

**Autorregulação e Escrita:** Percepções e habilidades de alunos do 5º ano

**Self-regulation and writing:** 5<sup>th</sup> grade student's perceptions and skills

Ariete Alves de Andrade<sup>1</sup>  
Jussara Cristina Barboza Tortella<sup>2</sup>

**Resumo:**

O presente artigo tem como objetivo apresentar resultados de pesquisa que analisou crenças e habilidades de escrita de textos narrativos de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental que podem ser beneficiadas pelo uso de estratégias de autorregulação da aprendizagem. A investigação apoia-se na Teoria Social Cognitiva que embasa os constructos da autorregulação da aprendizagem e configura-se como estudo de caso com análise empírica quanti-qualitativa. Como procedimentos metodológicos foram adotados: produção de texto diagnóstico, Questionário de Identificação de Estratégias de Escrita; e observações em sala de aula. Para a análise quali-quantitativa dos dados fez-se utilização de tratamento estatístico e análise de conteúdo, segundo Bardin (2016). Os resultados apontaram que os alunos não gerenciam sua aprendizagem e não fazem usos de estratégias que poderiam beneficiar sua escrita e, conseqüentemente, afetar a qualidade do texto. Mostraram também que os participantes acreditam estarem construindo bons textos. Os dados coletados ratificam a literatura que aponta a importância de se promover a autorregulação da aprendizagem em contexto escolar.

**Palavras-chave:** letramento; produção de texto; ensino fundamental.

**Abstract:**

This article aims to present research results that analyzed beliefs and writing skills of narrative texts from students of 5th grade of elementary school that can be benefited by the use of a self-regulated learning strategy. The investigation is based on the Social Cognitive Theory, that supports the constructs of self-regulation of learning and is configured as a study case with quantitative and qualitative empirical analysis. Methodological procedures were adopted: production of diagnostic text, Questionnaire for Identification of Writing Strategies; and classroom's observations. For a qualitative and quantitative data analysis, statistical treatment and content analysis were used, according to Bardin (2016). The results showed that students do not manage their learning and do not use it in a way that will benefit their writing, consequently, affecting the quality of their texts. They also showed that the participants believe they are writing good texts. The data collected confirm literature statements that points out the importance of promoting self-regulation of learning at school.

**Keywords:** literacy; text production, elementary education.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela PUC-Campinas. Pós-Graduada em Computação Aplicada à Educação, USP. Email: [ariete.andrade13@gmail.com](mailto:ariete.andrade13@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente aposentada do Programa de Pós-Graduação da PUC-Campinas. <https://orcid.org/0000-0002-9076-8739>. E-mail: [jussaratortella@gmail.com](mailto:jussaratortella@gmail.com).

## **Introdução**

“Aprender a aprender” é uma expressão que tem sido bastante usada em discussões sobre as novas demandas da aprendizagem/educação, pois essa ação pressupõe estudantes proativos que se responsabilizam por sua aprendizagem. Moran (2015) apregoa que se desejamos alunos que assumam uma postura mais crítica e participativa, precisamos adotar metodologias nas quais eles se envolvam em atividades cada vez mais estimulantes e complexas, que exijam tomadas de decisão e avaliação de resultados.

Se considerarmos, porém, os resultados das últimas avaliações externas – Prova Brasil e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – amplamente divulgados pela mídia – identificamos uma realidade alarmante que nos permite inferir que esse tipo de aluno proativo - almejado pela BNCC (Brasil, 2017) e pelo mercado de trabalho quando dele fizer parte – ainda não tem sido formado no Brasil.

Diante desse quadro, medidas públicas são delineadas, como o Plano Nacional da Educação (PNE) que determinou diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Dentre as ações propostas, destacamos a 5ª Meta e o Desafio 14 por servirem como alavancadores de nosso problema de pesquisa. A 5ª meta do Plano Nacional de Educação estabelece que todas as crianças devem ser alfabetizadas, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Já o Desafio 14 visa garantir que todo adolescente, ao final dos anos iniciais da Educação Fundamental, tenha proficiência adequada em todas as áreas do conhecimento (Brasil, 2014).

Consideramos que a garantia de sucesso do Desafio 14 depende da 5ª Meta e um elemento potencializador para a concretização da alfabetização dos alunos é a escrita. A escrita é uma ferramenta poderosa e imprescindível ao aluno, pois é transdisciplinar e é através dela que o conhecimento é partilhado, que ideias são propagadas. Dessa forma, a falta de domínio em escrita afeta a aquisição do conhecimento e impede que o aluno “tenha proficiência adequada em todas as áreas do conhecimento” – o que pode levar, inclusive, à evasão escolar, prejudicando ainda mais os índices do país.

Nesse sentido, nossa investigação se propõe a unir conceitos da autorregulação da aprendizagem e da autorregulação da escrita. Essa opção tem respaldo na literatura que tem apontado que o ensino sistemático de estratégias de autorregulação de aprendizagem – além de ser um caminho eficiente para a superação de dificuldades e, conseqüente, melhora no

desempenho acadêmico - contribui para a formação de sujeitos ativos em suas aprendizagens. (Veiga Simão, 2004; Rosário; Polydoro, 2014; Veiga Simão; Frison, 2013). Assim, optamos por investigar as crenças e habilidades de escrita dos alunos do 5º ano que podem ser beneficiadas pelo uso de estratégias de autorregulação da aprendizagem. Este artigo, que apresenta um recorte da pesquisa de mestrado<sup>3</sup>, apresenta no primeiro tópico os principais conceitos sobre a autorregulação da aprendizagem e da escrita e, em seguida, a configuração da pesquisa, os resultados e discussão dos dados produzidos. Espera-se que esta pesquisa educacional prospere em discussões significativas na área da educação escolar, especificamente nos problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem e no processo de ensino e aprendizagem.

