

# O ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA ESCRITA

*Teaching learning strategies in the context of writing*

*La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto de la escritura*

**Elis Regina da Costa<sup>1</sup>**

Universidade Federal de Goiás

**Evely Boruchovitch**

Universidade Estadual de Campinas

---

## Resumo

A presente pesquisa teve como objetivo investigar se uma intervenção em estratégias de aprendizagem orientadas à escrita resultou no uso mais eficiente dessas estratégias na produção de narrativas entre estudantes do sétimo ano, de uma escola pública do Ensino Fundamental. Buscou também conhecer a opinião dos participantes acerca dos pontos positivos e negativos da intervenção na sua aprendizagem. Participaram duas turmas de alunos distribuídos aleatoriamente em grupo experimental (18) e controle (17). Os estudantes foram avaliados por meio de uma escala de estratégias de aprendizagem e duas questões abertas. A primeira foi sobre o uso de estratégias específicas de produção de textos em dois momentos (pré e pós-teste). A segunda, realizada somente no grupo experimental, solicitava aos participantes uma avaliação da intervenção sobre a própria aprendizagem. A intervenção consistiu de sete sessões orientadas ao ensino e à prática de estratégias de aprendizagem gerais e específicas para produção de textos. Os resultados mostraram uma ampliação significativa no repertório de estratégias de produção de textos, um relato de estratégias mais eficientes para escrever textos, bem como uma melhoria da qualidade da produção textual entre os participantes do grupo experimental. Ademais, todos os participantes do grupo experimental fizeram uma avaliação positiva da intervenção.

*Palavras-chave:* produção de textos; estratégias de aprendizagem; narrativas.

## Abstract

This research aimed to investigate whether an intervention in learning strategies for writing had resulted in a more efficient use of these strategies in narrative production among students in the seventh year of a public school elementary school. We also aimed at knowing the opinion of the participants about the strengths and weaknesses of intervention in their learning. The sample was composed of two classes of students randomly assigned to the experimental (18) and to the control group (17). We evaluated the students by means of a learning strategies scale and two open questions. The first was regarding the use of specific texts production strategies in two moments (pre and post-test). The second question was asked only in the experimental group and required an evaluation of intervention in their own learning. The intervention consisted of seven sessions geared to teaching and the practice of general and specific learning strategies to produce texts. The results showed a significant increase in the repertoire of text production strategies, a more efficient strategy use to write texts and an increase of textual production quality in the experimental group. Moreover, all participants in the experimental group made a positive evaluation of the intervention.

*Keywords:* production of texts; learning strategies; narratives.

## Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo investigar si los niños utilizan estrategias de aprendizaje más eficaces para escribir relatos, después de recibir una intervención dirigida a su enseñanza en el contexto de la escritura entre los estudiantes en el séptimo año de una escuela primaria pública brasileña. También buscó conocer la opinión de los participantes acerca de las fortalezas y debilidades de la intervención en su aprendizaje.

1 As autoras agradecem o apoio financeiro da Capes e do CNPq. Trabalho adaptado da tese de Doutorado da primeira autora, realizada sob orientação da segunda autora.

Ellos asistieron a dos clases de estudiantes asignados al azar al grupo experimental (18) y control (17). Los estudiantes fueron evaluados utilizando una variedad de estrategias de aprendizaje y dos preguntas abiertas: el primero sobre el uso de textos específicos estrategias de producción en dos momentos (pre y post-test) y la segunda sólo en el grupo experimental, sobre la evaluación de la intervención en su propio aprendizaje. La intervención consistió en siete sesiones orientadas a la enseñanza y a la práctica de las estrategias generales y específicas de aprendizaje para producir textos. Los resultados muestran un aumento significativo en el repertorio de estrategias de producción de textos entre los participantes en el grupo experimental, así como una cuenta de las estrategias más calificadas para escribir textos. Además todos los participantes en el grupo experimental hicieron una evaluación positiva de la intervención. Entre los estudiantes del grupo experimental se logrado un aumento de la calidad de producción textual.

*Palabras clave:* producción de textos; estrategias de aprendizaje; narrativas.

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 escolar de alunos (Altunay, 2014; Derry & Murphy, 1986; MacArthur, Graham & Schwartz, 1993; Silva & Sá, 1997; Torrance, Fidalgo & Garcia, 2007; Zumbrunn & Brunning, 2013).

Pesquisas revelam que estudantes com bom desempenho escolares diversos níveis de escolaridade fazem uso mais eficiente de estratégias de aprendizagem (Altunay, 2014; Graham & Sandmel, 2011; Lane, Harris, Graham, Weisenbach, Brindle & Morphy, 2008; Mason, Harris & Graham, 2011; Weinstein, Acee & Jung, 2011; Zumbrunn & Brunning, 2013;). Estratégias de aprendizagem podem ser conceituadas como processos conscientes controlados pelos estudantes para atingirem os objetivos de aprendizagem, bem como qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa (Mason et al., 2011; Silva & Sá, 1997; Zumbrunn & Brunning, 2013). Desempenham um papel importante e complementar ao ensino dos conteúdos programáticos, já que colaboram para que eles sejam mais bem assimilados e organizados em diversas situações de aprendizagem escolar. Há muito se tem defendido a importância de ensinar, além do conteúdo programático, estratégias adequadas à aprendizagem dos alunos (Jalles, 1997; Lopes, 1997; Silva & Sá, 1997; Weinstein, Acee & Jung, 2011).

