontro; d) planejamento da atividade de escrita para o próximo encontro; e) fechamento da reunião. – Diálogo sobre os acontecimentos ocorridos desde o final da formação, inquietações e expectativas das participantes em relação ao ensino da escrita, prática docente, e escrita dos seus alunos, refletindo sobre o que aconteceu ao longo deste período, o que mudou, e o que ainda precisa ser modificado em relação à escrita de textos.
2º	Entrevista Postergada: Avaliar e refletir sobre o trabalho realizado na formação continuada.	– Encontro individual que contou com a realização de uma entrevista postergada realizada em dias e momentos diferentes de acordo com a disponibilidade dos envolvidos. Essa entrevista teve caráter avaliativo reflexivo sobre a própria formação continuada (Apêndice F).

Fonte: Autora, 2020.

### 3.4. Introdução à técnica de coleta de dados

Os dados deste estudo foram coletados por meio dos seguintes instrumentos: escritas reflexivas produzidas pelas professoras, gravações de áudio das reuniões de formação continuada e entrevistas, com os quais se pretende analisar os efeitos de um projeto de formação continuada em serviço, realizado no decorrer de uma intervenção pedagógica, envolvendo professores do 2º ao 5º ano do ensino fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para o ensino da escrita de textos.

#### 3.4.1. Técnicas e Instrumentos de produção do *corpus* da pesquisa

**3.4.1.1. Instrumento 1 – Escrita reflexiva:** as professoras, desde a primeira reunião realizada em abril de 2018, registraram em um documento encaminhado via e-mail (Apêndice B) suas escritas reflexivas a partir de questões formuladas de acordo com a investigação. Para a construção das escritas reflexivas foram elaboradas questões detonadoras apresentadas na sequência.

Quadro 10 – Questões norteadoras para a escrita reflexiva

Encontro	Questão norteadoras para escrita reflexiva
1 - 1ª etapa 1 - 2ª etapa	I) O que é escrever bem? II) Como é a minha prática de ensino da escrita em sala de aula?
2 a 6 - 1ª etapa	O que percebi/compreendi com o encontro e o texto de hoje?
7 - 1ª etapa	O que percebi/compreendi com o texto de hoje e com os encontros até o momento?
4, 7 e 10 - 2ª etapa	I) De que forma estou atuando no ensino da escrita de textos?; II) O que tenho percebido/compreendido a partir das reuniões e textos estudados?; III) De que forma percebo minha atuação docente essa semana?
13 - 2ª etapa	O que percebi/compreendi desde o início da formação até o momento?

Fonte: Autora, 2020.

A escolha pela técnica de escrita reflexiva teve como objetivo identificar se as professoras, a partir do trabalho desenvolvido, modificaram suas concepções sobre a escrita de textos, refletiram sobre sua atuação docente, o que perceberam a partir das ações realizadas no decorrer da intervenção pedagógica em relação à qualificação de sua prática pedagógica no ensino da escrita de textos, e avanços na aprendizagem dos alunos em sua escrita. De acordo com Veiga Simão (2012), fazer reflexões sobre si, é uma atividade metacognitiva capaz de levar o professor a tomar consciência dos seus processos de aprendizagem para que possa buscar novas estratégias para atingir seus objetivos educacionais.

**3.4.1.2. Instrumento 2 – Gravação de áudio:** Outra técnica utilizada nesse estudo foi a gravação de áudio para registrar todas as interações ocorridas nas reuniões com o grupo de professoras. Segundo Gatti (2005) “as sequências de falas são importantes para essas interpretações, pois geram e dão respaldo as inferências dos pesquisadores” (p. 48).

A gravação de áudio das reuniões foi pensada para que não houvesse perda de nenhum dado, fala e planejamento de atividade, sendo também acompanhada pela realização de registros escritos, tal como pontua a autora Lopes: “Quando forem feitas

gravações em áudio e vídeo serão necessárias transcrições para subsidiar as análises, que serão adicionadas às anotações feitas pelo moderador” (2014, p. 488).

Outro objetivo da utilização dessa técnica foi capturar as várias informações verbais que ali ocorreram, percebendo as concepções de ensino e de aprendizagem que as professoras já tinham e que foram sendo construídas, mudanças na docência dos participantes e seus processos autorregulatórios.

**3.4.1.3. Instrumento 3 – Entrevista semiestruturada postergada:** Ao final da terceira etapa, realizada a partir de agosto de 2019, cada uma das participantes foi submetida à técnica de entrevistas no formato semiestruturado, que foi escolhido devido ao fato de acreditar que neste molde os entrevistados têm maior liberdade para responder as questões, e o pesquisador também para realiza-las, principalmente neste caso, levando em consideração a familiaridade que tinha com as participantes. Para Triviños (1987), questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa são a principal característica da técnica de entrevista semiestruturada. O autor também afirma que esta técnica “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (1987, p. 152).

Para Manzini (1991), a realização de entrevistas semiestruturadas é capaz de fazer emergir dados de forma mais livre a partir de roteiros elaborados com este fim, nos quais as respostas não estariam condicionadas a uma padronização de alternativas, oportunizando que se atinja maior clareza nas descrições dos resultados referentes ao estudo. Assim, de acordo com a natureza do presente estudo e tendo como base estes pressupostos teóricos, foi organizado para esta etapa um roteiro (Apêndice F), com questionamentos cujo objetivo foi levar as professoras a pensarem sobre o processo vivido e favorecer a emergência dos significados da investigação para as participantes.

### **3.5. Análise dos Dados**

Para análise dos dados optou-se pelo método de Análise Textual Discursiva – ATD – (MORAES, 2003; MORAES & GALIAZZI, 2006, 2016), o qual propicia concomitantemente a reconstrução dos elementos de entendimento dos dados a

produção de sua descrição com os elementos do objeto da pesquisa e sua compreensão.

Segundo Medeiros e Amorim (2017, p. 251), “a tônica dada pela ATD no processo de análise de dados qualitativos na pesquisa em Educação está na compreensão do objeto pesquisado”, mas também, possibilita que sua compreensão vá ao encontro da transformação da realidade a partir dos sujeitos que participam do estudo, analisando diretamente o fenômeno investigado. Assim, a escolha por esse método se deu por considerá-lo o mais adequado neste estudo, que busca a construção e interpretações dos eventos ocorridos neste espaço de reconstrução e ressignificação profissional, pois a interpretação dos dados segue uma visão hermenêutica com a reconstrução de significados a partir dos sujeitos envolvidos na investigação, ou seja, ele parte das vivências dos participantes deste processo.

A estrutura do método de análise organizado em 3 fases, sendo elas, a) *unitarização*; b) *categorização*; c) *geração de meta-textos analíticos*. Para explicar a estrutura do método, apresenta-se os passos utilizados no processo de análise do corpus desta investigação.

Para que a partir das unidades de significado encontradas se pudesse realizar a triangulação metodológica dos dados do estudo (CRESWELL, 1998; YIN, 2003) e responder ao problema da pesquisa de forma consistente, a realização da unitarização, primeira etapa da ATD, foi dividida em três momentos.

Primeiramente realizou-se a transcrição dos registros de áudio das reuniões realizadas durante a intervenção pedagógica. Após a transcrição destes registros, se iniciou o processo de leitura cuidadosa e aprofundada dos dados coletados a partir de cada um dos instrumentos utilizados para coleta (registros de áudio, escritas reflexivas e entrevistas postergadas), realizando então a separação das unidades de significado, e chegando-se a um total de 197 somando-se todas as unidades encontradas a partir de cada um dos instrumentos. De acordo com Santos e Dalto (2012, p.07) “é nesta fase que o pesquisador precisa olhar de várias maneiras para os dados, descrevendo-os incessantemente; construir várias interpretações para um mesmo registro escrito, e é a partir desses procedimentos que surgem as unidades de significados.

Assim, prosseguindo com o processo de unitarização, no segundo momento passou-se a análise destas unidades primárias, fazendo-se então o agrupamento destas de acordo com suas similaridades, e assim chegou-se ao número de 64

unidades de significado, as quais no terceiro momento desta etapa foram lidas, analisadas e agrupadas de acordo com suas similaridades.

Desta forma, ao final deste processo de unitarização emergiram 38 unidades de significado, as quais são apresentadas de forma aleatória na figura 11.

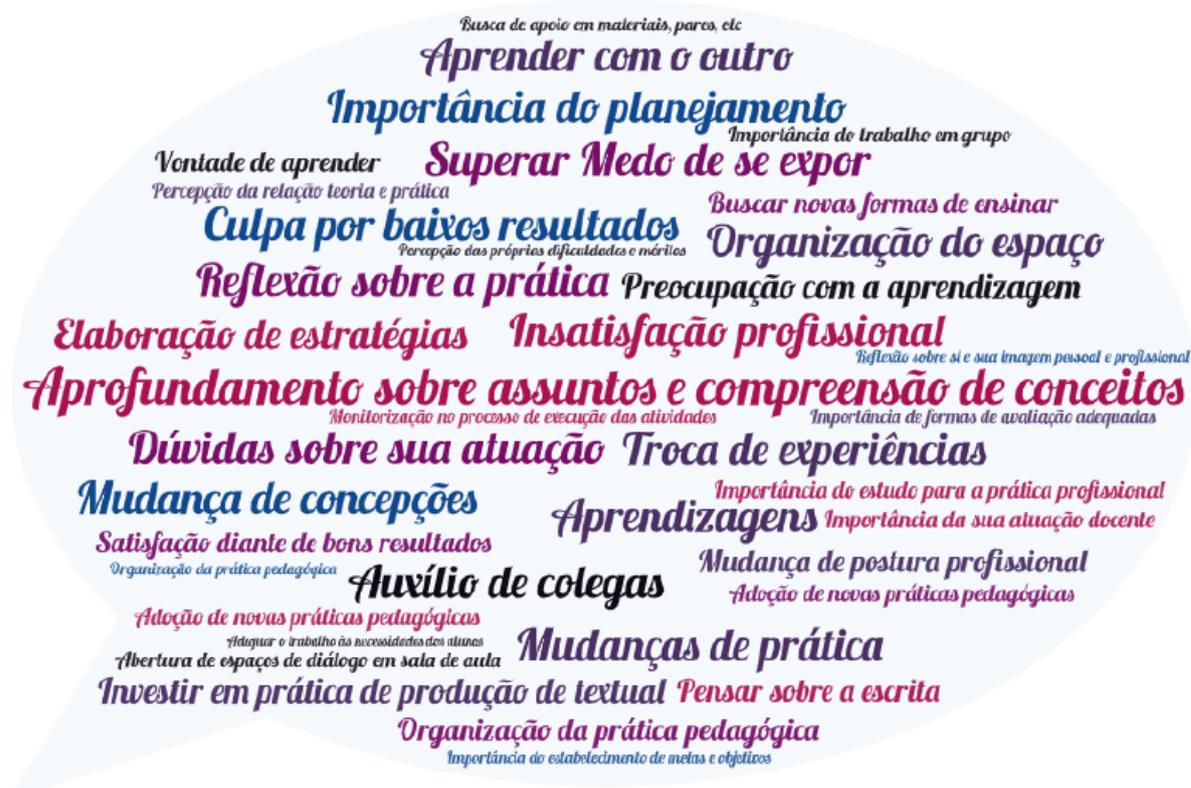


Figura 11– Unidades de significado emergidas do processo de análise dos instrumentos de coleta de dados

Fonte: AUTORA, 2020.

A segunda fase da ATD é a categorização, e diz respeito ao processo de comparação entre as unidades de significado encontradas na primeira fase da análise, o que incide no agrupamento de elementos semelhantes. Essa é uma fase de movimento e construção, uma vez que para emergir as categorias é necessário um retorno cíclico aos elementos para que a compreensão dos significados progrida gradativamente (MORAES, 2003; MORAES E GALIAZZI, 2006).

De acordo com os autores, na ATD, o processo de categorização das unidades de significados é caracterizado a partir de três propriedades, sendo elas, a) validade ou pertinência: as descrições e interpretações feitas a partir dos dados encontrados, devem ter validade e pertinência frente aos objetivos da análise e fundamentação teórica adotada no estudo, neste caso à autorregulação na aprendizagem; b) homogeneidade: para a construção de cada uma das categorias as unidades de

significado agrupadas devem ser homogêneas em seus princípios, ou seja, relacionadas em seus sentidos; c) não exclusão mútua: as categorias não precisam ser excludentes, isto é, “a mesma unidade de significado pode ser classificada em mais de uma categoria, ainda que com sentidos diferentes [...] um movimento positivo no sentido da superação da fragmentação, em direção a descrições e compreensões (MORAES, 2003, p. 199)”.

Desta forma, observando os objetivos do trabalho e tendo como base a teoria Autorregulação da Aprendizagem, voltou-se às unidades de significado encontradas na primeira fase da ATD para construir as categorias. A partir das semelhanças e similaridades entre os elementos, as unidades foram classificadas e agrupadas em colunas indicadas pelas letras A, B, C e D no quadro 11, para posteriormente serem analisadas novamente e nomeadas de forma adequada.

Quadro 11 – Agrupamento de elementos semelhantes

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
Reflexão sobre a prática	Insatisfação profissional	Aprender com o outro	Insatisfação profissional
Preocupação com a aprendizagem	Culpa por baixos resultados	Troca de experiências	Percepção da relação teoria e prática
Importância do planejamento	Preocupação com a aprendizagem	Pensar sobre a escrita	Pensar sobre a escrita
Pensar sobre a escrita	Aprender com o outro	Aprendizagens	Aprendizagens
Adoção de novas práticas pedagógicas	Reflexão sobre si e sua imagem pessoal e profissional	Busca de apoio em materiais, pares, etc	Adoção de novas práticas pedagógicas
Aprendizagens	Insatisfação profissional	Organização do espaço	Troca de experiências
Adequar o trabalho às necessidades dos alunos	Buscar novas formas de ensinar	Importância da sua atuação docente	Reflexão sobre si e sua imagem pessoal e profissional
Buscar novas formas de ensinar	Importância de formas de avaliação adequadas	Importância de formas de avaliação adequadas	Buscar novas formas de ensinar
Aprender com o outro	Troca de experiências	Auxílio de colegas	Mudança de concepções
Dúvidas sobre sua atuação	Satisfação diante de bons resultados	Superar medo de se expor	Mudança de postura profissional
Elaboração de estratégias	Dúvidas sobre sua atuação	Adequar o trabalho às necessidades dos alunos	Adequar o trabalho às necessidades dos alunos
Vontade de aprender	Aprendizagens	Mudanças de prática	Aprender com o outro
Organização da prática pedagógica	Superar medo de se expor	Organização da prática pedagógica	Organização da prática pedagógica
Importância do estabelecimento de metas e objetivos	Vontade de aprender	Adoção de novas práticas pedagógicas	Elaboração de estratégias
Monitorização no processo de execução das atividades	Importância do trabalho em grupo	Abertura de espaços de diálogo em sala de aula	Aprofundamento sobre assuntos e compreensão de conceitos
Importância do trabalho em grupo	Mudança de postura profissional	Buscar novas formas de ensinar	Importância do trabalho em grupo
Adequar o trabalho às necessidades dos alunos	Importância do estudo para a prática profissional	Reflexão sobre si e sua imagem pessoal e profissional	Satisfação diante de bons resultados
Importância de formas de avaliação adequadas	Percepção das próprias dificuldades e méritos	Investir na prática de produção de textual	Importância da sua atuação docente

Fonte: Autora, 2020.

Após a conclusão do agrupamento das unidades de significado pontuadas no quadro 11, percebeu-se ao se fazer uma análise minuciosa e cuidadosa de cada agrupamento, que as categorias emergentes revelaram ao longo da intervenção pedagógica: realidades vividas antes, durante e após o estudo, dificuldades, frustrações, intenções, vontades, determinação, desejos e aprendizagens, os quais revelam processos de mudanças para a prática docente. Assim, ao interpretar as unidades de significados agrupadas, as categorias foram definidas e nomeadas: A – Sistematização dos processos autorregulatórios; B – Efeitos da intervenção

pedagógica na motivação para a docência; C – Aprendizagem docente e sua influência sobre os ambientes social e físico de atuação profissional; e por fim, com base no agrupamento de elementos semelhantes às 3 primeiras categorias aliados a outros que revelavam mudanças significativas na atuação pedagógica das professoras, emergiu a categoria D – Ressignificação do eu docente: efeitos sobre a prática pedagógica, conforme representa-se na figura 12.

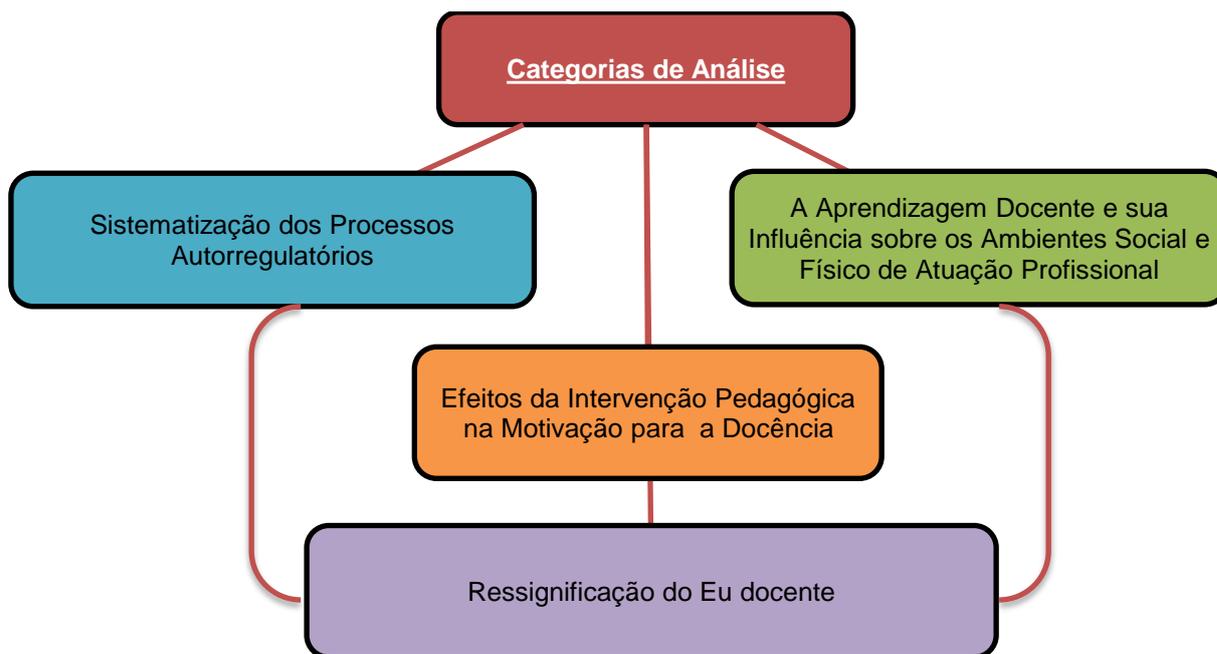


Figura 12 – Categorias de análise  
Fonte: AUTORA, 2020.

De acordo com o que é representado na figura 12, as 4 categorias estão dispostas de forma a representar os processos que foram evidenciados durante a formação e que revelam os efeitos na intervenção na prática profissional das participantes. A figura também busca apresentar a relação das 3 primeiras categorias à categoria 4, demonstrando que todas, articuladas, mostram o quanto o trabalho significou para a construção, reconstrução e resignificação do Eu docente na construção de uma prática pedagógica que contribuiu para um ensino mais qualificado em relação à escrita de textos.

Em relação a análise dos dados, a terceira fase da ATD refere-se à construção dos metatextos das categorias emergidas da análise, que acordo de com Moraes (2003, p. 202) “são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto, um modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados”.

Os metatextos referentes às categorias que emergiram do processo de análise do corpus desta pesquisa encontram-se no capítulo seguinte desta tese, e apresentam as discussões e considerações dos resultados obtidos. Destaca-se que as professoras participantes do estudo estão identificadas pela letra P seguida dos números de 1 a 6.

## 4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS METATEXTOS

---

*Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.*

*Paulo Freire*

### 4.1. Apresentado a Discussão dos Resultados

Enquanto os capítulos anteriores expuseram a base teórica e metodologia que sustentam este estudo e intervenção pedagógica, neste capítulo da tese apresenta-se as reflexões e discussões que evidenciam os efeitos da intervenção pedagógica realizada junto às professoras. Foram inseridos, neste texto, excertos de depoimentos retirados das entrevistas e da atuação dos participantes revelada no grupo de intervenção com foco na formação continuada, os quais contribuem para evidenciar os resultados alcançados em relação nesta pesquisa. Assim foram analisados os resultados inseridos em cada uma das categorias emergidas do processo de análise.

As categorias serão discutidas na seguinte ordem: 4.1.1.) Sistematização dos Processos Autorregulatórios; 4.1.2.) Efeitos da Intervenção Pedagógica na Motivação

para a Docência; 4.1.3.) A Aprendizagem Docente e sua Influência Sobre os Ambientes Social e Físico de Atuação Profissional; e 4.1.4.) Ressignificação do Eu docente: Efeitos sobre a Prática Pedagógica.

Enfatiza-se que se optou por encerrar esta tese apresentando os efeitos da intervenção pedagógica sobre a prática, pois entende-se que os resultados abordados nas categorias 4.1.1, 4.1.2 e 4.1.3, os quais destacam efeitos da intervenção em relação aos aspectos pessoais, sociais e cognitivos das participantes. Estes aspectos contribuem para o aumento da motivação na docência e constituem-se como elementos fundamentais para a transformação da prática docente das professoras envolvidas no percurso formativo em prol do ensino da autorregulação para a escrita de textos, que fecha o ciclo autorregulatório representado pela Ressignificação do Eu docente e seus efeitos sobre a Prática Pedagógica (4.1.4.). Conforme sinalizado na figura 13.

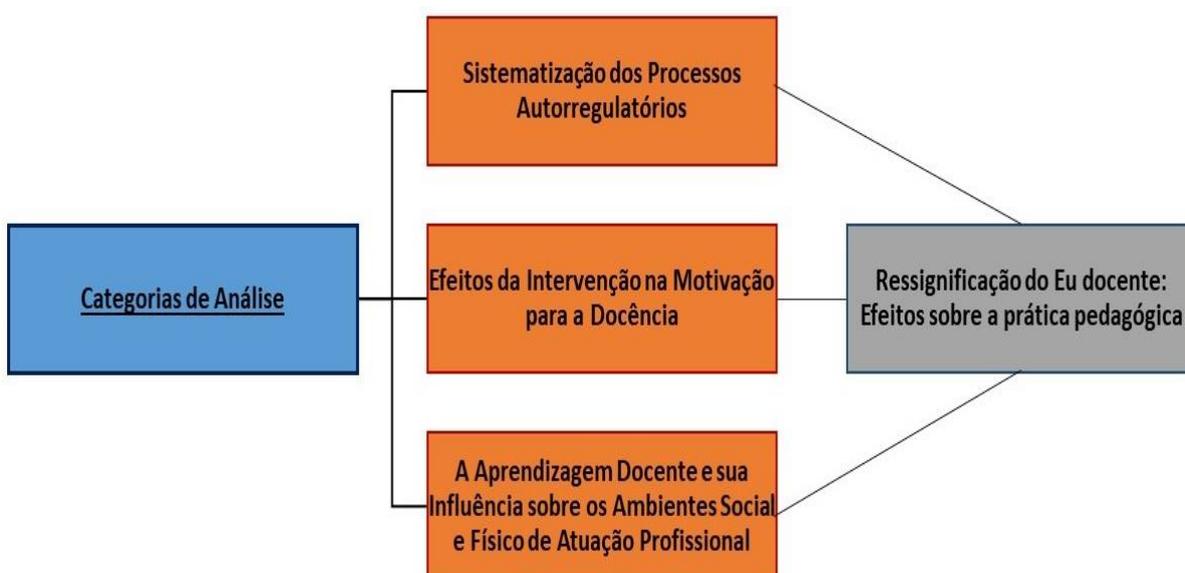


Figura 13 – Ordem de discussão das categorias do estudo  
Fonte: AUTORA, 2020.

#### 4.1.1. Sistematização dos Processos Autorregulatórios

A primeira categoria discutida refere-se à sistematização dos processos autorregulatórios pelas participantes, em específico a realização das fases cíclicas da autorregulação da aprendizagem em sua prática pedagógica.

Conforme citado no capítulo 2, a autorregulação da aprendizagem é um processo dinâmico e aberto que se constitui em três fases, as quais formam e operam

de forma cíclica: fase de antecipação (envolve a análise da tarefa, estabelecimento de metas e planejamento para sua realização), fase de execução (inclui processos de monitorização, controle do tempo e das ações em função das metas estabelecidas na fase anterior) e fase de autorreflexão (abrange a avaliação de sua atuação e o resultado da tarefa a fim de identificar se as decisões e estratégias foram adequadas ou não para o sucesso na execução da atividade). Cabe destacar que estas fases operam durante o desenvolvimento das ações em um movimento de interdependência no qual uma fase interfere na outra e o desempenho percebido a partir da análise oferece o *feedback* para atividades futuras (ZIMMERMAN, 2013).

Neste sentido, durante todo o processo de intervenção pedagógica incentivou-se que, a partir do diálogo e da realização de ações práticas, as participantes percebessem a importância das fases do processo cíclico da autorregulação da aprendizagem e as incorporassem a sua atuação em sala de aula, a fim de perceberem se esta proposta permitia avanços em seu desempenho em relação ao ensino da escrita de textos. A pesquisa mostrou que esta ação promoveu redirecionamentos necessários para qualificar a prática pedagógica das professoras.

A partir da análise dos depoimentos coletados, percebeu-se que além da incorporação do processo cíclico, mudanças significativas foram internalizadas em relação à definição de objetivos estabelecidos no planejamento, na monitorização da prática ou no automonitoramento das propostas realizadas, culminando com o processo da autorreflexão.

