

PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ESTUDANTES DO TERCEIRO ANO: PRIMEIRAS IMPRESSÕES DE UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA ANCORADA NA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

GLEDIANE SALDANHA GOETZKE DA ROSA¹; LOURDES MARIA BRAGAGNOLO FRISON²; MARTA NÖRNBERG³

¹Universidade Federal de Pelotas – glediane_gr@hotmail.com

²Universidade Federal de Pelotas – lfrison@terra.com.br (Orientadora)

³Universidade Federal de Pelotas – martaze@terra.com.br (Co-orientadora)

1. INTRODUÇÃO

Este texto objetiva apresentar os primeiros dados do projeto de pesquisa “Produções textuais de crianças do ciclo de alfabetização: Uma intervenção pedagógica ancorada na autorregulação da aprendizagem”, em desenvolvimento no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel. A pesquisa é realizada em uma turma de terceiro ano no ciclo de alfabetização, através de uma intervenção pedagógica na qual os alunos são incentivados a colocarem-se como protagonistas do seu processo de aprendizagem, a estabelecerem objetivos e utilizarem estratégias apropriadas à atividade de produção de textos.

O projeto apresenta como problema de pesquisa a seguinte questão: Quais os efeitos percebidos na evolução das produções textuais de alunos do ciclo de alfabetização a partir de uma intervenção pedagógica ancorada no construto da autorregulação da aprendizagem e dos direitos de aprendizagem sistematizados pelo PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa)?

O trabalho com a produção de textos não é algo que se reduz apenas aos anos iniciais, sendo um processo que se estende ao longo da escolarização, e por este motivo é de grande importância que esse trabalho seja “instigado, apoiado e desenvolvido ao longo das experiências escolares” (LEAL, 2005, p. 66). MORAIS e ALBUQUERQUE (2004) afirmam que “a escola precisa assegurar a todos os alunos, diariamente, a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos diversificados” (p. 69) Dessa forma, torna-se imprescindível que:

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

Com o intuito de garantir e incentivar o supracitado, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – proposta que surgiu como forma de qualificar a formação dos professores alfabetizadores e conseqüentemente o processo de aprendizagem dos alunos do primeiro ciclo, prevê, entre outras providências, que até os oito anos de idade e final do terceiro ano do ensino fundamental da educação básica, estudantes da rede pública estejam alfabetizados, ou seja, tenham compreensão do funcionamento do sistema de escrita, domínio das correspondências grafofônicas, fluência de leitura, além do domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos, sendo este último um dos cinco

eixos estruturantes da área de conhecimento língua portuguesa dada sua importância.

Ainda, que o grande foco do PNAIC consista na formação continuada e qualificação dos professores alfabetizadores, pressupõe-se também que os alunos desempenhem o papel de “protagonistas” no seu processo de aprendizagem, ou seja, que eles tenham atuação ativa, e que alunos e professores desenvolvam neste percurso uma relação de parceria, na qual ambos têm responsabilidades sobre os resultados obtidos. Nesta perspectiva, a missão da escola se assenta na promoção de oportunidades de aprendizagem que capacitem os alunos para serem sujeitos mais autônomos, capazes de tomar decisões conscientes e intencionais, buscar ajuda e trabalhar colaborativamente, desempenhar ações que lhe permitam autorregular a sua aprendizagem.

A autorregulação da aprendizagem (ARA) contribui porque consiste na regulação ativa e consciente dos sujeitos, originada do seu processo de tomada de consciência, implica intencionalidade, e é definida como um processo através do qual o sujeito organiza mecanismos que o auxilia a aprender, o que pressupõe que os sujeitos atuem de forma ativa para que sua aprendizagem se efetive. Para ZIMMERMAN, (2000), a ARA é um processo dinâmico e aberto que se constitui em três fases: fase prévia, fase de realização e fase da autorreflexão. A ARA é entendida como cíclica porque os processos envolvidos em cada fase influenciam os processos da fase seguinte.

2. METODOLOGIA

A intervenção está sendo realizada em uma turma de 3º ano, composta por 20 alunos com idades entre 09 e 15 anos, e terá duração de aproximadamente três meses. São realizados com as crianças encontros semanais que tem como principal estratégia a utilização do livro *As Travessuras do Amarelo*. A partir dessa história, é trabalhado com os alunos o uso de estratégias de planejamento, execução e avaliação durante a escrita de textos, e também são desenvolvidas atividades relacionadas ao processo de organização das produções textuais.

A primeira etapa da intervenção foi a avaliação inicial de todas as crianças, por meio de um teste que forneceu dados quanto ao nível de processo de aquisição da escrita das crianças e que serviu como instrumento para compor os participantes da pesquisa, cujo critério era selecionar estudantes que se encontram nos níveis silábico alfabético e alfabético do processo de aquisição da escrita. A partir deste instrumento foram selecionados então 12 alunos.

Além do uso do teste, a metodologia utilizada nesta pesquisa prevê para o processo de análise da intervenção feita a utilização de diferentes instrumentos de coleta de dados: (1) aplicação de avaliação diagnóstica inicial e final – produção de um texto sem ajuda –; (2) caderno de campo da pesquisadora; (3) entrevista semi-estruturada realizada durante e após a produção de seus textos.