Investigações realizadas nas últimas décadas demonstram que o ensino de estratégias de aprendizagem potencializa o desempenho acadêmico dos estudantes, pois auxilia na compensação de deficiências vivenciadas por eles em diversas áreas de conhecimento, como Matemática, Leitura e Escrita (Costa &

Boruchovitch, 2009; Gomes & Boruchovitch, 2009; Lane et al., 2008; MacArthur et al., 1993; Teixeira & Alliprandini, 2013). A escrita se configura como fundamental na vida escolar, uma vez que auxilia os alunos a aprender nas diferentes áreas de conhecimento. A aprendizagem da escrita requer a coordenação de inúmeros processos cognitivos, afetivos, emocionais, assim como que o aluno tenha conhecimento de si mesmo como aprendiz, incluindo o uso eficiente de estratégias motivacionais e de aprendizagem. Uma quantidade expressiva de alunos tem dificuldade em transmitir conhecimentos, ideias, informações e emoções por meio da escrita. Tais dificuldades são mais evidentes em alunos com problemas de aprendizagem e baixo desempenho escolar (MacArthur et al., 1993). Mais precisamente, o ensino de estratégias de aprendizagem envolve o reconhecimento da relação entre elementos cognitivos, motivacionais e afetivos presentes no processo e nos resultados da aprendizagem (Altunay, 2014; Graham & Sandmel, 2011; Lane et al., 2008; Mason et al., 2011; Silva & Sá, 1997). Ensinar estratégias ajuda o estudante a aprender de maneira mais eficiente, ter mais controle sobre sua motivação e suas emoções, o que, por sua vez, contribui para o aumento da confiança na própria capacidade, além de possibilitar melhoria no rendimento acadêmico (Altunay, 2014; Keaton, Palmer, Nicholas & Lake, 2007; Torrance et al., 2007).

Nas últimas décadas, inúmeras investigações foram conduzidas sobre como ensinar os alunos a usar de maneira adequada e eficiente estratégias de aprendizagem (MacArthur et al., 1993; Pressley, Woloshyn, Burkell, Cariglia-bull, Lysnchuck, McGoldrick, Schneider, Snyder & Symons, 1995). Os dados demonstram, em linhas gerais, que o ensino de estratégias de aprendizagem deve ser realizado em

um período de tempo mais longo (Derry & Murphy, 1986), pois aprender estratégias requer bastante empenho e dedicação por parte dos alunos e dos professores. Deve-se ensinar poucas estratégias por vez, proporcionar inúmeras informações acompanhadas de vivências práticas bem orientadas relacionadas com tarefas de aprendizagem importantes e habituais de sala de aula. Alguns pontos contribuem para o sucesso de uma intervenção ou ensino em estratégias de aprendizagem: o suporte e auxílio do contexto de ensino, as estratégias de aprendizagem ensinadas, incorporar ao currículo nível adequado de motivação escolar, conhecimento das tarefas (Hattie et al., 1996). A participação voluntária dos alunos nas intervenções é essencial, pois possibilita o alcance de resultados mais eficientes. No contexto escolar, o ideal seria uma proposta de ensino de estratégias de aprendizagem incorporada às necessidades e exigências de todas as áreas de conhecimento presentes na escola. Especificamente em relação à produção de textos, Graham, Harris & MacArthur (1993) concluíram que um aspecto essencial na intervenção por meio do ensino de estratégias, para estudantes com dificuldades em escrita, é proporcionar-lhes o desenvolvimento de estratégias eficientes para planejar, escrever e revisar textos, bem como regular esses procedimentos e os processos de escrita em geral (Zumbrunn & Brunning, 2013). As estratégias de escrita traduzidas nessas etapas permitem ao aluno fixar sua atenção, de maneira sucessiva e ordenada, nos diversos aspectos que compõem um texto (Jolibert, 1994; Torrance et al., 2007). Programas de intervenção mediante a instrução em estratégias de aprendizagem constituem um meio de promover o aumento da capacidade do aluno de autorregular a própria aprendizagem. A aprendizagem autorregulada é um tópico que tem interessado bastante os pesquisadores, nos últimos anos, pois contribui para o desenvolvimento do pensamento, tornando-o mais competente (Zumbrunn & Brunning, 2013; Zimmerman, 1998).

### **Pesquisas sobre ensino de estratégias de aprendizagem orientadas à escrita**

Alguns estudos têm sido realizados, em âmbitos nacional e internacional, a respeito do ensino de estratégias de aprendizagem. Os resultados atestam efeitos positivos dessas intervenções (Almeida & Balão, 1996;

Alves, Almeida & Barros, 1997; Carneiro & Aquino, 1999; Jalles, 1997). Mais especificamente, em relação à escrita, alguns estudos foram encontrados.

Torrance, Fidalgo & Garcia (2007) conduziram uma investigação com o objetivo de ensinar estratégias de aprendizagem para aprender a planejar e a rever um texto descritivo, com 61 alunos da 6ª série da Espanha. Os alunos escreveram composições no pré, pós-teste e pós-teste retardado, aplicado após 12 semanas de encerramento do programa. O desempenho desses alunos foi comparado com os do grupo controle. Os dados demonstraram um substancial e prolongado aumento no pré-planejamento como resultado da intervenção, bem como pouca mudança nos aspectos relacionados à revisão. De forma geral, verificou-se um substancial aumento na qualidade do texto e um aprimoramento no uso da coerência.

Lane, Harris, Graham, Weisenbach, Brindle & Morphy (2008) pesquisaram os efeitos de uma intervenção em planejar e escrever histórias. Participaram alunos do segundo ano do Ensino Médio com limitadas habilidades de escrita. Esses alunos aprenderam como planejar e escrever histórias, usando o modelo de desenvolvimento de estratégias de autorregulação. Os resultados do estudo apontaram melhorias no tamanho e na qualidade da história. Professores e alunos avaliaram a intervenção de maneira favorável, já que a intervenção excedeu as expectativas iniciais dos alunos.

Pesquisa conduzida por Mason, Harris & Graham (2011) implementou o ensino de estratégias de autorregulação da escrita entre alunos com dificuldades de aprendizagem (LD). Os resultados mostraram melhoria no desempenho dos alunos em relação aos gêneros da escrita. Além disso, entre os alunos com dificuldades de aprendizagem, a intervenção em estratégias de autorregulação teve efeitos significativos e importantes.