Para fins de organização desta categoria, primeiramente serão apresentados, de forma separada indicadores que demonstram como cada fase do processo cíclico autorregulatório foi mencionada pelas participantes. E, ao final da categoria, apresentam-se os indicadores que demonstram como ao longo da 2ª etapa da intervenção pedagógica as professoras passaram a compreender as fases da autorregulação da aprendizagem como partes constituintes do mesmo processo.

Assim, o primeiro indício de sistematização das fases cíclicas do modelo autorregulatório, é percebido pelas professoras ao final da primeira etapa, quando algumas delas mencionam a importância do estabelecimento de objetivos e planejamento (fase de antecipação) em suas práticas relacionadas ao ensino da escrita, conforme apresentam os excertos a seguir:

Compreendi ainda mais a importância da organização do trabalho e do planejamento diário de tarefas que oportunizem aprender a produzir textos, ler melhor, etc, para que assim os alunos também consigam se organizar para aprender (P1 – Escrita reflexiva – 7º encontro da 1ª etapa).

Percebi que é muito importante organizar minha prática pedagógica e ter objetivos claros a buscar com o meu planejamento, o que vai exigir também reflexão e coerência com minha responsabilidade enquanto professora (P4 – Escrita reflexiva – 7º encontro da 1ª etapa).

Compreendi a importância do planejamento, um planejamento que contemple estratégias de aprendizagem e atividades para uma aprendizagem significativa [...] o professor deve ter bem claros os objetivos que quer alcançar e a partir desse objetivo realizar um planejamento bem organizado e sistematizado (P5 – Escrita reflexiva – 7º encontro da 1ª etapa).

[...] tenho percebido que o papel de minha ação pedagógica é de promover condições e oportunidades para que os alunos escrevam mais e pensem sobre a escrita, e para isso eu preciso planejar atividades e organizar um trabalho pedagógico que favoreça isso (P6 – Escrita reflexiva – 7º encontro da 1ª etapa).

Nos excertos destacados percebe-se que as participantes demonstram a compreensão da importância do planejamento, elaboração de objetivos e organização de suas ações para a prática da escrita de textos em sala de aula. Pereira et al. (2017), em seu estudo analisou os efeitos de um curso de formação continuada com ênfase no ensino de ciências nos anos iniciais, ele também percebeu que ao longo do curso os professores passam a demonstrar maior preocupação com o planejamento e organização de suas ações para o ensino. Para Rosário et al. (2004, 2005) perceber o próprio papel no desenvolvimento das tarefas é um indício de que os sujeitos percebem e assumem responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem.

O segundo indício quanto a sistematização do processo cíclico na prática pedagógica das participantes refere-se a resultados percebidos em relação ao subprocesso monitorização, automonitoramento das ações, compreendido como sendo a fase de execução. A ação de monitorizar ou automonitorar diz respeito ao acompanhamento do seu desempenho no decorrer das tarefas a fim de fazer os ajustes necessários. Neste subprocesso estão envolvidos: a auto-observação dos procedimentos e desempenho pessoal no decorrer das tarefas, o autojulgamento gerado a partir da análise realizada na auto-observação e a autorreação que resulta dos processos anteriores e origina as reações do sujeito frente a sua performance, a fim de verificar a necessidade de mudanças para alcançar o objetivo proposto para retomada da tarefa ou desenvolvimento de ações futuras (TANIKAWA, 2014, p.39).

Como o termo monitorizar já vinha sendo utilizado desde o princípio da intervenção, no 1º encontro da 2ª etapa questionou-se as participantes sobre a realização deste subprocesso a fim de identificar se elas conseguiam perceber e acompanhar suas práticas em sala de aula e se podiam avaliá-las com vistas ao objetivo destinado a qualificar o ensino da escrita. Verificou-se que 3 participantes (P1, P3 e P6) já pontuavam em suas falas indicadores do desenvolvimento do processo de monitorização, como pode ser visto na figura 14.

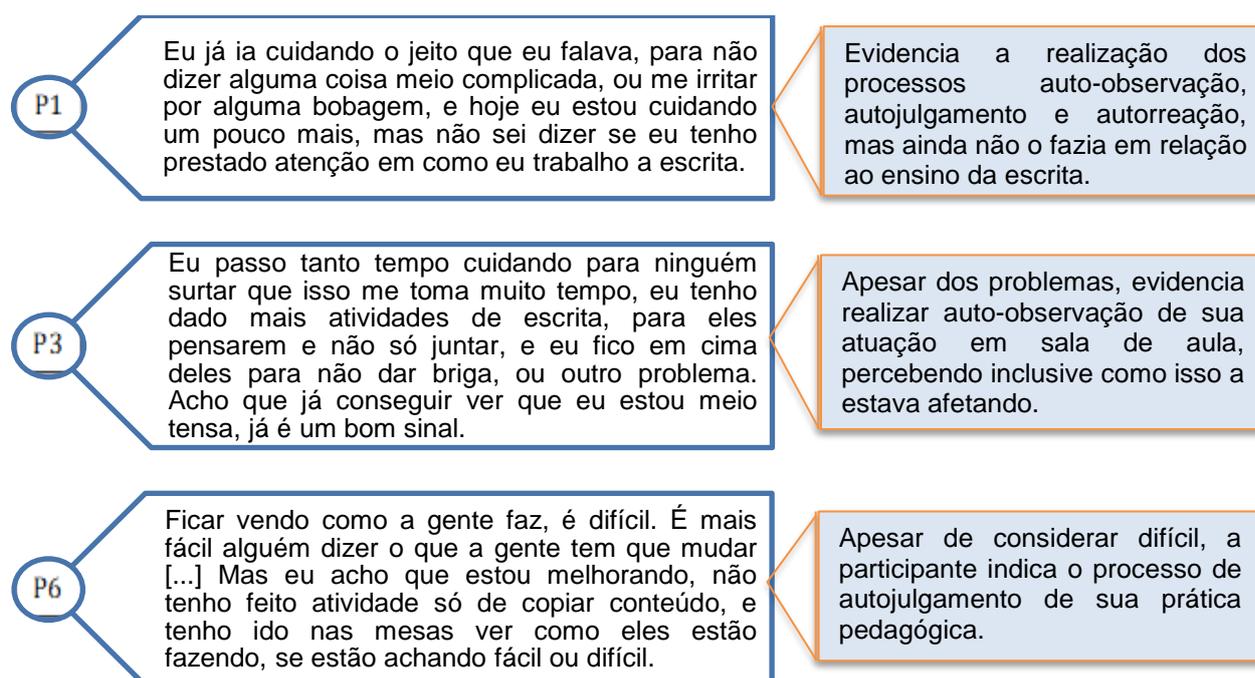


Figura 14 – Desenvolvimento do subprocesso “monitorização” indicado na fala das participantes  
Fonte: AUTORA, 2020.

De acordo com Bandura (1986), Zimmerman, Paulsen (1995) e Tanikawa (2014) a realização do subprocesso de monitorização por parte dos sujeitos, na fase de execução, tem capacidade de favorecer avanços em seu processo de aprendizagem de forma a torná-lo mais eficaz.

Na continuidade dos encontros as participantes seguiram dando indícios do desenvolvimento da monitorização no desenvolvimento de sua prática pedagógica, aliando-a mais consistentemente ao processo de autoavaliação, correspondente à terceira fase cíclica da autorregulação da aprendizagem, a fase de autorreflexão. Desta forma, as participantes demonstram que a partir das informações fornecidas por meio da monitorização, passaram a avaliar e analisar seu desempenho e conseqüentemente a necessidade de fazer modificações para alcançar a meta e objetivos estabelecidos a respeito do ensino da escrita na fase de antecipação

(BANDURA, 1986; ZIMMERMAN, PAULSEN, 1995; TANIKAWA,2014). Os depoimentos das professoras que mostram estes indícios estão apresentados na figura 15.

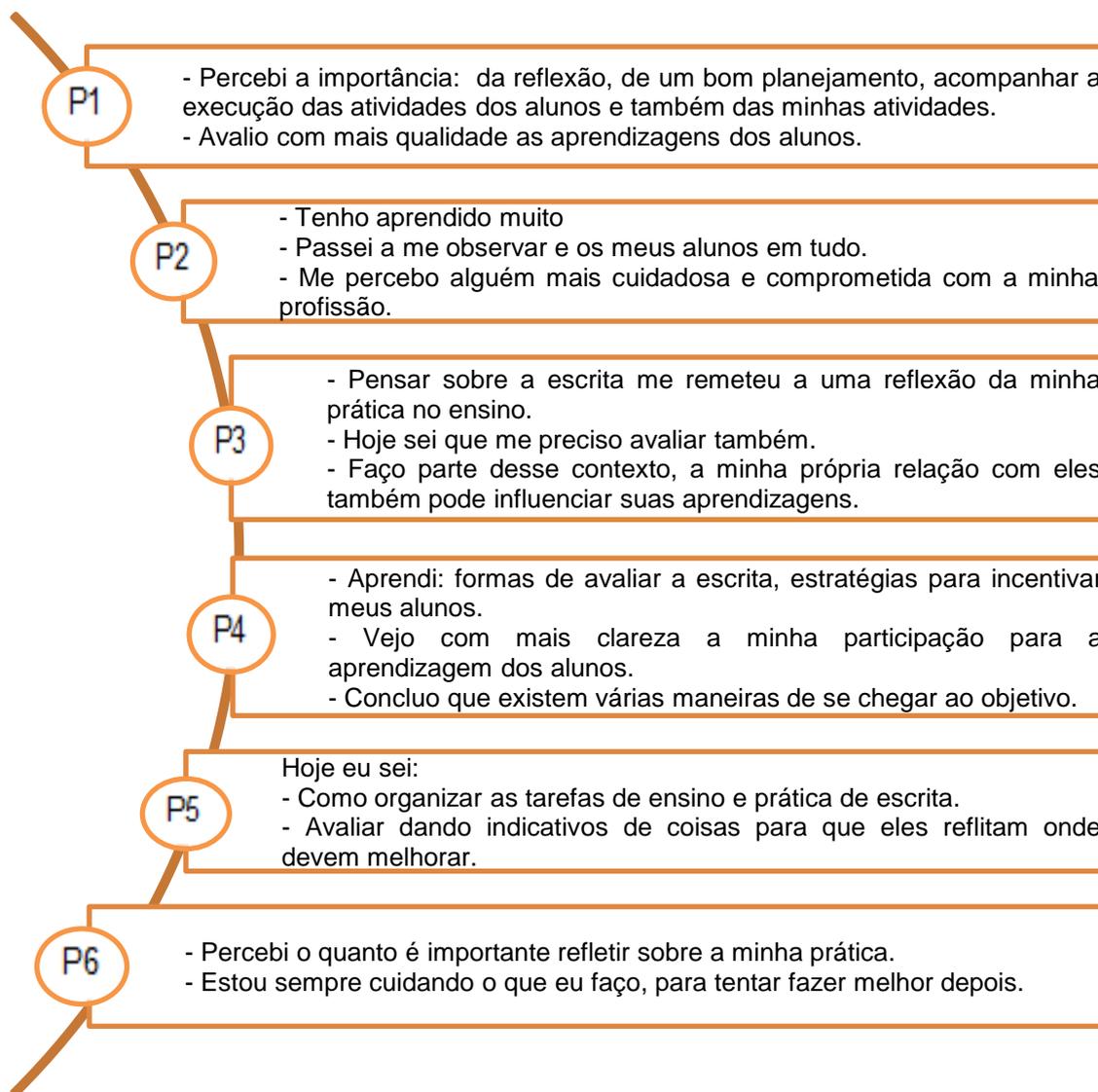


Figura 15 – Indícios sobre o desenvolvimento de monitorização aliado ao processo de autorreflexão<sup>13</sup>  
 Fonte: AUTORA, 2020.

Portanto, a última fase do processo cíclico autorregulatório é a autorreflexão, que assim como o processo de monitorização, abrange ações de autojulgamento e autorreações. Como pode ser percebido pelos excertos apresentados na figura 15, as participantes ao revelarem suas aprendizagens e percepções sobre sua atuação pedagógica conquistadas no decorrer da intervenção pedagógica demonstram a

<sup>13</sup> Os depoimentos foram organizados em ordem crescente obedecendo a nomenclatura usada para definir as participantes.

realização da autoavaliação, uma das formas que incide sobre o autojulgamento. Ao realizar a autoavaliação as participantes observam seu desempenho antes da intervenção pedagógica e o comparam ao atual, para desta forma, estabelecerem se sua atuação vai ao encontro dos objetivos previstos e o que ainda é preciso fazer para alcançá-los (ZIMMERMAN, 2002; PELISSONI, 2016).

Resultados semelhantes realizados em relação à prática de autoavaliação e autorreflexão também foram verificados por Coutinho, Folmer, Puntel (2014) ao desenvolverem uma pesquisa que teve como foco a prática de formação continuada com professores de uma escola da rede pública. Assim como no presente estudo, os autores Coutinho, Folmer, Puntel (2014), investiram no estudo teórico com a intenção de observar benefícios da formação para o contexto escolar, e concluíram que o mesmo se potencializou a realização dos processos de reflexão dos docentes a respeito das práticas escolares o que resultou em benefícios para a prática dos professores em sala de aula.

Conforme dito ao iniciar a discussão desta categoria, no começo da intervenção pedagógica as participantes em seus depoimentos davam indicadores da realização individual de cada fase em suas tarefas, ou seja, em alguns momentos davam ênfase ao planejar e em outros enfatizavam outra fase, porém ao final do trabalho de formação se percebia que as participantes já apresentam ter compreendido o desenvolvimento cíclico em sua atuação pedagógica.

Com fins de apresentar essa mudança, no quadro 12, destacam-se alguns indicadores apontados pelas participantes em suas escritas reflexivas, sendo uma escrita ao início da 2ª etapa de intervenção e outra ao final.

Quadro 12 – Indicadores do processo cíclico no início da 2ª etapa e ao final da intervenção pedagógica

	<b>Início da 2ª etapa de Intervenção</b>	<b>Final da Intervenção</b>
<b>P1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planejar as atividades de escrita de acordo com a necessidade dos alunos.</li> <li>- Organizar a prática como professora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Importância de fazer um bom planejamento</li> <li>- Acompanhamento efetivo da execução das atividades dos alunos e das suas.</li> <li>- Autoavaliação para melhorar a prática pedagógica.</li> </ul>
<b>P2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planejamento adequado às necessidades da turma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Importância das estratégias e estabelecimento de tempo para mobilizar os alunos.</li> <li>- Planejamento, monitorização e reflexão.</li> <li>- Aprendizagens foram além do trabalho de escrita, auxiliaram a mudar a prática profissional como um todo.</li> </ul>
<b>P3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atuação mais efetiva no ensino de textos.</li> <li>- Planejamento adequado às necessidades da turma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pensar, estudar e planejar atividades sobre a escrita.</li> <li>- Reflexão sobre a prática no ensino.</li> <li>- Autoavaliação com fins de rever e analisar a forma de trabalhar.</li> </ul>
<b>P4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planejamento adaptado às necessidades da turma e da professora.</li> <li>- Uso de estratégias para tornar o trabalho significativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexão sobre a prática de produção de texto e importância do papel docente.</li> <li>- Aprendizagens sobre formas de planejar, acompanhar e avaliar a escrita.</li> <li>- Uso de estratégias para incentivar os alunos a escrever textos.</li> </ul>
<b>P5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planejamento no ensino da escrita.</li> <li>- Uso de estratégias para a escrita de textos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Percepção de avanço na atuação profissional em relação ao ensino da escrita de textos.</li> <li>- Planejar, monitorizar, avaliar para redirecionar o que não estavam bem.</li> </ul>
<b>P6</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planejamento de atividades que possibilitam a reflexão sobre a escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexão sobre a prática docente.</li> <li>- Estudar, planejar, acompanhamento mais próximo dos alunos.</li> <li>- Autorreflexão.</li> </ul>

Fonte: Autora, 2020.

Os indicadores apresentados no quadro 12 revelam que no início da 2ª etapa as participantes demonstram perceber a importância de definirem objetivos e de realizarem um planejamento mais adequado às necessidades dos alunos para o ensino da escrita de textos a fim de ajudá-los a avançar em suas aprendizagens. Esses sinais sobre a fase de antecipação mantem-se até o final da intervenção pedagógica, porém são complementados por outros indicadores relacionados as

fases de execução e autorreflexão, quando se percebe que suas falas indicam a realização do subprocesso monitorização, auto-observação e autoavaliação.

Infere-se também, com base nos resultados apresentados e discutidos nesta categoria, que as participantes demonstram avanços também em relação ao nível de suas competências autorregulatórias. Segundo Zimmerman (2000, 2011), o nível de competências autorregulatórias desenvolvem-se a partir de 4 níveis diferentes em graus de complexidade: observação, emulação, autocontrole e autorregulação, sendo o nível autorregulatório, o quarto nível de desenvolvimento.

Conforme citado na descrição das etapas da intervenção pedagógica no capítulo 3 desta tese, a autorregulação da aprendizagem serviu de pano de fundo na primeira etapa do estudo, aparecia nas explicações da pesquisadora com a intenção de que as professoras pudessem compreender como organizar o trabalho da escrita em uma lógica autorregulatória. Desta forma, observando os instrumentos coletados, acredita-se que no início da intervenção pedagógica, quando as participantes demonstravam realizar de forma individualizada cada uma das fases do processo cíclico da autorregulação, as professoras encontram-se nos níveis de: observação (nível 1) – no qual as competências autorregulatórias foram sendo desenvolvidas a partir da observação dos procedimentos realizados pela pesquisadora e que eram incentivados a que elas realizassem em suas tarefas profissionais; e emulação (nível 2) – quando as participantes aplicam as competências e estratégias observadas, adaptando-as às suas necessidades em sala de aula.

Enquanto nos dois primeiros níveis a avaliação do sujeito é predominantemente externa, a partir do exercício prático em suas aulas, as participantes começam então refletir e avaliar sua atuação de forma mais crítica, passando então ao nível referente ao autocontrole (nível 3), quando exercitam o domínio das suas competências profissionais a fim de qualificar sua ação docente. Por fim, a partir dos resultados percebidos, considera-se que ao final do estudo as participantes alcançam o nível autorregulatório, que conforme já citado no capítulo 2, é o momento no qual as professoras conseguem observar com mais objetividade o que está sendo feito por si e pelos alunos, exercerem suas práticas com maior autocontrole, adaptam suas ações de forma mais adequada às situações que enfrentam, realizando ações de planejamento, monitorização e avaliação.

Frente a isso, compreende-se então, como um dos efeitos da intervenção pedagógica a efetiva incorporação do processo cíclico autorregulatório à prática

docente como um dos meios para qualificação da prática para o ensino da escrita de textos e alcance do nível autorregulatório em sua ação docente.

#### **4.1.2. Efeitos da Intervenção Pedagógica na Motivação para a Docência**

A segunda categoria de análise envolve os resultados encontrados em relação as mudanças ocorridas em relação à motivação para a docência das participantes a partir da intervenção pedagógica, principalmente porque ela foi realizada em parceria com professoras de vários níveis de ensino, contribuindo para que a experiência de uma ajudasse no avanço da prática da outra. Neste sentido, Bzuneck (2009) e Tapia (2015) destacam que a motivação diz respeito ao interesse dos sujeitos em querer alcançar determinada meta e objetivo, ou seja, aos motivos que os levam a fazer uma escolha, iniciar uma ação e mantê-los dedicados a este propósito. Tapia (1999, p.77), ainda afirma que o processo motivacional não depende de um único fator, mas sim de:

um conjunto de variáveis que ativam a conduta e orientam um determinado sentido para poder alcançar um objetivo e que estudar a motivação consiste em analisar os fatores que fazem as pessoas compreender determinadas ações dirigidas a alcançar objetivos.

O autor utiliza o termo variáveis para referir-se às convicções, crenças pessoais, valores e afetos que o indivíduo tem em relação à tarefa, o interesse e a reação que a mesma desperta, bem como as estratégias motivacionais que utiliza. Dentre estas variáveis destacam-se as crenças de autoeficácia: refere-se à crença que o sujeito tem em relação a sua capacidade para realizar determinada tarefa, o que reflete sobre o empenho dispendido na tarefa (BANDURA, 1986, 1993; BZUNECK, 2001); expectativas de resultados: manifesta crenças sobre a possibilidade de sucesso na realização de tarefas, assim como ocorre em relação a autoeficácia (ZIMMERMAN, 1986, 2011; PANADERO, TAPIA, 2014); e atribuições causais: se refere à ação do sujeito atribuir causas às situações que ocorrem com ele e com os outros, e que influenciam as expectativas futuras de sucesso (MARTINI, 2008; GANDA, BORUCHOVITCH, 2016).

De acordo com Nérici (1993, p. 75) um sujeito motivado se sentirá disposto a despende os esforços necessários para alcançar seus objetivos. A partir deste ponto

é correto afirmar que a motivação é parte importante para a realização de qualquer atividade e que tem implicação direta na qualidade e quantidade de esforço despendido no desenvolvimento de ações, inclusive em relação aos professores para o exercício de sua prática profissional, pois mais se perceberem eficazes, autônomos e competentes, empreenderão maior esforço e persistência em sua atuação docente (ZIMMERMAN, 1986, 1990; LOPES DA SILVA, 2004).

Durante a análise dos dados percebeu-se indicadores que destacam os *Efeitos da Intervenção Pedagógica na Motivação para a Docência*. Estes indicadores são discutidos a partir de três eixos que se revelam durante a análise e interpretação dos resultados, sendo eles: i) Aumento das crenças de autoeficácia das participantes; ii) Avanços em relação às expectativas de resultados quanto a atuação docente e iii) Processo de atribuição causal: mudando a forma de explicar resultados e desempenhos.

#### *1) Aumento das crenças pessoais de autoeficácia*

O primeiro eixo discutido são as mudanças observadas em relação às crenças de autoeficácia das participantes.

No 2º encontro de formação continuada da 1ª etapa (apresentado no quadro 7 - capítulo 3 desta tese) foi realizado o estudo do texto “Revisão das antigas formas de alfabetizar”. Durante o estudo deste texto, que abordava o fracasso na alfabetização e citava que situações de fracasso do processo de aprendizagem tornava-se “aceitável” para alunos de classes econômicas mais baixas, as participantes afirmaram perceber semelhança entre o que estava escrito no artigo à sua vivência. Naquele momento as participantes concordaram com a citação, mencionando que ouviam falas semelhantes de colegas de profissão, que chegavam a afirmar que nada poderia ser feito sem a ajuda dos pais dos alunos. Acreditando em tal afirmação das colegas, as professoras mostravam-se também desmotivadas ao identificar a ausência dos pais de seus alunos no processo de aprendizagem dos filhos. Tanto que ao serem solicitadas que elaborassem estratégias que pudessem ser postas em prática em suas salas de aula, a fim de superarem problemas na aprendizagem dos alunos, entre as estratégias elaboradas, duas mencionavam a necessidade da participação dos pais neste processo. Destacaram: 1º fazer reuniões mais frequentes

com os pais; 2º mandar atividades para casa para que os alunos realizassem com ajuda de seus responsáveis.

Ressalta-se que foram explicitamente solicitadas estratégias para serem realizadas em aula, porém, as duas estratégias destacadas ao final do parágrafo anterior, em nada contemplavam o que havia sido pedido às professoras, e indicavam naquele momento que elas (participantes) acreditavam que a aprendizagem precisava do apoio de um outro sujeito, nesse caso os pais, e não da orientação delas enquanto responsáveis pela aprendizagem dos alunos. Apoiando-se em Pajares e Miller (1995), Dobarro (2007), Dobarro e De Brito (2010) e Martins et al. (2019), acredita-se que essa situação denota que as participantes apresentavam dificuldades em relação às suas crenças de autoeficácia, afinal, é por meio das crenças de autoeficácia que os sujeitos julgam se são ou não capazes de fazer algo a partir de seus conhecimentos e assim produzir resultados (DOBARRO, 2007, 2010; PAJARES E MILLER, 1995; MARTINS et al. 2019).

Interpreta-se, que a solução encontrada pelas participantes de direcionarem, de certa forma, a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos para os pais demonstrava, naquele momento, baixas crenças em relação à sua autoeficácia. Sobre isso, Gemperle cita:

[...] indivíduos que se julgam altamente eficazes esperam resultados eficazes e favoráveis, ao contrário dos indivíduos que se julgam ineficazes, porque duvidam das suas capacidades, visualizam e projetam realizações medíocres e insatisfatórias (GEMPERLE, 2013, p.19).

Com base na citação, baixas crenças de autoeficácia levam a desempenhar ações negativas como o comportamento de evitamento de tarefas até a desistências. Enquanto que altas crenças de autoeficácia tem caráter positivo, uma vez que se constituem como fonte intrínseca de motivação, e são consideradas capazes de levar e manter o sujeito a obter êxito em suas tarefas.

No caso deste estudo, intencionava-se que as participantes se empenhassem na qualificação de sua prática educativa para o ensino da escrita de textos, portanto, quando P3 durante o 4º encontro da 1ª etapa destacou “tenho muito conteúdo para desenvolver, então eu não consigo alfabetizar as crianças e dar atividade para pensar sobre a escrita”. Este posicionamento impulsionou o investimento em pensar sobre o estudo de seus planos de trabalho, bem como, aprofundar nas discussões teóricas, a

organização de planejamentos de atividades, a elaboração de estratégias realizadas em parceria com o grupo, a fim de que apoiadas umas às outras, pudessem avançar em sua aprendizagem para qualificar a prática docente.

Com maior investimento nas discussões teóricas e o envolvimento efetivo no planejamento de atividades, percebeu-se no encontro 6 da 1ª etapa algumas mudanças em relação ao aumento das crenças de autoeficácia das participantes. As professoras P1, P2, P4, P5 e P6 descreveram durante o encontro e em suas escritas reflexivas que ao estar mais próximas e atentas aos alunos e, observando a forma como conduziam suas aulas, percebiam como isto estava contribuindo para a obtenção de melhores resultados em relação à aprendizagem dos alunos. Pode-se perceber este fato nos excertos organizados na figura 16, meramente ilustrativa, utilizada para demonstrar como cinco das participantes verbalizaram suas ideias.