## **1. Autorregulação da aprendizagem**

A autorregulação da aprendizagem é fruto dos estudos advindos da Teoria Social Cognitiva – TSC – proposta por Albert Bandura (1986). Essa teoria se propõe a explicar o desenvolvimento e as ações humanas (Bandura, 1986; Azzi; Polydoro, 2009).

Uma das principais abordagens da Teoria Social Cognitiva é a questão da agência humana que se refere à capacidade de o indivíduo fazer escolhas, agir sobre o outro ou sobre o ambiente, modificando-o para atingir os resultados desejados.

Para Bandura (2008), os agentes não são apenas planejadores e prognosticadores, mas também são autorreguladores, pois adotam padrões pessoais a fim de monitorar e regular seus atos. Esse teórico explica também que a agência humana atua dentro de uma rede de influências sociais que proporcionam recursos para o desenvolvimento e funcionamento pessoais.

O processo autorregulatório é o responsável por proporcionar ao indivíduo o direcionamento do comportamento. É por meio desse processo que o indivíduo, agenticamente, afeta a sua motivação e ação a fim de alcançar objetivos e resultados anteriormente pré-estabelecidos com projeção no futuro (Bandura, 1986).

A formulação teórica proposta por Bandura aponta a necessidade de formar aprendizes que autorregulem seus processos de aprendizagem de forma ativa. De acordo com a TSC, a

---

<sup>3</sup> A pesquisa intitulada “Promoção de habilidades de escrita e da autorregulação da aprendizagem com utilização de elementos da gamificação” realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas, foi devidamente autorizada Comitê de ética sob o número de identificação: 3.652.263.

aprendizagem se dá no entrelaçamento dos três fatores que compõem a reciprocidade triádica: pessoais, comportamentais e ambientais.

É importante ressaltar que, embora os elementos da reciprocidade triádica sejam os mesmos, o grau de influência será diferente em cada indivíduo. Essa proporcionalidade está relacionada tanto com o comportamento do indivíduo quanto com o meio no qual está inserido e pode ser modificada pelos esforços pessoais para se autorregular pelas alterações no contexto ambiental e resultado das tarefas (Bandura, 2008; Afonso Lourenço; Almeida de Paiva, 2016).

Nesse sentido, o aluno autorregulado diante de uma tarefa acadêmica aciona ações, sentimentos e pensamentos que o levem a responder às questões sobre o porquê, o quê, como, quando, onde e com quem fazer o proposto. Essas questões estão relacionadas com a dimensão da motivação, do método e a dimensão espaço-temporal. Elas envolvem o estabelecimento de objetivos e de estratégias, tais como: gerenciamento de tempo, estruturação do ambiente físico, bem como a busca por ajuda seletiva. (Zimmerman, Risemberg, 1997).

O domínio da autorregulação capacita o aluno a exercer papel ativo na construção dos saberes, intervindo em momentos pontuais e responsabilizando-se por sua aprendizagem.

Diversos modelos, desenvolvidos a luz do sociocognitivismo, buscam compreender o processo de autorregulação da aprendizagem (Bandura, 1978; Zimmerman, 2013; Winne; Hadwin, 1998; Pintrich, 2000, 2004). Esses modelos nos ajudam a compreender a estrutura e o funcionamento dos processos autorregulatórios dos estudantes e podem auxiliar na implementação de ações que promovam a autorregulação da aprendizagem em contexto escolar. Ressalta-se nestes modelos o papel agêntico do indivíduo.

O modelo PLEA – Planejamento, Execução, Avaliação – adotado na produção do material didático proposto nesta investigação - foi desenvolvido a partir do modelo proposto por Zimmerman (2013) que compreende a estrutura dos processos autorregulatórios em três fases cíclicas que ocorrem de forma simultânea: (i) prévia, (ii) controle volitivo e (iii) autorreflexão. Para esse teórico, essas fases são cíclicas e interdependentes de forma que “a fase prévia prepara o de controle volitivo que, por sua vez, afeta os processos utilizados na de autorreflexão” (Rosário; Polydoro, 2014, p. 34).

O modelo PLEA possibilita e estimula intervenções constantes no desenvolvimento das atividades a fim de que se possa monitorar e avaliar o progresso das mesmas com intuito de estabelecer novas decisões, se necessário. Azzi e Polydoro (2009) destacam que esse modelo

tem servido de base a diversos programas de promoção da aprendizagem autorregulada e configura-se como um modelo com ênfase no processual.

## **2. Autorregulação da aprendizagem no campo da escrita**

O caráter transdisciplinar da escrita que subjaz a aprendizagem em ambiente escolar é predominante em nosso contexto social em que a prática de registro e transmissão de conhecimento se dá, principalmente, por meio da escrita. Assim, nos ambientes escolares, enfatiza-se o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos como forma de garantir maior efetividade da aprendizagem. Leitura e escrita configuram-se como práticas sociais potencialmente mediadoras de saberes. (Kleiman; Moares, 1999; Silva, 1995; Neves *et al.*, 2001; Santos; Sommerman, 2009)

Para maior compreensão dos processos envolvidos na escrita optamos por estudar o modelo formulado por Flower e Hayes (1980) e o proposto por Zimmerman e Risemberg (1997). A escolha por estes, dentre os vários que tratam dos processos de escrita, levou em conta a relevância deles para os estudos da escrita, principalmente, no que se refere à autorregulação. (Correia, 2019; Emílio, 2017)

O modelo proposto por Flower e Hayes (1980) é considerado o precursor de vários estudos que tratam dos processos cognitivos implicados na produção de um texto escrito e abarca constructos da Teoria Social Cognitiva, principalmente, no que se refere à relação entre reciprocidade triádica e aprendizagem. (Correia, 2019). Já o modelo de Zimmerman e Risemberg (1997) tem seu destaque pelo enfoque específico na autorregulação da escrita, oferecendo de forma mais detalhada como ocorrem os processos autorregulatórios envolvidos na escrita.