A fim de identificar as práticas eficazes para o ensino de escrita entre alunos do Ensino Fundamental, Graham, McKeown, Kihara & Harris (2012) realizaram uma meta-análise da literatura a respeito da intervenção na escrita, focalizando a análise em pesquisas experimentais e quase-experimentais. Selecionaram-se treze pesquisas tendo por base o tamanho do efeito da intervenção. Seis estudos envolveram o ensino explícito de processos, habilidades e conhecimento da escrita. Quatro intervenções em escrita envolveram procedimentos para apoiar a escrita dos alunos. Cada uma dessas intervenções produziu um efeito

estatisticamente significativo: atividades de pré-escrita, assistência dos pares ao escrever, metaperformance e avaliação da escrita. Além disso, o processamento de palavra, a escrita extra e os programas de escrita compreensiva resultaram em uma melhoria estatisticamente significativa na qualidade da escrita dos alunos. A análise em conjunto demonstrou que o modelo de ensino de estratégias de autorregulação e a abordagem do processo de escrita melhorou a forma pela qual os estudantes escreveram.

Zumbrunn & Bruning (2013) investigaram a eficácia da implementação do Modelo de Desenvolvimento de Estratégias de Autorregulação (SRSD) de Graham & Harris (2005) (Harris & Graham, 1996) nas habilidades e conhecimentos de escrita por parte de seis alunos do primeiro ano. Todos os alunos escreveram histórias em resposta a avisos de imagem. O estudo incluiu ensino, pós-ensino e a manutenção da aprendizagem. As histórias foram avaliadas segundo a presença de componentes essenciais, quantidade de linhas e qualidade global. Os resultados indicaram que a intervenção por meio das estratégias de autorregulação (SRSD) foi benéfica para os escritores iniciantes do primeiro ano. Os participantes escreveram histórias que continham os componentes essenciais da história, textos mais longos e com maior qualidade após a instrução da SRSD.

Teixeira & Alliprandini (2013) realizaram uma intervenção no uso de estratégias de aprendizagem junto a dez alunos com dificuldades de aprendizagem, os quais frequentavam as aulas de reforço escolar da 4ª série do Ensino Fundamental, com faixa etária de nove a doze anos. A intervenção foi realizada em dezoito encontros de uma hora cada. As estratégias de controle de atenção, do comportamento e ambiente; organização das ideias; seleção e ajustes do tempo; e controle dos pensamentos e de distrações foram trabalhadas nos encontros. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados, no pré e no pós-teste, uma entrevista estruturada e adaptada por Boruchovitch (1995). Os dados demonstraram aumento na frequência do uso das estratégias de aprendizagem nas tarefas em casa, na escola junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Constata-se, em âmbito nacional, uma escassez de estudos a respeito do ensino de estratégias de aprendizagem, sobretudo os relacionados à escrita (Teixeira & Alliprandini 2013; Gomes & Boruchovitch, 2009; Rios, 2005). Nesse sentido, a presente pesquisa

teve como objetivo investigar se uma intervenção em estratégias de aprendizagem orientada à escrita resultou no uso mais eficiente dessas estratégias na produção de narrativas entre estudantes do sétimo ano, de uma escola pública do Ensino Fundamental. Vale esclarecer que esse estudo é parte de uma pesquisa quase-experimental mais ampla, constituído por três fases: pré-teste, sessões de intervenção e pós-teste, cujo objetivo geral era verificar se crianças submetidas a uma intervenção em estratégias de autorregulação na escrita produziram textos de melhor qualidade, bem como verificar possíveis mudanças nas orientações motivacionais e crenças de autoeficácia dos participantes (Costa & Boruchovitch, 2009; Rios, 2005). A intervenção realizada teve por base uma adaptação, para crianças sem dificuldades de aprendizagem, do Modelo de Desenvolvimento de Estratégias de Autorregulação na Escrita – de MacArthur, Graham & Schwartz (1993), já que setem mostrado promissor em instrumentalizar crianças que vivenciam insucessos na área da escrita a ultrapassarem suas dificuldades.

## MÉTODO

### Participantes

A amostra foi constituída por 35 participantes do sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Catalão, Goiás, dos quais 18 pertenciam ao grupo experimental, e 17 ao grupo controle, provenientes de camadas sociais desfavorecidas, de ambos os gêneros e faixa etária de 11 a 16 anos. A escolha das turmas para constituírem o grupo controle e experimental foi feita de maneira aleatória. O grupo controle era constituído originalmente por 22 alunos, e o grupo experimental por 26. Foram excluídos da amostra cinco e oito estudantes, respectivamente dos grupos controle e experimental, em virtude da ausência de alguns participantes durante a coleta de dados no pré e no pós-teste. Dessa forma, o grupo controle constituiu-se 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 masculino. Do total, 15 (88,2%) e 2 (11,8%) respectivamente nunca e já haviam repetido uma série. 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. Do total de participantes (18), 10 (55,6%) nunca haviam repetido uma série e 8 (44,4%) eram repetentes.

## Instrumentos

**Escala de estratégias de aprendizagem.** De autoria de Boruchovitch & Santos (2001), a escala 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 dessa escala, utilizada no presente estudo, tem 40 questões fechadas na forma de escala Likert e uma questão aberta que tinha como objetivo verificar se o aluno utilizava outras estratégias não contempladas nos quarenta itens (Boruchovitch, Santos, Costa, Neves, Cruvinel, Primi & Guimarães, 2005). Para cada item, existe a opção de três alternativas: *sempre*, *algumas vezes* e *nunca*.

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, os itens 28, 30, 31, 32, 35, 37, 38, 39 e 40 recebem pontuação invertida por motivo de redação de seus conectivos. Nesse caso, “sempre” equivale a 1 ponto, “algumas vezes” 2 pontos e “nunca” 3 pontos. Os valores máximo e mínimo a serem alcançados pelo estudante eram, respectivamente, 120 e 40 pontos. A escala pode ser aplicada coletivamente ou em pequenos grupos. Estudos iniciais de validação de escala realizados por Boruchovitch, Santos, Costa, Neves, Cruvinel, Primi & Guimarães (2006) evidenciaram sua boa consistência interna aferida pelo alfa de Cronbach (0,74) que foi também estimado para os estudantes da presente amostra, sendo obtida elevada consistência interna (0,859).

