

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

A INTERVENÇÃO POR MEIO DA INSTRUÇÃO EM ESTRATÉGIAS DE
APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS

Autor: Elis Regina da Costa Rios
Orientador: Evely Borucchovitch

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
Elis Regina da Costa Rios e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 20/12/2005.

Assinatura: Evely Borucchovitch

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

Lucia Zuhel Forti
Paulo Roberto
Delma de C. Martelli
Thayse Brunet
Evely Borucchovitch

© by Elis Regina da Costa Rios, 2006.

UNIDADE ABC
Nº CHAMADA _____

V _____ EX _____
TOMBO BC/ 68482
PROC 16-P00193-06
C 8
PREÇO 11,00
DATA 24/05/06
Nº CPD _____

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

R479i	Rios, Elis Regina da Costa. Intervenção por meio do ensino em estratégia de aprendizagem ; contribuições para a produção de textos / Elis Regina da Costa Rios. – Campinas, SP: [s.n.], 2006. Orientador : Evely Boruchovitch. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Estratégias de aprendizagem. 2. Ensino. 3. Produção de textos. 4. Crenças. 5. Auto - eficácia. 6. Motivação (Psicologia). 7. Psicologia cognitiva. I. Boruchovitch, Evely. II. Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
-------	---

06-62-BFE

Keywords : Strategies learning instruction; Production of texts; Beliefs; Self-efficacy; Motivation (Psychology)

Área de concentração : Psicologia, Desenvolvimento humano e Educação

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Profa. Dra. Evely Boruchovitch
Profa. Dra. Lucila Diehl Toiaine Fini
Profa. Dra. Rosely Pakermo Brenelli
Profa. Dra. Selma de Cassia Martinelli
Prof. Dr. José Aloyzeo Bruneck

Data da defesa: 2005

ELI S REGI NA DA COSTA

INTERVENÇÃO POR MEIO DO ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE
APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS
NARRATIVOS

Tese de Doutorado apresentada ao
Departamento de Psicologia da
Educação da Faculdade de
Educação da Universidade Estadual
de Campinas sob orientação da
Professora Dra Evely Boruchovitch.

Dezembro de 2005

DEDICATÓRIA

Para meu pai, José Neres (in memoriam), que passou pela o outro lado do caminho,
minha Mãe Maria Zilda, pelo amor e apoio incondicionais durante minha vida e meu
neto José Antonio, pelo seu imenso carinho por mim, e por me fazer acreditar que
mudanças são possíveis.

*Todas as religiões, todas as artes e todas as ciências
são o ramo de uma mesma árvore.
Todas essas aspirações visam
o enobrecimento da vida humana,
elevando-a acima da esfera
da existência puramente material e
conduzindo o indivíduo para a
liberdade (Einstein).*

DEDICATÓRIA

Para meu pai, José Neres (in memoriam), que passou para o outro lado do caminho, minha Mãe Maria Zilda, pelo amor e apoio incondicionais durante minha vida, e meu marido José Antonio, pelo seu imenso carinho por mim, e por me fazer acreditar que mudanças são possíveis.

AGRADECIMENTOS

Nossa vida é tão entrelaçada com a de outros que ninguém é capaz de conseguir o sucesso por si mesmo. Praticamente tudo o que sabemos, aprendemos na interação com outros. Quase tudo o que fazemos está construído sobre o fundamento colocado por outros. Cada um tem uma contribuição a prestar que só ele é capaz de dar.

Aos meus pais, por seu amor e pelo incentivo aos estudos.

Ao meu marido, Jose Antonio, pelo carinho, amparo, paciência e por ser meu companheiro na estrada da vida.

Com um enorme carinho gostaria de manifestar toda a minha admiração pela professora e orientadora Evely Boruchovitch, Muito obrigada por ter acreditado em potenciais que nem eu mesma sabia que existiam, o que fez mudar significativamente o meu caminho, abrindo-me novos olhares, e assim, novas escolhas que só me auxiliaram na realização de mais esta etapa.

Aos professores da banca examinadora, Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck, Prof^a Dra. Lucila Diehl Tolaine Fini, Prof^a Dra. Roselly Brenelli e Prof^a Dra Selma Martinelli pelas preciosas sugestões, críticas, observações e contribuições.

De maneira muito especial, agradeço ao professor Fermino Fernandes Sisto, pelas importantes observações na banca de qualificação desta pesquisa e pela disponibilidade em partilhar suas idéias. Um mestre que me ajudou a descobrir novas possibilidades, com sua sabedoria e compreensão durante suas aulas de Pós-Graduação.

Aos professores, diretores da escola na qual se coletaram os dados da presente pesquisa.

Às crianças, participantes desta pesquisa pela espontaneidade e carinho com que me receberam na escola e por terem possibilitado a realização deste trabalho.

Ao Helymar pelo auxílio e explicações relativas a análise estatística.

Aos colegas do curso de pós-graduação, mas em especial às que conheci e que se mostraram amigas inesquecíveis, Adriana Momma, Edna, Nelma, Priscila, Valéria, Francis, Nilda, pelos momentos partilhados, pelas trocas significativas realizadas e principalmente por terem comprovado a idéia de que ninguém passa pela vida de outra pessoa sem levar algo e sem deixar um pouco de si.

Aos funcionários da biblioteca, Lavinia, Josy, Alice, Gil, da secretaria da pós-graduação, Nadir, Rita, do Departamento de Psicologia, pelo constante apoio possibilitando que meu sonho se tornasse realidade.

Ao Capes pela contribuição financeira parcial durante o período em que o doutorado se realizou.

A todos os professores, que no decorrer de minha vida escolar, imprimiram em mim, um pouco de suas crenças e expectativas...

E, finalmente, A Deus, pela vida!

RESUMO

Nos últimos anos, pesquisadores e educadores têm se dedicado a investigar qual a forma mais eficiente e adequada de se ensinar estratégias de aprendizagem aos alunos. Programas de intervenção voltados para o ensino de estratégias de aprendizagem ajudam a promover o aumento da capacidade do aluno de auto-regular a própria aprendizagem. Investigações nesta área no Brasil são escassas. A presente investigação, de natureza exploratória e quase experimental, teve como objetivos verificar se crianças submetidas a uma intervenção em estratégias de produção de textos utilizaram estratégias de aprendizagem mais eficientes para escrever narrativas, bem como se houve melhora na qualidade dos textos caracterizada por um aumento dos elementos básicos, uma maior articulação de idéias, aumento na quantidade de linhas escritas e diminuição dos erros ortográficos. Outro propósito deste estudo foi avaliar possíveis modificações nas orientações motivacionais e na auto-eficácia relacionadas à produção textual. A amostra total foi constituída por 35 participantes da 6ª série de uma escola pública da cidade de Catalão, Goiás, dos quais 18 pertenciam ao grupo experimental e 17 ao grupo controle, compreendendo uma faixa etária de 11 a 16 anos, provenientes de camadas sociais desfavorecidas. No pré e pós-teste foram aplicados os seguintes instrumentos: produção de um texto narrativo, uma questão aberta sobre o valor da escrita e do uso de estratégias de produção de textos, escala de estratégias de aprendizagem, escala de orientações motivacionais e de auto-eficácia para produção de textos. A intervenção em estratégias de aprendizagem na produção de textos foi planejada de acordo com o modelo de auto-regulação na escrita, para o gênero narrativo, proposto por Graham, Harris e MacArthur (1993, 1995), adaptado para o presente estudo por Costa e Boruchovitch (2002). Foram realizadas sete sessões, com duração de 50 minutos cada uma. Em todos os encontros, além de se ensinar as estratégias de produção de textos, aspectos motivacionais e afetivos também foram trabalhados. Os resultados da presente pesquisa demonstraram que os alunos que participaram do programa de intervenção ampliaram significativamente o repertório de estratégias de aprendizagem específicas para produção de textos, bem como escreveram narrativas de melhor qualidade. É importante enfatizar que os participantes apresentaram escores altos nas escalas de motivação intrínseca, extrínseca e auto-eficácia para produção de textos, no pré-teste, no sentido de uma supervalorização de sua própria capacidade. A importância da escrita foi atribuída ao exercício de funções extra escolares, como arranjar um emprego. Os dados também evidenciaram que não houve generalização no uso de estratégias específicas para outras áreas, por parte dos alunos do grupo experimental. Alguns resultados interessantes também emergiram. Estudantes do sexo feminino diminuíram seus erros ortográficos, alunos de faixa etária avançada foram os mais favorecidos pela intervenção, e estudantes repetentes mostraram uma leve evolução em sua motivação intrínseca. Espera-se que os resultados obtidos possam abrir novas perspectivas de análise do processo de produção de textos, especificamente da narrativa, ampliando a compreensão dos modelos de intervenção na escrita utilizados pelos teóricos cognitivistas que se baseiam na teoria do processamento da informação. Embora a intervenção realizada tenha sido de curta duração, acredita-se que resultados encorajadores, em relação a uso de estratégias de aprendizagem e produção de textos,

foram alcançados. Neste sentido, é essencial que os cursos de formação de futuros professores capacitem e propiciem meios para que os educadores saibam como analisar, ensinar e promover o uso de estratégias de aprendizagem adequadas em sala de aula.

ABSTRACT

In the last years, researchers and educators have been concentrating efforts to investigate which were the most appropriate and efficient forms of teaching learning strategies to the students. Intervention programs using learning strategies instruction helps to increase students' capacity to self-regulate their own learning. Investigations in this area in Brazil are scarce. The present investigation is an exploratory and quase-experimental in nature and had the objectives of examining whether children submitted to an intervention in text production strategies would use more efficient learning strategies to write narratives, and would improve the quality of the texts produced which would be characterized by the inclusion of more basic elements, by a better coherence of ideas, a greater amount of lines written and by less orthographic mistakes committed. Another purpose of this study was to evaluate possible changes in the motivational orientations and in the sense of self-efficacy of the participants textual production as a function of the intervention. The sample was composed of 35 participants of the 6th grade of a public school in Catalão city, Goiás, of the which 18 belonged to the experimental group and 17 to the control group. Students ranged in age from 11 to 16 years old and were from low socioeconomic background. The following instruments were applied in the pretest and posttest : production of a narrative text, an open question regarding the value of the writing and of the use of strategies of production of texts, a motivational orientation scale, and a self-efficacy for text production scale. The intervention in learning strategies for text production was planned taking into with consideration the self-regulation model for writing narratives proposed by Graham, Harris and MacArthur (1993, 1995), which was adapted for the present study by Costa and Boruchovitch (2002). The intervention consisted of seven sessions of 50 minutes each. In all sessions, in addition to the teaching text production strategies, intervention in motivational and affective aspects was also carried out. The results of this research demonstrated that the students who participated in the intervention program enlarged significantly their repertoire of text production strategies. They also wrote narratives of better quality. The data also evidenced that the intervention in learning strategies did not increase significantly students' beliefs in the importance of the writing, the use of general learning strategies, the intrinsic and extrinsic motivation, as well as the self-efficacy for text production in the experimental group. It is important to emphasize that the participants had good scores on both motivational orientation and self-efficacy for text production in the pre-test. Moreover, some interesting results emerged. Female students decreased their orthographic mistakes, older students were more favored by the intervention, and repentant students showed a slight evolution in their intrinsic motivation. It is hoped that the obtained results not only open new perspectives of analysis of the process of narrative text production, but also contribute to enlarge the understanding of the intervention models in writing used by cognitive based information process theorists. Although the intervention has been of short duration, some promising results in relation to the use of learning strategies and text production were reached. In this sense, it is essential that future teachers' formation courses enable them to analyze, to teach and to promote the appropriate use of learning strategies in the regular classrooms.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1	
1.1 - Do Ensino da Escrita À Produção de textos: Pequeno Apanhado Histórico e Tendências Atuais.	11
1.2 - Breve Descrição do Desenvolvimento da Produção Textual em função da série.	17
1.3 - Relato de Algumas Pesquisas a respeito da Produção de Textos Narrativos.	19
CAPÍTULO 2 – REVISÃO DE LITERATURA	
2.1. - Intervenção em Estratégias de Aprendizagem: Aspectos Gerais.	27
2.2. - Modelos de Intervenção em Estratégias na produção de Textos.	35
2.3. - Intervenção em Estratégias na Produção de Textos: Relato de Pesquisas Nacionais e Internacionais	47
2.4. - Bases Históricas no Estudo da Motivação	54
2.5. - A Motivação No Contexto Escolar.	56
2.6. - A Auto-eficácia e a Motivação Para Aprender	60
2.7. - O Desenvolvimento das Crenças de Auto-eficácia	62
2.8. - As Fontes da Auto-eficácia.	64
2.9. - Relações entre Auto-eficácia e Desempenho Escolar e Produção Textual: Estudos Internacionais e Nacionais	66
CAPÍTULO 3 – MÉTODO	
3.1. - Objetivos.	73
3.2. - Hipóteses do Estudo.	73

3.3. - Participantes.	74
3.4. - Instrumentos que Aplicados nos Pré e Pós-testes.	74
3.5. - Procedimentos de Contato com a Escola e Relato do Estudo Piloto	77
3.6. - Procedimentos para Coleta dos Dados no Pré e Pós-teste	79
3.7. - Procedimentos Relativos às Sessões de Intervenção	80
3.8. - Considerações Éticas.	91
3.9. - Caracterização da Amostra	92
3.10. - Procedimentos de Análise de Dados	94
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS RESULTADOS	
4.1 - Análise Comparativa e Evolutiva	97
4. 2 - Primeira Hipótese: Qualidade das Produções Textuais	98
4. 3 - Segunda Hipótese: Importância Concedida à Escrita	109
4. 4 - Terceira Hipótese: Relato do Uso de Estratégias de Aprendizagem	110
4. 4. 1 - Análise dos Resultados da Escala de Estratégias de Aprendizagem	110
4. 4. 2 - Análise dos Resultados da Questão Aberta sobre o Uso de Estratégias de Aprendizagem.	111
4. 5 - Quarta e Quinta Hipóteses: Motivação Intrínseca, Extrínseca e Auto-eficácia na Produção de Textos.	118
4. 6 - Os Benefícios da Intervenção: Uma Análise à Luz das Variáveis Gênero, Idade e Repetência.	124
4. 7 - Avaliação da Intervenção Pelos Participantes do Grupo Experimental	125
CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS	
Referências Bibliográficas	149
ANEXOS	161

LI STA DE QUADROS

QUADRO 1: Questões para a Generalização de Idéias	45
QUADRO 2: Objetivos Gerais e Temas Desenvolvidos em Cada Sessão	81
QUADRO 3: Dados Demográficos e Pontuação de Cada Participante do Grupo experimental no Pré e Pós-teste Segundo a Análise Estrutural	99
QUADRO 4: Dados Demográficos e Pontuação de Cada Participante do Grupo Controle no Pré e Pós-teste Segundo a Análise Estrutural	100
QUADRO 5: Dados demográficos e pontuação nas categorias hierárquicas no pré-teste e pós-teste referentes aos participantes do grupo experimental	103
QUADRO 6: Dados demográficos e pontuação nas categorias hierárquicas no pré-teste e pós-teste referentes aos participantes do grupo controle	104
QUADRO 7: Dados demográficos e estratégias de aprendizagem relatadas na questão aberta pelos participantes do grupo experimental no pré e pós-teste	112
QUADRO 8: Dados demográficos e estratégias de aprendizagem relatadas na questão aberta por parte dos participantes do grupo controle no pré e pós-teste.	114

LI STA DE TABELAS

Tabela 1: Dados Demográficos da Amostra e a Comparação das Variáveis Entre os Grupos Controle e Experimental no Tempo Pré.	93
Tabela 2. Resultado da ANOVA para Comparação entre Grupos e Tempos no Aspecto Estrutural	98
Tabela 3. Análise comparativa da evolução do aspecto estrutural nos grupos controle e experimental	100
Tabela 4. Resultado da ANOVA para comparação entre grupos e tempos em relação as categorias hierárquicas	102
Tabela 5 - Análise comparativa da evolução das categorias hierárquicas nos grupos controle e experimental	105
Tabela 6. Resultado da ANOVA para comparação entre grupos e tempos para número de linhas.	106
Tabela 7 - Análise comparativa da evolução do número de linhas escritas nos grupos controle e experimental	106
Tabela 8. Resultado da ANOVA' para comparação entre grupos e tempos para erros ortográficos.	108
TABELA 9 - Análise comparativa da evolução dos erros ortográficos por linhas nos grupos controle e experimental.	108
Tabela 10. Análises evolutiva e comparativa das variáveis categóricas relativas à importância concedida a escrita no tempo Pós.	109
Tabela 11. Média e Desvio-padrão escala de estratégias de aprendizagem, por grupo e tempo.	110
Tabela 12. Resultado das ANOVA para comparação entre grupos e tempos na escala de estratégias de aprendizagem.	111
Tabela 13: Quantidade de estratégias de aprendizagem relatadas pelos integrantes do grupo controle e experimental no pré e pós-teste.	116
Tabela 14. Resultados das ANOVA's para comparação entre grupos e tempos.	116

Tabela 15 - Análise comparativa da evolução do número de estratégias de aprendizagem relatadas nos grupos controle e experimental do pré para o pós-teste.	117
Tabela 16. Média e Desvio-padrão para motivação extrínseca, por grupo e tempo.	119
Tabela 17. Média e Desvio-padrão para motivação intrínseca, por grupo e tempo.	119
Tabela 18. Resultados das ANOVA's para comparação entre grupos e tempos para motivação extrínseca, intrínseca para produção de textos.	120
Tabela 19 - Análise comparativa da evolução da motivação extrínseca nos grupos controle e experimental.	120
Tabela 20 - Análise comparativa da evolução da motivação intrínseca nos grupos controle e experimental	121
Tabela 21. Resultado da ANOVA para comparação entre grupos e tempos para auto-eficácia para produção de textos.	121
Tabela 22 - Análise comparativa da evolução da auto-eficácia nos grupos controle e experimental.	121
Tabela 23. Resultados das ANOVA's para comparação entre grupos e tempos.	123
Tabela 24. Dados sobre a ocorrência de melhora nos erros ortográficos conforme a análise por gênero para os alunos do grupo experimental.	124
Tabela 25. Dados sobre a ocorrência de melhora no número de linhas escritas conforme a análise por idade para os alunos do grupo experimental.	124
Tabela 26. Dados sobre a ocorrência de melhora na motivação intrínseca conforme a análise por repetência para os alunos do grupo experimental.	124

LI STA DE GRÁFI COS

Gráfico 1: Análise comparativa da evolução do aspecto estrutural nos grupos controle e experimental	101
Gráfico 2: Análise comparativa da evolução das categorias de análise nos grupos controle e experimental.	105
Gráfico 3: Análise comparativa da evolução do número de linhas escritas nos grupos controle e experimental	107
Gráfico 4: Análise comparativa da evolução do número de estratégias de aprendizagem relatadas nos grupos controle e experimental do pré para o pós-teste.	118

INTRODUÇÃO

Ao se considerar a multidimensionalidade do processo educativo, uma questão fundamental permeia os questionamentos e reflexões a respeito da prática pedagógica. Qual método de ensino possibilita maximizar a aprendizagem dos estudantes? Psicólogos cognitivistas e desenvolvimentistas têm se interessado, segundo a literatura, em encontrar métodos de instrução mais eficientes a fim de favorecer a aprendizagem e conseguir um melhor desempenho acadêmico de alunos (DA SILVA e DE SÁ, 1997; DERRY e MURPHY, 1986; MACARTHUR, GRAHAM e SCHWARTZ, 1993; SØVIK, HEGGBERGET e SAMUELSTUEN, 1998).

Vários fatores interagem determinando um alto ou baixo desempenho escolar, na situação de aprendizagem. O sucesso escolar dos estudantes pode ser determinado pelo tipo de tarefa a ser realizada, determinadas características do próprio estudante, dos professores e da escola. Variáveis relativas às crenças pessoais do estudante a respeito de sua aprendizagem, a motivação para aprender, série escolar e idade do aluno, dentre outros, podem também interferir mais especificamente, no processo de aprendizagem.

As estratégias de aprendizagem influenciam expressivamente na aprendizagem dos alunos, segundo diversos pesquisadores (DA SILVA e DE SÁ, 1997; MACARTHUR, GRAHAM e SCHWARTZ, 1993; PRESSLEY, WOLOSHYN, BURKELL, CARIGLIA-BULL, LYSNCHUNK, MCGOLDRICK, SCHNEIDER, SNYDER e SYMONS, 1995).

Para Da Silva e De Sá (1997, p.19), estratégias de aprendizagem são *“processos conscientes controlados pelos estudantes para atingirem objetivos de aprendizagem, bem como qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa”*. Estratégias de aprendizagem são *“atividades ou procedimentos utilizados com o propósito de facilitar a aquisição, o armazenamento e/ou a utilização da informação”*, para Nisbett, Schucksmith e Dansereau (1979), citado por Pozo (1995). A consciência e o controle dos procedimentos cognitivos que visam compreender, reter e aplicar as informações e os conhecimentos são aspectos definidores do que são estratégias de aprendizagem, de acordo com Dembo (1994). Derry e Murphy (1986, p.33) descrevem as estratégias de aprendizagem como *“a coleção de táticas mentais usadas por um indivíduo em uma situação de aprendizagem particular para facilitar a aquisição do conhecimento ou habilidades”*.

Pode-se afirmar que existe uma relação entre o uso adequado de estratégias de aprendizagem e um bom desempenho acadêmico, segundo diversos autores como Alves, Almeida e Barros, (1997); Carneiro e Aquino, (1999); Jalles, (1997); Lopes, (1998); Loranger, (1994); Molina, (1983,1984); Purdie e Hattie, (1996); Shapley, (1994); Santos, (1997). Muitos estudantes não sabem como resumir, selecionar as idéias principais de um texto ou mesmo como estudar para uma prova. Alunos com baixo rendimento escolar normalmente se utilizam de estratégias ineficientes, acreditam que são menos capazes ou menos inteligentes do que os outros, assim como possuem, em geral, a crença de que não há nada que possa ser feito para incrementar suas capacidades cognitivas (BRONSON, 2000; ZIMMERMAN, 1998). À medida que os alunos com desempenho acadêmico rebaixado avançam na escola, suas dificuldades para aprender vão se tornando cada vez maiores, interferindo negativamente no seu desempenho escolar. A maioria dos alunos, na verdade, costuma refletir muito pouco a respeito de seus métodos de estudo e, além disso, a educação formal não tem tido como propósito principal assegurar o desenvolvimento de uma abordagem sistemática para que os alunos aprendam como estudar de maneira eficiente (MARTÍN e MARCHESI, 1996; METTRAU e MATHIAS, 1998).

Pesquisas demonstram que, durante os anos de escolarização, as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos se desenvolvem lentamente, mesmo sem o seu ensino explícito (DERRY e MURPHY, 1986). De fato, as evidências demonstram que, no processo de aprendizagem, não se usa uma estratégia isoladamente, mas sim uma combinação variada de estratégias de aprendizagem. No momento de se preparar para uma prova, por exemplo, um estudante pode optar, primeiramente, por ler o conteúdo, fazer um resumo, elaborar perguntas e respostas sobre as partes mais difíceis e, por último, fazer uma revisão geral. O mesmo acontece em qualquer atividade que envolva aprendizagem na escola.

As estratégias que controlam, regulam e monitoram o uso de outras estratégias são chamadas de estratégias metacognitivas. Metacognição é a capacidade de pensar sobre o próprio processo de aprendizagem. Como descrito em Boruchovitch (1993,1999), metacognição se caracteriza por ser um processo superior, presente no ato de aprender, envolvendo conhecimento e controle do funcionamento cognitivo. São três os conhecimentos metacognitivos: o conhecimento sobre si mesmo, o conhecimento a respeito das tarefas e o conhecimento relativo às estratégias de aprendizagem. Já o controle metacognitivo se refere aos seguintes três aspectos: planejamento, monitoramento e regulação dos processos cognitivos. Essas estratégias permitem, por exemplo, decidir entre continuar a usar uma estratégia ou a mudar em favor de um melhor desempenho (PRESSLEY, WOLOSHYN, BURKELL,

CARIGLIA-BULL, LYSYNCHUNK, MCGOLDRICK, SCHNEIDER, SNYDER e SYMONS, 1995; HACKER, DUNLOSKY, GRAESSER, 1998).

Investigações realizadas nas últimas décadas têm demonstrado que a intervenção por meio da instrução em estratégias de aprendizagem melhora de forma significativa o desempenho escolar dos alunos, suprimindo deficiências em diversas áreas acadêmicas, como matemática, leitura e escrita (MAcARTHUR GRAHAM e SCHWARTZ, 1993).

A escrita é uma habilidade essencial na vida acadêmica, pois é por meio dela que os alunos podem comunicar-se e demonstrar o que aprenderam nas diferentes disciplinas. De fato, quando os alunos ingressam na escola, a escrita é um dos aspectos mais complexos e difíceis de serem aprendidos por eles. Uma escrita eficiente exige do aluno não só conhecimentos variados a respeito de si mesmo e das estratégias de aprendizagem, mas também a coordenação de processos cognitivos, afetivos e motivacionais (MAcARTHUR GRAHAM e SCHWARTZ, 1993; STEIN, DIXON e ISSACSON, 1994). Uma grande quantidade de estudantes tem dificuldades de transmitir idéias, conhecimentos, informações e sentimentos por meio da escrita. Essa dificuldade é mais evidente em alunos que possuem problemas de aprendizagem e baixo desempenho escolar (MAcARTHUR, GRAHAM e SCHWARTZ, 1993). De forma geral, não é ensinado claramente ao aluno que a escrita envolve, além de aspectos mecânicos como ortografia e pontuação, habilidades de organização de pensamento de alto nível, como a metacognição (SCARDAMALIA, 1981, citado por PRESSLEY, WOLOSHYN *et al.*, 1995).

Muitas pesquisas foram realizadas com o intuito de descobrir as estratégias de aprendizagem utilizadas espontaneamente na produção de textos, por alunos de diferentes idades e séries, com e sem problemas de aprendizagem e de alto e baixo desempenho (BORUCHOVITCH, 1998a, 1998c, 1999, 2001; COSTA, 2000; MAcARTHUR, GRAHAM e SCHWARTZ, 1993; ZIMMERMAN, B.J; KITSANTAS, 1997; SCHLIEPER, 2001; TORRANCE, THOMAS e ROBINSON, 2000).

Ao compararem as características de alunos, com e sem problemas de aprendizagem, em atividades de produção de textos e o conhecimento deles sobre os processos de escrita de um texto, pesquisadores encontraram que, no momento de escrever um texto, estudantes com dificuldades de aprendizagem são menos organizados, apresentam uma quantidade excessiva de erros ortográficos e de idéias incompletas. De maneira específica, tais alunos possuem poucos conhecimentos sobre como usar as estratégias de aprendizagem para desenvolver e organizar as idéias, controlar, regular e monitorar a qualidade de um texto escrito. Além disso, em geral, esses alunos se preocupam mais em contar o que sabem a respeito do assunto, possuindo dificuldades para acessar, generalizar e organizar as

informações que conhecem (MACARTHUR, GRAHAM e SCHWARTZ, 1993; GRAHAM e HARRIS, 1993, 1997; 2000).

Scardamalia e Bereiter (1986) citados por MAcarthur Graham e Schwartz, (1993) desenvolveram um trabalho visando identificar as estratégias de aprendizagem usadas por alunos *experts*, que foi útil para refletir a respeito de quais estratégias poderiam ser ensinadas para alunos que necessitam de ajuda extra. Descobriu-se que estudantes com melhor desempenho escolar sabem generalizar o conteúdo da memória e de outras fontes de maneira eficiente, bem como conhecem profundamente os elementos básicos que compõem uma estrutura textual, utilizando tais informações para planejar e cumprir suas metas, avaliar, diagnosticar e corrigir eventuais problemas na produção de textos. Em contrapartida, alunos com problemas de aprendizagem na produção de textos possuem dificuldades para pôr em prática tais estratégias de aprendizagem. Investigações recentes demonstram que, de maneira geral, estudantes que necessitam de ajuda extra na escrita de textos não conseguem lidar de forma adequada com os processos cognitivos, afetivos e motivacionais envolvidos no processo de produção de textos.

Nos últimos anos, com o propósito de possibilitar um melhor rendimento escolar por parte dos estudantes, pesquisadores e educadores têm se dedicado a investigar qual a forma mais eficiente e adequada de se ensinar as estratégias de aprendizagem aos alunos, principalmente àqueles com dificuldades de aprendizagem (MACARTHUR GRAHAM e SCHWARTZ, 1993; PRESSLEY, WOLOSHYN *et al.*, 1995).

De forma geral, as investigações realizadas demonstram que o ensino de estratégias de aprendizagem, para ser eficiente, deve ser promovido de preferência num período de tempo mais longo, pois aprender estratégias é um esforço a longo prazo, tanto para o aluno, como para o professor (DERRY e MURPHY, 1986). Devem-se ensinar poucas estratégias por vez, passo a passo, de maneira gradual, com muitas informações sobre sua aplicação em contextos específicos, e muitas oportunidades para vivenciar o uso da estratégia ensinada. A prática deve ser orientada e deve permitir ao aluno saber como aplicar as estratégias em tarefas importantes e cotidianas em sala de aula. Ensinar poucas estratégias e ensiná-las bem, utilizando tarefas significativas do contexto escolar, são algumas considerações importantes para que um planejamento de instrução em estratégias obtenha sucesso (PRESSLEY, WOLOSHYN, BURKELL, CARIGLIA-BULL, LYSYNCHUNK, MCGOLDRICK, SCHNEIDER, SNYDER e SYMONS, 1995).

As condições ideais para o ensino de estratégias de aprendizagem envolveria ensiná-las durante muitos anos, acompanhando o avançar das séries e o aumento das exigências das tarefas. Uma orientação geral para o ensino de estratégias para o aluno é que este deve começar pela descrição de uma determinada estratégia, acompanhada por informações metacognitivas sobre por que, onde e quando aplicá-la. O conhecimento, o controle metacognitivo e o monitoramento proporcionado pelo professor durante a instrução devem ser usados pelo aluno como um guia prático para melhorar a utilização da estratégia.

Ainda segundo Pressley, Woloshyn, Burkell, Cariglia-bull, Lysynchunk, MCGOLDRICK, Schneider, Snyder e Symons, (1995) é fundamental utilizar estratégias já pesquisadas e testadas, uma vez que o ensino de estratégias de aprendizagem ainda não investigadas cientificamente pode trazer resultados desastrosos para o aluno, como enfatizar a crença do aluno na sua incapacidade para aprender, ou ainda realçar a falta de confiança do estudante em si mesmo. As estratégias selecionadas para uma intervenção devem ser compatíveis com as metas traçadas no currículo escolar. Ao se pensar em instrução em estratégias, deve-se utilizar, de preferência, materiais comuns do dia-a-dia da escola.

Um ponto importante a ser observado na instrução em estratégias de aprendizagem é que só o ensino explícito de procedimentos estratégicos não é suficiente para garantir um bom desempenho acadêmico. A motivação e as crenças pessoais sobre a aprendizagem (crenças a respeito do sucesso e insucesso escolar, inteligência, competências pessoais, auto-eficácia) também são fatores que interferem no processo de aprendizagem e na utilização adequada de estratégias de aprendizagem (BORUCHOVITCH, 1993, 1994, 1999; DA SILVA e DE SÁ, 1997; MACARTHUR GRAHAM e SCHWARTZ, 1993; MCCORMICK, MILLER e PRESSLEY, 1989).

Em um programa de instrução em estratégias de aprendizagem, as crenças e a motivação para aprender dos estudantes devem ser contempladas como uma parte importante de todo o processo de intervenção, pois fortalecem e potencializam a aprendizagem e o uso das estratégias pelos alunos. Nesse sentido, é fundamental que uma intervenção em estratégias de aprendizagem proporcione também a modificação de variáveis afetivas e motivacionais inadequadas. Investigações também têm demonstrado que a mudança de crenças não condizentes com um bom desempenho escolar é um aspecto extremamente importante que ajuda a promover o sucesso de uma intervenção em estratégias de aprendizagem (PRESSLEY, WOLOSHYN, BURKELL, CARIGLIA-BULL, LYSYNCHUNK, MCGOLDRICK, SCHNEIDER, SNYDER e SYMONS, 1995).

Programas de intervenção mediante a instrução em estratégias de aprendizagem se constituem num meio de promover o aumento da capacidade do aluno de auto-regular a própria aprendizagem. A

aprendizagem auto-regulada é um tópico que tem interessado bastante os pesquisadores, nos últimos anos, pois contribui para o desenvolvimento do pensamento, tornando-o mais competente (BOEKARTS, 1996; ZIMMERMAN, 1998).

O que diferencia a aprendizagem auto-regulada dos outros tipos de aprendizagem é a importância acentuada que se confere à forma como o aluno seleciona, organiza, planeja, monitora e regula a quantidade e a qualidade de sua aprendizagem com o propósito de otimizá-la (FIGUEIRA, 1997). Segundo Zimmerman (1986), a auto-regulação da aprendizagem envolve metacognição, motivação e participação ativa do aluno no seu próprio processo de aprender. Do ponto de vista metacognitivo, alunos auto-regulados se caracterizam por se planejar, organizar, se auto-instruir, se automonitorar e se auto-avaliar nas várias etapas do processo de aprendizagem. No que se refere à motivação, alunos auto-regulados, em geral, percebem-se como competentes, eficazes e autônomos. Em nível comportamental, aprendizes auto-regulados selecionam, estruturam e criam meios para otimizar sua aprendizagem. Entende-se por otimização da aprendizagem a realização de objetivos rumo ao sucesso com a utilização de estratégias de aprendizagem mais complexas com o uso mínimo de demais recursos. De acordo com Zimmerman (1998), o objetivo principal da auto-regulação da aprendizagem é uma melhor assimilação das várias atividades de estudo que são realizadas pelos aprendizes na escola.

Todos os alunos são auto-regulados em diferentes níveis, mas a consciência de como estratégias específicas pode favorecer resultados de aprendizagem e a disposição para empregar tais estratégias para alcançar metas escolares identificam aprendizes com alto nível de auto-regulação (SHAPLEY, 1994). De fato, a auto-regulação depende não somente do conhecimento das estratégias de aprendizagem, mas do seu uso consistente (McCORMICK, MILLER e PRESSLEY, 1989; PATRICK, 1997).

Se o desenvolvimento da aprendizagem auto-regulada fosse promovido a partir dos primeiros anos escolares, o desempenho acadêmico dos estudantes, em geral, seria favorecido, pois os mesmos aprenderiam, desde cedo, a usar estratégias eficientes para auto-regular sua própria aprendizagem. Tais habilidades seriam desenvolvidas e aperfeiçoadas pelos alunos e, mesmo após deixar a escola, estes continuariam a se educar atualizando continuamente seus conhecimentos, tornando-se aprendizes autônomos (BOEKARTS, 1996).

A maioria dos modelos teóricos atuais de desenvolvimento do pensamento competente liga-se à psicologia cognitiva baseada na teoria do processamento da informação. O presente estudo situa-se no âmbito dessa abordagem teórica. Teóricos dessa perspectiva fazem uma metáfora com o computador

para explicar os processos cognitivos inerentes às diversas atividades para aprender. Para tanto, possuem como foco de análise o processamento da informação, isto é modelos hipotéticos de processamento de informação. Tais teóricos estudam as funções cognitivas, como o pensamento, a percepção, a memória e a linguagem (falada e escrita), focalizando estas funções e seus respectivos processos mentais, combinando uma rigorosa metodologia com uma nova linguagem para explicar os processos mentais (PINHEIRO, 1996). Dessa forma, as diferenças de desempenho acadêmico são atribuídas não à falta de capacidade para aprender, mas como decorrentes da utilização inadequada dos mecanismos do processamento da informação (BRONSON, 2000; DEMBO, 2000; PRESSLEY e LEVIN, 1983; WEINSTEIN e MAYER, 1985; BZUNECK, 2004).

A idéia para o presente projeto surgiu a partir da análise de dados feita por ocasião da realização do mestrado da pesquisadora. Naquela ocasião, em 2000, um dos objetivos da pesquisa era investigar o uso de estratégias de aprendizagem por parte de alunos de ambos os sexos, de 2^a, 4^a, 6^a e 8^a séries do ensino fundamental de uma escola pública de Campinas, em situações de sala de aula, em situações de estudo e na realização de tarefas escolares (em casa). Já durante a coleta de dados foi possível constatar que uma quantidade expressiva de alunos não se questionava sobre a forma como aprendia e estudava. Com o desenrolar da coleta e análise de dados, chamou a atenção o fato de as estratégias de produção de textos mencionadas pelos alunos de todas as séries pesquisadas serem superficiais, inadequadas e pouco eficientes para a situação (COSTA e BORUCHOVITCH, 2000e). Tais resultados motivaram o interesse em verificar se esses achados se confirmavam também em outras realidades brasileiras. Neste sentido, realizou-se uma investigação com o propósito de verificar as estratégias de produção de textos usadas espontaneamente por cinquenta e oito alunos da 6^a série do ensino fundamental, de ambos os sexos, nível sócio econômico baixo, de duas escolas públicas da cidade de Catalão, Goiás. As categorias de respostas encontradas foram as seguintes: organizar conteúdo e estrutura (28,8%), não fazer nada (23,3%), antecipar idéias mentalmente (23,3%), preocupações quanto à gramática e a estética (10,9%), antecipar o objetivo da audiência (8,2%), e pesquisar e pedir ajuda (5,5%). Embora a maioria tenha relatado usar estratégias eficientes no momento de planejar e escrever um texto, foi surpreendente notar que uma quantidade expressiva de aprendizes mencionar não fazer nada durante a realização desta atividade, tendo em vista a amostra ter sido composta de alunos de 6^a série. Outro dado interessante foi que alunos que avaliaram seu desempenho acadêmico positivamente relataram mais estratégias e estratégias mais adequadas à situação do que estudantes que se avaliaram negativamente respectivamente (COSTA e BORUCHOVITCH, 2002e, 2003). Além disso, Sitko (1998) aponta que é somente aos 12 anos que as crianças começam a apresentar os primeiros sinais de planejamento, se

inserido tal observação da literatura como mais uma justificativa para a escolha da intervenção nesta série. O fato é que, diante deste panorama surgiu a idéia de propor uma intervenção por meio da instrução em estratégias de aprendizagem na produção de textos em crianças da 6^a série do ensino fundamental. Parece, ainda, ser importante destacar a escassez de estudos nacionais a respeito deste tema, no sentido de verificar as contribuições potenciais que as intervenções por meio da instrução em estratégias de aprendizagem podem oferecer para a aprendizagem e o desempenho acadêmico de alunos brasileiros.

Apesar de a instrução em estratégias de aprendizagem ser uma área relativamente nova, com metodologias diversas, pode oferecer importantes contribuições para a educação. Primeiramente, porque a instrução em estratégias de aprendizagem relaciona e esclarece a inter-relação entre elementos cognitivos, motivacionais e afetivos presentes no processo e nos resultados da aprendizagem (DA SILVA e DE SÁ, 1997). Além disso, demonstra que é possível, no âmbito escolar, ensinar ao estudante como aprender de forma mais eficiente, ter mais controle sobre sua motivação e suas emoções, aumentando a confiança na própria capacidade cognitiva e potencializando o seu rendimento acadêmico (ALMEIDA e BALÃO, 1996; ALVES, ALMEIDA e BARROS, 1997; CARNEIRO e AQUINO, 1999; JALLES, 1997; LOPES, 1997; MOLINA, 1983, 1984; SANTOS, 1997).

O presente estudo basear-se-á no modelo de intervenção da auto-regulação da produção de textos. Tais modelos de intervenção têm se mostrado válidos para intervir e auxiliar crianças a superar suas dificuldades de produção de textos e alcançar um melhor desempenho em tarefas que envolvam a composição de textos narrativos. Mais precisamente, a presente investigação apresenta os seguintes problemas de pesquisa:

- Pode uma intervenção em estratégias de aprendizagem na escrita, especificamente Modelo de Desenvolvimento de Estratégias de Auto-Regulação na Escrita – segundo o modelo de MacArthur, Graham e Schwartz, (1993); proporcionar aos alunos uma utilização mais eficiente das estratégias de aprendizagem relativas à produção de textos, bem como possibilitar uma melhoria na qualidade de textos narrativos?
- Pode a instrução em estratégias de aprendizagem possibilitar, também, o uso de modelos motivacionais mais apropriados para o processo de aprendizagem dos alunos, bem como promover um aumento nas crenças de auto-eficácia relativas à produção de textos dos participantes?

Assim, no primeiro capítulo da presente tese será apresentado um breve apanhado histórico e tendências atuais do ensino da escrita e da produção de textos. No segundo capítulo será abordado o assunto relativo a intervenções por meio da instrução em estratégias de aprendizagem, especificamente

modelos de que se dedicam a promover o desenvolvimento de estratégias de produção de textos, bem como o papel da motivação e das crenças de auto-eficácia no contexto escolar. Na parte final do segundo capítulo encontra-se a revisão de literatura do tema. O terceiro capítulo descreve o método utilizado na pesquisa, incluindo objetivos, hipóteses, participantes, procedimentos de coleta, análise de dados e instrumentos utilizados. O quarto capítulo apresenta a análise de dados. A discussão dos resultados e considerações finais serão apresentadas no quinto e último capítulo.

Espera-se que os resultados obtidos possam abrir novas perspectivas de análise do processo de produção de textos, especificamente da narrativa, ampliando a compreensão dos modelos de intervenção na escrita utilizados pelos teóricos cognitivistas baseados na teoria do processamento da informação.

CAPÍTULO I

Devo escrever .

Devo escrever de qualquer modo.

A escrita é mais do que a vida: ela é a tomada de consciência de que estamos vivos.

(Annem Morrow Lindebergh)

1.1 - DO ENSINO DA ESCRITA A PRODUÇÃO DE TEXTOS:

PEQUENO APANHADO HISTÓRICO E TENDÊNCIAS ATUAIS

A educação básica de qualidade deve transmitir a cultura, proporcionar autonomia, capacidade crítica ao aluno a fim de garantir o desenvolvimento de suas potencialidades, preparando-os para o mercado de trabalho e o exercício da cidadania (PEREZ e GARCIA, 2001; MEC, 1997; RAMIREZ, 2001). Segundo Almeida (2002), funções diversas são atribuídas à escola, a saber: funções instrucionais, de desenvolvimento e de socialização, de custódia, de certificação e de estratificação social. Neste sentido, a função instrucional, de acordo com Almeida (2002), diz respeito ao:

“incremento da informação dos sujeitos, aquisição de conhecimentos curriculares; função de desenvolvimento e de socialização refere-se a evolução de atitudes e competências; função de custódia envolve o suporte a uma família de número reduzido de elementos na qual ambos os pais trabalham, controle social; função de certificação exigidas pelas empresas e outras instituições tomam os créditos, diplomas e certificados escolares na seleção dos seus quadros, e por último a função de estratificação social em que toda escolaridade, por níveis sucessivos de exigência e de seleção, é também uma forma de se estratificar uma sociedade”. (pg155).

No Brasil, o Ministério da Educação elaborou em 1997, os parâmetros curriculares nacionais (PCNs) que constituem orientações para uma educação de qualidade no ensino fundamental. OS PCNs estabelecem um modelo curricular que deverá apoiar a revisão ou a elaboração da proposta curricular das instituições escolares públicas de todo o Brasil. A configuração dos PCNs tem como pressuposto

uma proposta aberta e flexível, adaptada as necessidades sociais, culturais, econômicas e políticas das diferentes regiões brasileiras.

Com o objetivo de minimizar os problemas relacionados às altas taxas de repetência e evasão bem como, auxiliar no processo de construção da cidadania, os PCNs adotaram a organização da escolaridade em ciclos, flexibilizando a seriação, possibilitando que o currículo seja trabalhado a longo prazo, respeitando as diferenças individuais relacionadas a aprendizagem de cada aluno. Desta forma, o Ensino Fundamental foi dividido em quatro ciclos de formação. O primeiro ciclo refere-se às primeira e segunda séries, o segundo ciclo à terceira e quarta séries, o terceiro à quinta e sexta séries e por último o quarto ciclo que se relaciona à sétima e oitava séries (PCNs, 1997, p.16).

Os objetivos do Ensino Fundamental no 1º e 2º ciclos são o desenvolvimento da capacidade de aprender, o domínio da escrita, da leitura e do cálculo, a compreensão do meio ambiente natural e social, além do fortalecimento da tolerância e dos laços de solidariedade humana (Temas Transversais).

Quando os alunos ingressam na escola, a leitura e a escrita são inicialmente as habilidades mais importantes que devem ser aprendidas por eles (SOLLEY, 1992). A escrita é uma ferramenta usada pelos indivíduos desde os tempos mais remotos (homens das cavernas) para imprimir lembranças, transformar, organizar, transmitir conhecimentos, descobrir e compreender melhor o mundo (CALKINS, 2002). A emergência e a progressiva socialização da língua escrita são consideradas momentos importantes da sociedade, pois marcam a transição de conhecimentos orais a escritos, acompanhados de modificações sociais, cognitivas e comunicativas (SOARES, 1995). O estudo científico da escrita já é realizado há mais de cem anos (GRAHAM e HARRIS, 2000). Entretanto, nos últimos 10 anos, seu percurso sofreu muitas transformações, com a produção de um considerável acervo de pesquisas e tratados teóricos na área. Segundo Graham e Harris (2000), apesar dos avanços nas últimas duas décadas a respeito do processo de escrita, os modelos atuais que explicam os fatores que influenciam sua aquisição e desenvolvimento são ainda insuficientes.

Segundo Perez e Garcia (2001), *“a escrita é tanto um código de transcrição de sons como um objeto que tenta representar a linguagem”* (p.19). A escrita também pode ser vista como um instrumento de conhecimento em si, uma ferramenta que proporciona outras aprendizagens, bem como um meio de organizar e estruturar a informação, gerar conhecimentos, construir o pensamento lógico, ou ainda uma forma de comunicação e deleite.

De acordo com Soares (1995), escrever *“é um processo de relacionamento entre unidades sonoras e símbolos escritos, e é também um processo de expressão de idéias e de organização do*

pensamento sob a forma escrita” (p.9). Ainda segundo o autor, a escrita engloba habilidades cognitivas e metacognitivas, tais como:

“habilidades motoras, ortografia, uso adequado da pontuação, a habilidade de selecionar informações relevantes sobre o tema do texto, de fixar objetivos e decidir como desenvolvê-los, de organizar as idéias do texto, estabelecer relações entre elas, expressá-las adequadamente e de identificar os leitores pretendidos” (p.9).

Segundo Galbraith e Rijlaarsdam (1999) ao se fazer um breve apanhado histórico sobre o ensino da escrita nos países de língua inglesa, percebe-se que na década de 1970, o ensino da escrita envolvia a aprendizagem da ortografia, da gramática convencional e a estruturação de textos básicos, ou seja, tinha como ênfase somente as características lingüísticas. Dois estudos pioneiros na área da escrita ajudaram a mudar tal perspectiva. De acordo com Galbraith e Rijlaarsdam (1999), o primeiro trabalho inovador foi o de Emig (1971) que, ao realizar uma pesquisa em que solicitava à criança que pensasse em voz alta como escrevia utilizando protocolos verbais, acabou por identificar os processos que envolviam a escrita das crianças na escola. O segundo estudo a auxiliar nesse processo de mudança foi o de Britton, Burgess, Martin, Mcleod e Rosen (1975), que investigaram os processos subjacentes relacionados aos diferentes tipos de escrita. Os resultados de tais estudos foram estruturados por Flower e Hayes (1981, 1986) em um modelo dos componentes do processo de escrita. Nesse sentido, a escrita, então, foi conceituada como um processo de solução de problemas em que o aluno deveria escrever atendendo a diferentes metas de comunicação que, por sua vez, variavam conforme a tarefa, o contexto e a audiência. Dessa forma, as características lingüísticas deixaram de ser o elemento fundamental da escrita para se tornar só mais um elemento, entre muitos. De fato, somente os modelos lingüísticos que, tinham por base a gramática, não mais conseguiam responder às necessidades da aprendizagem escrita, bem como não foram suficientes para fundamentar as estratégias discursivas necessárias para a produção textual (OLIVEIRA, 1997), abrindo, dessa forma, possibilidades para novas fontes e técnicas para intervir na aprendizagem da mesma (LEAL, 1997).

Galbraith e Rijlaarsdam (1999) distinguem três perspectivas, segundo eles, complementares para o ensino da escrita. O processo de escrita pode ser entendido a partir de um ponto de vista: 1) de desenvolvimento de metas comunicativas (BEREITER e SCARDAMALIA, 1987; HAYES e FLOWER, 1986); 2) de coordenação e manejo dos diversos elementos subjacentes à escrita, bem como o processo de escrita em si; e, por último, 3) de um processo inserido no contexto social.

Representantes da primeira perspectiva seriam Bereiter e Scardamalia (1987), e Flower e Hayes (1986) que tiveram como ponto de partida de suas pesquisas as diferenças entre escritores iniciantes e

experientes. Mais especificamente, tais pesquisadores investigaram as estratégias utilizadas por crianças e adultos e encontraram que, enquanto as crianças normalmente escrevem contando (*knowledge-telling*) o que sabem a respeito do assunto, os adultos transformam esse conhecimento (*knowledge-transforming*), fazendo reflexões e relações mais profundas do que as primeiras. Tal distinção foi de fato uma tentativa para explicar diferenças de textos produzidos habitualmente por crianças e adultos (SITKO, 1998). Os recursos lingüísticos que têm origem nas experiências sociais de conversação são responsáveis pela aquisição de estratégias de escrita caracterizadas como contar o conhecimento. Tais estratégias são bastante utilizadas por alunos em sua aprendizagem inicial de produção de textos. Contar o conhecimento consiste em o aluno simplesmente relatar o que sabe sobre um assunto de maneira relativamente livre. Tal processo é marcado por verbalizações, tais como “O que mais eu posso incluir no texto?” e pode ser usado para descrever princípios para análise de mudanças desenvolvimentais por que passam os alunos. Sitko (1998) menciona que aos 10 anos os estudantes utilizam o modelo de “contar o conhecimento“, e aos 12 anos inicia-se os primeiros sinais de planejamento antes de escrever. Evidências mais recentes sugerem, de modo geral, condições de mais capacidades regulatórias por parte de crianças menores (BORUCHOVITCH, 2004).

Já o método de transformar o conhecimento é uma “*estratégia que demanda esforço mental, engajamento do aluno em um planejamento guiado metacognitivamente, considerando a audiência, a solução de problemas e o diagnóstico*“ (SITKO, 1998, p.97). O que de fato distingue o padrão de contar o conhecimento de transformar é que este último envolve controle consciente sobre as partes do processo que, por sua vez, são ignoradas por aprendizes menos eficientes. Dessa forma, Bereiter e Scardamalia (1987) perceberam que o ensino da escrita para crianças deveria ter como propósito auxiliá-las a fixar metas de comunicação. Esse processo envolveria, primeiramente, esclarecer sobre a variedade de aspectos que compõem a escrita, tais como formular problemas, avaliar decisões, planejar tendo como base alcançar uma meta, bem como proporcionar auxílio às crianças no desenvolvimento de tarefas que exijam transformar e não contar o conhecimento. De fato, é interessante que tais teóricos tenham demonstrado mediante este estudo diferenças evolutivas em relação à produção textual bem como considerações importantes sobre a maneira de instruir (GÓES e SMOLKA, 1992; GALBRAITH e RIJLAARSDAM, 1999; SITKO, 1998).

A segunda abordagem possui como foco ajudar o aluno a coordenar e manejar os elementos que compõem o processo de escrita. Nessa perspectiva, acredita-se que as dificuldades em escrita aconteçam devido a uma falta de organização dos processos envolvidos (planejar, traduzir e revisar). Os teóricos adeptos dessa visão partem do pressuposto que a cognição possui limitações em sua

capacidade; dessa forma, os escreventes têm que possuir formas de lidar com essa sobrecarga (HAYES e FLOWER, 1980), já que, segundo eles, esta pode prejudicar a coordenação dos elementos no processo de escrita. Uma intervenção em estratégias segundo esse ponto de vista poderia iniciar esclarecendo aos alunos a respeito dos diferentes aspectos presentes em um texto (GALBRAITH e RIJLAARSDAM, 1999).

A terceira abordagem enfatiza o contexto social e motivacional em que a escrita está envolvida, e surgiu como uma crítica à abordagem puramente cognitiva do ensino e da aprendizagem da escrita. A abordagem social, como a cognitiva, privilegia também o processo e não o produto. De fato a escrita é encarada como um processo de interação entre leitor e escritor.