O modelo de Flower e Hayes (1980) parte do pressuposto de que a escrita envolve a recuperação e a organização de memórias armazenadas. Organiza-se em três partes fundamentais: contexto de produção, memória a longo prazo do escritor e o processo de escrita.

O contexto de produção remete aquilo que é externo ao escritor e influencia o desenvolvimento da tarefa (Flower; Hayes, 1980). Pode-se considerar como elementos de contexto o público-alvo, a motivação do escritor e o tópico a ser abordado. A memória a longo prazo é compreendida como o conhecimento de que dispõe o redator sobre o assunto. Trata-se daquele conhecimento que o escritor detém, que já traz consigo que se relaciona também a

elementos destacados no ambiente. Essas duas partes pressupõem conhecimento e seleção de fatores extratextuais relevantes para a situação de escrita. (Flower; Hayes, 1980)

A terceira parte do modelo trata do processamento da escrita e foi concebida considerando três etapas: planejamento, tradução e revisão. O planejamento diz respeito aos processos mentais envolvidos na geração e organização de ideias para a produção textual. Nesta fase, recorre-se à memória a fim de resgatar conceitos que darão origem ao texto. É o momento também em que os objetivos de escrita são estabelecidos (Flower. Hayes, 1980). A tradução, por sua vez, corresponde à transposição das ideias geradas no planejamento para um plano mais concreto, materializado em sentenças. A revisão é o momento da avaliação no qual o redator assume o ponto de vista de leitor e monitora seu texto fazendo alterações, reelaborando conceitos, adicionando ou excluindo informações. Assim, a revisão planejada remete a novos ciclos de planejamento e tradução.

O modelo desenvolvido por Zimmerman e Risemberg (1997) parte da Teoria Social Cognitiva (Bandura, 1986) e do modelo de autorregulação da aprendizagem de Zimmerman (2013). Zimmerman e Risemberg (1997) entendem que, ao autorregular a escrita, os escritores mobilizam pensamentos, ações e sentimentos para melhorar suas habilidades de escrita e qualidade dos textos produzidos.

Emílio e Polydoro (2017, p. 47) explicam que esses autores entendem o ato de escrever “como um processo social e cognitivo que depende de altos níveis de regulação pessoal para ser autoiniciado e autossustentado”.

O modelo de escrita proposto por Zimmerman e Risemberg (1997) organiza-se considerando as formas triádicas da autorregulação: ambiental, comportamental e pessoal. Essas formas interagem reciprocamente, possibilitando ao escritor o automonitoramento e a autorreação em seus processos de escrita.

### **3. Metodologia**

A pesquisa delineou-se a partir da seguinte pergunta: Que contribuições a promoção de estratégias autorreguladoras da aprendizagem pode oferecer à realização de atividades de produção de textos narrativos feitas por alunos do 5º ano?

Essa questão norteadora aliada aos objetivos propostos que buscam analisar crenças e habilidades de escrita de textos narrativos dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental que

possam ser beneficiadas pelo uso de estratégias de autorregulação da aprendizagem em escrita encaminharam a configuração metodológica da pesquisa como estudo de caso. A adoção do estudo de caso como método de pesquisa considerou a proposição de Yin (2001) que afirma que o uso do estudo de caso é adequado quando se pretende investigar o como e o porquê de um conjunto de eventos que são investigados empiricamente. Como os alunos do 5º ano escrevem e o porquê de escreverem de tal modo são pontos essenciais desta investigação.

Para efetivar este estudo de caso com abordagem quali-quantitativa, optou-se, com aporte teórico, principalmente em Vianna (2003), Ludke e André (1986) a utilização de questionário e observação como instrumentos de coleta de dados. Além disso, como o foco do estudo é a escrita, foi utilizada também como instrumento de coleta de dados uma produção textual com função diagnóstica – a qual denominamos: produção de texto diagnóstico.

A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas de tempo integral da rede municipal de Campinas para alunos do 5º ano, totalizando 50 participantes, sendo 25 alunos da escola E1 e 25 alunos da escola E2.

Para a produção do texto diagnóstico, os alunos receberam uma proposta de redação que continha um texto motivador (Se eu fosse um esqueleto, de Ricardo Azevedo). A proposta era de que produzissem uma narrativa em 1ª pessoa, na qual o personagem deveria, a exemplo do texto motivador, imaginar-se um outro ser qualquer.

Os alunos responderam inicialmente um questionário, que foi adaptado do Questionário de Identificação de Estratégias de Compreensão Leitora (QIECL) que integra o Projeto de Intervenção em contexto de sala de aula – Aprendizagem e Ensino de Estratégias de Compreensão Leitora, de Veiga Simão (2013). Objetivou-se com esse instrumento identificar as estratégias de autorregulação de escrita utilizadas pelos alunos, bem como suas crenças, motivações e percepções sobre a importância da escrita nas relações sociais. Assim, o instrumento apresenta 25 questões com opção de frequência, divididas em 4 blocos denominados (1) crenças; (2) autonomia e motivação; (3) estratégias e (4) avaliação. As perguntas solicitam (i) opinião sobre as produções textuais no ambiente escolar e fora dele; (ii) ações efetuadas quando recebe uma proposta de redação; (iii) ações efetuadas no momento da escrita e (iv) ações efetuadas quando recebe o texto corrigido. Tratam-se, portanto, de questões que abordam comportamentos que podem ocorrer antes, durante e após a escrita de textos. O tempo utilizado pelos alunos para responder ao questionário foi de aproximadamente 40 minutos.

Os dados coletados no questionário foram tratados estatisticamente e os resultados passaram por critério de associação para maior aprofundamento da análise. Cada associação foi criada com base em perguntas que possuem algum tipo de relação passível de inferência. Sendo assim, era esperado que não ocorresse contradição entre as respostas de cada associação. O quadro 1 exemplifica algumas das associações geradas.