**Questão aberta sobre estratégias de produção de textos.** Dados a respeito das estratégias de produção de textos utilizadas pelos participantes foram coletados por meio de uma questão aberta, proveniente da Self-regulated Learning Interview Schedule de Zimmerman & 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. O instrumento traduzido e adaptado por Boruchovitch (1995) tem sido utilizado em diversas pesquisas nacionais (Boruchovitch, 1995, 1998a, 1998b; Costa, 2000; Costa & Boruchovich, 2001, 2002, 2003; Schlieper, 2001) revelando-se útil para o conhecimento do repertório de estratégias de aprendizagem de alunos do Ensino Fundamental. A pergunta realizada foi a

seguinte: *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?.* Cabe mencionar que, essa mesma questão foi reaplicada uma semana após a realização da intervenção (pós-teste).

**Questão aberta – autoavaliação da aprendizagem após a intervenção pelos participantes do grupo experimental.** No último encontro, a pesquisadora solicitou somente aos participantes do grupo experimental que escrevessem um texto relatando os aspectos positivos e negativos relacionados à intervenção e ganhos potenciais em relação à própria aprendizagem.

## Procedimentos para a coleta de dados

A escola na qual se realizou a presente pesquisa, coleta de dados disponibilizou as aulas de religião e artes para a coleta de dados no pré e no pós-teste, bem como para a realização das sessões de intervenção. Como existiam duas turmas de sétimo ano, fez-se um sorteio para a escolha das turmas que fariam parte dos grupos 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. Cabe mencionar que a pesquisa foi precedida de um estudo-piloto, no qual todos os instrumentos e procedimentos a serem realizados nas sessões de intervenção foram pré-testados, realizando a intervenção em uma escola semelhante àquela onde foi realizada a intervenção. O dado interessante que emergiu durante o estudo-piloto, confirmado posteriormente na coleta de dados propriamente dita, foi que alunos com dificuldades na produção de textos e/ou baixo desempenho escolar não conseguiram utilizar as estratégias de aprendizagem para escrever um texto, tarefa solicitada no final do estudo-piloto, ficando claro que ensinar estratégias de aprendizagem para essa população exigiria uma quantidade maior de sessões.

A coleta de dados do pré-teste, no grupo controle e experimental, transcorreu de maneira tranquila, dentro do limite da aula (50 minutos), sem nenhuma interrupção. Durante a aplicação dos instrumentos, foi feito um cuidadoso acompanhamento, no sentido de a pesquisadora ler as questões de forma bem devagar,

possibilitando que todos respondessem com calma às perguntas. Após esse procedimento, a intervenção em estratégias de produção de narrativas foi realizada no grupo experimental, em um total de sete encontros durante três semanas, com duração de 50 minutos cada. Na sétima e última sessão, foi solicitado aos alunos do grupo experimental que fizessem uma avaliação escrita sobre os encontros e o que tinham aprendido para toda a escola. Um total de 21 alunos fez a avaliação. Maiores detalhes sobre a intervenção podem ser buscados em Rios (2005) e em Costa & Boruchovitch (2009).

Uma semana após a realização da intervenção, foi feita a coleta de dados relativa ao pós-teste. Todos os instrumentos aplicados no pré-teste foram também administrados no pós-teste, em ambos os grupos. Importante mencionar que a primeira autora 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 de o aluno não responder a um dos instrumentos no pré e/ou pós-teste, bem como a baixa frequência às sessões realizadas. Vale esclarecer que, no presente artigo, só foram apresentados os resultados relativos à utilização das estratégias de produção de textos, medidas por três instrumentos, a escala de estratégias de aprendizagem, duas questões abertas, uma sobre o uso de estratégias de produção de textos e outra solicitando um texto sobre aspectos positivos e negativos relacionados à intervenção e ganhos potenciais em relação à aprendizagem; esse último aplicado somente aos participantes do grupo experimental.

### **Procedimentos relativos às sessões de intervenção**

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 sua rotina. Aos alunos também foi assegurado o caráter confidencial do estudo, que sua participação no estudo não influenciaria, de forma alguma, em suas notas ou no desempenho na escola, bem como sobre o caráter voluntário de sua participação. Os cuidados éticos tomados com este estudo estão em consonância com a Resolução n. 466 de 12 de dezembro de 2012, do Ministério da Saúde.

A escola na qual se realizou a coleta de dados disponibilizou as aulas de religião e de artes para a coleta de dados no pré e no pós-teste, bem como para a realização das sessões de intervenção. Como existiam dois sétimos anos, fez-se um sorteio para a escolha da turma que faria parte do grupo experimental e controle. Importante esclarecer que a própria pesquisadora foi quem ministrou a intervenção junto ao grupo experimental. O grupo controle não recebeu nenhum tipo de tratamento como efeito placebo.

A intervenção em estratégias de aprendizagem na produção de narrativas foi planejada conforme o modelo de autorregulação na escrita, para o gênero narrativo, proposto por Graham, Harris & MacArthur (1993), adaptada para a presente pesquisa pelos autores em 2009. 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 autorregulação), 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 autoavaliação contínua por parte dos alunos em relação a seus resultados (mais informações a respeito da intervenção podem ser obtidas em Costa & Boruchovitch, 2009, e Rios, 2005).

### **Procedimentos para a análise de dados**

Para análise da escala de estratégias de aprendizagem, calculou-se a média, o desvio-padrão da escala por grupo e tempo, bem como fez-se a análise de variância por medidas repetidas. A questão aberta sobre estratégias de produção de textos (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986) foi examinada utilizando-se da análise e da comparação das respostas no pré e no pós-teste. Para isso, um sistema de categorias de respostas desenvolvidas em estudos nacionais (Costa & Boruchovitch, 2000) e internacionais (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986). A consistência do processo de avaliação das estratégias de aprendizagem foi realizada mediante utilização de três juízes independentes, que analisaram os instrumentos aplicados no pré e no pós-teste. Os juízes não foram informados a respeito dos dados demográficos dos alunos durante o processo de categorização. O primeiro juiz era um pesquisador da área, o segundo era professor de Português e o terceiro pesquisador da área de exatas. A porcentagem de correspondência atingida entre a análise da pesquisadora

e dos três juízes variou de 90% a 100%. As variáveis numéricas foram comparadas entre os dois grupos por meio do teste de *Mann-Whitney*. Para analisar a evolução dos escores entre os tempos e entre os grupos, foi utilizada a *Análise de Variância (ANOVA) para medidas repetidas*. O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5% ( $p < 0,05$ ).