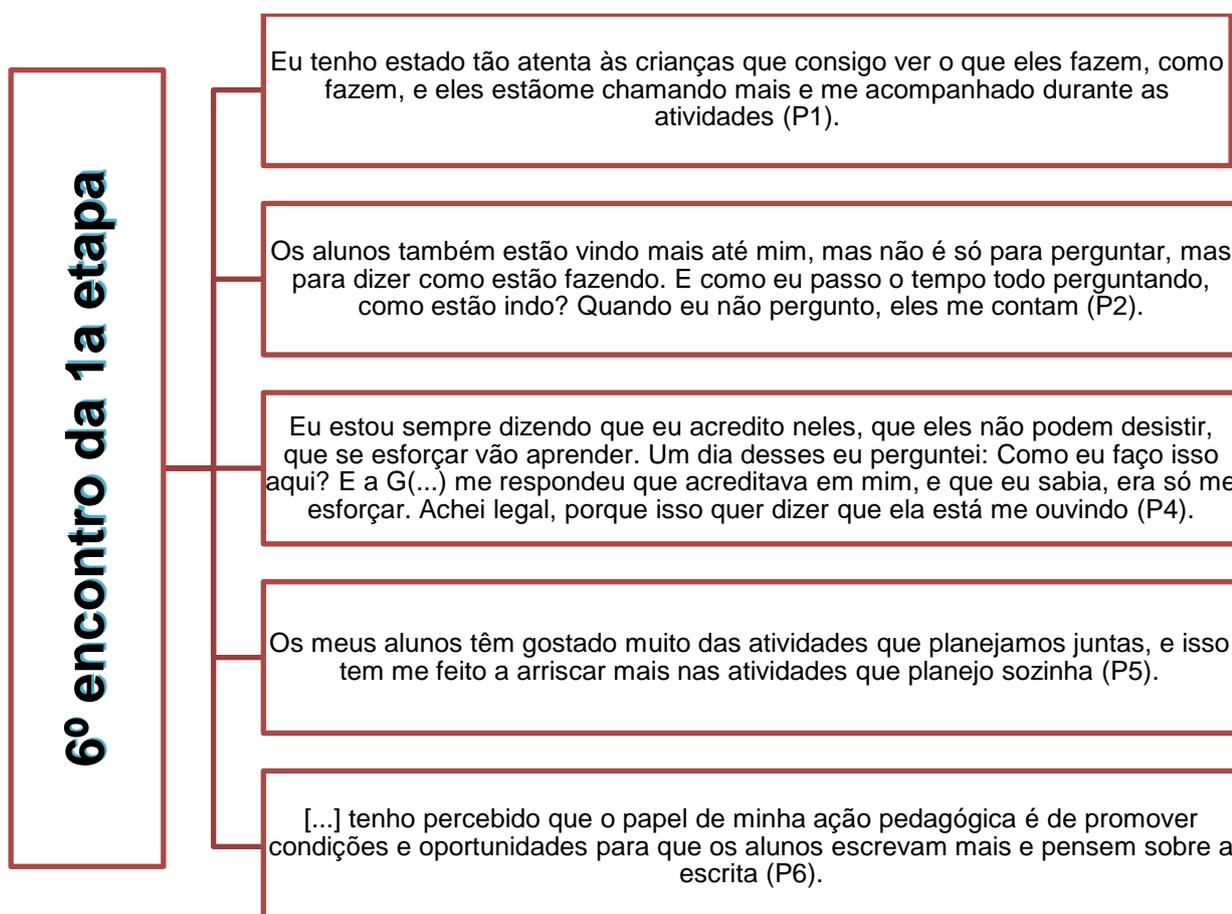


Figura 16 – Excertos que evidenciam o início do aumento nas crenças de autoeficácia  
Fonte: AUTORA, 2020.

Compreende-se a partir dos relatos das participantes P1, P2, P4, P5 e P6 que ao perceberem sua atuação mais ativa no desenvolvimento das atividades dos alunos,

estavam influenciando e mobilizando a atenção deles para aprender. Revelam que passaram a se sentirem mais capazes em relação aos seus saberes e atitudes, o que as incentivou a dar continuidade a esta forma de atuação. Isto é corroborado por Woolfolk (2000) ao afirmar que professores com níveis mais altos de autoeficácia revelam-se mais persistentes em ajudar alunos com dificuldades em suas aprendizagens, mobilizando e mantendo seus esforços a fim de favorecer o sucesso dos alunos em sua aprendizagem.

Entretanto, enquanto as participantes P1, P2, P4, P5 e P6 no final da primeira etapa do estudo, já apresentavam certo avanço em relação ao aumento de suas crenças de autoeficácia, a participante P3, embora apontasse percepção sobre suas aprendizagens nas escritas reflexivas, no 2º encontro da 2ª etapa, relatou sentir-se culpada frente ao baixo desempenho dos seus alunos:

[...] depois daquele dia que vimos que a minha turma era a que teve os piores resultados naquele teste das palavras e da frase, eu fiquei muito brava com os alunos, e fiquei achando que a culpa de não aprenderem era só minha, que eu estava sendo muito *fraca* em aula, e precisava ser mais rígida. Mas agora eu estou vendo que isso não está funcionando, e sei que a culpa é minha de novo. (P3)

Cabe destacar que seu relato aconteceu após o 1º encontro da 2ª etapa, quando foi dito a ela que não precisava ter medo e era necessário manter a calma para trabalhar em suas aulas. Ela disse que não disponibilizava materiais diferenciados aos alunos por medo que eles estragassem e que passava muito tempo ansiosa frente a brigas iminentes em sua classe. Convém apontar que no encontro anterior, ao relato da participante, foi reafirmada a importância da autoavaliação docente, porém pelo seu depoimento entende-se que ao realizar o processo de autoavaliação a participante julgou-se culpada pelo baixo desempenho dos alunos.

Na sequência da intervenção pedagógica, percebeu-se indicadores que revelaram a continuidade dos avanços em relação às crenças positivas de autoeficácia das participantes, conforme pode ser observado na figura 17 com a exposição de trechos das escritas reflexivas da participante P1.

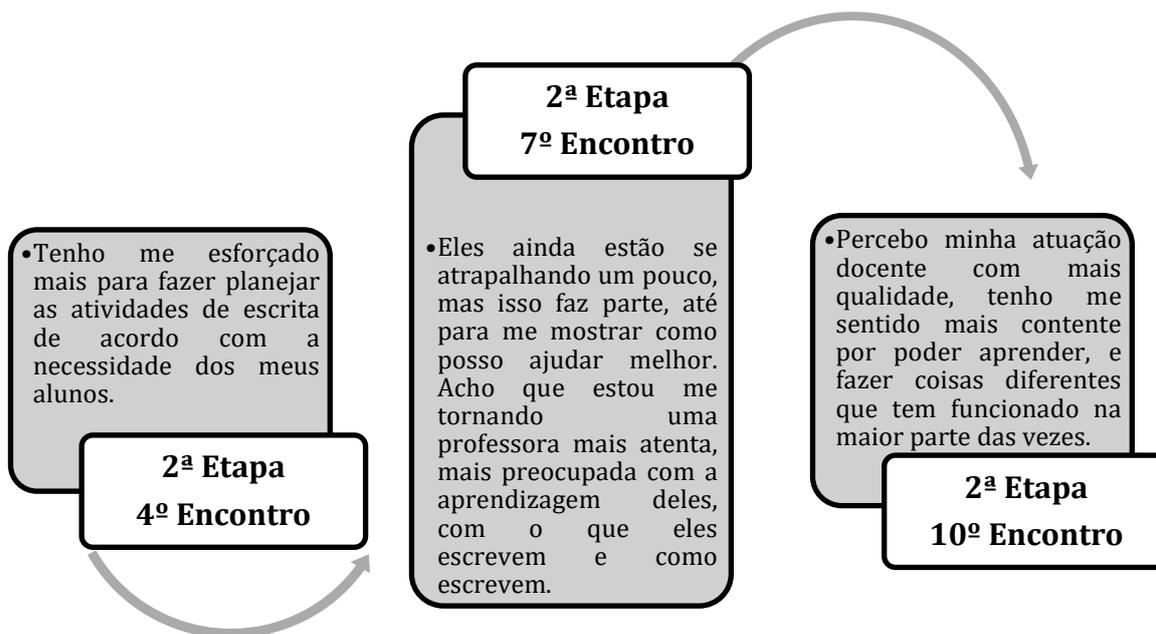


Figura 17 – Trechos da escrita reflexiva da Participante P1 que revelam avanços em relação às crenças de autoeficácia  
 Fonte: AUTORA, 2020.

De acordo com o que está apresentado na figura 17 em relação à participante P1 observa-se os esforços feitos. Nestes excertos são revelados no 4º encontro da 2ª etapa, que P1 demonstra maior confiança em sua prática profissional referente ao conhecimento que tem sobre seus alunos. Diferente da insegurança que apresentava no início, quando se questionava se e como podia ajudar os alunos, neste momento ela percebeu que existem ferramentas que pode utilizar no desenvolvimento de suas ações pedagógicas. A segurança revelada pela participante é reforçada em seus depoimentos referentes às escritas reflexivas do 7º e 10º encontro da 2ª etapa. Neles a participante reconhece e destaca sua atuação como mais atenta (7º) e com mais qualidade (10º), mostrando-se confiante até em situações em que as atividades planejadas não atendem ao objetivo conforme o esperado inicialmente.

Processos semelhantes ao da participante P1 também são percebidos nas escritas reflexivas das participantes P2, P4, P5 e P6, conforme apresentam os indicadores expostos no quadro 13.

Quadro 13 – Indicadores da continuidade de avanços sobre as crenças de autoeficácia das Participantes P2, P4, P5 e P6

	4º Encontro – 2ª Etapa	7º Encontro – 2ª Etapa	10º Encontro – 2ª Etapa
P2	- Satisfação com a atuação docente mais qualificada em relação a escrita.	- Atenção e segurança quanto aos saberes docentes, embora avalie que ainda pode qualifica-los.	- Eficácia quanto ao processo de autoavaliação.
P4	- Segurança em ajudar os alunos a melhorarem sua escrita e selecionar estratégias para tornar o trabalho mais significativo.	- Maior identificação com os alunos. - Percebe-se mais organizada e esforçada em sua atuação pedagógica.	- Atuação em sala de aula mais ativa e com maior qualidade.
P5	- Segurança quanto às práticas desenvolvidas em sala de aula. - Maior segurança para auxiliar os alunos.	- Maior atenção no ensino da escrita de textos e demais ações em sala de aula. - Satisfação com sua docência.	- Maior identificação e aproximação com os alunos. - Segurança para selecionar materiais de apoio e instrução adequados para a escrita.
P6	- Indica segurança em relação aos saberes que estava construindo.	- Avalia sua prática em sala de aula como sendo mais significativa.	- Demonstra satisfação e segurança frente a responsabilidade de ensinar.

Fonte: Autora, 2020.

Bandura (1986, 1997), Bzuneck e Guimarães (2009) e laochite e Azzi (2017), destacam que um dos aspectos importantes de utilizar a vivência de práticas formativas (encontros pedagógicos e formação continuada) e educativas (desenvolvimento em sala de aula, planejamento de atividades adequadas aos alunos e mediação nas tarefas) está relacionado às informações sobre a capacidade do professor, e não apenas ao seu desempenho. Frente a isso, compreende-se a partir dos indicadores apresentados no quadro 13 que a vivência de práticas formativas e educativas se constituíram como uma fonte efetiva para aumentar suas crenças de autoeficácia.

Ainda de acordo com Bandura (1986; 1997) que afirma que a crença nas próprias capacidades para atingir resultados desejados, torna-se fator imprescindível para o estabelecimento de metas, empenho de esforço e persistência diante de dificuldades, e até mesmo frente a situações de insucesso, destaca-se os sinais de

mudança percebidos sobre as crenças de autoeficácia da participante P3, os quais são apresentados na figura 18.

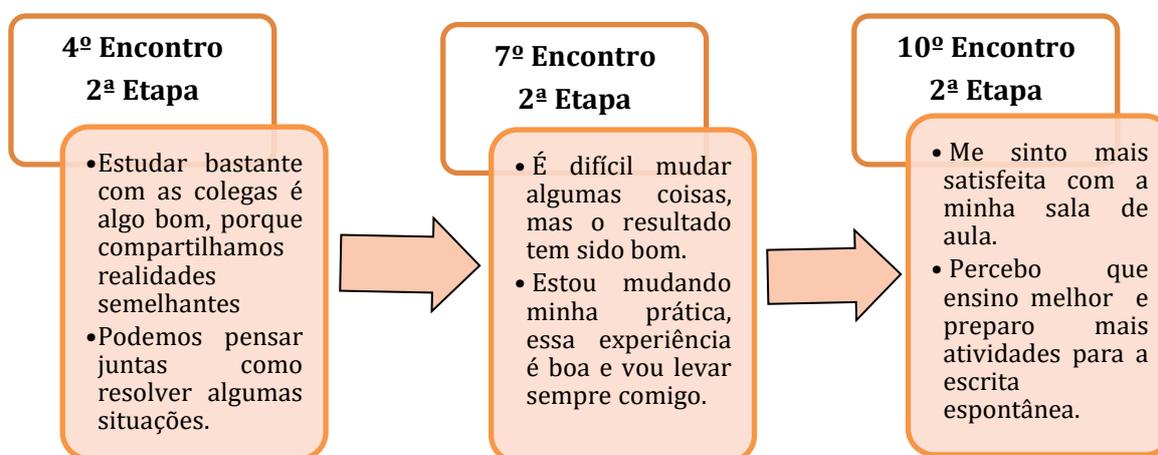


Figura 18 – Sinais de mudança percebidos sobre as crenças de autoeficácia da Participante P3  
Fonte: AUTORA, 2020.

Os trechos destacados na figura 18 revelam que a participante P3 atribui grande importância do grupo para as aprendizagens que a participante estava construindo e para o esforço empenhado em propor situações diferenciadas e adequadas para mobilizar os alunos em prol da aprendizagem da escrita. Embora relate ter algumas dificuldades, P3 atribui significados positivos ao processo pelo qual estava passando a partir de reflexões e demonstração de satisfação com a sua atuação docente.

Deu-se destaque aos excertos desta participante, por compreender-se que as crenças de autoeficácia podem também apresentar-se, de acordo com o que citam Rocha e Ricardo (2015, p. 230), como um meio de compreensão dos sujeitos a respeito de suas capacidades, o que acaba por gerar uma subestimação quando são negativas, tal como ela apresentou em seu relato no 2º encontro da 2ª etapa, ou superestimação de suas reais capacidades quando positivas, conforme se observa nos excertos expostos na figura 18. Infere-se que o relato de insatisfação da participante P3, ao verbalizar que se sentia culpada pela não aprendizagem da turma, pode ter sido um desabafo, mas constituiu-se fator importante e determinante para a continuidade e investimento de sua prática, buscando a superação das dificuldades que percebia e, conseqüentemente, a possibilidade de avançar em suas crenças positivas de autoeficácia na sequência da investigação.

De acordo com Bzuneck (2001, p. 03), “as crenças de autoeficácia influenciam nas escolhas de cursos de ação, no estabelecimento de metas, na quantidade de esforço e na perseverança em busca dos objetivos”. Diante disso, destaca-se que os resultados expostos, neste eixo de análise, demonstram o aumento nas crenças de autoeficácia pelas participantes, que ao final da intervenção pedagógica, além de se mostrarem mais satisfeitas, confiantes em relação a sua capacidade enquanto professoras e perseverantes quanto ao seu fazer docente, avaliam os saberes construídos e conseguem delinear os caminhos que devem seguir para avançar em sua prática pedagógica.

II) *Avanços em relação às expectativas de resultados quanto a sua atuação docente*

O segundo eixo de discussão da categoria sobre motivação refere-se às expectativas de resultado. Segundo autores como Zimmerman (1986, 2011), Panadero e Alonso Tapia (2014), as expectativas de resultados manifestam as crenças sobre a possibilidade de sucesso em determinadas atividades, assim como ocorre em relação a autoeficácia. Percebeu-se durante a análise dos dados, que conforme aumentavam as crenças de autoeficácia das participantes, como destacadas anteriormente, as mesmas também apresentavam progressivo aumento quanto às suas expectativas de resultado.

Dessa forma, se as professoras envolvidas apresentavam expectativas altas quanto a um bom resultado, acreditam que conseguiriam alcançar seus objetivos e tendiam a se mostrarem mais motivadas e a empregarem mais esforços para realizar práticas efetivas. Porém, quando estas expectativas são baixas, e as professoras acreditam que não conseguirão, há um decréscimo quanto ao emprego de esforços, o que resulta em baixo envolvimento com a tarefa e emprego de estratégias inadequadas e ineficazes para realizar as atividades previstas.

De acordo com o que foi apresentado no início da categoria *Efeitos da Intervenção Pedagógica na Motivação para a Docência*, durante os primeiros encontros da intervenção pedagógica, percebia-se que as participantes apresentavam dificuldades em relação às suas crenças de autoeficácia, julgando-se pouco capazes em seu fazer pedagógico, e acreditando que seus conhecimentos até aquele momento eram ineficazes para ajudar a produzir resultados satisfatórios em relação à

aprendizagem dos alunos. Resultados semelhantes foram percebidos por Punhagi e Souza (2012, p.13) ao verificarem que em um contexto escolar no qual a ocorrência de resultados negativos é maior que a ocorrência de resultados positivos: “[...] a expectativa de resultado e a crença de autoeficácia poderiam estar baixas, provocando a falta de esforço em empreender ações que auxiliariam na superação do que ainda não haviam aprendido”.

Vale ressaltar que embora as participantes estivessem entusiasmadas com o que poderiam aprender a partir da intervenção pedagógica, suas angústias frente a seu fazer docente e seus depoimentos que salientavam a situação cotidiana vivenciada pelos alunos em suas casas e a necessidade da atuação dos pais para a aprendizagem dos alunos, demonstrava que as professoras tinham baixas expectativas de resultado positivo apenas a partir do seu trabalho. Porém, após o 5º encontro da 1ª etapa da intervenção pedagógica, percebeu-se nas escritas reflexivas das participantes P1, P2 e P6, excertos que remetiam a uma alteração em suas expectativas de resultados, passaram a ter maior segurança em relação ao seu trabalho pedagógico, conforme pode ser observado na figura 19.

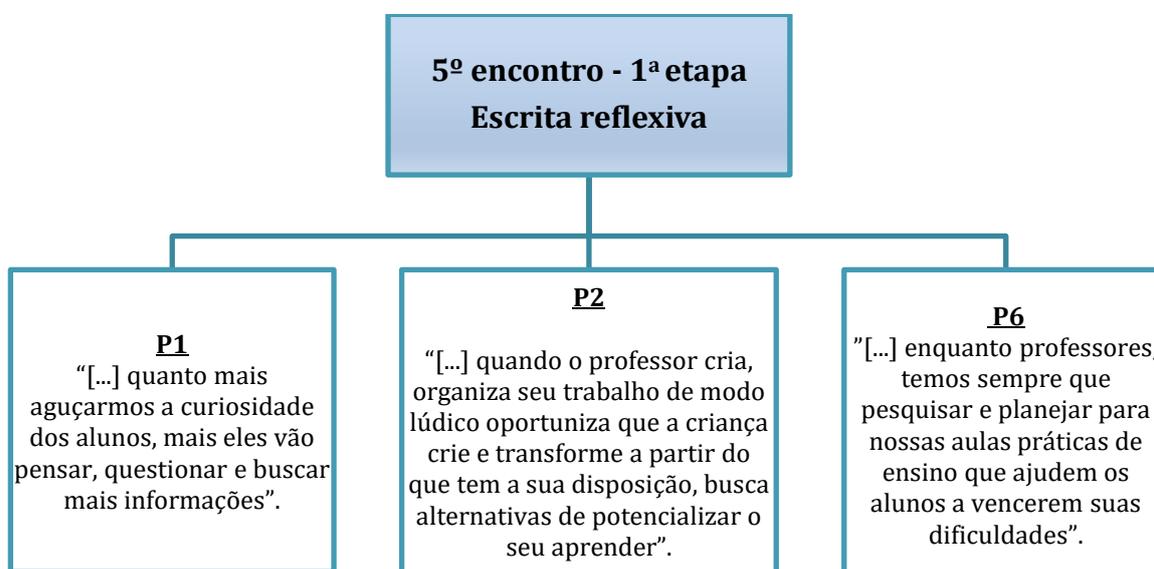


Figura 19 – Alteração nas expectativas de resultados das professoras P1, P2 e P6  
Fonte: AUTORA, 2020.

Nos excertos destacados as participantes pontuam a utilização de diferentes estratégias de ensino, com as quais acreditam ter a capacidade de potencializar as aprendizagens dos alunos. Enquanto P1 apresenta a utilização de estratégias para estimular a curiosidade dos alunos, P2 acredita no desenvolvimento de um trabalho mais lúdico e P6 reflete que ações de pesquisar e planejar atividades mais adequadas

aos alunos podem auxiliar no processo de aprendizagem. De acordo com o que pontuam Azzi e Polydoro (2010, p.130), o sujeito quando motivado e confiante em sua capacidade passa a orientar as suas ações tendo em vista expectativas mais altas quanto a resultados de sucesso, assim, infere-se que as participantes mais motivadas atribuem a ações relacionadas ao seu fazer docente expectativas mais altas de resultados positivos, o que progride ao longo da 2ª etapa da intervenção pedagógica.

A fim de exemplificar tal afirmação apresenta-se as questões e as ações que as participantes elaboraram no 3º encontro da 2ª etapa a fim de ajudar os alunos a refletirem sobre o processo de escrita de textos:

Quadro 14 – Ações para ajudar os alunos a refletirem sobre a escrita.

<b>Porque escrever?</b>	<b>Como escrever?</b>
Questionar para que serve a escrita (antes da tarefa).	Contar para os alunos os passos que seguem para escrever textos
Perguntar se gostam de ouvir histórias e porquê?	Incentivar a escrita de rascunho.
Deixar claro para os alunos que seus textos seriam lidos.	Ir questionando como estão escrevendo.
Dar reforço positivo sobre a importância da escrita.	Oferecer ajuda pessoal e indicar o uso de dicionários, livros ou outros suportes.
	Lembrar que a escrita tem regras que devem ser seguidas.

Fonte: Autora, 2020.

Percebe-se nas ações elaboradas que as participantes atribuem apenas estratégias no contexto da sala de aula, colocando-se como principais mediadoras no processo de ensino relativo à escrita de textos. Compreende-se a partir disso, que as professoras acreditam que obterão êxito quanto ao ensino das competências relacionadas a escrita e acabam sentindo-se mais motivadas e capazes para o fazer pedagógico, se envolvem efetivamente para alcançar o objetivo e empregam estratégias mais eficazes que contribuem para alcançar esta aprendizagem.

Outros indicativos sobre expectativas de resultado evidenciadas pelas professoras foram percebidos também nas entrevistas realizadas entre agosto e

outubro de 2019, quase um ano após a finalização do trabalho. Uma das participantes (P3), destacou “[...] eu passei a acreditar mais em mim e acho que não sou fraca. Tenho tentado fazer um trabalho voltado ao que os alunos precisam e gostam, porque assim eu acho que eles estão aprendendo melhor”. A P5 relatou “[...] eu passei a perceber que quando trabalhamos em conjunto as coisas ficam melhores, conseguimos aprender, e com isso, consigo levar para a sala de aula atividades melhores”. E a professora P4 enfatiza que:

[...] pensar no que a gente podia melhorar, ao invés de pensar o que não conseguia fazer foi uma coisa boa que o trabalho trouxe, principalmente sobre a escrita de textos. Quando acreditava que eles não conseguiriam aquilo me angustiava, e se eu continuasse pensando daquele jeito, meu trabalho esse ano teria sido um fracasso porque os alunos da minha turma desse ano chegaram com um monte de problemas, inclusive na alfabetização, mas eu pensei nos resultados que queria ter, então peguei tudo o que tínhamos estudado e coloquei em prática (P4).

Conforme pode-se perceber, nestes excertos referentes a questão “*Consegue perceber mudanças na tua prática profissional potencializadas pela formação continuada desenvolvida? Se sim, quais?*”, as participantes P3, P4 e P5 ao explicarem quais mudanças observam em sua prática, apresentam a utilização de estratégias de ação (como estabelecimento de objetivos, estudo teórico, planejamento adequado às necessidades educacionais dos alunos e às vivências anteriores), que acreditam ter potencial para auxiliá-las a desenvolver um melhor trabalho pedagógico em suas turmas, também demonstram maior confiança quanto a sua atuação pedagógica.

Sobre isso, Azzi e Polydoro (2010, p. 129) enfatizam que:

Quando indivíduos acreditam que suas ações podem produzir resultados que desejam, eles têm um incentivo para agir e persistir diante das dificuldades. Pessoas com baixa crença de que as próprias ações podem produzir os resultados que elas desejam possuem pouco incentivo para agir e persistir diante de dificuldades.

Desta forma, pondera-se que a partir da intervenção pedagógica realizada as professoras tem um aumento considerável em relação à criação de expectativas de resultados mais altos tanto em relação à aprendizagem dos alunos, como também a sua própria prática e que tem continuidade mesmo ao fim do trabalho formativo.

*III) Processo de atribuição causal: mudando a forma de explicar resultados e desempenhos*

O terceiro eixo discutido dentro da categoria a respeito dos efeitos da intervenção sobre a motivação para a docência das professoras envolvidas no estudo, aborda as implicações da intervenção pedagógica sobre o processo de atribuição causal. Conforme brevemente anunciado no início da introdução desta categoria, atribuições causais são:

[...] inferências que o indivíduo faz acerca de acontecimentos ou comportamentos durante a ocorrência de uma ação, ao mesmo tempo que se assumem como interpretações da relação que o indivíduo faz entre um comportamento e um determinado resultado (ALMEIDA, GUISANDE, 2010, p. 148).