**QUADRO 1:** Exemplos de associações geradas

	<b>Pergunta 1</b>	<b>Resposta 1</b>	<b>Pergunta 2</b>	<b>Resposta 2</b>	<b>Significado da Associação</b>
1	Você gosta de escrever?	SIM	Você tem vontade de aprender a escrever histórias bem legais?	SIM	Extrapolava a escrita escolar (utilitária)
2	Você gosta de escrever?	SIM	Você tem o hábito de escrever outros textos que não são os indicados pela escola (por exemplo: poesia, conto, diário, letra de música...)?	SIM	A escrita configura-se, realmente, como prática na vida desse aluno. Não se restringe ao universo escolar.
3	Você acha importante saber escrever?	SIM	Você gostaria de escrever melhor?	SIM	Considera a escrita importante e demonstra interesse em melhorar a sua.
4	Você acha importante saber escrever?	SIM	Escrever bem é importante só para as aulas de Português.	DISCORDO	Demonstra conhecimento sobre papel da escrita, principalmente, em contexto escolar.
5	Você acha importante saber escrever?	SIM	Quando estou fazendo as atividades de qualquer disciplina, por exemplo de História ou Geografia, eu me preocupo em escrever corretamente as palavras e deixar claro o que quero dizer.	CONCORDO	Demonstra consciência da importância de se produzir um texto claro. Em qualquer contexto de produção.

6	Leio a proposta com atenção e devagar para ter certeza de que o compreendi. Se necessário, releio várias vezes.	CONCORDO	Assim que recebo a proposta de redação, começo a escrever rapidinho para dar tempo de terminar no horário.	DISCORDO/ CONCORDO EM PARTES	Apresenta estratégia que beneficia a produção textual: dedicação à compreensão da proposta.
7	Você gostaria de escrever melhor?	SIM	Refaço o texto corrigindo os erros que cometi, mesmo que a professora não tenha pedido.	CONCORDO	Gostaria de escrever melhor e refaz texto

**Fonte:** dados da pesquisa

Já, os dados do texto diagnóstico e observação receberam tratamento qualitativo seguindo o protocolo de Bardin (2016) sobre análise de conteúdo. Do diálogo com a teoria e objetivos da pesquisa foi criado o eixo Autorregulação e escrita que serviu de base para a construção de categorias e subcategorias que emanam dos constructos teóricos da autorregulação da aprendizagem que embasam os objetivos de pesquisa.

As categorias e subcategorias construídas, descritas posteriormente no quadro 4, foram criadas a partir do material empírico coletado e dos modelos de processamento e autorregulação de escrita, de Hydes e Flower (1980) e Zimmerman e Risemberg (1997).

#### 4. Os dados empíricos produzidos: análise a partir da autorregulação da escrita

Os dados resultantes do questionário foram estratificados de maneira a demonstrar a porcentagem de alunos que apresentam resposta que remete aos objetivos da investigação, conforme apresentado no quadro 2.

**QUADRO 2** – Estratégias de Compreensão Leitora

Indicador	Os alunos acreditam:	E1		E2	
		n	%	n	%
Crenças	escrever bem é importante, não só nas aulas de Português	13	52,0%	19	76,0%

	quando escrevem, conseguem colocar tudo o que pensam com bastante clareza e as pessoas entendem o que escrevem. Nas provas, por exemplo, conseguem colocar tudo o que sabem.	12	48,0%	14	56,0%
	deve haver diferença de escrita em situações diferentes, por exemplo, na escola ou nas redes sociais.	9	36,0%	7	28,0%
	quando faz as atividades de qualquer disciplina, por exemplo de História ou Geografia, se preocupam em escrever corretamente as palavras e deixar claro o que querem dizer.	14	56,0%	14	56,0%
	O aluno:				
Autonomia e Motivação	Antes de começar a escrever, prefere que a professora NÃO explique a proposta de redação, dando exemplos.	2	8,0%	1	4,0%
	Não espera a professora ler e explicar o que precisa ser feito.	4	16,0%	3	12,0%
	Lê a proposta com atenção e devagar para ter certeza de que o compreendeu. Se necessário, relê várias vezes.	13	52,0%	15	60,0%
	Mesmo que ache a proposta difícil, NÃO desiste NEM faz apenas algumas linhas só para não ficar sem nota.	6	24,0%	12	48,0%
	Sublinha ou circula informações importantes da proposta para não esquecer de nenhum detalhe ao escrever.	14	56,0%	13	52,0%
	Depois de ler a proposta, esclarece as dúvidas com a professora.	13	52,0%	15	60,0%
Estratégias	Assim que recebe a proposta de redação, NÃO se apressa em iniciar a escrita apenas para dar tempo de terminar no horário.	5	20,0%	10	40,0%
	Antes de começar a escrever, faz um planejamento do que vai contar ou das ideias principais do texto.	15	60,0%	10	40,0%
	Quando escreve, sempre fica atento/retoma o planejamento que fez para ter certeza de que está seguindo corretamente a proposta.	18	72,0%	15	60,0%
	Faz um rascunho do texto.	11	44,0%	13	52,0%
	Lê o rascunho e faz as correções necessárias.	14	56,0%	17	68,0%
	Usa o dicionário ou pergunta para a professora ou colegas quando tem dúvida quanto à grafia de alguma palavra.	15	60,0%	18	72,0%
	Antes de passar o texto a limpo, controla o tempo disponível.	9	36,0%	6	24,0%
	Passa o texto a limpo, caprichando na letra.	15	60,0%	16	64,0%

	Se sobra tempo e a professora permite, lê textos de colegas e emite opinião.	8	32,0%	3	12,0%
Avaliação	Quando recebe o texto corrigido, não foca apenas na nota.	10	40,0%	10	40,0%
	Analisa os erros apontados no texto pela professora e procuro não cometê-los em qualquer outra situação de escrita.	14	56,0%	15	60,0%
	Refaz o texto corrigindo os erros que cometidos, mesmo que a professora não tenha pedido.	8	32,0%	13	52,0%
	Gosta de ler o texto produzido em voz alta para a turma e reflete sobre os comentários dos colegas para ver se concorda com eles.	7	28,0%	4	16,0%

**Fonte:** dados da pesquisa

A partir dessa análise estratificada, destacam-se os seguintes pontos:

- Poucos alunos entendem que deve haver diferença de escrita em contextos de produção diferentes, por exemplo, escola e rede social (36%, E1; 28, E2)

- A maioria dos alunos espera a professora ler e explicar o que precisa ser feito. Apenas 8%, de E1 e 4% da E2 apontaram não ter essa prática.

