

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM AUTORREGULATÓRIA NO ENSINO SUPERIOR: ESCRITA DE UM ARTIGO CIENTÍFICO¹

Self-regulatory learning strategies in higher education: writing a scientific article

Aprender estratégias autorregulación en educación superior: escritura de un artículo científico

Verônica Rodriguez Fernandes
Lourdes Maria Bragagnolo Frison

Universidade Federal de Pelotas

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar se as estratégias de aprendizagem autorregulatórias desenvolvidas em uma prática de ensino reflexiva contribuíram para a formação de alunos autorregulados e possibilitaram a promoção de avanços na aprendizagem de alunos do ensino superior relativas à escrita de um artigo científico. A prática de ensino reflexiva desenvolveu-se durante seis encontros nos quais buscou-se perceber a tomada de consciência, o controle e a gestão do aluno em seu processo de aprendizagem. Iniciou-se a pesquisa com a aplicação do questionário CEA (Conhecimento de Estratégias Autorregulatórias), seguido das “Oficinas de desenvolvimento de estratégias autorregulatórias da aprendizagem” as quais tiveram como objetivo principal, para os sujeitos pesquisados, aprender estratégias para a escrita de artigos científicos e, para a pesquisadora, analisar se as estratégias utilizadas nessa prática reflexiva promoveriam a autorregulação para a escrita de artigos científicos. Ao final dos encontros, após seis meses da intervenção, aplicou-se novamente o questionário CEA em uma entrevista semiestruturada. Da análise dos dados, emergiram duas categorias: 1) Estratégias Cognitivas e Metacognitivas; 2) Estratégias Motivacionais; que articuladas entre si contribuem significativamente para a formação de um aluno autorregulado. Conclui-se que os dados reforçam a importância do conhecimento de estratégias autorregulatórias nos processos de aprendizagem, a fim de que o aluno universitário seja capaz de atingir seus objetivos diante das tarefas, promovendo uma consciência reflexiva.

Palavras-chave: autorregulação; prática de ensino reflexiva; estratégia de aprendizagem.

Abstract

This article aims to examine whether self-regulatory learning strategies developed in a practice of reflective teaching contributed to the formation of self-regulated learners and enabled the promotion of advances in the learning of a group of students in higher education to support them in a scientific article production. The practice of reflective teaching, developed during six meetings, found if the student showed awareness, control and management of their learning process. We started the research with the questionnaire CEA (Knowledge of self-regulatory strategies), followed by six “Workshops for development of self-regulatory learning strategies”. These meetings mainly aimed for those individuals surveyed, learn strategies for writing papers and for the researcher to analyze the strategies used in this reflective practice in higher education, would promote self-regulation by stimulating the processes students learn college. At the end of the meetings, 6 months after the intervention was applied CEA questionnaire and a semi-structured interview. From the data analysis, two categories emerged: 1) Cognitive and Metacognitive Strategies; 2) Motivational Strategies; that articulated between them indicate that contributed significantly to the formation of the self-regulated learner. We conclude that the data support the importance of the knowledge of self-regulatory strategies in the learning process, so that the university student is able to achieve their goals in tasks, promoting a reflective consciousness.

Keywords: self-regulation; practice of reflexive teaching; learning strategies.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar si las estrategias de aprendizaje, de autorregulación desarrolladas en la práctica de la enseñanza reflexiva, contribuyeron a formación de estudiantes autorregulados y permitieron la promoción de los avances en la aprendizaje de un grupo de estudiantes de educación superior para la producción

1 Texto elaborado com base na dissertação de mestrado da primeira autora.

de un artículo científico. La práctica de la enseñanza reflexiva se desarrolló durante seis reuniones: pesquisó, a partir de las estrategias de aprendizaje de autorregulación, si estudiante mostro conciencia, control y gestión de su proceso de aprendizaje. Comenzó la investigación con la aplicación del cuestionario CEA (Conocimiento de Estrategias de Autorregulación), seguido de seis “Talleres de desarrollo de estrategias de autorregulación de la aprendizaje” como objetivo principal, para los sujetos, aprender estrategias para escribir artículos científicos y, para el investigador, analizar si las estrategias utilizadas en esta práctica reflexiva, promueven la autorregulación mediante la estimulación de los procesos de aprendizaje de los estudiantes de la universidad. Seis meses después de la intervención, se aplicó de nuevo cuestionario CEA y una entrevista semi-estructurada. Del análisis de datos, emergieron categorías: 1) Estrategias cognitivas y metacognitivas; 2) Estrategias de motivación. Os datos apoyan la importancia del conocimiento de las estrategias de autorregulación en el proceso de aprendizaje, por lo que el estudiante universitario es capaz de alcanzar sus objetivos en las tareas, con promoción de una conciencia reflexiva.