Em termos de literatura nacional, de acordo com Silva e Spinillo (2000), as investigações atuais a respeito da escrita centram-se em dois aspectos principais: a aprendizagem dos símbolos gráficos e o processo de produção de textos. Enquanto o primeiro se refere, de forma geral, a aquisição e desenvolvimento do sistema alfabético, o segundo esclarece sobre as variações em relação à produção textual. Embora tais conhecimentos sejam complementares, sua separação se dá em função da complexidade de tais conhecimentos, bem como da necessidade de se aprofundar os estudos.

Nas últimas décadas, no Brasil, o ensino de língua portuguesa foi objeto de inúmeras investigações. Tais trabalhos de pesquisa deram origem a diversas propostas de atividades de ensino aprendizagem visando desenvolver alternativas pedagógicas na área. De fato, desde a década de 1980, várias propostas curriculares vêm conferindo às atividades de produção textual um papel de extrema importância nas diferentes etapas de escolarização (LEAL e LUZ, 2001). A importância concedida à produção de textos tem sido acompanhada por propostas educacionais, como a apresentada pelo MEC nos parâmetros curriculares nacionais relacionada ao ensino de língua portuguesa. Em diversos momentos, no documento, é enfatizada a importância do desenvolvimento da produção de textos como aspecto fundamental para garantir competência no uso da língua materna (SILVA e SPINILLO, 1998). Porém, para que se assuma a perspectiva do processo de ensino de língua portuguesa tendo como aspecto central a capacidade de utilizar de forma efetiva a linguagem escrita nas diferentes situações de interação, é fundamental que a produção textual seja concebida como unidade básica de ensino (LEAL e GUIMARÃES, 1999). Segundo Geraldí (2000), *“conceber o texto como unidade de ensino aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros”* (p.22).

O fato é que, diante desse panorama, houve uma mudança de concepção do sentido da redação para a produção de textos. Nas aulas de redação, somente se solicitava aos alunos que escrevessem sobre

temas, sem se contextualizar o assunto (GRILLO,1995; MARINHO, 1998; AZEVEDO e TARDELLI, 2001). A redação era encarada apenas como um produto e se corrigia a gramática em detrimento dos demais aspectos. Poucas eram as ocasiões em que a redação estava vinculada a uma necessidade real de comunicação. De fato, até alguns anos atrás, a produção de textos não era vista como uma atividade importante na escola (GRILLO, 1995). Chiappini (2000) e Colello (1997) enfatiza as diferenças apontadas entre produção textual e redação no trabalho de Geraldi (1984) “*produção de texto e redação correspondem, respectivamente, a produção feita na escola por um aluno sujeito e a produção para a escola por um aluno função*”. O que diferencia tais modelos é que, enquanto na produção de texto existe uma necessidade de comprometimento e reflexão por parte do aluno com vistas a atender à exigência de uma audiência autêntica, na redação o aluno tem que cumprir uma tarefa solicitada de forma mecânica, sem muitas possibilidades de manifestação pessoal livre.

A concepção do aluno como produtor de textos remete à idéia de envolvimento e participação do mesmo com os textos e com os leitores, tendo por base a mobilização dos instrumentos de produção na construção das condições para escrever textos de mais qualidade (GERALDI, 2000). Produzir textos na escola se remete à exigência de trabalhos elaborativos e reflexivos tendo por base a interação verbal criada em sala de aula pelo professor (AZEVEDO e TARDELLI, 2001). A seguir serão descritas, de forma sucinta, algumas etapas que caracterizam o desenrolar da escrita e da produção de textos, no transcorrer da escolaridade.

1. 2 – BREVE DESCRIÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA PRODUÇÃO TEXTUAL EM FUNÇÃO DA SÉRIE

Na escola, o contato da criança com textos variados ocorre aos poucos, normalmente em situações estruturadas, na quais são experimentadas produções diversas, pois a criança precisa aprender a lidar de forma adequada com o fluxo de pensamento, organizar o discurso comunicativo e fazer as operações de registro convencionais. A forma como as situações de produção são experimentadas e monitoradas pelo professor em sala, ou seja, o processo de interação, é que é responsável por uma escrita de mais qualidade (GÓES e SMOLKA, 1992).

De forma geral, na pré-escola e na primeira série ocorrem as primeiras experiências com a escrita convencional. A capacidade inicial de escrita implica, primeiramente, pela criança, a combinação de diversas letras ou marcas imitativas (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999) com a composição sonora da palavra. No início desse processo, as crianças utilizam normalmente consoantes iniciais, depois consoantes iniciais e finais, e por fim uma letra para representar um som em uma palavra (CALKINS, 2002). A conversão do pensamento em palavras escritas implica uma coordenação multifacetada de várias tarefas cognitivas, como coordenar o pensamento, registrar, reorganizar, evocar mais informações, corrigir possíveis erros, dentre outras (GÓES e SMOLKA, 1992). Pesquisas diversas (CALKINS, 2002; FERREIRO e TEBEROSKY, 1999; GÓES e SMOLKA, 1992) apontam que a maneira como a criança aprende sobre sons, palavras, produção e compreensão de textos, como desenvolve estratégias de monitoramento e autocorreção acontece de variadas formas e ordens, e não seguindo uma seqüência universal. Investigações baseadas na escrita espontânea mostram que o processo de escrita acontece de forma descontínua e heterogênea (GOULART, 2000).

Na pré-escola, as crianças transmitem suas idéias por meio do desenho, que é uma importante etapa no desenvolvimento da escrita. Nesse estágio de aprendizagem, não existe uma preocupação, por parte da criança, em utilizar o código escrito de forma correta. O interesse maior é contar a história, expressando sua criatividade e fantasia. Na primeira série, as crianças não planejam suas produções textuais, pois trabalham somente no tempo presente. Já crianças de séries mais avançadas fazem inúmeras antecipações, como pensar em vários tópicos e escolher um, planejar em detalhes sua história, antecipar as exigências da audiência, entre outro (CALKINS, 2002).

Na produção inicial de textos, encontra-se muita incompletude de idéias devido à falta ou dificuldade de coordenar o fluxo do pensamento e o seu registro. Tais dificuldades podem ser resultado de falta de habilidade em coordenar os vários níveis de conhecimento exigidos e as diversas tarefas que

devem ser desenvolvidas durante as atividades de escrita (LEAL e GUIMARÃES, 1999). A ambigüidade quanto ao sujeito, ou seja a utilização do termo “ele” durante as produções textuais, também é um fato bastante comum de ocorrer com a escrita de textos infantis, podendo haver duas ou mais possibilidades de interpretação do sentido do texto (GÓES e SMOLKA, 1992).

Nesse estágio de aprendizagem, o papel do professor, segundo Calkins (2002), é fornecer tempo, materiais, estrutura, diálogo, leitura e escuta para todas as atividades de escrita, ampliando o que as crianças são capazes de fazer. Para aprender a escrever é primordial que haja um envolvimento profundo com a escrita por parte da criança, desenvolvimento de uma percepção e crença positiva de si mesma como escritora, bem como que os textos produzidos possam ser compartilhados com muitas pessoas.

Na segunda série, existe uma tomada de consciência da existência e importância da audiência, bem como uma maior exigência por parte da criança em escrever certo, culminando tal fato com a produção de textos curtos e convencionais. De fato, tanto na primeira série como na segunda podem-se apontar algumas tendências das crianças com relação à escrita: a) uma escrita para si mesma e uma audiência interna; b) escrever pelo prazer da atividade rumo à criação de um produto final; c) maior desenvolvimento da fluência; d) escrita de episódios curtos para mais amplos, envolvendo o antes e o depois, antecipação e crítica. Calkins (2002) acredita que o ensino da escrita na segunda série deveria envolver a existência de uma audiência autêntica, maior frequência da atividade na forma e no conteúdo, assim como oportunidades para reler e refletir sobre os textos produzidos.

Na terceira série, as preocupações quanto à ortografia e a legibilidade da letra se tornam mais pronunciadas, há uma perda da criatividade e da espontaneidade ao escrever. Nessa idade, as histórias giram muito em torno de contar suas experiências pessoais como um “*processo contínuo de adição de idéias*” (CALKINS, 2002 , p.107).

Na quarta, quinta e sexta séries, os processos de produção textual tornam-se mais complexos. As crianças antecipam os finais dos parágrafos e as conclusões do texto. De fato, os alunos conseguem trabalhar um texto pensando em um maior número de possibilidades, controlando de maneira eficaz a seqüência de eventos de seu texto (CALKINS, 2002). Na quinta série do primeiro ciclo de escolarização, os educadores já pressupõem que os alunos já dominam de maneira adequada as convenções do padrão formal da língua portuguesa (CASEMIRO, 1995).

Convém ainda esclarecer que, quando se solicita a uma criança que escreva uma frase ou produza um texto, constata-se que a exigência para a realização dessas duas tarefas, em termos de processos cognitivos, é diferente (GOULART, 2000). O processo de produção textual sempre envolve

propósito, destinação e repercussão. De fato, a aprendizagem de produção de textos é uma atividade cognitiva e social que pressupõe a capacidade de coordenar conhecimentos e tarefas inerentes ao trabalho de escrita. Estes se relacionam a aspectos como interação social, gênero textual, escolha de conteúdo e decisões quanto à parte lingüística formal (LEAL e LUZ, 2001). No momento de escrever uma história, é necessário que a criança pense a respeito das várias dimensões do texto, como conteúdo, estrutura do texto, seqüência, pontuação, gramática; tais exigências fazem com que a criança concentre mais a atenção em alguns aspectos que em outros (LEAL e GUIMARÃES, 1999).

1.3 – RELATO DE ALGUMAS PESQUISAS A RESPEITO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS NARRATIVOS

As investigações internacionais realizadas a respeito de produção de textos apontam que são inúmeras as deficiências encontradas nesta atividade pelos alunos (PRESSLEY, WOLOSHYN, BURKELL, CARIGLIA-BULL, LYSYNCHUNK, MCGOLDRICK, SCHNEIDER, SNYDER e SYMONS, 1995). Apesar de a atividade de produção de textos acompanhar o aluno durante todo o transcorrer de sua escolaridade, continuam freqüentes as queixas dos educadores quanto à qualidade do que os estudantes escrevem (VIEIRA, 1988; GLOPPER, 1995). De forma mais detalhada, podem-se citar falhas em: delimitar claramente qual a meta da escrita (descrever, narrar, persuadir), obter sucesso em persuadir o leitor a aceitar seu ponto de vista, dificuldade em ortografia, pontuação e generalização do conteúdo, tendência em apenas contar o que sabe a respeito do assunto, se esquecendo de planejar e organizar a composição (BEREITER e SCARDAMALIA, 1986 e 1987; CASE, MAMLIN, HARRIS e GRAHAM, 1994; HARRIS e GRAHAM, 1992a, 1992b; LANGER, 1986, *citado por* PRESSLEY, WOLOSHYN, BURKELL, CARIGLIA-BULL, LYSYNCHUNK, MCGOLDRICK, SCHNEIDER, SNYDER e SYMONS, 1995). Segundo Hillocks (1984), o interesse em investigar mais profundamente a instrução em escrita na década de 1980 surgiu em função do reconhecimento dessas defasagens.

De forma geral, são apontadas algumas diferenças entre alunos mais ou menos eficientes em relação a produção de texto. Bons produtores de texto possuem mais conhecimento sobre os assuntos, maior facilidade em acessar idéias relevantes durante o processo de escrita (GRAHAM e HARRIS, 1992, *citado por* FERRARI, BOUFFARD e RAINVILLE, 1998), têm consciência das diferenças entre textos narrativos, comparativos e argumentativos (BRYSON, BEREITER, SCARDAMALIA e JORAM, 1991; MCCORMICK, BUSCHING e POTTER, 1992; *citado por* FERRARI, BOUFFARD e

RAINVILLE, 1998; MCCUTCHEN, 1986), bem como sobre os mecanismos da escrita, como ortografia e pontuação (FERRARI, BOUFFARD e RAINVILLE, 1998); por isso, possuem mais facilidade para compor um texto. Enquanto planejam, os alunos mais eficientes parecem ser mais capazes de traçar metas e sub-metas e desenvolver estratégias para manejar a sobrecarga em sua memória em funcionamento ao mesmo tempo em que buscam soluções para os problemas encontrados. Ainda durante o planejamento pensam nos diversos elementos que devem estar presentes em um bom texto, como o propósito, a audiência e as convenções de tipo de textos. Vale ressaltar que, o delineamento de sub-metas é um processo dinâmico e não estático (BEREITER e SCARDAMALIA, 1987 *citado por* FERRARI, BOUFFARD e RAINVILLE, 1998; FLOWER e HAYES, 1981). Na etapa de revisão, alunos mais eficientes são melhores para detectar e diagnosticar problemas no texto escritos por eles (SITKO, 1998) e pelos outros (FLOWER, HAYES, CAREY, SCHRIVER, STRATMAN, 1986).

As pesquisas sugerem que, quando *“comparados com maus produtores, bons produtores são mais ativos e mais metacognitivamente envolvidos no processo de escrita”* (FERRARI, BOUFFARD e RAINVILLE, 1998, p.474). Por outro lado, aprendizes menos eficientes em escrita falham no momento de generalizar o conteúdo da memória, em perceber a influência da audiência nos propósitos e metas de seu texto, na necessidade de fazer revisões ou considerar a leitura como um critério de reescrita e organização para a produção de um texto de qualidade (BEREITER e SCARDAMALIA, 1987 *citado por* FERRARI, BOUFFARD e RAINVILLE, 1998; FLOWER e HAYES, 1981). Segundo Torrance, Thomas e Robinson (2000), quatro fatores contribuem para que um texto seja bem escrito: 1) tomada de decisões e detalhamento de metas; 2) a familiaridade em relação ao conteúdo que ajuda a argumentar de forma segura e coerente a respeito do tópico a ser escrito; 3) conhecer os tipos de textos (gênero) e suas etapas principais; 4) possuir um bom nível de metacognição.

Algumas investigações nacionais também foram desenvolvidas a respeito da produção de textos, nas últimas décadas. Procurando aprofundar dados a respeito desse assunto, Leal e Guimarães (1999) investigaram a coerência entre os critérios relatados pelos professores das séries iniciais (primeira, segunda e terceira séries) no momento de avaliar os textos narrativos produzidos em sala de aula pelos alunos e os adotados em sua prática. Para tanto, foi solicitado a 160 professores de escolas públicas e particulares de Teresina (PI) e Recife (PE) que atribuísem uma nota à produção de seus alunos e a justificassem. Os professores citaram aspectos que foram enquadrados em quatro grandes categorias: 1) aspectos estruturais – seqüência, história com começo, meio e fim, organização lógica (estrutura do texto); 2) aspectos ortográficos/gramaticais – ortografia, gramática, letras maiúsculas,

parágrafo (pontuação); 3) aspectos organizacionais – apresentação, estética, caligrafia; e 4) criatividade.

Apesar de os educadores serem coerentes com esses critérios quando avaliavam os textos, percebeu-se falta de paralelismo entre os critérios adotados em função das características que fundamentam o que seria um texto, ou seja, não houve uma valorização por parte dos professores de aspectos tais como o texto possuir unidade de sentido, interlocutores objetivos, mediações de conflito. Parece que pela ausência de clareza de tais aspectos, os professores avaliaram os aspectos estruturais e ortográficos/gramaticais como possuindo o mesmo peso, pois quando um dos fatores estava bom e o outro fraco, as pontuações (notas) foram semelhantes. Já os aspectos ortográficos/gramaticais mostraram estar sendo avaliados somente pela quantidade de erros, desconsiderando a *“riqueza de recursos lingüísticos utilizados pelos alunos para aumentar a expressividade do texto”* (LEAL e GUIMARÃES, 1999, p.274).

Leal e Guimarães (1999) enfatizam a necessidade de trabalhar junto aos professores as questões relativas à produção de textos, a fim de que eles explorem de forma mais profunda as características essenciais aos diversos tipos de textos, não se restringindo às normas gramaticais ou ortográficas, mas sim ampliando o ensino da textualidade em seus aspectos diversos como seqüência, unidade de sentido, a preocupação com o interlocutor.

Pesquisadores nacionais que têm se dedicado a investigar a produção de textos pelos alunos mostram que a diferença de rendimento entre os mesmos deve-se, em parte, à dificuldade em adequar as idéias às características do texto escrito. Tais dificuldades ocorrem tanto em textos argumentativos (LEAL e LUZ, 2001) como narrativos (REGO, 1994; BRANDÃO, 1994, *citado por* Leal e Luz, 2001). As investigações na área da lingüística avançaram mais em estudos sobre narrativas do que sobre os outros tipos de textos (JOLIBERT, 1994; SOARES, 1995). Segundo Todorv (*citado por* Jolibert, 1994, p.27), uma estrutura narrativa pode ser assim definida:

“Uma narrativa ideal começa com uma situação estável à qual uma força qualquer irá perturbar. Disso resulta um estado de desequilíbrio; pela ação de uma força em sentido inverso, é restabelecido o equilíbrio; o segundo equilíbrio é bem parecido com o primeiro, mas eles jamais são idênticos. Conseqüentemente, existem dois tipos de episódios em uma narrativa: os que descrevem um estado (de equilíbrio ou de desequilíbrio) e os que descrevem a passagem de um estado para outro”.

Jolibert (1994, p.28) comenta como Paul Larivaille analisa a narrativa sob a forma de um esquema de cinco ramos:

ANTES	DURANTE			DEPOIS
estado inicial	transformações processo dinâmico			estado final
equilíbrio	provocação	ação	sanção consequência	equilíbrio
1	2	3	4	5

De acordo com Leal e Guimarães (1999), textos narrativos podem ser caracterizados como possuindo uma série de seqüências que se ligam por meio de relações de causas e efeitos, possuindo seis momentos principais: começo, situação, ação, reação, resultado e final. Pode-se, ainda, definir por narração o “*ato de recuperação de um acontecimento, que obedece a uma ordenação temporal*” (LABOV e WALETZKY, 1967, citado por SOARES, 1995; MACHADO,1994). A questão de ordenação dos eventos de um acontecimento é o que primeiramente caracteriza o discurso narrativo. Relatar o fato segundo a ordem em que ocorreram os eventos é que torna o ato de narrar a expressão do dinâmico na fala, ou seja, mostra a realidade em movimento em contraposição à descrição de que o discurso mostra uma realidade estática. No momento de ensinar sobre a narrativa, o professor deve explicar que a mudança dos fatos narrados pode mudar o sentido da narração, podendo chegar a constituir uma outra narrativa (SOARES, 1995).

A narrativa é o gênero de texto no qual a criança consegue ter uma produção mais sofisticada. Isso se deve ao fato de a narração ser vivenciada mais precocemente, bem como de a seqüência temporal de eventos ser facilmente assimilada, juntamente com os marcadores aditivos e temporais, criando uma narrativa coesa. Já uma melhor organização de gêneros não narrativos vai depender do conhecimento de que a criança dispõe a respeito do tópico abordado, assim como de seus temas associados (GÓES e SMOLKA, 1992). Pesquisas já realizadas demonstram que uma prática pedagógica mais voltada para a experiência com textos diversos auxilia os alunos a adquirir de forma mais eficaz habilidades de escrita de textos narrativos (REGO, 1988; NUNES, 1995; REGO e DUBEUX, 1994, citado por SILVA e SPINILLO, 1998).

Alguns pesquisadores têm se dedicado a investigar a produção de textos narrativos de estudantes brasileiros em diferentes perspectivas. Partindo do pressuposto de que a interação social propicia trocas que possibilitam um melhor desenvolvimento cognitivo e social, Leal e Luz (2001) analisaram o processo de interação entre pares em produção de textos narrativos. Observaram-se

atividades de produção de notícias, cartas e contas realizadas individualmente e em duplas, em uma turma da terceira série do ensino fundamental. Os participantes foram 21 crianças, com idades variando de 8 a 13 anos. Os resultados mostraram uma melhora significativa nos textos produzidos em duplas, em relação aos textos individuais, e em composições de tipo assimétrico (fraco-médio) e simétrico (médio-médio), exceção feita ao desempenho de níveis iniciais (fraco-fraco).

Albuquerque, Silva e Spinillo (1996) realizaram uma pesquisa com o objetivo de investigar a compreensão de alunos e educadores brasileiros a respeito dos usos e funções da escrita. Os dados mostraram a existência de diferentes noções conforme o tipo de escola (pública ou particular). Enquanto os alunos da escola pública conceberam a escrita como um meio de obter ganhos em longo prazo (futuro), os estudantes da escola particular atribuíram à escrita a função de atender aos objetivos escolares, bem como desenvolver as competências intelectuais. Interessante ressaltar que, de maneira geral, os alunos não conceberam a aquisição da linguagem escrita como uma forma de obter conhecimentos. Os depoimentos dos professores também mostraram algumas distinções. Enquanto os educadores da escola pública ressaltaram a escrita como uma forma de transformar a sociedade, os educadores da escola particular enfatizaram a escrita como possibilitando desenvolvimento cognitivo. Em relação às semelhanças entre as duas escolas, a linguagem escrita foi vista mais como um *“instrumento que pode fazer algo pelo indivíduo (função) do que como aquilo que o indivíduo pode fazer com ela”* (ALBUQUERQUE, SILVA e SPINILLO, 1996, p.492). De forma geral, essa e outras investigações demonstram que o meio sociocultural influencia a forma como é concebida, os usos, funções e conhecimentos sobre a linguagem oral e escrita (ALBUQUERQUE, SILVA e SPINILLO, 1996; SOARES, 1988).

Silva e Spinillo (1998) compararam a habilidade de escrever histórias entre alunos da escola pública e particular, provenientes de classes sociais baixa, média e alta. Observou-se que crianças com mais tempo de escolaridade (três anos após a alfabetização) apresentaram um melhor desempenho na escrita de histórias do que crianças com um período de escolarização menor. De fato, percebeu-se um avanço na habilidade narrativa das crianças que continuaram freqüentando à escola após a alfabetização. Alunos de classe média mostraram um ganho mais significativo do que os da classe menos favorecida. Tal resultado foi explicado em termos de diferenças quanto ao contato com textos no ambiente familiar.

Rego (1986) investigou o conhecimento de crianças da primeira série de escola particular a respeito da estrutura básica de histórias. Os dados mostraram que 47% dos textos se encaixavam na categoria de não-histórias; 53% das produções continham marcadores lingüísticos convencionais e alguns princípios de coesão; pouco mais de 3% foram classificadas como histórias completas, possuidoras de estrutura narrativa tradicional. Vale ressaltar que, apesar de as crianças serem da mesma série e idade, surgiram diferenças em relação ao conhecimento do gênero narrativo. Tal fato demonstra que fatores como exposição e contato com textos no contexto familiar também influenciam essa aquisição.

Buarque, Higino, Miranda, Dubeux e Pedrosa (1992) pesquisaram o avanço da escolaridade na produção de histórias, em crianças de primeira a quarta séries de escolas públicas de Pernambuco, de classe social baixa. De modo geral, os resultados mostraram que a progressão na escola é acompanhada pelo aumento na produção de histórias completas e bem elaboradas.

Silva e Spinillo (2000) examinaram o efeito de diferentes situações de produção na escrita de histórias. Participaram do estudo 80 crianças (7 a 10 anos) da primeira à quarta série de escolas particulares de Recife (PE). As crianças escreveram conforme quatro condições experimentais: 1) produção livre; 2) produção oral/escrita; 3) produção a partir de uma seqüência de gravuras; e 4) reprodução de uma história ouvida. Observou-se que os anos escolares após a alfabetização favorecem de maneira expressiva a aquisição de habilidades de escrita de textos narrativos. Em relação às situações de produção, as histórias mais elaboradas foram as redações escritas a partir de uma seqüência de gravuras e a partir de uma história lida pelo examinador. Entretanto, entre as crianças das séries mais adiantadas, as histórias possuíam uma estrutura narrativa elaborada em todas as condições de produção propostas.

Azevedo e Tardelli (2001) investigaram como a linguagem oral e escrita estava sendo trabalhada nas instituições escolares municipais (oito) e estaduais (seis) da cidade de São Paulo. Foram observadas 57 turmas de terceira, quinta, sétima e oitava séries, num total de 1.125 horas-aula. Os dados foram registrados em diários de campo, e posteriormente sistematizados em 21 indicadores a respeito da recorrência das diversas atividades realizadas nas escolas. Em relação à escrita, observaram-se episódios de escrita reprodutiva, na qual a ênfase era a modalidade de registro, como respostas dirigidas, resumos, exercícios ortográficos e gramaticais, entre outros.

Teixeira (2000) participou do mesmo projeto e investigou a produção de textos em todas as disciplinas e, como era de esperar, sobressaiu com maior número de episódios de produção, a disciplina português (AZEVEDO e TARDELLI, 2000). Contudo, percebeu-se que, com o avançar da

escolaridade, houve um aumento dos estudos gramaticais em detrimento da quantidade de produção textual. Segundo Calkins (2001), as pessoas sentem uma “*profunda necessidade de representar sua experiência neste mundo através da escrita*” (p.15). Então, questiona-se por que os alunos apresentam tanta apatia quando se solicita que escrevam. Ainda segundo Calkins (1989) as causas dessa situação na escola estariam relacionados aos temas pouco atraentes e avaliações que não premiam o esforço.

Coelho (2002), a partir de uma perspectiva piagetiana realizou uma pesquisa com o objetivo de verificar relações entre abstração reflexiva e generalização na produção de textos escritos em relação a coerência, coesão e graus de escolaridade. Participaram 79 alunos da terceira e quinta séries do ensino fundamental. Os resultados indicaram relações entre níveis mais elevados de abstração reflexiva e generalização associados a uma melhor coerência e coesão nos textos escritos. Ainda em relação a escolaridade, observou-se que os alunos da quinta série apresentaram níveis significativamente mais elevados de abstração reflexiva que os alunos da terceira série. Foi levantada a hipótese que na produção de textos é necessário além do domínio dos procedimentos possuir um esquema operatório .

A partir dos estudos revistos, pode-se concluir que não só a escolaridade (BUARQUE, HIGINO, MIRANDA, DUBEUX e PEDROSA, 1992), mas também contatos e interações com a linguagem dos textos no ambiente familiar (REGO, 1986) propiciam um desenvolvimento no relato de histórias. Especificamente em relação à linguagem escrita, o contexto escolar não tem possibilitado que alunos de meio sociocultural mais desfavorecido concebam a escrita como uma forma de comunicação e de aquisição de outros conhecimentos (ALBUQUERQUE, SILVA e SPINILLO, 1996). Pesquisas na área mostram que o desenvolvimento do processo da escrita sofre a influência de contextos intra e extra-escolar, e que a escola exerce uma interferência expressiva na aquisição e desenvolvimento do padrão formal e comunicativo da escrita (CASEMIRO, 1995). Investigações desenvolvimentais demonstram um avanço na produção de textos, no transcorrer da escolaridade, as crianças passam de episódios curtos para amplos, a fim de atender as exigências solicitadas em termos de aprendizagem e adequação da estrutura, conteúdo e escrita formal, ocorre uma perda de criatividade por parte dos alunos. Contudo, á medida que avançam na escolaridade, as produções textuais se tornam mais sofisticadas, e eles conseguem pensar e em maiores possibilidades de escrita de textos (CALKINS, 1995).

Tendo em vista o lugar de destaque que a escrita de textos narrativos tem ocupado junto ao currículo do ensino fundamental, é essencial a realização de pesquisas sobre esse tema visando contribuir para práticas pedagógicas mais condizentes com as necessidades atuais (SILVA e SPINILLO, 1998). A psicologia cognitiva baseada na teoria do processamento da informação pode

contribuir nesse processo por meio do desenvolvimento de intervenções em estratégias de aprendizagem na escrita de textos narrativos.

No capítulo a seguir, será apresentado o assunto relativo a intervenções por meio do ensino de estratégias de aprendizagem, enfocando modelos de que se dedicam a promover o desenvolvimento de estratégias de produção de textos.

CAPÍTULO II

*“A mente que se abre a uma nova idéia,
nunca mais volta ao seu tamanho
original” (Einstein).*

2.1 – INTERVENÇÃO EM ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: ASPECTOS GERAIS

Na década de 1980, diversos teóricos, como Gagné (1980a; 1980b e 1985), Sternberg (1977 e 1979), teóricos cognitivistas, metacognitivos e desenvolvimentistas contribuíram empiricamente e teoricamente para o desenvolvimento de intervenções mais eficientes na escola (DERRY e MURPHY, 1986). O ponto em comum dessas perspectivas era a crença de que a capacidade para aprender a aprender dos estudantes poderia ser desenvolvida mediante o ensino de estratégias de aprendizagem. As diferenças eram que, conforme a posição teórica adotada, havia divergências quanto à ênfase ou não em determinados aspectos.

A Teoria Instrucional de Gagné (1985) postulava que a capacidade para aprender era constituída por habilidades treináveis que poderiam ser desenvolvidas por meio da intervenção direta, porém outros aspectos da capacidade de aprender só seriam adquiridos mediante a prática extensiva, a experiência e a inteligência (DERRY e MURPHY, 1986).

A Teoria da Inteligência de Sternberg (1977 e 1985) defendia a idéia de que a capacidade para aprender seria uma forma de inteligência, constituída por microcomponentes passíveis de serem desenvolvidos. Sternberg (1977 e 1985) acreditava que a intervenção explícita poderia ser realizada, tanto para o processamento não executivo (operações específicas) como para o executivo, responsável por acessar e controlar a sua utilização.

Já os teóricos metacognitivos, como era de esperar, ressaltavam o papel da metacognição na aquisição e uso das estratégias de aprendizagem. Para a realização de programas de intervenção em estratégias nas escolas, os componentes-chave seriam os propostos por Flavell (1979, 1981), em sua teoria do monitoramento cognitivo: ação, metas, experiências metacognitivas e conhecimento metacognitivo. Dúvidas existem quanto ao fato de quanto e como desenvolver o controle executivo. Todavia, a tendência geral está em acreditar que a possibilidade de alcançar resultados positivos é maior, se a intervenção em estratégias for voltada para a promoção da metacognição e da auto-regulação, se está associada a conteúdos específicos e não gerais e se há apoio do contexto de ensino

(DERRY e MURPHY, 1986; HATTIE, BIGGS e PURDIE, 1996). A instrução em estratégias de aprendizagem é considerada metacognitiva somente quando o aluno se engaja ativamente em compreender sua própria aprendizagem (BEREITER e SCARDAMALIA, 1987; BROWN, 1987; FLOWER 1994, citado por SITKO, 1998).

Há muito se tem defendido a importância de ensinar, além do conteúdo programático, estratégias de aprendizagem adequadas aos alunos (NOGUEROL, 1999; JALLES, 1997; LOPES, 1997; DA SILVA e DE SÁ, 1997). Inúmeras investigações corroboram que a intervenção em estratégias de aprendizagem favorece tanto a aprendizagem como o desempenho acadêmico de alunos, principalmente aqueles com dificuldades de aprendizagem (LORANGER, 1994; SWANSON, 1990; SHAPLEY, 1994; ALMEIDA e BALÃO, 1996; ALVES, ALMEIDA e BARROS, 1997; ALEXANDER, MURPHY, WOODS, DUHON e PARKER, 1997; MOLINA, 1983, 1984; JALLES, 1997; LOPES, 1997; CARNEIRO e AQUINO, 1999). A ausência ou o uso ineficaz de certas estratégias de aprendizagem se constitui em um dos fatores apontados pela literatura como causadores de baixo desempenho escolar, entre os alunos. Sem negar que conteúdos são fundamentais em qualquer série, as estratégias de aprendizagem desempenham também um papel importante e complementar, já que podem assegurar que os conteúdos sejam mais bem assimilados e organizados em diversas situações de aprendizagem escolar (NOGUEROL, 1999).

Cada vez mais se assiste a um interesse crescente por parte das escolas em capacitar os alunos a aprender a aprender por meio da intervenção em estratégias de aprendizagem e do desenvolvimento do controle executivo, responsável pelo acesso e combinação das estratégias. Portanto, assume-se que é possível intervir na aprendizagem ensinando aos alunos como lidar com os diferentes níveis de exigência das tarefas, mediante o desenvolvimento das competências necessárias para o uso eficaz das estratégias de aprendizagem (ALMEIDA, 1998).

Segundo Hattie, Biggs e Purdie (1996), sob o rótulo de “Intervenções em habilidades de estudo” existe uma variedade ampla e diversificada de investigações experimentais que podem ser agrupadas conforme a ênfase em intervenções cognitivas, metacognitivas e afetivas. Vale ressaltar que, neste estudo, utilizar-se-ão os termos intervenção ou instrução em estratégias de aprendizagem como sinônimos. Quando um estudo tem como propósito melhorar uma estratégia relacionada a uma tarefa específica, como sublinhar, resumir, tomar notas, tal intervenção é denominada de cognitiva.

Já intervenções metacognitivas têm como meta desenvolver o autocontrole do aluno sobre sua própria aprendizagem, envolvendo, nesse processo, o planejamento, o monitoramento e a implementação do esforço para aprender, bem como o conhecimento sobre quando, onde, por que e

como utilizar estratégias de aprendizagem para conseguir um melhor desempenho na escola. A metacognição contribui para o desenvolvimento das competências escolares dos aprendizes, pois enfatiza a responsabilidade que cada aluno possui sobre seu processo cognitivo e seus resultados de aprendizagem (DA SILVA e DE SÁ, 1997). Saber quando e onde usar estratégias de aprendizagem é um aspecto importante da intervenção nessa área, constituindo-se no conhecimento metacognitivo (PRESSLEY, WOLOSHYN et al., 1995). Segundo Da Silva e De Sá (1997), “a metacognição favorece e é motor do próprio desenvolvimento cognitivo”. A utilização da metacognição na aprendizagem é vista como extremamente positiva, uma vez que permite o aumento da autoconsciência e da auto-regulação na aprendizagem por parte do aluno (DA SILVA e DE SÁ, 1997).

Por último, intervenções na área afetiva têm como foco central assegurar a prevenção e o controle de aspectos emocionais não condizentes com uma boa aprendizagem, como motivação, ansiedade, crenças, entre outros. De fato, acompanhando os problemas cognitivos estão os componentes afetivos e motivacionais, sendo que este último aspecto é o precursor da utilização eficiente de estratégias (PINTRICH e DE GROOT, 1990, HATTIE, BIGGS e PURDIE, 1996). Em um programa de intervenção em estratégias, as crenças não condizentes com uma boa aprendizagem, como baixa auto-eficácia e autoconceito, devem ser eliminadas (PRESSLEY, et al., 1995). Vale ressaltar que os programas de instrução em estratégias de aprendizagem citados anteriormente podem incluir um ou mais desses aspectos em uma mesma intervenção.

Convém ressaltar que uma intervenção em estratégias de aprendizagem não implica, somente, ensinar passo a passo um procedimento, mas principalmente tornar claro para o aprendiz os diversos e variados fatores que estão envolvidos no processo ensino/aprendizagem (WEINSTEIN e HUME, 1998). De fato, o objetivo de uma intervenção não é simplesmente ensinar uma tática ou uma habilidade particular, mas sim um conjunto complexo de procedimentos cognitivos e metacognitivos (HATTIE, BIGGS e PURDIE, 1996). É necessário ensinar quando e onde usar as estratégias, bem como proporcionar muitas oportunidades para a prática com materiais distintos, pois isso permitirá ao aluno perceber quando uma estratégia é adequada ou não. Aspecto críticos das intervenções em estratégias de aprendizagem são a generalização e a manutenção do comportamento estratégico, que pode ser mais bem assegurado pelo desenvolvimento concomitante da metacognição durante a intervenção (PRESSLEY, *et al.*, 1995).

Em seu trabalho, Da Silva e De Sá (1997) descrevem a síntese realizada por Winogard e Hare (1988) sobre como o treino explícito (também chamado de explicação direta) em estratégias de aprendizagem tem sido abordado em diferentes estudos destinados a tornar os alunos mais aptos para

utilizar estratégias de compreensão de leitura. As explicações baseiam-se em cinco aspectos-chave que podem ser abordados com os alunos por meio de perguntas: 1) Qual é a estratégia? Nessa primeira etapa, faz-se uma descrição das características da estratégia ou fornece-se uma definição em termos bastante detalhados; 2) Por que a estratégia deve ser usada? Em seguida explica-se por que a estratégia deve ser aprendida, explicando os propósitos e benefícios potenciais da mesma; 3) Como usar a estratégia? A próxima etapa consiste na explicação passo a passo, o mais claramente possível, de como aplicar a estratégia; quando os passos individuais de uma estratégia são difíceis de explicar, como por exemplo identificar a idéia principal, podem-se usar analogias e outros recursos auxiliares instrutivos, como relatar verbalmente o pensamento; 4) Quando a estratégia deve ser usada? No quarto aspecto, explicita-se quais são as circunstâncias apropriadas ao emprego da estratégia; 5) Como avaliar a utilização da estratégia? No quinto e último aspecto, esclarece-se sobre como saber se a utilização da estratégia de aprendizagem se mostrou útil ou não e o que fazer caso não tenha sido eficaz.

Algumas recomendações importantes sobre como ensinar estratégias foram resumidas por Pressley, Woloshyn *et al.* (1995), consistindo-se num modelo geral de como ensinar estratégias de aprendizagem. Tal modelo possui nove passos considerados principais, que serão descritos a seguir. Pressley, *et al.* (1995) enfatizam: 1) A importância de ensinar poucas estratégias por vez, intensivamente ou extensivamente; no início ensinar somente uma, até os estudantes se familiarizarem com a idéia do uso de estratégias; 2) Modelar, ou seja, explicar detalhadamente cada nova estratégia; 3) modelar e explicar novamente as estratégias, esclarecendo aspectos que não foram bem compreendidos (os estudantes estão construindo seu entendimento sobre as estratégias, refinando sua compreensão); 4) Explicar para os estudantes onde e quando usar as estratégias, embora alguns possam descobrir sozinhos por meio das informações metacognitivas; 5) Usar estratégias para muitas tarefas apropriadas; produzir muita prática, pois esta aumenta a proficiência na execução das estratégias, no conhecimento de como adaptá-las e de quando usá-las; 6) Encorajar os estudantes a monitorar sua compreensão sobre como estão utilizando as estratégias e o que estão pensando quando as estão usando; 7) Encorajar continuamente o uso e a generalização das estratégias; por exemplo, fazer os estudantes recordarem as atividades que são desenvolvidas diariamente em um dia na escola, e quando eles poderiam aplicar as estratégias que estão aprendendo nessas tarefas; 8) Aumentar a motivação dos estudantes para usar as estratégias, intensificando a percepção deles de que estão adquirindo habilidades valiosas que são o coração do funcionamento competente no desenvolvimento de tarefas de aprendizagem; 9) Enfatizar o processamento reflexivo da informação, em vez do processamento rápido; utilizar todas as oportunidades para eliminar a alta ansiedade nos estudantes; encorajar os alunos a se protegerem das

distrações que eles possam ter durante as tarefas acadêmicas. De fato, todas essas etapas da prática orientada citadas acima, bem como o ato de explicar novamente são aspectos necessários para que o aprendiz assimile o procedimento estratégico, bem como melhore e aumente a confiança em si mesmo.

A fim de que uma intervenção tenha maior probabilidade de alcançar sucesso, é necessário que o contexto de ensino apóie e mantenha o uso dos componentes trabalhados nas intervenções (HATTIE, BIGGS e PURDIE, 1996). Programas de intervenção em estratégias de aprendizagem têm se mostrado promissores e passíveis de serem realizados em contextos escolares (DA SILVA e DE SÁ, 1997; JALLES, 1997; LOPES, 1997; PRESSLEY e LEVIN, 1983; GARNER, HARE, ALEXANDER, HAYNES e WINOGARD, 1984; WEINSTEIN e MAYER, 1985). Intervenções metacognitivas desenvolvidas no contexto de ensino e com tarefas específicas também alcançam maior sucesso do que as demais.

Tentativas têm sido feitas com o propósito de associar a instrução em estratégias ao currículo escolar ou incluí-la como uma parte das tarefas acadêmicas (PRESSLEY, et al., 1995; GRAHAM, HARRIS e MACARTHUR, 1993). Na realidade, a intervenção em estratégias tem sido realizada, ora associada à instrução regular, ensinada de maneira integrada ao conteúdo (ensino de estratégias específicas), ora como uma disciplina separada (ensino de estratégias gerais). É consenso entre os pesquisadores da área que os modelos de intervenção que utilizam estratégias de aprendizagem específicas são mais eficientes do que os programas que ensinam estratégias gerais (HATTIE, BIGGS e PURDIE, 1996; PINTRICH e DE GROOT, 1990). Considera-se como ponto forte da primeira proposta a oportunidade da prática extensiva e em contexto realístico e como negativo a dificuldade dos alunos em generalizar o uso das estratégias para outras áreas, bem como o possível prejuízo para a aprendizagem do conteúdo.

A instrução em estratégias de aprendizagem separada do currículo, por sua vez, possui como aspecto positivo o fato de as mesmas poderem ser aplicadas a diversas áreas e como negativo a falta de relação com os conteúdos das disciplinas, a pouca recordação e um desenvolvimento inadequado do controle executivo. O ideal seria uma proposta que pudesse unir essas duas condições, ou seja, inserir o ensino em estratégias de aprendizagem no currículo, tendo por base os objetivos de aprendizagem da disciplina em programas curtos e bem planejados de ensino em estratégias (DERRY e MURPHY, 1986).

Para assegurar um bom planejamento das atividades em sala de aula envolvendo o uso de estratégias, é necessário um amplo entendimento entre os educadores. Vale ressaltar que o eixo do ensino segundo essa proposta deverá ser a aprendizagem dos alunos, que, por sua vez, deverá ser

contemplada no projeto pedagógico da escola. Além disso, deverá envolver os pais dos alunos (NOGUEROL, 1999). O ensino de estratégias de aprendizagem requer que o professor identifique as tarefas acadêmicas que os estudantes precisam completar, ensine aos alunos passos específicos para usar as estratégias e suas combinações, produza oportunidades múltiplas para praticar novas estratégias de aprendizagem e produza *feedback* individualizado concernente à aprendizagem e à eficiência no uso das estratégias.

Um aspecto importante para um melhor aproveitamento das estratégias de aprendizagem durante as aulas é garantir que haja articulação entre as estratégias de aprendizagem, a série escolar, as tarefas e os conteúdos. O educador deverá planejar e controlar as atividades que envolvem o uso de diferentes estratégias em sala de aula. Isso exige uma mudança na forma de programar as aulas, pois estas têm que ser pensadas e planejadas tendo em vista as estratégias de aprendizagem. As etapas normais e tradicionais de uma implantação de estratégias são, segundo Noguero (1999), explicação, exemplificação, exercitação e memorização.

Como comentando por Derry e Murphy (1986), Jones ao se questionar quais estratégias de aprendizagem podem ser ensinadas em uma disciplina regular listou tipos de estratégias que podem ser inseridos dentro de uma disciplina tradicional: 1) Lembretes passo a passo das várias e complexas direções no desenvolvimento de como pensar; 2) Modelos do tipo pensando alto, diálogos simulados de um aluno modelo processando uma parte do texto; 3) Questões para estudo que requerem determinados processos de pensamento; 4) Lembretes quanto ao uso de estratégias específicas de processamento da informação.

Como mencionado anteriormente, em um programa de intervenção em estratégias de aprendizagem, as tarefas escolares devem ser implementadas tendo em vista as estratégias de aprendizagem necessárias a sua realização, seguindo para isso uma gradação. O educador deve explicitar verbalmente como acontece o processo de aprendizagem, esclarecendo que necessita da participação e cooperação de todos os alunos. Os alunos devem ser comunicados dos objetivos, das ações e resultados esperados. Deve-se esclarecer que se trata de uma atividade individual e em grupo (NOGUEROL, 1999).

É provável que, se forem informados de que o uso adequado de estratégias de aprendizagem melhora o desempenho, e que o desenvolvimento da competência acadêmica se relaciona em grande medida com a utilização eficiente de tais estratégias, os alunos se sentirão mais motivados para usá-las em suas atividades diárias. Se o aluno reconhece que o uso de estratégias pode melhorar seu desempenho de forma geral, provavelmente, continuará a usá-las, mesmo após o término da

intervenção. Nesse sentido, os modelos atuais de intervenção em estratégias de aprendizagem enfatizam o ensino do monitoramento da aprendizagem, que possibilita um melhor desempenho acadêmico que ocorre como resultado do uso de tais estratégias (PRESSLEY, *et al.*, 1995).

Apesar de ser um tópico bastante pesquisado nas últimas décadas, a intervenção em estratégias de aprendizagem não tem sido adotada nas escolas de maneira ampla, dada a dificuldade de compreensão e implementação por parte dos educadores. De maneira mais específica, existem alguns obstáculos para o desenvolvimento de projetos ou trabalhos conjuntos professor/pesquisador envolvendo as estratégias de aprendizagem; dentre elas podemos citar a enorme quantidade de estratégias, a falta de avaliação de muitas delas, bem como a dificuldade de aplicação e generalização das pesquisas que são publicadas (PRESSLEY *et al.*, 1995).

Discussões a respeito do grau de eficiência das intervenções em estratégias de aprendizagem têm sido frequentes recentemente. A revisão de estudos sobre intervenções em estratégias de aprendizagem realizada por Kirschenbaim e Peri (1982) com estudos publicados de 1974-1978 mostrou que os programas de intervenções em estratégias e autocontrole com múltiplos componentes se revelaram mais eficientes do que os de um único componente (HATTIE, BIGGS e PURDIE, 1996).

Hattie, Biggs e Purdie (1996) realizaram uma meta-análise na qual 51 estudos (1982-1992) foram revistos. Nesses estudos, a intervenção possuía como objetivo possibilitar uma melhor aprendizagem por parte do aluno, usando uma ou várias estratégias de estudo e de aprendizagem. Selecionaram-se investigações nas quais o foco era a relação tarefas *versus* habilidades, automanejo da aprendizagem ou componentes afetivos, como motivação e auto-estima. As intervenções foram categorizadas segundo quatro níveis de complexidade estrutural: a) estrutura única, b) estrutura múltipla, c) relacional e d) abstração prolongada.

A categoria estrutura única possuía como aspecto central trabalhar uma habilidade ou dimensão única, como, por exemplo, reduzir a ansiedade, ensinar a sublinhar eficientemente. Na classe estrutura múltipla estavam incluídas intervenções que ensinavam muitas estratégias ou procedimentos, contudo não possuíam uma integração com as exigências do conteúdo, do contexto ou das diferenças individuais. Um exemplo desse tipo de intervenção são os pacotes de intervenção em estratégias de aprendizagem que não incluem uma estrutura metacognitiva. Nas intervenções de caráter relacional estava incluído o ensino de automonitoramento e auto-regulação, bem como o retreinamento em atribuição de causalidade. Nesse tipo de intervenção, todos os componentes estavam integrados e adaptados às diferenças individuais, às demandas das tarefas específicas, incluindo a auto-regulação. Na categoria denominada abstração prolongada havia uma proposta de integração e uma generalização

dos conhecimentos para novos domínios. O programa de desenvolvimento instrumental de Feuerstein (1969) foi o único exemplo encontrado nessa categoria.

Os programas de estrutura única com ensino direto foram altamente eficientes com todos os estudantes. Já os de estrutura múltipla com tarefas mais simples e que exigiam um nível cognitivo pouco sofisticado alcançaram bons resultados, já as atividades mais complexas, em que era necessário um alto nível cognitivo, deixaram a desejar e foram mais eficientes para aprendizes mais jovens. Por último, os programas relacionais mostraram-se altamente eficientes para *performance*, habilidade de estudo e variáveis afetivas. Concluiu-se então que, de forma geral, os melhores resultados em termos de intervenção foram aqueles associados à metacognição, à motivação, bem como aqueles que contaram com o apoio do contexto escolar. A análise de tais estudos permitiu deduzir sobre a eficiência relativa dos diferentes tipos de intervenção. Em termos de implicações pedagógicas, tais estudos possibilitaram esclarecer ao professor que, no caso de ensinar aos alunos fatos, listas, conhecimentos ou fórmulas que exigem simples memorização, as estratégias menos sofisticadas são indicadas e altamente eficientes. Já no caso de o professor querer trabalhar a compreensão de estudos com vistas à aplicação em novos contextos, é desejável o uso de estratégias mais complexas. De fato, para que o aluno aprenda de maneira mais significativa é necessário um processamento profundo dos conhecimentos do conteúdo e um conhecimento das condições mais adequadas de estudo (HATTIE, BIGGS e PURDIE, 1996).

Em uma revisão de estudos sobre a instrução em estratégias de aprendizagem feita por Hattie, Biggs e Purdie (1996), os dados apontaram que as intervenções mostraram ser eficientes para todas as idades, porém a comparação entre estudantes de diferentes idades revelou que alunos mais novos, em geral, são os mais beneficiados. Mesmo sem ainda utilizar estratégias sofisticadas como os adultos, pode-se ensinar as crianças a planejar, escrever e revisar mediante o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas proporcionadas por programas de intervenção em estratégias (MAcARTHUR, GRAHAM e SCHWARTZ, 1993).

A intervenção em estratégias de aprendizagem conta com a importante colaboração de pesquisas sobre a análise de tarefas. Os pesquisadores dessa área analisam detalhadamente os passos que são necessários para completar com sucesso uma tarefa em diferentes áreas como a matemática, a leitura compreensiva e a escrita. A análise das tarefas e os processos cognitivos necessários a sua realização são uma parte importante para o desenvolvimento e aprimoramento de novas estratégias e da intervenção em estratégias (PRESSLEY, *et al.*, 1995).

Em síntese, em vista do que foi exposto, alguns pontos devem ser salientados. Percebe-se que, as condições ideais para a implementação de um programa em instrução em estratégias de

aprendizagem envolve a presença de alguns fatores: participação voluntária dos alunos na intervenção, níveis altos ou apropriados de motivação, como por exemplo, atribuição causal adequada como por exemplo atribuir fracasso à falta de esforço ou uso inadequado de estratégias de aprendizagem, conhecimento contextual e estratégico de como fazer as tarefas, um contexto de ensino que apóie e reforce o ensino das estratégias de aprendizagem implementadas, bem como que as estratégias de aprendizagem sejam parte integrante do currículo (HATTIE, BIGGS e PURDIE, 1996).

Cabe ainda destacar que programas de intervenção em estratégias de aprendizagem que visam desenvolver a metacognição e dar suporte às variáveis emocionais mostram resultados mais eficientes do que os que trabalham apenas aspectos cognitivos. Na escola, o ideal seria ensinar as estratégias de aprendizagem integradas às diversas disciplinas, atendendo às necessidades e exigências de cada área, especificamente. Os dados discutidos até o momento mostram a possibilidade de o educador intervir nos aspectos cognitivos e afetivos de seus alunos por meio da compreensão e do ensino de estratégias de aprendizagem em sala de aula, dessa forma favorecendo e apoiando a aprendizagem dos mesmos. Por último, vale ressaltar que, no país tais recomendações esbarram em inúmeras dificuldades como por exemplo desconhecimento e falta de apoio por parte dos profissionais envolvidos com a educação no Brasil e das escolas a respeito do papel das estratégias de aprendizagem, e o fato do ensino de estratégias de aprendizagem não ser contemplado no currículo nacional, o que já acontece em outros países como a Espanha.

2.2 – MODELOS DE INTERVENÇÃO EM ESTRATÉGIAS NA PRODUÇÃO DE TEXTOS

Possuir um amplo repertório de estratégias de aprendizagem e saber utilizá-las em áreas acadêmicas específicas, como a leitura, a escrita, a solução de problemas e a memorização, caracterizam os melhores aprendizes ou, em outras palavras, os bons processadores de informação. Em linhas gerais, bons processadores da informação verificam se as estratégias que utilizam são adequadas ou não para alcançar o progresso almejado, mudando de forma flexível e automática as estratégias usadas, se necessário. Além de saber acessar, combinar e controlar de maneira eficiente os processos cognitivos, os bons processadores de informação também monitoram seus processos afetivos e motivacionais. Atualmente, os pesquisadores têm se dedicado a desenvolver modelos de intervenção em estratégias de aprendizagem em diversas áreas como leitura, solução de problemas matemáticos e produção de textos. Serão descritos, a seguir, diversos modelos teóricos de intervenção em estratégias de aprendizagem que visam a promover a produção de textos (PRESSLEY, *et al.*, 1995).

Na área de escrita, os pesquisadores têm geralmente seguido a definição de metacognição proposta inicialmente por Flavell e Wellman (1977) e elaborada posteriormente por Brown (1987). Tal definição inclui conhecimento sobre as tarefas, a respeito de seus próprios recursos cognitivos, ou habilidade para monitorar, controlar e regular seus próprios pensamentos. Além disso, segundo Sitko (1998), duas áreas de conhecimento são conceitualmente diferenciadas: *conhecimento do processo*, tal como fixar e avaliar o progresso em direção às metas traçadas, e *conhecimento do produto*, que diz respeito à qualidade do tipo de texto, estrutura e organização. Crenças sobre competência, motivação, afetividade e estratégias fazem parte dos processos cognitivos; já o conhecimento do produto inclui não somente conhecer os modelos, desenvolvimento de parágrafos e sentenças, mas também cada vez mais a função e o propósito de um texto em um contexto social definido, visando atingir um objetivo específico e uma audiência particular. Desenvolver os processos cognitivos, ensinando ao aluno como planejar e revisar, e garantir o conhecimento a respeito da estrutura do texto e do contexto social têm sido o foco central em intervenções metacognitivas e em produção de textos (SITKO, 1998).