- Grande parte dos alunos desiste ou faz apenas algumas linhas para não ficar sem nota quando acham a tarefa difícil. Indicaram não ter essa postura, 24% dos alunos da E1 e 48%, da E2.

- Metade dos alunos diz fazer planejamento do texto antes de começar a escrever (60%, E1; 40%, E2)

- Poucos alunos gostam de ler e compartilhar o texto com os colegas. Apenas 28% dos alunos da E1 e 16% da E2 demonstram apreciar essa prática. Esse dado é ratificado no bloco estratégias com a proposição “Se sobra tempo e a professora permite, lê textos de colegas e emite opinião” cujos dados resultam em 32%, para E1 e 12%, para E2.

- Poucos controlam o tempo para a produção do texto: 36%, na E1 e 24%, na E2

As perguntas do questionário foram submetidas a associações cujos resultados encontram-se descritos no quadro 3.

**QUADRO 3** – Resultado das associações

Significado da Associação	E1		E2	
	n	%	n	%
Gosta de escrever e quer escrever melhor	20	80%	22	88%
Gosta de escrever e quer escrever histórias	19	76%	22	88%
Gosta de escrever e quer escrever livro	12	48%	15	60%
Gosta de escrever e escreve outros textos (extra escola)	9	36%	14	56%
Acha importante e também quer escrever melhor	25	100%	25	100%
Acha importante e sabe que não é importante APENAS para aulas de LP	13	52%	19	76%
Acha importante e se preocupa com escrita em outras matérias	14	56%	14	56%
Acha que escreve bem e consegue escrever com clareza	7	28%	13	52%
Prefere que a professora explique e espera a explicação	12	48%	16	64%
Lê a proposta devagar e com atenção e não começa a escrever rapidinho assim que recebe	6	24%	10	40%
Se não faz planejamento não tem como retornar planejamento	2	8%	4	16%
Se não faz rascunho não tem como ler e corrigir rascunho	7	28%	4	16%
Se não faz rascunho, não tem como passar a limpo	7	28%	5	20%
Se observa apenas a nota, não analisa erros corrigidos	7	28%	8	32%
Gostaria de escrever melhor e refaz texto	8	32%	13	52%

**Fonte:** dados da pesquisa

A análise individual da questão “Você gostaria de escrever melhor?” aponta que 100% dos participantes manifestam esse desejo. Porém, ao questionar “Você gosta de escrever?”, obtivemos como resultado 80%, na E1 e 88%, na E2. A associação entre essas duas questões explicita que, mesmo aqueles que não gostam de escrever, têm o desejo de aprender a escrever melhor.

Essa análise também é respaldada pela questão “Você acha importante saber escrever?” com a qual obtivemos unanimidade na totalidade dos participantes. Isso nos permite depreender que os alunos sabem da importância da escrita e sabem também que é possível melhorar suas habilidades de escrita.

Na associação entre as questões “Você acha importante saber escrever?” e a afirmação “Escrever é importante só para as aulas de Português”, vimos que, conforme já foi dito, 100% acha importante; porém, desses 100%, apenas 52%, na E1 e 76%, na E2 sabem que a escrita não é importante só para as aulas de Português. Além disso, ao se analisar a associação entre

“Você acha importante saber escrever?” e “Quando estou fazendo as atividades de qualquer disciplina, por exemplo, História ou Geografia, eu me preocupo em escrever corretamente as palavras e deixar claro o que quero dizer”, observa-se que apenas 56% do total de alunos se preocupa com a escrita em outras disciplinas que não Português. Isso nos leva a indagação do significado da escrita para esses alunos. Esses resultados nos permitem inferir que a escrita para eles restringe-se às aulas de Português.

Em se tratando especificamente da escrita de gêneros textuais, as associações revelam que quase todos os alunos que se enquadram no gostar de escrever (80%, E1 e 88%, E2) também demonstram interesse em escrever “histórias legais” (76%, E1 e 88%, E2). Porém, quando levados a um universo extraescola, os dados apontam uma situação que merece destaque. Ao serem questionados sobre o desejo de escrever um livro, observa-se uma redução de 28% em ambas as escolas em relação à intenção de escrever histórias. Essa situação é agravada quando se afunila para o espectro da escrita espontânea de gêneros diversos extraescola, uma vez que dos 76% dos alunos da E1 e 88%, da E2 apenas 36% da E1 e 56% da E2 têm o hábito de escrever fora do contexto escolar.

Da associação entre pretender escrever melhor e “Refaz o texto corrigindo os erros cometidos, mesmo que a professora não tenha pedido”, observa-se que apenas se enquadram 32% da E1 e 52%, na E2.

A relação entre as respostas da questão “Analiso os erros apontados no texto pela professora e procuro não cometê-los em qualquer outra situação de escrita” e “Quando recebe o texto corrigido, não foca apenas na nota”, indicaram que 60% da E1 e 44% na E2 não olham apenas a nota, mas apenas 20%, na E1 e 28%, da E2 “analisa os erros. Nota-se que quase metade dos entrevistados tem ciência de que o foco não é só a nota, mas poucos utilizam a estratégia de analisar os erros, essencial para quem quer escrever melhor.