Palabras clave: autorregulación; la práctica de la enseñanza reflexiva; estrategia de aprendizaje.

É notória a importância de pesquisas relacionadas ao ensino universitário e, mais especificamente, à produção da escrita dos alunos acadêmicos. Ao longo das últimas décadas, tem-se dado crescente atenção à educação superior, a qual tem sido foco de constante preocupação e atenção, tanto por parte das instituições de ensino, quanto dos órgãos governamentais. Esta atenção direciona-se para um conjunto de preocupações relativas ao comportamento e ao desenvolvimento psicossocial do estudante universitário e, igualmente, para as contribuições das instituições de ensino superior na promoção do desenvolvimento intelectual. A formação do aluno universitário é singular e dependente de uma série de variáveis pessoais e situacionais, como dos aspectos da instituição; dos compromissos externos à universidade; das características e necessidades desse estudante, as quais são diferentes das que caracterizam os alunos da escola básica.

Atualmente, há ampla abertura para a construção de novos projetos educacionais, que são amparados pela resolução/CD/FNDE nº 20 (22/06/2012), a qual estimula o acesso à educação e ao conhecimento universitário para quem busca o ensino superior. Tal público é bastante diversificado. Sua heterogeneidade resulta da massificação do ensino superior no Brasil. Segundo o portal do MEC (2012), busca-se, até 2014, com a terceira fase de expansão universitária e profissional, abrir mais de “250 mil vagas de ingresso nas universidades federais e [...] 600 mil matrículas nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia”. Infere-se dessa proposição que os professores serão desafiados pela necessidade crescente de conhecer melhor a população que estará entrando na universidade, para poderem promover seu desenvolvimento, sua aprendizagem e sua adaptação. Segundo Zabalza

(2004), quando se fala em massificação, não se está apenas falando do número de alunos nas universidades, mas do que indiretamente isso provoca, como: falta de atendimento individualizado aos alunos por causa dos grandes grupos nas salas de aulas; heterogeneidade de culturas, que, conseqüentemente, implicam interesses diferentes; retorno a modelos clássicos de aula, impossibilitando assim programar atividades diversificadas; pouca possibilidade de o professor melhor organizar e planejar as aulas.

Destaca-se ainda, como fator inquietante, que os alunos que adentram os cursos universitários, são, em grande parte, adultos os quais almejam se formar na universidade, ou norteados pelo anseio de melhorar suas vidas, consoante as exigências ligadas ao mundo do trabalho (Zago, 2006; Zabalza, 2004) ou por acreditarem que, na universidade, poderão superar problemas relacionados a algumas defasagens de aprendizagem. Conforme pesquisas realizadas (Machado & Frison, 2010), muitos alunos do ensino superior não se sentem seguros com o que estão produzindo em sala de aula, pois apresentam sérias dificuldades de compreensão leitora, o que dificulta muito a aprendizagem dos conteúdos disciplinares. Segundo as mesmas autoras (2012, p. 169), “ao pensar sobre a formação acadêmica de nossos universitários, tem-se a impressão de que há uma defasagem muito grande nas competências desejáveis para a leitura e a escrita”. Percebe-se, portanto, a urgência de criar estratégias que possam ser consideradas pelos docentes, como ferramentas para reverter o quadro de carência relacionada à leitura e à escrita dos alunos universitários. A proficiência em leitura, a capacidade de compreensão e de sintetização dos assuntos tratados permitem que os acadêmicos percebam, com maior clareza, as ideias

do autor consultado, e assim, através delas, alcançar seus propósitos argumentativos na redação dos próprios textos.

Ainda em relação aos processos da aprendizagem do aluno universitário, existem outras grandes dificuldades: organizar os conceitos espontâneos, ligados diretamente aos conceitos concretos e assistemáticos, normalmente mediados por um adulto; não conseguir fazer a transposição dos conceitos espontâneos para os conceitos científicos, por serem eles mais abstratos. Esses apresentam diferentes graus de generalidade, que requerem ser aprendidos, principalmente com a ajuda de um professor ou de alguém, na forma de um sistema de ideias inter-relacionadas, a serem compreendidas em contexto de sala de aula. Diante disso, surge a pergunta: Os alunos universitários conseguem formar conceitos científicos? Os alunos apropriam-se do conhecimento ou são meros receptores da informação?