Como comentando por Pressley, *et al.*, (1995), um dos primeiros modelos de intervenção em estratégias na produção de textos foi apresentado por Rohman em 1965, que afirmou que a produção de textos era constituída por três estágios: pré-produção de textos (planejamento), produção de textos (a composição do esboço) e reprodução de textos (editar e revisar). Esse modelo recebeu muitas críticas na década de 1970 por não incluir os processos recursivos, que eram responsáveis pelas mudanças e reestruturações em todas as etapas do processo, ou seja, não incluía as revisões constantes da produção de textos e da reprodução de textos que acabam por modificar o texto, antes de sua finalização.

Investigações na perspectiva cognitivista relacionadas à produção de textos tiveram um impulso grande a partir da década de 1980 quando Flower e Hayes (1980) apresentaram seu modelo geral de processos de escrita. Tal modelo enfatizava as estratégias de aprendizagem como uma variável importante do processo de produção de textos (SØVIK, HEGGBERGET e SAMUELSTUEN, 1998; SITKO, 1998). A novidade foi a compreensão dos processos de produção de textos como uma atividade relacionada à solução de problemas. Assumiu-se ainda que a produção de textos seria uma atividade direcionada a uma meta. No processo de composição, o aluno identificaria e organizaria as metas e submetas sobre como escrever um texto. Fatores como experiência, nível de conhecimento das estratégias de aprendizagem, das capacidades metacognitivas e das tarefas escritas seriam responsáveis pelo nível de controle do aprendiz. Estudantes jovens e pouco experientes na produção de textos não possuem ainda um repertório de estratégias de aprendizagem bem desenvolvidas e noções de como escrever bem. Dessa forma, o princípio subjacente da intervenção em estratégias na produção de textos para

estudantes menos experientes deve incluir a redução da carga na memória de curta duração ou memória em funcionamento, alterando as tarefas e auxiliando a fixação de metas e submetas (SITKO, 1998).

De forma geral, nesse período houve uma mudança de atenção do produto para o processo de produção de textos ocasionado pela publicação do modelo de Flower e Hayes (1980) e de pesquisas sobre programa compreensivo de Bereiter e Scardamalia (1987). Tais investigações enfatizavam as diferenças entre os processos de composição de alunos mais experientes (*experts*) e os menos experientes. A partir de tais estudos, surgiram princípios e objetivos para planejar métodos instrucionais para auxiliar a produção de textos (SITKO, 1998).

Muitos modelos de intervenção em estratégias para a produção de textos foram baseados na teoria de Flower e Hayes (1986). Esse é o modelo, dentro da literatura da área, mais freqüentemente citado sobre processos de composição da produção de textos se baseia em uma pesquisa sobre a produção de textos de alunos mais e menos experientes utilizando, como coleta de dados, protocolos de pensar em voz alta (SITKO, 1998).

Segundo a perspectiva de Flower e Hayes (1986), a produção de textos bem sucedida envolveria três aspectos principais: a) a memória de longa duração do escrevente, b) o ambiente do escrevente e c) a produção de textos que, por sua vez, pode ser dividida em três processos: planejar, traduzir e rever. De acordo com este modelo, as estratégias de aprendizagem da produção de textos que devem ser desenvolvidas em uma intervenção seriam: planejar, traduzir e revisar. O planejamento envolveria três subprocessos: generalizar, organizar e definir metas. Generalizar se refere a desenvolver idéias e conteúdos e aconteceria por meio da recuperação de conhecimentos da memória do indivíduo e do seu ambiente social. Já, a organização diz respeito a pôr uma ordem nas informações que foram selecionadas na parte de generalização, ou seja, organizar o conteúdo em uma estrutura coerente (SITKO, 1998). Ainda dentro do modelo, a necessidade de traçar metas é contemplada. Fixar metas pressupõe julgar o material recuperado, generalizá-lo e decidir se ele atende aos propósitos da escrita; também inclui estabelecer um propósito e metas de curto prazo, tal como providenciar um exemplo (PRESSLEY, *et al.*, 1995). Esses três processos são altamente recursivos e podem acontecer, ao mesmo tempo, durante a composição (SITKO, 1998).

O processo de tradução consiste em pegar o material obtido, organizá-lo durante o planejamento e transformá-lo em uma sentença produção de textos aceitável para a língua em questão. A memória de funcionamento é bastante consumida por esse processo, mas, por meio da prática, a tradução se torna mais automatizada. O último passo é o processo de revisão, que consiste em reexaminar o que foi escrito e comparar com a representação interna da intenção do texto. A etapa de revisão envolve dois

subprocessos: ler com a finalidade de rever (reescrever e reestruturar o texto) e editar. A edição do texto é a última parte do processo de produção de textos e envolve a detecção e a correção dos erros ortográficos, falhas na pontuação, nos significados e, por fim, a avaliação do material no que se refere à meta traçada para a escrita. A identificação de um monitor para manejar esses processos é essencial para pesquisas metacognitivas, pois o monitor representa o controle e a regulação consciente dos processos exercidos pelo aluno. De fato, o monitor representa a qualidade metacognitiva de como e quando usar estratégias apropriadamente (SITKO, 1998).

A perspectiva de Flower e Hayes (1986) possui o modelo recursivo, por conseguinte, seus processos podem ser realizados em qualquer ordem. Nesse sentido, o planejamento pode ser realizado durante a edição, ou a revisão pode auxiliar o processo de organização. É importante destacar que esses três momentos não ocorrem de forma linear e existe a interferência das diferenças individuais (FERRARI, BOUFFARD e RAINVILLE, 1998). O modelo teórico de Flower e Hayes (1986) influenciou profundamente os estudos desenvolvidos na área de psicologia sobre a produção de textos nas duas últimas décadas. Mais recentemente, Hayes (1996) reformulou o modelo e ampliou o papel do conhecimento prévio na memória de longa duração e na memória em funcionamento.

Englert, Raphael, Anderson, Anthony e Stevens (1991; citado por PRESSLEY., et al) criaram um modelo de ensino de estratégias em produção de textos para crianças de 4ª e 5ª séries utilizando a modelagem verbal. Vale esclarecer que modelagem “*é um conceito bastante próximo da interação professor/aluno, ou seja, o professor fala em voz alta enquanto trabalha, descrevendo os seus procedimentos cognitivos quando analisa uma situação e resolve um problema*” (ALMEIDA, 1998, p.61). A modelagem verbal teve como base a integração de três abordagens diferentes para a instrução da produção de textos desenvolvidas em anos anteriores, são eles: a abordagem do processo de escrita, a construção de esquemas bem como a instrução em estratégias cognitivas na escrita.

A abordagem do processo de produção de textos enfatiza a motivação e inclui os seguintes passos: 1) A produção de textos diária de tópicos selecionados pelos estudantes; 2) A avaliação do par (colega) por meio da apresentação de grupo e edição por meio da atividade colaborativa; 3) A publicação dos textos produzidos; e 4) A conferência escrita. O fato de os estudantes poderem escolher os tópicos que são de interesse particular para eles é uma forma de aumentar a motivação para a produção de textos. A maior crítica feita a esse modelo é que, quando aplicado de maneira isolada, a intervenção por parte do professor é mínima, já que a criança parte de seu próprio conhecimento de como aprender a escrever (PRESSLEY, et al., 1995).

Englert e seus colegas (1991) integraram o modelo anterior com uma abordagem chamada “construção de esquemas” (*schema building*), em que são passadas informações sobre “como” estruturar um texto narrativo. A partir da integração desses dois modelos surgiu um terceiro, chamado pelos autores de instrução em estratégias cognitivas na produção de textos (Cognitive Strategy Instruction in Writing, CSIW), que enfatiza a instrução cognitiva e a aprendizagem metacognitiva por meio da combinação de estratégias de aprendizagem. Além disso, envolve muitos monólogos, pois a instrução passada é que durante o processo de produção de textos o estudante pense alto, sendo acompanhado pelo professor, que torna o pensar o mais claro possível para o aprendiz, por meio da modelagem verbal. Tal procedimento deveria possibilitar ao aluno uma percepção apurada de como pensa um bom escritor.

A primeira etapa do programa é mostrar à criança a estrutura do texto e as estratégias de aprendizagem que poderiam ser usadas. Tal procedimento é realizado por meio de vários exemplos que mostram de maneira comparativa estruturas de texto adequadas e não adequadas. Ao ler o texto, o professor enfatiza certas passagens, esclarecendo questões que poderiam confundir o aluno. O segundo passo é o professor apresentar o *think sheet* com o objetivo de conduzir os alunos no processo de escrita. O[s] “*think sheets*” são como cópias externas de questões que poderão ser propostas como uma parte da escrita. O *think sheet* levanta questões que podem ser parte integrante da produção de textos e auxiliam as várias etapas do processo. A recordação das crianças pode ser facilitada mediante uso de acrônimos como POWER, que significa: *plan* – planejar, *organize* – organizar, *write* – escrever, *edit* – editar e *revise* – revisar. O professor introduz os “*think sheets*” que guiam os estudantes durante o processo de escrita. Presume-se que a disponibilidade das questões auxilie a não sobrecarregar a capacidade cognitiva deixando-a livre para pensar e relembrar questões.

A instrução em estratégias cognitivas na produção de textos de Englert, Raphael, Anthony e Stevens (1991; citado por PRESSLEY, *et al.*, 1995) compreende sete passos principais, a saber: 1) Introduzir a noção de estrutura do texto e as estratégias de aprendizagem por meio do uso de vários exemplos; 2) Introduzir o planejar por meio do *think sheet*; 3) Introduzir a organização mediante o *think sheet*; 4) A criança criar o primeiro esboço; 5) Introduzir o editar o *think sheet*; 6) Introduzir a figura do editor e cada criança tem que avaliar as redações uns dos outros; e 7) Introduzir a revisão do *think sheet* e a criança ter que revisar sua escrita. O planejar por meio do *think sheet* permite à criança pensar na sua audiência (para quem estou escrevendo?; por que estou escrevendo isso?), ativar seu conhecimento prévio (o que eu sei sobre esse assunto?), e organizar suas idéias prévias e durante o processo de produção de textos (como posso agrupar minhas idéias?). A organização por meio do *think*

sheet auxilia a criança a focar na estrutura do texto com questões tais como “o que vou contar?” e “em que ordem vai acontecer?”. O aluno deve usar o *think sheet* para escrever seu primeiro esboço e solicita-se que faça a edição de seu próprio texto criticamente. Nesse momento, outros *think sheets* são introduzidos. O editar mediante o *think sheet* ajuda os estudantes a se concentrarem no conteúdo e na organização de seu texto. As questões da organização *think sheet* podem ser usadas nessa tarefa, e os estudantes são capazes de monitorar seu progresso. O próximo passo envolve a avaliação do par com a edição *think sheet* (“qual parte eu gostei mais?”, “qual parte não está clara?”). Esse processo é o mesmo de edição, exceto que agora ele é feito por um colega. Na parte final, a criança lê os comentários do editor e faz as revisões necessárias. A utilização de acrônimos diminui a dependência do *think sheet*.

As diversas pesquisas e análises do uso de intervenções em estratégias cognitivas na produção de textos de Englert, Raphael, Anthony e Stevens (1991) demonstram que as intervenções utilizando esse modelo promovem um aumento na qualidade da escrita, ampliando as informações sobre a mesma, o que possibilita um maior conhecimento e utilização das estratégias de aprendizagem para a escrita. Bem como melhoram certos elementos como coerência, maior atenção à necessidade dos leitores, introduções mais interessantes, propósitos mais claros, antecipação de possíveis perguntas e respostas, maior habilidade para expressar a opinião pessoal, dentre outras (PRESSLEY, *et al.*, 1995).

Um outro programa para o desenvolvimento de estratégias de auto-regulação da produção de textos foi proposto por Graham, Harris e MacArthur (1993). Esse programa foi criado para auxiliar crianças com dificuldades de aprendizagem a melhorar suas habilidades de produção de textos. Inclui auto-instrução, auto-avaliação e auto-reforço. O programa prevê oito passos de instrução: 1) Introduzir a noção de estratégias de aprendizagem para tarefas específicas (pré-intervenção); 2) Avaliar nível de desempenho atual em relação à produção de textos e às ações adequadas para melhorar a própria *performance*; 3) Descrever as estratégias; 4) Modelar (ensinar) as estratégias e a auto-instrução; 5) Aprender os passos estratégicos; 6) Controlar a prática dos passos estratégicos e a auto-instrução; 7) Desempenho independente; e 8) Generalização e manutenção dos componentes.

Na primeira etapa, denominada de pré-intervenção, discute-se com o aluno quais as definições e generalizações que compõem um bom texto; para isso utiliza-se o acrônimo TREE: T – significando anotar tópico (ou assunto); R – seria relativo a anotar razões de tal posição; E – diz respeito a examinar razões, envolvendo questionamentos do tipo “poderia meu leitor ser simpático a essa idéia?”; e E – seria relativo a anotar o final. Após a discussão, o aluno pratica e memoriza o significado de cada letra da sigla.

Na segunda etapa, cada aluno avalia a qualidade de seus textos naquele momento, ou seja, seu desempenho atual em relação a essa tarefa. A seguir, coletivamente, explica-se como será realizado o trabalho de intervenção e por que esta é importante. Um contrato é então fechado e o aluno se compromete a aprender as estratégias para escrever melhor. Além disso, comunica-se aos alunos que as melhores produções de textos podem ser compartilhadas com os pais.

Na terceira etapa, verifica-se se o aluno sabe o que significa planejar. O instrutor então explica que irá ensinar como planejar para escrever melhores composições. Três estratégias são mostradas por meio de um quadro: 1) Pensar; 2) Planejar; 3) Escrever e escrever mais. Pensar envolve questionamento sobre quem será a audiência e por que se está escrevendo. No planejar, ensina-se ao estudante que é importante planejar antes de escrever, e que planejar envolve pensar antecipadamente a respeito de um assunto, e inclui os passos já comentados do acrônimo TREE – T: tomar notas do assunto (tópico); R: tomar notas das razões pelas quais eu quero escrever sobre o assunto; E: examinar as razões disso; e E: pensar como será o final do texto, dessa forma a produção de textos pode ser realizada com anotações que são feitas previamente. A seguir, explicita-se que, só após passar por essas fases, começa-se a escrever, e que logo depois da produção de textos do texto pode-se pensar em algo mais para complementar a produção escrita, isto é, trabalha-se a idéia relativa a estratégia de escrever mais.

No quarto passo, as estratégias comentadas anteriormente (pensar, planejar, escrever e escrever mais) são colocadas em frente aos alunos. O instrutor (ou professor) exemplifica por meio da modelagem verbal em voz alta como escrever um bom texto usando tais estratégias. Em seguida, os alunos escrevem suas declarações, que consistem em afirmações positivas a respeito da intervenção ou seja, a importância da intervenção para a sua aprendizagem pessoal. O principal aspecto da etapa cinco é memorizar os passos usados na escrita. No sexto passo, os estudantes e instrutores escrevem um texto utilizando os três passos estratégicos: a) pensar, b) planejar, c) escrever e dizer mais, conjugados com as autodeclarações dos alunos. O instrutor monitora, direciona e encoraja o aluno durante todo o tempo em que está aprendendo.

No sétimo estágio, é dado um tema que servirá de base para a composição. O aluno deverá escrever de forma independente (sozinho) e contará com o *feedback* do instrutor. A prática deve continuar até que o aluno demonstre ter domínio eficiente do uso das estratégias. O último passo é a generalização. Nessa etapa, os alunos são parabenizados por aprender as estratégias de maneira apropriada e por ter feito um bom trabalho. A importância do uso das estratégias é lembrada e reforçada. Por fim, os estudantes são questionados em que outras tarefas realizadas em sala de aula pode-se usar as estratégias aprendidas (PRESSLEY, *et al.*, 1995).

MacArthur, Graham e Schwartz (1993) criaram uma proposta, não só tentando integrar os programas de instrução em estratégias de aprendizagem no currículo, mas também para atender crianças com problemas na escrita. Tal modelo é conhecido pela sigla em inglês CWIP – currículo (Computers and Writing Instruction Project, 1993). Esses teóricos defendem a elaboração de um currículo tendo por base um modelo de instrução em produção de textos utilizando três princípios-chave e três componentes. Os princípios são os seguintes: a) desenvolver uma produção de textos com propósitos autênticos que atenda a objetivos valorizados e úteis do ponto de vista do contexto social, b) favorecer o processo cognitivo e metacognitivo do aluno, e c) praticar por meio da instrução interativa com indivíduos e grupos.

Deve-se garantir também o desenvolvimento de três componentes, a saber: a) o processo de escrita, b) o processamento de palavras por meio do computador, e c) o ensino de estratégias e aprendizagem. Nessa abordagem, alguns aspectos são enfatizados: O processo de comunicação; As rotinas de sala de aula; A conferência; O compartilhar e o publicar; A produção de textos com múltiplos propósitos; Processar palavras; e, por fim, a prática pedagógica acompanhada do ensino de estratégias de aprendizagem. Mais especificamente, em relação ao processo de comunicação da produção de textos (primeiro item) em sala de aula, este pode ser feito com os colegas sendo a audiência, utilizando o ensino explícito de estratégias de aprendizagem como planejar, escrever, revisar, editar e publicar, bem como a produção de jornais, volume de histórias, entre outros. Já em relação às rotinas de sala de aula (segundo item), o professor pode iniciar a aula trabalhando tarefas escritas com objetivos variados, questionando individualmente os alunos sobre suas metas, identificando dessa forma aqueles que necessitam de mais ajuda. Pode também trabalhar com lições curtas, discutindo-as posteriormente, enfatizando as habilidades básicas necessárias para uma boa escrita. O tempo de produção de textos deve ser usado pelo professor para verificar junto ao aluno seu progresso. As rotinas de sala de aula podem também ser exploradas pelo professor por meio de publicação de projetos específicos como autobiografia, relato de fatos e histórias, diversificando a estrutura da produção de textos, fazendo com que a produção de textos atenda a uma variedade ampla de propósitos.

O terceiro item, que diz respeito à conferência, pode ser usado pelo professor como uma forma de apoio à produção de textos, utilizando revisões e discussões periódicas a fim de que os alunos possam refletir e articular metas, se auto-interrogando a respeito de seu processo de produção de textos e suas estratégias de aprendizagem. O quarto item visa a compartilhar e publicar os trabalhos como uma forma de aumentar a motivação e o esforço para escrever eficazmente. Com o acompanhamento

do professor propondo questões apropriadas e com a prática diária, espera-se que os alunos desenvolvam composições de qualidade, que possam posteriormente ser vistas e avaliadas por pessoas importantes de seu convívio, como pais, avós e outros.

Já o quinto item enfatiza que, para manter a motivação, é necessário integrar a produção de textos com outras aprendizagens visando a atender propósitos diferentes e diversos. Em relação ao processamento de palavras referente ao sexto item, os computadores podem atuar como instrumentos flexíveis para apoiar os processos sociais e cognitivos da escrita. O sétimo e último item explicita o ensino de estratégias baseado no modelo CWIP currículo, que incluiria duas estratégias básicas: a de planejamento, baseada no uso de textos estruturados comuns, e uma estratégia de revisão em que o colega ou um grupo pequeno revise mutuamente seus textos. As estratégias são usadas em textos diferentes, em atividades diárias de escrita, com estudantes que possuem dificuldades de aprendizagem.

Segundo MacArthur, Graham e Schwartz (1993), os professores podem atuar como instrutores, auxiliando alunos em trabalhos individuais ou em grupo, orientando sobre o uso de estratégias de aprendizagem, habilidades básicas e conhecimentos gerais sobre a escrita, dirigindo discussões no grupo sobre os textos escritos. Os educadores podem também suscitar questões, explicações, sugestões e modelar as estratégias, fazendo com que haja uma internalização gradual dos princípios e elementos inerentes a uma boa escrita, desenvolvida em parte pela interação social. Os professores podem aplicar o modelo de auto-regulação na produção de textos em classes de ensino regular, em grupos de alunos com desempenho em produção de textos similar, utilizando esse modelo, em sala de aula com pequenos grupos.

De acordo com Pressley, *et al.* (1995), alguns pesquisadores têm se dedicado a desenvolver intervenções com estratégias direcionadas para aspectos específicos do processo de escrita, ou seja, para ensinar apenas uma estratégia de produção de textos, a saber: somente planejar, traduzir ou revisar. Em relação ao planejamento, dois aspectos têm sido investigados: a) o planejamento com a facilitação dos procedimentos e b) o planejamento colaborativo. Segundo Sitko (1998), o desenvolvimento das habilidades de planejamento parece auxiliar na facilitação dos procedimentos que Bereiter e Scardamalia (1987) descrevem como guias explícitos que reduzem a carga na memória em funcionamento e encorajam uma quantidade significativa de atividades, tais como fixar metas e identificar problemas. A facilitação de procedimentos por meio da tutoria, por computador ou pessoas tem sido utilizada como uma forma de melhorar a escrita. A facilitação de procedimentos tem sido também denominada de planejamento colaborativo, que pode consistir em avaliação de planos explícitos, considerações das alternativas ou identificar problemas, elaborar e justificar idéias e

sugestões. Contudo, tal intervenção não garante a reflexão, que é um importante resultado da metacognição (SITKO, 1998). Alguns alunos falham em escrever textos porque têm dificuldades em pensar algo que possa ser utilizado nessa tarefa. Questões para generalizar idéias que podem ser posteriormente expandidas no texto são um recurso para auxiliar crianças que possuem tal dificuldade. Hume (1983, citado por Pressley, *et al.*, 1995) propôs uma lista de possíveis questões que podem ser levantadas junto às crianças no intuito de ajudá-las a planejar. Tais questões serão apresentadas no quadro a seguir:

QUADRO 1: QUESTÕES PARA A GENERALIZAÇÃO DE IDÉIAS

DESCREVER UM OBJETO

- 1) O que isto lhe parece? (exemplos: tamanho, cor)
- 2) Como é o cheiro disto?
- 3) Qual o som disto?
- 4) Como você se sente em relação a isto?
- 5) Como lhe parece o gosto disso?

SEQÜÊNCIA DE EVENTOS

- 1 – O que aconteceu primeiro?
- 2 – O que aconteceu depois? E depois?
- 3 – O que aconteceu por último?
- 4 – Quando aconteceu?
- 5 – Onde aconteceu?
- 6 – Com quem aconteceu?

FATOS DE UM TÓPICO

- 1 – Qual é o assunto?
- 2 – Por que o assunto é importante?
- 3 – Sobre qual parte do assunto eu escreverei?
- 4 – Como eu posso ilustrar o assunto?
- 5 – Quais outras questões eu posso perguntar sobre o assunto?
- 6 – Quais são as respostas a essas questões?
- 7 – Eu tenho alguns problemas com esses assuntos?
- 8 – Quais são as soluções para esses problemas?

ARGUMENTOS OU OPINIÕES

- a) Qual opinião pode uma pessoa ter sobre esse tópico?
- b) Quantas pessoas terão a mesma opinião que eu?
- c) Quais argumentos outras pessoas podem ter sobre esse assunto?
- d) Qual razão eu posso dar a eles a fim de mostrar que minha opinião está certa?
- e) O que posso eu dizer para provar que minhas razões são boas razões?

*Para crianças mais velhas, essas três questões podem ser resumidas nas seguintes:

- 1 – Qual é o problema?
- 2 – Qual é a solução?

(Traduzido e adaptado por Humes, 1983, citado por Pressley, et al., 1995)

Frases que o aluno pode usar para começar uma sentença (sentença aberta) podem também ser utilizadas como sugestão para escrever, pois possibilitam uma reflexão sobre o assunto. Graham e Harris (1992a, 1992b, citados por Pressley, *et al.*, 1995) criaram um planejamento de narrativas visando guiar os alunos por meio de perguntas para a generalização de idéias. As perguntas são as que se seguem: 1) quem é o personagem principal?; 2) quem mais está na história?; 3) quando a história toma lugar?; 4) onde a história toma lugar?; 5) o que mais o personagem principal faz ou quer fazer?;

6) o que os outros personagens fazem?; 7) o que acontece quando o personagem principal faz ou tenta fazer isso?; 8) o que acontece com os outros personagens?; 9) como a história termina?; 10) como o personagem principal se sente?; 11) como os outros personagens se sentem? Essas perguntas ajudam o aluno a focar sua atenção na organização das informações generalizadas no processo de planejamento, sendo este um procedimento ainda pouco valorizado segundo alguns autores (GRAHAM e HARRIS, 1992a, 1992b, CITADOS POR PRESSLEY, *et al.*, 1995).

De acordo com Pressley et al (1995) somente os conhecimentos da gramática e das regras de pontuação não garantem a construção de uma boa composição. Ao contrário do que se pode imaginar, a ênfase excessiva do professor nesses dois aspectos ou a forte preocupação do aluno a esse respeito pode prejudicar ou desencorajar o esforço de produzir textos mais sofisticados e de revisá-los depois. A habilidade de antecipar perguntas da audiência e tornar claras as intenções do texto pode auxiliar sensivelmente na produção de textos.

No que concerne ao ato de revisar, as pesquisas sobre revisores eficientes mostram que estes possuem estratégias de aprendizagem sofisticadas que aplicam enquanto revisam, envolvendo aspectos como organização geral do texto, regras de pontuação, gramática e ortografia. De fato, quando os professores solicitam aos alunos que esclareçam melhor uma idéia, eles normalmente escrevem mais, sem atender, contudo, de maneira adequada à solicitação do professor. Nesse sentido, a estratégia de revisão é muito útil para estudantes que terminam rapidamente uma composição (SCARDAMALIA e BEREITER, 1985, citado por PRESSLEY, *et al.*, 1995). As evidências apontam que a falta de critérios adequados sobre o que constitui um bom texto é responsável pelas falhas no momento de revisar um texto (BEAL, 1987, 1989; MCCORMICK, BUSCHING e POTTER, 1992, citado por PRESSLEY, *et al.*, 1995). A revisão pode ser compreendida como possuindo vários caminhos. Os alunos podem primeiramente considerar um texto globalmente e retoricamente, do ponto de vista da necessidade do leitor e, posteriormente, fazer revisões detalhadas de partes específicas, dessa forma reduzindo as demandas dos recursos cognitivos e fazendo mais eficazmente múltiplas revisões das tarefas (SITKO, 1998).

É consensual entre as teorias que ensinar o autoquestionamento aumenta a probabilidade de identificar mais erros e fazer mais revisões do que o inverso (PRESSLEY, *et al.*, 1995). Existem mais pesquisas sobre revisão do que sobre tradução ou planejamento, e mais estratégias de revisão desenvolvidas que estratégias de planejamento e tradução. Pesquisas demonstram que o conhecimento do assunto pelo aluno melhora o processamento cognitivo e a produção de textos (CALKINS, 1986; SITKO, 1998).

Em vista do que foi exposto, existe um ponto em comum entre os modelos de intervenção em estratégias na produção de textos: todos os modelos almejam promover de diferentes formas, o desenvolvimento da metacognição para a produção de textos e a utilização das mesmas estratégias de aprendizagem para a intervenção. Em relação às diferenças, Flower e Hayes (1986) propõem definir metas, que não é abordado por nenhum dos outros modelos. Ainda em relação a esses autores, percebe-se que a descrição de seu modelo do processo de produção de textos é bastante próximo do trabalho teórico dos estágios da produção de textos (pré-escrita, produção de textos e reescrita) descritos por Rohman (1965). Contudo, o modelo de Flower e Hayes (1981, 1986) modificou e especificou aspectos essenciais do processo da escrita, a identificação dos subprocessos da produção de textos e a interatividade, que demonstra que a produção de textos é um processo recursivo e não linear, como sugerido por trabalhos anteriores (SITKO, 1998).

Convém ainda esclarecer outras diferenças entre os modelos. A estratégia de revisão não é contemplada no modelo de Graham, Harris e MacArthur (1993). Contudo, o modelo de MacArthur, Graham e Schwartz, (1993) inova ao propor uma produção de textos com propósitos autênticos, exigindo o publicar como meta final da produção textual, além de incluir o auxílio do computador no modelo. Vale ressaltar também que o modelo de Graham, Harris e MacArthur (1993) promove a autonomia na medida em que trabalha com auto-instrução e auto-reforço. Acresce-se o fato de utilizar autodeclarações que possibilitam intervir nas crenças pessoais do aluno sobre sua aprendizagem, favorecendo a motivação dos mesmos. Por fim, os modelos de Graham, Harris e MacArthur (1993), e MacArthur, Graham e Schwartz (1993) têm como propósito principal de auxiliar crianças com dificuldades ou problemas na produção de textos de textos, objetivo que não é destaque no modelo de Flower e Hayes (1986).

2.3 – INTERVENÇÃO EM ESTRATÉGIAS NA PRODUÇÃO DE TEXTOS: RELATO DE PESQUISAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS

As pesquisas nacionais que envolvem programas de intervenção em estratégias de aprendizagem relacionam-se a temas diversos como: programação cognitiva favorecendo o rendimento escolar (CARNEIRO e AQUINO, 1999), ensino de estratégias cognitivas na melhoria do desempenho de crianças em tarefas de resolução de problemas geométricos (JALLES, 1997), intervenção em estratégias cognitivas e metacognitivas possibilitando uma leitura mais eficiente (LOPES, 1997; MOLINA, 1983, 1984), melhor aprendizagem e desempenho em matemática (ALVES, ALMEIDA e BARROS, 1997), hábitos de estudo e preparação para as provas (SANTOS, 1997).

As investigações nacionais e internacionais sobre intervenção em estratégias de aprendizagem na produção de textos se constituem em uma área ainda pouco explorada. Os estudos normalmente dizem respeito a aspectos variados envolvendo a produção de textos (GONÇALVES, 1998; GRILLO, 1995; SØVIK, HEGGBERGET e SAMUELSTUEN, 1998; TORRANCE, THOMAS e ROBINSON, 2000; FERRARI, BOUFFARD e RAINVILLE, 1998; SØVIK e FLEM, 1999).

Grillo (1995) verificou como as orientações da pesquisadora/professora interferiram na reprodução de textos de dez alunos da sétima série de um curso supletivo. A análise dos textos foi feita observando como os comentários escritos dos primeiros textos interferiram na reprodução de textos da segunda versão. As orientações que obtiveram mais sucesso na atividade da reprodução de textos foram aquelas que, além de explicitar o problema do texto, apresentaram possíveis soluções para o mesmo.

Em sua pesquisa, Gonçalves (1998) verificou a frequência com que os alunos do antigo 2º grau de uma escola pública de Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, utilizavam estratégias de aprendizagem para aprender língua inglesa. Também se constituiu como objetivo de seu estudo a realização de uma intervenção em estratégias de aprendizagem voltadas para a aprendizagem da língua em questão. Os dados foram coletados mediante observação direta, aplicação de questionários, pesquisas em arquivos escolares, gravação de aulas e entrevistas sistemáticas. Mais especificamente, utilizaram-se questões com respostas comentadas, exercícios para viabilizar estratégias não utilizadas, discussão em sala de aula a respeito das estratégias de aprendizagem e entrevista com os participantes a respeito dos pontos fortes e fracos de sua aprendizagem. Lamentavelmente, os resultados da intervenção não foram positivos, pois não houve, por parte dos alunos, uma utilização sistemática das estratégias de aprendizagem ensinadas, possivelmente devido a curta duração da intervenção.

Em pesquisa descritiva desenvolvida por Perl (1983, citado por PRESSLEY, *et al.*, 1995), observaram-se dez salas de aula e concluiu-se que um melhor desempenho em produção de textos estava ligado a determinados fatores diferenciais como: a produção de textos ser interpretada em sua natureza social, participação ativa das crianças em produções coletivas, maior nível de significação com conexões entre leitura, produção de textos e literatura, e o fato de os melhores professores refletirem sobre seus métodos de ensino.

Bereiter e Scardamalia (1987, citado por MCCUTCHEN, 2000) encontraram, em sua pesquisa, que durante o planejamento de um texto as crianças conseguem generalizar mais o conteúdo sobre assuntos familiares do que não familiares. Tais dados foram confirmados em outras investigações. De acordo com Mccutchen (2000), além do conhecimento do assunto e do gênero, o uso eficiente de

estratégias de aprendizagem também se constitui em um fator que distingue alunos com maior ou menor habilidade ().

Englert *et al.* (1991) avaliaram a eficiência da instrução em estratégias cognitivas na produção de textos em 183 crianças da 4ª e 5ª séries em 12 escolas. Os alunos foram sorteados ao acaso para integrar grupos de ensino regular (grupo controle) ou de programas de instrução em estratégias que visavam a auxiliar o desenvolvimento do conhecimento do processo de produção de textos e o papel desempenhado pelas estruturas de texto (grupo experimental). Os resultados mostraram uma superioridade do grupo experimental sobre o controle. Os alunos que participaram do programa de instrução em estratégias de aprendizagem escreveram textos de melhor qualidade, mostraram maior sensibilidade para as necessidades da audiência, bem como souberam descrever de maneira clara seus processos de planejamento, produção de textos e revisão.

La Paz e Graham (1997) examinaram os efeitos da instrução explícita em estratégias de aprendizagem no planejamento antecipado do ditado e na produção de textos de opiniões de alunos com dificuldades de aprendizagem de 5ª, 6ª e 7ª séries. Os autores encontraram que o planejamento antecipado favorece a produção de textos mais longos, com maior coesão e qualidade, bem como mostraram que o impacto da intervenção específica em produção de textos depende da capacidade que a criança demonstra estar no início da instrução em estratégias de aprendizagem.

Søvik, Heggberget e Samuelstuen (1998) realizaram uma pesquisa para testar se um programa de intervenção poderia melhorar as estratégias de produção de textos de crianças e a qualidade da produção textual das mesmas. Foram selecionados aleatoriamente 16 alunos (4ª série) de um total de 104 para compor, em igual número e gênero, os grupos experimental e controle. No programa de intervenção e no pré e pós-teste, os estudantes do grupo experimental trabalharam com dois tipos de tarefas escritas, estudar e escrever histórias baseadas em: uma série de figuras apresentadas visualmente e uma série de histórias verbais (narrativas) que foram primeiramente lidas em voz alta, e depois apresentadas de forma produção de textos acompanhadas de figuras como o texto de um livro. O experimento foi realizado em laboratório. Em cada uma das seis sessões de intervenção, os alunos receberam pequenas instruções para aprender as estratégias escolhidas (concentração, reflexão, processamento rápido, *feedback*, persistência). Na 1ª e 2ª sessões, o aluno deveria encontrar os pontos principais da história da gravura apresentada e tentar lembrar e organizar sua própria produção textual. Nas duas sessões seguintes (3ª e 4ª), o estudante deveria designar a seqüência lógica dos pontos principais da história, trabalhar a fluência e corrigir o estilo. Nas duas últimas sessões (5ª e 6ª), o aprendiz deveria avaliar, corrigir ou revisar a produção escrita, depois de ter terminado a história. O

grupo controle fez exercícios convencionais de produção de textos durante a experimentação. Os resultados indicaram que algumas estratégias gerais e específicas foram melhoradas pelo programa, principalmente a concentração e a persistência em escrever textos. Um resultado inesperado no grupo experimental foi quanto à ortografia, havendo melhora nesse aspecto do pré para o pós-teste, apesar de exercícios de ortografia não terem sido incluídos na intervenção.

Page Voth e Graham (1999) desenvolveram uma pesquisa na qual manipularam a fixação de metas em planejamento persuasivo para crianças de séries mais avançadas do ensino fundamental com dificuldades de aprendizagem em escrita. Trabalhou-se com duas situações experimentais. Aos alunos da primeira condição foram ensinadas metas específicas para incluir razões para apoiar sua posição e refutar a oposição. Na segunda condição, foram explicitadas as mesmas metas da primeira condição. Além disso, foi também ensinada uma estratégia para apoiar a realização dessas metas. Os alunos do grupo controle receberam breve instrução sobre os componentes de um texto. A amostra contou com participação de 124 alunos escolhidos aleatoriamente para compor os dois grupos. Participaram 62 alunos na condição de meta geral (30 da 4ª série e 32 da 6ª série) e 62 na condição de meta elaborativa (30 da 4ª série e 32 da 6ª série). Metade dos alunos de cada série possuía dificuldades de aprendizagem. Os alunos do grupo experimental escreveram textos mais longos, com mais aspectos de apoio à idéia defendida, e de melhor qualidade do que os do grupo controle. Contudo, o grupo experimental que recebeu instruções de uma estratégia para generalizar planos e avaliar seu texto conseguiu argumentar mais do que aqueles que não receberam essa instrução (FERRETI, MACARTHUR e DOWDY, 2000).

Com o objetivo de examinar se dois tipos de tarefas (gravuras *versus* textos) afetariam as estratégias de produção de textos das crianças e seus produtos, Søvik e Flem (1999) realizaram uma pesquisa. Participaram da investigação 20 participantes (12 anos), 11 meninos e 9 meninas, sorteados ao acaso dentre 108 alunos, divididos em dois grupos. As sessões foram realizadas em laboratório, e a instrução passada era observar quatro tarefas experimentais e escrever uma narrativa. A tarefa um constava de uma série de cinco gravuras sem nenhum texto. A tarefa dois também era uma série de cinco gravuras com um pequeno texto que a criança poderia usar como início para uma narrativa. A tarefa três era um texto escolhido de um livro de história, com duas gravuras que ilustravam partes do texto. Na tarefa quatro, era mostrado aos alunos o mesmo texto da tarefa três, só que sem as gravuras. Os resultados demonstraram que as tarefas apresentadas como um texto tiveram efeitos significativos nas estratégias de concentração e de persistência, consideradas pelos autores como estratégias gerais. Já as tarefas que possuíam somente gravuras não tiveram efeito substancial no processo de escrita, exceto em dois produtos, na exatidão e nos aspectos formais do produto escrito. O fato de as crianças terem 12

anos e nessa fase de desenvolvimento e série escolar usarem mais freqüentemente textos do que gravuras em seus exercícios foi uma vantagem para esta investigação. As palavras escritas no texto de história podem também ter sido facilitadoras do processo.

Glopper (1995) comentou a revisão que Wesdorp (1983, 1986) fez a respeito de estudos quase experimentais, todos direcionados para determinar a eficiência de diferentes tipos de abordagem de composição escrita. A técnica mais promissora, de acordo com a revisão, eram várias atividades preparatórias como: esclarecer ao aluno como proceder na construção de um texto, como generalizar idéias de um conteúdo em um texto, ou como usar estratégias de solução de problemas.

Ferrari, Bouffard e Rainville (1998) realizaram uma investigação com o objetivo de examinar o processo de produção de textos de estudantes universitários considerados produtores de textos eficientes ou não em situação de produção de textos comparativos, bem como verificar diferenças do conhecimento discursivo (ortografia e pontuação) sobre o texto comparativo e a auto-regulação no processo de escrita. Para garantir um conhecimento equivalente a respeito do processo de produção de textos foi proposta uma tarefa simples, que consistia em comparar Montreal com outra cidade escolhida por eles. Participaram 48 alunos (somente mulheres) de um centro universitário de Montreal. A fim de controlar a possibilidade de alta ansiedade, metade dos participantes da amostra recebeu a instrução de que os aspectos relacionados a ortografia, pontuação e gramática não seriam avaliados. Os participantes dispunham de 50 minutos para escrever. Nesse período, de 10 em 10 minutos eram dadas canetas de cores diferentes para permitir avaliar melhor os processos recursivos do processo de escrita. Utilizou-se como forma de análise a observação direta da produção de textos dos participantes e das produções escritas como o rascunho e o texto final. O estudo sugeriu que as instruções para ignorar os aspectos lingüísticos superficiais do texto favoreceram a avaliação da organização do texto, para aqueles que receberam tais instruções. Os produtores de texto mais eficientes escreveram textos comparativos mais adequados, apresentaram menos erros e uma avaliação mais precisa da estrutura, bem como produziram textos mais longos e de melhor qualidade. Em relação à auto-regulação do processo de escrita, bons e maus produtores de textos tiveram resultados similares. Contudo, os bons produtores de textos, além de auto-regularem sua produção escrita, também possuíam um conhecimento mais profundo da tarefa. O estudo apresentou algumas limitações como participantes somente do sexo feminino, o critério de julgamento para classificar os participantes, e a auto-avaliação como forma de medir a auto-regulação. Essa investigação sugere que um produtor de textos eficiente possui retórica extensiva, conhecimento lingüístico profundo, produção de textos correta e uma noção clara de que meta deseja alcançar no texto a ser escrito.

Descrever estratégias de aprendizagem que os estudantes universitários usam e o grau em que variam entre as tarefas e o tempo foi o objetivo da pesquisa de Torrance, Thomas e Robinson (2000). A amostra longitudinal consistiu de 48 alunos universitários, com idade média de 19 anos. Os alunos deveriam escrever uma descrição crítica e uma discussão sobre temas de psicologia tendo por base livros ou artigos de jornais. Após esse procedimento era aplicado um questionário de 50 itens sobre estratégias de escrita. Esse procedimento aconteceu antes e depois de iniciado o curso, no mínimo uma vez em cada três anos. Os itens do questionário de estratégias foram adaptados de questionários usados previamente de Kellog (1986), Hartley e Branthwaite (1989) e Torrance, Thomas e Robinson (1994). A análise dos instrumentos aplicados permitiu distinguir quatro padrões de comportamento de escrita: 1) Estratégia de redigir minimamente que se referia ao fato de escrever somente um ou mais esboços; 2) A estratégia de rascunhar e desenvolver, que envolvia desenvolver o conteúdo previamente e durante a redação; 3) Estratégia de planejamento detalhado que incluía o uso de métodos de desenvolvimento do conteúdo (tempestade de idéias, mapa mental) e rascunhar; e, por fim, 4) A estratégia “pensar então fazer”, que não envolvia a produção de um esboço escrito. Não houve evidência de mudanças sistemáticas no uso das estratégias de produção de textos nos três anos.

Por fim vale ressaltar que, a fim de melhorar a produção de textos, algumas investigações têm utilizado a fixação de metas para auxiliar o aluno a revisar e planejar suas composições (HULL, 1981). Para os teóricos do modelo cognitivo, que analisam a produção de textos como um processo de solução de problemas, traçar metas é um dos aspectos centrais do processo de produção de textos (HAYES, 1996; HAYES e FLOWER, 1980; HAYES e NASH, 1996, citado por FERRETI, MACARTHUR e DOWDY, 2000). Pesquisadores da perspectiva sócio-cognitiva da aprendizagem auto-regulada (SCHUNK, 1993) também enfatizam o papel das metas e submetas no processo de escrita.

Alunos universitários com dificuldades em escrever e crianças com dificuldades de aprendizagem que receberam instrução em metas de revisão específicas aumentaram a frequência da revisão e a qualidade de sua produção de texto (MATSUHASI E GORDON, 1985; GRAHAM, MACARTHUR e SCHWARTZ, 1995, citado por FERRETI, MACARTHUR e DOWDY, 2000). Mais especificamente, em relação aos universitários, as investigações demonstraram escasso desenvolvimento e utilização pouco sistemática de estratégias de produção de textos no transcorrer dos estudos universitários (TORRANCE, THOMAS e ROBINSON, 2000). Universitários que são bons produtores de textos possuem um conhecimento mais apurado da tarefa, das exigências em termos de estrutura e de qualidade de um texto (FERRARI, BOUFFARD e RAINVILLE, 1998).

Em resumo, a revisão de literatura realizada mostra que um melhor desempenho na produção de textos depende da consciência do aluno acerca da necessidade de conhecer o assunto, pois isso ajuda a generalizar as idéias sobre o conteúdo (BEREITER e SCARDAMALIA, 1987) bem como a compreensão da natureza social da produção de textos (Perl, 1983). Certos procedimentos por parte do professor, em sala de aula, também auxiliam nesse processo, a saber: refletir a respeito de seus métodos de ensino, incentivar produções em grupo (PERL, 1983) e utilizar gravuras acompanhadas por textos escritos como um meio de estimular crianças mais novas a escrever mais facilmente (SØVIK, HEGGBERGET e SAMUELSTUEN, 1998).

As análises das pesquisas revistas também demonstram que a maioria das intervenções em estratégias de produção de textos obteve sucesso em auxiliar crianças de diferentes idades e graus de escolaridade a melhorar a qualidade de suas produções textuais (ENGLERT *et al.*, 1991; LA PAZ e GRAHAM, 1997; SØVIK, HEGGBERGET e SAMUELSTUEN, 1998; PAGE VOTH e GRAHAM, 1999; SØVIK e FLEM, 1999). De fato, os maiores beneficiados foram os estudantes classificados como possuindo baixo ou médio desempenho acadêmico e alunos com dificuldades de aprendizagem (LA PAZ e GRAHAM, 1997; PAGE VOTH e GRAHAM, 1999). Mais especificamente, alunos que participaram de tais intervenções escreveram textos de melhor qualidade (LA PAZ e GRAHAM, 1997), aumentaram a consciência e a atenção sobre os diversos aspectos do processo de produção de textos (WESDORP, 1995; ENGLERT *et al.*, 1991), dentre estes pensar antecipadamente na audiência (WESDORP, 1995). Além disso, a instrução em estratégias direcionada para aspectos específicos do processo de produção de textos de um texto, como reescrever (GRILLO, 1995), planejar (LA PAZ e GRAHAM, 1997; PAGE VOTH e GRAHAM, 1999) e fixar metas (PAGE VOTH e GRAHAM, 1999; MATSUHASI e GORDON, 1985; GRAHAM, MACARTHUR e SCHWARTZ, 1995) também alcançaram resultados promissores. Por último, percebe-se uma escassez de estudos em nível nacional e internacional a respeito da intervenção em estratégias de produção de textos.

Retomando o que foi descrito na introdução deste estudo, deve ser destacado, a importância de se contemplar, em uma intervenção em estratégias de aprendizagem, além dos aspectos cognitivos, relacionados ao ensino de estratégias, os aspectos afetivos como uma parte fundamental do processo de intervenção, pois variáveis afetivas e motivacionais se relacionam com o desempenho dos alunos nas diversas atividades escolares. Segundo Graham, Harris e MacArthur (1993), as crenças e as atitudes dos estudantes a respeito da produção de textos influenciam o que e como eles escrevem. De fato, Os processos afetivos regulam e estimulam reações emocionais positivas ou negativas (BANDURA, 1989, 1998).

É necessário durante a intervenção em estratégias, modificar aspectos afetivos e motivacionais inadequados à situação de aprendizagem. Tal aspecto torna-se necessário pois, os mesmos potencializam e fortalecem a aprendizagem e o uso de estratégias de aprendizagem por parte dos alunos. Desta forma, nas situações de intervenção, as atitudes positivas perante a produção de textos e crenças adequadas sobre a própria capacidade para produzir textos devem ser enfatizadas. Neste sentido, o presente estudo também investigou a relação entre uso de estratégias de aprendizagem e crenças de auto-eficácia na produção de textos. No capítulo a seguir, as bases históricas no estudo da motivação serão brevemente descritas, assim como algumas considerações a respeito das crenças de auto-eficácia do aluno e suas relações com a produção de textos.

2.4 – BASES HISTÓRICAS NO ESTUDO DA MOTIVAÇÃO

Atualmente, constata-se a existência de perspectivas teóricas diferentes a respeito da motivação humana e escolar, que variam conforme o constructo filosófico e investigativo da área. Diversas foram as tentativas, dentro da área da psicologia, de explicar a motivação tendo por base a observação do comportamento e as influências do ambiente (WOOLFOLK, 2000; WEINER, 1990). A literatura a respeito da motivação escolar teve um avanço considerável nos últimos 20 anos. As abordagens cognitivistas e sociocognitivistas foram as que mais auxiliaram no processo de compreensão da motivação escolar e sua relação com situações específicas de sala de aula (WEINER, 1990; BZUNECK, 2001). De fato, tais teorias relacionaram a motivação a determinadas disciplinas, professores e graus de escolaridade. Ao realizar uma revisão de estudos a respeito da motivação, Eccles, Wigfield e Schiefele, (1998, 2002), afirmam que em seus momentos iniciais, a motivação contou com a influência decisiva de três perspectivas teóricas: a psicanalítica, a teoria de campo de Lewin (1938) e a abordagem behaviorista.

Freud (1934) foi o primeiro grande teórico da área de motivação. Ele postulou que a principal força que impulsiona os indivíduos são os instintos, representados cognitivamente como vontade ou desejo, que se originam no *id* ou no inconsciente, sendo segundo ele, os responsáveis por acionar a motivação. De acordo com Freud (1934), quando surge uma necessidade, cria-se uma tensão. A fim de se reinstalar o equilíbrio do aparelho psíquico é necessário liberar a tensão. Se o objeto que visa satisfazer a vontade está ausente, o ego tenta encontrar uma forma alternativa para realizar o desejo e, se for bem-sucedido, a homeostase é alcançada. Caso isso não ocorra, ou seja, a solução do ego não possibilite a satisfação do *id*, as neuroses podem surgir. No campo motivacional, a contribuição mais importante de Freud foi sua concepção de motivação inconsciente. Todavia, os constructos teóricos de

Freud (1934) não são utilizados nas teorias motivacionais contemporâneas que focalizam centralmente nos aspectos mais conscientes da motivação (ECCLES, WIGFIELD e SCHIEFELE, 1998).

Já a teoria de campo de Lewin (1938) foi baseada na idéia da Gestalt, que conferia uma importância acentuada do todo sobre as partes, bem como enfatizava a tendência dos indivíduos em estruturar e explicar suas experiências. Segundo Lewin (1938), o comportamento do indivíduo é determinado por seu corpo e pelo ambiente. Lewin (1938) foi o primeiro a apresentar a idéia de espaço vital, descrita como a realidade psicológica da pessoa, que incluía o indivíduo e sua percepção do ambiente dividida em diferentes regiões. A motivação seria o resultado da agiam no sentido de pressionar (causar tensão) até que os objetivos fossem alcançados. Um indivíduo teria maior probabilidade de perseguir uma meta, se a valência da mesma fosse alta. A valência diz respeito a atrações e repulsões à objetos que atuam como forças ambientais que guiam o comportamento humano. Lewin, Dembo, Festinger e Sears (1944) defendiam que o “*nível de aspiração era influenciado pela valência que a atividade desenvolvida possuía (mais ou menos intensa), bem como pelo senso individual de potência sobre sua habilidade para acompanhar a atividade*” (p.1018). A idéia de que o comportamento ocorre em função do indivíduo e do ambiente, o conceito de valência e potência são os aspectos centrais em algumas teorias motivacionais atuais como a perspectiva teórica da expectativa-valor e da auto-eficácia (ECCLES, WIGFIELD e SCHIEFELE, 1998).

A concepção tradicional comportamentalista define motivação como *drive*. *Drives* motivacionais tinham como propósito satisfazer uma necessidade. O *drive* proporcionaria energia para o comportamento. O engajamento do indivíduo em uma forma de ação fazia parte do repertório de hábitos disponíveis no ambiente. Hull (1943) classificou os *drives* como primários e secundários. Enquanto os primeiros se referiam à satisfação de necessidades biológicas básicas (como alimento, água, ar, descanso), os segundos diziam respeito a aspectos como medo, ansiedade, incentivos afetivos que promoviam uma ação. Mais precisamente, de acordo com os teóricos dessa abordagem, o comportamento era determinado pela intensidade do hábito. Segundo Thorndike (1931), a intensidade do hábito era determinada pela história do comportamento em termos de resultados positivos. Já para Hull (1943) o comportamento era resultado da união entre “*drives*” e hábitos (comportamento C = *drive* D × hábitos H). Dando prosseguimento ao caminho de Thorndike (1931), outros teóricos comportamentalistas dedicaram-se a investigar como as conseqüências do comportamento em questão afetavam a disposição do organismo em engendrar diferentes ações. Nesse sentido, Skinner (1974), pesquisou como o reforço afetava o comportamento. Os resultados de seu trabalho sobre os princípios do reforço foram amplamente aplicados em ambientes educacionais. Nas escolas, o reforço positivo foi

utilizado para promover a motivação dos alunos na realização das tarefas acadêmicas e enfraquecer comportamentos indesejáveis (ECCLES, WIGFIELD e SCHIEFELE, 1998).