Em relação à estratégia de ler a proposta com atenção, (Leio a proposta com atenção e devagar para ter certeza de que compreendi. Se necessário, releio várias vezes) e produzir o texto com calma (Assim que recebo a proposta de redação, começo a escrever rapidinho para dar tempo de terminar no horário) apenas 24% dos alunos da E1 e 40% dos alunos da E2 adotam essa prática.

No que tange ao planejamento do texto os resultados explicitaram incoerência entre as informações apontadas no questionário com as coletadas na entrevista e inferidas pelo conteúdo

do texto diagnóstico. No questionário, apenas 20% da E1 e 36, da E2 disseram não elaborar planejamento de texto.

Não podemos deixar de considerar que no momento da resposta a essa questão o aluno pode ter pensado em planejamento mental não o escrito, sistematizado. O fato é que a observação da pesquisadora no momento da produção do texto diagnóstico resultou nenhum aluno elaborando projeto de texto escrito ou fazendo esquema/rascunho. Além disso, em conversa com a professora da turma, foi mencionado que não se adota a prática de produção de projeto de texto nem rascunho.

Todos os textos diagnósticos foram lidos na íntegra e, posteriormente, organizados conforme descrito no quadro 4.

**QUADRO 4 – Autorregulação da escrita**

<b>Eixo</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Material</b>
<b>Autorregulação e escrita</b>	<b>1 - Concepções relacionadas à escrita</b> <b>2 - Aspectos formais</b>	1.1 Qualidade do texto	Produção de texto diagnóstico
		1.2 Geração e/ou organização de ideias	
	2.1 Parágrafo		
	2.2 Titulação		
	2.3 Disposição espaço da folha		
	2.4 Letra legível		
	<b>3 - Desvios de modalidade</b>	3.1 Convenções da escrita	
		3.2 Gramaticais	
	<b>4 – Tema</b>	4.1 Compreensão da proposta	
	<b>5- Gênero textual</b>	5.1 Elementos caracterizadores	
		5.2 Sequenciação	
		5.3 Fluidez	

**Fonte:** dados da pesquisa

Os textos revelam dados que permitem análise tanto em relação a aspectos mais visíveis, até mesmo gráficos - como disposição na folha e legibilidade - quanto fornecem elementos para inferências no que se refere ao uso de estratégias autorregulatórias e crenças em relação à escrita.

É importante informar que, para a transcrição, não houve qualquer tipo de correção nos textos, respeitando também a disposição na folha, inclusive a translinearidade das palavras. As letras maiúsculas indicam que o texto foi escrito com letra de forma e as minúsculas, em letra

cursiva. Apenas para acrescentar elementos à reflexão sobre a questão da letra, informamos que de todos os textos da sala da turma E2 apenas 7 foram escritos com letra cursiva.

Para esse artigo, trazemos a análise de um dos textos que tem destaque principal as categorias 1 e 2:

**FIGURA 1** – Exemplo de escrita das categorias 1 e 2

SE EU FOSSE UM LOBO

SE EU FOSSE UM LOBO EU IA CAÇAR  
TALVEZ SERI ADOTADO AH ISSO É MUITO  
DIFICO EU IA VIVER NÃO TEM MAIS NA\_  
DA PARA FALAR É MUITO DIFICIL  
FALAR SOBRE ESSE ASSUNTO **EU IA**  
**VIVER NÃO TO COM IDEIA** ENTÃO ESSE  
É O FIM.  
FIM.

**Fonte:** dados da pesquisa

Em relação à categoria aspectos formais da autorregulação da escrita, no texto, encontramos elementos que remetem à paragrafação (2.1) e à disposição no espaço da folha (2.3). Trata-se de um texto construído em monobloco, sem organização de parágrafos. As informações estão dispostas na folha sem preocupação com margens ou espaço a ser ocupado pelo texto nas linhas, ou seja, o aluno não escreve até o final da linha. Identificam-se também desvios de modalidade no que concerne a convenções de escrita, nas ocorrências Difico (linha 3) e to (linha 6). Observa-se que esse aluno oscila na grafia da palavra “difícil”, uma vez que, na linha 4, encontra-se grafada corretamente. Em relação aos aspectos gramaticais, destaca-se a pontuação, praticamente, inexistente. Há duas ocorrências de ponto final, sendo um após a frase nominal (FIM) que é extratextual.

Os trechos “NÃO TO COM IDEIA” e “NÃO TEM MAIS NADA PARA FALAR” permitem inferir que não houve utilização de estratégias que beneficiem a escrita. Eles demonstram a dificuldade em se criar um texto, a ausência de um planejamento. Além disso, remetem também à categoria tema (4) e a gênero textual (5) no que diz respeito à compreensão da proposta (4.1). Esse aluno não conseguiu desenvolver o texto conforme o esperado e nem

soube utilizar o texto “Se eu fosse esqueleto” como modelo para sua produção, o que poderia garantir um texto com mais fluidez. (5.3)

Observa-se que a sequência “EU IA”, (5ª linha) destacada no texto, é uma tentativa de continuar o texto apresentando possíveis ações do personagem. Ações essas que foram iniciadas na linha 1 com “EU IA CAÇAR”, ou seja, o aluno tenta desenvolver o texto, mas não tem conteúdo para tal.

O aluno explicita a dificuldade no texto, em uma espécie de diálogo com o leitor ou consigo mesmo, quebrando a sequência de ações para expor sua situação. A frase “AH ISSO É MUITO DIFICO” (linha 2) é ambígua, pois permite pensar que seria difícil um lobo ser adotado. Porém, a ocorrência de uma nova quebra na narrativa (linha 3) logo após “EU IA VIVER” e a repetição do adjetivo difícil leva a crer que, na primeira ocorrência, o aluno está se referindo à produção do texto, pois acrescenta “NÃO TEM MAIS NADA PARA FALAR É MUITO **DIFICIL** FALAR SOBRE ESSE ASSUNTO”.