Em uma pesquisa feita com alunos de um curso de licenciatura em Pedagogia, as pesquisadoras (Damiani, Alves, Frison & Machado, 2011) constataram que os estudantes investigados, ao escreverem um texto simples, o fizeram de forma impulsiva, sem planejamento ou revisão. Elas tinham como objetivo realizar um diagnóstico dos problemas específicos de escrita desta turma, tendo o diagnóstico apresentado uma situação inquietante, pelos inúmeros problemas de escrita detectados. Evidencia-se, por meio desta pesquisa, a necessidade de planejar e implementar intervenções que possam melhorar a qualidade da escrita e preparar os futuros profissionais para suas vindouras atividades docentes relativas à escrita.

Machado e Frison (2012) revelaram, em sua pesquisa, que poucos – menos da metade do grupo de estudantes investigados (três turmas de alunos do ensino superior) – utilizaram estratégias autorregulatórias na realização da tarefa de leitura estipulada. Verificaram que esses alunos “fizeram hipóteses e pressuposições; destacaram, sublinhando no texto, partes importantes do texto; lembraram o título, o autor e a obra onde estava inserido o texto; escreveram um resumo breve contemplando as ideias principais do texto” (idem, p. 194). Em contrapartida, mais da metade deles

demonstraram certo grau de desinteresse pelas atividades escolares e, principalmente, fizeram o trabalho de forma muito superficial, marcando todo o texto, como se todas as frases ali contidas não pudessem ser

retiradas; afirmaram que não registraram hipóteses, nem estabeleceram relações com os demais conteúdos estudados na disciplina (idem, p. 194).

Evidencia-se, pois, que poucos estudantes conseguem efetivamente entender um texto, se apropriar das ideias do autor para com o auxílio delas escreverem seus próprios argumentos e textos.

Talvez não se perceba que o aluno universitário tem características e necessidades em relação ao estudo, normalmente, ele tem uma caminhada histórico-cultural ampla e diversificada. Isso implica que as universidades, especialmente os professores, tenham presente, em suas ações pedagógicas, maior investimento em estratégias autorregulatórias, a fim de estimular, nos alunos, o desenvolvimento de competências e habilidades que os conduzam à melhor aprendizagem. Além disso, ao considerarem as características múltiplas que os estudantes apresentam, atentar principalmente para seus conhecimentos prévios, para que eles possam aprender, iniciando por via das estruturas mais simples, dos conceitos espontâneos até apropriarem-se do conceito científico e chegarem à formação de conceitos mais complexos (Zabalza, 2004). Entender quem é o aluno do ensino superior; levar em conta suas diferentes características e necessidades; contribuir para que haja algumas mudanças no que diz respeito à estrutura física e metodológica do ensino universitário (idem) são fatores importantes para a motivação discente.

Este artigo tem como objetivo relatar uma experiência de aplicação da intervenção denominada “Prática Reflexiva”, com um grupo de alunos do ensino superior, a qual teve a finalidade de desenvolver estratégias de aprendizagem autorregulatórias, voltadas para a produção de um artigo científico.

Na busca de compreender o aluno adulto em seus vários aspectos e componentes; em suas necessidades e interesses; nas situações de vida; em suas experiências; nos autoconceitos; nas diferenças individuais, torna-se relevante investir no aprendizado, impulsionando o estudante a alcançar novos conceitos, integrando-os à sua aprendizagem. Esta premissa vai ao encontro da andragogia, a qual, segundo Knowles (2009), é a arte ou a ciência de orientar os adultos para aprenderem.

Knowles (2009) explica que os adultos, à medida que amadurecem, vão sofrendo transformações. Passam de pessoas dependentes para indivíduos independentes, autodirecionados; acumulam experiências

de vida que constituem fundamento e substrato de seu aprendizado futuro; seus interesses pelo aprendizado direcionam-se para o desenvolvimento das habilidades utilizadas em seu papel social, em sua profissão; passam a esperar a imediata aplicação prática do que aprendem, reduzindo seu interesse por conhecimentos a serem úteis num futuro distante; preferem aprender para resolver problemas e desafios, mais do que aprender simplesmente um assunto; apresentam mais motivações internas (como desejar uma promoção, sentir-se realizado por ser capaz de uma ação recém-aprendida etc.) do que motivações externas, como notas em provas, por exemplo.

Para alguns pesquisadores, como Oliveira (1996) e Knowles (1973; 2009), a transição da pedagogia para a andragogia deveria ser feita durante os estudos universitários, tendo em vista que muitos dos graduandos iniciam os estudos como adolescente e os terminam como adulto. Enfatizar a aplicação dos princípios andragógicos nas universidades é fundamental, para que se atinja maior eficiência educacional.