## RESULTADOS

### Análise dos resultados da escala de estratégias de aprendizagem

A Tabela 1 apresenta a análise descritiva do desempenho dos participantes do grupo controle e experimental, no pré e no pós-teste, na escala de estratégias de aprendizagem.

Tabela 1  
*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 de uso de estratégias de aprendizagem superior ao grupo experimental, no pré e no pós-teste. Por outro lado, os participantes do grupo experimental mostraram um ligeiro aumento na média, no pós-teste, como decorrência da intervenção. Entretanto, esse resultado não superou a média do grupo controle.

A análise de variância para medidas repetidas, que pode ser visualizada na Tabela 2, revelou 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 às respostas na escala de estratégias de aprendizagem.

Tabela 2  
*Resultado das ANOVA para comparação entre grupos e tempos na escala de estratégias de aprendizagem*

Variável Dependente	Comparação entre Grupos <sup>a</sup>	Comparação Entre Tempos <sup>b</sup>	Efeito da Interação Grupo <i>vs</i> 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.

### Análise dos resultados da questão aberta sobre o uso de estratégias de aprendizagem

Primeiramente, fez-se a análise de conteúdo das respostas dos participantes a questão aberta sobre o uso das estratégias no pré e pós teste. 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 – preocupação com a presença de elementos básicos (estrutura), e 9 – preocupações quanto à gramática e estética. As figuras 1 e 2, a seguir, mostram as estratégias de aprendizagem relatadas pelos integrantes dos grupos controle e experimental no pré e no pós-teste.

Partic	Idade	Gên	Rep	Préteste	Pós teste
18	12	F	Não	✓ pensar/planejar	✓ pensar/planejar ✓ escrever/escrever mais ✓ controle atenção, ✓ comportamento e do ambiente
19	13	F	Não	✓ pensar/planejar	✓ pensar/planejar ✓ revisar/reescrever ✓ estrutura (elementos básicos)
20	15	M	Sim	✓ pensar/planejar ✓ escrever/ ✓ escrever mais	✓ pensar/planejar ✓ escrever/escrever mais ✓ estrutura (elementos básicos)
21	14	F	Sim	✓ não relatou estratégias	✓ pensar/planejar ✓ escrever/escrever mais
22	13	M	Sim	✓ não relatou estratégias	✓ pensar/planejar ✓ estrutura (elementos básicos)
23	13	F	Sim	✓ pensar/planejar ✓ escrever/ ✓ escrever mais	✓ pensar/planejar ✓ escrever/escrever mais ✓ estrutura (elementos básicos)
24	13	M	Não	✓ controle atenção, comportamento ✓ e do ambiente	✓ pensar/planejar ✓ controle atenção, ✓ comportamento e do ambiente ✓ escrever/escrever mais ✓ revisar/reescrever
25	16	M	Sim	✓ revisar/ ✓ reescrever	✓ pensar/planejar ✓ estrutura (elementos básicos)
26	13	F	Sim	✓ pensar/planejar ✓ revisar/reescrever ✓ preocupações quanto a gramática/estética	✓ pensar/planejar ✓ revisar/reescrever ✓ preocupações quanto a gramática/estética
27	12	M	Não	✓ pensar/ ✓ planejar ✓ escrever/ ✓ escrever mais	✓ pensar/ ✓ planejar ✓ escrever/ ✓ escrever mais
28	12	F	Não	✓ pensar/planejar	✓ pensar/planejar
29	12	M	Sim	✓ não relatou estratégias	✓ pensar/ ✓ planejar ✓ revisar/ ✓ reescrever ✓ estrutura (elementos básicos)
30	15	M	Sim	✓ pensar/planejar ✓ pedir ajuda	✓ preocupações quanto a gramática/estética ✓ pedir ajuda
31	14	F	Não	✓ pedir ajuda ✓ escrever/ ✓ escrever mais ✓ preocupações quanto a gramática/ ✓ estética	✓ pensar/ ✓ planejar ✓ escrever/ ✓ escrever mais ✓ revisar/ ✓ reescrever
32	12	M	Não	✓ pensar/ ✓ planejar	✓ pensar/planejar ✓ escrever/escrever mais ✓ revisar/reescrever ✓ preocupações quanto a gramática/estética

Partic	Idade	Gên	Rep	Préteste	Pós teste
33	14	M	Não	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ pensar/</li> <li>✓ planejar</li> <li>✓ escrever/</li> <li>✓ escrever mais</li> <li>✓ revisar/</li> <li>✓ reescrever</li> <li>✓ pedir ajuda</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ controle atenção,</li> <li>✓ comportamento</li> <li>✓ e do ambiente</li> </ul>
34	14	F	Sim	✓ não relatou estratégias	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ pensar/planejar</li> <li>✓ escrever/escrever mais</li> </ul>
35	12	M	não	✓ pedir ajuda	✓ pensar/planejar
Total				29	45

Figura 1. Dados demográficos e estratégias de aprendizagem relatadas na questão aberta pelos participantes do grupo experimental no pré e no pós-teste.

Em termos quantitativos, 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 relataram as mesmas estratégias de aprendizagem do pré para o pós-teste.

No grupo experimental, as estratégias relatadas pela primeira vez no pós-teste foram: escrever/escrever mais, controle da atenção, do comportamento e do ambiente e revisar/reescrever, estrutura (elementos básicos). Já as estratégias de aprendizagem mais citadas no pós-teste ou que aumentaram o seu relato foram: pensar/planejar, escrever/escrever mais, revisar/reescrever e preocupações quanto a gramática/estética.