A recorrência do adjetivo difícil é um índice importante para a análise do conteúdo dessa mensagem.

O conectivo conclusivo “ENTÃO” na penúltima permite inferir que o aluno desistiu da produção (ESSE É O FIM) diante do obstáculo que é não ter conhecimento sobre ASSUNTO.

De forma geral, sobre os aspectos formais e questões ligadas ao gênero narrativo a análise dos textos diagnósticos identificou problemas sérios, tais como: entendimento e abordagem parcial da proposta, articulação deficiente dos elementos da narrativa, má organização ou ausência de parágrafos, problemas de ortografia, pontuação e concordância entre outros. Ressalta-se que os problemas identificados não são os aceitos como pertinentes à faixa etária/etapa escolar.

Salientamos também a baixa produção escrita: o texto diagnóstico produzido indicou média de 5 a 6 linhas nas duas escolas. Por se tratar de texto do gênero narrativo, a quantidade de linhas produzidas pelos alunos demonstra baixo desenvolvimento dos elementos essenciais da narrativa que pressupõe descrição e sequenciação de ações mais detalhadas. Apenas um aluno escreveu mais que 11 linhas e ainda assim não obedeceu plenamente à proposta.

Além disso, observou-se elevada taxa de não produção (0 linhas). Na E1, 6 alunos entre os 25 da turma entregaram a folha em branco. Destes, 1 aluno dormiu no momento da produção, afirmando não gostar de escrever.

O percentual de 64% acreditando que escreve bem associado à produção textual dos alunos, permitem-nos inferir que os alunos não têm parâmetros para julgar a qualidade de um texto. Assim, podemos nos perguntar: A que modelo de texto eles têm acesso? Como têm sido feitas as correções e feedbacks dos textos produzidos? Salen e Zimmerman (2012), ao tratarem do tema da gamificação destacam a importância de se reproduzir nos espaços escolares o elemento *feedback* imediato, já que ele é responsável por possibilitar ao estudante as escolhas e replanejamento das ações. Concordamos com os autores e acreditamos que esse fator é importante na produção escrita, mesmo sem o uso da gamificação.

No que diz respeito ao interesse/prazer pela escrita, a questão “Você gosta de escrever” apresentou resposta afirmativa para maioria dos alunos com resultado expressivo de 80%, na E1 e 88%, na E2. Porém, se confrontarmos os resultados com as questões relacionadas a livro e gêneros diversos, somos obrigados a nos inquietar e indagar: Que tipo de texto esses alunos gostam de escrever? Ou “Qual delimitação de escrever foi adotada para responder à questão sobre gostar de escrever?”

Weisz (1999) defende que o desenvolvimento da escrita depende das oportunidades de ouvir a leitura de textos, participar de situações sociais nas quais os textos reais são utilizados, pensar sobre os usos, as características e o funcionamento da língua escrita. A nosso ver, tratam-se de situações em que a estratégia da modelagem poderia contribuir significativamente.

Estudos ressaltam que quanto mais cedo se iniciam intervenções no sentido de auxiliar estudantes em sua aprendizagem, ajudando a sanar dificuldades, “melhores serão os resultados e menores os efeitos dessas defasagens iniciais em estágios posteriores do processo de escolarização” (Gomes; Boruchovitch, 2019, p.41). Consideramos que, em relação à escrita de textos dos alunos, estabelecer metas, planejar, estabelecer estratégias e avaliar a produção textual, certamente, contribuem com o desenvolvimento da habilidade de escrita dos alunos. Além disso, essas ações – que podem ser ensinadas – na medida em que são incorporadas nas práticas dos alunos, podem afetar, como modelagem, outras situações ou contextos de aprendizagem. Vale lembrar que o aluno autorregulado procura adaptar estratégias às situações de uso. Dessa forma, reiteramos que partimos do pressuposto de que o aluno é um indivíduo que tem a capacidade para o comportamento agêntico em seu processo de aprendizagem e que este, por sua vez, pode ser melhorado com a mediação da escola/professor.

### **Considerações finais**

Nossa investigação centrou-se nas crenças e habilidades dos alunos de 5º ano em relação à escrita. Consideramos que existe uma profunda relação entre esses dois elementos, na qual um afeta o outro. O bom desempenho na escrita dos alunos depende de se sentirem seguros ou não, motivados ou não. A escrita é uma ferramenta que potencializa tanto aspectos cognitivos quanto emocionais do escritor. Assim, quanto melhor a qualidade de sua produção, maior a possibilidade de desenvolver motivação para escrita.

O desejo de escrever melhor manifestado por 100% dos alunos choca-se com a falta de uso de estratégias que beneficiem a escrita conforme identificado nos resultados da pesquisa. De acordo com a teoria de Bandura (1986; 1989) os julgamentos de autoeficácia de um indivíduo determinam o seu nível de motivação. Assim, (re)conhecer a importância da escrita no contexto escolar, mais especificamente, na função transdisciplinar dela como ferramenta para transmissão e produção/troca de conhecimento pode conferir ao aluno motivação para melhorar sua escrita e, conseqüentemente, dedicar-se a ela. Acreditar que pode aprender a desenvolver suas habilidades de escrita pode ser o impulso necessário para movimentação de esforços que levam à execução da tarefa.

Diante dos objetivos propostos para esta pesquisa, podemos concluir que nosso estudo permitiu identificar que os alunos apresentam pouca motivação para a escrita de textos narrativos com alegações que se encaixam nas dimensões (i) comportamental (falta de foco, preguiça e dor na mão. Neste caso, consideramos que embora a dor seja um elemento físico, pode ser uma justificativa para a procrastinação), (ii) cognitiva (a falta de repertório – que pode vir de leituras de gêneros diversos – prejudica a primeira etapa do processamento da escrita que é a contextualização) e (iii) metacognitiva, já que os alunos, por não atribuírem sentido à produção textual, não refletem sobre o texto (ou seja, a produção do texto não passa de mais uma atividade a ser cumprida).

