

# USO DE ESTRATÉGIAS DE ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR DURANTE A ESCRITA DE TEXTOS: ESTUDO ANCORADO NA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

GLEDIANE SALDANHA GOETZKE DA ROSA<sup>1</sup>; LOURDES MARIA BRAGAGNOLO FRISON<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal de Pelotas – glediane\_gr@hotmail.com

<sup>3</sup>Universidade Federal de Pelotas – lfrison@terra.com.br

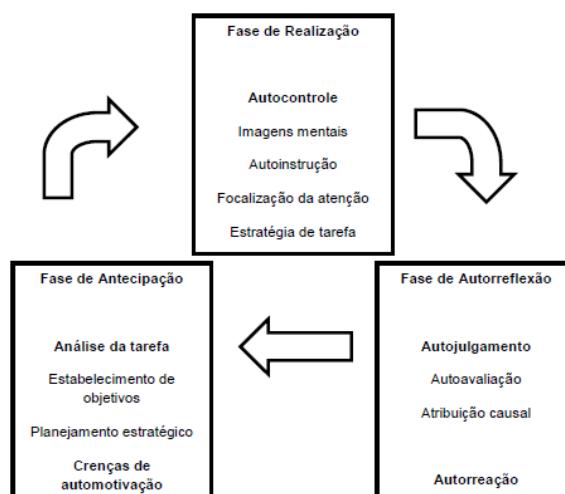
## 1. INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta um estudo realizado em uma disciplina optativa com alunos de um curso de licenciatura, o qual ancorado na Autorregulação da Aprendizagem buscou identificar as estratégias utilizadas na fase prévia, fase de realização e fase de autorreflexão, a partir dos procedimentos adotados pelos estudantes durante a tarefa de produção textual.

A escrita, definida por diversos investigadores (GRAHAM & HARRIS, 2000; ZIMMERMAN & RISENBERG, 1997) como uma tarefa cognitiva que requer do sujeito o emprego de variadas estratégias durante todas as fases do processo, bem como a observação e atendimento a um conjunto de regras e convenções linguísticas é, portanto, uma tarefa que envolve grande complexidade de operações em sua execução. Dessa forma, executar tal tarefa exige do sujeito o desempenho de um papel ativo de forma a se autorregular, trabalhando com autonomia, selecionando estratégias, monitorando e avaliando sua atuação.

A autorregulação da aprendizagem refere-se portanto, a regulação ativa e consciente dos sujeitos, a qual implica intencionalidade e é definida como um processo no qual o sujeito organiza mecanismos que o auxiliam a aprender. Segundo Zimmerman (2000, 2013), a autorregulação da aprendizagem é um processo dinâmico e aberto que se constitui em três fases – fase prévia, fase de realização e fase de autorreflexão – as quais desenvolvem-se em um movimento cíclico, no qual os processos envolvidos em cada fase influenciam diretamente os processos da fase seguinte, conforme ilustra a Figura 1.

Figura 1 – Fases e subprocessos da autorregulação



Fonte: ZIMMERMAN, 2013, p.143. Adaptado por Rosa, 2015.

Nesse processo, a seleção e uso de estratégias se constitui como importante componente para a autorregulação da aprendizagem, uma vez que estas se referem à adoção de procedimentos necessários e adequados para a realização das tarefas e alcance dos objetivos estabelecidos pelos sujeitos.

## 2. METODOLOGIA

O estudo ancorado na Autorregulação da Aprendizagem foi realizado em meio a uma disciplina de caráter optativo com alunos de um curso de licenciatura da UFPel. A disciplina ministrada teve por objetivo desenvolver a habilidade de analisar e produzir textos, levando em consideração a adequação de suas características aos aspectos linguísticos e contextuais, respeitando a funcionalidade e as etapas de planejamento, execução e avaliação do texto em construção.

Com o intuito de identificar as estratégias utilizadas na fase prévia, fase de realização e fase de autorreflexão da tarefa de produção textual, foi solicitada como atividade que os 15 estudantes presentes no dia escrevessem um texto apresentando os procedimentos por eles utilizados a partir dos seguintes pontos:

- Preocupações diante da tarefa de escrita de texto e primeiros procedimentos;
- Procedimentos realizados durante a escrita; c) Procedimentos realizados ao terminar a escrita do texto.

Para análise dos textos utilizou-se a técnica de análise de conteúdo segundo Moraes (1999) e o quadro das 14 estratégias da Autorregulação da Aprendizagem mapeadas em um estudo realizado em 1986 por Zimmeman e Martinez- Pons.

**Quadro 1- Estratégias da Autorregulação da Aprendizagem mapeadas por Zimmeman e Martinez- Pons**

Categoria de	Definições
<b>1. Autoavaliação</b>	Declarações indicando a iniciativa do estudante para avaliar a qualidade ou progresso do seu trabalho, ex.: “Eu reviso todo meu trabalho para ter certeza de que ele está certo”.
<b>2. Organizar e transformar</b>	Declarações indicando a iniciativa do estudante para reorganizar de forma clara ou não os materiais de instrução para melhorar sua aprendizagem, ex.: “Eu faço um esquema antes de escrever o meu texto”.
<b>3. Estabelecer metas e planejamento</b>	Declarações indicando o estabelecimento de metas ou submetas educacionais pelo estudante, planejando uma sequência, tempo e completando atividades relacionadas com as metas, ex.: “Primeiro, eu começo estudando duas semanas antes dos exames, e “Eu sigo meu ritmo”.
<b>4. Procurar informações</b>	Declarações indicando iniciativa do estudante em se esforçar para garantir, de fontes não sociais, mais informações sobre a tarefa quando a realizando, ex.: “Antes de iniciar a escrever um texto eu vou à biblioteca conseguir quantas informações forem possíveis sobre o tema”.
<b>5. Manter registro e monitoramento</b>	Declarações indicando esforços iniciados pelo estudante para registrar eventos ou resultados, ex.: “Eu tomo notas das discussões na classe”. “Eu mantendo uma lista de palavras que eu erro”.
<b>6. Estruturar o ambiente</b>	Declarações indicando esforços iniciados pelo estudante para tornar a aprendizagem mais fácil, ex.: “Eu me isolo de qualquer coisa que me distraia”. “Eu desligo o rádio e então eu posso me concentrar no que eu estou fazendo”.