Par	Idad	Gên	Rep	Préteste–relato estratégia	Pós teste–relato estratégias
1	12	F	Não	✓ pesquisar	✓ pesquisar
2	12	M	Não	✓ não relatou estratégias	✓ não relatou estratégias
3	13	F	Não	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ pedir ajuda</li> <li>✓ pesquisar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ pensar/planejar</li> <li>✓ preocupações quanto a gramática/estética</li> </ul>
4	12	F	Não	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ pensar/planejar</li> <li>✓ escrever/escrever mais</li> </ul>	✓ escrever/escrever mais
5	12	F	Não	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ controle atenção,</li> <li>comportamento</li> <li>✓ e do ambiente</li> <li>✓ preocupações quanto a gramática/estética</li> </ul>	✓ não relatou estratégias
6	12	F	Não	✓ estrutura (elementos básicos)	✓ estrutura (elementos básicos)
7	12	F	Não	✓ não relatou estratégias	✓ não relatou estratégias
8	13	F	Não	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ controle atenção,</li> <li>comportamento e do ambiente</li> <li>✓ pensar/planejar</li> </ul>	✓ controle atenção, comportamento e do ambiente
9	15	F	Não	✓ pensar/planejar	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ pensar/planejar</li> <li>✓ escrever/escrever mais</li> </ul>
10	16	M	Sim	✓ não relatou estratégias	✓ não relatou estratégias
11	12	F	Não	✓ não relatou estratégias	✓ não relatou estratégias

Par	Idad	Gên	Rep	Préteste–relato estratégia	Pós teste–relato estratégias
12	12	M	Não	✓ não relatou estratégias	✓ não relatou estratégias
13	12	M	Não	✓ pensar/planejar ✓ estrutura (elementos básicos)	✓ pensar/planejar
14	11	F	Não	✓ pedir ajuda	✓ pedir ajuda
15	12	F	Não	✓ controle atenção, comportamento e do ambiente	✓ controle atenção, comportamento e do ambiente
16	14	M	Sim	✓ não relatou estratégias	✓ não relatou estratégias
17	12	F	não	✓ pensar/planejar	✓ pensar/planejar ✓ controle atenção, comportamento e do ambiente
Total				22	20

Figura 2. Dados demográficos e estratégias de aprendizagem relatadas na questão aberta por parte dos participantes do grupo controle no pré e no pós-teste.

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

estratégias de aprendizagem. No grupo controle, as seguintes estratégias foram relatadas pela primeira vez no pós-teste: pensar/planejar, escrever/escrever mais e controle da atenção, do comportamento e do ambiente.

Tabela 3

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

Classificação	Grupo Controle		Grupo Experimental		Total
	Pré	Pós	Pré	Pós	
<b>Estratégias Gerais</b>					
Não relatou Estratégias	6	7	4	0	17
Pedir ajuda	2	1	4	1	8
Pesquisar	2	1	0	0	3
Controle atenção, comportamento e ambiente	3	3	1	3	10
<b>Estratégias Específicas</b>					
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 a gramática/estética	1	1	2	3	7
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>20</b>	<b>29</b>	<b>45</b>	<b>116</b>

Em relação a quantidade de estratégias relatadas, os integrantes do grupo experimental relataram 29 estratégias de aprendizagem no pré-teste e 45 no

pós-teste, respectivamente. Já os alunos do grupo controle, no pré e no pós-teste, mencionaram 22 e 20 estratégias de aprendizagem.

Tabela 4  
Resultados das ANOVA's para comparação entre grupos e tempos

Variável Dependente	Comparação Entre Grupos <sup>a</sup>	Comparação entre Tempos <sup>b</sup>	Efeito da Interação Grupo vs Tempo
Número de Estratégias de Aprendizagem	F(1,33)=21.75; p<0.001f	F(1,33)=4.34; p=0.045f	F(1,33)=5.49; p=0.025f

(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 e Pós).

A Tabela 4 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 ( $F_{(1,33)} = 5.49$ ;  $p = 0.025$ ). 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 ( $P = 0.032$ ) e podem ser vistos na Tabela 5.

Tabela 5  
Análise comparativa da evolução do número de estratégias de aprendizagem relatadas nos grupos controle e experimental do pré para o pós-teste.

Relato número Estratégias	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 5, percebe-se que, no grupo experimental e no de controle, 17.65%(3) e 61.11%(11) da amostra, 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.

#### Avaliação dos aspectos positivos e negativos relacionados à intervenção e ganhos potenciais em relação à aprendizagem pelos participantes do grupo experimental

No último encontro, 21 alunos fizeram a avaliação da intervenção. Cabe mencionar que 100% dos alunos avaliaram a intervenção de maneira positiva. Tendo como base as avaliações realizadas pelos participantes da intervenção, fez-se uma análise de

conteúdo dos relatos e definiram-se duas categorias: (a) características relativas à condução das sessões de intervenção (37,1%) e (b) mudanças ocorridas na aprendizagem (62,8%). Na primeira categoria, 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 você 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*”. Exemplos de respostas da segunda subcategoria são mostrados a seguir: “*Eu aprendi estratégias que eu não sabia*”; “*eu aprendi as estratégias pensar, planejar, escrever, revisar, usando essas regras não precisa ter medo de errar*”. E, por último, como exemplos de respostas da terceira subcategoria pode ser mencionado: “*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.

## DISCUSSÃO

Tomando como referencial o Modelo de Desenvolvimento de Estratégias de Autorregulação na Escrita – de Macarthur, Graham e Schwartz, (1993), a presente pesquisa investigou se uma intervenção em estratégias de aprendizagem orientadas à escrita resultaria em uso mais eficiente de produção de narrativas entre estudantes do sétimo ano, de uma escola pública do Ensino Fundamental.

Os dados do presente estudo apontaram uma mudança significativa no relato das estratégias de produção de textos como pensar, planejar, escrever, escrever mais, revisar e reescrever, após a realização da intervenção. Importante mencionar que tais estratégias foram ensinadas para os alunos do grupo experimental durante a intervenção, bem como os alunos que mencionaram usar essas estratégias produziram textos de melhor qualidade, no que tange aos elementos básicos, à articulação de ideias e aos erros ortográficos (Costa & Boruchovitch, 2009). Houve também um aumento significativo da quantidade de estratégias relatadas no pré e no pós-teste. Constatou-se, pois, que o ensino de estratégias de aprendizagem no contexto da escrita garantiu aos participantes conhecimentos cognitivos e metacognitivos mais amplos para produzir textos mais bem elaborados (Costa & Boruchovitch, 2009; Rios, 2005). Esses dados foram evidenciados pelo aumento no repertório de estratégias de aprendizagem relacionadas à produção de textos, assim como pela autoavaliação da própria aprendizagem feita pelos participantes após a intervenção. Assim, este estudo confirma que há uma relação entre uso eficiente de estratégias e melhor desempenho na produção de textos, tal como apontado pela literatura (Graham et

al., 2010; Grillo, 1995; Mason et al., 2011; Teixeira & Alliprandini, 2013; Torrance et al., 2007; Zumbrunn & Bruning, 2013).