Os behavioristas acreditavam que o comportamento era controlado pelas conseqüências positivas (reforço) ou negativas (enfraquecimento) do ambiente. De modo distinto, as teorias motivacionais contemporâneas enfatizam os processos e os aspectos internos da cognição. Ainda de acordo com tais teóricos, “*as conseqüências de um comportamento influenciam a motivação primária mediante a interpretação destas conseqüências pelo indivíduo*” (ECCLES, WIGFIELD e SCHIEFELE, 1998, p.1019).

A mola propulsora da motivação do comportamento, segundo Freud (1934) seria a vontade e o desejo, e para Hull (1943 citado por ECCLES, WIGFIELD e SCHIEFELE, 1998), a satisfação de necessidades físicas e psicológicas. Porém, ao contrário de Freud (1934), os teóricos de orientação comportamentalista (Hull, 1943; Skinner, 1974) não incluíram os mecanismos cognitivos em suas abordagens. De fato, os behavioristas acreditavam que o comportamento era controlado pelas conseqüências positivas (reforço) ou negativas (enfraquecimento) do ambiente. De modo distinto, as teorias motivacionais contemporâneas enfatizam os processos e os aspectos internos da cognição. Ainda de acordo com tais teóricos, “*as conseqüências de um comportamento influenciam a motivação primária através da interpretação destas conseqüências pelo indivíduo*” (ECCLES, WIGFIELD e SCHIEFELE, 1998, p.1019). A preocupação em investigar a motivação escolar em função dos aspectos próprios inerentes a seu contexto constitui atualmente o interesse fundamental dos pesquisadores da área educacional (BZUNECK, 2001).

2. 5 – A MOTIVAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

O impacto das variáveis psicológicas na aprendizagem dos alunos tem sido enfatizado por vários autores, nos últimos anos (BANDURA, 1989; BRUNING e HORN, 2000; JACOB, 2001; ZIMMERMAN, 2000; WEINER; 1990; BORUCHOVITCH, 1994; PAJARES e SCHUNK, 2001). Convém esclarecer que por variáveis psicológicas entende-se a motivação, o autoconceito, a auto-eficácia, as crenças a respeito da inteligência e a competência, dentre outras (SOLLEY, 1992). Em sentido etimológico, motivação pode ser entendida dentro de uma concepção semelhante a motivo. De acordo com Bzuneck (2001), motivação pode ser compreendida ora como um “*fator psicológico ou um conjunto de fatores, ora como um processo*” (p.9). Todas as teorias definem motivação como algo voltado para um tipo de meta, propósito, que direciona o comportamento humano, incluindo escolhas e

persistência. Contudo, o fato de o indivíduo definir uma meta e escolher uma atividade não é sinônimo de um desempenho eficiente e de persistência em face dos obstáculos (PINTRICH e GARCIA, 1991).

A compreensão da motivação pelo ponto de vista de um processo e os fatores que a influenciam são questões que norteiam, atualmente, a busca de explicações por parte dos pesquisadores. Conforme o posicionamento teórico, a elucidação de tais aspectos varia consideravelmente. A motivação escolar tem sido estudada sob diversos enfoques teóricos se constituindo como objeto de estudo extremamente complexo. Hoje é consensual entre os pesquisadores da área a noção de que existe uma dinâmica entre tais fatores ou processos (BZUNECK, 2001).

Quando se discute a respeito dos problemas presentes no contexto escolar, a falta de motivação dos alunos, ao lado de outros aspectos, costuma ser apontada pelos professores como um fator primordial que necessita ser mudado. De fato, pesquisas realizadas nas últimas décadas constataam que a motivação interfere consideravelmente no desempenho escolar dos alunos (BZUNECK, 2001). A ausência ou um nível baixo de motivação acarreta falta de interesse, de esforço e de investimento por parte do aluno. Tal situação acaba por trazer implicações sérias, pois aluno desmotivado não aprende tudo que pode e não desenvolve sua capacidade ao máximo (STERNBERG, 1998). A ausência ou uma motivação de grau rebaixado acarreta inúmeros problemas, pois não há interesse nem disponibilidade por parte do aluno em realizar as tarefas de aprendizagem. Em última instância, há queda na qualidade da aprendizagem (BZUNECK, 2001).

Ao se pensar em motivação no contexto escolar deve-se ter em mente que as atividades ali desenvolvidas possuem muitos diferenciais em relação à motivação em outras áreas, como lazer e esporte. Nas atividades ou tarefas escolares, o aspecto motivacional é responsável pelo ato de iniciar e manter certos comportamentos, como estudar para garantir uma nota boa na prova, se esforçar para aprender conteúdos que não têm interesse, dentre outros. De fato, o esforço e a persistência em face das dificuldades ou fracassos são úteis para inferir se há ou não motivação, perceber seu nível naquele momento e interferir, se necessário for (BZUNECK, 2001).

Não há dúvidas de que na escola o aluno necessita se adequar a certas normas para conseguir cumprir o currículo integralmente. No contexto acadêmico, os conteúdos são diferenciados por área e série, há uma progressão das tarefas e do conteúdo, conforme o grau de escolaridade cursado. O contexto social em que se realiza a atividade é coletivo, sob a supervisão de um professor. Além disso, estão presentes situações de avaliação que repercutem nos aspectos socioemocionais dos alunos. As exigências em nível escolar são fundamentalmente cognitivas envolvendo atividades e tarefas que

incluem organizar, selecionar, auto-avaliar, processar e armazenar, bem como integrar a informação (BZUNECK, 2001).

Como citado por Bzuneck, (2001), Ames, (1990), Ames e Ames, (1984), Brophy, (1983) ressaltam que a motivação pode variar em termos qualitativo e quantitativo. Qualitativamente, existem estilos (tipos) motivacionais inadequados à situação escolar. Dentre estes, pode-se citar aplicar esforço para tirar uma nota alta para não parecer incompetente, para garantir a passagem da série com o propósito de ganhar o presente que o pai prometeu. Como aponta BZUNECK (2001), *“casos como esses representam distorções na qualidade ou tipo de motivação, porque as razões que movem o aluno não o direcionam tanto para o aprender, mas para outros objetivos que, em razão de sua dinâmica, desviam a aplicação do esforço e energia de uma direção construtiva”* (p.18).

Como medida quantitativa, a motivação pode ser mais ou menos intensa. De fato, variações no nível de motivação são comportamentos esperados no ambiente escolar, contudo *“o que preocupa é a frequência ou persistência dessa condição negativa”* (BZUNECK, 2001, p.15). Ao se questionar sobre qual o melhor nível de motivação para assegurar uma *performance* adequada do aluno, percebe-se que a resposta a essa pergunta muda conforme o tipo de tarefa. No contexto escolar, ausência ou níveis excessivamente baixos e altos de motivação atrapalham o desempenho eficiente das tarefas (BZUNECK, 2001). Por outro lado, uma motivação excessiva causa fadiga e é acompanhada de um aumento da ansiedade que, por sua vez, atrapalha comprovadamente as várias etapas do processo cognitivo (NAVEH-BENJAMIM, MCKEACHIE e LIN, 1987).

BZUNECK, (2001) referindo-se a STIPEK, (1993) menciona que é necessária uma análise rigorosa e cuidadosa para identificar quais alunos possuem problemas de motivação e por quê. Devem, pois, ser analisados múltiplos fatores, como: desempenhos, comportamentos, nível de capacidade, conhecimentos prévios, uso de estratégias de aprendizagem, dentre outros. Ainda segundo Bzuneck (2001), somente o exame das situações de interação em sala não é suficiente para garantir um levantamento de dados e obter um conhecimento profundo das causas da falta de motivação de um aluno. Existem dois aspectos que devem ser considerados ao pensar nos problemas motivacionais de um estudante: primeiro, que esses problemas podem estar relacionados a fatores específicos como determinados conteúdos, professores, clima de sala de aula e/ou da escola, fase de desenvolvimento em que o aluno se encontra. Outro aspecto é a gradação dos problemas relativos à motivação acadêmica, que pode variar de níveis simples até extremamente complexos.

Pode-se também compreender a motivação para a aprendizagem em sala de aula em função de seus efeitos imediatos e finais. Há educandos que mostram interesse imediato em aprender, esforçando-

se e persistindo, apesar dos altos níveis de exigência das tarefas. Por outro lado, existem alunos que não apresentam esses indicadores comportamentais e por conseguinte, são considerados como desmotivados. O efeito final principal da motivação em sala seria possibilitar que o aluno alcance uma aprendizagem de qualidade (BZUNECK, 2001). Pode se manifestar-se tanto de forma mais específica (domínio de um conteúdo ou de uma atividade) quanto de forma mais global (desenvolvimento de um potencial).

BZUNECK, (2001) ainda referindo-se a STIPEK, (1993), comenta que nos últimos anos, diversas pesquisas constataram diferenças de motivação em função da série cursada. No início da vida escolar, normalmente, não há problemas de motivação, mas à medida que a criança avança na escolaridade, há uma diminuição no interesse, bem como questionamentos por parte do aluno quanto à própria capacidade para aprender. Ainda segundo Bzuneck (2001), *“quanto mais avançadas as séries, os problemas tendem a ser mais complexos e profundos, por terem raízes naqueles que se originaram nas séries iniciais e por sofrerem influência das novas exigências dos diferentes tipos de disciplinas do aluno”* (p.15).

Quando o aluno se empenha em uma atividade preocupado somente em obter uma nota alta, em ganhar um presente especial que o pai prometeu, ou para ser reconhecido como o mais inteligente da sala, podemos dizer que tal motivação é extrínseca, ou seja, o comportamento é motivado pelos efeitos do meio. Já quando a conduta é impulsionada pelo interesse, curiosidade em estudar o assunto, sem almejar nenhuma recompensa exterior, tal motivação é designada de intrínseca (DA SILVA e DE SÁ, 1997). Investigações realizadas na área sugerem uma associação positiva e significativa entre orientação voltada para meta intrínseca e uso de estratégias cognitivas mais sofisticadas, como a elaboração e a organização (PINTRICH e DE GROOT, 1990). Estudantes orientados a meta intrínseca planejam seu estudo com o objetivo de aprender, monitorando sua compreensão, se esforçando para compreender quando têm dúvidas, revendo o material para suprir déficits, procurando a ajuda de colegas e professores (PINTRICH e GARCIA, 1991).

É consenso na literatura que a melhor motivação na escola é a chamada motivação positiva. De forma geral, os estudos a respeito de motivação positiva na escola mostram que esta envolve o investimento de recursos da mais alta qualidade, traduzindo-se em comportamentos que cobram maior empenho e perseverança na realização das tarefas por parte do aluno (MAEHR e MEYER, 1997). Segundo Bzuneck (2001), a *“qualidade do investimento pessoal implica no emprego de estratégias de aprendizagem cognitivas, metacognitivas e de gerenciamento de recursos, o que significa que os novos conhecimentos serão construídos mediante o que se denomina processamento de profundidade”*(p.12).

A reunião dos aspectos como o uso de estratégias de aprendizagem, o investimento de qualidade, o esforço, dentre outros garante um resultado extremamente valorizado, que é a aprendizagem. Normalmente, os produtos de aprendizagem são quantificados em forma de notas, sendo que, muitas vezes, a motivação do aluno se articula com resultados desse tipo.

Investigações recentes sobre motivação têm salientado que a importância de promover a motivação para assegurar um bom desempenho é um assunto bem documentado pela literatura nos últimos anos. A literatura nacional a respeito de motivação na escola, infelizmente, ainda é extremamente escassa. A forma como o indivíduo interpreta as situações vivenciadas, ou seja, o significado que elas adquirem para ele desencadeia a formação de crenças e expectativas sobre si mesmo como aluno, seus pontos fortes, fracos, bem como sua inteligência (ZIMMERMAN, 2000). Tais convicções, por outro lado, influenciam a motivação e a quantidade de esforço dispensada à realização das tarefas acadêmicas (DA SILVA e DE SÁ, 1997). De maneira mais específica, afeta as expectativas, a persistência, a disposição para cumprir metas, o uso mais eficaz de estratégias de aprendizagem, a intensidade da motivação, dentre outros aspectos (MEDEIROS, LOUREIRO, LINHARES e MARTURANO, 2000).

Na década de 1970, alguns pesquisadores começaram a investigar as crenças dos estudantes relacionando-as a tarefas específicas. Tal esforço culminou com a formação de inúmeras abordagens motivacionais e, dentre estas, uma das mais importantes diz respeito ao estudo das crenças de auto-eficácia. A estrutura conceitual da teoria da auto-eficácia tem sido aplicada em áreas distintas como escola, saúde, esportes, terapia e fobias (BANDURA, 1998; ZIMMERMAN, 2000). A seguir serão vistas as crenças de auto-eficácia e sua influência no contexto escolar.

2. 6 – A AUTO-EFICÁCIA E A MOTIVAÇÃO PARA APRENDER

Bandura (1997) definiu a percepção de auto-eficácia percebida refere-se às crenças de alguém em sua capacidade em organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações. Dito de outra forma, auto-eficácia é definida como o julgamento a respeito da própria capacidade em cumprir tarefas específicas, bem como em acessar os processos cognitivos e controlar as situações advindas do meio social (BANDURA, 1989).

Em 1977, Bandura propôs uma teoria sobre os efeitos das crenças de eficácia pessoal aplicada a domínios diferentes e específicos. O conceito de auto-eficácia surgiu quando Bandura (1977) fazia tratamento de fobias com técnicas de aprendizagem de modelação. Durante esse processo, surgiram diferenças individuais com relação a possibilidade de todos os indivíduos alcançarem sucesso.

Algumas pessoas, mesmo desenvolvendo uma expectativa de resultados altamente positiva propiciada pelas técnicas que os protegeriam de determinadas conseqüências, apresentavam diferenças na percepção da capacidade para usar essas técnicas em ambientes não terapêuticos. Ao refletir sobre o assunto, Bandura (1986) concluiu que as crenças das pessoas em sua capacidade afetavam a quantidade de *stress* e depressão que elas suportavam em situações de ameaça, bem como influenciavam o seu nível de motivação. Nesse sentido, Bandura (1986) descobriu que a auto-eficácia possuía uma função reguladora sobre o comportamento, sendo mediadora entre cognição, emoção e motivação. Assim, a auto-eficácia e foi considerada por Bandura (1986) como o componente-chave de sua teoria social cognitiva. Dentro dessa visão, os indivíduos são entendidos como possuindo crenças que lhes possibilitam ou não uma forma de controle sobre seus pensamentos, sentimentos e ações (ZIMMERMAN, 2000; BANDURA, 1989, 1993, 1998). O modelo da cognição social de Bandura (1998) confere uma acentuada importância à atividade individual e à percepção de eficácia na determinação do desempenho, mediando e se constituindo num aspecto importante relacionado ao autoconhecimento.

Uma auto-eficácia robusta, por sua vez, estabelece um elevado nível de motivação que se traduz em maior esforço, persistência perante as dificuldades e obstáculos, propósitos mais condizentes com o aprender e interesse em cumprir as metas. Na escola, por exemplo, estudantes confiantes em sua capacidade de escrita antecipam notas altas nas tarefas que envolvem escrita e esperam, com a qualidade de seu trabalho, alcançar benefícios acadêmicos (PAJARES e SCHUNK, 2001). Já alunos com baixo senso de eficácia imaginam o contrário. Dessa forma, fica claro que pensamentos de ineficácia tendem a enfraquecer a motivação e debilitam a *performance* (BANDURA, 1989).

Não há dúvidas de que as crenças de auto-eficácia contribuem para a motivação de várias maneiras. Determinam as metas que as pessoas estabelecem para si próprias, quanto esforço elas investem, por quanto tempo persistem, se diante de dificuldades e quão resilientes são em relação aos próprios fracassos. Aqueles que acreditam mais em si e em suas capacidades exercem mais esforço diante de dificuldades e esse exercício de esforço, por sua vez, se reverte em melhores realizações (COSTA e BORUCHOVITCH, 2005).

Como sintetizado em Boruchovitch (1994), a auto-eficácia exerce um impacto na seleção de tarefas, no grau de motivação, na qualidade e na quantidade de investimento a ser feito, afetando sobremaneira o nível de desempenho dos alunos. Promover um nível de auto-eficácia realista é essencial, uma vez que escolhas e decisões são tomadas em função de estimativas acerca de quão confiante um indivíduo se sente para implementar uma determinada ação com probabilidade de êxito.

Assim, a auto-eficácia se relaciona com a motivação para aprender, uma vez que envolve um questionamento e uma auto-reflexão do aluno acerca da sua própria capacidade de iniciar uma determinada tarefa. Trata-se de uma variável chave, uma vez que apóia sobretudo o início e o meio de uma seqüência motivacional começada.

As atuais teorias sobre motivação têm como foco central as relações das crenças, valores e metas com a ação ou comportamento do indivíduo (ECCLES, WIGFIELD e SCHIEFELE, 1998). A tentativa de integrar conceitos motivacionais, como crenças de auto-eficácia, atribuições de causalidade, metas pessoais, autoconceito, com os conceitos de estratégias de aprendizagem e metacognição abriu novas perspectivas para o estudo e a pesquisa em psicologia educacional e escolar (PINTRICH e GARCIA, 1991). Segundo Bzuneck (2001) na área escolar, o pesquisador que mais contribuiu com estudos sobre a auto-eficácia foi Schunk (1990). A seguir, o desenvolvimento das crenças de auto-eficácia, suas fontes e suas relações com a aprendizagem serão descritos.

2. 7 – O DESENVOLVIMENTO DAS CRENÇAS DE AUTO-EFICÁCIA

Segundo Bandura (1986), a criança desenvolve a noção de auto-eficácia na escola à medida que sua *performance* em áreas específicas é avaliada por professores e colegas. Ainda de acordo com Bandura (1986), durante o segundo ano de vida, a criança já possui ao menos um autoconceito rudimentar e sabe reconhecer diferenças individuais. Com o desenvolvimento gradual das capacidades cognitivas durante a educação pré-escolar e do ensino fundamental, os julgamentos de eficácia parecem ocorrer mais em função de resultados imediatos e aparentes do que em virtude de uma análise sistemática de suas *performances* anteriores (ECCLES, WIGFIELD e SCHIEFELE, 1998). No período pré-escolar, a criança adquire inúmeras informações sobre seu desempenho que auxiliam a formação do seu senso de auto-eficácia. Além disso, a compreensão de que o próprio indivíduo produz uma ação e um resultado apoiaria o desenvolvimento do senso de auto-eficácia. Crianças mais jovens superestimam sua auto-eficácia e, com o avançar da idade e o desenvolvimento de suas habilidades, há uma exatidão maior na avaliação da auto-eficácia (SHELL, BRUNNING e COLVIN, 1995). De fato, com o aumento da idade, as crenças de auto-eficácia tornam-se fortemente relacionadas ao desempenho escolar obtido. Segundo Eccles, Wigfield e Shiefele, (1998) são necessárias mais investigações para esclarecer como as crianças integram as informações sobre sua *performance* para estabelecer um senso de auto-eficácia coerente e adequado.

De acordo com Bandura (1998), a auto-eficácia é um constructo multidimensional que possui três dimensões, a saber: intensidade, generalidade e grau de dificuldade. A intensidade pode variar de

maneira positiva ou negativa, e é mensurada por meio da soma de uma convicção pessoal a respeito da *performance* em uma dada tarefa. A generalidade refere-se à transferência da auto-eficácia de um contexto para outro, como por exemplo da álgebra para a estatística. Já o nível de dificuldade diz respeito a sentimentos de eficácia para todas as tarefas ou somente para tarefas fáceis. O senso de auto-eficácia, em geral, é medido por meio de um questionário que relaciona uma tarefa específica e o nível de confiança, possuindo variações quanto à dificuldade. O foco ou o conteúdo da medida diz respeito à percepção da capacidade do desempenho e não às qualidades pessoais. Por exemplo, a crença de auto-eficácia para um aluno pode ser diferente em uma prova de história e uma de biologia (ZIMMERMAN, 2000). Segundo Schunk (1990), “a *avaliação da eficácia é um processo inferencial, na qual se pesam determinados fatores: habilidade percebida, esforço despendido, dificuldade da tarefa, assistência do professor, outros fatores situacionais e padrões de sucesso e fracasso*” (p.75). De forma geral, as escalas de auto-eficácia medem as crenças das pessoas a respeito de sua capacidade em cumprir diversos níveis de tarefas em uma área definida (BANDURA, 1989, 1998)

Segundo Pajares e Valiante (1997),

“O processo de criar e desenvolver crenças é simples e ocorre intuitivamente: o indivíduo se empenha em um comportamento, interpreta os resultados de suas ações, usa a interpretação para desenvolver crenças sobre suas capacidades e se comprometer em comportamentos subseqüentes no mesmo domínio. Tal comportamento se relaciona com as crenças criadas.” (p. 353)

Na situação de aprendizagem, alunos com baixo nível de eficácia em determinadas disciplinas podem evitar as tarefas por duvidar de sua capacidade. Indivíduos com baixa auto-eficácia possuem maior dificuldade no desempenho de tarefas, baixa aspiração, falta de esforço e de comprometimento com as metas que se propõem. Em geral, as experiências de fracasso enfraquecem sua motivação (SCHUNK, 1990).

Um conceito bastante próximo da auto-eficácia é o autoconceito. Enquanto a auto-eficácia refere-se exclusivamente às expectativas sobre o desempenho em tarefas específicas, o autoconceito diz respeito a uma percepção mais ampla de si mesmo, envolvendo autoconhecimento e sentimentos de auto-avaliação (MARSH, WALKER, DEBUS, 1991). Posteriormente, o constructo autoconceito foi redefinido em termos de hierarquia, englobando subcategorias, dentre estas o autoconceito acadêmico. Bandura (1998) notou que é possível ter um senso de auto-eficácia alta sobre uma capacidade e um

autoconceito que não acompanha tal avaliação. De forma geral, a auto-eficácia difere do autoconceito em termos de especificidade e de variações de *performance* entre tarefas e contextos. Embora haja uma correlação entre auto-eficácia e autoconceito em domínios específicos, a medida de auto-eficácia oferece mais vantagens quando a tarefa é familiar e pode ser detalhada especificamente (ZIMMERMAN, 2000).

Como descrito em Costa e Boruchovitch (2005), a idéia de que expectativas pessoais afetam o comportamento não é privilégio da auto-eficácia, sendo encontrada em constructos de outras perspectivas teóricas, como a expectativas de sucesso, as atribuições de causalidade, o autoconceito e a percepção de controle. Na realidade, o conceito e a mensuração das crenças de auto-eficácia estão bastante próximas de constructos tais como expectativa de resultado, autoconceito e percepção de controle. As teorias de auto-eficácia, expectativa-valor e atribuição de causalidade têm em comum o fato de enfatizar as expectativas para o sucesso. Contudo, as crenças de auto-eficácia se diferenciam dos outros constructos devido à sua especificidade e sua relação direta com a *performance* nas tarefas, já que possuem validade de prever uma variedade de resultados acadêmicos (SCHUNK, 1990; ZIMMERMAN, 2000).

2. 8 – AS FONTES DA AUTO-EFICÁCIA

Segundo Bandura (1998), são quatro os aspectos responsáveis por estabelecer a percepção de auto-eficácia: experiências de êxito; experiências vicárias; persuasão verbal e estados fisiológicos. O exemplo a seguir mostra a atuação desses quatro fatores:

“ Sally está assistindo uma aula sobre como usar um novo programa gráfico. Ela nunca tinha usado programas gráficos antes, por isso ela está nervosa e insegura. Depois de poucos minutos de experiência com as mãos, ela se achou capaz de esboçar algumas figuras facilmente, dessa forma seu senso de auto-eficácia aumentou. Ela procurou ver se seus colegas estavam sendo capazes de usar o programa para fazer esboços. Novamente, sua auto-eficácia cresceu por causa das seguintes razões, ela pensou: “Se eles podem fazer, eu também posso fazer”. O instrutor caminha até o computador que Sally está e diz “você é capaz de fazer isto”. Este voto de confiança impulsionou a auto-eficácia de Sally. Eventualmente, ela perdeu seu estado inicial de alta ansiedade, incluindo náuseas, e ela se tornou relaxada em frente ao computador. Esta mudança no estado corporal era um sinal do aumento da auto-eficácia de Sally.” (traduzido e adaptado de MAYER, 1998, p. 58)

Como pode ser constatado no exemplo anteriormente citado, as crenças dos indivíduos a respeito de sua auto-eficácia sofrem a influência de diferentes experiências. Por primeiro, as experiências de êxito são as fontes mais efetivas e imprescindíveis para desenvolver um forte senso de auto-eficácia. De fato, essa é a fonte que possui maior influência sobre as crenças de auto-eficácia porque baseia-se nos resultados de experiências pessoais reais. Experimentar o sucesso em diversas atividades fortalece o senso de auto-eficácia pessoal. Contudo, se um aluno obtém o sucesso de maneira muito fácil, ele tende a esperar resultados a curto prazo e se desencorajar rapidamente diante dos fracassos.

A segunda fonte responsável por criar e reforçar as crenças de auto-eficácia são as experiências vicárias, que consistem em observar modelos sociais. Ver pessoas com capacidades análogas desempenhando tarefas com sucesso apóia a crença do aluno de que possui condições para aprender e ser bem-sucedido na mesma atividade. Convém esclarecer que o modelo social deve ser visto pelo aluno como possuindo características cognitivas similares às dele, bem como possuir competências que ele almeje alcançar. Caso o estudante veja o modelo como diferente de si mesmo, sua percepção de auto-eficácia não sofrerá a influência do comportamento observado e resultados produzidos por este. Modelos sociais competentes transmitem conhecimentos e ensinam estratégias de aprendizagem eficientes para aprender a lidar com as demandas das tarefas. Numa comparação entre alunos que observaram um adulto usando estratégias cognitivas e estudantes que não vivenciaram tal situação, os primeiros apresentaram um aumento mais significativo na percepção de eficácia e nas habilidades acadêmicas do que aqueles que receberam apenas instrução didática (BANDURA, 1998; ZIMMERMAN, 2000).

A persuasão verbal é a terceira fonte que apóia o desenvolvimento da auto-eficácia. Tal julgamento possui um efeito limitado sobre as crenças de eficácia, principalmente se a persuasão for acompanhada por um fracasso. Se uma pessoa é persuadida verbalmente de que possui as capacidades necessárias para aprender uma tarefa, torna-se provável que a mesma mobilize e sustente o esforço, bem como supra suas deficiências na área em questão. É necessário também que o persuasor tenha credibilidade junto ao aluno. Por último, as reações fisiológicas afetam as crenças de auto-eficácia. A redução do *stress* e a alteração de estados emocionais negativos auxilia o controle do raciocínio, melhorando a crença de auto-eficácia. A influência das fontes citadas pode acontecer de forma combinada ou não.

Esses quatro fatores permitem perceber a relação próxima dessa teoria com o comportamento e a perspectiva da aprendizagem social. Diferentemente das crenças que são vistas como um traço estável

do indivíduo, a crença de auto-eficácia varia conforme o contexto e o tipo de resultado alcançado, se vivenciada diretamente, vicariamente, verbalmente ou fisiologicamente (BANDURA, 1998; ZIMMERMAN, 2000).

De modo geral, algumas críticas são feitas à teoria da auto-eficácia. Dentre elas, pode se destacar que a diferenciação entre os constructos não é considerada tão clara como Bandura (1989, 1993) propõe. Acresce que existe uma certa dificuldade em se avaliar a auto-eficácia tendo como origem o desempenho anterior. Uma outra questão controvertida é como a auto-eficácia faz a mediação entre a *performance* anterior e a subsequente e a escolha de tarefas (ECCLES, WIGFIELD e SCHIEFELE, 1998). A seguir serão apresentados os resultados de investigações internacionais e nacionais a respeito de auto-eficácia, desempenho escolar e escrita de textos.

2. 9 – RELAÇÕES ENTRE AUTO-EFICÁCIA E DESEMPENHO ESCOLAR E PRODUÇÃO TEXTUAL: ESTUDOS INTERNACIONAIS E NACIONAIS

A maioria dos estudos a respeito das crenças de auto-eficácia têm sido realizados segundo duas perspectivas: a primeira diz respeito a forma pela qual a auto-eficácia afeta a aprendizagem, a motivação e o desempenho escolar. Já a segunda é voltada para analisar como determinados aspectos contextuais e individuais influenciam a auto-eficácia (MEDEIROS *et al.*, 2000). Os pesquisadores estão se dedicando atualmente também a estudos envolvendo auto-eficácia e escrita de textos mediante o desenvolvimento de intervenções em estratégias de aprendizagem. A atividade escrita envolve elementos cognitivos e afetivos. Grande quantidade de tempo é gasta pelos professores para ensinar e refinar as habilidades cognitivas relacionadas à escrita, como ortografia, gramática, pontuação. As crenças ou convicções que os alunos possuem a respeito de suas habilidades influenciam seu desempenho na escrita. As experiências que vivenciamos em casa e na escola ajudam a compor nossas crenças a respeito de nossa capacidade. As crenças podem afetar a auto-eficácia e a auto-estima das crianças e, conseqüentemente, a qualidade de suas produções de texto (SOLLEY, 1992). A seguir, serão relatadas investigações de caráter experimental envolvendo o ensino de estratégias de aprendizagem e auto-eficácia. Vale esclarecer que, relatar-se-á os estudos conforme a evolução por faixa etária, a saber: crianças, adolescentes e por último adultos e/ou universitários.

Graham e Harris (1989) investigaram o efeito da intervenção em estratégias de auto-instrução em alunos com e sem dificuldades de aprendizagem. Foi realizado um ensino explícito de procedimentos de auto-regulação para a escrita, bem como procedimentos para a manutenção e a

generalização da auto-eficácia. Os participantes foram alunos de 5ª e 6ª séries, sendo 22 com problemas de aprendizagem e 11 com rendimento normal. Os resultados indicaram que a intervenção em estratégias de auto-instrução produziu em geral uma melhora significativa e durável nas habilidades de composição e no senso de auto-eficácia de ambos os grupos. Contudo, os procedimentos de auto-regulação não surtiram efeito significativo na *performance* escrita e na auto-eficácia.

Pesquisas demonstram que definir metas promove motivação e aprendizagem (SCHUNK e SWARTZ, 1993). Investigações sobre o estabelecimento de metas têm focalizado principalmente as metas enquanto produto e processo. Contudo, metas enquanto processo envolvem o uso e o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem ou planos sistemáticos para melhorar o processamento da informação.

Em dois experimentos, Schunk e Swartz (1993) investigaram como as metas e o *feedback* poderiam afetar a auto-eficácia e o desempenho durante o processo de escrita. Crianças de 5ª série receberam instrução em estratégias de escrita e metas diversas: a) uma meta enquanto processo para aprender a estratégia, b) uma meta enquanto produto para escrever parágrafos, ou c) uma meta geral para trabalhar produtivamente. Metade das crianças da meta enquanto processo recebeu periodicamente *feedback* sobre seu progresso em aprender estratégias. Já no experimento 2, investigou-se a transferência (manutenção e generalização) dos resultados do desempenho. O grupo que trabalhou na situação da meta enquanto processo com *feedback* do progresso apresentou um impacto altamente positivo sobre os resultados do desempenho, incluindo manutenção e generalização. Já o grupo na situação da meta enquanto processo sem *feedback* apresentou como resultados alguns benefícios em comparação com as condições de meta geral e produto. A auto-eficácia foi altamente preditiva da habilidade em escrita e do uso de estratégias de aprendizagem (SCHUNK e SWARTZ, 1993).

Harris, Schmidt e Graham (1998) realizaram uma intervenção em estratégias de aprendizagem para aumentar a qualidade de textos comparativos, de contraste, e verificar mudanças na auto-eficácia dos alunos. Os participantes foram crianças com dificuldades de aprendizagem (14) e de baixo desempenho escolar (7) que cursavam a 9ª e a 10ª séries. As estratégias foram ensinadas por meio de demonstrações sobre como planejar o pensar em voz alta bem como pela modelagem de questões apropriadas usadas em diálogos interativos entre os estudantes. Tais diálogos tinham um papel central no planejamento colaborativo e em revisões subseqüentes dos textos. Os participantes melhoraram substancialmente a qualidade de seus textos comparativos e de contraste após a intervenção. Tal evolução foi percebida na escrita, que se tornou mais clara e apropriada, e na organização das idéias que envolviam os tópicos dos textos. Não houve aumento na auto-eficácia na escrita, mas os alunos desenvolveram a qualidade de seus textos e melhoraram nas áreas em que eles necessitavam.

La Femina (2000) examinou a eficiência do relaxamento e da intervenção em estratégias para melhorar a qualidade da escrita e da auto-eficácia, bem como controlar (rebaixar) a ansiedade em relação à escrita. Participaram desse estudo 74 estudantes universitários (40 homens e 34 mulheres) que falharam em um teste escrito aplicado na Universidade. Alguns participantes receberam só treinamento em relaxamento, outros só intervenção em estratégias de aprendizagem e um terceiro grupo participou de ambos os procedimentos. Os dados foram coletados por meio dos seguintes instrumentos: Writing Quality Primary Trait Scoring Scale, Test Anxiety Inventory, Self-efficacy for Writing Questionnaire. Os resultados revelaram um efeito significativo da intervenção em estratégias de aprendizagem para a qualidade da auto-eficácia na escrita. Ambos os procedimentos auxiliaram na redução da ansiedade. Algumas pesquisas de caráter descritivo-correlacional a respeito da auto-eficácia também foram desenvolvidas. Em pesquisa realizada por Zimmerman e Martinez-Pons (1990), com objetivo de verificar a utilização de estratégias de aprendizagem e a auto-eficácia de estudantes de 4ª, 8ª e 11ª séries, verificou-se um desenvolvimento na percepção verbal, na eficácia em relação à matemática, bem como no uso de estratégias de aprendizagem. Houve também uma relação significativa entre crenças de auto-eficácia e a utilização de estratégias de aprendizagem nos três graus de escolaridade.

Shell, Brunning e Colvin (1995) investigaram crenças dos estudantes de 4ª, 7ª e 10ª séries e sua relação com o desempenho em leitura e escrita. As crenças pesquisadas foram a auto-eficácia, a atribuição de causalidade e as expectativas de resultados. Os resultados apontaram que o percurso desenvolvimental das crenças relacionadas à leitura e à escrita é similar, bem como os padrões de crenças de estudantes de alto e baixo desempenho em leitura e escrita. O aspecto da auto-eficácia que apresentou mudança entre as séries foi a crença na capacidade de ser bem-sucedido em vários tipos de materiais de leitura e em diversas formas de comunicação escrita. Não houve um aumento da crença na capacidade de habilidade específica nos domínios da leitura e da escrita. Os resultados indicaram que as pesquisas que somente se dedicam a explorar a relação linear entre crenças e desempenho acabam subestimado a contribuição das crenças na explicação das variações no desempenho escolar. De forma geral, os resultados desse estudo mostraram que as crenças de auto-eficácia, atribuição causal e as expectativas de resultado exercem potencialmente uma influência importante sobre a motivação dos alunos para ler e escrever. Contudo, as crenças por si só não causam diretamente o desempenho.

Em nível nacional, Medeiros, Loureiro, Linhares e Marturano (2000) investigaram as relações entre desempenho acadêmico, senso de auto-eficácia e aspectos comportamentais em 52 crianças de ensino fundamental, na faixa etária de oito anos a onze anos e onze meses, alunos de 1ª a 4ª séries, de ambos os sexos e com e sem queixa de dificuldade de aprendizagem. Os dados apontaram relações

significativas entre o senso de auto-eficácia rebaixada e baixo desempenho acadêmico, bem como uma associação altamente positiva entre presença de problemas comportamentais e baixa auto-eficácia. As autoras também concluíram que embora as crianças com problemas de comportamento possuíssem recursos cognitivos potenciais, pois não possuíam rebaixamento intelectual, de fato não os utilizavam da melhor maneira.

Outra investigação nacional desenvolvida por Neves (2002) investigou as relações entre crenças de auto-eficácia, atribuições causais, expectativas e autopercepção de desempenho em matemática entre 122 alunos de 3ª e 4ª séries, de ambos os sexos. Foi utilizado como instrumento para a coleta de dados uma prova com doze problemas matemáticos. Os participantes foram solicitados a apontar em uma escala oito pontos, que variava de *nada confiante* a *totalmente confiante*, o grau de confiança que possuíam em suas capacidades para resolver corretamente cada problema proposto. Os resultados mostraram relações significativas entre crenças de auto-eficácia robustas em matemática e alto desempenho escolar. Todavia, as crenças de auto-eficácia não se correlacionaram com o gênero, com a série escolar e com as atribuições de causalidade.

Pajares e Valiante (1997) estudaram a influência da auto-eficácia na escrita, no valor percebido da mesma e a *performance* na produção de texto de 218 alunos (115 meninas e 103 meninos) da 5ª série de três escolas públicas. A hipótese de que as crenças de auto-eficácia atuariam como uma predição da *performance* foi confirmada. Meninos e meninas não diferiram quanto à *performance*, mas as alunas relataram alta eficácia na escrita bem como uma percepção da escrita como algo útil. Pajares e Valiante (1997) argumentam que pode ser provável que nos diversos níveis do ensino fundamental, as meninas tenham crenças mais positivas sobre a escrita e expressem grande confiança em si mesmas como escritoras, mas tal confiança sofre um declínio à medida que avançam na escolaridade, não correspondendo a mudanças positivas na competência escrita. Ao avaliar os resultados desse estudo e de outros já realizados, os autores sugerem que pode existir um componente desenvolvimental na criação e evolução das crenças de auto-eficácia na escrita e que o papel de predição e mediação da auto-eficácia pode diferir em função do nível acadêmico e dos anos de escolaridade.

Pajares e Valiante (2001) desenvolveram uma pesquisa para determinar se diferenças de gênero nas crenças motivacionais para escrita (auto-eficácia, auto-estima e teoria de metas) e no desempenho escolar em estudantes do ensino médio eram uma função de crenças de gênero estereotipadas, em vez de gênero somente. Os participantes foram 497 estudantes de uma escola pública (250 meninos e 247 meninas), 169 da 6ª série (84 meninas e 85 meninos), 177 da 7ª série (93 meninos e 84 meninas) e 151 da 8ª série (73 meninas e 78 meninos). As garotas relataram auto-eficácia e auto-estima robusta em

escrita e, além disso, conferiram um valor maior à escrita e à meta aprender, bem como obtiveram notas mais altas em artes. Já os meninos relataram características contrárias as descritas anteriormente. Quando as crenças de orientação feminina foram controladas, todas as diferenças de gênero favorecendo as garotas em desempenho e motivação foram consideradas pouco significativas. Os resultados sugerem que a orientação feminina é adaptativa na área da escrita, enquanto a orientação masculina é benéfica quando acompanhada por uma orientação feminina.

Bouffard-Bouchard, Parent e Larivee (1991, citado por ZIMMERMAN, 2000) investigaram os efeitos das crenças de eficácia no monitoramento de estudantes de 2º grau. Enquanto alunos eficazes se mostraram melhores em monitorar seu tempo de trabalho, solucionar problemas conceituais, avaliar uma hipótese (não a rejeitando prematuramente) e maior persistência, alunos ineficazes, que possuíam habilidades iguais ao dos eficazes, demonstraram características contrárias às mencionadas.

Com o objetivo de estudar psicometricamente as diferenças entre auto-eficácia e expectativa de resultados conforme a distinção proposta por Bandura (1986), Shell, Murphy e Bruning (1989) mediram a auto-eficácia de alunos universitários. Avaliou-se a capacidade percebida para *performance* em variadas tarefas envolvendo leitura e escrita, bem como o valor de tais tarefas na explicação de resultados relativos a metas sociais, vida familiar, educação e cidadania. Os dados mostraram que a auto-eficácia foi um preditor significativo do desempenho em escrita. Segundo Zimmerman (2000), tais dados mostram a distinção entre os dois aspectos; o autor apóia a idéia defendida por Bandura (1986) de que a auto-eficácia é mais importante para a motivação do que a expectativa de resultados.

Pajares e Johnson (1993) investigaram a auto-eficácia pessoal e o desempenho em escrita de 30 universitários durante um semestre. De forma geral, os resultados mostraram relações entre auto-eficácia e *performance*. Mais especificamente, perceberam-se relações entre auto-eficácia pessoal e auto-eficácia na escrita, expectativas de resultado e desempenho, contudo tais aspectos não previram o desempenho em escrita no modelo de regressão. No estudo, sugere-se que a *performance* acadêmica em uma área específica como a escrita pode ser deduzida explorando a confiança individual apresentada pelo indivíduo em sua *performance*.

Em síntese, ao se fazer um apanhado geral das pesquisas experimentais percebe-se, que o ensino de estratégias para a produção de textos proporcionou uma melhora no uso das estratégias de composição e no senso de auto-eficácia de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem de 5ª e 6ª séries (GRAHAM e HARRIS, 1989), bem como a manutenção e a generalização do comportamento estratégico de alunos da 5ª série (SCHUNK e SWARTZ, 1993).

Estudantes com idades mais avançadas, da 9ª e 10ª de séries com dificuldades de aprendizagem e baixo rendimento escolar (HARRIS, SCHMIDT e GRAHAM, 1998) e de grau universitário que possuíam dificuldades em escrita, (LA FEMINA, 2000) também mostraram melhora na qualidade dos textos (HARRIS, SCHMIDT e GRAHAM, 1998). Vale ressaltar ainda que o ensino de estratégias de aprendizagem auxiliou na redução da ansiedade e contribuiu para o aumento da auto-eficácia na escrita entre estudantes de grau universitário (LA FEMINA, 2000). Entre os alunos da 9ª e 10ª séries (HARRIS, SCHMIDT e GRAHAM, 1998), as investigações mostraram que não houve aumento da auto-eficácia.

Já as investigações descritivas correlacionais apontam que as crenças de auto-eficácia influenciam a motivação para ler e escrever de estudantes de 4ª, 7ª e 10ª séries (SHELL, BRUNNING e COLVIN, 1995; SCHUNK e SWARTZ, 1993), e de nível universitário (SHELL, MURPHY e BRUNNING, 1989), a auto-eficácia de alunos da 5ª série prevê o uso de estratégias de produção de textos (SCHUNK e SWARTZ, 1993) e o desempenho em escrita de alunos da 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries (PAJARES e VALIANTE, 2001; PAJARES e JOHNSON, 1993). As pesquisas também indicaram que as meninas possuem uma percepção mais abrangente a respeito do valor da escrita e um senso de auto-eficácia na escrita significativamente mais elevado do que os meninos (PAJARES e VALIANTE, 2001).

As pesquisas revelam diferenças de gênero, não em relação à capacidade acadêmica, mas sim no que se refere às crenças acadêmicas ou escolares e motivação acadêmica. Frequentemente, tais diferenças dependem de como as questões do meio escolar são percebidas pelos meninos e meninas. Tais diferenças têm sido encontradas em vários constructos motivacionais na área de artes (PAJARES e VALIANTE, 2001). O processo de escrita está associado com a orientação feminina em parte porque a escrita é vista por muitos estudantes, particularmente pelos mais jovens, como estando primariamente dentro de um domínio feminino. Como conseqüência, uma orientação feminina, sozinha ou acompanhada por uma orientação masculina, está associada com crenças motivacionais que estão relacionadas com o sucesso na escrita.

Em resumo, as pesquisas revistas demonstram a importância da auto-eficácia nos programas de intervenção em estratégias de aprendizagem, bem como o papel dessa crença nos resultados do desempenho em escrita dos alunos. A maioria das investigações realizadas tem como foco intervir nas crenças de auto-eficácia das crianças de baixo desempenho visando a incrementar a auto-eficácia e a *performance* escolar. Convém salientar que a auto-eficácia motiva os estudantes a usar estratégias de aprendizagem e a utilização eficiente das estratégias otimiza o senso de eficácia. Embora o senso de

auto-eficácia sofra variações conforme o conteúdo, a atividade ou a disciplina específica, na verdade é necessário que o aluno não somente tenha, mas que também acredite em sua capacidade (BZUNECK 2001; BANDURA, 1989, 1998, SCHUNK, 1990).

As investigações anteriormente descritas apontam que alunos com um alto nível de auto-eficácia possuem comportamentos relacionados ao estudo mais adequados, garantindo melhores resultados para aprendizagem na escola em alunos do 2º grau (BOUFFARD-BOUCHARD, PARENT e LARIVÉE, 1991, citados por ZIMMERMAN, 2000). Os dados também apontaram uma evolução em relação às crenças de auto-eficácia e à utilização de estratégias de aprendizagem acompanhando o avançar da idade e da escolaridade (ZIMMERMAN e MARTINEZ-PONS, 1990).

Em nível nacional, percebe-se, primeiramente, a necessidade de mais estudos sobre auto-eficácia escolar e sua relação com a realidade brasileira (MEDEIROS, LOUREIRO e LINHARES, 2000; NEVES, 2002). Constata-se que a literatura nacional é escassa, porém é interessante notar que essas duas pesquisas nacionais demonstram dados similares aos encontrados em outros países, no que concerne a relação entre auto-eficácia e desempenho acadêmico de crianças. De fato, há uma carência de estudos a respeito da relação crenças de auto-eficácia e produção de textos, em nível nacional. A fim de suprir tal lacuna, o presente estudo tem como um dos objetivos verificar se crianças submetidas a uma intervenção em estratégias de produção de textos apresentarão possíveis modificações nas orientações motivacionais e nas crenças de auto-eficácia. Neste sentido, as pesquisas aqui expostas e os pressupostos teóricos já enfocados contribuem para delinear nossos objetivos para a presente pesquisa.

Cabe mencionar que, a presente investigação possui também um caráter exploratório, já que se inspirou em um modelo de intervenção em estratégias de aprendizagem para produção de textos em alunos com dificuldades de aprendizagem, testado e desenvolvido em países da Europa, Espanha, Portugal, e do hemisfério Norte, Canadá e Estados Unidos. Por outro lado, dada a escassez de estudos nacionais a respeito de intervenções na área escolar, principalmente utilizando o referencial teórico da Psicologia Cognitiva baseada na teoria do processamento da informação, torna-se necessário ampliar os conhecimentos desta área. No próximo capítulo, o método utilizado para a realização do presente estudo será descrito.

CAPÍTULO 3

MÉTODO

3.1 – OBJETIVOS

A presente investigação é de natureza exploratória e quase experimental, e teve como objetivos:

- Verificar mediante a comparação do pré e pós-teste se crianças submetidas a uma intervenção em estratégias de produção de textos utilizaram estratégias de aprendizagem mais eficientes para escrever narrativas, mais especificamente se houve uma melhora na qualidade dos textos relativos aos elementos básicos, articulação de idéias, erros ortográficos e em nível quantitativo, comparar quantidade de linhas escritas.
- Avaliar ainda possíveis modificações nas orientações motivacionais e na auto-eficácia relacionadas à produção textual, como resultado da intervenção por meio da instrução em estratégias na escrita de textos.

3.2 – AS HIPÓTESES DESTE TRABALHO FORAM AS SEGUINTE:

1 – Elaboração de um texto narrativo – alunos que participarão da intervenção produzirão textos de melhor qualidade do que os alunos do grupo controle.

2 – Aspecto motivacional - Importância concedida à escrita – na comparação entre os grupos, alunos do grupo experimental irão conceder uma importância mais acentuada à escrita, como decorrência do trabalho de intervenção.

3 – Utilização de estratégias de aprendizagem – a intervenção por meio da instrução em estratégias de aprendizagem na produção de textos proporcionará ao grupo experimental uma ampliação do repertório de estratégias de aprendizagem gerais bem como relacionadas à produção de textos.

4 – Motivação – orientações motivacionais - os alunos do grupo experimental, em comparação ao grupo controle, apresentarão um aumento na motivação intrínseca e extrínseca associadas à produção textual.

5 – Crenças de auto-eficácia - na comparação entre os dois grupos, alunos que participarão da intervenção apresentarão, como decorrência do trabalho realizado, escores mais altos na auto-eficácia relacionada à composição de narrativas.

3.3 – PARTICIPANTES

A amostra total foi constituída por 35 participantes, dos quais 18 pertenciam à classe sorteada para participar da intervenção, e 17 de outra classe sorteada para se constituir como um grupo de controle. Os participantes eram do 2º ciclo do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Catalão, Goiás. Mais especificamente da 6ª série, compreendendo uma faixa etária de aproximadamente 11 a 16 anos, provenientes de camadas sociais desfavorecidas. A escolha por uma única escola, para nela proceder à coleta de dados se deu para minimizar as discrepâncias quanto ao nível socioeconômico e prática pedagógica. A opção pela 6ª série deve-se também ao fato de que corresponde a uma idade pouco investigada, em nível nacional, bem como por compreender que os estudantes nesta faixa etária estão de posse do código escrito, sendo por isso considerada uma série propícia para ser realizada à intervenção (SITKO, 1998). Vale ressaltar que, a escolha das turmas para fazer parte da pesquisa recebendo ou não a intervenção foi feita de maneira aleatória.

3.4 – INSTRUMENTOS APLICADOS NO PRÉ E PÓS-TESTE

3.4.1– Produção de um texto narrativo:

Foram entregues aos participantes folhas de papel em branco, lápis e borracha, e solicitado que escrevessem um texto narrativo individualmente a partir de uma história lida pelo pesquisador. O propósito deste procedimento foi avaliar e comparar o desempenho dos alunos na escrita de uma narrativa, antes e após a intervenção ser realizada.

3.4.2 – Questão aberta sobre o Valor da Escrita:

Esta pergunta teve como objetivo verificar se os alunos consideravam a escrita importante para a vida deles.

3.4.3 – Questão aberta sobre Estratégias de produção de textos:

Dados sobre as estratégias de produção de textos utilizadas pelos participantes foram coletados por meio de uma questão aberta, proveniente de uma entrevista individual estruturada (Self-regulated Learning Interview Schedule de ZIMMERMAN e MARTINEZ-PONS, 1986), constituída originalmente por 10 perguntas abertas e fechadas, relativas às estratégias de aprendizagem usadas pelos alunos no ambiente escolar e em casa. Tendo em vista o fato de que o instrumento na qual as

questões foram adaptadas ter sido originalmente escrito em inglês, Boruchovitch (1995), primeiramente, traduziu e adaptou o mesmo do inglês para o português, e posteriormente solicitou a um outro pesquisador brasileiro, que morou num país de língua inglesa, que fizesse a versão do instrumento para o inglês (“Back translation”). O instrumento traduzido e adaptado por Boruchovitch (1995) tem sido utilizado em diversas pesquisas nacionais (COSTA, 2000; COSTA e BORUCHOVITCH, 2003, 2002, 2001; SCHLIEPER, 2001; BORUCHOVITCH 1995, 1998a, 1998c; SERAFIM, 2004), revelando-se útil para o conhecimento do repertório de estratégias de aprendizagem de alunos do ensino fundamental.

3.4.4 – Escala de Estratégias de Aprendizagem:

Este instrumento é de autoria de Boruchovitch e Santos (2001), e tem como propósito avaliar a utilização e a frequência do uso das estratégias de aprendizagem por parte de alunos do ensino fundamental. A primeira versão desta escala, utilizada no presente estudo, possui 40 questões fechadas na forma de escala likert, e uma questão aberta que tem como objetivo verificar se o aluno utiliza outras estratégias não contempladas nos quarenta itens (BORUCHOVITCH, SANTOS, COSTA, NEVES, CRUVINEL, PRIMI, GUIMARÃES, 2005). Tais questões giram em torno de assuntos bastante específicos, a citar: como estudar para uma prova, como se motivar, uso de dicionários, entre outros (ver Anexos). O aluno deverá acompanhar as perguntas e assinalar uma das frequências, a saber: *sempre*, *algumas vezes* e *nunca*.

Na escala de estratégias, cada alternativa equivale a uma pontuação. A alternativa “sempre” equivale a 3 pontos, os itens “algumas vezes” e “nunca” recebem 2 e 1 ponto, respectivamente. Contudo, as questões 28, 30, 31, 32, 35, 37, 38, 39 e 40 recebe pontuação invertida. Neste caso, “sempre” equivale a 1 ponto, “algumas vezes” a 2 pontos e “nunca” a 3 pontos. O valor máximo e mínimo a ser alcançado pelo estudante é respectivamente 120 e 40 pontos. A escala pode ser aplicada coletivamente ou em pequenos grupos.

Com o objetivo de validar a escala de estratégias de aprendizagem, tal instrumento foi aplicado em 433 alunos de 3^a a 8^a séries, de ambos os sexos, de nível sócio-econômico médio e baixo, de escolas públicas do ensino fundamental da cidade de Campinas (265 alunos) e Catalão (168), localizadas respectivamente nos estados de São Paulo e de Goiás. As perguntas que constam da escala foram gravadas em fita cassete, visando atender a dois propósitos: facilitar a aplicação e evitar a interferência do pesquisador. A fim de verificar a consistência interna da escala foi utilizado o coeficiente de Cronbach, que revelou um Alpha de 0,74, mostrando que o instrumento em questão possui um nível de

consistência interna adequado. As análises das propriedades psicométricas deste instrumento encontram-se em andamento (BORUCHOVITCH, SANTOS, COSTA, NEVES, CRUVINEL, PRIMI e GUIMARÃES, 2005).