<b>7. Autoconsequências</b>	Declarações indicando iniciativa do estudante para arrumar ou imaginar recompensas pelo sucesso ou punições pela falha, ex.: "Se eu faço bem um teste, eu me dou o prazer de um filme".
<b>8. Ensaiar e memorizar</b>	Declarações indicando iniciativa de esforços do aluno para memorizar o material pela prática explícita ou não, ex.: "Quando me preparam para o teste de matemática, eu continuo escrevendo a fórmula até eu me lembrar dela".
<b>9-11. Procura de assistência social</b>	Declarações indicando iniciativa do aluno, esforçando-se para solicitar ajuda de pares (9), professores (10) e adultos (11), ex.: "Se eu tenho problemas com os exercícios de matemática, eu peço ajuda a um amigo".
<b>12-14. Revisar anotações</b>	Declarações indicando iniciativa do estudante, esforçando-se para reler testes (12), anotações (13) ou livros textos (14), para preparar-se para a aula ou testes, ex.: "Quando eu me preparam para os testes, eu reviso minhas anotações".

Fonte – ZIMMERMAN, 2013, p.138. Adaptado por Rosa, 2015.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base na análise dos textos e nos procedimentos apresentados foram identificadas para cada fase da tarefa as seguintes estratégias:

Quadro 2 – Estratégias identificadas

Estratégias identificadas		
Fase prévia	Fase de realização	Fase de Autorreflexão
<b>2. Organizar e transformar</b> - Colocar o que pensa no papel. - Se organizar.	<b>1. Autoavaliação</b> - Verificar uso de pontos e vírgulas.	<b>1. Autoavaliação</b> - Releitura e revisão do texto. - Correção se necessária. - Avaliação do texto e da própria performance.
<b>3. Estabelecer metas e planejamento</b> - Escrever com objetividade sobre o assunto. - Conseguir iniciar o texto. - Direcionar para que quem leia consiga compreender.	<b>5. Manter registro e monitoramento</b> - Escrever um pouco sobre o assunto.	<b>12-14. Revisar anotações</b> - Verifica se o texto está de acordo com o tema e rascunho.
<b>4. Procurar informações</b> - Ver regras/normas da língua escrita. - Conhecer e entender o tema/assunto.		

A partir do quadro acima é possível observar as estratégias reveladas, bem como as ações que as revelam. Na fase prévia foram identificadas a partir de diversos procedimentos a utilização de três estratégias, *Organizar e transformar*, *Estabelecer metas e planejamento* e *Procurar informações*. Já na fase de realização apenas duas ações revelam o uso das estratégias *Manter registro e monitoramento* e *Autoavaliação*. Na fase de autorreflexão a estratégia *Autoavaliação* volta a aparecer, podendo ser identificada a partir de três diferentes procedimentos executados pelos estudantes. Além da estratégia autoavaliação, nesta fase aparece também a estratégia *Revisar anotações* revelada a partir da ação “verificar se o texto está de acordo com o tema e rascunho”.

Observando os dados expostos acima, torna-se possível perceber que é na fase prévia que surge o maior número de estratégias empregadas pelos

estudantes, na qual os procedimentos adotados revelam também a preocupação dos sujeitos em relação à tarefa de escrita.

Vale aqui ressaltar que durante a análise dos textos chamou atenção o número de participantes que revelaram que os procedimentos adotados eram apenas dar ao seu texto introdução, desenvolvimento e conclusão, não apresentando nenhuma ação para cada uma destas etapas. Infere-se a partir disso que vários destes estudantes tiveram dificuldade em monitorizar sua escrita, ou seja, não conseguiram acompanhar e observar a execução da tarefa apontando as ações realizadas.

#### 4. CONCLUSÕES

Considera-se ao fim desse texto, que vários estudantes apresentam um repertório de estratégias importantes para a escrita de textos.

Entretanto, com base no fato de que muitos estudantes não conseguiram apresentar as ações realizadas, as quais poderiam revelar a utilização de outras estratégias, fica evidente a necessidade da realização de atividades que exijam dos sujeitos o desempenho de um papel ativo no qual sejam capazes de monitorizar suas ações, selecionar estratégias e avaliar sua atuação de forma significativa.

#### 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GRAHAM, S., & HARRIS, K. R. The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. **Educational Psychologist**, 35. 2000. p. 3–12.
- ZIMMERMAN, Barry. Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), **Handbook of self-regulation**. New York. San Diego: Academic press. 2000. p.13-39.
- ZIMMERMAN, Barry. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. **Educational psychologist**, 48(3). 2013. p.135-147.
- ZIMMERMAN, Barry & MARTINEZ-PONS, Manuel. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. **American Educational Research Journal**, 23.1986. p. 614-628.
- ZIMMERMAN, Barry & RISEMBERG, Rafael. Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. **Contemporary Educational Psychology**, 22. 1997. p. 73-101.