Justifica-se este estudo, tendo em conta as necessidades que os alunos, sejam eles jovens ou adultos, apresentam no ensino superior. Eles precisam ser orientados em direção à ação voltada ao desenvolvimento da autonomia, à promoção da capacidade de aprendizagem autodirigida e não somente para a mera aplicação do conhecimento ensinado. É importante investir para que se tornem capazes de planejar, executar e avaliar suas ações e seu processo de aprendizagem. Esse tipo de aprendizagem implica a promoção das funções mentais superiores do estudante (Vygotsky, 1934/2001), uma das tarefas centrais do ensino.

Por meio de várias pesquisas (Rosário, Núñez & Pienda, 2006; Veiga Simão, 2002; Fernandes, 2013), tem-se constatado que o aluno, em sua trajetória, depara-se com diversas dificuldades, entre elas: dificuldade de gestar o tempo; procrastinação das tarefas de estudo; distratores que o impedem de se concentrar; falta de estudo e de planejamento; a baixa disciplina intelectual; pouca motivação para as tarefas universitárias. Percebe-se, diante dessa realidade, que a preocupação maior dos professores está focada no ensino do conteúdo (fatos, conceitos e princípios), estando despreocupados em propor atividades que coloquem em sintonia a consciência e o controle do aluno na construção de estratégias que possam promover sua aprendizagem, ou seja, esse não consegue

identificar o sentido do conteúdo trabalhado nos espaços escolares, nem realizar aprendizagens significativas e promotoras de novos conceitos (Veiga Simão, 2002).

Além da preocupação com as várias dificuldades que o aluno apresenta, um dos pontos mais preocupantes, na universidade, é a necessidade de sistematizar estratégias que favoreçam a proficiência da leitura e da escrita. Ao compreender o que lê, o aluno tem maior possibilidade de desenvolver a capacidade de guiar suas atividades, mais especificamente neste estudo, as questões relacionadas à escrita, condição essa que muitos acadêmicos, na grande maioria das vezes, não apresentam.

As acentuadas mudanças culturais, profissionais e sociais, as constantes transformações tecnológicas e a ampliação da informação (consequentes da era tecnológica e digital e do acesso à internet) provocam inquietações nos educadores. Isso impulsiona os professores a pensarem no novo perfil de aluno que se encontra no ensino superior. Adaptar-se a essa nova configuração significa repensar em como mobilizar os estudantes para aprender. Significa que é preciso repensar as aulas, que ainda são predominantemente frontais e expositivas, sem a participação do aluno para refletir e dialogar sobre os conteúdos; as estratégias de aprendizagem, centradas na reprodução de fatos e na execução de exercícios apresentados pelo professor; os objetivos, os conteúdos e os conceitos não bem explicitados. Refletir sobre o planejamento das aulas torna-se primordial, pois essa reflexão contribuirá para que se pense em hipóteses visando à diminuição do fracasso, abandono e insucesso acadêmico. Segundo Lopes da Silva (2004, p. 12), compete à escola educar seus estudantes “para que eles saibam de uma forma autônoma, crítica e motivada a assumir um papel construtivo nas suas próprias aprendizagens”, caminho necessário para atingir uma aprendizagem com qualidade.

Ensinar os alunos a utilizarem estratégias que apoiem e reforcem a capacidade de aprendizagem é uma urgência, a fim de promover seu controle interno, tendo condições de reconhecer suas potencialidades, para desenvolverem sua autonomia. Por consequência, isso os conduzirá a assumir maior responsabilidade no processo de aprendizagem.

Os educadores, impregnando-se da perspectiva de ensinar os alunos a utilizar estratégias autorregulatórias, visam que os estudantes, num ambiente estimulador do desenvolvimento de competências acadêmicas, tornem-se capazes de tomar decisões e de

refletir sobre seu processo de aprender, autorregulando sua aprendizagem, em suas diferentes dimensões: estabelecimento de objetivos; monitoramento de seus progressos; administração de suas tarefas; avaliação de seus desempenhos. Otimizam-se, portanto, processos de raciocínio, levando os alunos a pensar e, monitorando o caminho, para que eles tomem consciência dos próprios processos mentais e os controlem. Assim se contribui para que o estudante aprenda a pensar sobre o pensar (Veiga Simão, 2002).