Observa-se então, que atribuição de causalidade diz respeito ao ato de as pessoas atribuírem causas às situações que ocorrem com elas e com os outros, e que influenciam as expectativas futuras de sucesso. A ação de atribuir causas para o desempenho diante de determinados resultados, conforme citam alguns autores Weiner (1995) Almeida e Guisande (2010), Santos e Boruchovitch (2015) refere-se à uma tendência natural do sujeito em tentar compreender e explicar as causas para determinado desempenho e resultados.

Logo no início da intervenção pedagógica percebeu-se que as participantes já atribuíam variadas causas aos resultados, entretanto, essa atribuição estava mais voltada a aspectos negativos de sua prática docente. Elas atribuíam a dificuldade de realizarem práticas diferenciadas em sala devido ao fato de que os conteúdos e atividades vistas em cursos de formação eram desconexas de sua realidade profissional, e além de atribuir esta situação como causa do baixo desempenho dos seus alunos, atribuíam também a ausência e falta de comprometimento dos pais.

Percebeu-se com esse comportamento, que embora demonstrassem através de suas dúvidas e angústias as dificuldades que tinham em propor atividades que mobilizassem o interesse dos alunos, utilizavam a atribuição causal para justificar que seus esforços não davam certo frente ao baixo desempenho de seus alunos. Naquele momento do estudo, as causas atribuídas pelas professoras encontravam-se diretamente relacionada às causas controladas por outros (ALMEIDA, GUISANDE, 2010, p 150).

Entretanto, na sequência dos encontros, durante a 1ª etapa da intervenção pedagógica, a partir do estudo formativo e do reforçamento da prática de planejamento, monitorização do desenvolvimento das aulas e autoavaliação, começou-se a perceber que as participantes começam a apresentar mudanças na forma como atribuem causas diante do seu desempenho e dos alunos, explicando que as ações realizadas em aula já demonstravam influência no desenvolvimento das atividades. Ao realizar este processo de reflexão as participantes demonstram que a não aprendizagem estava relacionada a atribuições causais, associadas a causas internas, não controláveis, relacionadas a própria capacidade (ALMEIDA, GUISANDE, 2010, p 150). Ao identificar que as causas do baixo desempenho estão, principalmente, relacionadas a questões voltadas ao contexto da sala de aula, as professoras conseguem inclusive antecipar acontecimentos positivos que podem vir a ocorrer devido a mudança de práticas. Observando que as falas das participantes convergem entre si, representando circularidade entre suas ideias, organizou-se os excertos na figura 20, os quais são apresentados abaixo.

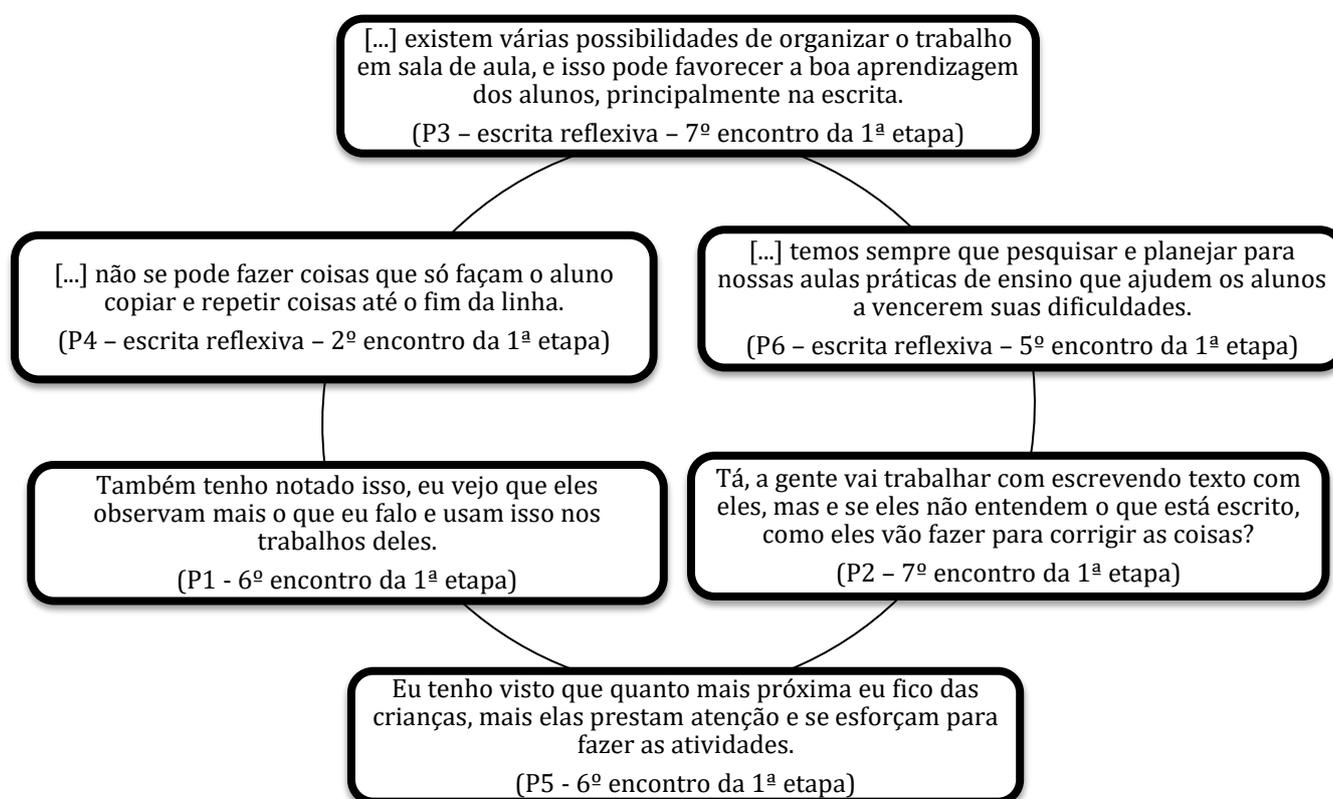


Figura 20 – Indicadores do processo de atribuições causais internas, estáveis e não controláveis  
Fonte: AUTORA, 2020.

A partir dos fragmentos destacados acima infere-se que a participante P4 explica entender o quanto às atividades de cópia não contribuíam para a aprendizagem dos alunos, principalmente quando relacionada a produção escrita por não favorecer a reflexão sobre o ato de escrever. Ao fazer isto, a participante atribui que as causas do baixo desempenho dos alunos estão relacionadas a estas atividades por não auxiliarem o processo de reflexão e de aprendizagem. A participante P6 reflete em sua escrita que a partir de estudo e planejamento é possível ajudar os alunos a vencerem dificuldades em sua aprendizagem, e ao fazer isso, atribui a estas ações a causa de ocorrência futura de melhores desempenhos no aprender de seus alunos, processo semelhante ao das participantes P2 e P3.

A professora P2 reflete que o investimento em mais ações relacionadas a leitura pode favorecer melhores resultados na escrita, enquanto P3 acredita que a organização do trabalho pedagógico afetará positivamente o processo de escrita dos alunos. Já as professoras P1 e P5 demonstraram atribuir como causas à maior atenção percebida em seus alunos à influência de sua aproximação e papel mais ativo. Interpreta-se a partir dos excertos, que ao longo da 1ª etapa as professoras passam a assinalar seus esforços pessoais para qualificar a prática docente como causas preditoras de resultados satisfatórios futuros em relação à escrita dos alunos, buscando explicar os resultados anteriores aos observados naquele momento às práticas educativas realizadas, o que se acredita ser um fator motivacional para a mudança de prática.

Ao longo da segunda etapa da intervenção percebe-se que as participantes mantem esse comportamento, apontando com mais profundidade a atribuição de causas positivas em relação ao ensino da escrita dos alunos e explicação desses processos a partir das práticas realizadas. A exemplo disso, cita-se o 4º encontro da 2ª etapa quando foi realizada pelas participantes a elaboração de um roteiro para auxiliar os alunos em suas produções textuais, e que também podiam ser utilizadas pelas professoras para avaliar os textos, uma vez que os pontos abordados no roteiro abrangiam a estrutura textual.

Ao final da elaboração do material, as participantes apresentaram que as fichas auxiliariam a resolver duas situações consideradas preocupantes, a primeira relacionada aos alunos que conseguiriam perceber que pontos deveriam ser contemplados em seus textos, e a segunda relacionada às participantes que conseguiriam avaliar o texto a partir da ficha. Diante desse fato infere-se que a

explicação para as dificuldades em relação ao ensino e a tarefa de escrita de textos é dada pelas participantes a partir dos dois pontos citados: para os alunos - sua dificuldade em escrever estaria ligada ao fato de não saberem o que escrever e o que deveriam fazer para atender a atividade solicitada e, em relação à prática de ensino das professoras - a explicação era de que uma de suas principais dúvidas estaria centrada na forma mais adequada de avaliar um texto. Percebe-se com isso que as participantes seguem buscando explicar os resultados da sala de aula à aspectos próprios desse espaço, passando então a atribuir causas internas ao ambiente.

Nos encontros seguintes à elaboração das fichas de correção e revisão de textos, as participantes revelam em suas escritas reflexivas como perceberam a utilização das fichas e do roteiro, atribuindo a essas estratégias a percepção de bons resultados para a escrita dos textos e também para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, tal como apresentam os excertos abaixo, relativo as participantes P1 e P6:

[...] fazer e usar as fichas, tanto o roteiro para escrever como a ficha para corrigir os textos, são ótimas estratégias para usar com os alunos. Quando fizemos o texto coletivo, eu usei o roteiro junto com eles, e fui ajudando a corrigir. Agora com a ficha de correção, eles vão poder ter mais autonomia (P1 – escrita reflexiva – 7º encontro – 2ª etapa)

Tenho feito mais atividades para que as crianças possam realizar a escrita correta das palavras, e a elaboração da ficha de correção dos textos vai me ajudar nisso, porque vai ajuda-los a ter mais atenção com as questões ortográficas e textuais. (P6 – escrita reflexiva – 7º encontro da 2ª etapa)

Com a continuidade do trabalho formativo sabendo que a avaliação adequada de textos era uma das questões que mais inquietavam as professoras, e aproveitando a colocação das próprias participantes, de que as fichas as ajudariam neste processo, no 8º encontro da 2ª etapa, incentivou-se que elas avaliassem as escritas dos alunos, utilizando este material e que não fizessem “riscos” nos textos, e sim que colocassem recados ao final dos textos indicando aspectos que poderiam melhorar, concluindo com uma frase de incentivo como forma de ajudar na motivação dos alunos.

Ao realizar a avaliação da forma como foram orientadas, algumas participantes destacaram o seguinte:

Eu também riscava direto no texto, ia corrigindo ponto, escrita, parágrafo, letras maiúsculas e minúsculas, mas circulando e escrevendo por cima. Mas eu acho que assim, como fizemos hoje, é melhor, porque desse jeito, quando o aluno receber o texto, ele vai pensar sobre o que está anotado, buscando o que tem que corrigir. (P4)

Ao contrário dos outros, eu não riscava no texto, só colocava em cima: *Parabéns! Ótimo! Muito Bom!* ou *Bom!* e aí, os alunos vinham me perguntar o que tinham feito de errado, e às vezes eu nem lembrava mais porque tinha colocado aquilo, e precisava ler de novo. Do jeito que fizemos hoje vai ser melhor para eles aprenderem. (P3)

Nos excertos das professoras P4 e P3 foi possível perceber que as mesmas avaliaram positivamente essa nova forma de corrigir o texto, apontando que assim os alunos poderão refletir sobre os aspectos da escrita. Ao explicar como avaliavam anteriormente e perceber diferenças entre a maneira utilizada anteriormente e a que foi realizada no encontro formativo, suas reflexões revelam as expectativas futuras de sucesso na escrita de textos dos alunos, observa-se que as participantes motivadas e com crenças altas de autoeficácia, atribuem causas para o desenvolvimento de atividades a fatores controláveis, ao contrário de sujeitos com baixas crenças de autoeficácia, que atribuem os insucessos a fatores incontroláveis – agentes externos, sorte ou outros (ZIMMERMAN E CLEARY, 2006; VELOSO E ARAÚJO, 2019).

Para finalizar as mudanças percebidas em relação às atribuições causais, destaca-se fragmentos coletados nas escritas reflexivas das participantes ao final do 10º encontro da 2ª etapa, os quais são apresentados a seguir no quadro 15:

Quadro 15 – Trechos indicadores do processo de atribuição causal observados ao final da intervenção pedagógica – P1, P5 e P6

P1	P5	P6
A parte teórica tem me ajudado a relacionar com a minha sala de aula, a tentar coisas que tem a ver com o que eu vivo, e isso facilita até a vontade de tentar.	[...] é possível mudar oferecendo materiais de apoio e instrução adequados para isso. As reuniões e os textos estão ajudando a ver isso, principalmente porque me provocam e me permitem olhar mais de perto para mim e para os meus alunos.	[...] procuro ajudar meus alunos a desenvolverem o próprio pensamento para que percebam o que é importante considerar na linguagem escrita, o trabalho feito está ajudando nisso.

Fonte: Autora, 2020.

Considerando que atribuições causais são crenças pessoais capazes de influenciar o desempenho, a afetividade, as expectativas de sucesso e fracasso, o comportamento e a motivação (MARTINI E DEL PRETTE, 2005; WEINER, 2010; FIGUEIRA E LOBO, 2012) exercem influência sobre os processos autorregulatórios, sobretudo por sua interação com as crenças de autoeficácia. Compreende-se a partir dos argumentos apresentados que as participantes passaram a sentir-se mais capazes em relação à sua docência durante a intervenção pedagógica, deixando de atribuir à fatores externos as causas dos resultados observados, e sim passaram a explicá-las a partir de fatores relacionados ao espaço escolar e às suas ações pessoais de empenho na qualificação da docência, planejamento adequado às necessidades educacionais dos alunos, criação de materiais, organização pessoal e do espaço de sala de aula.

Concluindo a categoria sobre os efeitos da intervenção sobre a motivação para a docência das participantes envolvidas cabe destacar a percepção de elementos relacionados à motivação intrínseca e extrínseca. De acordo com Frison (2006, p. 98), “a motivação extrínseca tem sido definida como heterônoma e do controle externo, e a motivação intrínseca como de autonomia e autocontrole pessoal”. Ou seja, A motivação extrínseca está relacionada ao ganho de recompensas ou, como no caso deste estudo, ao incentivo fornecido pela pesquisadora para estimular as professoras a agirem. Enquanto a motivação intrínseca relaciona-se ao interesse, ao desejo e à satisfação que o sujeito tem em aprender ou qualificar suas práticas.

Dito isso, enfatiza-se a decisão do grupo de professoras participantes em dar continuidade a prática formativa com estudo teórico após a finalização da intervenção pedagógica. P3, durante o encontro em grupo realizado na 3ª etapa do estudo, justifica esta ação destacando que após a intervenção pedagógica, infelizmente, as reuniões haviam sido reduzidas apenas a reuniões de conselho de classe e planejamento de festas, o que de acordo com a professora representava um retrocesso após a experiência formativa que haviam vivenciado durante a intervenção pedagógica. P6, complementando a fala da colega cita: “No nosso grupo enviamos textos interessantes que encontramos sobre educação, dividimos situações que enfrentamos em sala de aula, e como resolvemos os problemas para que continuássemos nos ajudando.

Considerando que:

Um indivíduo intrinsecamente envolve-se em atividades que oferecem a oportunidade para o aprimoramento de seus conhecimentos e de suas habilidades, procura novidade, entretenimento, satisfação da curiosidade, oportunidade para exercitar novas habilidades e obter domínio. Está implícita nessa condição uma orientação pessoal para dominar tarefas desafiadoras, associadas ao prazer derivado do próprio processo (GUIMARÃES, 2009, p. 37).

Entende-se que a iniciativa de dar continuidade aos estudos teóricos e às trocas de experiência, buscando meios e criando estratégias adequadas para este fim, indica para além demonstração de autonomia e de maiores condições de autorregular sua aprendizagem (ZIMMERMAN, KITSANTAS, 1997; PANADERO, TAPIA, 2014), que as participantes ao longo do seu processo formativo e pedagógico apresentaram a transformação da motivação extrínseca que tinham no início da formação em motivação intrínseca, quando elas dão continuidade aos estudos motivadas pelo seu desejo e satisfação pessoal.

#### **4.1.3. Aprendizagem Docente e sua Influência sobre os Ambientes Social e Físico de Atuação Profissional**

A terceira categoria discutida trata das mudanças realizadas pelas participantes em seus ambientes social e físico de atuação. Os ambientes físicos e sociais abordados referem-se à ambientes do contexto escolar. Para Pintrich (1994, 2000), o contexto é um fator essencial na aprendizagem, uma vez que como espaço de interações se constitui a partir das metodologias de ensino, conteúdos desenvolvidos, atividades práticas e o estabelecimento das relações sociais.

Com base nos estudos realizados, assinala-se como ambiente social aquele que compreende as pessoas com as quais os sujeitos se engajam, sendo um importante elemento desse ambiente a procura de ajuda dos pares (PELISSONI, 2016, p. 33) e o ambiente físico, que se referem ao espaço onde a aprendizagem acontece, ainda a atuação profissional e os recursos necessários para a criação de condições favoráveis à aprendizagem e desenvolvimento do trabalho (PELISSONI, 2016, p. 32).

Destaca-se que a partir da análise dos dados percebeu-se que as professoras envolvidas atribuíram as alterações que realizaram nestes ambientes à aprendizagem

que construíram no decorrer dos encontros de formação continuada da intervenção pedagógica.

Para fins de apresentar estas mudanças, aborda-se primeiramente aquelas ocorridas sobre o ambiente social e na sequência as ocorridas sobre o ambiente físico.

l) *Aprendizagem docente e sua influência sobre o ambiente social*

De acordo com o que foi citado anteriormente e amparada nos aportes teóricos de Pintrich (1994, 2000) e Zimmerman (2000, 2001), no ambiente social a seleção de ajuda adequada é um suporte ao processo de aprendizagem, pois em ambientes onde há trocas, parcerias e colaboração há também o fortalecimento do desenvolvimento de competências.

Enfatiza-se que logo no início da intervenção pedagógica as participantes pareciam acreditar que suas vivências em sala de aula eram individualizadas em relação aos problemas enfrentados. Principalmente, quando se percebia em alguns depoimentos algo assim: “*Na minha sala é pior*”. Isso aponta, que embora fizessem parte do mesmo grupo escolar há três anos, e compartilhassem momentos, como os que aconteciam nas reuniões pedagógicas, as participantes não costumavam buscar o grupo para apoio frente às dificuldades que enfrentavam ou avançar em suas aprendizagens.

Porém com a realização do projeto de formação continuada para qualificação das práticas referentes ao ensino da escrita de textos iniciou-se em grupo um processo de compartilhamento de dúvidas, discussão e exposição de suas realidades a fim de elaborar estratégias de trabalho, planejamento e avaliação das atividades, onde pode-se perceber que a situação inicial foi aos poucos se modificando.

Ao analisar os dados coletados observou-se que desde a 1ª etapa da intervenção, as participantes evidenciam em suas escritas reflexivas sua percepção sobre importância das reuniões de formação e enfatizaram o potencial do grupo de estudos para a qualificação da prática educativa para o ensino da escrita de textos, tal como apresentado abaixo:

Quadro 16 – Índícios iniciais: importância do grupo para a qualificação da prática educativa em prol da escrita de textos

<b>P2</b>	[...] aprendi, com o capítulo do livro e a conversa com as colegas é que devemos olhar o outro como ele é, e não da maneira que queremos que ele seja. (2º encontro da 1ª etapa)	P2 e P6 destacam a importância do estudo teórico e do diálogo em grupo para as suas aprendizagens sobre o ensino da escrita e a forma de olhar para os alunos.
<b>P6</b>	A partir dos diálogos, do livro, e dos relatos das colegas aprendi que é muito importante realizar atividades que envolvam os alunos em sala de aula. (Escrita reflexiva – 4º encontro da 1ª etapa)	
<b>P1</b>	Percebi a importância de se trabalhar em conjunto buscando alternativas para melhorar as aulas, com atividades que estejam de acordo com o que os alunos precisam. (Escrita reflexiva – 6º encontro da 1ª etapa)	P1 e P4 enfatizam o trabalho em conjunto como fonte para elaborar estratégias e pensar formas de trabalhar em suas salas de aula.
<b>P4</b>	[...] dialogando com as colegas conseguimos trocar experiências, pensar atividades, coisas que serão de grande proveito para minha vida profissional. (Escrita reflexiva – 4º encontro da 1ª etapa)	

Fonte: Autora, 2020.

A partir dos fragmentos acima compreende-se que as participantes começam a atribuir aprendizagens e percepções às reuniões de formação, estudo teórico e discussões com o grupo, e revelam que ao compartilharem experiências se tornam mais unidas em prol de um objetivo em comum.

Compreende-se que com a aproximação das participantes no grupo elas passam a perceber similaridades entre suas vivências profissionais, buscando no grupo uma forma de ampliar e qualificar seus saberes e suporte para enfrentar as dificuldades vivenciadas. Segundo autores como Zimmerman e Martinez-Pons (1986, 1988), Zimmerman (1994), Pintrich (1994, 2000) e Vieira (2014), procurar por ajuda e apoio de outros pares de forma a ampliar conhecimentos ou enfrentar dificuldades na compreensão de algum conteúdo, indica o processo de tomada de consciência em relação às exigências da tarefa e controle para alcançar seu objetivo.

Entende-se, a partir dos dados analisados, que as discussões teóricas aliadas ao planejamento de ações práticas para a sala de aula durante as reuniões de formação em prol do ensino da escrita de textos, são estabelecidas pelas professoras como uma importante ferramenta para a ocorrência da aprendizagem colaborativa, cuja “característica essencial é que o sucesso de um ajuda os outros a obterem

sucesso. Na aprendizagem colaborativa, os sujeitos trabalham juntos para alcançar um objetivo comum (AZEVEDO E TAVARES, 2001, p. 332) ”.

Evidências sobre aprendizagens colaborativas são encontradas em outros relatos feitos ao longo do processo de formação. P3 em sua escrita reflexiva após o 4º encontro da 2ª etapa, cita que o estudo feito durante as reuniões a estava ajudando a tornar-se uma professora melhor, e que isso era potencializado por ser realizado em parceria com colegas que vivenciavam realidades semelhantes às suas, o que favorecia que se ajudassem para resolver algumas situações. A participante P6, em um relato semelhante ao da P3, destaca ao final da 2ª etapa, que além da importância das colegas para a construção de aprendizagens, o processo de reflexão sobre sua prática pedagógica suscitada dentro do grupo de estudos, favoreceu também a sua aproximação com os alunos.

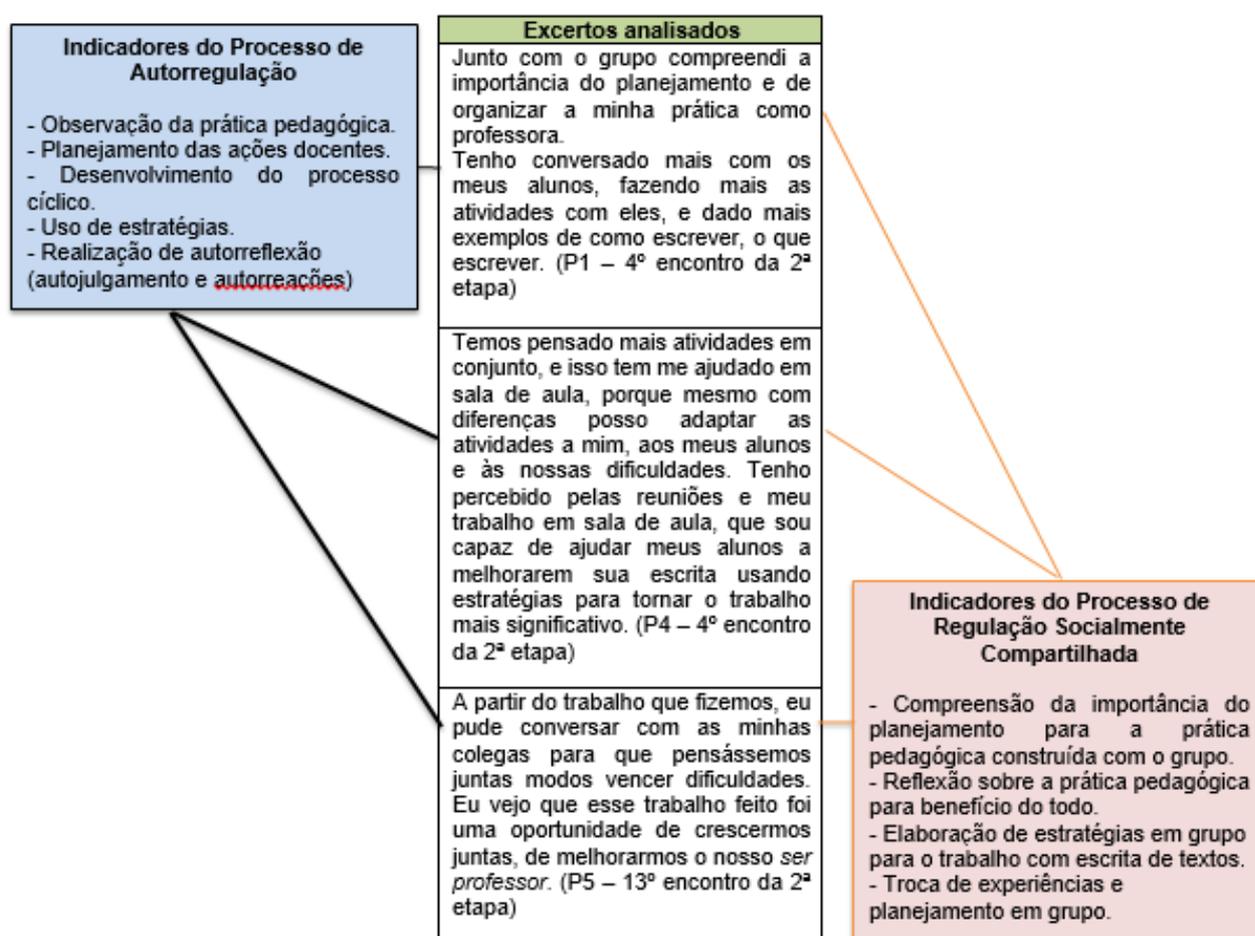
Os relatos revelam que as participantes reconhecem a importância do estudo teórico para o ensino da escrita de textos e a ajuda do grupo serve como suporte adequado ao desenvolvimento de sua prática educativa em sala de aula, sublinhando que o trabalho realizado oportunizou a ocorrência de mudanças positivas em seu trabalho relacionado a escrita de textos e que o mesmo permitiu melhorar suas competências profissionais. A professora P6, no 10º encontro da 2ª etapa, registrou em sua escrita reflexiva: “Sei que quando o trabalho acabar vou sentir falta das discussões, mas acredito que a parceria que iniciou com minhas colegas, vai se manter”.