Interessante e não esperado foi o fato de a intervenção ter favorecido mais os alunos de faixa etária avançada. Hattie et al. (1996) encontraram, em uma revisão de estudos na área de intervenção em estratégias, que a intervenção, em geral, é eficiente para os estudantes de todas as idades, porém, na comparação entre diferentes faixas etárias, diferentemente da presente pesquisa, alunos mais novos, normalmente, são mais beneficiados. Segundo os autores, diferenças de gênero não têm emergido.

Outro propósito do presente estudo foi conhecer a opinião dos participantes acerca dos pontos positivos e negativos da intervenção na sua aprendizagem. A avaliação da intervenção feita pelos próprios alunos também evidenciou uma autopercepção positiva da intervenção realizada no que concerne à aprendizagem e à promoção de processos de pensamento superiores para escrever textos.

A fim de ampliar os resultados promissores das intervenções, futuras investigações devem ser orientadas a conscientizar e instrumentalizar educadores acerca da importância do apoio da escola na consolidação das estratégias de aprendizagem trabalhadas durante as pesquisas (Graham et al., 2011; Hattie, et al., 1996; Mason et al., 2011; Zumbrunn & Bruning, 2013).

Uma das limitações do presente estudo foi a impossibilidade de se verificar a manutenção do comportamento estratégico por parte dos participantes, uma vez que não se realizou o pós-teste postergado. Espera-se, também, que, em investigações futuras, o modelo adotado possa ser utilizado em séries e faixas etárias diferentes, bem como que possa ser testado em alunos com dificuldades de aprendizagem. Por conseguinte, faz-se necessária a realização de outras pesquisas, em âmbito nacional, que explorem, mais detalhadamente e aprofundem o conhecimento a respeito das intervenções em estratégias de aprendizagem, empregando-as em diferentes áreas, idades, séries e contextos educacionais. Ademais, é importante alertar para um fato já constatado pela literatura, também presente neste estudo, enfatizado por Almeida e Balão (1996) e por Almeida (2002, p. 163), “que a avaliação da eficácia desses programas terá de ultrapassar

a genérica consideração de um grupo experimental e controle” rumo a uma maior individualização e análise mais qualitativa dos dados referentes à intervenção.

No que concerne às possibilidades de aplicação ao contexto educativo, o ensino de estratégias de produção de textos pode ser introduzido pela descrição de uma determinada estratégia, seguida por informações metacognitivas sobre por que, onde e quando aplicá-la. O conhecimento e o controle metacognitivo, bem como o monitoramento proporcionado pelo professor durante as atividades de escrita devem ser usados pelo aluno como um guia prático para melhorar a utilização da estratégia. Ao se pensar em ensino de estratégias, deve-se utilizar, de preferência, materiais comuns do dia a dia da escola. Existem estratégias apropriadas a todas as séries e a todas as disciplinas. Se o ensino de estratégias fosse proporcionado desde os primeiros anos de Educação formal, acompanhando o avançar das séries e o aumento das exigências das tarefas, poder-se-ia garantir um melhor desempenho escolar por parte dos alunos.

Por fim, ao se utilizar o referencial teórico da Psicologia Cognitiva Baseada na Teoria do Processamento da Informação, pretendeu-se suscitar questionamentos, reflexões, nortear discussões a respeito da temática intervenção em escrita, em âmbito nacional, bem como apontar possibilidades para o educador intervir nos processos cognitivos e afetivos de seus alunos mediante a reflexão e o conhecimento acerca das estratégias de aprendizagem. Intencionou-se também colaborar para abrir novos 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, pois, que futuras pesquisas utilizem e aperfeiçoem o modelo empregado neste estudo, desenvolvendo propostas mais fortemente aliadas à prática do professor, em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, L. S. & Balão, S. G. (1996). Treino cognitivo de alunos com dificuldades na aprendizagem: reflexões em torno de uma experiência no 5º ano. *Revista portuguesa de educação*, 9(2), 29-41.
- Almeida, L. S. (2002). Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender a pensar. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 6, 155-165.
- Altunay, D. (2014). Language learning strategy used by distance learners of English: A study with a group of Turkish Distance Learners of EFL. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 15(3).
- Alves, M. A., Almeida, L. S & Barros, A. (1997). Diversificação de materiais e de estratégias no ensino aprendizagem da matemática : uma experiência com a teoria dos números. *Revista portuguesa de educação*, 10, 147-163.
- Boruchovitch, E. (1995). *A identificação e o estudo das variáveis associadas ao fracasso escolar brasileiro*. Projeto de pesquisa (CNPq-Processo n.300162/95-2). Faculdade de Educação, Departamento de Psicologia Educacional, Universidade Estadual de Campinas Campinas.
- \_\_\_\_\_. (1998a). Understanding Brazilian Students Use of Learning Strategies. In: *Resumos de Comunicação Científica*, 24<sup>th</sup> International Congress of Applied Psychology, São Francisco.
- \_\_\_\_\_. (1998b). Developmental Differences in the Use of Learning Strategies among Brazilian Students. In: *Resumos de Comunicação Científica*, VI European Congress of Psychology, Roma.
- Boruchovitch, E.; Costa, E. R. & Neves, E. R. C. (2005). Estratégias de aprendizagem: contribuições para a formação de professores nos cursos superiores. In: M. C. Jolly; A. A. A. Santos; F. F. Sisto. *Questões do Cotidiano Universitário* (pp. 239-261). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Boruchovitch, E. & Santos, A. A. A. (2001). *Escala de avaliação de estratégias de aprendizagem para crianças do Ensino Fundamental*. Manuscrito não publicado. Universidade São Francisco, Bragança Paulista.
- Boruchovitch, E.; Santos, A. A. A.; Costa, E. R.; Neves, E. R. C.; Cruvinel, M.; Primi, R. & Guimarães, S. E. R. (2006). Estudo preliminar para construção de uma escala de estratégias de aprendizagem infantil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22, 297-304.
- Costa, E. R. & Boruchovitch, E. (2009). As estratégias de aprendizagem e a produção de textos narrativos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22, 173-180.