Sem dúvida, “se ensinares o teu aluno aquilo que deve pensar, ele será um escravo do teu conhecimento. Se lhes ensinares como pensar, torná-lo-ás senhor de todo o conhecimento” (Henry Taitt, apud Veiga Simão 2002, p. 102). Essa afirmação indica ser preciso transformar os espaços escolares em lugares onde a “prática reflexiva” (Veiga Simão, 2002) seja a âncora para o processo do aprender. Trabalhar com os alunos na direção de uma “prática reflexiva” possibilita que eles se apropriem de sua ação, assumindo responsabilidades e tornando-se conscientes de sua aprendizagem, decidindo quando e quais estratégias utilizar. Eis aí a verdadeira consecução do “aprender a aprender”.

“Aprender a aprender”, apesar de ser visto, na área da educação, como um clichê, nem sempre é utilizado considerando o mesmo conceito. Para os que estudam o construto da autorregulação, “aprender a aprender” implica aprender a ter autonomia, a ser responsável pelo ato de estudar; a controlar suas tarefas escolares; a ser capaz de traçar um planejamento; a executar e refletir sobre as ações realizadas; a fazer escolhas de estratégias que permitam potencializar a aprendizagem. Rosário et al. (2006) destacam a importância de acompanhar o processo e o produto do aprender e, se necessário, modificar, ao longo do percurso, as estratégias utilizadas nesse processo. “Aprender a aprender” implica pensar, refletir, problematizar, sistematizar, descobrir, transformar, criar, tendo como suporte atividades contextualizadas que contribuam para uma visão mais ampla do mundo.

MÉTODOS

Local

A intervenção denominada “Prática Reflexiva” foi realizada com um pequeno grupo de alunos do ensino superior de uma instituição particular, na cidade de Pelotas, no curso de Processos Gerenciais e Análise de Sistemas. A instituição tem, como missão e visão

institucional, promover, no ensino superior, a cidadania, assim como a responsabilidade social corporativa. Assume como modelo pedagógico o desenvolvimento de competências, que possam proporcionar a qualificação do indivíduo no que diz respeito à sua capacidade de articular conhecimentos, habilidades e atitudes para, assim, agir, intervir e tomar decisões em situações inusitadas, em prol da construção da cidadania.

Participantes

A participação dos alunos na “Prática Reflexiva” ocorreu de forma voluntária. Um ponto que levou esses alunos a participarem desta proposta de trabalho foi o interesse em conhecer diferentes estratégias de aprendizagem autorregulatórias, que os auxiliassem a escrever o artigo científico, quesito essencial para a conclusão do curso. As inscrições para este projeto foram divulgadas por meio de um cartaz e de um *flyer*, distribuído e apresentado nas salas de aulas. Nos informativos, havia dados sobre as inscrições para os encontros: o local, número de vagas – 25 alunos – e um endereço de *e-mail* para que os alunos fizessem contato, apresentando seu interesse em participar dos encontros. Fazia parte dessa divulgação um questionamento inicial: “Estudar: o quê? Como? Por quê?”. Esse questionamento tinha o objetivo de despertar no aluno o interesse em responder as perguntas, para as quais, provavelmente, não sabiam a resposta. Após o envio do *e-mail*, os alunos interessados receberam uma ficha de inscrição, para colocarem seus dados, tais como: curso frequentado; idade; nome completo; estado civil; dados sobre o trabalho. Esses elementos serviram para se conhecessem os alunos participantes da “Prática Reflexiva”.

Nos seis encontros realizados, houve variação na presença dos participantes, estiveram presentes entre quinze e cinco alunos. Foi definido um “grupo contínuo” para o desenvolvimento da pesquisa, constituído por oito participantes que estiveram presentes na sequência inicial das atividades, composto por quatro mulheres e quatro homens, com idade entre 21 e 50 anos.

Procedimentos

Iniciou-se a intervenção com a aplicação do questionário CEA (Conhecimento de Estratégias Autorregulatórias) desenvolvido por Rosário, Mourão,

Núñez, González-Pianda, Solano & Valle (2007). Seguiram-se seis encontros denominados “Oficinas de desenvolvimento de estratégias autorregulatórias da aprendizagem”, com a finalidade de trabalhar a construção de um artigo científico, utilizando estratégias de aprendizagem autorregulatórias. Esses encontros tinham como objetivo principal identificar

se os estudantes do ensino superior avançavam em seus processos e produtos da aprendizagem, a partir do uso de estratégias autorregulatórias.

Os encontros foram dirigidos pelo modelo cíclico da aprendizagem autorregulada de Zimmerman (2000), apresentado por três fases: antecipação e planificação; execução e controle; autorreflexão e autorreação (Figura 1).