Vale esclarecer que, na presente pesquisa, durante a coleta de dados desta escala, não foi utilizado o procedimento da gravação em fita cassete. A própria pesquisadora leu as questões em voz alta. A fim de verificar a consistência interna da escala para alguns alunos da 6ª série e mais especificamente para a presente amostra foi utilizado o coeficiente de Cronbach, que revelou um Alpha de 0,859, mostrando que o instrumento em questão possui um índice de consistência interna alto.

3.4.5 – Escala de Orientações Motivacionais para produção de textos:

As questões contidas na escala de orientações motivacionais para a produção de textos, utilizadas nesta pesquisa, foram baseadas na tradução e adaptação feita por GUIMARÃES e BZUNECK (1997), de uma escala denominada Work Preference Inventory (WPI), de autoria de Amabile (1987). Tal instrumento visa medir a motivação extrínseca e intrínseca de adultos em situações escolares e de trabalho, e é composta originalmente de 30 itens. No presente estudo, as orientações motivacionais dos participantes foram avaliadas mediante uma escala constituída por oito perguntas, dividida em duas sub-escalas, com quatro itens de conteúdo intrínseco e quatro itens de conteúdo extrínseco. A pontuação máxima e mínima neste instrumento foi de 16 e 4 pontos, respectivamente.

As questões elaboradas para a escala de motivação para a produção de textos usadas no presente estudo avaliavam a motivação intrínseca (MI), caracterizada pela busca de desafios, curiosidade, opção por atividades complexas e interesse em aprender. Já os itens relativos à motivação extrínseca (ME), envolviam questões relacionadas à recompensas externas, preferência por tarefas fáceis. Trata-se de um instrumento que foi adaptado para o presente estudo. A fim de verificar a consistência interna da escala foi utilizado o coeficiente de Cronbach, que revelou para a motivação extrínseca e intrínseca combinadas um Alpha de 0,692, e para motivação extrínseca de 0,424 e para motivação intrínseca de 0,613, após a retirada de um item (o item 7) que se revelou inadequado. O Instrumento em sua versão preliminar, apresenta índices aceitáveis de consistência interna, tendo em vista o baixo número de itens e de participantes em que foi aplicado. (n=68).

3.4.6 – Escala de Auto-Eficácia em produção de textos:

As crenças de auto-eficácia foram medidas por uma escala constituída por nove perguntas a respeito das crenças de auto-eficácia em situações envolvendo o uso de estratégias de aprendizagem para a produção de textos. Tal escala foi adaptada por Costa e Boruchovitch (2003) do instrumento: *The Writing Self-Regulatory Efficacy Scale*, desenvolvida por ZIMMERMAN e BANDURA (1994). A pontuação máxima e mínima neste instrumento era de 36 e 9 pontos, respectivamente. Este instrumento foi adaptado para o presente estudo por Boruchovitch e Costa (2003). Por meio coeficiente de Cronbach calculou-se a consistência interna da escala que revelou um Alpha de 0,692, mostrando que o instrumento em questão possui um nível de consistência interna aceitável.

3.5 – PROCEDIMENTOS DE CONTATO COM A ESCOLA E RELATO DO ESTUDO PILOTO

Inicialmente, a pesquisadora fez contato com várias escolas públicas da cidade de Catalão, Goiás, apresentando ao diretor e/ou coordenador pedagógico em questão os objetivos da pesquisa, verificando a disponibilidade em participar do estudo. Optou-se por coletar os dados nesta região em face da necessidade de se conhecer uma outra realidade brasileira, tão pouco investigada. Selecionaram-se duas escolas que atendiam a uma clientela composta basicamente por crianças de nível sócio-econômico baixo. Uma escola foi sorteada para realização do estudo piloto, e a outra para a coleta de dados propriamente dita.

Com o propósito de testar os instrumentos de coleta de dados, os passos principais do modelo de intervenção em estratégias de aprendizagem, como aprimorar possíveis questões que pudessem ser de difícil compreensão para os alunos, assim como garantir uma preparação prévia para a pesquisadora, foi realizado o estudo piloto. A intervenção realizada no estudo piloto consistiu de três sessões, em uma turma da 6ª série. Nesta escola, primeiramente, a pesquisadora entrou em contato com a coordenadora pedagógica, que por sua vez a encaminhou para a professora de português, que demonstrou interesse em participar e disponibilizou três aulas de cinquenta minutos cada, duas aulas no mesmo dia e uma aula no dia seguinte.

Durante a primeira aula, a pesquisadora aplicou os instrumentos de maneira coletiva. À medida que os alunos respondiam às questões, a pesquisadora fazia comentários a respeito de cada pergunta, esclarecendo a importância de cada uma, por exemplo, explicando porque a escrita é importante, contextualizando seu valor, o que é como se motivar para auxiliar a aprendizagem, os efeitos dos

resultados de aprendizagem na motivação, o papel do êxito na realização das tarefas e sua influência nas crenças de auto-eficácia. Os alunos acharam os temas abordados interessantes e não relataram nenhuma dificuldade para responder aos instrumentos.

Na segunda aula, que foi subsequente a anterior, a pesquisadora iniciou a explicação sobre as estratégias de aprendizagem lançando a seguinte pergunta: “quando você tem a tarefa de estudar um texto, como você estuda?”. Tomando como exemplo as estratégias de aprendizagem relatadas pelos alunos para esta questão, conceitou-se o que são estratégias de aprendizagem, e esclareceu-se que, mediante o objetivo que se quer alcançar nos estudos, são utilizadas estratégias de aprendizagem variadas. A pesquisadora também explicou que tal comportamento é um dos fatores que influencia o desempenho escolar.

A seguir, a pesquisadora falou das estratégias de aprendizagem utilizadas na produção de textos, a saber: pensar, planejar, escrever, escrever mais, revisar e reescrever. Foram entregues a todos os alunos uma cópia das estratégias e lembretes, para ajudar a escrever cada parte da história (Anexo 9). Foi enfatizado que tais estratégias de aprendizagem são um dos fatores que auxiliam na escrita de um texto narrativo de qualidade. Utilizou-se como exemplo prático para ensinar a usar os passos estratégicos a tarefa hipotética de solicitação do professor para escrever um texto. Vale ressaltar que, nesta segunda aula, os alunos se mostraram impacientes e dispersos, fato que fez com que a professora informasse que esta era uma das turmas mais difíceis da escola em termos de disciplina. Com a ajuda da professora, tal dificuldade foi contornada, e a pesquisadora conseguiu dar prosseguimento à sessão. Após assegurar que nenhum aluno tinha dúvidas, a pesquisadora deu por encerrada esta sessão. Outro fato conveniente de ser esclarecido foi que a professora acompanhou as atividades da pesquisadora durante todo o tempo, auxiliando nos momentos de maior indisciplina.

No dia seguinte, dando prosseguimento às atividades de intervenção, a pesquisadora contou a história de um incêndio, e solicitou aos alunos que escrevessem um texto narrativo usando os passos estratégicos ensinados no dia anterior, tendo por base o tema incêndio. Observou-se que, os alunos avaliados pela professora como possuindo médio e alto desempenho em sua disciplina, escreveram os textos respeitando o tempo disponível e seguindo às instruções que foram transmitidas no dia anterior. Já os estudantes de baixo desempenho (cerca de 10 em um total de 32) não conseguiram realizar a tarefa no tempo determinado (50 minutos). Percebeu-se que tais alunos não conseguiram utilizar as estratégias de aprendizagem para escrever o texto solicitado, ficando claro que ensinar estratégias de aprendizagem para alunos com baixo desempenho exigiria uma quantidade maior de sessões.

3.6 – PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS NO PRÉ E PÓS-TESTE

A escola na qual se realizou a coleta de dados disponibilizou as aulas de religião e artes para a coleta de dados no pré e pós-teste, bem como para a realização das sessões de intervenção. Como existiam duas sexta séries, fez-se um sorteio para a escolha da turma que faria parte do grupo experimental e controle.

Em ambos os grupos, foram utilizadas quatro aulas para aplicar coletivamente os instrumentos, sendo duas aulas para o pré-teste e duas para o pós-teste. No primeiro dia, foi solicitado aos alunos que escrevessem um texto narrativo, tendo como base uma história contada pela pesquisadora a respeito de um incêndio (ver Anexo 1 e 2). Tal procedimento foi adotado considerando-se investigações anteriores, que apontam a necessidade de, primeiramente, contextualizar os temas, para que, posteriormente, os alunos escrevam (GERALDI, 2000). Neste sentido, foi sugerido o mesmo tema para a produção do texto narrativo, no pré-teste e no pós-teste. Contudo, foi permitido que os participantes narrassem uma história de maneira diferente da contada, utilizando, caso quisessem de, diversas possibilidades para manifestar sua criatividade pessoal. Foi enfatizado junto aos participantes que se mantivessem fiéis ao tema o incêndio e não ao conteúdo da história inicialmente contada. Tal procedimento foi adotado tendo a vista garantir um exercício mais livre do uso das estratégias de aprendizagem ensinadas durante a intervenção. O tamanho da história ficou a critério do participante, e o tempo de duração para a elaboração da narrativa foi de 50 minutos (duração normal de uma aula).

No segundo dia, em outra aula, foram aplicados os demais instrumentos. Iniciou-se com a questão aberta a respeito do valor da escrita, solicitando-se aos alunos que justificassem por que escrever é importante. Do mesmo modo foi questionado junto aos participantes, por meio de uma pergunta aberta, a utilização de estratégias de produção de textos. Posteriormente, aplicou-se a escala de estratégias de aprendizagem, de orientações motivacionais e de auto-eficácia, para a produção de textos (ver descrição detalhada na parte F-instrumento; Anexos 1 a 7).

A coleta de dados do pré-teste, no grupo controle e experimental, transcorreu de maneira tranqüila, dentro do limite da aula (50 minutos), sem nenhuma interrupção. Durante a aplicação dos instrumentos foi feito um cuidadoso acompanhamento, no sentido da pesquisadora ler as questões de forma bem devagar, possibilitando que todos respondessem com calma às perguntas. Após este procedimento, a intervenção em estratégias de produção de narrativas foi realizada no grupo experimental, num total de sete encontros durante três semanas.

Uma semana após a realização da intervenção foi feita a coleta de dados relativa ao pós-teste. Todos os instrumentos aplicados no pré-teste citados acima foram também administrados no pós-teste,

em ambos os grupos. Vale ressaltar ainda que foi solicitado aos participantes do grupo experimental que fizessem uma avaliação individual sobre os pontos positivos e negativos da intervenção. Importante esclarecer que a própria pesquisadora foi quem ministrou a intervenção junto ao grupo experimental, e que o grupo controle não recebeu nem um tipo de tratamento como efeito placebo. Foram utilizados como critérios de exclusão o fato do aluno não responder a um dos instrumentos no pré e/ou pós-teste, bem como a baixa frequência às sessões realizadas.

3.7 – PROCEDIMENTOS RELATIVOS ÀS SESSÕES DE INTERVENÇÃO

A intervenção em estratégias de aprendizagem na produção de textos foi planejada conforme o modelo de auto-regulação na escrita, para o gênero narrativo, proposto por Graham, Harris e MacArthur (1993, 1995), adaptada para o presente estudo por Costa e Boruchovitch (2002). A instrução em estratégias foi pensada de forma a ter uma seqüência lógica na organização das estratégias a serem ensinadas em todas as sessões. Procurou-se, assim, assegurar um ensino progressivo e adequado à série e à idade dos alunos. A intervenção foi composta por sete sessões, com duração de 50 minutos cada uma. Em todas as sessões, além de se ensinar as estratégias de produção de textos (ensino explícito e auto-regulação), os aspectos motivacionais e afetivos também foram trabalhados. A pesquisadora agiu no sentido de motivar, assegurar a compreensão da informação, proporcionar feedback e possibilitar uma auto-avaliação contínua por parte dos alunos em relação a seus resultados. No quadro abaixo se encontram os objetivos gerais e os temas principais que foram desenvolvidos em cada sessão. Apresentar-se á, um relato detalhado das sessões realizadas a seguir.

QUADRO 2: Objetivos gerais e temas desenvolvidos em cada sessão.

1º Encontro	<p>✓ OBJETIVO GERAL: <i>Contato inicial.</i></p> <p>1 – Apresentação da pesquisadora e do plano de trabalho;</p> <p>2 - Dinâmica de grupo;</p> <p>3 – Questionamento acerca das estratégias de aprendizagem;</p> <p>4 - Explicação a respeito das estratégias;</p> <p>5 - Entregar pastas para os participantes;</p> <p>6 - Os alunos traçam metas;</p> <p>7 - Fechar contrato, enfatizar esforço e cobrar frequência.</p>
2º Encontro	<p>✓ OBJETIVO GERAL: Discutir partes básicas que compõem uma história.</p> <p>1 – Falar novamente objetivos/metas/ contrato e esforço;</p> <p>2 – Explicar e exemplificar metas e propósitos da escrita;</p> <p>3 - Explicar partes que compõem uma história narrativa;</p> <p>4- Alunos analisam seus textos produzidos no pré-teste.</p>
3º Encontro	<p>✓ OBJETIVO GERAL: Ensinar estratégias iniciais para a escrita: pensar, planejar e escrever.</p> <p>1 – Revisão da sessão anterior;</p> <p>2 - Entregar Mapa;</p> <p>3- Explicar três passos estratégicos: pensar, planejar, e escrever;</p> <p>4 – Perguntar razões dos passos;</p> <p>5 – Transformar sentenças simples em complexas;</p> <p>6 – Crenças a respeito da inteligência.</p>
4º Encontro	<p>✓ OBJETIVO GERAL: fixar a prática das três primeiras estratégias de aprendizagem da sessão anterior.</p> <p>1 – Relembrar sessão anterior;</p> <p>2– Apresentar história em quadrinhos da Mônica; Trabalhar noções a respeito dos elementos e episódios por meio da modelagem verbal.</p> <p>3 – Solicitar que escrevam um texto utilizando o quadro com elementos e episódios e com as três estratégias já ensinadas: pensar, planejar e escrever.</p>
5º Encontro	<p>✓ OBJETIVO GERAL: explicitar as orientações motivacionais e o uso da auto-instrução durante a escrita de um texto.</p> <p>1 – Falar a respeito das orientações motivacionais e a auto-instrução;</p> <p>2 – Dividir a classe em grupos e discutir crenças a respeito do esforço, sorte e inteligência.</p>
6º Encontro	<p>✓ OBJETIVO GERAL: Terminar a explicação das estratégias para a escrita: escrever mais, revisar e ou reescrever, memorização das estratégias de aprendizagem.</p> <p>1 – Explicar as três últimas estratégias: escrever mais, revisar e/ou reescrever;</p> <p>2 – Rever todas as estratégias;</p> <p>3 – Explicar como, onde e quando usar estratégias de aprendizagem;</p> <p>4 – Generalização das estratégias para outras áreas.</p>
7º Encontro	<p>✓ OBJETIVO GERAL: prática independente e generalização.</p> <p>1 - Prática coletiva;</p> <p>2 - Avaliação escrita dos encontros pelos alunos;</p> <p>3 – Compromisso da pesquisadora no sentido de organizar um painel com os textos produzidos, e posteriormente afixá-los em um cartaz e levar para a escola.</p>

1ª SESSÃO

OBJETIVO GERAL: Contato inicial

PROCEDIMENTOS DA SESSÃO:

- ✓ Primeiramente, a pesquisadora se apresentou, e falou dos objetivos do trabalho, que eram os seguintes: conhecer os elementos básicos que compõem um texto narrativo, aumentar a compreensão de como escrever um texto narrativo adequadamente, entender como controlar o processo de escrita, saber usar as estratégias de aprendizagem de forma mais eficiente para escrever textos narrativos, bem como conhecer suas próprias capacidades como escritor.
- ✓ Em seguida, realizou uma dinâmica de grupo para conhecer melhor a turma. Cada aluno recebeu um papel com o nome de um animal, devendo falar o que possuía de igual ou diferente, assim como seu nome e idade.
- ✓ A instrutora então questionou junto aos alunos às dificuldades que eles possuíam no momento de escrever textos narrativos, e quais as estratégias de aprendizagem que eles utilizavam para escrever textos. Estes questionamentos foram feitos primeiro verbalmente, depois foi entregue uma folha com algumas perguntas a respeito destes temas para que os alunos pensassem e respondessem (Anexo 8). Os alunos relataram dificuldades em organizar o pensamento, preocupação em não cometer erros de português, e o uso de estratégias de aprendizagem mais gerais, como procurar no dicionário palavras que possuíam dúvidas, perguntar para a professora como escrever a palavra correta, entre outras.
- ✓ Dando prosseguimento a sessão, a pesquisadora explicou o que são estratégias de aprendizagem (ver Anexo 8, definição de estratégias de aprendizagem), as relações que estas mantêm com o desempenho escolar, mostrando que alunos com alto desempenho escolar usam estratégias de aprendizagem mais adequadas à situação escolar, garantido melhores resultados de aprendizagem do que os estudantes com baixo desempenho.
- ✓ A seguir, foram entregues para cada aluno pastas com lápis, caneta e borracha. Primeiro coletivamente e depois individualmente, foram traçadas as metas que se pretendiam atingir com a aprendizagem das estratégias na produção de textos. Exemplos de metas: aprender a escrever melhores histórias, fazer da escrita uma atividade mais prazerosa para si mesmo, esforçar-se durante os encontros para aprender as estratégias de aprendizagem, entre outras. Tais metas foram escritas no quadro.

- ✓ Enfatizou-se o papel dos alunos como colaboradores (contrato), e a importância de se empreender um esforço para aprender as estratégias. No final, solicitou-se a todos os estudantes que fizessem o possível para comparecer a todos os encontros, a fim de se obter melhores resultados (frequência).
- ✓ Vale ressaltar que, nesta primeira sessão, os alunos estavam bastante excitados, curiosos e agitados. Houve muita conversa paralela, e por isso não foi possível discutir as estratégias de aprendizagem relatadas por todos os alunos. Neste dia, a sessão terminou cinco minutos mais cedo por causa da entrega do lanche, que era feito em sala.

Materiais: pastas, dinâmica dos bichos (nomes dos bichos), cópias com uma pequena definição do que são estratégias de aprendizagem.

2ª SESSÃO

OBJETIVO GERAL: Discutir as partes básicas que compõem uma história.

PROCEDIMENTOS DA SESSÃO:

- ✓ Neste segundo encontro, a pesquisadora iniciou a sessão revendo junto aos alunos os objetivos e as metas coletivas e individuais que se pretendiam atingir com os encontros que seriam realizados. Neste sentido, solicitou-se mais uma vez a colaboração, esforço pessoal e a frequência aos encontros. Enfatizou-se, mais uma vez, os ganhos potenciais em termos de aprendizagem para uma melhor escrita de textos narrativos.
- ✓ A seguir, perguntou-se para a turma se a escrita é importante e porque. Os alunos consideravam a relevância da escrita em termos de uso em atividades da vida diária, fora do contexto da sala de aula, principalmente relacionada ao desempenho de atividades práticas, como por exemplo, pegar ônibus, ler placas. Um outro tipo de resposta que surgiu para esta questão foi o fato da escrita auxiliar na aquisição de objetivos futuros, como conseguir um emprego, melhorar de vida, garantir uma renda maior.
- ✓ Ampliou-se junto aos alunos a noção do valor da escrita, falando que o desenvolvimento da nossa sociedade passa pela transmissão dos conhecimentos que se dá via escrita, bem como que ela ajuda a entreter, informar, persuadir leitores e ouvintes, criar mundos fantasiosos, nomear coisas. Neste sentido, a pesquisadora relatou muitos exemplos relacionados principalmente à tecnologia. Exemplos usados: a existência da televisão, internet, que nos informam, simplificam e auxiliam nas tarefas da vida cotidiana.
- ✓ Dando prosseguimento à sessão, falou-se mais precisamente da importância da escrita que é ensinada na escola, e das produções de textos nas aulas de português, enfatizando seus usos e

funções, como instrumento de transformação social, para obter conhecimentos, socializar e amplificar as habilidades de pensamento e raciocínio.

- ✓ Iniciou-se esclarecendo que não se escreve da mesma forma que se fala, pois a linguagem escrita exige uma estrutura mais formal de pensamento e de transmissão.
- ✓ Posteriormente, a pesquisadora perguntou aos estudantes quais as partes básicas que compõem uma história. A resposta foi começo, meio e fim. Focalizou-se e ampliou-se à noção das partes comumente incluídas em um texto narrativo, especificamente o item referente aos elementos e aos episódios do cenário. Os elementos incluem personagens, lugar e tempo. Já os episódios dizem respeito a: eventos precipitantes, metas dos personagens, ações para alcançar as metas e resoluções (ação) e reações dos personagens. Vale esclarecer que foi entregue uma cópia dos elementos e episódios presentes em um texto narrativo para todos os alunos (ver Anexo 9).
- ✓ Para aqueles alunos que já possuíam tais noções ao escrever, a pesquisadora discutiu formas para melhorar as partes com mais detalhes, mostrando que incluir e expandir idéias auxilia no desenvolvimento da produção de texto narrativo.
- ✓ Após esta etapa, solicitou-se que cada estudante examinasse uma história escrita previamente por eles (texto do pré-teste), e determinasse que elementos e episódios estavam presentes em cada história. Como os alunos mostraram dificuldades para realizar a tarefa, a pesquisadora pegou o texto de um aluno e fez a tarefa proposta em voz alta. A medida que a análise era feita, em voz alta, os alunos iam também verificando se os elementos básicos e episódios estavam presentes em seus textos. A fim de sanar as dificuldades de alguns alunos que ainda tinham dúvidas e não conseguiram fazer a tarefa, a pesquisadora fez algumas análises individualmente, indo de carteira em carteira.
- ✓ Interessante esclarecer que estava prevista para essa sessão a leitura de uma história em quadrinhos da turma da Mônica, a fim de contextualizar as partes básicas de um texto narrativo. Contudo, o retro projetor não estava disponível na escola neste dia. Requisitou-se o retro projetor para a próxima sessão; todavia, tal solicitação só pode ser atendida na 4ª sessão.

Materiais: quadro com elementos e episódios, cópia para todos os alunos dos elementos e episódios para eles colocarem na pasta.

3ª SESSÃO

OBJETIVO GERAL: Ensinar as estratégias iniciais para escrever textos - pensar, planejar e escrever.

PROCEDIMENTOS DA SESSÃO:

- ✓ A pesquisadora iniciou lembrando os aspectos principais da sessão anterior.
- ✓ Depois, cada estudante recebeu um pequeno mapa listando todos os passos estratégicos (Anexo 10), e um lembrete de questões para serem usadas nas partes de uma história narrativa. A pesquisadora leu em voz alta todas as estratégias de aprendizagem para produção de textos, a saber: pensar, planejar, escrever, escrever mais, revisar e/ou reescrever. Esclareceu-se ainda que, nesta sessão, somente as três primeiras estratégias seriam explicadas.
- ✓ A seguir, iniciou-se a explicação sobre as estratégias de aprendizagem.
 - a) **Estratégia para pensar:** a pesquisadora explicou que, ao iniciar a tarefa de escrever uma história narrativa, a primeira estratégia envolve pensar sobre quem lerá o texto, ou seja, antecipar quem será a audiência (a professora, os pais, leitores de um jornal). A seguir, escolhe-se um tema para escrever, devendo-se permitir que sua mente seja livre, selecionando idéias para escrever; neste momento alguns alunos verbalizaram “isto é fácil”.
 - b) **Estratégia para planejar:** a seguir, a pesquisadora leu junto com os alunos os lembretes das partes da história, que auxiliam no planejamento das idéias para escrever o texto. Tais lembretes consistem de uma série de perguntas que podem ser usadas como um guia para ajudar a generalizar idéias para uma narrativa. Neste sentido, ensinou-se aos estudantes a perguntarem a si mesmos as seguintes questões:

LEMBRETE – para escrever um texto narrativo

1 – Qual será o assunto?

2 – Personagens

Quem é o personagem principal?

Quem mais está na história?

3 – Ambiente

Quando a história acontece?

Onde a história acontece?

4 – Problema (ou Propósito)

O que mais o personagem principal faz ou quer fazer?

O que os outros personagens fazem?

5 – Ação

O que acontece quando o personagem principal faz ou tenta fazer isso ?

O que acontece com os outros personagens?

6 – Conclusão

Como a história termina ?

7 – Emoções

Como o personagem principal se sente no final da história?

Como os outros personagens se sentem no final da história?

Harris e Graham (1992a, 1992b; citado por PRESSLEY, et al., 1995).

- ✓ Após tal procedimento, a pesquisadora esclareceu que o próximo passo seria tomar notas de suas idéias para cada parte, e começar a escrever a história. As perguntas propostas no lembrete geraram muitas dúvidas. Perceberam-se dificuldades por parte dos alunos em antecipar as idéias para escrever um texto seguindo os passos propostos no lembrete. A pesquisadora então explicou novamente as perguntas que compunham a estratégia de planejamento, e após assegurar a compreensão desta etapa, passou-se para outra.
- ✓ Após explicar como planejar, foi perguntado aos alunos porque existiam esses passos; a resposta obtida foi que é importante planejar para saber o que dizer no texto. Mais uma vez, enfatizou-se também a necessidade de sempre pensar e planejar antes de começar a escrever.
- ✓ A pesquisadora, então, ensinou como transformar sentenças simples em sentenças mais complexas. Exemplos: João tem um cachorro; o nome do cachorro é rex; pode ser combinado para produzir: João tem um cachorro chamado rex. Os alunos prestaram bastante atenção em todas as explicações.

- ✓ Neste encontro estava planejado trabalhar apenas as três primeiras estratégias. Como ainda faltavam vinte minutos para acabar a sessão, anteciparam-se os procedimentos, que seriam da próxima sessão, a fim de abordar as crenças dos alunos sobre a inteligência. Neste sentido foi entregue aos estudantes uma folha com algumas perguntas (Anexo 11), e solicitado aos estudantes que respondessem em grupo. A seguir, a pesquisadora trabalhou a noção de inteligência como uma capacidade que pode ser desenvolvida, desmistificando a idéia de ser algo fixo. Enfatizou-se que alguns aspectos sobre controle do individuo auxiliam no aperfeiçoamento da inteligência, como vontade de aprender, interesse, e o uso adequado de estratégias de aprendizagem. Vale ressaltar que, no levantamento de idéias a respeito deste tema, os alunos mostraram possuir a idéia da inteligência como uma capacidade fixa.

Materiais: cópia dos passos estratégicos e do lembrete. Questões sobre inteligência.

4ª SESSÃO

OBJETIVO GERAL: fixar a prática das três primeiras estratégias de aprendizagem da sessão anterior.

PROCEDIMENTOS DA SESSÃO:

- ✓ Utilizando o retro projetor, a pesquisadora leu uma história em quadrinhos da Turma da Mônica (Anexo 12). Após a leitura da história, solicitou-se aos alunos que identificassem os elementos e episódios presentes na história em quadrinhos. Neste sentido, foi utilizado a técnica da modelagem verbal, isto é, enquanto lia história, a pesquisadora fez a análise dos elementos e episódios em voz alta, descrevendo os elementos básicos que estão presentes na narrativa em questão.
- ✓ Depois de tal procedimento, a pesquisadora fez uma revisão das estratégias de aprendizagem ensinadas na sessão anterior (pensar, planejar e escrever).
- ✓ Em seguida, foi solicitado aos alunos que escrevessem um texto sobre qualquer tema usando as estratégias de aprendizagem ensinadas. Os alunos gastaram em torno de 30 minutos para escrever. No final, os textos foram entregues à pesquisadora.
- ✓ Vale esclarecer que a pesquisadora recolheu as composições e verificou, posteriormente, o sucesso em fazer a tarefa solicitada, ou seja, o desempenho do aluno em utilizar, de forma adequada, as estratégias de aprendizagem. Neste sentido, os textos foram avaliados e mensagens positivas a respeito do desempenho na atividade foram escritas como uma forma de feedback. Este procedimento visava proporcionar aos alunos informações de que possuíam capacidade para escrever composições com êxito.

Materiais: retro projetor, transparência com história da turma da Mônica.

5ª SESSÃO

OBJETIVO Geral: Dar explicações sobre as orientações motivacionais e o uso da auto-instrução durante a escrita de um texto.

PROCEDIMENTOS DA SESSÃO:

- ✓ No início da sessão, as composições escritas pelos alunos na sessão anterior foram devolvidas com avaliações positivas a respeito do desempenho nesta tarefa.
- ✓ Neste dia, a pesquisadora falou primeiramente a respeito da motivação intrínseca e extrínseca. Enfatizou-se que as duas são importantes para garantir a aprendizagem, e que envolvem motivos pelos quais nos esforçamos para realizar as tarefas e atividades na escola. Foi explicado que a motivação extrínseca está relacionada com o estudar para garantir a nota, ganhar um prêmio ou elogio do professor. Já a motivação intrínseca envolve aprender por curiosidade, por vontade de saber mais a respeito do assunto, sem recompensas materiais ou pressões externas.
- ✓ A seguir, foi conceituado o que é auto-instrução, que nada mais é do que mensagens que se diz para si mesmo, com o intuito de controlar o próprio comportamento. Foi esclarecido que seria como uma conversa consigo mesmo (diálogo interno) que ajuda a direcionar e avaliar o uso de estratégias de aprendizagem no processo de produção textual. Podem, também, ser mensagens afirmativas, no sentido de encorajar o próprio indivíduo a realizar com sucesso uma tarefa. Alguns exemplos de auto-instrução utilizados foram: Calma, eu vou conseguir!!; Preciso tentar novamente... : Não posso me distrair..: O que devo fazer?; Como posso adaptar as estratégias para este problema? : Eu fiz esta parte correta? ; Eu fiz um bom trabalho!! .
- ✓ Como os alunos tinham acabado de fazer uma prova no horário anterior, a pesquisadora fez um levantamento junto aos alunos sobre as auto-afirmações positivas e negativas que eles tinham usado durante a realização da prova, e que usavam na realização das outras atividades escolares, principalmente nas situações de produção de textos.
- ✓ Após verificar a compreensão desta parte, a pesquisadora dividiu a turma em grupos de três alunos. A seguir, perguntou aos alunos qual dos seguintes itens era mais importante no momento de estudar e ter um melhor desempenho escolar: a inteligência, o esforço ou a sorte. A pesquisadora, então, entregou uma folha com perguntas a respeito destes aspectos (Anexo 13). Depois de discutirem entre eles, a pesquisadora fez uma votação a respeito da pergunta feita anteriormente, e obteve o seguinte resultado: 14 respostas para esforço, 7 para inteligência e 1 para sorte.
- ✓ A pesquisadora, então, esclareceu que as percepções que os alunos têm sobre aquelas causas vão influenciar seus sentimentos, seu desempenho e sua motivação para aprender. A seguir, a

pesquisadora encerrou falando que, quem tinha respondido esforço tinha dado uma resposta mais adequada. Isso porque o indivíduo que atribui seus resultados escolares ao esforço, atribui a si próprio a responsabilidade, e acredita que se ele se esforçar mais pode melhorar seus resultados numa próxima vez. Isto é, o sucesso depende da depende do maior ou menor empenho com ele se dedica à tarefa. Neste sentido, o resultado é um aspecto que está sobre o controle do indivíduo, que possibilita realizar as tarefas com sucesso. Já a sorte deve ser vista como um aspecto em que o aluno não assume a responsabilidade pela própria aprendizagem, já que está implícito para o indivíduo que pode pouco fazer para os modificar.

Materiais: cópias com as perguntas a respeito das crenças sobre inteligência, esforço e sorte, motivação intrínseca e extrínseca.

6ª SESSÃO

OBJETIVO GERAL: Terminar a explicação das estratégias para a escrita: escrever mais, revisar e ou reescrever, memorização das estratégias de aprendizagem.

PROCEDIMENTOS DA SESSÃO :

- ✓ Iniciou-se a sessão solicitando aos alunos que pegassem o pequeno mapa (Anexo 10), e fizessem uma revisão das estratégias de aprendizagem ensinadas anteriormente (pensar, planejar e escrever).
- ✓ A seguir, complementou-se a explicação com as estratégias que faltavam: escrever mais, revisar, decidir entre revisar e/ou reescrever. A pesquisadora explicou que, após pensar, planejar e escrever, o próximo passo consiste em fazer uma leitura rápida do texto, e para se decidir sobre a necessidade ou não de escrever mais para complementar ou refinar idéias presentes no texto. Em seguida, a pesquisadora distribuiu uma folha para todos os alunos (quadro abaixo), na qual havia questões explicativas a respeito das estratégias de revisar e/ ou reescrever. Leu, em voz alta, os passos para revisar um texto, explicando que revisar significa identificar problemas, tomar decisões sobre como mudar o texto, e ter conhecimentos sobre como fazer essas mudanças.

REVISAR

Rer o que está escrito com atenção, perguntando para si mesmo se:

1. Está claro?
2. Posso colocar mais algumas idéias (adicionar)?
3. Posso retirar algo?
4. Posso substituir algo?
5. Existem erros? (se sim, corrigí-los);
6. Posso fazer mais alguma modificação? (se sim, fazer mudanças);
7. Fazer mudanças finais.

- ✓ Depois, a pesquisadora explicou, tendo como base o quadro abaixo, como decidir entre reescrever ou revisar. Primeiramente, leu em voz alta que o aluno deve, no momento de decidir entre revisar ou reescrever, avaliar do ponto de vista da professora, se o texto está bom ou não.

PASSOS FORMAIS PARA UMA REVISÃO:

- Colocar mais idéias (Adicionar);
- Retirar partes que não são importantes (apagar);
- Substituir;
- Reorganizar (mudar algo de lugar para que fique melhor).

Decidir entre Revisar e /ou Reescrever

Reescrever, se:

- O texto não estiver bem escrito.
- O texto possuir muitos problemas, sendo mais fácil reescrever do que revisar, isto é, haverá um gasto maior de tempo revisando do que reescrevendo.
- Se o propósito do texto não estiver claro, é mais fácil extrair suas idéias principais e escrever uma nova narrativa.

Revisar, se:

- *O texto estiver bem escrito.*
- *Descobrir os erros for fácil.*
- Caso o objetivo do texto não esteja claro, se for difícil extrair uma idéia e quando o tempo para reescrever for pouco é mais fácil revisar do que reescrever.

- ✓ Após assegurar que nenhum aluno tinha dúvidas nesta parte, a pesquisadora discutiu o propósito, como e quando usar as estratégias de aprendizagem na escrita de texto. Foi esclarecido que o objetivo de se usar estratégias de aprendizagem está ligado ao fato de que conhecer um amplo leque de estratégias facilita a aprendizagem, auxilia na organização do pensamento, no planejamento das diversas atividades escolares e no gerenciamento do tempo. O como usar uma estratégia se refere ao aspecto do aluno desenvolver a capacidade de avaliar que conforme a tarefa, o objetivo que se quer alcançar e o tempo de que dispõe para a realização do mesmo, privilegia-se o uso de

determinadas estratégias e não de outras. A partir do momento em que se têm consciência da importância das estratégias de aprendizagem como um dos fatores que auxiliam no desempenho escolar, o ideal seria o estudante utilizá-las frequentemente na realização das diversas atividades acadêmicas.

- ✓ A seguir, foi proposto aos alunos que estudassem as estratégias de aprendizagem.

Materiais: cópias dos passos estratégicos restantes. Quadro geral.

7ª SESSÃO

OBJETIVO GERAL: prática independente.

PROCEDIMENTOS DA SESSÃO:

- ✓ Nesta sessão, solicitou-se aos estudantes que escrevessem um texto sobre o mesmo tema do primeiro encontro (o incêndio), utilizando tudo o que havia sido ensinado nas sessões. Os alunos gastaram nesta atividade em torno de 40 minutos. Posteriormente, a pesquisadora também solicitou ao grupo que escrevesse a respeito das sessões, contando para toda a escola como foram os encontros, o que eles aprenderam sobre a produção de textos, sobre si mesmos, e sobre quais foram os pontos positivos e negativos do trabalho realizado pela pesquisadora com eles. Para este relato foi solicitado que utilizassem os passos estratégicos já aprendidos. Nesta sessão, fez-se o fechamento da intervenção.
- ✓ No final do encontro, a pesquisadora comprometeu-se a pegar os textos e montar um painel, para mostrar a toda instituição escolar este texto produzido por eles. Tal procedimento visava cumprir um objetivo considerado relevante por alguns teóricos, com relação a garantir um propósito e uma audiência autêntica para a escrita. Vale ressaltar que a frequência dos alunos durante a intervenção foi assídua.

Materiais: lápis e papel.

3.8 – CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

A diretora e os professores foram informados acerca do caráter confidencial da pesquisa; além disso, foi enfatizado que o horário de coleta de dados seria definido pela própria escola, a fim de interferir o mínimo possível na rotina da mesma. Aos alunos também foi assegurado o caráter confidencial do estudo, que sua participação no estudo não influenciaria de forma alguma suas notas ou desempenho na escola, bem como sobre o caráter voluntário de sua participação.

3.9 – CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Os participantes da presente pesquisa foram alunos da 6ª série do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Catalão, Goiás. As classes escolhidas para comporem os grupos controle e experimental foram sorteadas aleatoriamente. Vale ressaltar que tal trabalho foi desenvolvido a partir de um delineamento quase experimental. Nesse sentido, não houve um controle muito rígido das variáveis abordadas. Como já mencionado, o estudo foi desenvolvido em 3 etapas: pré-teste, intervenção e pós-teste. Inicialmente, será feita uma caracterização dos participantes quanto aos dados demográficos e comparações quanto a homogeneidade das variáveis investigadas entre os grupos controle e experimental no tempo pré.

O grupo controle era constituído originalmente por 22 alunos, e o grupo experimental por 26. Foram excluídos da amostra cinco e oito estudantes, respectivamente do grupo controle e experimental. Os motivos que justificaram tal procedimento foram decorrentes da ausência dos participantes durante a coleta de dados, mais especificamente durante a aplicação dos instrumentos no pré e/ou pós-teste. Dessa forma, o grupo controle constituiu-se originalmente de 17 crianças, com a média de idade de 12.6 anos, das quais 12 (70.6%) pertenciam ao gênero feminino e 5 (29.4%) ao sexo masculino; do total, 15 (88.2%) nunca haviam repetido uma série e a maioria, 9 deles (ou 52.9%), se auto-avaliou como possuindo um desempenho escolar regular.

Já o grupo experimental foi composto por 18 participantes, com média de idade de 13.3 anos, dos quais 8 (44.4%) pertenciam ao gênero feminino e 10 (55.6%) ao masculino. Em relação ao desempenho escolar, 61.1% (11) dos participantes se auto-avaliaram como possuindo um rendimento bom, e 27.8% (5), um rendimento regular.

A Tabela 1 descreve e compara os grupos controle e experimental no pré-teste em relação às variáveis sócio-demográficas, como gênero, idade, auto-avaliação e repetência, bem como a homogeneidade das variáveis trabalhadas antes da ocorrência da intervenção, a saber: aspecto estrutural, categorias hierárquicas, número de linhas, erros ortográficos, importância concedida à escrita, uso e quantidade de estratégias de aprendizagem relatadas, motivação extrínseca, intrínseca e auto-eficácia no tempo pré.

Tabela 1: Dados demográficos da amostra e a comparação das variáveis entre os grupos controle e experimental no tempo Pré.

Variável	Categorias	Grupo Controle*	Grupo Experimental*	Comparação
DADOS	DEMOGRÁFICOS			
Gênero	Masculino Feminino	5 (29.4%) 12 (70.6%)	10 (55.6%) 8 (44.4%)	$\chi^2=2.44$; $p=0.118$ ^(a)
Idade	Anos	12.6 (1.3)	13.3 (1.2)	$Z=1.98$; $p=0.048$ ^(c)
Auto-Avaliação	Bom Regular Mal	9 (52.9%) 7 (41.2%) 1 (5.9%)	11 (61.1%) 5 (27.8%) 2 (11.1%)	$p=0.688$ ^(b)
Repetência	Não Sim	15 (88.2%) 2 (11.8%)	10 (55.6%) 8 (44.4%)	$p=0.060$ ^(b)
1ª HIPÓTESE				
Aspecto Estrutural	Escore	5.9 (1.2)	6.1 (0.7)	$Z=0.13$; $p=0.901$ ^(c)
Categorias Hierárquicas	Escore	2.5 (1.1)	2.1 (1.2)	$Z=1.34$; $p=0.180$ ^(c)
Número de Linhas	Quantidade	23.5 (10.4)	16.7 (7.5)	$Z=2.30$; $p=0.022$ ^(c)
Erros Ortográficos	Quantidade	14.2 (9.4)	12.6 (9.4)	$Z=0.63$; $p=0.530$ ^(c)
2ª HIPÓTESE				
Importância Escrita (uso extra-escolar)	Não Sim	6 (35.3%) 11 (64.7%)	8 (44.4%) 10 (55.6%)	$\chi^2=0.31$; $p=0.581$ ^(a)
Importância Escrita (uso escolar)	Não Sim	14 (82.4%) 3 (17.7%)	18 (100.0%) 0 (0.0%)	$p=0.104$ ^(b)
Importância Escrita (objetivos futuros)	Não Sim	7 (41.2%) 10 (58.8%)	12 (66.7%) 6 (33.3%)	$\chi^2=2.29$; $p=0.130$ ^(a)
Importância Escrita (outras categorias)	Não Sim	15 (88.2%) 2 (11.8%)	10 (55.6%) 8 (44.4%)	$p=0.060$ ^(b)
3ª HIPÓTESE				
Uso de Estratégias de Aprendizagem	Não Sim	6 (35.3%) 11 (64.7%)	4 (22.2%) 14 (77.8%)	$p=0.471$ ^(b)
Número de Estratégias De Aprendizagem	Quantidade	0.9 (0.8)	1.4 (1.2)	$Z=1.44$; $p=0.151$ ^(c)
Escala de Estratégias de Aprendizagem	Escore	87.9 (12.2)	80.9 (8.0)	$Z=1.74$; $p=0.083$ ^(c)
4ª HIPÓTESE				
Motivação Extrínseca	Escore	11.1 (2.6)	11.6 (2.4)	$Z=0.40$; $p=0.690$ ^(c)
Motivação Intrínseca	Escore	12.5 (2.6)	11.7 (2.4)	$Z=1.21$; $p=0.225$ ^(c)
5ª HIPÓTESE				
Auto-Eficácia	Escore	25.8 (4.2)	25.9 (4.5)	$Z=0.33$; $p=0.740$ ^(c)

(a) teste Qui-Quadrado; (b) teste exato de Fisher; (c) teste de Mann-Whitney.

* para variáveis contínuas os valores são média (desvio-padrão), para categóricas são “n” e %.

Pelos resultados, verifica-se que os grupos controle e experimental eram comparáveis em quase todas as variáveis, com exceção da idade e número de linhas. É importante esclarecer que, o fato de haver uma quantidade maior de alunos repetentes no grupo experimental (8) do que no grupo controle (2), foi responsável pela significativa diferença entre as idades médias dos dois grupos. Já em relação ao número de linhas, percebe-se que no pré-teste, os participantes do grupo controle, em relação ao grupo experimental escreveram textos com uma quantidade significativamente maior de linhas. Cabe mencionar que, partiu-se do pressuposto de que, pelo fato de cursarem a mesma série escolar, numa mesma escola, e a escolha dos dois grupos ter sido aleatória, existiriam características comparáveis entre os dois grupos, o que de fato ocorreu para a maioria das variáveis. Assim, optou-se por comparar as classes como um todo, ao invés de um delineamento no qual as comparações seriam feitas por pareamento aluno-aluno.

3.10 – PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados para verificação das hipóteses foi realizada procedendo-se da seguinte forma: primeiramente, em relação à primeira hipótese que diz respeito à elaboração de um texto narrativo, as produções escritas pelos alunos no pré e pós-teste foram analisadas e classificadas segundo quatro formas: estrutural (elementos básicos), categorias de análise de acordo com as pontuações obtidas, quantidade de linhas produzidas e erros ortográficos.

Para fins da análise de dados relativo aos elementos básicos, utilizou-se o somatório de itens apresentados, e trabalhados em uma das sessões de intervenção (ver página 73), a saber: 1- introdução do assunto, 2- personagens, 3 - ambiente, 4- problema ou propósito, 5 - ação, 6 - conclusão e 7 - emoções. Cada item presente no texto produzido pelo aluno teve a equivalência de 1 ponto, podendo a pontuação do aluno variar de 0 a 7 pontos.

Para uma maior aprofundamento da análise, tais resultados, por sua vez, foram reorganizados e agrupados em quatro categorias de análise de acordo com as pontuações obtidas, atribuindo-se a cada texto notas que variavam de 1 a 4, sendo 4 considerada a melhor nota. Tal forma de análise constituiu numa combinação do score dos elementos básicos acompanhados de níveis de articulação do texto, resultando em quatro categorias de análise conforme a pontuação de cada participante. No presente estudo, articulação diz respeito à habilidade do aluno em integrar os elementos básicos de uma narrativa, (personagens, cenários, tempo, enredo, problema, conclusão e emoções) com as idéias que ele pretende expressar e desenvolver no texto, neste sentido estabelecendo nexos entre as partes do texto e suas idéias (SOVIK, HEGGBERT e SAMUEL TUEN, 1998; FERRARI, BOUFFARD e

RAINVILLE 1998; COELHO, 2002). A articulação do texto foi verificada tendo em vista a continuidade das idéias narradas ao nível do sentido, e não ao nível das relações entre os constituintes lingüísticos (COELHO, 2002). Assim as quatro categorias de análise de acordo com as pontuações obtidas da análise estrutural que emergiram nas narrativas dos participantes foram as seguintes, a saber: **1-CATEGORIA 1 - História estruturalmente incompleta– articulação pobre:** corresponderiam a produções de textos na qual, além de não estar presente algum item relacionado aos elementos básicos, deixa a desejar em termos de ajustamento das idéias.

2- CATEGORIA 2 - História incompleta – relativamente bem articulada: refere-se a produções de textos com uma estrutura narrativa mal elaborada quanto às partes básicas. Entretanto, a história é bem apresentada em termos de alguns elementos básicos e das idéias.

3- CATEGORIA 3 - História com estrutura completa – mal articulada: diz respeito a textos nos quais estariam presentes todas as partes básicas, contudo a história demonstra pobreza na clareza das idéias.

4- CATEGORIA 4 – História completa – bem articulada: corresponderiam à produções de textos com uma estrutura narrativa bem elaborada, na qual todos os itens relativos à história são bem explicitados, tanto em termos de elementos básicos, quanto da clareza e ajustamento das idéias.

Em relação à análise por linhas produzidas e erros ortográficos, calculou-se a quantidade de linhas escritas e de erros cometidos no pré e pós-teste.

A segunda hipótese se referiu a importância da escrita na vida escolar e extra-escolar do aluno. Por se tratar de uma questão aberta, utilizou-se a análise de conteúdo das respostas dos participantes (ver ANEXO 16). A terceira hipótese buscou verificar o relato da utilização de estratégias de aprendizagem na produção de textos. Vale ressaltar que, o uso de estratégias de aprendizagem foi analisado por meio de dois instrumentos: uma questão aberta sobre estratégias de produção de textos (ZIMMERMAM e MARTINEZ-PONS, 1986) e a escala de estratégias de aprendizagem (BORUCHOVITCH e SANTOS, 2001). As respostas dadas pelos participantes ao primeiro instrumento foram estudadas por meio da análise de conteúdo nos dois tempos. Para isso, utilizou-se de um sistema de categorias de respostas desenvolvidas em estudos nacionais (COSTA e BORUCHOVITCH, 2000) e internacionais (ZIMMERMAM e MARTINEZ-PONS, 1986; PURDIE e HATTIE, 1996). Para análise do segundo instrumento, utilizar-se-á da análise de variância por medidas repetidas. A quarta hipótese relativa a orientação motivacional extrínseca é intrínseca na produção de

textos foi avaliada mediante uma escala constituída por oito perguntas, das quais quatro avaliavam um tipo de motivação (extrínseca e intrínseca). Vale ressaltar que, a análise da orientação motivacional foi feita separadamente para os dois tipos de motivação. Por fim, a quinta hipótese investigou as crenças de auto-eficácia envolvendo o uso de estratégias de aprendizagem para a produção de textos mediante a aplicação de uma escala constituída por nove perguntas.

Para comparar as variáveis categóricas entre os grupos em cada tempo foi utilizado o teste Qui-Quadrado ou, quando necessário, o teste exato de Fisher (presença de valores esperados menores que 5). As variáveis numéricas foram comparadas entre os 2 grupos por meio do teste de Mann-Whitney.

Para comparação das variáveis categóricas entre os tempos, em cada grupo, foi utilizado o teste de Mc Nemar. Para analisar a evolução dos escores entre os tempos e entre os grupos foi utilizada a Análise de Variância (ANOVA) para medidas repetidas. Na comparação entre os grupos em cada tempo foi utilizado o teste de Tukey, e na comparação das medidas entre os tempos para cada grupo foi utilizado o teste de contraste por perfil. Para comparação das variáveis categóricas entre os tempos em cada grupo foi utilizado o teste de Mc Nemar. O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5% ($p < 0.05$). No capítulo a seguir, os resultados da presente investigação serão relatados.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os participantes da presente pesquisa foram alunos da 6ª série do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Catalão, Goiás. As classes escolhidas para comporem os grupos controle e experimental foram sorteadas aleatoriamente. Neste capítulo, os resultados serão apresentados levando-se em consideração as hipóteses da presente investigação. Vale ressaltar que tal trabalho foi desenvolvido a partir de um delineamento quase experimental. Nesse sentido, não houve um controle muito rígido das variáveis abordadas. Como já mencionado, o estudo foi desenvolvido em 3 etapas: pré-teste, intervenção e pós-teste. Serão explorados os dados referentes às cinco hipóteses levantadas, na ordem em que são apresentadas no Capítulo quatro, Método.

4.1 – ANÁLISE COMPARATIVA E EVOLUTIVA

Para determinar a influência da intervenção por meio da instrução em estratégias na produção de textos de alunos da 6ª série do ensino fundamental, objetivo deste estudo, foram considerados três tipos de dados: a) o desempenho dos participantes na produção de um texto narrativo no pré e pós-teste, b) as respostas dos alunos às duas questões abertas, a saber: importância da escrita e o uso de estratégias de aprendizagem, e, por último, c) as respostas dos estudantes nas três escalas likerts utilizadas: escala de orientações motivacionais, de auto-eficácia e a de estratégias de aprendizagem.

Os dados analisados neste estudo serão descritos conforme a ordem em que são apresentadas às cinco hipóteses no capítulo relativo ao Método. Primeiramente, apresentar-se-á a análise quantitativa e qualitativa dos dados. Por último, os possíveis benefícios da intervenção serão analisados à luz das variáveis gênero, idade e repetência (somente para o grupo experimental).

Importante esclarecer que, os cálculos estatísticos foram realizados mediante a análise de variância para medidas repetidas, que faz 3 comparações ou testes ao mesmo tempo: 1) compara os valores numéricos entre os grupos (comparações inter-grupos), mais especificamente, verifica se os grupos controle e experimental são diferentes em pelo menos um dos tempos; 2) compara os valores das medidas entre os tempos (comparações intra-grupos), ou seja, estuda a evolução das medidas ao longo dos tempos, para saber se pelo menos um dos grupos ou ambos mudam de patamar durante as

fases do estudo; e por último, 3) verifica o efeito da interação entre grupos e tempos, quer dizer, analisa a relação da variável com os grupos e com os tempos simultaneamente, caracterizando se houve algum tempo específico no qual os grupos foram diferentes, ou se existe algum grupo com evolução diferente do outro. Durante o relato da análise dos resultados, será sinalizado o tipo de análise (comparações inter-grupos, intra-grupos ou interação grupos e tempos) que foi realizado.

4. 2 – PRIMEIRA HIPÓTESE: QUALIDADE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

A fim de verificar possíveis mudanças na produção de textos dos alunos como decorrência da intervenção realizada, que constituiu um dos objetivos deste estudo, observou-se o desempenho dos estudantes no pré e pós-teste na produção de textos narrativos. Dar-se-á início à descrição dos dados da presente investigação pela análise de tais medidas. Os dados coletados apresentam-se a seguir.

Iniciou-se a análise da produção textual, verificando a ocorrência de mudanças, tendo em vista a presença ou ausência de elementos básicos no texto narrativo escrito pelos participantes no pré e pós-teste. Essa análise foi denominada de estrutural.