Entende-se a partir dos resultados que o estabelecimento do ambiente social das participantes como um espaço de aprendizagem colaborativa favoreceu o processo de regulação socialmente compartilhada que se refere a processos pelos quais os membros de um grupo regulam sua atividade de forma coletiva em prol de um objetivo em comum (HADWIN, JÄRVELÄ, MILLER, 2011, 2018; JARVELA et al., 2013). Segundo Marques et al. (2019, p.208), se, “por um lado, a autorregulação da aprendizagem diz respeito à forma como o sujeito regula as suas próprias aprendizagens, por outro, a regulação partilhada refere-se à forma como, em conjunto, regulam os processos de aprendizagem do grupo”.

Ainda de acordo com Marques et al. (2019, p. 208) “a regulação partilhada traduz-se nas interações que emergem dentro do grupo e na colaboração estabelecida entre os seus elementos [...] sendo o conhecimento coconstruído por meio das interações e do diálogo com os outros”. Assim, infere-se que os dados

revelaram que as professoras se alinharam enquanto grupo tanto no reconhecimento da necessidade em realizar um trabalho específico para o ensino da escrita de textos quanto em sua dedicação para os estudos, o que culminou na constituição de um espaço que possibilitou além dos processos de autorregulação, processos de regulação socialmente compartilhada a partir da realização de tarefas colaborativas. (HADWIN, JÄRVELÄ, MILLER, 2011, p. 69), conforme demonstrado na análise seguinte:

Quadro 17 – Análise dos processos de autorregulação e regulação socialmente compartilhada revelados pelas participantes



Fonte: Autora, 2020.

Observa-se a partir dos indicadores que ao mesmo tempo em que as professoras apresentam comportamentos que remetem a autorregulação, também apresentam elementos que demonstram a ocorrência do processo de regulação socialmente compartilhada, na qual atuam como “parceiras em nível igualitário de conhecimento, que contribuem mutuamente para aprendizagem de ambas (FORTES, 2018, p. 21)”. Logo, percebe-se que a organização do trabalho de formação

desenvolvido potencializou a construção das aprendizagens das participantes, auxiliando-as a estabelecer entre si enquanto grupo um ambiente social propício para a ocorrência de aprendizagens colaborativas, bem como para os processos de regulação socialmente compartilhada e autorregulação.

Em relação a estes resultados cabe destacar que nos estudos de Gemente, Matthiesen (2017) e Zampieri, Javaroni (2018), os dados também revelaram que os projetos de formação continuada contribuíram para a criação de ambientes colaborativos para aprendizagem docente. Entretanto, estas pesquisas não apontam elementos que demonstrem a ocorrência de mudança em relação aos ambientes físicos de atuação dos professores, como observado neste estudo, no qual as participantes engajadas em prol do mesmo objetivo de qualificar sua prática do ensino da escrita de textos, após os estudos realizados na 1ª etapa da investigação, sentiam-se mais capazes para imprimir mudanças sobre seu ambiente físico de atuação profissional, buscando organizar suas salas de aula de forma a tornar o ambiente mais favorável para o trabalho de escrita de textos, conforme se apresenta a seguir.

## II) *Aprendizagem docente e sua influência sobre o ambiente físico*

Ao final da 1ª etapa da intervenção pedagógica, as participantes apreensivas pelo início da 2ª etapa, cujo eixo norteador seria voltado às especificidades do trabalho com produção de textos ancorado nos pressupostos teóricos da aprendizagem autorregulada, perceberam a importância de fazer alterações no ambiente físico da sala de aula, de modo a torná-lo mais favorável a realização das atividades de produção de textos que seriam realizadas, algo importante para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, afinal, “a criação de ambientes produtivos de aprendizagem que minimizem distrações permitirá ao estudante alcançar maiores níveis de desempenho (EMÍLIO, 2017, p. 30).”

A mudança nas salas de aula iniciou pela disposição de mais livros literários e didáticos, revistas e jornais, materiais que os alunos pudessem consultar durante as aulas e atividades de escrita de textos (PINTRICH, 1994, 2000; VOLET, VAURAS, SALONEN 2009; ZIMMERMAN, SCHUNK, 2011; GRAU, WHITEBREAD, 2012). Enfatiza-se que a estratégia de disponibilizar materiais de leitura em sala de aula foi escolhida pelas participantes por dois motivos, sendo eles: tornar mais fluente a leitura dos alunos e apresentar modelos de escrita de textos variados.

A disposição e organização das salas de aula como espaço de leitura incentivou os alunos a se interessarem pelos materiais escritos, conforme destacou P4 no 1º encontro da 2ª etapa, ao citar que “eu disponibilizei os materiais e inicialmente eu escolhia um livro e sentava junto com eles, e aos poucos, eu fui incentivando que eles pegassem os livros para me contar sobre o que era, agora, quando eles terminam as atividades, parte deles a vontade de escolher e ler um livro”.

Como o grupo tinha como objetivo potencializar avanços em relação à escrita de textos dos seus alunos, observou-se que ao longo da intervenção a prática de disponibilização de materiais escritos em aula continuou e, aos poucos também foi sendo ampliada a partir da exposição de textos e cartazes dos alunos, bem como a utilização de roteiros para a escrita de textos (Apêndice C), fichas de correção e de revisão para suas produções (Apêndices D e E).

Evidências sobre a importância da estruturação do ambiente físico para as atividades de escrita, também são reveladas nas entrevistas realizadas com as professoras após um ano da realização da intervenção pedagógica. Ao refletir se percebia algum impacto da formação continuada em sua atuação docente, P1 relata que a partir da formação continuada percebeu que a sala de aula, concebida como espaço principal para o desenvolvimento das práticas de ensino dentro da escola, precisava ser organizada melhor. E por este motivo a organização que ela passou a realizar não se reduziu apenas à disponibilização de materiais para consulta e pesquisa, mas também na forma como passou a dispor as classes escolares buscando uma forma em que os alunos ficassem mais próximos, e tivessem a oportunidade de trabalhar e aprender em parceria com os colegas.

Semelhantes à P1, P3 e P4 também indicam como impactos da intervenção pedagógica a forma como passaram a perceber a importância de criar um ambiente físico propício e que disponha de recursos voltados às necessidades de aprendizagem dos alunos. Para Pelissoni (2016, p. 33) evidências sobre a importância da estruturação dos ambientes físicos para a aprendizagem revela processos autorregulatórios, uma vez que sujeitos autorregulados analisam o ambiente e escolhem elementos adequados às necessidades de forma a torna-los ambientes de aprendizagem produtivos.

Frente a esses argumentos, cabe destacar que outra estratégia adotada pelas participantes para tornar o trabalho de escrita de textos mais produtivo e auxiliar a estruturar o ambiente de sala de aula, foi a estratégia de gestão do tempo, que de

acordo com Emílio (2016, p. 109) pode ser entendida como uma forma de autorregulação. Enfatiza-se que a estratégia de gestão do tempo foi utilizada pelas participantes com suas turmas pela primeira vez após o 4º encontro da 1ª etapa, durante a realização do jogo *Quem escreve sou eu* (Anexo 2), e embora a atividade escolhida fosse um jogo, por se tratar de uma estratégia nova para os alunos e professoras, naquele momento, as participantes relataram muitas dificuldades na sua implementação.

Contudo na continuidade do estudo, com o uso sistemático da estratégia no desenvolvimento das atividades, principalmente aquelas voltadas às produções textuais, percebe-se que as participantes começam a apresentar avanços quanto ao domínio da estratégia de gerenciamento do tempo para as atividades, percebendo benefícios para a prática pedagógica. A fim de exemplificar este avanço, apresenta-se na figura 21 dois excertos que abordam o uso da estratégia pelas participantes P2 e P5, que demonstram as dificuldades em utilizar a estratégia na 1ª etapa da intervenção pedagógica e as mudanças que se apresentam na 2ª etapa.

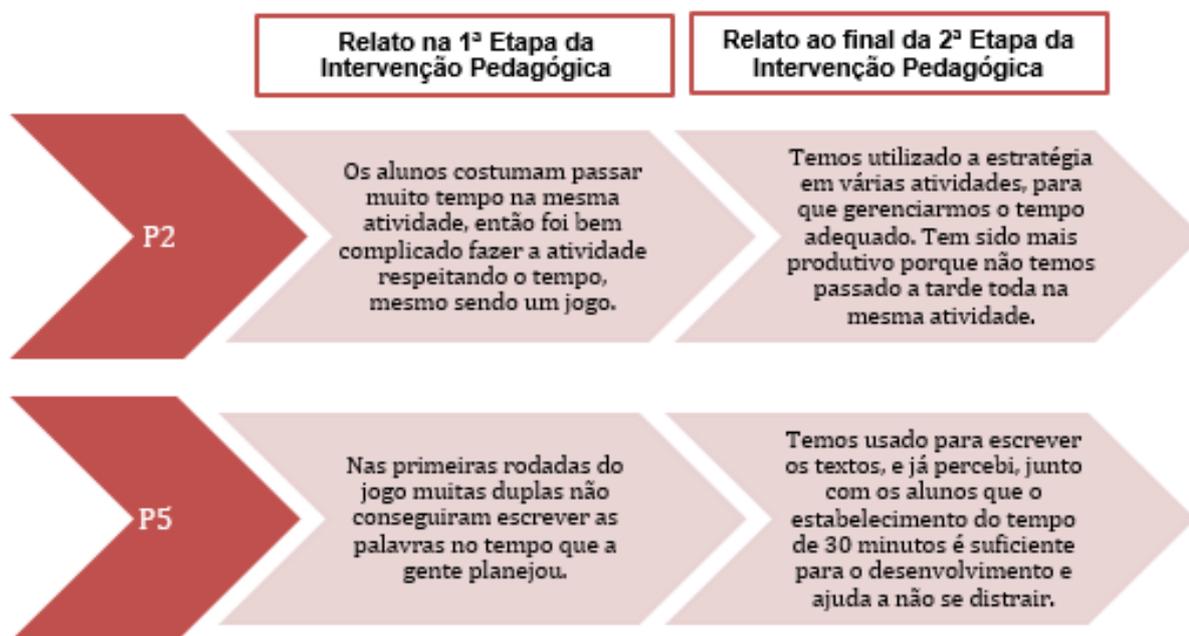


Figura 21 – Indicadores de avanço quanto ao uso da estratégia gestão de tempo – P2 e P5  
Fonte: AUTORA, 2020.

Assim, tendo em vista que escolher, organizar ambientes, procurar ajuda, gerenciar o tempo e outras ações elaboradas para otimizar a aprendizagem, demonstram a ampliação do inventário de estratégias utilizadas por sujeitos autorregulados (ZIMMERMAN, MARTINEZ-PONS, 1986, 1988; ZIMMERMAN, 1994; PINTRICH, 1994, 2000; FRISON, 2006; PRANKE, 2017), percebeu-se que as

mudanças realizadas pelas participantes em seus ambientes social e físico de atuação, atribuídas às aprendizagens que construíram ao longo da intervenção, além de fortalecerem a relação professor/professor e professor/aluno, potencializaram o desenvolvimento de competências autorregulatórias para a docência.

#### 4.1.4. Resignificação do Eu docente: Efeitos sobre a prática pedagógica

A última categoria discutida desta tese diz respeito aos efeitos da intervenção pedagógica que foram percebidos sobre a prática profissional das participantes. De acordo com o que é brevemente apresentado no capítulo 1 deste estudo, a prática pedagógica pode ser transformada na medida em que as professoras se envolvam com propostas que as levem a avançar em suas práticas (GATTI, 2017; LIBÂNEO, 2017; SILVA, 2017). Portanto, é sim um processo de transformação, construção e reconstrução que perpassa a vida profissional desde o momento da escolha da profissão, estendendo-se pela formação inicial e pelos espaços institucionais onde se desenvolve a profissão (VEIGA SIMÃO, 2004, 2006), conforme sintetiza a figura 22.



Figura 22 – Processo de construção/reconstrução da prática docente  
Fonte: AUTORA, 2020.

A construção docente inicia-se então durante a formação inicial, quando os futuros professores apreendem os saberes iniciais a respeito da profissão, os quais darão suporte para este sujeito no começo de sua atuação profissional. Após o

ingresso deste professor na carreira pedagógica, inicia-se o processo de reconstrução da prática docente, no qual o professor passa a ser alguém que constrói e reconstrói sua prática conforme as necessidades que surgem no ambiente de trabalho, as experiências que vivencia no percurso e as exigências inerentes a profissão (VEIGA SIMÃO, 2004, 2006).

No contexto deste estudo vale destacar que a transformação da prática pedagógica das participantes é observada a partir da relação estabelecida entre a formação continuada e a prática docente das professoras referente ao ensino da escrita de textos, em um processo de retroalimentação, no qual enquanto trazem implicações uma à outra, também se equilibram (Figura 23).

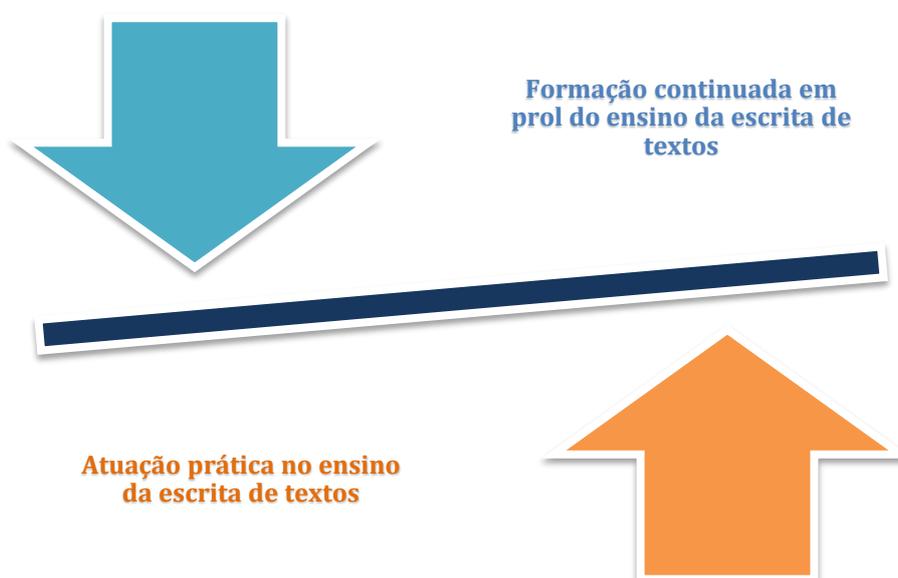


Figura 23 – Relação observada no processo de transformação da prática  
Fonte: AUTORA, 2020.

Tendo por base esta relação, indica-se que os resultados apresentados nesta categoria dizem respeito às mudanças em três níveis: i) nível conceitual: importância da reflexão sobre a prática com suporte teórico; nível processual: utilização e construção de materiais com o intuito de favorecer a aprendizagem e reflexão dos alunos sobre os seus próprios processos de aprendizagem para a escrita de textos; iii) nível atitudinal (das atitudes): desempenho de papel mais ativo junto aos alunos no ensino e na prática de escrita de textos (VEIGA SIMÃO, CAETANO, FLORES, 2005).

Dito isso, inicia-se a discussão dos resultados apresentando as mudanças a nível conceitual. Conforme citado na introdução desta tese, antes de iniciar a intervenção pedagógica, as participantes demonstravam descrenças quanto aos

processos de formação continuada. Em sua experiência alguns conceitos trabalhados em cursos de formação continuada tratavam de uma realidade que não era a delas, e isso dificultava que conseguissem desenvolver com segurança as temáticas em sua prática educativa.

No entanto, ao desenvolver um trabalho de formação voltado a qualificar sua atuação profissional em relação a um problema real de seu cotidiano, observou-se que as professoras modificaram as suas percepções sobre a importância da teoria para o enfrentamento dos problemas que vivenciavam em relação a escrita. Como o processo formativo era voltado a qualificação do ensino para a escrita de textos, ponderou-se ser importante, logo no primeiro encontro do estudo, questionar às professoras sobre o que compreendiam em relação ao que é “*Escrever Bem*”.

A partir dos relatos das escritas reflexivas percebeu-se que as respostas dadas a esta resposta indicavam que escrever bem era escrever sem erros e com clareza. Entretanto, ao longo do estudo teórico e das atividades realizadas com suas turmas as participantes apresentam em suas falas e escritas reflexivas, indicadores de mudança sobre sua compreensão do que é *Escrever Bem*, os quais são destacados no quadro 18.

Quadro 18 – Indicadores de mudança quanto à definição do que é *Escrever Bem*

1º encontro etapa 1	1º encontro etapa 2
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conseguir transmitir o que se quer falar com clareza.</li> <li>- Escrever sem erros ortográficos e gramaticais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conseguir comunicar o que se quer com clareza.</li> <li>-Ter domínio das regras gramaticais e ortográficas.</li> <li>- Escrever com organização coerente de ideias.</li> <li>- Uma tarefa complexa que exige o uso de estratégias adequadas e um bom planejamento.</li> </ul>

Fonte: Autora, 2020.

Considerando que para ensinar aos seus alunos os conteúdos curriculares “o professor tem tanto que saber ensinar como aprender (VEIGA SIMÃO, 2001, p.7), infere-se a partir dos indicadores referidos no quadro 18 que ao demonstrar mudanças quanto a sua concepção de escrita, as participantes colocam-se na situação de “aprendentes” ao longo do processo de formação continuada, aprofundando por meio do estudo teórico os seus saberes para a qualificação de suas práticas.

Além desta mudança, referências sobre a importância dos estudos teóricos para uma atuação mais qualificada em relação ao ensino da escrita de textos em sala de aula, também são verificadas nas escritas reflexivas das participantes P1, P2, P3 e P6.

Quadro 19 – Fragmentos de escrita das Participantes P1, P2, P3 e P6

<b>P1</b>	Ao longo do nosso estudo eu fui vendo como eu podia melhorar como professora [...] direcionar as minhas aulas para que os alunos escrevessem textos melhores. Um dos pontos primordiais foi buscar atividades diferenciadas para ensinar meus alunos a utilizar as letras maiúsculas e minúsculas nos textos, porque quase sempre fazia isso com frases individuais (Excerto da entrevista realizada em setembro de 2019).
<b>P2</b>	Passei a estudar mais e rever também o que eu sabia sobre escrever textos, por exemplo, sobre coesão e divisão do texto em parágrafos, algo que não é tão fácil assim de realizar sem que se tenha estudado para isso. (Excerto da entrevista realizada em outubro de 2019)
<b>P3</b>	Um dos pontos que destaco dos nossos estudos, é que me dei de conta da importância do dicionário para o estudo da grafia correta das palavras, sei que isso parece óbvio, mas na correria do dia a dia as vezes deixamos o óbvio passar despercebido. Com o uso do dicionário estudei com meus alunos as regras ortográficas, o uso de certas letras em uma palavra ao invés de outra, como ocorre em palavras quando a letra S tem som de Z (Excerto da entrevista realizada em outubro de 2019)
<b>P6</b>	A partir dos nossos estudos passei a perceber a importância de planejar a escrita, seja por roteiros ou outro esquema. Outra coisa que chamou minha atenção quando preparávamos materiais para trabalhar com textos na sala de aula e me fez voltar aos livros de português com olhos de aluna foi quando citamos que para escrever um texto era preciso saber pontuar e fazer concordância e isso foi questionado a nós, me incentivando então a estudar não só sobre isso, mas também sobre outros aspectos relacionados ao texto, porque percebi que não poderia avaliar ou ajudar meus alunos se eu não soubesse com confiança sobre o que se tratavam esses conteúdos (Excerto da entrevista realizada em setembro de 2019).

Fonte: Autora, 2020.

Ao analisar os fragmentos do quadro acima, percebe-se que as professoras ao refletir sobre a formação continuada reconhecem como o estudo teórico as auxiliou a perceber elementos da sua prática em sala de aula em relação às suas ações de ensino, mobilizando-as dessa forma a aprofundarem seus conhecimentos para os conteúdos relacionados a escrita de textos. Como pode-se perceber, as participantes avaliam a relevância da formação e também sobre a sua eficácia em relação à prática. Desta forma emerge a partir da reflexão das professoras uma interpretação da teoria como suporte ao trabalho docente e observação sistemática da realidade.

Estes dados evidenciam que as professoras refletem sobre “o estado dos seus próprios conhecimentos e competências e compreendem como regular a sua própria atuação (MONEREO, 1995, p.54)”. Ainda em relação aos excertos do quadro 19, apreende-se a partir deles sinais quanto às aprendizagens das participantes estabelecidas na relação entre teoria e prática, os quais são expostos na figura 24.

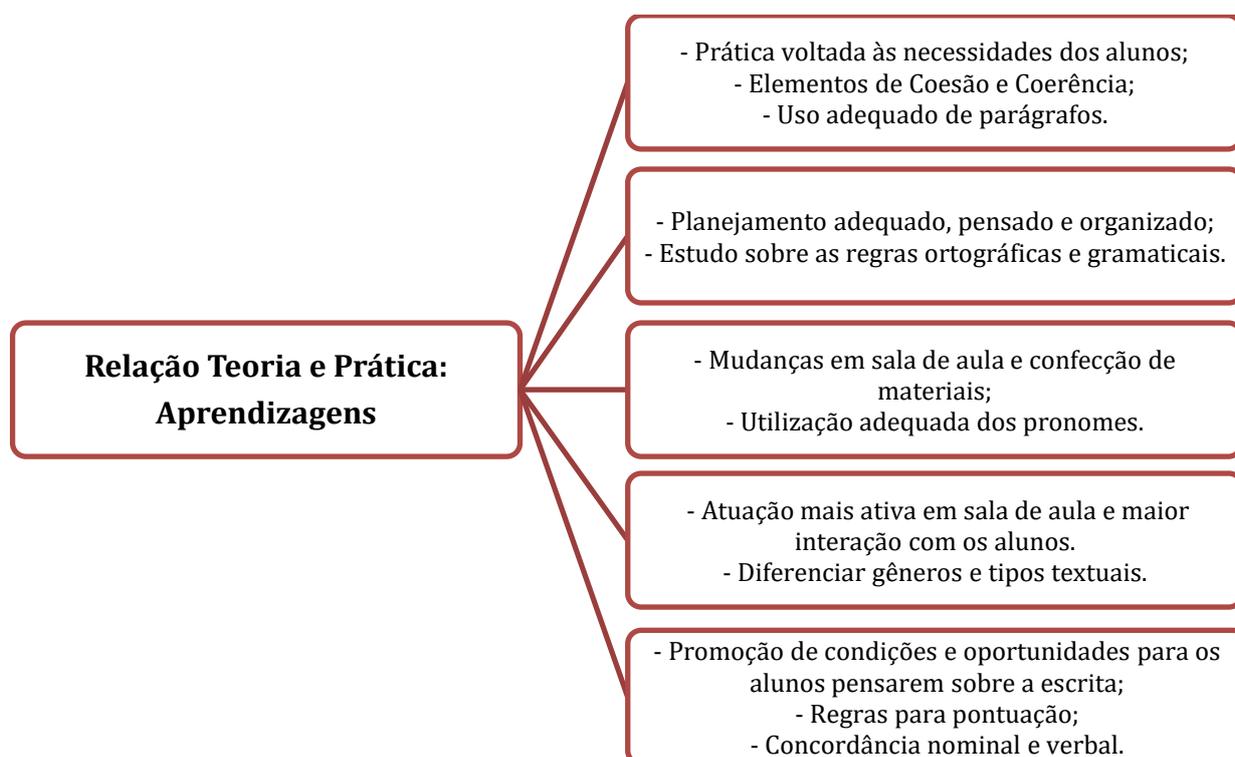


Figura 24 – Sinais de aprendizagens decorrentes da relação teoria e prática  
Fonte: AUTORA, 2020.

A consolidação de aprendizagens a partir da formação continuada com vistas a qualificar as práticas de ensino de escrita de texto das participantes é corroborada por Altet (2001, p. 31) ao citar que “o saber da prática construído na ação, com finalidade de ser eficaz; é contextualizado, encarnado e finalizado, transformando-se em um saber adaptado à situação.”

Zampieri e Javaroni (2018), ao desenvolverem um estudo que objetivou apresentar e discutir elementos referentes de duas ações de formação continuada, e o modo como ambas se constituíam em ambientes colaborativos de aprendizagem, também encontraram entre seus resultados mudanças a nível conceitual na prática pedagógica dos participantes. Em seu estudo, Zampieri e Javaroni (2018) observaram que a partir do desenvolvimento de atividades teórico-práticas voltadas ao ensino da

matemática os professores desenvolvem um posicionamento analítico e crítico na realização de suas atividades profissionais.

Em relação às mudanças à nível processual das professoras destaca-se a utilização e construção de materiais com o intuito de favorecer a aprendizagem e reflexão dos alunos sobre os seus próprios processos de aprendizagem para a escrita de textos, prática adotada pelas professoras no percurso da intervenção pedagógica.