Foi escolhida para a realização da análise dos instrumentos de pesquisa a técnica de análise de conteúdo que, segundo MORAES (1999), constitui-se de um conjunto de técnicas e instrumentos empregados para a compreensão e o processamento de dados científicos. Para MORAES (1999), a análise de conteúdos comporta cinco momentos, sendo eles: 1) Preparação das informações; 2) Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; 3) Categorização ou classificação das unidades em categorias; 4) Descrição; 5) Interpretação.

Através da técnica de análise de conteúdo será possível reinterpretar os dados produzidos e atingir uma compreensão de seus significados em um nível além de uma leitura comum (MORAES, 1999).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na primeira etapa do trabalho as crianças foram orientadas a produzirem um texto sem a ajuda da professora, a partir dele obtivemos os resultados que serão apresentados na sequência. Os textos foram lidos e organizados tendo como base de análise a ficha que segue, e que será utilizada para a avaliação dos quatro textos produzidos durante a intervenção.

Ficha de avaliação dos textos

ESTRUTURA	COESÃO E COERÊNCIA	VOCABULÁRIO
O texto apresenta título?	Percebe-se após o início o desenvolvimento das ideias?	Usa palavras de fácil compreensão?
O texto possui um início claro?	Há ao longo do texto o encadeamento das ideias?	
Há o fechamento do texto?	Expressa claramente suas ideias?	
O texto é escrito em vários parágrafos ou em um único?	Após a leitura do texto, o título reflete o assunto tratado?	
Há espaço entre as palavras?		
Apresenta cuidado com a utilização de sinais de pontuação?		
Utiliza de letras maiúsculas para começar frases?		

Os dados coletados foram organizados em três categorias: Estrutura, Coesão e Coerência e Vocabulário. Na categoria Estrutura foram encontrados indicadores de que 57,1% dos sujeitos apresentaram nos textos preocupação quanto à estrutura de suas produções, em termos gerais este é um resultado mediano que traz preocupação principalmente se olharmos mais atentamente cada um dos eixos, como por exemplo, a utilização dos sinais de pontuação e demarcação dos parágrafos, nos quais os estudantes demonstraram não conseguir usá-los apropriadamente.

Na segunda categoria Coesão e Coerência, os indicadores apontaram que apenas em 20% dos textos foram encontrados elementos de coesão e coerência, chamando atenção para o eixo Relação entre título e texto, no qual em 77% das produções não havia esta relação, informação suficiente para inferirmos que os alunos tenham começado com uma ideia, mas que ao longo da escrita a perderam mudando então os rumos de sua produção.

A última é a categoria Vocabulário, nela foram apontados bons resultados, foram encontrados na totalidade dos textos analisados que 100% dos sujeitos apresentam vocabulário apropriado, palavras de fácil compreensão e de correta utilização nas frases. Embora este seja um resultado satisfatório em relação a esta categoria, espera-se ao longo do trabalho auxiliar os estudantes a ampliarem seus vocabulários.

4. CONCLUSÕES

O desenvolvimento do processo de escrita de textos deve combinar a aquisição de competências específicas para esta ação - conhecimento sobre o sistema de escrita, vocabulário, tipo e gênero textual - com aspectos relacionados à instrução e orientação do professor. Sendo a escola produtora do letramento escolar, torna-se sua função a tarefa de alfabetizar e letrar, concomitantemente, conforme defendem autores como SOARES (2001), MACEDO (2001) E MORAIS E ALBUQUERQUE (2004), abrindo espaços para que os alunos possam produzir textos escritos desde a mais tenra idade.

GERALDI (1997) afirma que a produção textual “é o ponto de partida (e de chegada) de todo processo de ensino e aprendizagem da língua” (p.135). Aponta como condições para que se concretize essa produção que o autor tenha o que dizer e uma razão para dizer; que haja um leitor para quem dizer o que precisa e que escolha estratégias adequadas para a realização da tarefa de escrever um texto. Concordando com tal afirmação, o que se pretende ao longo deste trabalho é que os alunos tornem-se produtores de textos preocupados com o que escreverão e para quem escreverão, sujeitos capazes de estabelecer objetivos, desenvolver suas ideias com autonomia e clareza e avaliar suas práticas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LEAL, L. F. V. A formação do produtor de texto escrito na Escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: ROCHA, G.; VAL, M. G. C (Org). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 52-83, 2005.

LEAL, T. F, MORAIS, A. **A argumentação em textos escritos: a criança e a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MACEDO, M. S. A. N. **Desafios da alfabetização na perspectiva do letramento**. Presença Pedagógica. Belo Horizonte, V 7, 2001.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Educação: Revista da Faculdade de Educação**, Porto Alegre: PUCRS, v. 22, n. 37, p. 7-31, 1999.

MORAIS, A.G; ALBUQUERQUE, E.B.C. Alfabetização e letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? in: Albuquerque, E.; Leal, T. **Alfabetização de jovens e adultos letrados: outro olhar sobre a educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica. p. 59-76, 2004.

PACTO. **Cadernos de formação**. Acessado em 25 abr, 2014. Online. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_1_MIOLO.pdf

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