A análise de variância para medidas repetidas, que pode ser visualizada na tabela 2, mostrou que não houve diferença significativa em relação ao aspecto estrutural no grupo experimental e controle na comparação entre grupos ($F_{(1,33)}=1.15$; $p=0.292$) e na interação grupo versus tempo ($F_{(1,33)}=1.16$; $p=0.289$). Já na comparação entre tempos, houve uma diferença significativa para os dois grupos, com aumento significativo entre tempos para ambos os grupos ($F_{(1,33)}=7.08$; $p=0.012$).

Tabela 2. Resultado da ANOVA para comparação entre grupos e tempos no aspecto estrutural.

Variável Dependente	Comparação entre Grupos ^a	Comparação Entre Tempos ^b	Efeito da Interação Grupo vs Tempo
Aspecto Estrutural	$F_{(1,33)}=1.15$; $p=0.292$	$F_{(1,33)}=7.08$; $p=0.012$ ^c	$F_{(1,33)}=1.16$; $p=0.289$

(a) comparação entre grupos controle e experimental.

(b) comparação entre tempos pré e pós.

(c) diferenças significativas entre tempos: aumento significativo entre os tempos para ambos os grupos;

Ainda em relação à estrutura do texto antes da intervenção ser realizada, ao se analisar o nível dos textos dos participantes dos dois grupos no pré-teste, percebe-se que ambos já possuíam uma compreensão clara dos elementos básicos que deveriam estar presentes em uma narrativa, e com o passar do tempo, tal conhecimento se aprimorou nos integrantes dos dois grupos. Em termos

qualitativos, o desempenho dos participantes dos grupos experimental e controle podem ser vistos nos quadros 3 e 4 a seguir.

QUADRO 3: Dados demográficos e pontuação de cada participante do grupo experimental no pré e pós-teste segundo a análise estrutural.

Participantes	Idade	Gênero	Repetência	Pré-teste Aspecto estrutural	Pós-teste Aspecto Estrutural
18	12	F	0	6	6
19	13	F	0	6	7
20	15	M	1	6	7
21	14	F	1	7	7
22	13	M	1	6	6
23	13	F	0	7	7
24	13	M	0	7	7
25	16	M	1	6	7
26	13	F	1	7	7
27	12	M	0	6	7
28	12	F	0	6	6
29	12	M	1	5	7
30	15	M	1	6	7
31	14	F	0	6	7
32	12	M	0	6	6
33	14	M	0	6	7
34	14	F	1	4	4
35	12	M	0	6	7

QUADRO 4: Dados demográficos e pontuação de cada participante do grupo controle no pré e pós-teste segundo a análise estrutural.

Participantes	Idade	Gênero	Repetência	Pré-teste Aspecto estrutural	Pós-teste Aspecto estrutural
1	12	F	0	6	7
2	12	M	0	5	5
3	13	F	0	7	7
4	12	F	0	7	5
5	12	F	0	7	7
6	12	F	0	7	7
7	12	F	0	7	6
8	13	F	0	6	5
9	15	F	0	6	6
10	16	M	1	6	6
11	12	F	0	7	6
12	12	M	0	7	6
13	12	M	0	4	6
14	11	F	0	3	5
15	12	F	0	6	7
16	14	M	1	5	6
17	12	F	0	5	7

De fato, esses dados foram confirmados ao se analisar a evolução do desempenho dos alunos do pré para o pós-teste por meio do teste exato de Fisher ($P=0.057$), cujos resultados mostraram ser marginalmente significativos (Tabela 3).

Tabela 3. Análise comparativa da evolução do aspecto estrutural nos grupos controle e experimental.

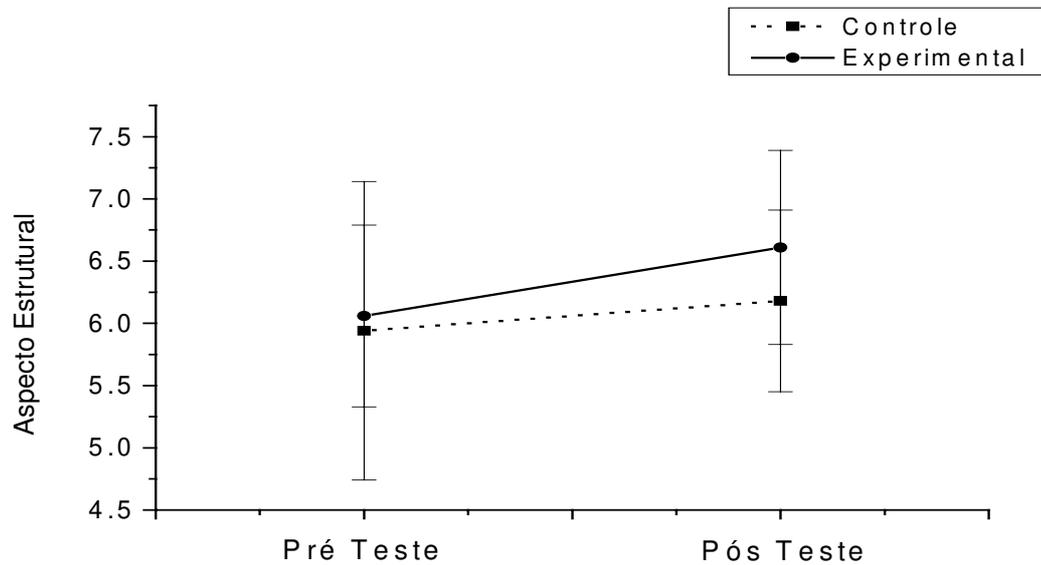
Aspecto estrutural	G. Controle	G. Experimental	Total
Redução	5 (29.41%)	0(0.00%)	5
Estável	6(35.29%)	9(50.0%)	15
Aumento	6(35.29%)	9(50.0%)	15
Total	17	18	35

Teste exato de Fisher: $P=0.057$

A partir dos dados da tabela 3, percebe-se que 50% (9) do grupo experimental e 35.29%(6) do grupo controle melhoraram seu conhecimento a respeito dos elementos básicos constituintes de uma narrativa. Outro dado interessante foi que não houve piora no desempenho por parte dos participantes

do grupo experimental, o que não ocorreu no grupo controle. Os dados da Tabela 6, podem ser, melhor visualizados no gráfico 1 abaixo.

Gráfico 1. Análise comparativa da evolução do aspecto estrutural nos grupos controle e experimental.



As produções textuais dos alunos também foram comparadas no pré e pós-teste tendo como critério quatro categorias de análise de acordo com a pontuação obtida por cada participante.

A análise de variância para medidas repetidas, que pode ser visualizada na Tabela 4, demonstrou ausência de diferença significativa na comparação entre os grupos controle e experimental ($F_{(1,33)}=0.07$; $p=0.798$). Contudo, os dados demonstraram diferenças altamente significativas na comparação entre tempos ($F_{(1,33)}=8.14$; $p=0.007$) e efeito da interação grupo versus tempo ($F_{(1,33)}=8.14$; $p=0.007$) para o grupo experimental no que diz respeito aos textos produzidos conforme a análise por categorias de análise.

Tabela 4. Resultado da ANOVA para comparação entre grupos e tempos em relação a análise por categorias.

Variável Dependente	Comparação entre Grupos^a	Comparação Entre Tempos^b	Efeito da Interação Grupo vs Tempo
Categorias Hierárquicas	$F_{(1,33)}=0.07$; $p=0.798$	$F_{(1,33)}=8.14$; $p=0.007$	$F_{(1,33)}=8.14$; $p=0.007$ ^d

(a) comparação entre grupos controle e experimental. (b) comparação entre tempos pré e pós.

(d) diferenças significativas entre tempos: aumento significativo entre os tempos apenas para grupo experimental (**$p<0.001$** ; Teste de Perfil: Pré \neq Pós).

Interessante verificar que o desempenho dos grupos no pré-teste se constituiu da seguinte forma: 29,4% (5) dos participantes do grupo controle e 38,8% (7) do experimental se encontravam na categoria 1, ou seja, com um desempenho mais fraco nesta tarefa. Os alunos classificados nas categorias 2 e 3 podem ser caracterizados como possuindo um desempenho médio. Nesse sentido, 52,9% (9) dos estudantes do grupo controle e 38,8% (7) do experimental se encontravam na média. Já a categoria 4 foi constituída por 5 (29,4%) alunos do grupo controle e 3 (16,6%) do experimental. Tendo como base tais dados, e na ausência de diferenças significativas entre os grupos no tempo pré (ver tabela 1) conclui-se que os participantes de ambos os grupos se encontravam no pré-teste, em um patamar similar de desempenho na escrita de textos. Os Quadros 5 e 6, a seguir, possibilitam uma melhor visualização desses dados.

QUADRO 5: Dados demográficos e pontuação nas categorias de análise no pré-teste e pós-teste referentes aos participantes do grupo experimental.

Participantes	Idade	Gênero	Repetência	Categoria Pré-teste	Categoria Pós-teste
18	12	F	0	1	2
19	13	F	0	2	4
20	15	M	1	2	4
21	14	F	1	4	4
22	13	M	1	2	2
23	13	F	0	4	4
24	13	M	0	4	4
25	16	M	1	2	4
26	13	F	1	4	4
27	12	M	0	1	2
28	12	F	0	1	2
29	12	M	1	1	1
30	15	M	1	2	4
31	14	F	0	1	4
32	12	M	0	2	2
33	14	M	0	1	4
34	14	F	1	1	2
35	12	M	0	2	4

QUADRO 6: Dados demográficos e pontuação nas categorias de análise no pré-teste e pós-teste referentes aos participantes do grupo controle.

Participantes	Idade	Gênero	Repetência	Categoria Pré-teste	Categoria Pós-teste
1	12	F	0	2	4
2	12	M	0	1	2
3	13	F	0	4	4
4	12	F	0	4	2
5	12	F	0	4	4
6	12	F	0	4	4
7	12	F	0	3	1
8	13	F	0	2	2
9	15	F	0	2	2
10	16	M	1	1	2
11	12	F	0	4	2
12	12	M	0	3	2
13	12	M	0	2	2
14	11	F	0	2	2
15	12	F	0	1	2
16	14	M	1	2	2
17	12	F	0	2	4

Em termos qualitativos, vale ressaltar que observou-se uma mudança qualitativa expressiva, já que 11 (61,1%) participantes num total de 18 (100%) do grupo experimental passaram de uma categoria inferior para uma superior, 38,8% (7) alcançaram o nível máximo (categoria 4), e nenhum piorou. Cabe mencionar que, dos 11 alunos que subiram de categoria, 54,5% (6) eram de faixa etária mais avançada, isto é, de 14, 15 e 16 anos, e 45,5% (5) possuíam 12 e 13 anos. Já no grupo controle, dos 17 alunos, somente 5 (29,4%) apresentaram mudança de uma categoria inferior para uma superior, 23,5% (4) passaram de uma categoria superior para uma inferior, e 47% (8) se mantiveram na mesma categoria.

Esses dados foram confirmados ao se analisar a evolução do desempenho dos alunos do pré para o pós-teste por meio do teste exato de Fisher ($P=0.043$), e podem ser melhor visualizados na Tabela 5.

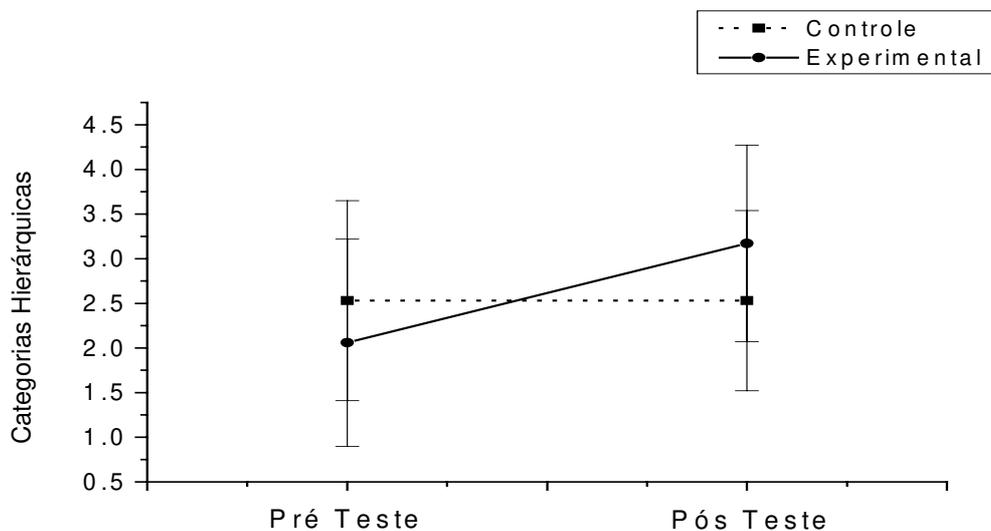
Tabela 5 - Análise comparativa da evolução das categorias de análise nos grupos controle e experimental.

Categorias de análise	de	G. Controle	G. Experimental	Total
Redução		4 (23.53%)	0(0.00%)	4
Estável		8(47.06%)	7(38.89%)	15
Aumento		5(29.41%)	11(61.11%)	16
Total		17	18	35

teste exato de Fisher: P=0.043

A partir dos dados apresentados na Tabela 5 percebe-se que, no grupo experimental e controle respectivamente, 29.41%(5) e 61.11%(11) da amostra melhoraram a qualidade de seus textos narrativos. Acresce-se que não houve passagem de um nível superior para um nível inferior por parte dos participantes do grupo experimental. Os dados da tabela 5, podem ser melhor visualizados no gráfico 2 a seguir.

Gráfico 2. Análise comparativa da evolução das categorias de análise nos grupos controle e experimental.



Um dos propósitos do presente estudo também foi verificar se crianças submetidas a uma intervenção em estratégias de produção de textos escreveriam uma quantidade maior de linhas por texto. Ao se analisar o desempenho dos grupos no pré-teste, O Teste de Mann-Whitney, ($Z=2.30$; $p=0.022$) mostrou que, nesta variável, os grupos controle e experimental não eram comparáveis. Mais

especificamente, os integrantes do grupo controle escreveram textos com uma quantidade significativamente maior de linhas do que os alunos do grupo experimental.

A Tabela 6 mostra ausência de diferença significativa em relação ao número de linhas escritas no grupo experimental e controle na comparação entre grupos ($F_{(1,33)}=0.92$; $p=0.344$) e na comparação entre tempos ($F_{(1,33)}=1.15$; $p=0.291$). Já ao se analisar a interação grupo versus tempo observou-se uma redução altamente significativa entre os tempos para o grupo controle ($F_{(1,33)}=11.78$; $p=0.002$). Contudo, apesar do grupo experimental ter mostrado uma evolução quanto ao número de linhas escritas no pós-teste, houve uma equiparação e não superação do grupo experimental em relação ao grupo controle nesta variável.

Tabela 6. Resultado da ANOVA para comparação entre grupos e tempos para número de linhas.

Variável Dependente	Comparação Entre Grupos ^a	Comparação entre Tempos ^b	Efeito da Interação Grupo vs Tempo
Número de Linhas	$F_{(1,33)}=0.92$; $p=0.344$	$F_{(1,33)}=1.15$; $p=0.291$	$F_{(1,33)}=11.78$; $p=0.002$ ^c

(a) comparação entre grupos controle e experimental. (b) comparação entre tempos pré e pós.

(c) diferenças significativas entre grupos: grupo controle maior que grupo experimental no tempo Pré (**$p<0.05$** ; teste de Tukey); diferenças significativas entre tempos: redução significativa entre os tempos apenas para grupo controle (**$p=0.003$** ; Teste de Perfil: Pré \neq Pós).

Esses dados podem ser constatados ao se analisar a evolução do desempenho dos alunos do pré para o pós-teste por meio do teste exato de Fisher ($P=0.018$), e visualizados na Tabela 7.

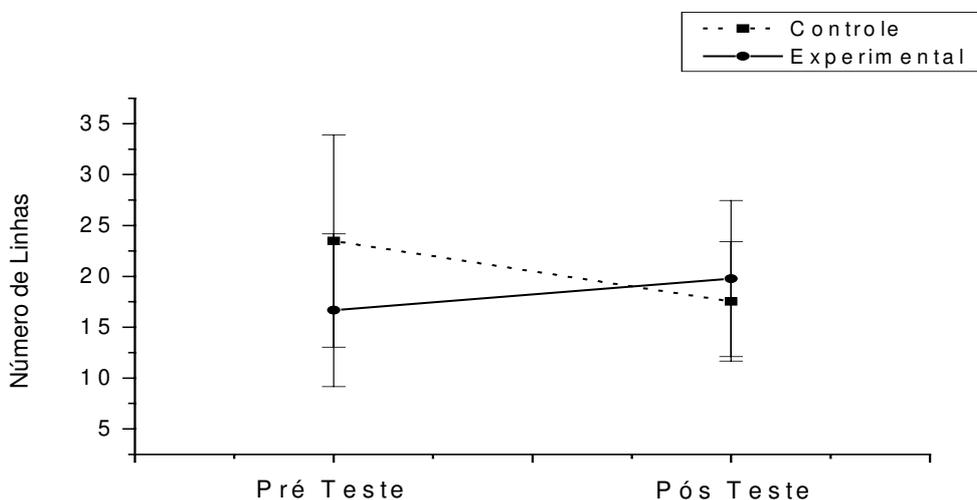
Tabela 7 - Análise comparativa da evolução do número de linhas escritas nos grupos controle e experimental.

Número de linhas	G. Controle	G. Experimental	Total
Redução	12(70.59%)	6(33.33%)	18
Estável	1(5.88%)	0(0.00%)	1
Aumento	4(23.53%)	12(66.11%)	12
Total	17	18	35

TESTE EXATO DE FISHER: ($P=0.018$).

A partir dos dados apresentados na Tabela 7, percebe-se que, no grupo experimental e controle respectivamente, 23.53%(4) e 66.67%(12) da amostra escreveram textos com uma quantidade maior de linhas, no pós-teste. Os resultados da tabela 7, podem ser melhor visualizados no gráfico 3.

Gráfico 3. Análise comparativa da evolução do número de linhas escritas nos grupos controle e experimental.



Um dos objetivos da presente investigação foi verificar se nos textos produzidos pelos participantes, haveria diminuição dos erros ortográficos, como decorrência da intervenção em estratégias de produção de textos. É relevante enfatizar, entretanto, que os participantes do grupo experimental receberam a instrução de que os aspectos relacionados a ortografia, pontuação e gramática não seriam avaliados. Vale esclarecer que, tais conteúdos não foram trabalhados durante a intervenção.

A análise de variância para medidas repetidas apresentada na Tabela 8, demonstrou ausência de diferença significativa para os grupos controle e experimental na comparação entre grupos ($F_{(1,33)}=0.27$; $p=0.609$), entre tempos ($F_{(1,33)}=0.01$; $p=0.946$) e na interação grupo versus tempo ($F_{(1,33)}=0.76$; $p=0.389$) nos grupos experimental e controle no que diz respeito aos textos produzidos conforme a análise por erros ortográficos.

Tabela 8. Resultado da ANOVA' para comparação entre grupos e tempos para erros ortográficos.

Variável Dependente	Comparação Entre Grupos ^a	Comparação entre Tempos ^b	Efeito da Interação Grupo vs Tempo
Erros Ortográficos /Linha	$F_{(1,33)}=0.27; p=0.609$	$F_{(1,33)}=0.01; p=0.946$	$F_{(1,33)}=0.76; p=0.389$

(a) comparação entre grupos controle e experimental. (b) comparação entre tempos pré e pós.

Contudo, ao se analisar a evolução do desempenho dos alunos do pré para o pós-teste por meio do teste qui-quadrado, os dados mostraram uma tendência à significância estatística marginal ($\chi^2=3.45/$; $GL=1$; $P=0.063$) entre os tempos somente no grupo experimental. De fato, caso o número de participantes fosse maior, tal significância poderia ter sido alcançada. Cabe mencionar que foi feita uma análise de covariância, ajustando os erros ortográficos por linha, tendo em vista a diferença inicialmente encontrada entre os participantes, bem como o fato de que quanto mais se escreve, maior é a probabilidade de se incorrer em erros ortográficos (Tabela 9).

Tabela 9 - Análise comparativa da evolução dos erros ortográficos por linhas nos grupos controle e experimental.

Erros ortográficos	G. Controle	G. Experimental	Total
Redução	6(35.29%)	12(66.67%)	18
Aumento	11(64.71%)	6(33.33%)	17
Total	17	18	35

Teste qui-quadrado: $\chi^2=3.45/$; $GL=1$; $P=0.063$

Pela tabela 9 nota-se a ocorrência de redução de erros ortográficos de 35.29%(6) de participantes do grupo controle e 66.67%(12) de alunos do grupo experimental.

4. 3 – SEGUNDA HIPÓTESE: IMPORTÂNCIA CONCEDIDA À ESCRITA

A segunda hipótese levantada a respeito do estudo afirmava que, na comparação entre os grupos, alunos do grupo experimental concederiam uma importância mais acentuada à escrita do que os estudantes do grupo controle. Vale ressaltar que, 100% dos participantes do grupo controle e experimental relataram achar a escrita importante. As respostas a essa pergunta foram estudadas por meio da análise de conteúdo, utilizando as categorias de respostas desenvolvidas por Spinillo, Albuquerque e Silva (1996).

A tabela 10 apresenta a análise evolutiva relativa a importância concedida à escrita, assim como a análise comparativa entre os grupos no tempo pós.

Tabela 10. Análises evolutiva e comparativa das variáveis categóricas relativas à importância concedida a escrita no tempo Pós.

Variável	Categorias	Grupo Controle*	Grupo Experimental*	Comparação entre Grupos	Comparação Entre Tempos ^(c)
Importância Escrita (uso extra escolar)	Não	8 (47.1%)	6 (33.3%)	$\chi^2=0.69$; $p=0.407$ ^(a)	C: S=2.00; p=0.157 E: S=1.00; p=0.317
	Sim	9 (52.9%)	12 (66.7%)		
Importância Escrita (uso escolar)	Não	15 (88.2%)	17 (94.4%)	$p=0.603$ ^(b)	C: S=0.33; p=0.564 E: S=0.00; p=0.999
	Sim	2 (11.8%)	1 (5.6%)		
Importância Escrita (objetivos futuros)	Não	10 (58.8%)	8 (44.4%)	$\chi^2=0.72$; $p=0.395$ ^(a)	C: S=1.29; p=0.257 E: S=2.00; p=0.157
	Sim	7 (41.2%)	10 (55.6%)		
Importância Escrita (outras categorias)	Não	15 (88.2%)	14 (77.8%)	$p=0.658$ ^(b)	C: S=0.00; p=0.999 E: S=4.00; p=0.046
	Sim	2 (11.8%)	4 (22.2%)		

(a) teste Qui-Quadrado; (b) teste exato de Fisher; (c) teste de Mc Nemar (C=Controle; E=Experimental).

* para variáveis contínuas os valores são média (desvio-padrão), para categóricas são “n” e %.

A partir dos resultados da tabela 10 percebe-se que não houve diferença significativa entre os grupos no pós-teste. Na comparação entre tempos, verifica-se diferença significativa apenas para o grupo experimental para outras categorias (instrumento de transformação social e de socialização,

amplificador de habilidades intelectuais. Isto é, os alunos do grupo experimental relataram mais esta categoria no pré-teste do que no pós-teste.

A prova do qui-quadrado mostrou que houve diferença significativa entre os grupos controle e experimental no que diz respeito à importância concedida à escrita somente para a “outras categoria” como decorrência da intervenção em estratégias de aprendizagem na produção de textos.

4. 4 – TERCEIRA HIPÓTESE: RELATO DO USO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

A terceira hipótese afirmava que a intervenção por meio da instrução em estratégias de aprendizagem na produção de textos proporcionaria ao grupo experimental uma ampliação do repertório de estratégias de aprendizagem gerais, bem como as mais especificamente relacionadas à produção de textos. A fim de verificar tal hipótese, na coleta de dados foram aplicados dois instrumentos, a saber: uma escala de estratégias de aprendizagem e uma questão aberta a respeito do uso de estratégias de produção de texto.

4. 4. 1 – ANÁLISE DOS RESULTADOS DA ESCALA DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

O propósito da escala era avaliar a utilização das estratégias de aprendizagem por parte de alunos da 6ª série, participantes da presente pesquisa. Primeiramente, fez-se a análise dos itens da escala de estratégias de aprendizagem.

A Tabela 11, a seguir, apresenta a análise descritiva do desempenho dos participantes do grupo controle e experimental, no pré e pós-teste, na escala de estratégias de aprendizagem.

Tabela 11. Média e Desvio-padrão escala de estratégias de aprendizagem, por grupo e tempo.

Variável Dependente	Grupo	N	Média	D.P.	Mínima	Mediana	Máximo
Pré-teste	Controle	17	87.94	12.18	67.00	85.00	110.00
	Experimental	18	80.89	7.96	67.00	79.00	94.00
Pós-teste	Controle	17	88.41	12.37	64.00	92.00	109.00
	Experimental	18	82.67	11.60	58.00	80.00	104.00

Ao observar o desempenho dos participantes, na escala de estratégias de aprendizagem, percebe-se que o grupo controle apresentou uma média superior ao grupo experimental, no pré e pós-

teste. Por outro lado, os participantes do grupo experimental, mostraram um ligeiro aumento na média, no pós-teste, como decorrência da intervenção. Entretanto, este resultado não superou a média do grupo controle.

Tabela 12. Resultado das ANOVA para comparação entre grupos e tempos na escala de estratégias de aprendizagem.

Variável Dependente	Comparação entre Grupos ^a	Comparação Entre Tempos ^b	Efeito da Interação Grupo vs Tempo
Estratégias de Aprendizagem	$F_{(1,33)}=3.40$; $p=0.074$	$F_{(1,33)}=0.58$; $p=0.450$	$F_{(1,33)}=0.20$; $p=0.660$

(a) comparação entre grupos controle e experimental. (b) comparação entre tempos pré e pós.

A análise de variância para medidas repetidas, que pode ser visualizada na Tabela 12 demonstrou ausência de diferença significativa para os grupos controle e experimental na comparação entre grupos, entre tempos e na interação grupo versus tempo no que diz respeito as respostas na escala de estratégias de aprendizagem.

4. 4. 2 - ANÁLISE DOS RESULTADOS DA QUESTÃO ABERTA SOBRE O USO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM.

Primeiramente, fez-se a análise de conteúdo das respostas dos participantes. Nesse instrumento surgiram nove categorias de respostas, a saber: 1 – não-uso de estratégias de aprendizagem, 2 - pedir ajuda, 3 – pesquisar, 4 – controle da atenção e do comportamento, 5 – pensar e/ou planejar, 6 – escrever e/ou escrever mais, 7 – revisar e/ou reescrever, 8 – presença de estrutura (elementos básicos), e 9 – preocupações quanto à gramática e estética. Os quadros 7 e 8, a seguir, mostram as estratégias de aprendizagem relatadas pelos integrantes dos grupos controle e experimental no pré e pós-teste.

QUADRO 7: Dados demográficos e estratégias de aprendizagem relatadas na questão aberta pelos participantes do grupo experimental no pré e pós-teste.

Part	Idad	Gên	Rept	Pré relato estratégia	Pós relato estratégias
18	12	F	0	✓ pensar/planejar	✓ pensar/planejar ✓ escrever/escrever mais ✓ controle atenção, comportamento e do ambiente
19	13	F	0	✓ pensar/planejar	✓ pensar/planejar ✓ revisar/reescrever ✓ estrutura (elementos básicos)
20	15	M	1	✓ pensar/planejar ✓ escrever/escrever mais	✓ pensar/planejar ✓ escrever/escrever mais ✓ estrutura (elementos básicos)
21	14	F	1	✓ não relatou estratégias	✓ pensar/planejar ✓ escrever/escrever mais
22	13	M	1	✓ não relatou estratégias	✓ pensar/planejar ✓ estrutura (elementos básicos)
23	13	F	0	✓ pensar/planejar ✓ escrever/escrever mais	✓ pensar/planejar ✓ escrever/escrever mais ✓ estrutura (elementos básicos)
24	13	M	0	✓ controle atenção, comportamento e do ambiente	✓ pensar/planejar ✓ controle atenção, comportamento e do ambiente ✓ escrever/escrever mais ✓ revisar/reescrever
25	16	M	1	✓ revisar/reescrever	✓ pensar/planejar ✓ estrutura elementos básicos)
26	13	F	1	✓ pensar/planejar ✓ revisar/reescrever	✓ pensar/planejar ✓ revisar/reescrever

				✓ preocupações quanto a gramática/estética	✓ preocupações quanto a gramática/estética
27	12	M	0	✓ pensar/planejar ✓ escrever/escrever mais	✓ pensar/planejar ✓ escrever/escrever mais
28	12	F	0	✓ pensar/planejar	✓ pensar/planejar
29	12	M	1	✓ não relatou estratégias	✓ pensar/planejar ✓ revisar/reescrever ✓ estrutura (elementos básicos)
30	15	M	1	✓ pensar/planejar ✓ pedir ajuda	✓ preocupações quanto a gramática/estética ✓ pedir ajuda
31	14	F	0	✓ pedir ajuda ✓ escrever/escrever mais ✓ preocupações quanto a gramática/estética	✓ pensar/planejar ✓ escrever/escrever mais ✓ revisar/reescrever
32	12	M	0	✓ pensar/planejar	✓ pensar/planejar ✓ escrever/escrever mais ✓ revisar/reescrever ✓ preocupações quanto a gramática/estética
33	14	M	0	✓ pensar/planejar ✓ escrever/escrever mais ✓ revisar/reescrever ✓ pedir ajuda	✓ controle atenção, comportamento e do ambiente
34	14	F	1	✓ não relatou estratégias	✓ pensar/planejar ✓ escrever/escrever mais
35	12	M	0	✓ pedir ajuda	✓ pensar/planejar
Total				29	45

Em termos qualitativos, percebe-se que, no grupo experimental, 72,2%(13) dos participantes relataram uma quantidade maior de estratégias de aprendizagem respectivamente do pré para o pós-

teste. Além disso, 5,5%(1) dos alunos mencionaram menos estratégias bem como 5,5%(1) relataram estratégias de aprendizagem diferentes do pré para o pós-teste. Por fim, 16,7% (3) dos alunos falaram as mesmas estratégias de aprendizagem do pré para o pós-teste.

QUADRO 8: Dados demográficos e estratégias de aprendizagem relatadas na questão aberta por parte dos participantes do grupo controle no pré e pós-teste.

Partic	Idad	Gên	Rept	Pré relato estratégia	Pós relato estratégias
1	12	F	0	✓ pesquisar	✓ pesquisar
2	12	M	0	✓ não relatou estratégias	✓ não relatou estratégias
3	13	F	0	✓ pedir ajuda ✓ pesquisar	✓ pensar/planejar ✓ preocupações quanto a gramática/estética
4	12	F	0	✓ pensar/planejar ✓ escrever/escrever mais	✓ escrever/escrever mais
5	12	F	0	✓ controle atenção, comportamento e do ambiente ✓ preocupações quanto a gramática/estética	✓ não relatou estratégias
6	12	F	0	✓ estrutura (elementos básicos)	✓ estrutura (elementos básicos)
7	12	F	0	✓ não relatou estratégias	✓ não relatou estratégias
8	13	F	0	✓ controle atenção, comportamento e do ambiente ✓ pensar/planejar	✓ controle atenção, comportamento e do ambiente
9	15	F	0	✓ pensar/planejar	✓ pensar/planejar ✓ escrever/escrever mais
10	16	M	1	✓ não relatou estratégias	✓ não relatou estratégias
11	12	F	0	✓ não relatou estratégias	✓ não relatou estratégias
12	12	M	0	✓ não relatou estratégias	✓ não relatou estratégias

13	12	M	0	✓ pensar/planejar ✓ estrutura (elementos básicos)	✓ pensar/planejar
14	11	F	0	✓ pedir ajuda	✓ pedir ajuda
15	12	F	0	✓ controle atenção, comportamento e do ambiente	controle atenção, comportamento e do ambiente
16	14	M	1	✓ não relatou estratégias	✓ não relatou estratégias
17	12	F	0	✓ pensar/planejar	✓ pensar/planejar ✓ controle atenção, comportamento e do ambiente
Total				22	20

Já no grupo controle, percebe-se que 35,3%(6) e 23,5%(4) dos participantes relataram não usar estratégias e mencionaram as mesmas estratégias de aprendizagem, no pré e pós-teste. Além disso, 11,7%(2) e 23,5%(4) dos alunos mencionaram respectivamente mais e menos estratégias de aprendizagem.

Tabela 13: Quantidade de estratégias de aprendizagem relatadas pelos integrantes do grupo controle e experimental no pré e pós-teste.

Classificação		Grupo controle		Grupo experimental		Total
		Pré	Pós	Pré	Pós	
	Não relatou Estratégias	6	7	4	0	17
Estratégias gerais	Pedir ajuda	2	1	4	1	8
	Pesquisar	2	1	0	0	3
	Controle atenção, comportamento e ambiente	3	3	1	3	10
Estratégias específicas	Pensar/planejar	5	4	10	16	35
	Escrever/escrever mais	1	2	5	10	18
	Revisar/reescrever	0	0	3	7	10
	Estrutura (elementos básicos)	2	1	0	5	8
	Preocupações quanto gramática/estética ^a	1	1	2	3	7
	Total	22	20	29	45	116

Em relação a quantidade de estratégias relatadas, os integrantes do grupo controle, no pré e pós-teste, citaram um total de 22 e 20 estratégias de aprendizagem. Já os alunos do grupo experimental relataram, 29 estratégias de aprendizagem no pré-teste e 45 no pós-teste, respectivamente.

Tabela 14. Resultados das ANOVA's para comparação entre grupos e tempos.

Variável Dependente	Comparação Entre Grupos ^a	Comparação entre Tempos ^b	Efeito da Interação Grupo vs Tempo
Número de Estratégias de Aprendizagem	$F_{(1,33)}=21.75; p<0.001$ ^f	$F_{(1,33)}=4.34; p=0.045$ ^f	$F_{(1,33)}=5.49; p=0.025$ ^f

(a) comparação entre grupos controle e experimental. (b) comparação entre tempos pré e pós.

(f) diferenças significativas entre grupos: grupo controle menor que grupo experimental no tempo Pós ($p<0.05$; teste de Tukey); diferenças significativas entre tempos: aumento significativo entre os tempos apenas para grupo experimental ($p=0.024$; Teste de Perfil: Pré \neq Pós).

A Tabela 14, apresenta a análise de variância para medidas repetidas, indicando a existência de diferença significativa em relação a quantidade de estratégias de aprendizagem relatadas no grupo experimental e controle na comparação entre grupos ($F_{(1,33)}=21.75$; $p<0.001$), entre tempos ($F_{(1,33)}=4.34$; $p=0.045$) e no efeito da interação da interação grupo versus tempo ($F_{(1,33)}=5.49$; $p=0.025$). Os dados foram confirmados, ao se analisar a evolução do desempenho dos alunos do pré para o pós-teste por meio do teste exato de Fisher ($P=0.032$) e podem ser vistos na Tabela 15.

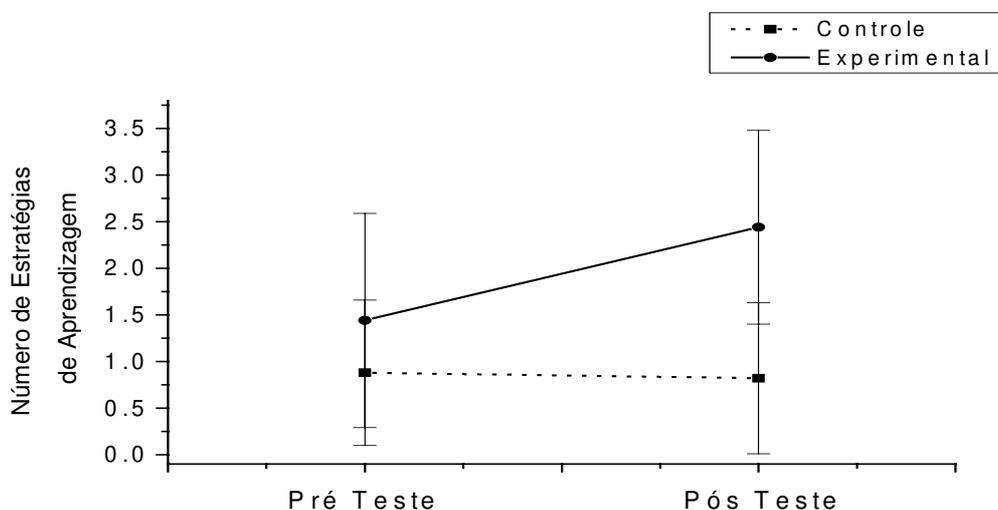
Tabela 15 - Análise comparativa da evolução do número de estratégias de aprendizagem relatadas nos grupos controle e experimental do pré para o pós-teste.

Categorias hierárquicas	G. Controle	G. Experimental	Total
Redução	3(17.65%)	2(11.11%)	5
Estável	11(64.71%)	5(27.78%)	16
Aumento	3(17.65%)	11(61.11%)	14
Total	17	18	35

TESTE EXATO DE FISHER: $P=0.032$

A partir dos dados apresentados na Tabela 15, percebe-se que, no grupo experimental e controle da amostra, 17.65%(3) e 61.11%(11) respectivamente aumentaram o relato de estratégias de aprendizagem no tempo pós. Constata-se, também mudança substancial no relato de estratégias de aprendizagem de produção de textos, no grupo experimental, no pós-teste. Os dados da tabela 14 podem ser melhor visualizados no gráfico 4, a seguir.

Gráfico 4. Análise comparativa da evolução do número de estratégias de aprendizagem relatadas nos grupos controle e experimental do pré para o pós-teste.



4. 5 – QUARTA E QUINTA HIPÓTESES: MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA, EXTRÍNSECA E AUTO-EFICÁCIA NA PRODUÇÃO DE TEXTOS.

Para determinar a influência da intervenção por meio da instrução em estratégias na motivação extrínseca, intrínseca e na auto-eficácia relacionadas à produção de textos dos participantes, foram aplicadas escalas com medidas específicas para cada variável nos grupos controle e experimental, antes e após a intervenção ser realizada. Primeiramente, procurou-se analisar se os grupos controle e experimental podiam ser considerados homogêneos, do ponto de vista dos constructos da motivação e da auto-eficácia. Nesse sentido, conforme já descrito no capítulo três relativo ao método aplicou-se o teste de Mann-Whitney, sendo os dois grupos considerados semelhantes na motivação extrínseca ($Z=0.40$; $p=0.690$), na motivação intrínseca ($Z=1.21$; $p=0.225$), e na auto-eficácia ($Z=0.33$; $p=0.740$), e possíveis de serem comparados.

Vale ressaltar que, a análise da orientação motivacional foi feita separadamente para os dois tipos de motivação. A pontuação máxima e mínima neste instrumento era de 16 e 4 pontos, respectivamente. Ao observar o desempenho dos participantes dos grupos controle e experimental no pré-teste, percebe-se que, ambos possuíam uma motivação extrínseca robusta para tarefa de produção de textos. No pré-teste, a média do grupo controle foi 11,12 e a do grupo experimental foi de 11,56. Já

em relação à motivação intrínseca observa-se que o grupo controle possuía uma média um pouco acima quando comparado com o grupo experimental (12,53 e 11,67 respectivamente).

A Tabela 16 e 17, a seguir, apresenta a análise descritiva do desempenho dos participantes do grupo controle e experimental, no pré e pós-teste, para motivação extrínseca e intrínseca.

Tabela 16. Média e Desvio-padrão para motivação extrínseca, por grupo e tempo.

Variável Dependente	Grupo	N	Média	D.P.	Mínima	Mediana	Máximo
Pré-teste	Controle	17	11.12	2.55	5.00	12.00	15.00
	Experimental	18	11.56	2.38	7.00	11.50	15.00
Pós-teste	Controle	17	10.94	1.89	8.00	11.00	15.00
	Experimental	18	11.11	1.60	9.00	11.00	15.00

Tabela 17. Média e Desvio-padrão para motivação intrínseca, por grupo e tempo.

Variável Dependente	Grupo	N	Média	D.P.	Mínima	Mediana	Máximo
Pré-teste	Controle	17	12.53	2.62	6.00	13.00	16.00
	Experimental	18	11.67	2.43	8.00	12.00	16.00
Pós-teste	Controle	17	11.76	2.51	6.00	11.00	16.00
	Experimental	18	11.50	2.66	6.00	12.00	15.00

Ao observar o desempenho dos participantes, para motivação extrínseca e intrínseca, percebe-se que os grupos controle e experimental possuíam médias semelhantes para a motivação extrínseca e intrínseca no pré e pós-teste.

Foi realizada uma análise comparativa e evolutiva do desempenho dos participantes utilizando a Análise de Variância (ANOVA's) para medidas repetidas. Foram comparados os resultados das medidas numéricas entre os 2 grupos (controle e experimental) e entre os 2 tempos de estudo (pré e pós). Os dados podem ser visualizados na tabela 18.

Tabela 18. Resultados das ANOVA's para comparação entre grupos e tempos para motivação extrínseca, intrínseca para produção de textos.

Variável Dependente	Comparação entre Grupos ^a	Comparação entre Tempos ^b	Efeito da Interação Grupo vs Tempo
Motivação Extrínseca	$F_{(1,33)}=0.21$; $p=0.652$	$F_{(1,33)}=1.28$; $p=0.266$	$F_{(1,33)}=0.24$; $p=0.629$
Motivação Intrínseca	$F_{(1,33)}=0.50$; $p=0.485$	$F_{(1,33)}=1.93$; $p=0.174$	$F_{(1,33)}=0.80$; $p=0.379$

(a) comparação entre grupos controle e experimental. (b) comparação entre tempos pré e pós.

Os dados da tabela 18 mostram que não foram encontradas relações significativas na motivação extrínseca e intrínseca nem entre os grupos controle e experimental, nem nos tempos pré e pós.

Já ao se fazer uma análise qualitativa e comparativa da pontuação de cada aluno do grupo experimental do pré para o pós-teste, observa-se que, 44,4%(8) apresentaram um decréscimo na motivação extrínseca, 33,3%(6) dos participantes aumentaram sua motivação bem como 22,2%(4) mantiveram o nível de motivação extrínseca. A diminuição da motivação intrínseca pode ter sido devido ao fato dos alunos terem considerado, após a intervenção, escrever uma narrativa mais difícil e complexo do que anteriormente imaginavam. Dentre os que experimentaram um aumento na motivação extrínseca, três eram estudantes repetentes.

Ao se observar o mesmo desempenho do grupo experimental em relação à motivação intrínseca, percebe-se que 44,4%(8) apresentam um aumento em sua motivação intrínseca; interessante esclarecer que seis eram alunos repetentes, portanto com idades mais avançadas. Ainda relacionada à motivação intrínseca, 16,67%(3) permaneceram no mesmo nível e 38,89%(7) diminuíram sua motivação intrínseca. No grupo controle, aconteceu pouca variação na pontuação da motivação extrínseca e intrínseca do pré para o pós-teste. Estes dados podem ser visualizados nas tabelas 19 e 20, a seguir.

Tabela 19 - Análise comparativa da evolução da motivação extrínseca nos grupos controle e experimental.

Motivação Extrínseca	G. Controle	G. Experimental	Total
Redução	7(41.06%)	8(44.44%)	15
Estável	6(35.29%)	4(22.22%)	10
Aumento	4(23.53%)	6(33.33%)	10
Total	17	18	35

teste exato de fisher: $p=0.760$

Tabela 20 - Análise comparativa da evolução da motivação intrínseca nos grupos controle e experimental.

Motivação Intrínseca	G. Controle	G. Experimental	Total
Redução	8(47.06%)	7(38.89%)	15
Estável	6(35.29%)	3(16.67%)	9
Aumento	3(17.65%)	8(44.44%)	11
Total	17	18	35

teste exato de fisher: $p=0.242$

As crenças de auto-eficácia foram medidas por uma escala. A tabela 21 mostra a análise estatística realizada.

Tabela 21. Resultado da ANOVA para comparação entre grupos e tempos para auto-eficácia para produção de textos.

Variável Dependente	Comparação entre Grupos ^a	Comparação entre Tempos ^b	Efeito da Interação Grupo vs Tempo
Auto-Eficácia	$F_{(1,33)}=0.34; p=0.563$	$F_{(1,33)}=1.52; p=0.226$	$F_{(1,33)}=2.36; p=0.134$

(a) comparação entre grupos controle e experimental. (b) comparação entre tempos pré e pós.

A análise de variância univariada para medidas repetidas mostrou, ausência de diferença significativa entre os grupos controle e experimental no que concerne a auto-eficácia (tabela 21).

Ao se fazer uma análise da pontuação de cada participante do grupo controle do pré para o pós-teste, percebe-se que, no que se refere a escala de auto-eficácia, 29,41%(5) dos estudantes aumentaram a pontuação, 23,53%(4) mantiveram-se iguais e 47,06%(8) tiveram escores mais baixos. Já no grupo experimental, 22,22% (4) dos alunos aumentaram a pontuação, 16,6% (3) não apresentaram mudança, 61,1% (11) tiveram um decréscimo. Vale ressaltar que, os estudantes do grupo experimental que vivenciaram aumento em sua auto-eficácia, no pós-teste, foram aqueles que apresentaram, no pré-teste, pontuações de auto-eficácia bem baixas. Foi interessante notar que, em linhas gerais, no pós-teste, a auto-eficácia do grupo experimental sofreu um certo declínio.

Tabela 22 - Análise comparativa da evolução da auto-eficácia nos grupos controle e experimental.

Auto-eficácia	G. Controle	G. Experimental	Total
Redução	8(47.06%)	11(61.11%)	19
Estável	4(23.53%)	3(16.67%)	7
Aumento	5(29.41%)	4(22.22%)	9
Total	17	18	35

teste exato de fisher: $p=0.731$

Por fim, a tabela 23 apresenta uma síntese de todos os resultados encontrados e anteriormente apresentados das Análises de Variância (ANOVA's) para medidas repetidas na comparação das medidas numéricas entre os 2 grupos (controle e experimental), entre os 2 tempos de estudo (pré e pós-teste) e a interação grupo versus tempo.

Tabela 23. Resultados das ANOVA's para comparação entre grupos e tempos.

Variável Dependente	Comparação entre Grupos ^a	Comparação entre Tempos ^b	Efeito da Interação Grupo vs Tempo
1ª Hipótese			
Aspecto Estrutural	F _(1,33) =1.15; P=0.292	F _(1,33) =7.08; p=0.012 ^c	F _(1,33) =1.16; P=0.289
Categorias Hierárquicas	F _(1,33) =0.07; P=0.798	F _(1,33) =8.14; p=0.007 ^d	F _(1,33) =8.14; p=0.007 ^d
Número de Linhas	F _(1,33) =0.92; P=0.344	F _(1,33) =1.15; p=0.291	F _(1,33) =11.78; p=0.002 ^e
Erros Ortográficos /Linha	F _(1,33) =0.27; P=0.609	F _(1,33) =0.01; p=0.946	F _(1,33) =0.76; P=0.389
3ª Hipótese			
Número de estratégias Aprendizagem	F _(1,33) =21.75; P<0.001 ^f	F _(1,33) =4.34; p=0.045 ^f	F _(1,33) =5.49; P=0.025 ^f
Escala de Estratégias de Aprendizagem	F _(1,33) =3.40; P=0.074	F _(1,33) =0.58; p=0.450	F _(1,33) =0.20; P=0.660
4ª e 5ª Hipóteses			
Motivação Extrínseca	F _(1,33) =0.21; P=0.652	F _(1,33) =1.28; p=0.266	F _(1,33) =0.24; P=0.629
Motivação Intrínseca	F _(1,33) =0.50; P=0.485	F _(1,33) =1.93; p=0.174	F _(1,33) =0.80; P=0.379
Auto-Eficácia	F _(1,33) =0.34; P=0.563	F _(1,33) =1.52; p=0.226	F _(1,33) =2.36; P=0.134

(a) comparação entre grupos controle e experimental. (b) comparação entre tempos pré e pós.

(c) diferenças significativas entre tempos: aumento significativo entre os tempos para ambos os grupos;

(d) diferenças significativas entre tempos: aumento significativo entre os tempos apenas para grupo experimental (**p<0.001**; Teste de Perfil: Pré ≠ Pós).

(e) diferenças significativas entre grupos: grupo controle maior que grupo experimental no tempo Pré (**p<0.05**; teste de Tukey); diferenças significativas entre tempos: redução significativa entre os tempos apenas para grupo controle (**p=0.003**; Teste de Perfil: Pré ≠ Pós).

(f) diferenças significativas entre grupos: grupo controle menor que grupo experimental no tempo Pós (**p<0.05**; teste de Tukey); diferenças significativas entre tempos: aumento significativo entre os tempos apenas para grupo experimental (**p=0.024**; Teste de Perfil: Pré ≠ Pós).

4. 6 – OS BENEFÍCIOS DA INTERVENÇÃO: UMA ANÁLISE À LUZ DAS VARIÁVEIS GÊNERO, IDADE E REPETÊNCIA.

Também foi realizada uma análise somente para o grupo experimental visando verificar quais variáveis contribuíram mais para a ocorrência de melhora. Verificou-se diferença significativa entre gêneros para erros ortográficos, isto é, maior melhora para os participantes do sexo feminino, entre idades para número de linhas, isto é maior melhora na faixa etária 14-16 anos, bem como uma significância marginal em relação a motivação intrínseca no grupo dos alunos repetentes. A tabelas, 24, 25 e 26 a seguir apresentam os dados significativos.

Tabela 24. Dados sobre a ocorrência de melhora nos erros ortográficos conforme a análise por gênero para os alunos do grupo experimental.

GÊNERO	DIFORTOG	MELHORA	NÃO MELHORA	TOTAL
MASCULIN		1 10.00	9 <u>90.00</u>	10
FEMININO		6 <u>75.00</u>	2 25.00	8
Total		7	11	18

teste exato de fisher: p=0.013

Tabela 25. Dados sobre a ocorrência de melhora no número de linhas escritas conforme a análise por idade para os alunos do grupo experimental.

IDADE	DIFLINHAS	MELHORA	NÃO MELHORA	TOTAL
12 -13		6 <u>54.55</u>	5 45.45	11
14-16		0 0.00	7 <u>100.00</u>	7
Total		6	12	18

teste exato de fisher: p=0.038

Tabela 26. Dados sobre a ocorrência de melhora na motivação intrínseca conforme a análise por repetência para os alunos do grupo experimental.

REPET	DIFMOTIN	MELHORA	NÃO MELHORA	TOTAL
NÃO		8 80.00	2 <u>20.00</u>	10
SIM		2 <u>25.00</u>	6 75.00	8
Total		10	8	18

teste exato de fisher: p=0.054

4. 7 – AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO PELOS PARTICIPANTES DO GRUPO EXPERIMENTAL

Para finalizar, cabe mencionar que, no sétimo e último encontro, a pesquisadora solicitou aos participantes da intervenção, que fizessem uma avaliação escrita, contando o que tinham aprendido durante os encontros para toda a escola. Um total de 21 alunos fizeram a avaliação. Vale esclarecer que, o grupo experimental era constituído originalmente por 26 alunos, deste total 8 foram excluídos da amostra. Os motivos que justificaram tal procedimento foram decorrentes da ausência dos participantes durante a coleta de dados, mais especificamente durante a aplicação dos instrumentos no pré e/ou pós-teste.

Primeiramente, é importante enfatizar que, 100% dos alunos avaliaram a intervenção de maneira positiva. Tendo como base as avaliações feitas pelos estudantes participantes da intervenção, fez-se uma análise de conteúdo e definiu-se duas categorias gerais de respostas: (a) características relativas a forma da intervenção ter sido conduzida (37,1%) e (b) mudanças ocorridas na aprendizagem (62,8%). Na categoria das características estão incluídas respostas nas quais os participantes relatam ter apreciado os encontros, denotando uma motivação positiva. Exemplos de respostas: *“eu gostei muito das aulas...”*; *“eu gostei de tudo, foi muito legal...”*; *“até o momento que a Elis chegou eu não gostava de redação, mas com o tempo eu comecei a gostar de redação”*; *“eu gostei do jeito dela ensinar a escrever redação”*; *“ela merece parabéns pelo seu trabalho, pela paciência de nos ensinar e por nos ter passado uma coisa diferente”*; *“[...]... abriu bastante a minha mente”*;

Já a categoria Aprendizagem se dividiu em três subcategorias, a saber: a) aprender a escrever textos, b) aprender estratégias de produção de textos e c) aprender os elementos básicos de uma narrativa. Na primeira subcategoria surgiram respostas do tipo: *“eu aprendi como escrever redações com mais facilidade”*; Respostas da segunda subcategoria são mostradas a seguir: *“Eu aprendi estratégias que eu não sabia”*; *“eu aprendi as estratégias pensar, planejar, escreve, revisar, usando essas regras não precisa ter medo de errar”*; e por último, exemplos de respostas da terceira subcategoria foram: *“quando escrevemos uma história devemos pensar no assunto, personagens, ambiente, problema ou propósito, ação, condução e emoções”*; Em linhas gerais, os estudantes também relataram que a pesquisadora explicou de maneira clara o conteúdo e que acharam os encontros insuficientes. No capítulo a seguir, os resultados, aqui apresentados serão discutidos à luz da literatura da área.