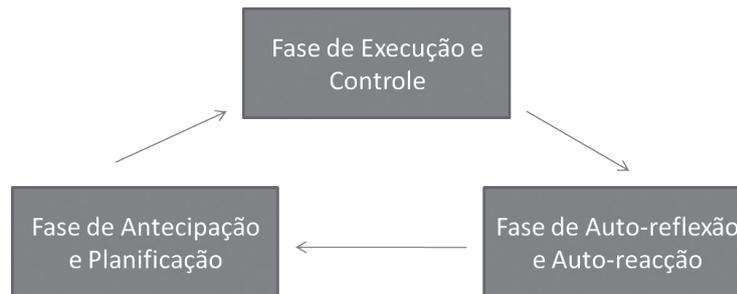


Figura 1. Modelo Cíclico das fases da autorregulação de Zimmerman (2000)

As estratégias foram guiadas por questões reflexivas apresentadas no início de cada encontro e retomadas durante o percurso. Elas consistiram em perguntas fundamentadas nos conteúdos trabalhados (construção de um artigo científico), as quais serviram para orientar a escrita dos alunos, tendo como objetivo reflexões sobre o processo de construção do conhecimento. Além das questões reflexivas decorrentes dos conteúdos, os encontros foram guiados por uma “pergunta detonadora” (Peres, 1999), a qual provoca o aluno a pensar sobre seu fazer diário: “Como estou me tornando estudante”?

Os conteúdos dos encontros foram orientados por dois instrumentos. O primeiro foi o “guia de ajuda” (Figura 2), instrumento de apoio para os encontros, consistindo em um quadro de planejamento dos encontros, no qual constavam objetivos, questões, atividades e estratégias a serem desenvolvidas pelos alunos. O segundo foram algumas cartas do livro “Cartas do Gervásio ao seu umbigo: comprometer-se com o estudar na universidade”. As cartas escolhidas

foram as de nº 2, 3, 4, 6, 13, que serviram para apoiar o debate desencadeado em cada encontro. Esses textos correspondem a um conjunto de cartas narradas por um aluno do 1º ano, chamado Gervásio, que escreve para seu Umbigo. Nelas, Gervásio discorre e reflete sobre algumas das suas experiências na universidade, acentuando o papel, em sua aprendizagem, das estratégias e dos processos de autorregulação desenvolvidos pelo pesquisador Rosário et al. (2006).

A Figura 2 contém uma síntese de como se realizaram os encontros da prática de ensino reflexiva. Aí se explicitam, em relação a cada encontro, objetivos; pergunta reflexiva desenvolvida; estratégias de aprendizagem autorregulatórias; avaliação. Ao final dos encontros, após seis meses da intervenção, foi aplicado novamente o questionário CEA (Rosário et al., 2007) para, junto com uma entrevista semiestructurada, permitir compreender o que significou esse trabalho para os alunos e verificar se houve avanços na escrita do artigo científico.