A construção de materiais iniciou no 4º encontro da 2ª etapa, quando inspiradas pelo projeto *Cria Tivo: Promoção de estratégias de autorregulação na escrita* (VEIGA SIMÃO, et al., 2017), as participantes elaboraram um roteiro para auxiliar os alunos a se organizarem para produzir textos (Apêndice C). Já durante esta elaboração, as professoras chamaram a atenção para o fato de que aquele roteiro, também podia servir para organizar a estrutura textual, já que apresentava pontos que contemplavam o início da história, personagens, local, período, desenvolvimento e fim de um texto.

Após a primeira utilização do roteiro para a escrita, as professoras comentaram que ao realizar a atividade de escrita de textos tendo o roteiro como suporte para sua organização, seus alunos sentiram-se satisfeitos com o material. As participantes destacaram a experiência como benéfica para si pelas observações que fizeram, como salienta P6 ao citar: “foi muito bom o momento de utilizar na prática o roteiro para a escrita de textos, principalmente para mim, que fui passando nas mesas para ver como eles estavam fazendo”; e também para os alunos que se mostrando empolgados quiseram ler para os colegas como havia ficado a sua tarefa, cujo encadeamento acabava por formar uma história, que embora partisse da mesma imagem, haviam tido desenvolvimentos completamente diferentes. Este fato também foi destacado pelas participantes como aspecto positivo da utilização do roteiro, algo que fez com que a apresentação dos alunos para seus colegas se tornasse um momento divertido nas turmas, tal como expôs P3 durante o 5º encontro de formação continuada.

eu expliquei bem para que servia o roteiro, que era pra ajudar eles a pensar como se escrever uma história, porque ali tinha tudo o que um texto precisava. E só depois disso, eu entreguei a imagem para eles completarem o roteiro. Eles gostaram bastante, e alguns me perguntaram se tinham que colocar o nome dos personagens do sítio do pica-pau amarelo, ou se podiam inventar outros personagens (P3).

A partir da confecção e emprego do roteiro, as participantes elaboraram também fichas de revisão e correção para que os alunos utilizassem durante as tarefas de escrita de textos (Apêndices D e E). Embora as fichas tenham tido boa recepção em suas aulas, conforme relatado pelas participantes, no início da implementação do uso destes materiais em suas aulas as professoras relatassem em alguns momentos problemas, como os alunos se confundindo ao utilizá-las, ao longo do percurso da intervenção tal situação é modificada, como demonstrado no quadro 20.

Quadro 20 – Indicadores sobre as mudanças percebidas pelas professoras quanto a utilização das fichas de revisão e correção pelos alunos.

Início da implementação dos materiais	Ao final da intervenção pedagógica
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldades em organizar o uso dos três instrumentos: roteiro, ficha de correção e ficha de revisão.</li> <li>- Confusão para utilizar as fichas durante a escrita.</li> <li>- Dificuldade em diferenciar as fichas de revisão e correção de textos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Numeração dos instrumentos para auxiliar em sua organização.</li> <li>- Distribuição dos instrumentos sobre a mesa como forma de organizar o momento para sua utilização.</li> <li>- Uso da ficha de revisão ao final do texto e da ficha de correção durante a escrita.</li> <li>- Ficha de revisão como estratégia para testar e melhorar as formas de escrever textos.</li> </ul>

Fonte: Autora, 2020.

De acordo com Veiga Simão, Caetano, Flores (2005, p. 178):

[...] parece relevante que o processo formativo se comprometa com a prática e reflita sobre ela, equacionando mudanças, concretizando-as e confrontando-as quer com a teoria, quer com a prática, pois essa é a via que permite a integração de estratégias diferenciadas ao mesmo tempo possibilitando que as mudanças se mantenham e generalizem, porque são compreendidas e ensaiadas.

Frente a isso, acredita-se que as mudanças apresentadas pelos indicadores do quadro 20 evidenciam que os alunos passam a fazer uso dos materiais com mais domínio, e que estas sejam resultantes do uso sistemático dos materiais durante atividades diversificadas e maior orientação das professoras, que segundo alguns de seus relatos decidiram fazer atividades utilizando os materiais junto com os alunos, como enuncia P3 ao dizer que organizou uma atividade de organização de frases e

foi realizando junto com eles, anunciando em voz alta e mostrando como e quando utilizava cada uma das fichas. Sobre esta ação, P5 também relata que ao realizar uma tarefa voltada a organizar um texto com frases desordenadas, fez uma cópia grande das fichas e prendeu no quadro ao lado do texto que organizariam e então realizou a tarefa demonstrando como faria, e após este momento, além de orienta-los verbalmente quanto ao uso do material, foi até os alunos em suas mesas, lendo as perguntas das fichas para que eles olhassem a sua atividade e dessem uma resposta. Esta participante, P5, ainda revelou na entrevista realizada em 2019, continuar utilizando em suas aulas o roteiro, fichas de correção e revisão de textos, os quais construíram durante a intervenção pedagógica, ressaltando o quanto é importante trabalhar junto aos alunos demonstrando a eles como usam as fichas para melhorar as escritas de texto, a fim de que a partir da observação eles sintam-se instigados a utilizá-las de forma adequada.

Diante disso, constata-se que ao buscar meios de qualificar a prática de ensino de escrita de textos em sua ação pedagógica, as professoras modificam sua atuação pedagógica a nível processual, adotando não só novos instrumentos e estratégias neste percurso, mas também demonstrando como utilizar estes materiais confeccionados por elas. Neste processo as participantes ao buscarem estratégias diferenciadas para incentivar seus alunos a escreverem os textos, refletem e percebem inclusive seu papel como modelo para seus alunos.

Conforme apresentado no início desta categoria, além das mudanças a nível conceitual e processual, também foram evidenciadas mudanças a nível atitudinal nas participantes. Estas mudanças foram percebidas a partir das escritas reflexivas coletadas na 2ª etapa da intervenção pedagógica, das quais destaca-se as escritas das professoras P4 e P5. P4 descreve, “minha atuação no ensino da escrita de textos tem sido mais ativa, tenho feito mais atividades para escrever e incentivado que eles escrevam, e busquem formas de melhorar onde tem dificuldades. Em seu relato P5 destaca que observava estar dando mais orientações na hora da escrita, buscando desta forma ajudar os alunos a vencerem algumas dificuldades. A professora ainda relata que estava percebendo a partir das reuniões o quanto esta postura mais ativa era muito importante para o trabalho em sala de aula. De acordo com Frison e Veiga Simão (2011), ao regularem suas ações, os sujeitos tornam-se protagonistas, passam a ter voz ativa e atuam como construtores de suas ações, o que implica ativação de suas capacidades e superação de desafios.

Outros indicadores das mudanças a nível de atitudes mais ativas assumidas pelas participantes encontra-se na figura 25.



Figura 25 – Indicadores de mudança a nível de atitudes  
Fonte: AUTORA, 2020.

As falas das participantes P4, P5 e os indicadores apontados na figura 25 evidenciam uma atuação mais ativa na docência das professoras, que a partir do estudo aproximam-se dos alunos objetivando a ajudá-los em seu processo de aprendizagem de competências para a escrita de textos. Interpreta-se destes dados também, a importância da organização da intervenção pedagógica baseada na autorregulação da aprendizagem, uma vez que “[...] se se deseja que os professores ajudem os seus alunos a autorregular sua aprendizagem, então deve-se promover que eles autorregulem a sua própria aprendizagem (VEIGA SIMÃO, 2006, p. 193).”

Enfatiza-se ainda em relação às mudanças a nível de atitudes, que analisando os dados coletados durante o estudo, percebeu-se a partir dos processos autorreflexivos que as professoras apresentam sinais de mudança quanto aos seus sentimentos em relação à profissão, os quais são apresentados no quadro 21.

Quadro 21 – Indicadores de mudança quanto aos sentimentos das participantes em relação à docência

<b>Fase inicial da Intervenção pedagógica</b>	<b>Após a intervenção pedagógica</b>
Sentimento de ineficácia em sua prática docente	Sentimentos de autoeficácia
Desvalorização do seu papel docente	Percepção da importância do ser professor
Insatisfação com a atuação pedagógica	Sentimentos de maior competência no ensino da escrita
Aceitação da dificuldade de aprendizagem dos alunos como algo imutável	Mobilização de recursos pessoais e materiais no processo de ensino
Reuniões docentes usadas como espaço para reclamar	Reuniões de estudo e aprendizagem colaborativa
Descrença nos processos de formação continuada	Satisfação com a prática formativa relacionada a sua vivência profissional

Fonte: Autora, 2020.

A partir destes indicadores, entende-se que a mudança de atitudes das professoras também é influenciada pelos seus sentimentos em relação à docência. Desta forma, no contexto da formação continuada, a partir da vivência de experiências satisfatórias quanto ao ensino da escrita de textos, mudam os sentimentos das participantes frente a profissão, o que as incentiva a adotar uma postura mais ativa e positiva quanto às práticas de ensino e atribuir significados a sua profissão como competência e satisfação.

Em relação às mudanças percebidas a nível conceitual, processual e atitudinal, observa-se resultados similares encontrados nos estudos desenvolvidos por Veiga Simão (2005) e Stano (2015). Em sua investigação, Veiga Simão (2005), partir da coleta de dados quantitativos e qualitativos encontrou resultados similares durante a realização de um projeto de intervenção/formação com duração de um ano, para quatro professores do ensino básico, que objetivou o desenvolvimento de práticas reflexivas. Ao desenvolver práticas com fins de estimular os docentes para a descoberta quanto a possibilidades de ação e análise dos seus esquemas de pensamento, Veiga Simão (2005), percebeu que a participação dos professores na intervenção os levou a tomar consciência do seu papel como agentes de mudança,

que ao perceberem a partir do processo reflexivo a relevância dessas mudanças para qualificação de sua ação docente, passam a propor novas transformações.

Stano (2015), ao realizar, um estudo cujo objetivo era o exercício do compartilhamento e reflexão sobre as práticas docentes desenvolvidas em contexto escolar de ensino fundamental, médio e superior, encontra resultados semelhantes, ao observar que a partir das ações de formação propostas com e pelos pares aliada ao compartilhamento de seus resultados, os professores atribuem novos sentidos a sua prática docente ao refletirem mais sobre a sua própria atuação.

Considerando que o desafio da prática de formação continuada consiste:

em desenvolver atividades, experiências de aprendizagem, metodologias, instrumentos e propostas de trabalho ao longo do curso de formação de professores que contribuam para desenvolver competências autorregulatórias, pois elas estão relacionadas com a melhoria dos contextos de ensino e de aprendizagem (VEIGA SIMÃO, 2006, p.193).

Com base nos resultados discutidos nesta e nas demais categorias, conclui-se que a formação continuada, realizada ao longo da intervenção pedagógica, ancorada na autorregulação da aprendizagem favoreceu o processo de reconstrução da prática pedagógica das professoras, conforme sintetiza-se na figura 26.



Figura 26 – Processo de reconstrução da prática pedagógica percebido ao longo da formação continuada  
Fonte: AUTORA, 2020.

Destaca-se que o processo de reconstrução da prática docente sintetizado na figura 26, é permeado por três processos fundamentais para a atuação das professoras: tomada de consciência —> reflexão —> ação orientada a meta de qualificar a prática quanto ao ensino da escrita, os quais foram potencializados pela organização da formação continuada a partir da autorregulação da aprendizagem.

Por fim, entende-se que ao apresentar mudanças quanto ao planejamento, controle de suas ações, atenção e adoção de atitudes positivas frente sua prática educativa, as professoras mudam a forma como enxergam a si mesmas resignificando o eu docente, percebendo-se então como profissionais mais confiantes e competentes em seus saberes e práticas voltados ao ensino da escrita de textos.

#### **4.2. Finalizando a Discussão dos Resultados**

Conforme citado no capítulo 2 desta tese, a autorregulação da aprendizagem além de cíclica, é também um processo multidimensional que abarca as dimensões cognitiva/metacognitiva, motivacional, comportamental e contextual (ZIMMERMAN, 2000, 2001; ZIMMERMAN, SCHUNK, 2011; VEIGA SIMÃO, FRISON, 2013). Assim, com fins de finalizar a discussão dos resultados, cabe destacar que se entende, a partir dos dados emergidos neste estudo, que as categorias discutidas revelam ações relacionadas ao processo multidimensional da aprendizagem autorregulada, no qual cada categoria encontra-se relacionada a uma das dimensões do processo autorregulatório, conforme anuncia-se na figura 27.

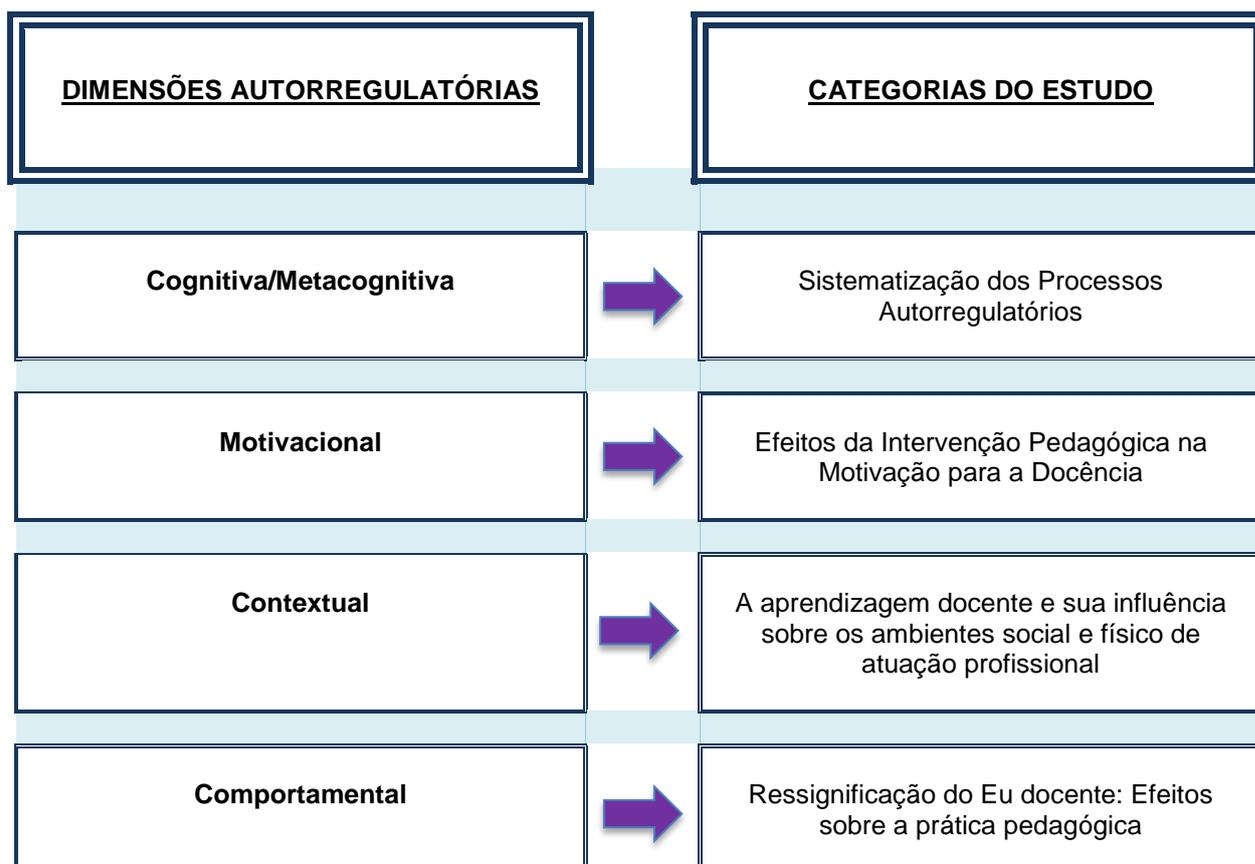


Figura 27 - Relação percebida entre as categorias de análise e as dimensões autorregulatórias  
 Fonte: AUTORA, 2020.

De acordo com o que é sinalizado na figura 27, compreendeu-se durante a análise dos dados a relação entre a dimensão cognitiva/metacognitiva da aprendizagem autorregulada aos resultados percebidos na categoria *Sistematização dos Processos Autorregulatórios*. Considerando que a dimensão cognitiva/metacognitiva envolve os processos cognitivos e metacognitivos que o indivíduo ativa para aprender um conteúdo, realizar uma atividade e encontrar soluções para problemas em seu percurso de aprendizagem ou atuação, destaca-se nesta dimensão a necessidade da tomada de consciência dos próprios processos cognitivos a fim de direcionar suas ações com vistas às suas metas e objetivos (DEMBO 2001; ZIMMERMAN, 2000, 2001; VEIGA SIMÃO, FRISON, 2013).

Assim, a partir da análise e discussão dos resultados referentes a primeira categoria, e amparado por Zimmerman (1986, 2001) e Zimmerman, Schunk (2011) de que sujeitos autorregulados agem cognitivamente/metacognitivamente para planejar, estabelecer metas para si, se organizar, monitorizar e se autoavaliar, infere-se que as participantes incorporam o processo cíclico da autorregulação da aprendizagem à sua prática profissional, a partir da tomada de consciência da necessidade de qualificar a

sua docência para o ensino da escrita em suas salas de aula e dos próprios processos cognitivos/metacognitivos para alcançar este fim.

A segunda conexão percebida foi a relação entre a categoria *Efeitos da Intervenção Pedagógica na Motivação para a Docência* à dimensão motivacional. Segundo Zimmerman, Schunk (2011), Ávila, Frison, Veiga Simão (2016) e Frison (2016) a dimensão motivacional é influenciada pelas crenças pessoais dos indivíduos, destacando-se entre elas as crenças de autoeficácia, crenças de expectativas de resultados, autoimagem e crenças de atribuições causais. Desta forma, encontram-se envolvidos nesta dimensão os resultados discutidos na categoria mencionada na qual as participantes apresentaram aumento em suas motivações para o ensino da escrita, passando a apresentar crenças de autoeficácia e expectativas de resultados mais altas em relação ao seu desempenho no ensino e aprendizagem dos alunos, assim como deixaram de atribuir a causas controladas por outros aos resultados percebidos em relação a não aprendizagem dos alunos.

Já os resultados discutidos na categoria *A Aprendizagem Docente e sua Influência sobre os Ambientes Social e Físico de Atuação Profissional* são associados à dimensão contextual, que de acordo com Zimmerman (2000, 2001), Pintrich (2000) e Frison, Veiga Simão (2016), envolve as variáveis do contexto físico e social onde as aprendizagens acontecem e abrangem os recursos humanos e materiais disponíveis para a realização da tarefa e a capacidade do indivíduo em gerir o tempo disponível adequadamente. Isto posto, destaca-se que o estabelecimento do grupo de estudos (ambiente social) enquanto espaço que oportunizou a aprendizagem colaborativa e os processos de regulação socialmente compartilhada, bem como as alterações que as participantes passam a imprimir dentro de suas salas de aula com a disponibilização de materiais e a utilização da estratégia de gestão de tempo, de forma a torná-la um ambiente físico mais propício e produtivo para realização das atividades voltadas a produção textual, são abarcadas dentro da dimensão contextual.

Por fim, a última relação percebida diz respeito a categoria *Ressignificação do Eu docente: Efeitos sobre a Prática Pedagógica* e a dimensão comportamental, a qual abrange, por exemplo, o controle das ações, atenção e concentração do indivíduo na tarefa (ZIMMERMAN, 2000, 2001; ZIMMERMAN, SCHUNK, 2011; VEIGA SIMÃO, FRISON, 2013). Desta forma, enfatiza-se que os processos envolvidos nesta dimensão se vinculam a elementos observados em relação à transformação da prática pedagógica percebida pelas participantes ao longo do estudo realizado. Infere-se que

ao refletir sobre o trabalho desenvolvido as participantes ao perceber a importância de sua atuação no trabalho com os alunos em prol do ensino da escrita de textos, apresentam mudanças em relação ao nível das atitudes, passando a atuar no ensino de escrita de textos de forma mais ativa e atenta ao desenvolvimento das produções de texto de seus alunos como meios de ajuda-los frente a dificuldades.

## 5. AVALIAÇÃO DO ESTUDO REALIZADO

---

Uma das características das pesquisas de intervenção pedagógica, além da avaliação dos efeitos sobre os participantes, também envolve avaliar a própria intervenção. Então, como forma de contribuir para futuras investigações que possam abordar as temáticas presentes neste estudo e pesquisas do tipo intervenção pedagógica, apresenta-se na sequência deste texto as potencialidades que revelam os aspectos positivos deste estudo, e também as limitações encontradas no decorrer da intervenção pedagógica.

### 5.1. Potencialidades do Estudo

Amparada pelas bases teóricas da autorregulação da aprendizagem a intervenção realizada investiu na promoção de um curso de formação continuada com vistas a oportunizar às professoras de 2º ao 5º ano do ensino fundamental, espaço para a qualificação de sua prática em relação ao ensino da escrita de textos a partir de estudo teórico-prático direcionado às necessidades emergidas das produções textuais de seus alunos.

Destaca-se que a organização da intervenção e dos estudos realizados em contexto escolar culminou em um espaço favorável ao diálogo e aprendizagem entre as participantes, o que favoreceu um aumento em sua motivação. Assim, o espaço antes utilizado para a prática educativa, constituiu-se também como espaço para a prática formativa das professoras.

Sobre a intervenção pedagógica a troca de experiências entre pares teve fator fundamental para os resultados desta investigação que priorizou o desenvolvimento profissional das professoras, evidenciando que, mesmo após o término do curso de formação, as professoras deram continuidade a partir da criação de um grupo de estudos via rede social *WhatsApp*. Outra potencialidade percebida na investigação foi o espaço aberto para a participação ativa dos professores demonstrando os seus saberes e também suas angústias. Acredita-se que a aproximação e a familiaridade da investigadora com as participantes também favoreceu os avanços percebidos. Sobre essa questão P3 destaca que:

Eu já tinha feito uns cursos oferecidos no estado, e tinha medo de falar, porque parecia sempre que a culpa era só do professor. Mas nos nossos encontros eu consegui falar, sobre tudo, e conhecer quem estava ministrando o curso me ajudou para isso. Eu senti que podia falar porque ela me conhecia, a gente já tinha conversado e tinha liberdade uma com a outra, então quando ela dizia tenta fazer desse jeito era porque ela sabia o que eu estava vivendo e o que eu estava sentindo, porque ela me conhecia e conhecia os meus alunos (P3).

Percebe-se também que a intervenção se mostrou eficaz ao tornar a escola em um espaço formativo propício para desenvolver competências autorregulatórias voltadas a prática educativa. O trabalho realizado, conforme apresentado no capítulo 4 desta tese possibilitou sinais de mudança em relação a prática das professoras, que passaram, por exemplo, a pensar mais nos seus planejamentos de forma estratégica e a usar estratégias de aprendizagem e de ensino direcionadas aos problemas emergentes da sala de aula.

Avalia-se que entre as potencialidades do estudo o fato de usar o contexto profissional para direcionar as atividades formativas tornou-se de extrema importância. Apesar de, inicialmente, os objetivos de o estudo buscarem atender a urgência das necessidades emergidas em relação as produções textuais, os conteúdos abordados, estratégias estudadas e atividades planejadas puderam ser adaptadas para outras disciplinas, conforme apresenta a participante P4:

[...] no início dos nossos encontros eu achei que o que estávamos estudando ia me ajudar só para planejar e avaliar as produções textuais de uma forma melhor do que fazia antes, mas conforme o tempo ia passando, e ia conversando com as gurias, eu fui comecei a ter vontade de experimentar em outras disciplinas, aí eu comecei a experimentar, e vi que podia usar até em matemática (P4).

Esta mesma análise foi reafirmada pela participante P5:

Para mim foi muito importante participar de um curso que levasse em conta o que eu vivia em sala de aula. Eu consegui e consigo até hoje usar o que estudamos quando faço meu planejamento. Eu melhorei meu trabalho com produção textual, e passei a trabalhar estratégias da autorregulação em todas as disciplinas, o que me ajuda e ajuda os alunos (P5).

A prática de elaborar fichas para correção e revisão de textos em que os próprios alunos as utilizam durante o processo de escrita dos seus textos também se apresentou como uma das potencialidades deste estudo, assim como o exercício que as professoras demonstraram ao conduzir os momentos de escrita de textos em sala de aula para os colegas, auxiliando-os a construírem modelos para a prática docente. Destaca-se também entre as potencialidades, os encontros utilizados para que os professores utilizassem um instrumento para compreender o que observar nos textos e realizar a avaliação deles.

Os resultados obtidos no estudo corroboram com a importância do investimento em estudos de intervenções pedagógicas relacionadas às vivências profissionais dos professores e sustentadas por aporte teórico com potencial de qualificar a formação docente, pois considera-se este como fator imprescindível para os efeitos percebidos, não só em relação às práticas de escrita de textos, mas também para o desenvolvimento dos processos autorregulatórios e formação de professores mais reflexivos.

## **5.2. Limitações do Estudo**

Durante a realização da intervenção pedagógica e análise dos instrumentos de coleta de dados, avalia-se que uma das limitações esteve relacionada ao estabelecimento dos dias e horários das reuniões de formação continuada. Inicialmente intencionou-se que as reuniões fossem realizadas quinzenalmente, entretanto, em alguns momentos elas tiveram de ser feitas semanalmente o que prejudicou em alguns momentos a leitura antecipada do material de estudo.

A interferência de agentes externos para tratar de assuntos alheios ao curso de formação continuada também se apresentou como limitação em algumas situações durante o desenvolvimento da 1ª etapa do estudo. Nas etapas seguintes, o local de realização dos encontros deixou de ser a sala dos professores e passou a ser em uma sala de aula, como forma de evitar que tais situações se repetissem.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Esta pesquisa que teve como objetivo responder à questão *Que efeitos pode gerar nas professoras um projeto de formação continuada, realizado em serviço, no decorrer de uma intervenção pedagógica ancorada na autorregulação da aprendizagem, a partir de estudo, reflexão e planejamento de práticas voltadas a qualificar a escrita dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental?*, surgiu da necessidade de contribuir com a formação continuada de um grupo de professoras dos anos iniciais de ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual de Pelotas.