CAPÍTULO 5

DISCUSSÃO DOS DADOS

Pesquisas desenvolvidas no contexto escolar, a respeito da produção de textos, têm demonstrado alguns resultados desencorajadores, pois indicam que a escola proporciona pouco incentivo ao desenvolvimento de uma escrita eficiente (BRITTON, BURGESS, MARTIN, MCLEOD e ROSEN, 1975 citado por SITKO, 1998). Tais dados também são apontados em estudos nacionais (VIEIRA, 1988; AZEVEDO e TARDELLI, 2000).

A influência do ensino de estratégias de aprendizagem, para alunos com e sem dificuldades de aprendizagem, em diferentes áreas, tem sido investigada por diversos pesquisadores (GRAHAM e HARRIS, 1989; HATTIE, BIGGS e PURDIE, 1996; FLOWER e HAYES, 1980). É, hoje, consensual na literatura internacional, a opinião de que intervenções por meio do ensino de estratégias de aprendizagem na produção de textos, paralelo ao trabalho do professor em sala de aula, e a utilização de tarefas significativas podem contribuir expressivamente para melhorar o desempenho em escrita de alunos com dificuldades nesta área. Tem sido considerado que as combinações dessas ações são ideais em termos de intervenção em estratégias de aprendizagem (MACARTHUR, GRAHAM e SCHWARTZ, 1993; GRAHAM, HARRIS e MACARTHUR, 1993; PRESSLEY, WOLOSHYN, BURKELL, CARIGLIA-BULL, LYSNCHUNK, MCGOLDRICK, SCHNEIDER, SNYDER e SYMONS, 1995). Os dados do presente estudo serão discutidos na ordem das hipóteses formuladas.

PRIMEIRA HIPÓTESE:

QUALIDADE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

Um dos propósitos do presente estudo foi verificar se crianças submetidas a uma intervenção em estratégias de produção de textos experimentaríamos mudanças na qualidade de seus textos narrativos. Merecedor de destaque é o fato de que, na presente investigação, o tema proposto para as produções de texto no pré e pós-teste foi o mesmo. Contudo, foi permitido que os participantes fizessem à narração de maneira diferente da história contada, utilizando, caso quisessem, de diversas possibilidades de manifestação pessoal. Isto é, a ênfase era que, se mantivessem fiéis ao tema, e não ao conteúdo.

Levantou-se a hipótese de que alunos do grupo experimental produziram textos de melhor qualidade do que os do grupo controle; neste sentido, foram avaliados quatro aspectos dos textos produzidos pelos alunos. A primeira forma de análise foi denominada de estrutural, e se relacionava à presença ou ausência de elementos básicos no texto narrativo; a segunda foi denominada de categorias hierárquicas, e se referia ao aspecto estrutural combinado a níveis diferentes de articulação de idéias; a terceira e a quarta análises, respectivamente, diziam respeito à quantidade de linhas produzidas, e a presença ou ausência de erros ortográficos.

De fato, a consciência de que um texto narrativo deve conter alguns elementos essenciais, ou seja, deve possuir uma seqüência temporal de eventos tais como introdução do tema, personagens, ação, tempo, lugar, entre outros, já era um conhecimento esperado para a idade e série cursada pelos alunos. Apesar disso, tal conhecimento foi trabalhado em uma das sessões realizadas, visto que, a literatura e o modelo adotado para o presente estudo apontam que o foco central em uma intervenção para a produção de textos deve ser, desenvolver os processos cognitivos mediante o ensino dos aspectos estruturais de um texto, do contexto social relacionado à escrita e do uso de estratégias de aprendizagem (SITKO,1998). Mais especificamente, ensinando ao aluno o comportamento estratégico de pensar antecipadamente, planejar, revisar, reescrever.

Na presente pesquisa, em relação à presença ou ausência de elementos básicos, os estudantes que participaram da intervenção, em comparação aos que não participaram, apresentaram um avanço significativo no conhecimento a respeito dos elementos básicos constituintes de uma narrativa. No presente estudo, tais dados mostraram ser marginalmente significativos. Caso a amostra fosse maior, haveria maior probabilidade de que os resultados alcançassem à significância estatística. Cabe, aqui, mencionar a ausência de estudos nacionais abordando este tema, neste grau de escolaridade, e utilizando o modelo adotado neste estudo, o que torna as comparações difíceis.

No contexto escolar, a narrativa é o tipo de texto mais ensinado pelos professores, desde o início da escolarização básica (GÓES e SMOLKA, 1992). No transcorrer das séries iniciais, a estrutura básica que caracteriza uma narrativa é exaustivamente trabalhada pelos educadores. Entretanto, como é enfatizado por Pressley et al., (1995), somente os conhecimentos da gramática e das regras de pontuação não garantem a construção de uma boa composição. Ao contrário do que se pode imaginar, a ênfase excessiva do professor nesses dois aspectos ou a forte preocupação do aluno a esse respeito pode prejudicar ou desencorajar o esforço de produzir textos mais sofisticados, e de revisá-los depois. As investigações demonstram que a diferença de rendimento entre os alunos na produção de textos

narrativos ocorre, em parte, devido à dificuldade em adequar as idéias às características do texto escrito (TORRANCE, THOMAS e ROBINSON, 2000).

Por outro lado, um bom texto narrativo não é composto somente por estrutura textual; a forma pela qual o aluno articula as idéias também é um aspecto a ser desenvolvido durante os anos escolares. Não se têm dúvidas de que, a habilidade em antecipar perguntas da audiência, e tornar claras as intenções do texto, pode auxiliar sensivelmente na produção de textos. Neste sentido, os textos produzidos também foram analisados, tendo por base determinadas categorias hierárquicas, que combinavam estrutura do texto e articulação de idéias. Observou-se, no presente estudo, no transcorrer do pré para o pós-teste, uma mudança significativa de categorias entre os integrantes do grupo experimental. Dentre os que mudaram de categoria, estudantes com idades mais avançadas demonstraram um melhor desempenho na tarefa de produção de textos. É interessante observar que, neste caso, os alunos com maior faixa etária eram repetentes. Assim sendo, a intervenção realizada talvez tenha representado uma oportunidade diferenciada de aprendizagem. Acresce-se que, desempenho semelhante não foi observado entre os integrantes do grupo controle.

A revisão de literatura mostrou a inexistência de pesquisas quase experimentais e/ou experimentais nacionais, a respeito da produção de textos em alunos da 6ª série. De fato, a maioria dos estudos realizados a respeito deste tema são pesquisas descritivas e/ou correlacionais, e se dedicam mais a estudar as séries iniciais. Estas investigações demonstram que a progressão na escola e na idade é acompanhada pelo aumento na produção de histórias completas e bem elaboradas (BUARQUE, HIGINO, MIRANDA, DUBEUX e PEDROSA, 1992; REGO, 1986; SILVA e SPINILLO, 1998, 2000). Tal fato foi confirmado, neste estudo, tendo por base o melhor desempenho alcançado na intervenção, pelos alunos com faixa etária mais avançada. Contudo, vale destacar que, por outro lado, os resultados encontrados no presente estudo, não são semelhantes aos relativos à literatura internacional na área de intervenção em estratégias de aprendizagem. Em linhas gerais, os estudos internacionais apontam que, a intervenção em estratégias de aprendizagem mostrou ser eficiente para todas as idades, porém a comparação entre estudantes de diferentes idades revelou que alunos mais novos, em geral, são os mais beneficiados (HATTIE, BIGGS e PURDIE, 1996).

Investigou-se, também, no presente estudo a influência da intervenção na quantidade de linhas produzidas; foram percebidas mudanças significativas entre os grupos experimental e controle, no pré e pós-teste, principalmente em alunos de faixa etária mais avançada; benefícios maiores foram alcançados por alunos de faixa etária de 14-16 anos. Alunos do grupo experimental, em comparação ao grupo controle, escreveram narrativas com uma quantidade significativamente maior de linhas.

Contudo, é interessante ressaltar que, apesar dos participantes da intervenção terem vivenciado uma evolução quanto ao número de linhas escritas nos pós-teste, de fato, aconteceu uma equiparação, e não uma superação, por parte dos alunos do grupo experimental em relação ao grupo controle. A explicação, para o melhor desempenho dos alunos do grupo experimental, na quantidade de linhas escritas, talvez possa ser buscada na ocorrência, durante a intervenção, de um processo de desenvolvimento de metas comunicativas (BEREITER e SCARDAMALIA, 1987 citado por SITKO, 1998). Pode-se levantar a hipótese de que tais alunos parecem ter utilizado o método de “transformar o conhecimento”, e (não somente “contar”) que exige um controle consciente sobre as partes do processo de produção de textos no sentido de acessar, generalizar e organizar as informações que conhecem (GRAHAM, 1990; GRAHAM, SCHWARTZ e MACARTHUR 1993), e, por conseguinte, ampliando a noção de como realizar trabalhos elaborativos e reflexivos (AZEVEDO e TARDELLI, 2000). Dados semelhantes foram encontrados por La Paz e Graham (1997), Ferrari, Bouffard e Rainville (1998), Calkins (2002) e Casemiro (1995).

A pesquisa de La Paz e Graham (1997) indicou que o planejamento antecipado em alunos da 5ª, 6ª e 7ª séries favorece a produção de textos mais longos, com maior coesão e qualidade. Calkins (2002), baseada em observações sistemáticas, aponta que na quarta, quinta e sexta séries, o processo de produção textual torna-se mais complexo. Neste sentido, os alunos antecipam os finais dos parágrafos e as conclusões do texto, pensando em um maior número de possibilidades para escrever. Tal desempenho é esperado, tendo por base o pressuposto de que estudantes, nesta etapa de escolarização, já dominam de maneira adequada as convenções do padrão formal da língua portuguesa (CASEMIRO, 1995). Investigação conduzida por Ferrari, Bouffard e Rainville (1998) para examinar o processo de escrita de universitários, eficiente ou não, demonstrou que os mais eficientes para escrever textos produziram textos mais longos do que os considerados pouco eficientes. Tendo por base as pesquisas relatadas anteriormente, pode-se aventar a hipótese de que o aumento na qualidade dos textos parece ser normalmente acompanhada pelo aumento na quantidade de linhas escritas.

Um outro aspecto também avaliado no presente estudo foi, se nos textos produzidos pelos participantes, houve diminuição dos erros ortográficos, como decorrência da intervenção realizada. É importante enfatizar, entretanto, que os participantes do grupo experimental receberam a informação de que os aspectos relacionados à ortografia, pontuação e gramática não seriam avaliados. Acresce-se que, estes conteúdos não foram trabalhados durante a intervenção. Os dados mostraram uma tendência de diminuição dos erros ortográficos por parte dos estudantes do grupo experimental, principalmente para os participantes do sexo feminino, como decorrência da intervenção.

Tendo como base a primeira hipótese formulada e os dados da presente investigação em relação à qualidade da narrativa, pode-se inferir que esta hipótese foi parcialmente confirmada, pois os alunos que participaram da intervenção em estratégias de aprendizagem tiveram um aprimoramento dos aspectos analisados nesta; ou seja, produziram textos no pós-teste com uma estrutura narrativa adequada, com idéias mais bem articuladas, maior quantidade de linhas e menos erros ortográficos. Resumindo, de maneira geral, a primeira hipótese aponta que o ensino de estratégias de aprendizagem relativas à escrita auxiliou os alunos no desempenho de uma tarefa específica, neste caso escrever textos narrativos. Mais especificamente, os participantes da intervenção em estratégias de aprendizagem escreveram textos de melhor qualidade. Esses dados são semelhantes aos encontrados por outras pesquisas desenvolvidas nesta área com estudantes da 4ª, 5ª, 6ª e 7ª séries (PAGE VOTH e GRAHAM, 1999; SØVIK, HEGGBERGET e SAMUELSTUEN, 1998; LA PAZ e GRAHAM, 1997; ENGLERT *ET AL.* 1991).

Uma crítica que poderia ser feita tendo em vista os resultados encontrados, seria que a quantidade de linhas escritas não é sinônimo de qualidade. Corroborando tais idéias Torrance, Thomas e Robsinson (2000) afirmam que um dos fatores que contribuem para a produção de um texto de alta qualidade é a familiaridade em relação ao conteúdo, que ajuda a narrar ou argumentar de forma segura e coerente a respeito do tópico a ser escrito. Esta afirmação foi confirmada por pesquisa desenvolvida por Bereiter e Scardamalia (1987), na qual viu-se que, durante o planejamento de um texto, as crianças conseguem generalizar mais o conteúdo a respeito dos assuntos familiares do que não familiares. Por outro lado, endossando o que é enfatizado por McCUTCHEN, (2000), não é somente o conhecimento do assunto e do gênero textual que distingue alunos que possuem maior ou menor habilidade na produção de textos, mas também o uso eficiente de estratégias de aprendizagem.

SEGUNDA HIPÓTESE:

IMPORTÂNCIA CONCEDIDA À ESCRITA

A escrita se constitui em uma ferramenta essencial para comunicar idéias, gerar conhecimentos, organizar informações, bem como possibilitar a construção de outras aprendizagens (PEREZ e GARCIA, 2001). As crenças e as atitudes dos estudantes a respeito da produção de textos influenciam o que e como eles escrevem (GRAHAM, HARRIS, MACARTHUR, 1993). De acordo com Carraher (1984, 1986), a habilidade e o interesse em escrever pode ser analisado pela perspectiva de seus usos e funções. Enquanto os usos se referem ao que o indivíduo pode realizar por meio da língua escrita, as funções envolvem o que a língua escrita pode proporcionar às pessoas. Ainda com relação aos usos e

funções, o uso pode estar relacionado à realização de atividades dentro do contexto escolar (uso escolar) ou da vida diária (uso extra-escolar). Já as funções dizem respeito aos ganhos pessoais imediatos (instrumento para obter conhecimentos), a curto e/ou longo prazo (objetivos futuros, como conseguir uma melhor colocação profissional e /ou instrumento de transformação social).

Diversas investigações demonstram, de forma geral, que o meio sociocultural influencia a concepção, os usos, funções e conhecimentos a respeito da linguagem oral e escrita por parte da criança (ALBUQUERQUE, SILVA e SPINILLO, 1996; SOARES, 1988). Carraher (1984, 1986) menciona ainda que diferentes níveis de motivação para aprender a ler e escrever podem ser decorrência das oportunidades de uso e contato com o mundo da escrita. Ainda de acordo com Carraher, (1984, 1986).

“Crianças de classe média e alta estariam motivadas para essa aprendizagem, por encontrarem usos imediatos para a linguagem escrita em suas vidas, enquanto as crianças de classe baixa veriam na linguagem escrita apenas possibilidade de se livrar do analfabetismo, não apresentando à mesma motivação” (p.481).

Esses resultados foram confirmados por um estudo desenvolvido por Spinillo, Albuquerque e Silva, (1996) na qual se verificou a existência de correlações entre status sócio-econômico e a motivação para aprender a escrever. Bzuneck (2001, p.22) menciona que uma das “*categorias gerais de constructos motivacionais relevantes para o contexto escolar*” é o valor concedido à tarefa. Quando o educador consegue mostrar a relevância do conteúdo ou da tarefa para o aluno, além conferir importância, está ao mesmo tempo aumentando a probabilidade de que a motivação intrínseca do aluno alcance um nível maior. Neste sentido, na presente pesquisa, em um dos encontros realizados durante a intervenção, a pesquisadora trabalhou no sentido de atribuir valor à escrita como forma de se desenvolver a motivação extrínseca é intrínseca dos alunos.

As quatro categorias de respostas que surgiram nesta questão, conforme mencionado anteriormente, devem ser novamente aqui consideradas, a saber: uso extra-escolar, uso escolar, objetivos futuros e outros. Conforme mencionado anteriormente, a categoria denominada “outros” reuniu as respostas relacionadas a instrumento de transformação social, amplificador de habilidades intelectuais e instrumento de socialização. No pré e pós-teste, os participantes do grupo controle nomearam, primeiramente, a categoria uso extra-escolar, seguida de objetivos futuros. Vale destacar que não houve modificação no relato dos integrantes do grupo controle no transcorrer do pré para o pós-teste.

Já no grupo experimental, as categorias mais relatadas no pré-teste foram, respectivamente, uso extra-escolar, outros, e por último objetivos futuros. Importante notar que, a categoria mais relatada pelos integrantes dos dois grupos foi “uso extra-escolar”; tal resposta demonstra que, para a maioria dos alunos, a linguagem escrita não foi concebida como algo que auxilie a construção do conhecimento na escola, mas como um recurso de autonomia no desempenho de tarefas diárias (ex: para apanhar ônibus e não ficar perguntando), de comunicação (ler e escrever recados), de extensão da memória (anotar recados), bem como foi interpretada como um ganho imediato. Percebe-se que, no pré-teste, a maioria dos alunos conceberam um valor motivacional à escrita em termos de seu uso, ou seja, mais voltado para o que o indivíduo pode realizar por meio da linguagem escrita.

As respostas mais relatadas pelos alunos do grupo experimental, no pós-teste, foram objetivos futuros, seguida de uso escolar e uso extra-escolar. A categoria denominada “outros” apresentou um declínio no pós-teste. Já a categoria “objetivos futuros” sofreu um aumento expressivo na quantidade de relatos. Percebe-se que no pós-teste uma quantidade expressiva de estudantes enfatizou a função da escrita em termos do que ela pode proporcionar aos indivíduos, e não mais ao seu uso, como no pré-teste. Constata-se que, neste caso a escrita foi vista “*como um instrumento que pode fazer algo pelo indivíduo*” (SPINILLO, et al, 1996, p. 492), como, por exemplo, conseguir um emprego, auxiliando a obtenção de ganhos futuros. Interessante notar que a categoria denominada “uso-escolar” não foi mencionada por nenhum integrante do grupo experimental no pré-teste, contudo, no pós-teste, foi relatada por três alunos. O grupo que participou da intervenção mencionou mais categorias de respostas no pós-teste (28) do que o grupo controle (18). Entretanto, em linhas gerais, os dados apontam que, os ganhos com a intervenção, em relação à importância concedida à escrita foram poucos dentro do universo da amostra.

A segunda hipótese levantada afirmava que, na comparação entre os grupos, alunos do grupo experimental iriam conceder uma importância mais acentuada à escrita como decorrência do trabalho de intervenção. Os dados da presente investigação não confirmaram a segunda hipótese levantada, ou seja, a intervenção em estratégias de produção de textos não foi capaz de ampliar significativamente a importância da escrita junto aos alunos do grupo experimental. Embora tenha ocorrido um aumento na quantidade das categorias e na qualidade das respostas, a favor do grupo que participou da intervenção, tais dados não foram significativos do ponto de vista estatístico. Para explicar esse resultado, algumas questões podem ser levantadas. A primeira, referente à forma como foi trabalhada a motivação para a escrita na intervenção, a quantidade de tempo gasto e/ou procedimentos para explicitar e promover a motivação constitui um ponto a ser revisto e aprimorado em outras propostas de intervenção. Um outro

ponto diz respeito à curta duração da intervenção; Merecedor de destaque, é o fato de que, apesar de não se ter alcançado significância estatística, a análise qualitativa apontou uma ampliação relativa aos usos e funções da escrita, junto aos participantes do grupo experimental. Pode-se supor que, esse avanço aconteceu, possivelmente, em função da intervenção, já que o grupo controle não apresentou desempenho semelhante.

TERCEIRA HIPÓTESE:

RELATO DO USO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

No processo de aprendizagem, aspectos variáveis e ao mesmo tempo complementares interagem, determinando diferentes níveis de desempenho acadêmico. Dentre os vários fatores apontados pela literatura como possuindo relevância para aprender, escolheu-se no presente estudo investigar as estratégias de aprendizagem (NOGUEROL, 1999; JALLES, 1997; LOPES, 1997; DA SILVA e DE SÁ, 1997; LORANGER, 1994; SWANSON, 1990; SHAPLEY, 1994; ALMEIDA e BALÃO, 1996; ALVES, ALMEIDA e BARROS, 1997; ALEXANDER, MURPHY, WOODS, DUHON e PARKER, 1997; MOLINA, 1983, 1984; JALLES, 1997; LOPES, 1993; CARNEIRO e AQUINO, 1999). De fato, verificar se o ensino das estratégias de aprendizagem influencia a qualidade das produções de textos foi um dos propósitos do presente estudo. A terceira hipótese afirmava que a intervenção por meio da intervenção em estratégias de aprendizagem na produção de textos proporcionaria ao grupo experimental uma ampliação do repertório de estratégias de aprendizagem gerais, bem como as relacionadas à produção de textos.

Os dados relativos às estratégias de aprendizagem foram ainda analisados mediante dois instrumentos: as estratégias de aprendizagem gerais foram avaliadas por meio de uma escala, e as estratégias de produção de textos foram coletadas mediante uma questão aberta.

Na presente investigação, os dados relativos ao relato do uso de estratégias de aprendizagem gerais não apresentaram mudanças por parte dos alunos. Acredita-se que, o fato do delineamento da intervenção ter se fixado em ensinar estratégias de produção de textos, em outras palavras, ter ensinado estratégias específicas e não estratégias gerais, por si só, pode contribuir para explicar tal resultado. Todavia, outra hipótese para compreensão deste resultado pode ser aventada, ao se analisar o desempenho dos participantes no pré e pós-teste, em termos de média e desvio-padrão, percebe-se que, ambos relataram possuir um bom repertório de estratégias, isto é, mencionaram estratégias de aprendizagem eficientes e de maneira sistemática, nas diversas atividades de aprendizagem.

Já no que se refere às estratégias relacionadas à produção de textos, os dados relativos à presente amostra indicaram uma mudança significativa no relato do uso das estratégias como pensar, planejar, escrever, escrever mais, revisar e reescrever. Vale destacar, mais uma vez, que tais estratégias foram ensinadas na intervenção no grupo experimental. Este resultado foi também confirmado no aumento da quantidade de estratégias relatadas no pré e pós-teste, respectivamente 29 e 45 relatos. Esses dados são semelhantes aos encontrados em pesquisas realizadas por Englert *et al.* (1991), Søvik, Heggberget e Samuelstuen (1998), La Paz e Graham (1997) e Grillo (1995), embora esses pesquisadores tenham trabalhado com diferentes idades e graus de escolaridade, e em crianças com dificuldades de aprendizagem. A intervenção em estratégia desenvolvida por Englert *et al.* (1991), em crianças da 4ª e 5ª séries, mostrou um melhor desempenho do grupo experimental sobre o controle, na qualidade dos textos, na descrição das estratégias como planejar, produzir e revisar, assim como pela maior consciência em escrever visando atender as necessidades de uma audiência. A intervenção realizada por Søvik, Heggberget e Samuelstuen (1998) apontou melhora no uso de estratégias gerais e específicas por parte de alunos da 4ª série, principalmente as relacionadas à concentração e à persistência em escrever textos. Grillo (1995), ao desenvolver em sua pesquisa uma intervenção na reescrita de textos, encontrou resultados encorajadores relativos ao aumento da consciência do aluno quanto à necessidade de reescrever, ao propor nos textos possíveis soluções para os problemas do mesmo.

Os resultados do presente estudo confirmaram, parcialmente, a afirmação da terceira hipótese. De fato, os dados evidenciaram que a intervenção por meio da intervenção em estratégias de aprendizagem na produção de textos proporcionou ao grupo experimental uma ampliação do repertório de estratégias de aprendizagem relacionadas à produção de textos. Contudo, não houve mudanças em relação ao uso de estratégias de aprendizagem gerais para a maioria dos alunos.

QUARTA HIPÓTESE:

MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA E EXTRÍNSECA

Escrever um texto de maneira eficiente envolve além da capacidade de coordenar os processos cognitivos, afetivos e motivacionais, ter clareza das exigências do tipo de tarefa a ser realizada. Neste sentido, é fundamental que uma intervenção em estratégias de aprendizagem proporcione não só a modificação dos aspectos cognitivos, mas também das variáveis afetivas e motivacionais não condizentes com uma boa aprendizagem (PRESSLEY, WOLOSHYN, BURKELL, CARIGLIA-BULL, LYSYNCHUNK, MCGOLDRICK, SCHNEIDER, SNYDER E SYMONS, 1995; BANDURA, 1989, 1998; PAJARES, 1996; SCHUNK, 1990). Há literatura abundante atestando a influência dos aspectos afetivos e motivacionais no desempenho dos alunos nas diversas atividades escolares. É fundamental, durante a intervenção em estratégias de aprendizagem, assegurar a modificação dos aspectos afetivos e motivacionais inadequados à situação de aprendizagem. Tal prerrogativa torna-se necessária, pois potencializa e fortalece o uso de estratégias de aprendizagem, e a aprendizagem por parte dos alunos. Desta forma, na realização de uma intervenção, devem ser enfatizadas as atitudes positivas perante a produção de textos, e crenças adequadas sobre a própria capacidade para produzir textos.

Na escola, um dos fatores responsáveis por iniciar e manter determinados comportamentos, como estudar a fim de tirar uma nota boa na prova, se esforçar para aprender conteúdos que não têm interesse, dentre outros, é a motivação. De fato, o esforço e a persistência face as dificuldades ou fracassos são úteis para inferir se há ou não motivação, perceber seu nível naquele momento e interferir, se necessário for (BZUNECK, 2001).

Quando o aluno se empenha em uma atividade preocupado somente em obter uma nota alta, em ganhar um presente especial que o pai prometeu, ou para ser reconhecido como o mais inteligente da sala, podemos dizer que esse tipo de motivação é extrínseca, ou seja, o comportamento é motivado pelos efeitos do meio. Já quando a conduta é impulsionada pelo interesse, curiosidade em estudar o assunto, sem almejar nenhuma recompensa exterior, tal motivação é designada de intrínseca (DA SILVA e DE SÁ, 1997; WOOLFOLK, 2000). Investigações realizadas na área sugerem uma associação positiva e significativa entre orientação motivacional intrínseca e uso de estratégias cognitivas mais sofisticadas, como a elaboração e a organização (PINTRICH e DE GROOT, 1990). Estudantes intrinsecamente motivados planejam seu estudo com o objetivo de aprender, monitorando sua compreensão, se esforçando para compreender quando têm dúvidas, revendo o material para suprir déficits, procurando a ajuda de colegas e professores (PINTRICH e GARCIA, 1991). A importância de promover a motivação para assegurar um bom desempenho é um assunto bem documentado pela

literatura nos últimos anos. A literatura nacional a respeito de motivação na escola, infelizmente, ainda é extremamente escassa. (TALIULI, 1982; PICCININI, 1989; MEDEIROS, 2000).

A quarta hipótese afirmava que os alunos do grupo experimental, em comparação ao grupo controle, apresentariam um aumento na motivação intrínseca e extrínseca associadas à produção textual. Os dados da presente investigação não confirmaram tal hipótese. De fato, os resultados apontaram que, no pré-teste, a maioria dos alunos do grupo experimental já possuíam uma motivação intrínseca e extrínseca robustas para a tarefa de produção de textos. Neste sentido, não era necessário fortalecer ou potencializar este aspecto durante a intervenção. Contudo, ao se fazer uma análise qualitativa do desempenho dos participantes nesta variável, um dado interessante foi o aumento da motivação intrínseca entre os alunos repetentes do grupo experimental. A hipótese aventada para explicar este resultado é que, talvez, os alunos, ao serem ensinados a usar estratégias para escrever textos, tenham vivenciado um aumento no interesse e na curiosidade para produzir textos.

Cabe destacar a escassez de pesquisas nacionais e internacionais que possam ser usadas como referência para discutir a convergência ou divergência de esses dados. Mais especificamente, há uma carência de investigações que avaliem a motivação antes e após a realização de uma intervenção em estratégias de aprendizagem. Neste sentido, é fundamental que futuras pesquisas, principalmente, em âmbito nacional, sejam desenvolvidas a fim de ampliar os conhecimentos bem como precisar melhor como trabalhar e mensurar a motivação dos estudantes para tarefas específicas, assim como as variáveis que as influenciam. Acresce-se que a maioria dos estudos acerca dessa temática tem sido de natureza descritivo-correlacional, baseando-se, predominantemente, em situações hipotéticas, e em relatos de alunos, ao invés de situações de intervenção (MARTINI, 1999; SCHLIEPER, 2001; NEVES, 2002; NEVES, 2002; GUIMARÃES e BZUNECK, 2002).

Vale, então destacar que, a quarta hipótese não foi confirmada. Neste sentido, a intervenção em estratégias de aprendizagem não possibilitou o aumento da motivação intrínseca e extrínseca na produção textual. Isso, talvez, se deva ao fato de que os alunos do grupo experimental já possuíam uma motivação intrínseca e extrínseca robustas para produção de textos. Outra hipótese que pode ser levantada refere-se à escala que mensurou as orientações motivacionais; talvez instrumentos desenvolvidos somente para fins do presente estudo, não tenham sido sensíveis para medir as possíveis mudanças em relação à motivação para a produção de textos. Cabe mencionar que, esforços recentes, em termos nacionais, têm sido feitos no sentido de, desenvolver instrumentos que possam mensurar de maneira confiável as orientações motivacionais de alunos brasileiros de maneira válida e fidedigna (NEVES, BORUCHOVITCH, SERAFIM e HONÓRIO, 2004). Uma outra possível explicação

segundo Almeida (2002), é que “*alguns ganhos observados em termos de motivação pela aprendizagem e pela resolução de tarefas não refletem alterações substanciais nos desempenhos em testes de inteligência: quando esses são usados como critério externo de apreciação da eficácia do treino*” (pg.162).

QUINTA HIPÓTESE:

CRENÇAS DE AUTO-EFICÁCIA NA PRODUÇÃO DE TEXTOS

A auto-eficácia é considerada o componente-chave da teoria cognitiva social. Dentro desta perspectiva teórica, os indivíduos são entendidos como possuindo crenças que lhes possibilitam uma forma de controle a respeito de seus pensamentos, sentimentos e ações (ZIMMERMAN, 2000; BANDURA, 1989, 1998). De acordo com a teoria da auto-eficácia, os alunos que se julgam mais capazes são os que mais se esforçam para realizar uma tarefa (PINTRICH e DE GROOT, 1990). Estudantes com fortes crenças na sua eficácia acadêmica são mais persistentes nas realizações das tarefas escolares, possuem maior controle sobre o tempo de trabalho, são mais flexíveis no uso de estratégias e possuem maior nível de desempenho acadêmico (ZIMMERMAN e BANDURA, 1994; MAYER, 1998); fixam e cumprem metas e, se necessário, modificam a forma de abordar as tarefas, com o objetivo de evitar o fracasso (BANDURA, 1998).

De fato, a maioria dos estudos a respeito das crenças de auto-eficácia tem sido realizada segundo duas perspectivas: a primeira diz respeito à forma pela qual a auto-eficácia afeta a aprendizagem, a motivação e o desempenho escolar. Já a segunda é voltada para analisar como determinados aspectos contextuais e individuais influenciam a auto-eficácia (MEDEIROS *et al.*, 2000). Neste sentido, pode-se aventar a hipótese de que a presente investigação se insere no segundo modelo, já que verificou a influência da intervenção em estratégias de aprendizagem na auto-eficácia dos alunos. Mais especificamente, a auto-eficácia pode servir como um “indicador de mudanças” durante programas de intervenção, assim como uma medida de diferenças individuais iniciais (BANDURA, 1998; ZIMMERMAN, 2000). Além disso, os estudos realizados na área atestam que o ensino de estratégias de aprendizagem viabilizam a melhoria de determinadas habilidades (PRESSLEY, WOLOSHYN, LYSYNCHUNK, MARTIN, WOOD e WILLOUGHBY, 1990; SCHUNK e SWARTZ, 1993), que, por sua vez, se correlacionam positivamente com a auto-eficácia (PINTRICH e DE GROOT, 1990; ZIMMERMAN e MARTINEZ-PONS, 1990). Os pesquisadores desta área têm se dedicado, atualmente, também a estudos envolvendo auto-eficácia e escrita de textos. As crenças ou convicções que os alunos possuem a respeito de suas habilidades influenciam seu desempenho na

escrita. As crenças podem afetar a auto-eficácia e, conseqüentemente, a qualidade de suas produções de texto (SOLLEY, 1992).

Neste sentido, a quinta hipótese afirmava que na comparação entre os dois grupos, alunos do grupo experimental apresentariam, como decorrência da intervenção realizada, um aumento na crença de auto-eficácia relacionada à composição de narrativas. Os dados da presente investigação não confirmaram esta hipótese. Visto que, os participantes do grupo experimental, já no pré-teste possuíam crenças de auto-eficácia robustas para a produção de textos, a intervenção realizada não contribuiu para aumentar a auto-eficácia nesse grupo. Tendo por base, os dados da presente pesquisa, pode-se inferir que essa eficácia robusta por parte dos participantes da intervenção, talvez, possa ser explicada pela idade mais avançada, que propicia maior consciência a respeito de sua própria habilidade em escrever textos, bem como pela série cursada pelos alunos, na qual a repetição da tarefa em anos subseqüentes possa ter sido responsável por essa crença. Dados apresentados no estudo de Bouffard-Bouchard, Parent e Larivee, (1991, citados por ZIMMERMAN, 2000), apontaram uma evolução nas crenças de auto-eficácia acompanhando o avançar da idade e da escolaridade (ZIMMERMAN e MARTINEZ-PONS, 1990).

Uma auto-eficácia robusta, de fato, estabelece um elevado nível de motivação que se traduz em maior esforço, persistência perante as dificuldades e obstáculos, propósitos mais condizentes com o aprender e interesse em cumprir as metas. Tal dado também foi confirmado pela presente pesquisa, pois os integrantes do grupo experimental também apresentaram, além de uma auto-eficácia robusta, uma motivação intrínseca e extrínseca altas para a atividade de produção de textos. Dados semelhantes foram encontrados em um estudo realizado por Shell, Brunning e Colvin (1995), que apontaram a auto-eficácia exercendo uma influência importante sobre a motivação dos alunos de 4ª, 7ª e 10ª série para ler e escrever.

Contudo, vale destacar que, ao se fazer uma análise qualitativa dos dados, os alunos que participaram da intervenção e que possuíam crenças mais rebaixadas de toda a amostra experimentaram um pequeno aumento em sua auto-eficácia na produção de textos. Fato também constatado em pesquisa realizada por Harris, Schmidt, Graham, (1998) em alunos da 10ª série. Interessante, e não esperado, foi o fato de uma quantidade expressiva de alunos do grupo experimental (61.0%) ter experimentado um decréscimo nas crenças de auto-eficácia. Pode-se levantar a hipótese que, os alunos no pré-teste possam ter superestimado sua capacidade para produzir textos, devido as constantes repetições desta atividade durante o transcorrer dos anos escolares. Acredita-se que a intervenção, por ter lidado com

componentes metacognitivos e com propostas reais de produção de textos, possa ter conduzido a uma consciência mais precisa e realista dos participantes quanto a sua real capacidade de escrever textos.

Em síntese, os resultados desta pesquisa demonstraram que a intervenção por meio da intervenção em estratégias de produção de textos proporcionou uma melhora significativa no desempenho dos alunos do grupo experimental, ajudando-os a suprir deficiências nesta área, confirmando dados semelhantes encontrados em outras investigações (ENGLERT *et al.*, 1991; LA PAZ e GRAHAM, 1997; SØVIK, HEGGBERGET e SAMUELSTUEN, 1998; PAGE VOTH e GRAHAM, 1999; SØVIK e FLEM, 1999; PRESSLEY, *et al.*, 1995). Mais especificamente, os alunos que participaram do programa de intervenção em estratégias de aprendizagem escreveram textos de melhor qualidade (GRAHAM e HARRIS, 1989; LA FEMINA, 2000; HARRIS, SCHMIDT, GRAHAM, 1998), bem como ampliaram o repertório de estratégias de aprendizagem relacionadas à produção de textos (GRILLO, 1995; WESDORP, 1995; GRAHAM e HARRIS, 1989; LA FEMINA, 2000; LA PAZ e GRAHAM, 1997; PAGE VOTH e GRAHAM, 1999).

Esperava-se, ainda, que o ensino de estratégias de aprendizagem proporcionasse aos alunos o fortalecimento da motivação, da auto-eficácia e da capacidade cognitiva mediante o uso eficiente das estratégias de aprendizagem. Os dados do presente estudo também evidenciaram que a intervenção por meio da intervenção em estratégias de aprendizagem não foi capaz de ampliar significativamente a importância da escrita, o uso de estratégias de aprendizagem gerais, bem como aumentar a motivação intrínseca, extrínseca, a auto-eficácia junto aos alunos do grupo experimental na produção de textos.

Interessante e não esperado foi o fato dos estudantes do sexo feminino terem diminuído seus erros ortográficos, da intervenção ter favorecido mais os alunos de faixa etária avançada e dos estudantes repetentes terem vivenciado um leve aumento em sua motivação intrínseca. As pesquisas na área de intervenção em estratégias não apontam diferenças em relação ao gênero. Contudo, neste estudo foram encontradas diferenças entre meninos e meninas em relação aos erros ortográficos. Futuras pesquisas a serem desenvolvidas nesta área poderiam considerar o gênero como uma variável importante a ser melhor investigada.

Algumas hipóteses podem ser apontadas a respeito das mudanças parciais obtidas pela intervenção realizada no presente estudo: o fato da intervenção em estratégia de aprendizagem ter sido de curta duração (GONÇALVES, 1998). De fato, talvez fosse necessário um maior número de sessões para assegurar a generalização do uso de estratégias de aprendizagem de situações específicas (produção de texto) para outras áreas e conteúdos escolares (PRESSLEY, WOLOSHYN, BURKELL, CARIGLIA-BULL, LYSYNCHUNK, MCGOLDRICK, SCHNEIDER, SNYDER e SYMONS, 1995).

O modelo usado para a realização da presente pesquisa ser voltado para intervir na aprendizagem de alunos com dificuldades de aprendizagem (GRAHAM, HARRIS e MACARTHUR, 1993). Uma outra possível explicação para essa ausência de relação pode estar relacionada ao uso de instrumentos traduzidos e adaptados. Talvez os instrumentos usados na coleta de dados não possuíssem consistência e validade suficientes, sendo pouco sensíveis ou adequados para avaliar tais aspectos. Seria relevante que futuros estudos examinassem essa relação, valendo-se de um instrumento já validado para a realidade brasileira. Esforços recentes têm sido feitos na construção de instrumentos nacionais relativos as orientações motivacionais de alunos do ensino fundamental (NEVES, BORUCHOVITCH, SERAFIM, HONÓRIO, 2005). Outro aspecto a ser destacado, foi a impossibilidade de se verificar a manutenção do comportamento estratégico por parte dos participantes, uma vez que não se realizou o pós-teste retardado, se constituindo tal aspecto como uma outra limitação desta pesquisa.

La Paz e Graham (1997) encontraram que o impacto da intervenção específica em produção de textos depende da capacidade que a criança demonstra ter no início da intervenção em estratégias de aprendizagem. Neste sentido, um delineamento de pesquisa que trabalhe com alunos com dificuldades na produção de textos, ou seja, que possuam deficiências nesta área alcançará, com certeza, resultados mais promissores. Um dado positivo deste trabalho foi seu caráter inovador em termos de aplicação de um modelo de intervenção que vise auxiliar alunos que não vivenciam dificuldades de aprendizagem, mas que também não sejam alunos que saibam escrever bem, com qualidade. Se o modelo usado neste estudo auxiliou crianças que não possuíam dificuldades de aprendizagem, talvez alcance resultados bastante promissores em alunos que a apresentem.

É consenso entre os pesquisadores da área que os modelos de intervenção que ensinam a usar estratégias de aprendizagem em tarefas específicas, como o utilizado no presente estudo, são mais eficientes do que os programas que ensinam estratégias gerais (PRESSLEY, ET AL., 1995; GRAHAM, HARRIS e MACARTHUR, 1993). Embora pesquisadores afirmem que os ganhos são poucos, mas consistentes (HATTIE, BIGGS, PURDIE, 1996; PINTRICH e DE GROOT, 1990). De forma geral, considera-se como ponto forte da intervenção em estratégias específicas a oportunidade da prática extensiva e em contexto realístico, e como negativo a dificuldade dos alunos em generalizar o uso de estratégias para outras áreas (DERRY e MURPHY, 1986). Além disso, se faz necessário alertar para um fato já constatado pela literatura, também presente neste estudo, enfatizado por Almeida e Balão, (1996) e por Almeida (2002), “*que a avaliação da eficácia desses programas terá de ultrapassar a genérica consideração de um grupo experimental e controle*” (pg.163), rumo a uma maior individualização e análise qualitativa dos dados referentes a intervenção nesta área.

Todavia, faz-se necessário a realização de outras investigações em nível nacional que explorem mais detalhadamente e aprofundem o conhecimento a respeito das intervenções em estratégias de aprendizagem utilizando-a em diferentes áreas, idades, séries e contextos educacionais.

Vale ressaltar mais uma vez que, dada a escassez de pesquisas nesta área no Brasil, a presente investigação possuía um delineamento de caráter exploratório e quase-experimental, e se inspirou em um modelo de intervenção em estratégias de aprendizagem para produção de textos para alunos com dificuldades de aprendizagem, testado e desenvolvido em países da Europa e da América do norte. Merecedor de destaque é o fato de que, ao se utilizar do referencial teórico da psicologia cognitiva baseada na teoria do processamento da informação, teoria ainda pouco conhecida no Brasil, pretendia-se suscitar questionamentos, reflexões, nortear discussões a respeito deste tema em nível nacional. Pretendia-se também abrir espaços de atuação nas escolas bem como verificar a adequação do modelo adotado na presente pesquisa à realidade social, cultural e educacional brasileira. Espera-se que futuras pesquisas utilizem e aperfeiçoem o modelo proposto neste estudo, em termos nacionais, desenvolvendo uma proposta aliada à prática do professor em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os resultados extremamente promissores e encorajadores encontrados em uma intervenção de tão curta duração, de caráter inédito na realidade brasileira, torna-se necessário tecer algumas considerações e implicações educacionais. Não se tem dúvidas de que, para exercer o ofício de ensinar a escrever, é primordial que haja envolvimento profundo com esta atividade, por parte de quem vai ensinar. Segundo Calkins (1989), é essencial ter em mente que: *“ensinar a escrever começa com o reconhecimento de que cada indivíduo vem para a oficina de trabalho com preocupações, idéias, recordações e sentimentos”* (pg.18). Calkins (1989) chama a atenção dos educadores para a necessidade de encorajar, junto às crianças, o desejo natural de escrever. Além disso, acredita-se que deve-se incentivar a escrita pessoal e interpessoal, explorar experiências, histórias e idéias de cada estudante. Além disso, concordante com o apontado por Perez e Garcia (2001), é fundamental garantir contextos significativos de aprendizagem para a escrita, proporcionando experiências e relações organizadas, para aprender a construir as bases e os fundamentos práticos desta habilidade.

É interessante observar que, no contexto escolar, escrever textos de forma clara é uma necessidade, e distingue alunos com alto e baixo desempenho. Uma escrita eficiente pode ajudar os estudantes a compreender melhor o conteúdo, assim como ter boas notas. Produzir textos

argumentativos (TORRANCE, THOMAS e ROBINSON, 2000), descritivos ou narrativos de boa qualidade se constitui em um dos aspectos mais importantes para que o aluno obtenha sucesso.

A partir da intervenção realizada e de acordo com o que é apontado pela literatura da área, um aspecto fundamental que deve ser enfatizado junto aos educadores é a necessidade de se compreender a seqüência desenvolvimental da escrita pois tal conhecimento possibilita aos educadores auxiliar os alunos a escrever com confiança, habilidade e domínio.

Segundo Jolibert (1994, pg.18), é fundamental fazer da escrita uma experiência pessoal; tal fato pressupõe que a prática da produção de textos seja, durante o transcorrer da escolaridade elementar e regular, *diversificada, contrastada, continuamente reajustada, assim como* propiciada por meio da familiaridade diária com a produção efetiva de textos, e de uma reflexão metalingüística rigorosa sobre o funcionamento dos textos e da língua. Compartilha-se, como apontado por Jolibert, da necessidade de se incentivar o exercício metacognitivo do aluno, e complementa-se que uma das formas de se proporcionar tal desenvolvimento é por meio do ensino de estratégias de aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento escolar.

A partir de uma reflexão a respeito do presente estudo, concluiu-se que é primordial estimular a construção, por parte do aluno, de representações positivas a respeito da escrita. Dentre estas, a idéia da escrita como um processo dinâmico, as crenças sobre si mesmo enquanto escritor, bem como uma compreensão clara do que é, e como escrever, atendendo aos diferentes propósitos solicitados, tais como argumentar, narrar, defender uma posição, dentre outros.

No que se refere a atividade de produção de textos, Jolibert (1994) enfatiza três objetivos, segundo ele primordiais, que devem ser trabalhados junto às crianças no transcorrer da sua escolaridade, a saber: 1) a noção da utilidade e das diferentes funções da escrita, ou seja, a idéia de que a escrita é um instrumento com usos e funções, tais como, comunicar algo, contar fatos, registrar idéias e intenções; 2) o poder conferido ao indivíduo que possui a habilidade da escrita; tal aspecto contempla o domínio de certas situações na sociedade, como por exemplo, obter uma subvenção da prefeitura, resolver um conflito com monitor; 3) o prazer de se produzir um texto, “*de inventar, de procurar as palavras, de vencer as dificuldades encontradas*” (pg.16).

Assim como sinalizado pela literatura, acredita-se que, é importante esclarecer junto aos educadores que, no contexto escolar, são inúmeras as situações que podem e devem ser criadas para desencadear produções textuais. Neste sentido, quanto mais se ampliar às representações e experiências vividas e imaginadas a respeito dos assuntos, maiores serão as possibilidades de envolvimento e aprendizagem por parte do aluno. A sala de aula possui os requisitos necessários para iniciar o

desenvolvimento de uma boa escrita. Diversas atividades têm sido propostas visando diversificar as habilidades em produção de textos, dentre estas: escrever um texto para o jornal escolar e/ou para uma exposição (JOLIBERT, 1994), conferência em par, colaboração em pequenos grupos, tempestade de idéias, rascunhar, escrita livre, múltiplos esboços, revisão por par, escrever para uma audiência autêntica, publicações em sala (GALBRAITH e RIJLAARSDAM, 1999). Escrever narrativas a respeito de suas experiências pessoais, com os colegas, no jornal da escola, nas aulas de estudos sociais e/ou ciências são práticas que podem ser estruturadas em tarefas de aprendizagem cooperativa e compartilhadas com a classe por meio de cartas e projetos em comum (MACARTHUR, GRAHAM e SCHWARTZ, 1993).

Vale enfatizar que alguns autores defendem a idéia de que o processo de interação social, mais especificamente a produção de texto em pares, pode ser um instrumento útil para conscientizar os alunos acerca das decisões que devem ser tomadas, já que o conflito gerado nestas situações traz novas exigências para a atividade da escrita. Também é defendido que, durante o processo de interação social, ocorre um enriquecimento quanto à troca e verificação de conhecimentos e estratégias, a fim de coordenar as ações no transcorrer da tarefa (LEAL e LUZ, 2001).

Desde a década de 1980, o papel que a interação social desempenha no desenvolvimento dos processos cognitivos vem sendo estudado de maneira mais sistemática (DAVIS, SILVA e ESPÓSITO, 1989 citado por LEAL e LUZ, 2001). A produção, em pares ou em grupos, proporciona o surgimento e o desenvolvimento de competências ligadas ao uso da escrita (GÓES e SMOLKA, 1992). Grupos cooperativos se constituem em uma boa opção para que o estudante pratique, discuta e explique seu pensamento, flexibilizando o uso de estratégias. A combinação ensino de estratégias de aprendizagem e discussão com os colegas tem se mostrado altamente eficiente (MACARTHUR, GRAHAM e SCHWARTZ, 1993). Tais atividades de escrita colaborativa permitem aos alunos a oportunidade para desenvolver uma perspectiva de audiência autêntica para sua escrita (STEIN, DIXON e ISAACSON, 1994).

Leal e Luz (2001), defendem a necessidade de se possibilitar situações reais de interação na produção de qualquer tipo de texto, bem como a garantia de um leitor provável para a situação. De acordo com MacArthur, Graham e Schwartz (1993), os colegas e os professores podem desempenhar o papel de audiência, trocando e avaliando trabalhos, recebendo feedback freqüente a respeito da sua performance em escrita de formas diversas. O grupo pode atuar como supervisor, e o professor deverá orientar e dar feedback informativo, encorajando-os. Aprender os tipos de erros mais comuns e

respostas efetivas para auxiliá-los é uma prática que deve ser construída pelo professor e que se torna mais eficiente quando é apoiada pelo currículo (PRESSLEY e WOLOSHYN, et al, 1995).

Mettrau e Mathias (1998) enfatizam que o professor, enquanto mediador do processo de ensino, deve compreender e dominar as práticas culturais de seu grupo de alunos, ter clareza quanto as suas expectativas e as da sociedade. Assim como os autores anteriormente citados também defende-se e acredita-se na necessidade de uma maior compreensão, por parte do professor, a respeito dos processos cognitivos de seus alunos, bem como a importância de se abrir espaços na sala de aula para se trabalhar estes aspectos junto aos alunos, tendo consciência que a cognição constitui a base para a construção da aprendizagem de seus alunos. Um caminho visto como extremamente útil é ensinar os alunos a usar de maneira efetiva e eficiente as estratégias de aprendizagem para aprender (HAMMAN e HEATH, 1999; WEINSTEIN e HUME, 1998; JESUS, 1992). Tal ponto de vista é compartilhado por Almeida (1998), Costa e Boruchovitch (2001) que enfatizam que, além de garantir a construção do conhecimento e do desenvolvimento cognitivo, a escola deve proporcionar a utilização eficaz de estratégias de aprendizagem.

A partir da pesquisa desenvolvida por Costa (2000), Costa e Boruchovitch (2004) e dos dados da presente pesquisa, percebe-se que muitas vezes, os estudantes se empenham, se esforçam, contudo eles não sabem como estudar; ou seja, não conseguem integrar, sistematizar seu estudo, assim como generalizar seus conhecimentos para outras áreas. Os alunos, de forma geral, não se questionam nem refletem sobre como fazer a fim de aprender mais e melhor. Isso acontece porque o aprender ocorre de forma automática, e os fatores subjacentes ao processo da boa aprendizagem passam, muitas vezes, despercebidos. Contudo, a consciência dos elementos que interferem na aprendizagem eficiente só emerge quando o aluno assume um comportamento intencional para conseguir êxito (DA SILVA e DE SÁ, 1997).

Parece ainda importante destacar que os alunos até podem, por vezes, utilizar certas estratégias de aprendizagem, tendo como base a sugestão de colegas e professores. Tais recomendações são práticas, e podem ser até úteis e auxiliar os alunos a resolver seus problemas naquele momento; entretanto, não asseguram uma base sistemática e significativa de conhecimentos que garantam um bom desempenho a longo prazo (RODRIGUEZ, 2000). Opinião semelhante é compartilhada por Nogueira (1999), e pela pesquisadora da presente investigação, ao enfatizar que os educadores, durante a explicação de algum conteúdo, podem até passar algumas noções a respeito de como agir no sentido de estudar e aprender melhor. Todavia, tal ação é, normalmente, desestruturada e sem progressão. Investigação em nível nacional realizada por Pontes Neto e Menin (1997), a fim de verificar se

professores de língua portuguesa instruíam seus alunos sobre como usar estratégias de aprendizagem, concluiu que as orientações transmitidas eram escassas e pouco esclarecedoras.

Programas de intervenção em estratégias de aprendizagem permitem melhorar o desempenho escolar dos alunos, principalmente daqueles que possuem mais dificuldades. (DA SILVA e DE SÁ, 1997; MACARTHUR, GRAHAM e SCHWARTZ, 1993; PRESSLEY, WOLOSHYN, BURKELL, CARIGLIA-BULL, LYSNCHUNK, MCGOLDRICK, SCHNEIDER, SNYDER e SYMONS, 1995). O presente estudo confirmou em nível nacional, o que a literatura internacional atesta, isto é, que o ensino de estratégias de aprendizagem auxilia na realização das diversas atividades na escola. Assim sendo, acredita-se que, garantir aos professores um conhecimento amplo sobre tais propostas é fundamental. A transmissão de informações sobre quais as estratégias de aprendizagem mais eficientes para cada disciplina, e as exigências das tarefas e conhecimentos inerentes a cada série, pode auxiliar os educadores a organizar sua prática pedagógica em termos de materiais, questões, ilustrações, esquemas, adequando o ensino a tais conhecimentos.