	1º encontro nº 2	2º encontro nº 3	3º encontro nº 6	4º encontro nº 4	5º encontro nº 13	6º encontro ---
Cartas						
Objetivos	Refletir sobre a construção de objetivos diante do estudo.	Compreender a importância de se fazer anotações em uma leitura; Aprender a construir um “guia de leitura”.	Construir um guia de orientação para construção do artigo científico, a partir das três fases da autorregulação.	Aprender a gestar o tempo do estudo para construção do artigo.	Refletir sobre o estudar.	Analisar os avanços nos processos de aprendizagem, que podem ou não, ter acontecido durante os encontro-oficinas.
Pergunta	Que objetivos tenho diante do meu estudar?	Como posso realizar melhor as minhas anotações?	Quem governa a minha aprendizagem?	Você sabe como vencer os distratores e evitar a procrastinação?	Como anda o meu estudo? O que posso fazer para melhorar?	Como estou me tornando estudante?
Estratégia de aprendizagem autorregulatória	1. Leitura e discussão da Carta nº 2, tendo como frente da discussão o conceito de objetivos. 2. Produção de um quadro dos objetivos do estudar. Pensar numa tarefa concreta e num objetivo relacionado com a mesma, seguindo o critério CRAVA (concretos, realistas e avaliáveis) em seguida atribuir a cada passo do objetivo estabelecido uma nota de 1 (pouca) a 5 (muita) de acordo com a dificuldade de execução. Elencar soluções para as dificuldades apresentadas. 3. Neste mesmo quadro, o aluno escolherá um valor que oriente a sua vida pessoal e escreva em que medida os objetivos escolhidos estão alinhados a este valor;	1. Os alunos em grupos escreverão em uma folha em branco quais os principais pontos que chamaram a atenção na carta 3 lida; 2. Discussão guiada sobre os aspectos levantados na leitura da carta, e como eles percebem a sua ação na leitura de um artigo (como exemplo). 3. Apresentação dos slides sobre Orientação de Leitura e discussão sobre o mesmo. 4. A partir de um artigo científico ou capítulo de um livro escolhido pelo aluno, ele deverá criar um guia de leitura (que tem como objetivo ajudar nas anotações), para após fazer os apontamentos desta leitura; O aluno tem a liberdade de escolher como vai fazer anotações, mas ele receberá dos colegas ajudas para fazer.	1. Apresentação do Vídeo “Aprender a aprender”; Discussão do vídeo correlacionando com a Carta nº 6; 2. Apresentação do slide sobre a teoria da Autorregulação; Discussão sobre a teoria; 3. Produção de um quadro de orientação para construção do artigo científico, a partir das três fases apresentadas nos slides da autorregulação: Planejamento, Execução e Autorreflexão.	1. Discussão da carta nº 4; 2. Apresentação dos slides sobre Gestão do Tempo; 3. Construção do Quadro de organização do tempo (CAF – Coisas a Fazer); 4. Após a construção do quadro, os alunos deverão trocar os quadros com os colegas; E cada colega deverá escrever contribuições para melhorar o quadro do colega, sugerindo e discutindo sobre as ideias que foram colocadas.	1. Discussão da Carta nº 13 e apresentação do slide “Resolução de Problemas” 2. Exibição de um caso de uma estudante com dificuldades na produção do seu artigo, nas dimensões motivacionais, metacognitivas, comportamentais e contextuais. 3. Desenvolvimento de soluções para o caso da estudante, a partir de discussão entre os colegas e professor.	1. Apresentação do Vídeo Sentimentário; 2. Após a apresentação do vídeo, será dirigido para que os alunos desenhem a representação individual que cada um tem da palavra aprender. 3. O grupo de alunos apresentará suas representações, e a partir delas, discutiremos sobre o que esta representação tem a ver com os encontros-oficinas. 4. Construção do Quadro individual dos avanços na aprendizagem, que cada um percebeu de si mesmo, a partir das dimensões autorregulatórias: comportamental, motivacional, metacognitiva e contextual do aluno durante os encontros-oficinas.
Avaliação	Construção de uma carta para si, refletindo sobre: Como estou me tornando estudante hoje?	Construção de um Guia de leitura individual.	Construção de uma carta para si refletindo sobre a produção do quadro de orientação para a construção do artigo científico.	Construção de um quadro CAF, e compartilhamento deste quadro com os colegas.	Construção de uma escrita em grupo de como poderão ajudar a estudante na solução do seu problema.	Construção de uma escrita de si, refletindo sobre os aspectos que envolvem o aluno autorregulado, trabalhado no quadro individual das dimensões; E os avanços que o aluno possa ou não ter tido durante as oficinas.

Figura 2. Guia de ajuda

Cada encontro da prática reflexiva buscou investir em atividades específicas que atendessem aos objetivos pretendidos com a escrita do artigo científico. Todas as atividades realizadas foram planejadas e discutidas com o grupo de pesquisa GEPAAR (Grupo de Estudos e Pesquisa da Aprendizagem Autorregulada). No decorrer da prática, as atividades realizadas também foram, de alguma forma, sugeridas pelos alunos. Ao final de cada encontro, após a análise da gravação das aulas (que tinham sido filmadas), procurava-se retirar dos depoimentos dos alunos tópicos por eles apresentados, como as necessidades a serem trabalhadas relativas à produção do artigo científico. Essa análise servia de subsídio para que as atividades fossem planejadas e, posteriormente, realizadas. Entende-se esse fato como um importante elemento para estimular a vontade dos alunos para a realização das atividades acadêmicas, pois eles assim eram cativados por atividades que se aproximavam de suas necessidades do momento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No decorrer da prática reflexiva, os alunos do ensino superior vivenciaram e desenvolveram diversas estratégias de aprendizagem: definição de objetivos educacionais; compreensão da leitura; resolução de problemas; elaboração e conhecimento dos itens metodológicos de um artigo; organização do tempo e do espaço. A adoção dessas estratégias tinha a intenção de estimular os alunos a pensarem e a agirem sobre suas tarefas acadêmicas, no caso desta experiência, a produção do artigo científico.