- Carneiro, E. G.; Aquino, S. (1999) Uma experiência brasileira de promoção cognitiva. In: *XXIX Reunião anual da sociedade brasileira de psicologia* (p. 47). Campinas.
- \_\_\_\_\_. (2003). Estratégias de redação de alunos da 6ª série de Catalão. In: *VI Congresso nacional de psicologia escolar e educacional*, Salvador. Recuperado de <http://www.conpe.ufba.br/>.
- \_\_\_\_\_. (2002). As estratégias de aprendizagem de alunos repetentes do Ensino Fundamental. In: *Anais. Congresso brasileiro de psicologia, São Paulo. Psicologia: ciência e profissão* (p. 60). São Paulo. Recuperado de <http://www.bvs-psi.org.br/congre/busca.asp>
- \_\_\_\_\_. (2001). Entendendo as relações entre estratégias de aprendizagem e a ansiedade. In: *XXXI Reunião anual de psicologia, Rio de Janeiro. A construção da psicologia brasileira na pesquisa e ensino*.
- \_\_\_\_\_. (2009). As estratégias de aprendizagem e a produção de textos narrativos. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 22, 173-180.
- Costa, E. R. (2000). *As estratégias de aprendizagem e ansiedade de alunos do Ensino Fundamental: implicações para a prática educacional*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Derry, S. J. & Murphy, D. A. (1986). Designing systems that train learning ability: from theory to practice. *Review of Educational Research*, 56, 1-39.
- Graham, S.; Harris, R. K. & MacArthur, C. (1993). Improving the writing of students with learning problems: self-regulated strategy development. *School Psychology Review*, 22, 657-669.
- Graham, S., & Sandmel, K. (2011). The process writing approach: A meta-analysis. *Journal of Educational Research*, 104, 396-407.
- Graham, S.; McKeown, D.; Kihara, S. & Harris, K. (2012). Meta-analysis of writing instruction for students in elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104, 879-896.
- Grillo, S. V. C. (1995). *Escrever se aprende reescrevendo: um estudo da interação professor/aluno na revisão de textos*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Gomes, M. A. M. & Boruchovitch, E. (2009). Proficiência em leitura: um panorama da situação. In A. A. A. Santos; E. Boruchovitch; K. L. Oliveira. *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Hattie, J; Biggs, J; Purdie, N. (1996). Effects of learning skill interventions on students learning: a meta-analysis. *Review of educational research*, 66, 99-136.
- Jalles, C. M. C. R. (1997). *O efeito de instruções sobre estratégias metacognitivas de crianças pré-escolares em solução de problema geométrico*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Jolibert, J. & Colaboradores (1994). Formando crianças produtoras de textos. In: W. M. F. Settineri & B. C. Magne. *FALTA O TÍTULO* (pp. 7-30). Porto Alegre: Artes Médicas, 7-30.
- Keaton, J. M.; Palmer, B. C.; Nicholas, K. R. & Lake, V. E. (2007). Direct Instruction with Playful Skill Extensions: Action Research in Emergent Literacy Development. *Reading Horizons*, 47, 229-250.
- Lane, K.; Harris, K.; Graham, S.; Weisenbach, J.; Brindle, M. & Morphy, P. (2008). The effects of self-regulated strategy development on the writing performance of second-grade students with behavioral and writing difficulties. *Journal of Special Education*, 41, 234- 253.
- Lopes, M. C. C. (1997). *O uso de estratégias cognitivas e metacognitivas no ensino aprendizagem da leitura de 1º grau: uma proposta de intervenção*. Dissertação de Mestrado, Instituto de estudos da linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Mason, L. H.; Harris, K. R. & Graham, S. (2011). Self-Regulated Strategy Development for Students With Writing Difficulties. *Theory Into Practice*, 50, 20-27.
- MacArthur, C.; Graham, S. & Schwartz, S. (1993). Integrating strategy instruction and word processing into a process approach to writing instruction. *School Psychology Review*, 23, 671-681.
- Pressley, M.; Woloshyn, V.; Burkell, J.; Cariglia-Bull, T.; Lysnchuck, L.; Mcgoldrick, J. A.; Schneider, B.; Snyder, B. L. & Symons, S. (1995). *Cognitive Strategy Instruction That Really improves children's academic performance* (p. 266). 2ª ed. Cambridge, Massachusetts: Brookline Books.

- Rios, E. R. C. (2005). *A intervenção por meio do ensino de estratégias de aprendizagem: contribuições para a produção de texto*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Silva, A. L. & Sá, L. (1997). *Saber estudar e estudar para saber* (p. 79). 2ª ed. Cidade do Porto: Porto editora.
- Schlieper, M. D. M. J. (2001). *As estratégias de aprendizagem e as atribuições de causalidade de alunos do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Teixeira, A. R. & Alliprandini, P. M. Z. (2013). Intervenção no uso de estratégias de aprendizagem diante de dificuldades de aprendizagem, *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 279-288.
- Torrance, M.; Fidalgo, R. & Garcia, J. N. (2007). The teach ability and effective of cognitive self-regulation in sixth grade writers. *Learning and instructions*, 17, 265-285.
- Weinstein, C. E., Acee, T. W. & Jung, J. (2011). Self regulation and learning strategies. *New Directions for Teaching and Learning*, 16, 45-53.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and development of personal skill: a self-regulatory perspective. *Educational psychologist*, 33, 73-86.
- Zumbrunn, S. K. & Bruning, R. (2013). Improving the writing and knowledge of emergent writers: The effects of self-regulated strategy development. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 26, 91-110.

*Elis Regina da Costa*  
Universidade Federal de Goiás – Catalão  
elisreginaacosta@yahoo.com.br

*Evely Boruchovitch*  
Faculdade de Educação  
Universidade Estadual de Campinas