O educador pode, também, proporcionar explicações extensivas sobre como e onde aplicar de maneira eficiente as estratégias de aprendizagem em diferentes tarefas, bem como explorar situações diárias vivenciadas na escola, construindo juntamente com os alunos situações de auto-questionamento. Explicações freqüentes e extensivas são essenciais para o modelamento. Focalizar pontos de dificuldade faz parte de um bom diagnóstico, realizado por um bom professor (PRESSLEY e WOLOSHYN, et al, 1995).

Neste sentido, o professor pode modelar repetidamente as estratégias em sala. Tal procedimento pode acontecer por meio de situações em que o educador “pensa alto” (HARRIS, 1990), isto é, usa a auto-verbalização ou a auto-instrução. De acordo com Graham, Harris e MacArthur (1993), crianças que observam seus professores utilizando a auto-verbalização em sala de aula, acabam por internalizar e utilizar tal procedimento em seu processo de composição. Segundo Meichenbaum (1976 citado por HARRIS, 1990), a auto-instrução possibilita ao aluno desempenhar cinco funções: a) orientar sua atenção para os aspectos mais importantes da tarefa, b) suspender uma resposta que seria automática, c) pesquisar e escolher rotas de ações alternativas, d) utilizar regras e idéias para guiar e focalizar de maneira mais sistemática o comportamento, e) sustentar uma “seqüência de ações, na memória de curta duração, que possibilite comandos regulares”. Em uma intervenção mediante a auto-instrução para crianças, ensina-se como manejar os componentes do procedimento de monitoramento estratégico por meio da fala do discurso auto-guiado (MILLER, 1987).

De acordo com Weinstein e Hume (1998), existem três categorias de métodos de ensino de estratégias de aprendizagem que os professores podem implementar em sala de aula, para ajudar os alunos a tornarem-se aprendizes mais auto-regulados, a saber: ensino direto, a modelagem e o acompanhamento da prática com *feedback*. Normalmente se usa a combinação dos três métodos, que, na verdade, são complementares. No ensino direto são passadas informações sobre o que são estratégias de aprendizagem, e como utilizá-las nas atividades diárias desenvolvidas na escola. Na fase da modelagem, o professor demonstra como se usa a estratégia. O último estágio, guiar a prática com *feedback*, acontece depois das duas etapas anteriores, e consiste em que o próprio aluno selecione e altere, se necessário for, a estratégia de aprendizagem conforme a especificidade de cada tarefa realizada. Este último método acontece depois de um período prolongado de aquisição e desenvolvimento no uso de estratégias, no qual o estudante continua refinando seu conhecimento estratégico rumo à auto-regulação. De fato, na presente pesquisa utilizou-se os três métodos citados e estes obtiveram sucesso em possibilitar mudanças na aprendizagem dos alunos.

Compartilha-se do ponto de vista, de Hamman e Heath, (1999) que mediante um trabalho transdisciplinar, o professor pode encorajar a generalização e a adaptação das estratégias as diferentes áreas acadêmicas. A utilização adequada de estratégias de aprendizagem está associada positivamente a um bom desempenho escolar. A intervenção em estratégias de aprendizagem proporciona uma melhora na resolução de tarefas. Pesquisas nacionais abordando o desenvolvimento da instrução em estratégias de aprendizagem em salas de aula ainda são escassas.

Por fim, vale destacar que “*a sociedade de informação que nos caracteriza requer cidadãos menos armazenados e reprodutores de informação e mais capazes de aprenderem a analisar criticamente essa informação*” (ALMEIDA, 1998, pg51.). Neste sentido, a formação dos professores tem um papel central, pois deve possibilitar conhecimentos e reflexão a respeito das contribuições das diversas teorias cognitivas e sócio-cognitivas à sua prática pedagógica (ALMEIDA, 1998). Embora a intervenção realizada tenha sido de curta duração, foram alcançados alguns resultados encorajadores em relação a uso de estratégias de aprendizagem e produção de textos. Assim sendo é essencial que os cursos de formação de futuros professores capacitem e instrumentalizem os educadores a analisar, ensinar e promover o uso de estratégias de aprendizagem adequadas em sala de aula (HAMMAN e HEATH, 1999; BORUCHOVITCH, COSTA, e NEVES, 2005). Espera-se que, as possíveis limitações na aplicação deste modelo sejam verificadas e aprofundadas em estudos futuros, nos quais haja aplicação do modelo adotado em séries e faixas etárias diferentes, com alunos com dificuldade de aprendizagem.

Como enfatizado por Boruchovitch, Costa e Neves (2005), é importante assegurar aos educadores, não só a compreensão de tais conhecimentos do ponto de vista teórico, mas também capacitá-los em termos vivenciais, assegurando a promoção da auto-reflexão por parte dos futuros educadores “*acerca de suas próprias facilidades e dificuldades de aprender e de ensinar para o aprender a aprender*” (pg.255). Ainda de acordo com estes autores, as contribuições da Psicologia Cognitiva baseada na teoria do processamento da informação ainda não foram suficientemente difundidas e assimiladas de maneira prática nos cursos voltados para a formação de futuros professores.

Cabe destacar ainda que, as estratégias de aprendizagem devem ser entendidas não somente como uma forma de conduta de estudo, mas como um processo de auto-conhecimento a respeito de si mesmo e de suas reais capacidades. Finalizando, as observações quanto à possibilidade, de ensinar estratégias de aprendizagem para melhorar o desempenho dos alunos em uma tarefa específica são relevantes, não apenas pela sua possibilidade de implantação nas escolas, mas também por se constituir em um meio relativamente promissor de ensino e intervenção na aprendizagem dos alunos, podendo, portanto, ser de grande auxílio aos educadores de diversas áreas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBURQUERQUE, E. SILVA, M. E. L.; SPINILLO, A G; Para que serve ler e escrever? O depoimento de alunos e professores. **Revista Brasileira de estudos pedagógicos**, v.77, n.187, p.477-496, set/dez, 1996.

ALEXANDER, P., MURPHY, K., WOODS, B. S., DUHON, K. E. & PARKER, D., College instruction and concomitant changes in students' knowledge, interest and strategy use: a study of domain learning. **Contemporary Educational Psychology**, v. 22, p. 25-146, 1997

ALMEIDA, L. S. Ajudar o aluno a estudar e a pensar: Uma forma de intervir na promoção da aprendizagem. **Revista portuguesa de pedagogia**, ano XXXII, n.3, p.45-68, 1998.

ALMEIDA, L. S. Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender a pensar. **Revista psicologia escolar e educacional**, v.6, n.2, p.155-165, 2002.

ALMEIDA, L. S; BALÃO, S. G., Treino cognitivo de alunos com dificuldades na aprendizagem: reflexões em torno de uma experiência no 5º ano. **Revista portuguesa de educação**. V.9, n.2, p.29-41, 1996.

ALVES, M. A , ALMEIDA, L. S. BARROS, A Diversificação de materiais e de estratégias no ensino aprendizagem da matemática : uma experiência com a teoria dos números. **Revista portuguesa de educação**, v.10, n.1, p.147-163, 1997.

AZEVEDO, C. B; TARDELI, M. C. Escrevendo e falando na sala de aula. In: MORAES, L. C. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 3ª edição, São Paulo: Cortez, 2001, v.1, p.

BANDURA, A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. **Educational Psychologist**, v. 28, n.2, p. 117-148, 1993.

BANDURA, A. Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. **Developmental psychology**, v.25, n.5, p.729-735, 1989.

BANDURA, A. Self-efficacy. In: V.S.Ramachaudran (ed) Encyclopedia of human behavior (vol 4), p.71-81. New York: academic press, 1998. Disponível em <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/BanEncy.pdf>.

BOEKARTS, M. Self-regulated at the junction of cognition and motivation. **European psychologist**, v.1, n.2, p.100-112, junho, 1996.

BORUCHOVITCH, E. A auto-regulação da aprendizagem e a escolarização inicial. IN: **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**.Org: BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, J. A Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BORUCHOVITCH, E. A Psicologia cognitiva e a metacognição: Novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. **Tecnologia Educacional**, v.22, p.110-11, jan/abr, 1993

BORUCHOVITCH, E. As variáveis psicológicas e o processo da aprendizagem: uma contribuição para a psicologia escolar. **Psicologia : Teoria e Pesquisa**,1,129-139, 1994.

BORUCHOVITCH, E. *Developmental Differences in the Use of Learning Strategies among Brazilian Students*. Resumo apresentado no VI European Congress of Psychology, Roma, Julho, 1998c.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de Aprendizagem e Desempenho Escolar: Considerações para a prática educacional. **Psicologia: Teoria e Crítica**. V.12, n.2, p.361-376, 1999.

BORUCHOVITCH, E. *Understanding Brazilian Students Use of Learning Strategies*. Resumo apresentado na 24th International Congress of Applied Psychology, San Francisco, Agosto, 1998a.

BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. **Escala de Estratégias de Aprendizagem para Alunos do ensino Fundamental**. (Manuscrito Não-Publicado) 2001.

BORUCHOVITCH, E; COSTA, E. R. O impacto da ansiedade no rendimento escolar e na motivação de alunos. IN: **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Org: BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, J. A Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BORUCHOVITCH, E; COSTA, E. R; NEVES, E.R.C. **Estratégias de aprendizagem: contribuições para a formação de professores nos cursos superiores**. In: Jolly, M.C; Santos, A. A. A.; Sisto, F. F; **Questões do Cotidiano Universitário**. Casa do Psicólogo, SP. 2005. p. 239-261.

BORUCHOVITCH, E; SANTOS, A . A. A; COSTA, E. R; NEVES, E. R. C; CRUVINEL, M; PRIMI, R; GUIMARÃES, S.E.R. Estudo preliminar para a construção de uma escala de estratégias de aprendizagem infantil. Manuscrito submetido para publicação na **Revista Psicologia Teoria e Pesquisa**, UNB.

BRONSON, M. B. *Self regulation in early childhood*. New York, London, The Guilford press, 2000.

BROWN, A. L. Transforming school into communities of thinking and learning about serious matters. **American Psychologist**, v.52, n.4, p.399-413, 1997.

BRUNING, R; HORN, C. Developing motivation to write. **Educational psychologist**. v.35, n.1, p.25-37, 2000.

BUARQUE, HIGINO, MIRANDA, DUBEUX E PEDROSA. Avaliação do desempenho da rede pública escolar do Estado de Pernambuco na área da linguagem. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v.5, jan/jun.1992.

BZUNECK, J. A; A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, A (org). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. v.1, p.9-36.

BZUNECK, J. A; Aprendizagem por processamento da informação.: uma visão construtivista. In: BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, J. A; **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. Vozes, Petrópolis, RJ. 2004. p.17-54.

CALKINS, L. M. **A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito**. 2ª edição. Porto Alegre: Artes médicas, 2002. p.76.

CARNEIRO, E. G; AQUINO, S. Uma experiência brasileira de promoção cognitiva. In: XXIX REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA, 1999, Campinas-SP. **Trilhando novos caminhos**, Campinas, 1999, p.47.

CARRAHER, T. N. Alfabetização e pobreza: três faces do problema. In: KRAMER, S. (ed). **Alfabetização: dilemas da prática**. Rio de Janeiro: dois pontos, 1986.

_____. Face-saving and literacy in Brasil. **Sociological abstracts**, p.40-41, 1984.

CASEMIRO, S. P. **A escrita na 5ª série do 1º grau: uma abordagem interacionista**. 1995. Dissertação de Mestrado em Letras, área de concentração filologia e lingüística portuguesa – Universidade Estadual Paulista, Assis.

CHIAPPINI, L. A circulação dos textos na escola: um projeto de formação–pesquisa. In: **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 3ª edição, São Paulo: Cortez, 2000, v.1, p.

COELHO, M. A .A produção de textos escritos e suas relações com os processos cognitivos. Tese de Doutorado em Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: [s.n.], 2002.

COLELLO, S. M. G. **Redação infantil: tendências e possibilidades**. 1997. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

COSTA, E. R. As Estratégias de aprendizagem e ansiedade de alunos do ensino fundamental: implicações para a prática educacional. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: (sn), 2000.

COSTA, E. R; BORUCHOVITCH, E. **A auto-eficácia e a motivação para aprender: Considerações para o desempenho escolar dos alunos**. Manuscrito submetido para publicação.

COSTA, E. R; BORUCHOVITCH, E. As Estratégias de Aprendizagem de Alunos repetentes do ensino fundamental. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA, 2002, São Paulo. **Psicologia: ciência e profissão**. São Paulo: 2002. p.60. (anais eletrônico-<http://www.bvs-psi.org.br/congre/busca.asp>)

COSTA, E. R; BORUCHOVITCH, E. Entendendo as relações entre estratégias de aprendizagem e a ansiedade. In: XXXI REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA, 2001, Rio de Janeiro. **A construção da psicologia brasileira na pesquisa e ensino**. Rio de Janeiro: 2001.

COSTA, E. R; BORUCHOVITCH, E. Estratégias de redação de alunos da 6ª série de Catalão. In: VI CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 2003, Salvador, BA: 2003. (<http://www.conpe.ufba.br/>)

COSTA, E. R; BORUCHOVITCH, E. Estratégias de redação de alunos do ensino fundamental. In: III CONGRESSO DE PESQUISA E EXTENSÃO E e VI ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 2000, Bragança Paulista – SP, **Pesquisa, universidade e sociedade**. Bragança Paulista. 2000e, p.201.

DA SILVA, A. L; DE SÁ, L. **Saber estudar e estudar para saber**. 2ª ed. Cidade do Porto: Porto editora, 1997. 79p.

DEMBO, M. H. **Applying educational psychology**. 5 edição. New York. Longman Publishing Group, 1994.

DEMBO, M. **Motivation and learning strategies for college success**. New Jersey Lawrence Erlbaum associates, Inc., Publishers, 2000

DERRY, S. J; MURPHY, D. A. Designing systems that train learning ability: from theory to practice. **Review of Educational Research**, v.56, n.1, p.1-39, 1986.

ECCLES, J; WIGFIELD, A. Motivational beliefs, values, and goals. **Annual reviews psychology**. v.53, p.109-132, 2002.

ECCLES, J; WIGFIELD, A; SCHIEFELE, U. Motivation to succeed. In: DAMON, W; EISENBERG, N. **Handbook of child psychology**. 5ª edição. Texas: Company of Texas, 1998. v.3, P.1017-1080.

FERRARI, M; BOUFFARD, T; RAINVILLE, L. What makes a good writer? Differences in good and poor writer's self-regulation of writing. **Instructional science**, 26, p.473-488, 1998.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da lingual escrita**. Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p.191-257.

FERRETI, R. P; MACARTHUR, C. A, E DOWDY, N. S. The effects of an elaborated goal on the persuasive writing of students with learning disabilities and their normally achieving peers. **Journal of educational psychology**, v.92, n.4, p.694-702, 2000.

FIGUEIRA, A P. C. Aprendizagem auto-regulada: considerações gerais. **Revista portuguesa de pedagogia**. Portugal, ANO XXXI, n.1, 2 e 3, p.239-260, 1997.

FLOWER, L. HAYES, J.R. A cognitive process theory of writing. **College composition and communication**, 32,1981. p.365-387.

FLOWER, L.; HAYES, J.R.; CAREY, L.; SCHRIVER, K. A.; STRATMAN, J. Detection, diagnosis and the strategies of revision. **College composition and communication**, 37, 1986. p.16-55.

GALBRAITH, D; RIJLAARSDAM, G. Effective strategies for teaching and learning of writing. **Learning and instruction**. v.9, p.93-108, 1999.

GARNER, R; HARE, V. C; ALEXANDER, P; HAYNES, J; WINOGARD, P. Inducing use of a text lookback strategy among unsuccessful readers. **American Educational Research Journal**. v. 21, p. 789-798, 1984 .

GERALDI, W. G. Da redação à produção de textos. In: **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 3ª edição, São Paulo: Cortez, 2000, v.1, p.inicial e final ??.

GLOPPER, K. Instruction and achievement in written composition in primary and secondary schools. Spring, **European Education**, 1995.p.71-86.

GÓES, M. C. R; SMOLKA, A. L. B. A Criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos. IN: ALENCAR, E. S. (org) **Novas contribuições da psicologia aos processos e ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1992. p.53-70.

GONCALÇES, J. R. **Descrição de estratégias de aprendizagem com exemplificação em classes de 2º grau**. 1998. Dissertação de Mestrado em Letras – Universidade Estadual Paulista, Assis.

GOULART, C. M. A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador da escola. **Cadernos de pesquisa**, n.110, p. 157-175, julho, 2000.

GRAHAM, S; e HARRIS, K. R. Writing development: introduction to the special issue. **Educational psychologist**, v.35, n.1,p. , 2000.

GRAHAM, S; HARRIS, K. R. Self-regulation and writing: where do we go from here?. **Contemporary educational psychology**, v.22, p.102-114, 1997.

GRAHAM, S; HARRIS, K. R. The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. **Educational psychologist**, v.35, n.1, p.3-12, 2000.

GRAHAM, S; HARRIS, K. Self-regulated strategy development: helping students with learning problems develop as writers. **The elementary school journal**. v.94, n.2, p.169-181, 1993.

GRAHAM, S; HARRIS, R.K. Components analysis of cognitive strategy instruction: effects on learning disabled student`s compositins and self-efficay. **Journal of educational psychology**. v.81, n.3, p.353-361, 1989.

GRAHAM, S; HARRIS, R.K; MACARTHUR, C. A Improving the writing of students with learning problems: self-regulated strategy development. **School Psychology Review**, v. 22, n.4, p.657-669, 1993.

GRILLO, S. V. C. **Escrever se aprende reescrevendo: um estudo da interação professor/aluno na revisão de textos**. 1995. Dissertação de Mestrado em Linguística, área de concentração ensino-aprendizagem de língua materna – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GUIMARÃES1, S. E. R.,BZUNECK, J. A. Propriedades psicométricas de uma medida de avaliação da motivação intrínseca e extrínseca: um estudo exploratório. **Psico-USF**, v. 7, n. 1, p. 01-08 Jan./Jun. 2002.

HACKER, D. J; DUNLOSKY, J; GRAESSER, A C. **Metacognition in educational theory and practice**. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 1998.

HAMMAN, D; HEATH, S. Bringing value to practice in pre-service training: becoming teachers of learning strategies. In: Annual meeting of the American educational research association, Montreal-Quebec, Canada, 1999.

HARRIS, K. R. Developing self-regulated learners: the role of private speech and self-instructions. **Educational psychologist**, v.25, n.1, p.35-49, 1990.

HARRIS, K.R., SCHMIDT, T., GRAHAM, S. 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.

HATTIE, J; BIGGS, J; PURDIE, N. Effects of learning skill interventions on students learning: a meta-analysis. **Review of educational research**. v.66, n.2, p.99-136, 1996.

HILLOCKS, G. What works in teaching composition: a meta-analysis of experimental treatment studies. **American Journal of education**, 93, 1984. p.133-170.

JACOB, A V. **O desempenho escolar e suas relações com o auto-conceito e a auto-eficácia**. 2001. Dissertação (Mestrado em saúde mental). Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2001.

JALLES, C. M. C. R.. **O efeito de instruções sobre estratégias metacognitivas de crianças pré-escolares em solução de problema geométrico**. Campinas, 1997, Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UNICAMP.

JESUS, S. N. promoção de competências cognitivo-motivacionais e de investigação nos professores. **Revista portuguesa de pedagogia**, n.3, p.439-456, 1992.

JOLIBERT, J. Colaboradores. **Formando crianças produtoras de textos**. Tradução Walquiria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. p7-30, Fomer des enfants producteurs de textese.

LA FEMINA, J. V. Teaching students to regulate their emotions and writing performance through relaxation thought replacement and learning strategy use. 2000, New York, v.61(4a): 1291, Dissertação disponível na PsyINFO.

LA PAZ, S; E GRAHAM, S. Effects of dictation and advance planning instruction on the learning problems. **Journal of educational psychology**, v.89, n.2, p.203-222, 1997.

LEAL, A. Proto-escrita, pré-escola: de novas práticas e novas teorias. In: XIII Encontro de pesquisa educacional do nordeste. 1997, Natal, RN. Anais do XIII encontro de pesquisa educacional do nordeste: **alfabetização, leitura e escrita**. Natal: editora da EDUFRN, 1997. v.9.

LEAL, T. F.; GUIMARÃES, G. L. Como as professoras avaliam os textos narrativos das crianças. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v.80, n.195, p.262-276, março-maio, 1999.

LEAL, T. F.; LUZ, P. S. Produção de textos narrativos em pares: reflexão sobre o processo de interação. **Revista educação e pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p.27-45, jan-jun, 2001.

LOPES, H. V. **A leitura e a escrita ficcional na 5ª série**. 1993. Dissertação de Mestrado na área de concentração em Didática- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, cidade?

LOPES, M. C. C. **O uso de estratégias cognitivas e metacognitivas no ensino aprendizagem da leitura de 1º grau: uma proposta de intervenção**. Campinas, 1997. Dissertação de Mestrado, Instituto de estudos da linguagem UNICAMP.

LORANGER, A L. The study strategies of successful and unsuccessful high school students. **Journal of Reading Behavior**, v.26, n.4, p. 347-360, 1994.

MAcARTHUR, C; GRAHAM, S; SCHWARTZ, S. Integrating strategy instruction and word processing into a process approach to writing instruction. **School psychology review**. v.23, n.4, p.671-681, 1993.

MACHADO, R. H. B. Considerações sobre a narração, descrição e dissertação. **Revista FAEEBA**, Salvador, n.3, p. 85-103, Jan/Dez, 1994.

MAEHR, M.L.; MEYER, H. A. Understanding motivation and schooling: we've been, where we are, and where we need to go. **Educational Psychology Review**, v.9, n.4, p.371-409, 1997.

MARINHO, M. A língua portuguesa nos currículos de final de século. IN: Elba Siqueira de Sá Barreto (org). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas-SP: Autores associados, 1998. (coleção formação de professores)

MARSH, H.W; WALKER, R; DEBUS, R. Subject-specific components of academic self-concept and self-efficacy. **Contemporary educational psychology**, 16, p.331-345, 1991.

MARTÍN, E; MARCHESI, A. **Desenvolvimento metacognitivo e Problemas de aprendizagem**. In: Coll, C.; Palácios, J; Marchesi, A. (Ed). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. 1996, (vol3). Porto alegre: Artes Médicas.

MARTINI, M. L. **Atribuições de causalidade, crenças gerais e orientações motivacionais de crianças brasileiras**. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Faculdade de Educação. UNICAMP, Campinas, SP.

MAYER, R. E. Cognitive, metacognitive and motivational aspects of problem solving. **Instructional science**, v.26, p.49-63, 1998.

McCORMICK, C. B., MILLER, G., PRESSLEY. *Cognitive strategy research from basic research to educational applications*. Springer-Verlaq, 1989.

McCUTCHEN, D. Knowledge, processing, and working memory: implications for a theory of writing. **Educational psychologist**, v.35, n.1, p.13-23, 2000.

MEDEIROS, P. C; LOUREIRO, S.R; LINHARES, E. M; MARTURANO, E. M. A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldades de aprendizagem. **Psicologia, reflexão e crítica**, v.13, n.3, p.327-336, 2000.

METTRAU, M. B; MATHIAS, M. T. O papel social da prática pedagógica do professor na promoção das capacidades sócio-cognitivo afetivas do alunado. **Tecnologia educacional**, v.26, n.141, abril/maio/junho, 1998.

MILLER, G. E. The influence of self-instruction on the comprehension monitoring performance of average and above average readers. **Journal of reading behavior**. v.19, n.3, p.303-317, 1987.

MILLER, S. D; MEECE, J. L. Enhancing elementary student's motivation to read and write: a classroom intervention study. **The journal of educational research**. v.90, n.5, p.286-299, maio/junho, 1997.

MOLINA, O. Desenvolvimento de Habilidades de estudo: Uma estratégia ao alcance do professor. **Educação e Seleção - Fundação Carlos chagas**, n.8 ,Jul-Dez, 1983.

MOLINA, O. Diferenças no desempenho em leitura com resultado de treinamento em habilidades de estudo. **Educação e Seleção** – Fundação Carlos chagas ,n.10, Jul-Dez, 1984

NAVEH-BENJAMIN, M; McKEACHIE, W.J.; LIN, Y.G. Two types of test-anxious students: support for an information processing model. **Journal of educational psychology**, v.79, n.2, p.131-136, 1987.

NEVES, E. R. C., BORUCHOVITCH, E. SERAFIM, T. M., HONÓRIO, G. R. V. R. A construção da escala de avaliação da motivação aprender: um estudo preliminar. Resumo publicado em Anais Eletrônico do II CONGRESSO DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA: **Desafios para a formação, prática e pesquisa**. Gramado – R.S. Maio, 2005.

NEVES, L. F. **Um estudo sobre as relações entre a percepção e as expectativas dos professores e dos alunos e o desempenho em matemática**. 2002. 138p. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP.

NOGUEROL, A. Uma proposta didática para o ensino das técnicas de aprendizagem. In: **Técnicas de estudo e aprendizagem**. Porto Alegre: Artes médicas sul, 1999.

OLIVEIRA, M. B. F. A natureza autônoma e explícita da língua escrita: um estudo da produção textual de alunos do primeiro grau de ensino. In: XIII Encontro de pesquisa educacional do nordeste. 1997, Natal, RN. Anais do XIII encontro de pesquisa educacional do nordeste: **alfabetização, leitura e escrita**. Natal: editora da EDUFRN, 1997. v.9.

PAGE-VOTH, V., GRAHAM, S. Effects of goal setting and strategy use on the writing performance and self-efficacy of students with writing and learning problems. **Journal of Educational Psychology**, 91, p. 230-240, 1999.

PAJARES, F; SCHUNK, D. H. **Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept and school achievement**. Capítulo contido em RIDING E RAYNER, (org), 2001, Perception (p.239-266). London: Ablex publishing. Disponível em <http://www.emory.edu/EDUCATIONA/mfp/Pajareschunk2001.html>.

PAJARES, F; VALIANTE, G. Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: a function of gender orientation?. **Contemporary educational psychology**, 26, p.366-381, 2001.

PAJARES, F; VALIANTE, G. Influence of self-efficacy on elementary student`s writing. **The journal of educational research**. v.90, n.6, julho-agosto, 1997.

PAJARES, M. F; JOHNSON, M. J. Confidence and competence in writing: the role of self-efficacy, outcome expectancy and apprehension. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational research association (Athanta, CA, April, 12, 16, 1993)

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

PATRICK, H. Social self-regulation: exploring the relations between children`s social relationships, academic self-regulation and school performance. **Educational psychologist**, v.32, n.4, p.209-220, 1997.

PÉREZ, F. C; GARCIA, J. R. **Ensinar ou aprender a ler e a escrever? Aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito**. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed editora, 2001.204p.

PICCININI, C. A Atribuição de causalidade em crianças: alguns aspectos críticos. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v5, n.1, p.57-69, 1989.

PINTRICH, P. R; DE GROOT, E. V. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. **Journal of educational psychology**, v.82, n.1, p.33-40, 1990.

PINTRICH, P. R; GARCIA, T. Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In: **Advances in motivation and achievement**. Maehr, M L; Pintrich, P. R. 1991, v.7, p.371-402.

PONTES NETO, J.A S. MENIN, A M. C. S. Como os professores de língua portuguesa orientam seus alunos em relação à aquisição de estratégias de aprendizagem. **Revista vertentes**, Unesp – Assis, v.3, p.85-93, 1997.

POZO, J. I. Estratégias de Aprendizagem In: Coll, C; Palácios, J. e Marchesi, A. (Ed): **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre, Artes médicas, 1995, v.2.

PRESSLEY, M; LEVIN, J.R. (Eds). **Cognitive strategy research: Psychological Foundations**. New York: Springer-Verlag, 1983.

PRESSLEY, M; WOLOSHYN, V.; BURKELL, J; CARIGLIA-BULL, T; LYSNCHUNK, L; MCGOLDRICK, J. A; SCHNEIDER, B; SNYDER, B. L; SYMONS, S. **Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance**. 2ª edição. Cambridge, Massachusetts: Brookline Books, 1995, p.266.

PURDIE, N; HATIE, J. Cultural differences in the use of strategy for self-regulated learning. **American Educational Research Journal** v.33, n. 4, p. 845-871, 1996.

RAMIREZ, J. D. **Elogio da escrita: do mito lingüístico a razão comunicativa**. In: **Ensinar ou aprender a ler e a escrever ?** IN: Aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito. Porto Alegre: Artmed editora, 2001. p.31-4315-27.

REGO, L.L.B.; A escrita de estórias por crianças: as implicações pedagógicas do uso de um registro lingüístico. **Revista de documentação de estudos em lingüística teórica e aplicada**, v.2, n.2, p.165-180, ago.1986.

RODRÍGUEZ, C. F. **Aprender a estudar: como superar as dificuldades nos estudos**. Tradução Luciano Vieira Machado. São Paulo: editora Scipione, 2000.

SANTOS, A A A. Psicopedagogia no 3º grau: avaliação de um programa de remediação em leitura e estudo. **Revista pro-posições**, v.8, n.1, p.27-37, 1997.

SCHLIEPER, M.D.M.J. (2001). As estratégias de aprendizagem e as atribuições de causalidade de alunos do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

SCHUNK, D. H. Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. **Educational psychologist**, v.25, n.1, p.71-86, 1990.

SCHUNK, D. H; SWARTZ, C. W. Goals and progress feedback: effects on self-efficacy and writing achievement. **Contemporary educational psychologist**, 18, p.337-354, 1993.

SERAFIM, T.M. As estratégias de aprendizagem dos alunos do ensino fundamental: uma análise por gênero, série escolar e idade. TCC - Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, [SP; s.n.], 2004.

SHAPLEY, K. S. Metacognition, motivation and learning : a study of middle school students' use and development self regulated learning strategies. Presented to American Research Association, April. 1994.

SHELL, D. F; BRUNING, R. H; COLVIN, C. Self-efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: grade-level and achievement-level differences. **Journal educational psychology**, v.87, n.3, p.386-398, 1995.

SHELL, D. F; BRUNING, R. H; MURPHY, C. C. Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. **Journal of educational psychology**. v.81, n.1, p.91-100, 1989.

SILVA, M. E. L.; SPINILLO, Alina Galvão. **A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias**. Psicologia, Reflexão e Crítica, 2000, vol.13, no.3, p.337-350.

SILVA, M. E. L; SPINILLO, A G. Uma análise comparativa da escrita de histórias pelos alunos de escolas públicas e particulares. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v.79, n.193, p.5-16, set/dez, 1998.

SITKO, B, M; Knowing how to write: metacognition and writing instruction. In: HACKER, D. J; DUNLOSKEY, J; GRAESSER, A. C. **Metacognition in educational theory and practice**. New Jersey: Lawrence Erlbaum associates, Inc Publishers, 1998, p.3-115.

SOARES, M. B. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. In: XVII Reunião anual da ANPED, n.0, Caxambu: 1995. p 5-15. .

SOLLEY, B. A Affective variables as related to writing education. **Educational research quarterly**, v.15, n.1, p.21-33, 1992.

SØVIK, N; FLEM, A. The effects of different tasks on children`s process and product variables in writing. **Learning and instruction**, v.9 , p.167-188, 1999.

SØVIK, N; HEGGBERGET, M; SAMUELSTUEN. Strategy-training related to children`s text production. **European education**, v.29, n.4, p.61-75, Winter, 1998.

STEIN, M; DIXON, R; e ISAACSON, S. Effective writing instruction for diverse learners. **School Psychology Review**, v.23, n.3, p.392-405, 1994.

STERNBERG, R.J. Principles of teaching for successful intelligence. **Educational Psychologist**, v.33, n.2/3, p.65-72, 1998.

SWANSON, H. L. Influence of Metacognitive knowledge and aptitude on problem solving. **Journal of Educational Psychology**, v.82, n.2, p.306-314, 1990.

TALIULI, N. Atribuição de causalidade em tarefas acadêmicas por alunos de nível sócio-econômico baixo e desempenho diferente. Dissertação de Mestrado. Vitória, Universidade Federal do Espírito Santo. 1982.

TEIXEIRA, E. D. Sobre o que se escreve na escola. In: **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 3ª edição, São Paulo: Cortez, 2000, v.1, p.inicial e final???

TORRANCE, M; THOMAS, G. V; e ROBINSON, E. J. Individual differences in undergraduate essay writing strategies: a longitudinal study. **Higher education**, 39, p.181-200, 2000.

VIEIRA, E. Representação mental: as dificuldades na atividade cognitiva e metacognitiva na resolução de problemas matemáticos. **Psicologia: reflexão e crítica**. v14, n.2, p.439-448, 2001.

VIEIRA, M. D. **Metodologia da redação para alunos que não gostam de ler nem de escrever**. São Paulo: Cortez, 1988.

WEINER, B . History of motivational research in education. **Journal of educational psychology**, v.82, n.4, p.616-22, 1990.

WEINSTEIN, C. E.; MAYER, R. E. **The teaching of learning strategies**. In: M. Wittrock (Ed.). Handbook of research on teaching. New York: Macmillan, 1985.

WEINSTEIN, C. E; HUME, L. M. **Study strategies for lifelong learning**. Washington: Published by American Psychological Association, 1998.

WOOLFOLK, A. **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

ZIMMERMAN, B. J. Academic studying and development of personal skill: a self-regulatory perspective. **Educational psychologist**, v.33, n.2/3, p.73-86, 1998.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a self-regulated learner: which are the key subprocesses?. **Contemporary educational psychologist**, 11, p.307-313, 1986.

ZIMMERMAN, B. J., & MARTINEZ-PONS, M. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. **American Educational Research Journal**, v.23, p.614-628, 1986.

ZIMMERMAN, B.J. Self-efficacy: an essential motive to learn. **Contemporary educational psychologist**, v.25, p.82-91, 2000.

ZIMMERMAN, B.J; BANDURA, A., MARTINEZ-PONS, M. self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy and personal goal setting. **American educational research journal**, 29,p.663-676, 1992.

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

ZIMMERMAN, B.J; KITSANTAS, A. Developmental phases in self-regulation: shifting from process to outcome goals. **Journal of educational psychology**, 89, 29-36, 1997.

ZIMMERMAN, B.J; MARTINEZ-PONS, Student differences in self regulated learning relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. **Journal of Educational Psychology**. v.82, n.1, p.51-59, 1990.

ANEXOS

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS NO PRÉ E PÓS-TESTE

ANEXO 1

TEMA: O INCÊNDIO

(Texto Lido Para Os Alunos No Pré E Pós-Teste)

Maria levantou de manhã, trocou de roupa e estava se preparando para sair para trabalhar quando ouviu gritos, ela correu para a janela de seu apartamento e viu fumaça subindo em direção a sua janela.

Maria ficou desesperada pois entendeu que o prédio estava pegando fogo. Então ela correu e acordou sua irmã, Joana, para juntas fugirem do apartamento.

A seguir, as irmãs tentaram pegar o elevador, mas ele não estava funcionando, resolveram então fugir pelas escadas do prédio, só que também havia muita fumaça e fogo subindo pelas mesmas. Só que ele também não estava funcionando. Elas então voltaram para dentro do seu apartamento desesperadas, resolveram então encher as baldes e panelas de água e jogarem nas escadas para tentar controlar o fogo. Só que não adiantou muito. Maria e Joana começaram então a chorar e rezar pedindo a Deus que as ajudasse.

Neste momento, elas viram um bombeiro subindo pela escada, e chamando por elas. Maria e Joana então desceram as escadas e foram salvas. Os bombeiros conseguiram controlar o incêndio e o apartamento de Maria e Joana não pegou fogo. (História baseada em fatos reais)

ANEXO 2

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

Aluno:NºSérie.....

Data:...../...../2004

Escola:

Sexo: M () F () Data de Nascimento :.....Idade:.....

Profissão do Pai:.....Profissão da Mãe:.....Série Pai:.....Série Mãe:.....

Como você acha que está se saindo na escola durante este ano?

()Muito bem () Bem () Regular () Mal ()Muito mal

Você já repetiu alguma série ? ()SIM ()NÃO

1) Escreva um texto contando uma história sobre o seguinte assunto: (se quiser utilize também a parte de trás da folha)

a) Um incêndio



ANEXO 3

A) Para você saber escrever é importante ?

Sim () Não (), B) Por quê ?

.....
.....
.....
.....

ANEXO 4

C) Vamos imaginar que a sua professora lhe peça para escrever um texto sobre sua família, o que fez no final de semana ou as coisas que você gosta . A professora lhe avisa que o texto vai valer nota. Você tem alguma maneira ou método que possa lhe ajudar a planejar e a escrever melhor o seu texto ?

Sim () Não(),

O que é que você faz?

Você faz isso : sempre () quase sempre () quase nunca () nunca ()

ANEXO 5

2) AVALIAÇÃO DA MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA E EXTRÍNSECA PARA REDAÇÃO

(Traduzido e adaptado de Amabile et al (1994), por Bzuneck e Guimarães)

Aqui são apresentadas 8 questões sobre seu envolvimento com as atividades de redação. A cada afirmação indique o ponto que melhor descreve como você se sente sobre as atividades que envolvem produção de textos.

Por favor, responda com calma, seja sincero e objetivo.

1– Eu me preocupo com o que as pessoas pensam sobre o meu desempenho em redação.

Eu me preocupo : (M. E.)

sempre () quase sempre () quase nunca () nunca ()

2– Eu gosto de escrever redações sobre assuntos difíceis. (M. I)

sempre () quase sempre () quase nunca () nunca ()

3– É importante para mim ser o aluno que escreve as melhores redações da classe : (M. E.)

sempre () quase sempre () quase nunca () nunca ()

4– A curiosidade e o desafio é que me motivam a escrever uma boa redação (M. I)

sempre () quase sempre () quase nunca () nunca ()

5 – Eu procuro tirar notas boas em redação porque eu sei que vou receber elogios da professora : (M. E.)

sempre () quase sempre () quase nunca () nunca ()

6– Eu me esforço bastante, em casa e na sala de aula, para escrever boas redações, mesmo sabendo que a redação não vai valer nota. (M. I.)

sempre () quase sempre () quase nunca () nunca ()

7 – Eu prefiro escrever redações sobre assuntos fáceis. (M. E.)

sempre () quase sempre () quase nunca () nunca ()

8 – Eu me esforço para escrever boas redações na escola porque eu gosto de sentir que estou aprendendo coisas novas e me desenvolvendo na escrita. (M. I)

sempre () quase sempre () quase nunca () nunca ()

ANEXO 6

E) ESCALA DE AUTO REGULAÇÃO DA EFICÁCIA PERCEBIDA PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS (Escala traduzida e adaptada de Scale Measuring Perceived Self-regulatory efficacy for writing de ZIMMERMAN e BANDURA, 1994)

Você encontrará abaixo uma série de itens com afirmações sobre sua capacidade em realizar certas atividades relacionadas a produção de textos. Para cada afirmação indique o ponto que melhor descreve o que você pensa sobre sua capacidade em realizar cada tarefa relacionada a escrita de um texto.

1 – Eu sou capaz de escrever bons textos.

sempre () quase sempre () quase nunca () nunca ()

2 – Eu consigo começar a escrever um texto sem dificuldades

sempre () quase sempre () quase nunca () nunca ()

3 – Eu consigo, mesmo com pouco tempo, escrever um bom texto.

sempre () quase sempre () quase nunca () nunca ()

4 – Quando eu escrevo um texto, eu sou consigo de encontrar e corrigir meus erros gramaticais.

sempre () quase sempre () quase nunca () nunca ()

5 – Eu consigo me concentrar para escrever um texto, mesmo quando existem muitas distrações ao meu redor.

sempre () quase sempre () quase nunca () nunca ()

6 – Quando termino de escrever um texto, eu consigo fazer uma boa revisão.

sempre () quase sempre () quase nunca () nunca ()

7 – Eu sou capaz de me motivar para escrever um texto, mesmo quando o assunto não me interessa.

sempre () quase sempre () quase nunca () nunca ()

8 – Eu sou capaz de escrever um texto que atraia a atenção de qualquer leitor.

sempre () quase sempre () quase nunca () nunca ()

9 – Eu sou capaz de fazer um bom planejamento antes de escrever um texto.

sempre () quase sempre () quase nunca () nunca ()

ANEXO 7

ESCALA DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM – versão infantil

(Boruchovich e Santos – 2001)

Gostaríamos de saber o que você costuma fazer para estudar e aprender melhor. Pense nas formas como você, em geral, costuma estudar ou se preparar para uma prova . Não há respostas certas ou erradas. O importante é você responder o que realmente faz para estudar e aprender melhor. Não se esqueça de marcar apenas uma alternativa.

	Sempre	<i>Algumas vezes</i>	nunca
1. Você repete em voz alta, quando vai lendo um texto, para aprender melhor.			
2. Você costuma passar uma linha embaixo das partes importantes do texto.			
3. Quando você faz as tarefas costuma verificar se fez bem e se tudo está certo.			
4. Você percebe Quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias.			
5. Você resume os textos que o professor pede para estudar.			
6. Quando você estuda, você percebe se não está conseguindo aprender.			
7. Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois.			
8. Você consegue ir até o final de uma tarefa, mesmo quando ela é difícil ou muito chata.			
9. Você presta atenção e consegue ficar concentrado no estudo e na leitura.			
10. Você costuma parar durante a leitura, para saber se está compreendendo o que leu.			
11. Você tem vontade de ler e estudar.			
12. Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando.			
13. Você tenta descobrir quais são as idéias principais do texto que está lendo ou estudando.			
14. Você consegue controlar seu medo quando precisa mostrar ao professor o que sabe sobre a matéria.			
15. Você lê e tenta compreender as figuras, gráficos e tabelas que encontra no texto.			
16. Você costuma fazer um esquema usando as idéias principais do texto.			
17. Quando você estuda, você consegue perceber o quanto está aprendendo.			
18. Você costuma pedir ajuda ao professor quando você não entende o que ele explica.			
19. Você costuma olhar novamente em casa, o que você escreveu durante as aulas.			
20. Você procura no dicionário o significado de palavras que não conhece.			
21. Você costuma pedir ajuda ao colega ou a alguém de sua casa, quando não entende alguma matéria.			

22. Em casa, você procura dividir bem as horas livres para poder ter tempo para estudar, para brincar, e fazer outras atividades.			
23. Você costuma procurar um local calmo e bem iluminado para estudar.			
24. Você tenta manter a calma quando está fazendo alguma tarefa muito difícil.			
25. Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o professor explicou em aula.			
26. Você percebe quando não entende o que está lendo.			
27. Quando você percebe que não entendeu o que leu, você costuma parar e ler novamente.			
28. Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na “última hora”.			
29. Antes de começar a estudar ou fazer o dever de casa, você separa todo o material que vai precisar.			
30. Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata.			
31. Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor está dando explicações.			
32. Você escuta música ou assiste televisão enquanto estuda ou faz a lição de casa.			
33. Durante as aulas, você copia com atenção tudo o que o professor escreve na lousa.			
34. Você costuma escrever bilhetes no caderno ou na sua agenda, para não se esquecer das tarefas pedidas pelo professor.			
35. Você costuma comer enquanto estuda ou faz o dever de casa.			
36. Antes de começar a ler um texto você tenta descobrir o assunto a partir das figuras ou do título do texto.			
37. Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo o dever de casa.			
38. Você costuma “se esquecer” de fazer o dever de casa.			
39. Quando você faz as tarefas ou exercícios costuma se sentir nervoso(a) e com medo de estar fazendo errado.			
40. Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa.			
41. Você usa outros jeitos diferentes dos que conversamos para estudar ou fazer suas tarefas? Quais?			

ANEXO 8

MATERIAL ENTREGUE NAS SESSÕES DE INTERVENÇÃO

1ª sessão

NOME: -----



OS OBJETIVOS DO TRABALHO

- Conhecimento dos elementos básicos que compõem uma narrativa
 - Um melhor entendimento de como escrever uma narrativa bem escrita
- Entender como controlar o processo de escrita, bem como saber usar as estratégias de aprendizagem de forma mais eficiente.
 - Conhecer suas próprias capacidades como escritor.
-

PERGUNTAS

1) Quando você tem a tarefa de estudar um texto como você o estuda ? (descreva detalhadamente) (use o verso se necessário)

2) Quais as dificuldades você costuma encontrar ao realizar as atividades de estudo das matérias do sua série ? (use o verso se necessário)

Atividades de estudo são aquelas tarefas realizadas fora do horário de aula
Ex: leituras, preparação de trabalhos e provas, exercícios, resolução de dúvidas

O QUE SÃO ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM ?

“ processos conscientes controlados pelos estudantes para atingirem objetivos de aprendizagem, bem como, qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa “

Podem ser também definidas como “atividades ou procedimentos utilizados com o propósito de facilitar a aquisição, o armazenamento e/ou a utilização da informação” .

TRAÇAR METAS

COLETIVAS : -----

INDIVIDUAIS :

ANEXO 9

2a sessão

Partes básicas que compõem uma estória

Elementos	Episódios
Personagens Lugar e Tempo	Eventos precipitantes Objetivos ou Metas dos personagens, Ações para alcançar as metas, Resoluções (ação) e reações dos personagens.

ANEXO 10

3ª SESSÃO

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PARA ESCREVER TEXTOS

NARRATIVOS

1 – PENSAR,

2 – PLANEJAR,

3 – ESCREVER,

4 – ESCREVER MAIS,

5 – REVISAR E/OU REESCREVER

ANEXO 11

QUESTÕES SOBRE INTELIGÊNCIA

Crenças sobre Inteligência

1. O QUE É INTELIGÊNCIA PARA VOCÊ?
2. VOCÊ ACHA QUE INTELIGÊNCIA É IMPORTANTE PARA ALGUÉM TIRAR BOAS NOTAS NA ESCOLA?
3. VOCÊ ACHA QUE INTELIGÊNCIA É ALGUMA COISA QUE A GENTE JÁ NASCE COM OU É ALGUMA COISA QUE NÓS CONSEGUIMOS DEPOIS NA VIDA, NA ESCOLA?
4. VOCÊ ACHA QUE A INTELIGÊNCIA É UMA COISA QUE ESTÁ DENTRO OU FORA DA GENTE?
5. VOCÊ ACHA QUE TEM ALGUMA COISA QUE VOCÊ PODE FAZER PARA SE TORNAR MAIS INTELIGENTE? O QUÊ?
6. VOCÊ ACHA QUE UMA PESSOA QUE É INTELIGENTE É SEMPRE INTELIGENTE OU DEPENDE DA SITUAÇÃO

ANEXO 12

5ª Sessão

QUADRINHOS DA TURMA DA MÔNICA



ANEXO 13

5ª sessão

1. O que é esforço para você?
2. Você acha que o esforço é importante para alguém tirar boas notas na escola?
3. Você acha que o esforço é uma coisa que nós já nascemos com ou é alguma coisa que nós podemos conseguir depois na vida, na escola?
4. Você acha que o esforço é uma coisa que está dentro ou fora da gente?
5. Você acha que tem alguma coisa que você pode fazer para se tornar mais esforçado? o que?
6. Você acha que uma pessoa que é esforçada é sempre esforçada ou depende da situação

Crenças sobre Sorte

1. O que é sorte para você?
2. Você acha que a sorte é importante para alguém ir bem na escola?
3. Você acha que a sorte é uma coisa que nós já nascemos com ela ou é uma coisa que nós conseguimos depois na vida?
4. Você acha que a sorte está dentro ou fora da gente?
5. Você acha que existe alguma coisa que você poderia fazer para se tornar mais sortudo? se sim, o que?
6. Você acha que uma pessoa que é sortuda é sempre sortuda ou depende da situação.

ANEXO 14

6ª SESSÃO

REVER

Rer o que está escrito com atenção, perguntando para si mesmo se:

8. Está claro?
9. Posso colocar mais algumas idéias (adicionar)?
10. Posso retirar algo?
11. Posso substituir algo?
12. Existem erros? (se sim, corrigir erros)
13. Posso fazer mais alguma modificação? (se sim, fazer mudanças)
14. Fazer mudanças finais.

Decidir entre Revisar e /ou Reescrever

Reescrever se:

- O texto não estiver bem escrito.
- O texto não possuir muitos problemas, sendo mais fácil reescrever do que revisar (gastará mais tempo revisando do que reescrevendo).
- O propósito do texto está claro, sendo mais fácil extrair as idéias e escrever um novo texto.

Revisar se:

- O texto estiver bem escrito
- Descobrir os erros é fácil
- Objetivo do texto não está claro, sendo difícil extrair uma idéia, reescrever não é possível (ou seja é mais fácil revisar do que reescrever)

ANEXO 15

7^a sessão –

PARA DECORAR O PLANEJAMENTO DA REDAÇÃO APAPACE

A – ASSUNTO

P – PERSONGENS

A – AMBIENTE

P – PROBLEMA

A – AÇÃO

C – CONCLUSÃO

E – EMOÇÕES

ANEXO 16

SISTEMA DE CATEGORIZAÇÃO DA QUESTÃO RELACIONADA A

IMPORTÂNCIA DA ESCRITA

Categorias desenvolvidas por Spinillo, Albuquerque e Silva (1996)

1) Uso extra escolar: realizar atividades da vida diária fora do contexto escolar, envolvendo três modalidades de respostas.

a) Extensão da memória, exemplos de respostas do estudo de Spinillo (1996): “para escrever o nome da rua”.

b) Comunicação através da escrita (ler e escrever cartas, bilhetes, ler jornais, revistas): “para ler revista, jornal, livro, contar história”.

c) Auxiliar no desempenho de atividades práticas (pegar ônibus, ler placas, preparar alimentos): “para apanhar ônibus e não ficar perguntando”.

2) Uso escolar: realizar atividades próprias da cultura escolar. Quatro modalidades de respostas foram identificadas.

a) Um fim em si mesmo, exemplos de respostas: “para ler e escrever”.

b) Para fazer avaliações, tarefas e exercícios escolares: “para estudar, para fazer o dever”.

c) Condição para passagem de uma série a outra: “para passar de ano”.

d) De natureza disciplinar: “para a tia não reclamar com a gente”.

3) Objetivos futuros: relativo ao que se pode alcançar em nível individual (conseguir um emprego, melhorar de vida, etc), estando relacionado à aquisição de objetivos futuros. Exemplos de respostas: “para conseguir uma profissão”; “para ser alguém na vida”; “ter maiores chances de uma vida melhor e uma maior chance de conseguir um emprego”.

4) Instrumento transformação social: a leitura e a escrita são percebidas como instrumento por meio do qual o indivíduo se torna um cidadão, compreende a realidade e a transforma. Exemplos: “para conhecimento de seus direitos e deveres”; “Compreender a realidade oprimida”; “para transforma a realidade”.

5) Instrumento para obter e transmitir conhecimento: a leitura e a escrita são consideradas como um instrumento por meio do qual o indivíduo pode apropriar-se de informações e conhecimentos. Entretanto, essas informações e esses conhecimentos são colocados de forma geral e vaga. Exemplos: “para ter cultura e conhecimentos”; “para ter informações, sobre tudo sobre fatos”.

6) Amplificador de habilidades intelectuais e instrumento de socialização: a leitura e a escrita são percebidas como algo que determina a aquisição de habilidades cognitivas. Seria, portanto, um instrumento mediante o qual o usuário se tornaria intelectual e socialmente mais competente. Exemplos: “para não ficar burro, ser inteligente”; “para se comunicar”; “para melhorar o pensamento da pessoa”.

CATEGORIAS UTILIZADAS PARA A PRESENTE PESQUISA

1) Uso extra escolar: a definição desta categoria é a mesma utilizada por Spinillo et al., (1996). Exemplos de respostas na presente pesquisa: “porque escrever vai servir para a vida toda, e não só por um instante”. “porque se ninguém escreve como vamos falar com as pessoas que estão distantes”. “não podemos assinar cheque, escrever o nome, nem falar direito”; “ler documentos, receitas”; “para quando for viajar”;

2) Uso escolar: (idem Spinillo et al., 1996).

Exemplos de respostas: “para fazer uma prova”; “ler livros”;

3) Objetivos futuros: (idem Spinillo et al., 1996).

Exemplos: “Por que quando a gente vamos arrumar algum emprego ou estudar para uma coisa, nós devemos saber ler e escrever”. “Se não, você não vai ter nada no futuro”. “para ter um emprego melhor”; “ para ganhar um salário mínimo”.

4=Outras: está categoria inclui respostas relacionadas a instrumento transformação social, amplificador de habilidades intelectuais e instrumento de socialização.

Exemplos: “é importante para a aprendizagem”; “para ter conhecimento”; “a pessoa quando não saber ler e escrever deve ser sentir preso, impossibilitado de agir”.