A investigação apontou também que poucos alunos compreendem a transdisciplinaridade da escrita e a possibilidade de utilização dela como ferramenta de aprendizagem. O texto – produto da escrita – é visto como conteúdo de Português e por isso grande parte dos alunos alega não se preocupar com ele em outras atividades escolares em que a escrita se faz presente.

Os resultados apontaram que os alunos não gerenciam sua aprendizagem. Identificamos que não fazem usos de estratégias que poderiam beneficiar sua escrita e, conseqüentemente, afetar a qualidade do texto.

Nesse sentido, retomamos o desafio 14 e a 5ª meta do Plano Nacional do Ensino, citados na introdução desse artigo, para apontar a promoção da autorregulação da aprendizagem, mais especificamente em escrita, como um caminho a ser seguido na busca de melhorar a qualidade do ensino no Brasil.

## Referências

AFONSO LOURENCO, A.; ALMEIDA DE PAIVA, M. O. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. **Ciênc. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 132-141, ago. 2010. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-58212010000200012&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212010000200012&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 26 mar. 2020.

AZZI, R.; POLYDORO, S. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicologia Educacional**, São Paulo, n. 29, dez. 2009. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752009000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000200005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 19 fev. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016. 141p.

BANDURA, A. The self system in reciprocal determinism. **American Psychologist**, v. 33, n. 4, p.344-358, April, 1978.

\_\_\_\_\_. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. New Jersey: Prentice-Hall, Inc, 1986.

\_\_\_\_\_. Social cognitive theory of self-regulation. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, v. 50, n. 1, p. 248-287, december,1991.

\_\_\_\_\_. A teoria social cognitiva na perspectiva da agência. *In*: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 69-96.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/FNDE/SEB, 2017. 600 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 29 mar. 2019

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Nacional PISA 2015**. Brasília, DF: Inep, 2016. 274p.

EMÍLIO, E. R. V. **Autorregulação, autoeficácia, abordagens à aprendizagem e a escrita de universitários**. 2017. 251p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2017. Disponível em: Recuperado de <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/322738>

EMÍLIO, E.; POLYDORO, S. Autorregulação da Aprendizagem: Fundamentos e Implicações no Contexto Educativo. *In: Promoção da Autorregulação da Aprendizagem: Contribuições da Teoria Social Cognitiva*. POLYDORO, S. A. J. (Org). Porto Alegre: Letra 1, 2017, p. 19-31.

FLOWER, L.; HAYES, J. R. A. Cognitive Process Theory of Writing. **College Composition and Communication**, v. 32, n. 4, p. 365-387, Dec.1981.

GOMES, M. A. M; BORUCHOVITCH, E. O modelo de aprendizagem autorregulada de Barry ZIMMERMAN – Sugestões práticas para desenvolver a capacidade de planejar, monitorar e regular a própria aprendizagem no contexto de educação básica. *In* BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M. A. M; (orgs.) **Aprendizagem autorregulada: como promovê-la no contexto educativo?** Vozes, RJ, 2019, p. 19-38.

KLEIMAN, A. B.; MOARES, S. E. **Leitura e Interdisciplinaridade: Tecendo Redes nos Projetos da Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1999. 192p.

LÜDKE, M.; ANDRE, M.D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 128p.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. *In* SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (orgs.) **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015, p. 15-33.

NEVES, I. C. B.; SOUZA, J. V. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 2001. 234p.

PINTRICH, P. The role of goal orientation in self-regulated learning. *In*. BOEKAERTS, M; PINTRICH, P; ZEIDNER, M. (Eds.). **Handbook of self-regulation**. San Diego: Academic Press, 2000, p. 451-502.

\_\_\_\_\_. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. **Educational Psychology Review**, v. 16, n. 4, p. 385-407, Dec., 2004.

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 29, p. 75-94, dez. 2009.

ROSÁRIO, P; POLYDORO, S. A. J. **Capitanear o aprender: Promoção da autorregulação da aprendizagem no contexto educativo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014. 72p.

SALEN, K, ZIMMERMAN, E. **Regras do jogo: fundamentos do design de jogos, principais conceitos**. v. 1, São Paulo: Blucher, 2012. 168p.

SANTOS, A; SOMMERMAN, A. **Complexidade e Transdisciplinaridade:** em busca da totalidade perdida. Porto Alegre: Sulina, 2009. 128p.

SILVA, E. T. **Leitura:** perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1995. 116p.

VEIGA SIMÃO, A. M. O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem. Implicações em contexto escolar. *In:* SILVA, A. L. da et al. **Aprendizagem auto-regulada pelo estudante:** perspectivas psicológicas e educacionais. Porto: Porto, 2004, p. 77-87.

VEIGA SIMÃO, A; LOPES DA SILVA, A.; SÁ, I. (Orgs.) **Autorregulação da aprendizagem:** das Concepções às Práticas. Coleção Ciências da Educação. Lisboa: Educa & Ui& dCE, 2007, 270p.

VEIGA SIMÃO, A. M.; FRISON, L. M. B. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação**, FAE/PPGE/UFPEL, n.45, mai/ago, p.2-20, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/3814>

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação:** a observação. Plano Editora. Brasília, DF, 2003. 107p.

WEISZ. T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo, Ática, 1999. 133p.

WINNE, P. H.; HADWIN, A. F. Studying as self-regulated learning. *In* HACKER, D. J.; DUNLOSKEY, J.; GRAESSER, A.C. (Eds.). **Metacognition in Educational Theory and Practice.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associate, 1998, p. 277-304.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2.ed. Porto Alegre : Bookman, 2001. 320p.

ZIMMERMAN, B. J.; RISEMBERG, R. Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, v. 22, n. 1, p. 73–101, jan. 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0919>

ZIMMERMAN B. J. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. **Educational Psychology**, v. 48, n. 3, p. 135-147, jul., 2013.