As professoras angustiadas em relação ao baixo desempenho dos alunos em relação à aprendizagem, pediam ajuda, mas demonstravam pouca autonomia em sua prática docente. Observando a situação e os resultados apresentados em relação à escrita, buscou-se na prática de formação continuada em serviço, uma forma de contribuir para avançar na construção de novos conhecimentos, novas reflexões e importantes redimensionamentos da atividade docente com vistas a escrita, pois entendia-se que esta era uma possibilidade para enfrentar com mais eficácia as constantes dificuldades encontradas

Assim, com vistas a auxiliar as professoras e contribuir para o avanço dos estudos que defendem o investimento na formação continuada para docência, principalmente no que tange à escrita, investiu-se no desenvolvimento uma intervenção pedagógica organizada a partir do desenvolvimento de três etapas e realizada sob as bases teóricas da autorregulação da aprendizagem, o

aprofundamento teórico-prático como meio de auxiliá-las a qualificar sua prática profissional.

A partir da coleta de dados e da metodologia de análise textual discursiva, emergiram resultados quanto aos efeitos da intervenção pedagógica a partir de quatro categorias: *Sistematização dos Processos Autorregulatórios*, *Efeitos sobre a Motivação para a Docência*, *A Aprendizagem Docente e sua Influência Sobre os Contextos Social e Físico de Atuação Profissional* e *Ressignificação do Eu docente: Efeitos sobre a Prática Pedagógica*.

Em relação a categoria *Sistematização dos Processos Autorregulatórios*, observou-se que as participantes a partir do estudo teórico e desenvolvimento de atividades práticas em relação ao ensino da escrita, passam a incorporar em sua ação docente o desenvolvimento do processo cíclico da autorregulação. Dessa forma a partir do processo de tomada de consciência, passam a autorregular sua atuação docente, estabelecendo metas, objetivos, planejando, executando e avaliando suas ações de forma reflexiva. Com base nestes resultados, observou-se que as professoras, ao final do estudo, apresentam mudanças em relação ao nível de suas competências autorregulatórias avançando ao quarto nível, a autorregulação.

Na segunda categoria, *Efeitos sobre a Motivação para a Docência*, compreende-se a partir dos dados que as participantes, que antes mostravam-se frustradas e angustiadas com o seu fazer docente, demonstram com o desenvolvimento do trabalho formativo, aumento em suas crenças de autoeficácia e expectativas de resultados mais altas em relação ao seu trabalho e desempenho dos alunos. As participantes também passam sentir-se mais responsáveis em sua profissão, atribuindo aos resultados obtidos causas internas estáveis e não controláveis.

Os resultados percebidos nesta categoria, destacam também elementos relacionados à transformação da motivação extrínseca em motivação intrínseca. Apreendeu-se que ao início do estudo as participantes apresentavam motivação extrínseca em relação estudo formativo sendo necessário o incentivo externo fornecido pela pesquisadora para as estimular as professoras a agir e estudar os materiais teóricos, entretanto, ao final do estudo, percebe-se que isto mudou. As participantes percebendo benefícios e satisfação com a prática formativa realizada na intervenção pedagógica, após a finalização da investigação, resolveram dar continuidade ao grupo de estudos, motivadas intrinsecamente pelo desejo e a

satisfação em aprender e qualificar suas práticas em outras áreas além da escrita de textos.

Na terceira categoria, *A Aprendizagem Docente e sua Influência Sobre os Contextos Social e Físico de Atuação Profissional*, foram encontradas evidências sobre alterações realizadas em seus ambientes social e físico, potencializadas pela prática de formação continuada. Em relação ao ambiente social, percebeu-se que as reuniões de formação se estabeleceram entre professoras como uma importante ferramenta para a ocorrência da aprendizagem colaborativa que favoreceu o processo de regulação socialmente compartilhada, no qual os membros do grupo regularam sua atividade de forma coletiva em prol do ensino da escrita de textos. Já em relação ao ambiente físico, compreendeu-se como alterações potencializadas pelas aprendizagens construídas, as ações das professoras para organizar ambientes para atividade da escrita e estimular as estratégias de procura de ajuda e gestão do tempo para otimizar a aprendizagem.

A última categoria, *Ressignificação do Eu docente: Efeitos sobre a Prática Pedagógica*, revelou a partir da análise dos dados que a formação continuada realizada ao longo da intervenção pedagógica favoreceu o processo de reconstrução da prática pedagógica, observados principalmente a partir das mudanças a nível conceitual, processual e nível atitudinal. Em relação às mudanças a nível conceitual, destaca-se que as participantes modificam saberes prévios em relação à escrita e consolidam aprendizagens ao utilizar os estudos teóricos como suporte para o desenvolvimento das atividades práticas em suas salas de aula. Destaca-se ainda quanto às mudanças a nível conceitual, os apontamentos feitos pelas participantes sobre suas aprendizagens e estudos referentes a conteúdos específicos da língua portuguesa para o desenvolvimento das tarefas de escrita.

Em relação às mudanças à nível processual destaca-se a confecção e utilização de materiais para auxiliar os alunos em atividades voltadas a escrita de textos, como o roteiro para a escrita, e as fichas de correção e revisão. Já as mudanças à nível atitudinal são percebidas nas escritas reflexivas e relatos coletados durante as reuniões, as quais revelam o desempenho de um papel mais ativo das professoras junto aos seus alunos no ensino e na prática de escrita de textos as professoras.

Compreendendo que este processo de reconstrução da prática pedagógica foi permeado por três processos fundamentais para a atuação das professoras, sendo

eles: tomada de consciência, reflexão e ação orientada a meta de qualificar a prática quanto ao ensino da escrita. Aponta-se nesta última categoria, a percepção de que o processo de reconstrução da prática profissional das professoras participantes, abarca além das mudanças a nível conceitual, processual e das atitudes, os efeitos percebidos nas categorias que destacam a sistematização dos processos autorregulatórios, aumento da motivação para a docência e alteração dos contextos social e físico das participantes, os quais foram potencializados pela organização da formação continuada a partir da autorregulação da aprendizagem

Antes de finalizar, destaca-se ao final deste estudo três pontos considerados de fundamental importância para a realização do processo de formação continuada proposto às participantes, sendo o primeiro deles o fato da formação continuada estar voltada a ajudar as professoras no enfrentamento de um problema vivenciado em sua prática em relação às dificuldades quanto ao processo de escrita.

O segundo ponto que se destaca diz respeito ao trabalho colaborativo desenvolvido dentro do grupo de estudo formativo, no qual todas as professoras do grupo compartilharam as decisões tomadas e tornaram-se responsáveis pela qualidade das ações realizadas durante a intervenção pedagógica e pelos resultados percebidos. Considera-se que as atividades realizadas pelo grupo, de forma conjunta, ofereceram oportunidades para as mudanças ocorridas na prática pedagógica das participantes, bem como para suas aprendizagens individuais também.

E o terceiro ponto refere-se ao vínculo afetivo e profissional já existente entre pesquisadora e professoras participantes. Em especial, chama-se atenção a este terceiro ponto, pois acredita-se que caso este vínculo não existisse, as participantes apresentariam resistência em participar do estudo, mesmo estando este voltado a sua realidade.

Por fim, ao observar que ao longo da investigação as participantes passaram a sentir-se mais confiantes em relação aos seus saberes docentes, desenvolvendo seu fazer pedagógico a partir de um processo cíclico e multidimensional, entende-se que a escolha por desenvolver o estudo a partir das bases teóricas da autorregulação da aprendizagem favoreceu o processo de tomada de consciência das professoras, potencializando assim a ocorrência de efeitos significativos para sua prática profissional em relação à sua prática no ensino da escrita de textos.

E, portanto, defende-se a tese de que o estudo desenvolvido a partir do investimento na prática de formação continuada de professores, realizada no percurso

de uma intervenção pedagógica ancorada nos princípios da autorregulação da aprendizagem, cria condições favoráveis para a reflexão das professoras enquanto profissionais da educação, potencializando mudanças positivas em relação a sua prática pedagógica para o ensino da escrita de textos em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana BC de; LEAL, Telma F. **Manual Didático: jogos de alfabetização**. Pernambuco: MEC, 2009.

ALMEIDA, Leandro S. Facilitar a aprendizagem: ajudar aos alunos a aprender e a pensar. **Psicologia escolar e educacional**, v. 6, n. 2, p. 155-165, 2002.

ALMEIDA, Leandro da Silva; GUISANDE, María Adelina. A. Atribuições causais na explicação da aprendizagem escolar. **Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo**, p. 145-168, 2010.

ALMEIDA, Leandro da Silva; MIRANDA, Lúcia; GUISANDE, María Adelina. Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 25, n. 2, p. 169-176, 2008.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. **Formando professores profissionais: Quais estratégias**, p. 23-35, 2001.

AMADO, João. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação 2ª edição**. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press, 2015.

ANTUNES, Irlandé. **Muito além da gramática: por um ensino da língua sem pedras no caminho**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

ARAÚJO, Catarina; OSÓRIO, António José; MARTINS, Ana Paula Loução. Autorregulação na escrita: self-regulated strategy development e tecnologias de informação e comunicação. In: **Challenges 2017: aprender nas nuvens, learning in the clouds**. Universidade do Minho. Centro de Competência TIC (CCTIC UM), 2017. p. 953-964.

AUGUSTO, Silvana. Desafios do coordenador pedagógico; Mais do que resolver problemas de emergência e explicar as dificuldades de relacionamento ou aprendizagem dos alunos, seu papel é ajudar na formação dos professores; **Nova Escola**, edição 192/maio 2006.

AVILA, Luciana Toaldo Gentilini. **Autorregulação da aprendizagem no estágio de Licenciatura em Educação Física: proposta formativa ancorada na pesquisa-ação**. 2017. 248 f. 2017. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

AVILA, Luciana Toaldo Gentilini; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; SIMÃO, Ana Margarida Veiga. Estratégias de autorregulação da aprendizagem: contribuições para a formação de estudantes de educação física. **Revista Ibero-americana de Educação**, v. 70, n. 1, p. 63-78, 2016.

AZEVEDO, Breno FT; TAVARES, Orivaldo de L. Um ambiente inteligente para aprendizagem colaborativa. In: **Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)**. 2001. p. 331-339.

AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. O papel da autoeficácia e autorregulação no processo motivacional. **Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo**, p. 126-144, 2010.

BADIA, Antoni.; MONEREO, Carlos. Ensino e aprendizagem de estratégias de aprendizagem em ambientes virtuais. **Psicologia da Educação virtual–Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**, p. 311-328, 2010.

BANDURA, Albert. Social foundations of thought and action. **Englewood Cliffs, NJ**, v. 1986, p. 23-28, 1986.

BANDURA, Albert. Self-efficacy: **The exercise of control**. New York: W.H. Freeman, 1997.

BANDURA, Albert. Social cognitive theory: An agentic perspective. **Annual Review Psychology**, v.52, p.1-26, 2001.

BANDURA, Albert. et al. **Teoria Social Cognitiva: Conceitos básicos**. Porto Alegre: ARTMED, 2008.

BASSOLI, Fernanda; LOPES, José Guilherme S.; CÉSAR, Eloi Teixeira. Reflexões sobre experiências de formação continuada de professores em um centro de ciências: trajetória, concepções e práticas formativas. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 23, n. 4, p. 817-834, 2017.

BEBER, Bernadette, SILVA Eduardo, BONFIGLIO Simoni. Metacognição como processo da aprendizagem. **Rev. Psicopedagogia**, 31(95), p.144-151, 2014.

BEIJAARD, Douwe; MEIJER, Paulien C.; VERLOOP, Nico. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and teacher education**, v. 20, n. 2, p. 107-128, 2004.

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

BORUCHOVITCH, Evely. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Psicologia escolar e educacional**, v. 18, n. 3, p. 401-409, 2014.

BORUCHOVITCH, Evely; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. **Estudos psicométricos da escala de estratégias de aprendizagem para estudantes universitários**. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 25, n. 60, p. 19-27, 2015.

BORUCHOVITCH, Evely; DOS SANTOS, Acácia Aparecida Angeli. Escala de Atribuições de Causalidade de Estudantes do Ensino Fundamental (EAVAT-EF). **Interação em Psicologia**, v. 19, n. 3, 2016.

BRASIL, INEP. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo da Educação Superior. Notas Estatísticas 2017.** Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2018/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2017-notas\\_estatisticas2.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf)

BRASIL, MEC/CNE/CP. Resolução CNE/CP nº02, de 20 de dezembro de 2019. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>

BRASIL, MEC/CNE/CP. Parecer nº22/2019, de 07 de novembro de 2019. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192)

BRASIL. MEC/CNE/CP. Parecer nº 009, de 08 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília/DF, 08/05/2001.

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, 2012. 137p.

BRASIL. LDB.Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BROADBENT, Jaclyn; POON, Walter L. Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. **The Internet and Higher Education**, v. 27, p. 1-13, 2015.

BZUNECK, José Aloyseo. As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**, v. 2, p. 116-133, 2001.

BZUNECK, José Aloyseo, BORUCHOVITCH, Evely. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea.** / Organizadores Evely Boruchovitch e José Aloyseo Bzuneck. 4 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Eficácia coletiva dos professores e implicações para o contexto educacional brasileiro. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 10, n. esp., p. 1-15, 2009.

CHEN, Catherine S. Self-regulated learning strategies and regulated learning strategies and achievement in an introduction to information systems course. **Information technology, learning, and performance journal**, v. 20, n. 1, p. 11-25, 2002.

COSTA, Elis Regina; BORUCHOVITCH, Evely. Auto-eficácia e a motivação para aprender: considerações para o desempenho escolar dos alunos. **Auto-eficácia em diferentes contextos. Campinas: Editora Alínea**, p. 87-109, 2006.

COSTA, Elis Regina da; BORUCHOVITCH, Evely. O ensino de estratégias de aprendizagem no contexto da escrita. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 41, p. 21-35, dez. 2015.

COUTINHO, Renato Xavier; FOLMER, Vanderlei; PUNTEL, Robson Luiz. Aproximando universidade e escola por meio do uso da produção acadêmica na sala de aula. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 20, n. 3, 2014.

CRESWELL, John W.; POTH, Cheryl N. **Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches**. Sage publications, 2017.

DA SILVA REBELO, José Augusto et al. O Programa de Escrita SRSD e a sua Adaptação para um Estudo em Escolas de Coimbra. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, p. 31-51, 2014.

DAMIANI, GIL, Robledo Lima; PROTÁSIO, Michele Reinaldo. A metacognição como auxiliar no processo de formação de professoras: uma experiência pedagógica. **UNl revista**, v.1, n. 2, p.01-14, abr. 2006.

DAMIANI, Magda Floriana et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas: Faculdade de Educação, v45. p. 57-67, 2014.

DE OLIVEIRA, Katya Luciane; BORUCHOVITCH, Evely; DOS SANTOS, Acácia Aparecida Angeli. Estratégias de aprendizagem no ensino fundamental: análise por gênero, série escolar e idade. **Psico**, v. 42, n. 1, p. 98-105, 2011.

DEMBO, Myron H. Learning to teach is not enough—Future teachers also need to learn how to learn. **Teacher Education Quarterly**, v. 28, n. 4, p. 23-35, 2001.

DEPS, Vera Lúcia et al. Reflexões de uma roda de conversa acadêmica sobre autorregulação e bem-estar subjetivo de estudantes universitários reflection an academic dialogue circle about self-regulation and subjective well being of university. **Temas em Saúde**. Volume 18, número 4 ISSN 2447-2131 João Pessoa, 2018.

DIGNATH, Charlotte; BUETTNER, Gerhard; LANGFELDT, Hans-Peter. How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively?: A meta-analysis on self-regulation training programmes. **Educational Research Review**, v. 3, n. 2, p. 101-129, 2008.

DOBARRO, Viviane Rezi et al. **Solução de problemas e tipos de mente matemática: Relações com as atitudes e crenças de auto-eficácia**. 2007.

DOBARRO, Viviane Rezi; DE BRITO, Márcia Regina Ferreira. Atitude e crença de auto-eficácia: relações com o desempenho em Matemática. **Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, v. 12, n. 2, 2010.

DUARTE, Ana Paula Pizarro; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. ESTRATÉGIAS AUTORREGULATÓRIAS DESCRITAS EM PORTFÓLIOS REFLEXIVOS. **Revista Eletrônica Pesquiseduca** – p.110-125, v.04, n. 07, jan.-jul.2012.

ECCLES, Jacquelynne S.; WIGFIELD, Allan. Motivational beliefs, values, and goals. **Annual review of psychology**, v. 53, n. 1, p. 109-132, 2002.

EMILIO, Eduarla Resende Videira et al. **Autorregulação, autoeficácia, abordagens à aprendizagem e a escrita de universitários**. 2017.

FERREIRA, Sara et al. A aprendizagem da escrita de textos com o Self-Regulated Strategy Development (SRSD). **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, p. 169-173, 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.

FIGUEIRA, Ana Paula Couceiro; LOBO, R. A. C. T. A trilogia atribuições causais, concepções pessoais de inteligência e mensagens de feedback: um contributo para a compreensão do fracasso escolar. **Práxis educacional**, v. 8, n. 13, p. 83-105, 2012.

FIGUEIREDO, Fernando Jorge Costa. Como ajudar os alunos a estudar e a pensar? Auto-regulação da aprendizagem. **Millenium-Journal of Education, Technologies, and Health**, n. 34, p. 233-258, 2016.

FLAVELL, John H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. **American Psychologist**, v. 34, n.10, p. 906-911, 1979.

FINN, Jeremy D.; ROCK, Donald A. Academic success among students at risk for school failure. **Journal of applied psychology**, v. 82, n. 2, p. 221, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. **Auto-regulação da aprendizagem: atuação do pedagogo em espaços não-escolares**. 2006.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BENITEZ, Aline. ESCRITA COMO UM PROCESSO: INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS PEQUENAS. **Póiesis Pedagógica**, 15.2: 3-23.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Autorregulação da aprendizagem: abordagens e desafios para as práticas de ensino em contextos educativos. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 21, n. 1, p. 1-17, 2016.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. Abordagem (auto) biográfica-narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. **Educação**, v. 34, n. 2, p. 198-206, 2011.

GANDA, Danielle Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. As atribuições de causalidade e as estratégias autoprejudiciais de alunos do curso de pedagogia. **Psico-USF**, v. 21, n. 2, p. 331-340, 2016.

GATTI, Bernardete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de pesquisa**, n. 119, p. 191-204, 2003.

GATTI, Bernardete Angelina. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. In: **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos**; relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, jan/abril. 2008, vol. 13, n. 37.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. **Por uma política nacional de formação de professores**. SciELO-Editora UNESP Digital, 2017.

GEMENTE, Flórence Rosana Faganello; MATTHIESEN, Sara Quenzer. Formação continuada de professores: construindo possibilidades para o ensino do atletismo na Educação Física Escolar. **Educar em Revista**, v. 33, n. 65, p. 183-200, 2017.

GOMES, Maria Aparecida Mezzalira; BORUCHOVITCH, Evely. Aprendizagem autorregulada da leitura: resultados positivos de uma intervenção psicopedagógica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 3, p. 291-299, 2011.

GRAHAM, Steve. Writing. In P. ALEXANDER & P. WINNE (Eds.), **Handbook of educational psychology** (3rd ed., pp. 457-478). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 2006.

GRAHAM, Steve, & HARRIS, Karen. R. The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. **Educational Psychologist**, 35. 2000. p. 3–12.

GRAHAM, Steve & HARRIS, Karen.R.. Almost 30 years of writing research: making sense of it all with “The Wrath of Khan”. **Learning Disabilities Research & Practice**, 24(2). 2009. 58-68.

GRAHAM, Steve; HARRIS, Karen R.; MACARTHUR, Charles A. Improving the writing of students with learning problems: Self-regulated strategy development. **School Psychology Review**, 1993.

GRAU, Valeska; WHITEBREAD, David. Self and social regulation of learning during collaborative activities in the classroom: The interplay of individual and group cognition. **Learning and Instruction**, v. 22, n. 6, p. 401-412, 2012.

GUIMARÃES, Sueli ER. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**, v. 3, p. 37-57, 2001.

HADWIN, Allyson Fiona; JÄRVELÄ, Sanna; MILLER, Mariel. Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. **Handbook of self-regulation of learning and performance**, v. 30, p. 65-84, 2011.

HADWIN, Allyson; JÄRVELÄ, Sanna; MILLER, Mariel. **Self-regulation, co-regulation, and shared regulation in collaborative learning environments**. 2018.

HAYES, John R.; FLOWER, Linda S. Writing research and the writer. **American psychologist**, v. 41, n. 10, p. 1106, 1986.

HARRIS, Karen., Santangelo, Tanya., & Graham, Steve. **Self-regulated strategy development in writing: Going beyond NLEs to a more balanced approach**. *Instructional Science*, 36(5-6), 395-408. 2008.

HARRIS, Karen.R., SCHMIDT, T., GRAHAM, Steve. Every child can write: Integrating the writing process approach and explicit instruction in self-regulated composition strategies. In K. Harris, S. Graham; D. Deshler (Eds.), **Advances in teaching and learning (Vol. 2): Teaching every child every day**: Learning in diverse schools and classrooms (p.131-167). Cambridge, MA: Brookline. 1998.

IAOCHITE, Roberto Tadeu; AZZI, Roberta Gurgel. Escala de fontes de autoeficácia docente: Estudo exploratório com professores de educação física. **Psicologia Argumento**, v. 30, n. 71, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Artmed Editora, 2010.

JÄRVELÄ, Sanna et al. Exploring socially shared regulation in the context of collaboration. **Journal of Cognitive Education and Psychology**, v. 12, n. 3, p. 267-286, 2013.

JOHNSON, Monica Kirkpatrick; CROSNOE, Robert; ELDER JR, Glen H. Students' attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. **Sociology of education**, p. 318-340, 2001.

JORDAN, Will J.; NETTLES, Sandra Murray. How students invest their time outside of school: Effects on school-related outcomes. **Social Psychology of Education**, v. 3, n. 4, p. 217-243, 1999.

KUHN, Deanna. Metacognitive development. **Current directions in psychological Science**. 9.5: 178-181, 2000.

LASKY, Sue. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. **Teaching and teacher education**, v. 21, n. 8, p. 899-916, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola – teorias e práticas**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 239-277, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. A Prática Pedagógica como Núcleo do Processo de Formação. In: GATTI, Bernardete Angelina, **Por uma política nacional de formação de professores**. SciELO-Editora UNESP Digital, 2017.

LOPES, Bernarda Elane Madureira. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 3, n. 2, 2014.

LOPES, Nataly Carvalho; CARVALHO, Washington Luiz Pacheco de. Formação inicial e continuada de professores: das licenciaturas à constituição de pequenos grupos de pesquisas como associações livres. **Educ. revEduc. rev**, v. 33, p. e165132-e165132, 2017.

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.

MALPIQUE, Anabela de Abreu dos Santos. **Implementing self-regulated strategy development for teaching argumentative writing: A multidimensional approach**. 2014. Tese de Doutorado. Universidade de Lisboa (Portugal).

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, v. 26, p. 149-158, 1990.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. Fundamentos de metodologia científica. **Editora Atlas, São Paulo, Brasil**, 2003.

MARQUES, Joana et al. Trabalho Colaborativo no 1º Ciclo: Suporte Percebido e Regulação Partilhada. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 171, p. 204-223, 2019.

MARTINI, Mirella Lopez. Promovendo a motivação do aluno: contribuições da teoria da atribuição de causalidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 2, p. 479-480, 2008.

MARTINI, Mirella Lopez; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Atribuições de causalidade e afetividade de alunos de alto e baixo desempenho acadêmico em situações de sucesso e de fracasso escolar. **Interamerican Journal of Psychology**, v. 39, n. 3, p. 355-368, 2005.

MARTINS, Isabela Rigo Caldeira. **Autoeficácia na transição universidade-trabalho e adaptabilidade de carreira em finalistas do ensino superior**. 2019. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

MEDEIROS, Emerson Augusto; AMORIM, Giovana Carla Cardoso. Análise textual discursiva: dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em educação. **Laplage em Revista**, v. 3, n. 3, p. 247-260, 2017.

MEZZALIRA, Maria Aparecida Gomes. O desenvolvimento da leitura no ensino básico. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 1, p. 283-286, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento. **Pesquisa qualitativa em saúde**. 9ª edição revista e aprimorada. São Paulo: Hucitec; 2006. 406 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em fevereiro de 2019.

MOCKLER, Nicole. Beyond 'what works': Understanding teacher identity as a practical and political tool. **Teachers and Teaching**, v. 17, n. 5, p. 517-528, 2011.

MONTALVO, Fermín Torrano; TORRES, María Carmen González. El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. **Electronic journal of research in educational psychology**, v. 2, n. 1, p. 1-33, 2004.

MORAES, Roque. Uma Tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, São Paulo, v.9, n.2, p. 191 – 211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces**. 2006.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2016.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino)

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A Educação Escolar: uma atividade? In: SOUZA, Neusa Maria Marques de (org.). **Formação Continuada e as Dimensões do Currículo**. Campo Grande-MS: Ed. UFMS, 2013.

NERY, Alfredina et al. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. **Ensino fundamental de nove anos**, p. 109, 2007.

NEWMAN, Richard S. When elementary school students are harassed by peers: A self-regulative perspective on help seeking. **The Elementary School Journal**, v. 103, n. 4, p. 339-355, 2003.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, Antônio. **Formação de Professores e Profissão Docente**. In: NÓVOA, Antonio.(Org.). Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, p. 15 – 33, 1997.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa/Portugal: **Educa**, 2002.

PAJARES, Frank. Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. **Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications**, v. 111139, 2008.

PAJARES, Frank; MILLER, M. David. Mathematics self-efficacy and mathematics performances: The need for specificity of assessment. **Journal of counseling psychology**, v. 42, n. 2, p. 190, 1995.

PANADERO, Ernesto; ALONSO-TAPIA, Jesús. How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. **Anales de psicología**, v. 30, n. 2, p. 450-462, 2014.

PANADERO, Ernesto; ALONSO-TAPIA, Jesús. Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. **Psicología educativa**, 20.1: 11-22, 2014.

PANADERO, Ernesto; ALONSO-TAPIA, Jesús. ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje. **Anales de Psicología/Annals of Psychology**, v. 30, n. 2, p. 450-462, 2014.

PAULINO, Paula; SÁ, Isabel; SILVA, Adelina Lopes da. Autorregulação da motivação: Crenças e estratégias de alunos portugueses do 7º ao 9º ano de escolaridade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 28, n. 3, p. 574-582, 2015.

PELISSONI, Adriane Martins Soares et al. **Eficácia de um programa híbrido de promoção da autorregulação da aprendizagem para estudantes do ensino superior**. 2016.

PERASSINOTO, Maria Gislaine Marques; BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. **Avaliação psicológica**, v. 12, n. 3, p. 351-359, 2013.

PEREIRA, Grazielle Rodrigues et al. Formação continuada de professores dos anos iniciais da educação básica: impacto do programa formativo de um museu de ciência a partir do viés crítico-reflexivo. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 19, p. 1-22, 2017.

PERRY, Nancy. Young children's self-regulated learning and contexts that support it. **Journal of Educational Psychology**, 90. 1998. p.715-729.

PERRY, Nancy, PHILLIPS, Lynda, & DOWLER, Judy. Examining Features of tasks and their potential to promote self-regulated learning. **TeachersCollege Record**, 106 (9). 2002. p. 1854-1878.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PINTRICH, Paul. R. Student motivation in the college classroom. In: PRICHARD, K. W.; SAWYER, R. M. (Eds.). **Handbook of college teaching: theory and applications**. Westport, CT: Greenwood, 1994. p. 23 – 43.

PINTRICH, Paul R. The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. **International journal of educational research**, v. 31, n. 6, p. 459-470, 1999.

PINTRICH, Paul. R. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. (Eds.) **Handbook of self-regulation**. New York: Academic Press, 2000. p. 452-502.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; AZZI, Roberta Gurgel. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação**. ISSN 2175-3520, n. 29, 2009.

PRANKE, Amanda. Resolução de Problemas Matemáticos: A Autorregulação da Aprendizagem na Dimensão Contextual. In: **VII Congresso Internacional de Ensino de Matemática**, 2017.

PUNHAGUI, Giovana Chimentão; SOUZA, Nádía Aparecida. Autorregulação na aprendizagem de língua inglesa: Ações e processos por meio de instrumentos autoavaliativos. **Anais da I Fórum de Professores de Didática do Estado do Paraná**, 2012.

RAMOS, Paulo; RAMOS, Magda Maria; BUSNELLO, Saul José. **Manual prático de metodologia da pesquisa: artigo, resenha, projeto, TCC, monografia**. 2005. Tese de Doutorado. Dissertação e tese.

RESENDE, Rui et al. Identidade profissional docente: Influência do conhecimento profissional. **Formação inicial de professores: reflexão e investigação da prática profissional**. Porto, Portugal: Editora FADEUP, p. 145-164, 2014.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: método e técnicas**. São Paulo, Atlas, 1989.

ROCHA, Diego Marcelli; RICARDO, Elio Carlos. As crenças de autoeficácia e o ensino de Física Moderna e Contemporânea. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 33, n. 1, p. 223-252, 2016.

ROSA, Glediane Saldanha Goetzke da. **Intervenção Pedagógica Ancorada na Autorregulação da Aprendizagem com Foco em Produção de Textos no Ciclo de alfabetização**. 2015. Master's Thesis. Universidade Federal de Pelotas.

ROSÁRIO, Pedro. Estudar o estudar: As (Des) venturas do Testas. **Porto: Porto Editora**, 2004.

ROSÁRIO, Pedro. Motivação e aprendizagem: uma rota de leitura. **Temas de Psicologia Escolar. Contributos de um projecto científicopedagógico**, p. 23-60, 2005.

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

SAERS, **Conhecimentos contemplados no sistema de avaliação SAERS**. Disponível em: <http://www.saers.caedufjf.net/avaliacao-educacional/matriz-de-referencia/>

SAERS. **Resultado SAERS 2016. 2º ano – Escrita**. Ensino fundamental. Disponível em: <http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/privado/escola.jsf>

SAERS. **Resultado SAERS 2016. 2º ano – Língua portuguesa**. Ensino fundamental. Disponível em: <http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/privado/escola.jsf>

SANTOS, João Ricardo Viola dos; DALTO, Jader Otávio. SOBRE ANÁLISE DE CONTEÚDO. ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA E ANÁLISE NARRATIVA: investigando produções escritas em Matemática. **Anais do V Seminário Internacional de Pesquisa em Matemática, Petrópolis, RJ**, p. 28-31, 2012.

SANTOS, Osmar José Ximenes dos; BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e aprender a aprender: concepções e conhecimento de professores. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 31, n. 2, p. 284-295, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 7-19, jan./jun. 2011.

SCARINCI, Anne Louise; PACCA, Jesuína LA. Objetivos gerais de um programa de desenvolvimento profissional docente. **Ciencia & Educação**, v. 22, n. 4, p. 1063-1084, 2016.

SCHWARTZ, Suzana. **A observação da prática docente como instrumento para qualificar a aprendizagem.** Disponível em [http://educonse.com.br/2012/eixo\\_17/PDF/55.pdf](http://educonse.com.br/2012/eixo_17/PDF/55.pdf). Acesso em 17 de abril de 2019.

SCHUNK, Dale H.; USHER, Ellen L. Barry J. Zimmerman's theory of self-regulated learning. **Applications of self-regulated learning across diverse disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman**, p. 1-28, 2013.

SILVA, Aida Maria Monteiro. A Formação Centrada na Escola como Estratégia Institucional. In: GATTI, Bernardete Angelina, **Por uma política nacional de formação de professores.** SciELO-Editora UNESP Digital, 2017.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa qualitativa. **Métodos de pesquisa**, p. 31-42, 2009.

SOUSA, Carla et al. **O modelo self-regulated strategy development no ensino da escrita do ensaio de opinião.** 2012.

STANO, Rita de Cássia MT. O caminho de um grupo de formação continuada docente: do compartilhamento de práticas docentes para uma pedagogia da e para a autonomia. **Educar em Revista**, n. 57, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TANIKAWA, Helena Akemi Motoki et al. **Monitoramento Metacognitivo: um estudo sobre suas relações com o pedir ajuda, o autoconceito e a motivação para aprender de estudantes do Ensino Fundamental.** 2014.

TAPIA, Jesus Alonso. **Motivação em sala de aula (A).** Edições Loyola, 1999.

TAPIA, Alonso Jesús **A motivação em sala de aula : o que é, como se faz** / Jesús Alonso Tapia, Enrique Caturla Fita , tradução Sandra Garcia. -- 11. ed. - São Paulo : Edições Loyola, 2015.

THIOLLENT, Michel. **Notas para o debate sobre pesquisa-ação**. Repensando a pesquisa participante, v. 3, p. 82-103, 1987.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11. ed. São Paulo,SP: Cortez, 2002.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. Educação ambiental escolar, formação humana e formação de professores: articulações necessárias. **Educar em revista**, n. SPE3, p. 145-162, 2014.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Pesquisa qualitativa. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, p. 116-173, 1987.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida da. Entrelaçar experiências narrativas com a autorregulação da aprendizagem. In. ABRAHÃO, M. **Pesquisa (auto) biográfica em rede**. Natal: EBUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 113-139.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. Auto-regulação da aprendizagem: um desafio para a formação de professores. **Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências**, p. 192-206, 2006.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida; AGOSTINHO, Ana Lúcia, MOREIRA, Janete, MARQUES, Joana, SILVA, Raquel Luís, CABAÇO, Sara Carvoeiro., & MALPIQUE, Anabela. **Avaliação da Qualidade da Composição**, 2017.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida., AGOSTINHO, Ana Lúcia, MOREIRA, Janete, MARQUES, Joana, SILVA, Raquel Luís, CABAÇO, Sara Carvoeiro., & MALPIQUE, Anabela. **Cria Tivo – Promoção de estratégias de autorregulação na escrita**. Faculdade de Psicologia. Universidade de Lisboa, 2017.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida; CAETANO, Ana Paula; FLORES, Maria Assunção. Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 90, p. 173-188, 2005.

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.

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.

VEIGA-SIMAO, Ana Margarida da; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; MACHADO, Rejane Flor. Escrita de resumos e estratégias de autorregulação da aprendizagem. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, v. 45, n. 155, p. 30-55, mar. 2015. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742015000100030&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000100030&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 16 de julho de 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/198053142873>.

VELOSO, Flávio Denis Dias; DE ARAÚJO, Rosane Cardoso. A APRENDIZAGEM INSTRUMENTAL SOB A PERSPECTIVA DA AUTORREGULAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DE UM ESTUDO DE CASO. **Revista da ABEM**, v. 27, n. 43, 2019.

VIEIRA, Daiana Corrêa. **Estratégias de compreensão leitora ancoradas no construto da aprendizagem autorregulada: uma intervenção pedagógica**. 2014. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas.

VOLET, Simone; VAURAS, Marja; SALONEN, Pekka. Self-and social regulation in learning contexts: An integrative perspective. **Educational psychologist**, v. 44, n. 4, p. 215-226, 2009.

WEINER, Bernard. The anatomy of responsibility. **Judgements of responsibility: A foundation for a theory of social conduct**, p. 1-24, 1995.

WEINER, Bernard. The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. **Educational psychologist**, v. 45, n. 1, p. 28-36, 2010.

WIGFIELD, Allan. Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. **Educational psychology review**, v. 6, n. 1, p. 49-78, 1994.

WOOLFOLK, Anita E. **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artes médicas, 2000.

WOLTERS, Christopher A.; BENZON, Maria B. Assessing and predicting college students' use of strategies for the self-regulation of motivation. **The Journal of Experimental Education**, v. 81, n. 2, p. 199-221, 2013.

WOLTERS, Christopher A.; ROSENTHAL, Howard. The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. **International journal of educational research**, v. 33, n. 7-8, p. 801-820, 2000.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 3. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Ed. São Paulo: Bookman, 2003.

ZAMPIERI, Maria Teresa; JAVARONI, Sueli Liberatti. **A Constituição de Ambientes Colaborativos de Aprendizagem em Ações de Formação Continuada: abordagem experimental com GeoGebra**. Bolema, Rio Claro (SP), v. 32, n. 61, p. 375-397, 2018.

ZIMMERMAN, Barry. A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. **Journal of Educational Psychology**. 1989. p. 329-339.

ZIMMERMAN, Barry J. Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. **Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications**, v. 1, p. 33-21, 1994.

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 J. Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), **Self-Regulated Learning and Academic Achievement**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2001, p. 1-37.

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

ZIMMERMAN, Barry J.; BANDURA, Albert. Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. **American educational research journal**, v. 31, n. 4, p. 845-862, 1994.

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 J.; KITSANTAS, Anastasia. Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. **Journal of educational psychology**, 89.1: 29, 1997.

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 J.; MARTINEZ-PONS, Manuel. Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. **Journal of educational psychology**, v. 80, n. 3, p. 284, 1988.

ZIMMERMAN, Barry J.; MOYLAN, Adam R. **Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect**. 2009.

ZIMMERMAN, Barry J.; PAULSEN, Andrew S. Self-monitoring during collegiate studying: An invaluable tool for academic self-regulation. **New directions for teaching and learning**, v. 1995, n. 63, p. 13-27, 1995.

ZIMMERMAN, Barry J. & SCHUNK, Dale H. (Eds.) **Handbook of self-regulation of learning and performance**. New York: Routledge, 2011.

ZIMMERMAN, Barry & RISEMBERG, Rafael. Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. **Contemporary Educational Psychology**, 22. 1997. p. 73-101.

## **APÊNDICES**

## Apêndice A – TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)



### Universidade Federal de Pelotas Programa de Pós Graduação em Educação Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa **Formação Continuada: a Autorregulação da Aprendizagem em Prol do Ensino da Escrita de Textos e da Qualificação Docente.**, de responsabilidade da pesquisadora Glediane Saldanha Goetzke da Rosa.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

#### **Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:**

1. O trabalho tem por objetivo analisar e verificar os impactos de um projeto de formação continuada em serviço, realizadas no decorrer de uma pesquisa-ação, na atuação de professores do 2º ao 5º ano do ensino fundamental no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para o ensino da escrita de textos.
2. A minha participação nesta pesquisa consistirá em realizar as atividades propostas no projeto de formação continuada em serviço, realizadas no decorrer de uma pesquisa-ação baseada na autorregulação da aprendizagem que ocorrerão semanalmente em meu ambiente de trabalho.
3. Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos, existentes em qualquer participação em pesquisa envolvendo seres humanos, sendo eles - possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente, conforme as disposições da resolução 466/2012, artigo II.22. No caso dessa pesquisa, a pesquisadora deixou claro que os riscos previstos estão relacionados ao desconforto que poderei sentir ao compartilhar informações pessoais ou confidenciais e, pelo tempo exigido para responder aos questionamentos e participar da intervenção. A pesquisadora deixou claro que para amenizar esses riscos, poderei não responder ou participar de qualquer etapa da pesquisa que possa gerar algum desconforto pessoal ou coletivo.
4. Ao participar desse trabalho estarei contribuindo ao fato que os resultados produzidos serão incorporados ao conhecimento científico gerando qualificação da formação continuada de professores, principalmente em relação ao ensino da escrita. E também, trazer como benefício, possibilitar o desenvolvimento de competências da autorregulação da aprendizagem.
5. A minha participação neste projeto deverá ter a duração de 07 meses no ano de 2019, com uma frequência de encontros realizados semanalmente.

6. Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei qualquer prejuízo.

7. Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação, no entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, serei ressarcido, como poderá ser o caso com material de consumo como folhas, fotocópias, ou passagens de transporte público para minha locomoção até as escolas, caso seja necessário, e de acordo com a minha necessidade.

8. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, e se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

09. Fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados poderão ser publicados.

10. Fui informado que a investigadora responsável pelo estudo respondeu e responderá, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Este Formulário de Consentimento Pré-Informado será assinado por mim e arquivado na instituição responsável pela pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_,  
sob o número de cpf \_\_\_\_\_, concordo em participar, de forma voluntária, da pesquisa intitulada: Formação continuada em serviço de professores dos anos iniciais: a autorregulação para a escrita de textos de alunos do 2° ao 5° ano.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante (professor)

Pelotas, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

**DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR:** Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa.

**Pesquisadora Responsável: GLEDIANE SALDANHA GOETZKE DA ROSA**  
**Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Universidade Federal de Pelotas**  
**Dados para contato: Tel. (53) 98438.6888/ e-mail: glediane.gr@gmail.com**

**Apêndice B – Modelo do documento encaminhado às participantes**

**Universidade Federal de Pelotas**  
**Programa de Pós Graduação em Educação**  
**Projeto de pesquisa de Doutorado:**

**Formação Continuada: a Autorregulação da Aprendizagem em Prol do Ensino  
da Escrita de Textos e da Qualificação Docente.**

**Pesquisadora responsável:** Glediane Saldanha Goetzke da Rosa

**Etapa nº \_\_\_\_\_ Encontro nº \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_**

**Participante: \_\_\_\_\_**

**Atividade: Escrita Reflexiva**

**Questionamento:**

.....

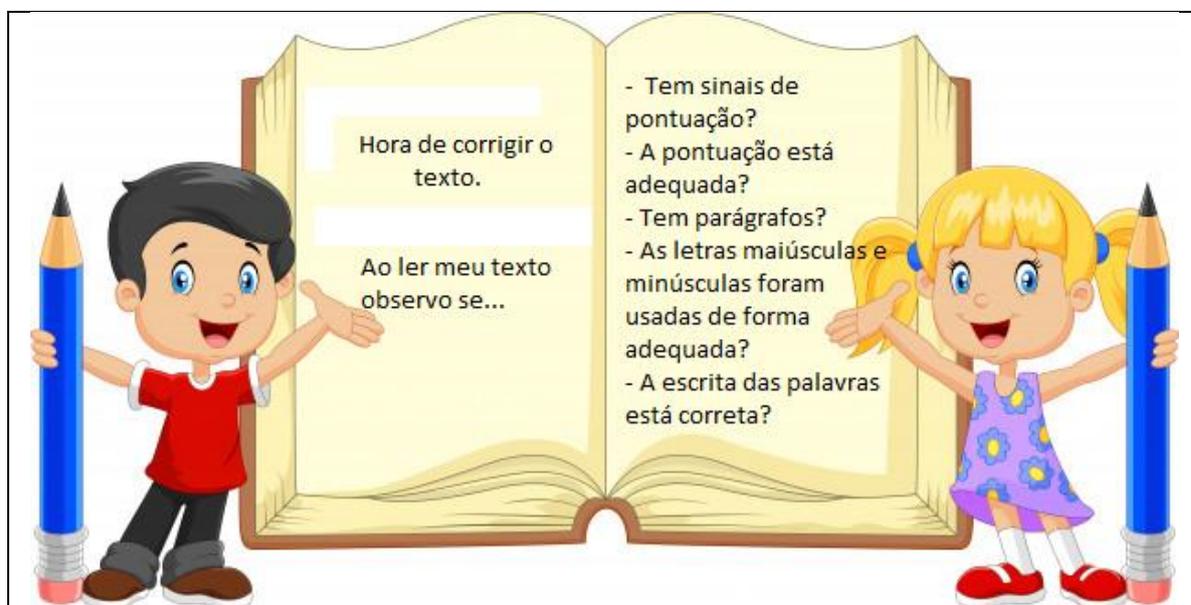
## Apêndice C – Roteiro para escrita de textos

### Vamos pensar!

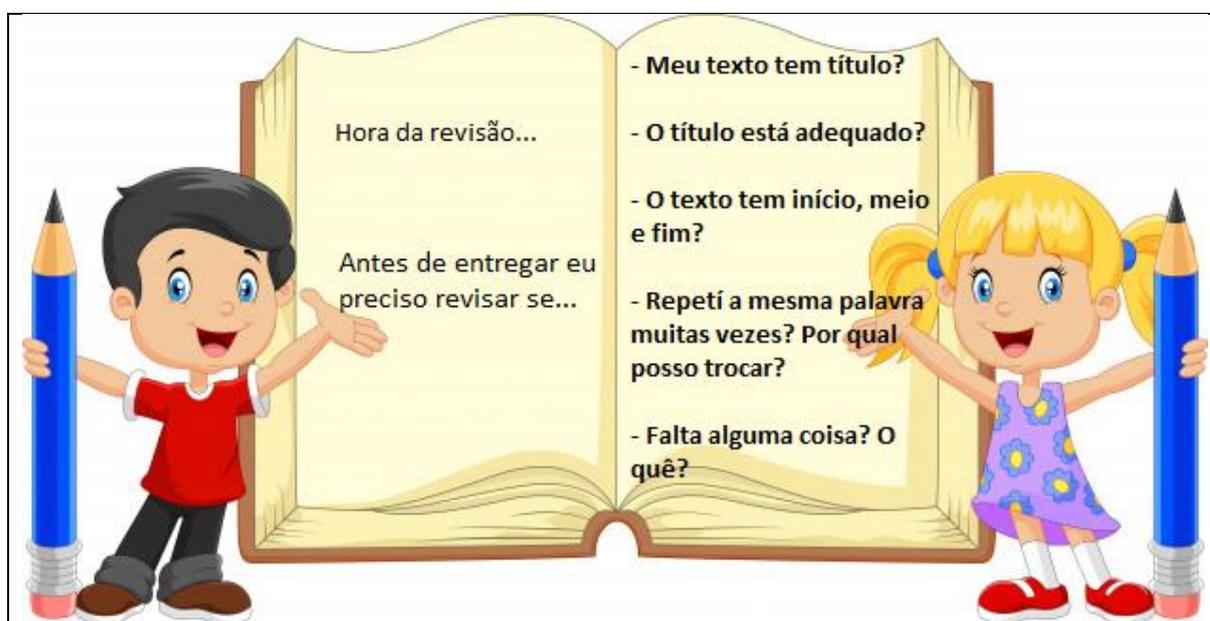


- 1) Que título tem essa história?
- 2) Quem são os personagens desta história?
- 3) Onde acontece a história?
- 4) Quando acontece essa história?
- 5) O que acontece na história?
- 6) Como termina essa história?

## Apêndice D – Ficha de correção de texto



## Apêndice E – Ficha de revisão de texto



**Apêndice F – Roteiro para Entrevista Semiestruturada para avaliação da formação**



**Universidade Federal de Pelotas**  
**Programa de Pós Graduação em Educação**  
**Projeto de pesquisa de Doutorado:**

**Formação Continuada: a Autorregulação da Aprendizagem em Prol do Ensino da Escrita de Textos e da Qualificação Docente.**

**Pesquisadora responsável:** Glediane Saldanha Goetzke da Rosa

**Etapa nº 03**

**Data:** \_\_\_\_\_

**Participante:** \_\_\_\_\_

**Roteiro para Entrevista Semiestruturada**

- A formação continuada desenvolvida contribuiu de alguma forma para sua atuação profissional? De que forma?
- A formação teve impacto no seu trabalho sobre a escrita em sala de aula? Se sim, quais? Se não, a que atribui isso?
- Consegue perceber mudanças na tua prática profissional potencializadas pela formação continuada desenvolvida? Se sim, quais?
- Avalia como se deu a sua participação durante o processo de formação continuada em serviço, encontros, discussões e elaboração de atividades.

Obrigada pela sua participação.

**ANEXOS**

## Anexo 1

### Avaliação da Qualidade da Composição

Nível	Conteúdo	
		Avaliação global (Impressão global do avaliador numa escala de 1 a 20 após uma primeira leitura)
4	Muito bom	Inclui frequentemente informação coerente, articulada e completa para a definição de personagens, locais, tempo e acontecimentos.
3	Bom	Inclui alguma informação específica e parcelar para a definição de personagens, locais, tempo e acontecimentos.
2	Suficiente	Inclui ocasionalmente aspectos indicados (definição de personagens, locais, tempo e acontecimentos) com predomínio de aspectos acessórios, marginais e irrelevantes.
1	Insuficiente	Inclui informação incoerente, desarticulada e incompleta (relativamente à definição de personagens, locais, tempo e acontecimentos) e aspectos que não se adequam ao tema escolhido.
	<b>Estrutura</b>	
4	Muito boa	Texto bem estruturado (incluindo por exemplo uma boa introdução, desenvolvimento e conclusão)
3	Bom	Tentativa de organização mas de forma parcelar, incompleta ou linear (ex.: ordem cronológica simples)
2	Suficiente	Sem ordem ou estrutura aparente, conteúdos surgem aglutinados, vão sendo enumerados, sem fio condutor.
1	Inadequada	Seqüência ilógica, incoerente ou incompreensível.
	<b>Vocabulário</b>	
4	Muito rico	Adequação excelente ao tema e conteúdo, muito diversificado (incluindo termos menos vulgares)
3	Rico	Adequado, diversificado, com tentativas de uso menos comum.
2	Corrente	Adequado mas previsível e comum, geralmente sem repetições.
1	Limitado	Pouco diversificado, muito pobre e repetitivo.
	<b>Pontuação</b>	
4	Muito bom	Utiliza adequadamente múltiplos sinais de pontuação (não só pontos e as vírgulas)
3	Bom	Utiliza pontos e vírgulas de forma adequada, sem desrespeito de regra ou erros ocasionais.
2	Suficiente	Utiliza sinais de pontuação para marcar os limites das frases de forma não sistemática, com alguns erros.
1	Insuficiente	Não utiliza sinais de pontuação ou usa-os de forma aleatória, com erros graves.
	<b>Originalidade</b>	
4	Elevada	Inclui frequentes ideias e palavras usadas de forma muito original com recursos inovadores (comparações, humor, entre outras)
3	Moderada	Inclui algumas marcas, ideias, palavras usadas de forma original com recursos inovadores (comparações, humor, entre outras)
2	Limitada	Inclui ocasionalmente marcas, ideias, palavras usadas de forma original com recursos inovadores (comparações, humor, entre outras)
1	Inexistente	Sem marcas, ideias, palavras usadas de forma original com recursos inovadores (comparações, humor, entre outras)
		Comentários ou anotações:
Soma		Avaliação global:

## Anexo 2

### Explicação e instruções do Jogo *Quem escreve sou eu*

#### Jogo 10: Quem escreveu sou eu

##### Objetivos didáticos:

- consolidar as correspondências grafofônicas, conhecendo as letras e suas correspondências sonoras
- escrever palavras com fluência, mobilizando, com rapidez, o repertório de correspondências grafofônicas já construído.

##### Público-alvo:

Alunos que estejam em processo de alfabetização e que já tenham consolidado algumas correspondências grafofônicas, mas que ainda precisem refletir sobre todas as correspondências a serem registradas na escrita das palavras.

#### Quem escreve sou! (Cartela do aluno)

##### Meta do jogo:

Ganha o jogo quem conseguir escrever mais palavras corretamente.

Jogadores: 4 jogadores ou 4 duplas

##### Componentes:

- 1 dado de 8 lados
- 4 cartelas de cores diferentes com 8 figuras numeradas em cada cartela
- 4 cartelas de correção

##### Regras:

- Coloca-se uma das cartelas com as figuras no centro da mesa, virada para cima e deixa-se a cartela de correção correspondente virada para baixo.
- Cada jogador deve providenciar papel e lápis para escrever as palavras durante o jogo.
- Tira-se no dado quem iniciará o jogo. Quem tirar mais pontos no dado começa o jogo.
- Os jogadores decidem quantas partidas serão jogadas.
- O primeiro jogador lança o dado. O número indicado no dado irá apontar o número da figura da cartela cuja palavra deverá ser escrita pelo jogador.
- O jogador escrever a palavra em seu papel, sem mostrar para o colega, e passa o dado para o jogador seguinte.
- O mesmo procedimento é seguido pelos demais jogadores.