No percurso desse trabalho, foi possível perceber o quanto os alunos se envolveram na prática reflexiva, utilizando as múltiplas estratégias de aprendizagem proporcionadas. As estratégias são importantes instrumentos para o aluno autorregular a aprendizagem, na medida em que contribui para ajudá-lo a aprender a aprender e a exercer mais controle sobre o seu próprio processo de aprendizagem (Monereo, Pozo & Castelló, 2004; Lopes da Silva & Sá, 1997). Para Tavares, Pereira, Gomes, Cabral, Fernandes, Huet, Bessa, Carvalho & Monteiro (2006, p. 66), ensinar aos alunos estratégias de aprendizagem possibilita que eles tenham controle sobre:

o “que fazer?” (analisar as tarefas, definir objetivos e planejar); “como fazer?” (selecionar e usar as estratégias mais apropriadas para tarefa a ser executada); “porquê fazer?” (selecionar e usar as estratégias motivacionais individuais); e “com que resultados?” (monitorizar e autoavaliar os desempenhos). As questões, “quando?”, “com quem?” e “onde?” são também fundamentais e dizem respeito ao nível da gestão estrutural dos tempos, ambiente, espaços e outros recursos (apoio dos colegas e professores) disponíveis.

Os alunos, ao responderem essas questões, expuseram suas ideias sobre as atividades a serem desenvolvidas, as quais lhes possibilitaram o entendimento de como estruturar a escrita de um artigo científico.

Apresenta-se, na Figura 3, a síntese da análise dos dados das ações realizadas pelos alunos, na prática reflexiva, e os resultados das atividades.

Estratégias realizadas na Prática Reflexiva	Definição da estratégia	Ações realizadas	Resultados
Estratégias Cognitivas e Metacognitivas	Estratégias de ensaio, elaboração, organização; Estratégias de planejamento, monitoramento e regulação.	Fichamento Importância de sublinhar um texto Variadas tarefas desenvolvidas para produção do artigo Quadro de organização do tempo (CAF – coisas a fazer) Discussões sobre a gestão do tempo: estabelecimento de horários para os estudos, locais próprios, livres de distratores externos Desenvolvimento de trabalhos em grupo Método de caso Perguntas reflexivas que dirigiam cada uma das oficinas Desenvolvimento de um guia de leitura Mapa mental Resumos sobre os artigos, capítulos de livros para produção do próprio artigo científico Quadro de orientação para produção do artigo científico, a partir das três fases da autorregulação: Planejamento, Execução e Autoreflexão Quadro dos avanços nos processos de aprendizagem Quadro de objetivos	Organização das tarefas para a produção do artigo e execução das mesmas Compreensão da leitura dos livros e artigos necessários para elaboração do próprio artigo Manutenção da atenção ao ler um texto Antecipação do tempo necessário para completar uma dada tarefa Compartilhamento entre colegas e professora de algumas ideias para a produção do artigo científico Autoquestionamento quanto ao conteúdo do material para avaliar a própria compreensão; buscando voltar e reler uma parte do texto que percebe que não entendeu Estabelecimento de metas a serem realizadas Reflexões sobre o estudar Definição de quais estratégias deveriam ser utilizadas para produção do artigo Início das atividades pelas mais fáceis e depois retornando para as mais difíceis
Estratégias Motivacionais	Estratégias que atuam intencionalmente de modo a iniciar, manter ou aumentar a sua direção para completar uma atividade ou objetivo particular.	Valorização das tarefas realizadas Reconhecimento das capacidades cognitivas Definição de metas	Reconhecimento das dificuldades em como produzir o artigo científico Desenvolvimento de crenças positivas sobre a sua capacidade na realização do artigo

Figura 3. Síntese dos resultados: estratégias de aprendizagem

Os resultados obtidos por meio da intervenção confirmaram a necessidade de vivenciar estratégias de aprendizagem autorregulatórias como ferramentas imprescindíveis para a formação de um aluno autorregulado. Os estudantes descreveram que a utilização de estratégias de aprendizagem autorregulatórias, principalmente das estratégias metacognitivas, favoreceu o controle e a tomada de consciência de suas capacidades cognitivas, pois, ao encontrarem os caminhos de como estudar, se “deram conta” de por que estudar e compreenderam o sentido do aprender, fatores que

contribuíram para ampliar a motivação para aprendizagem, os conduzindo ao êxito em suas tarefas.

A maioria dos alunos, no percurso da intervenção, verbalizou que, de alguma forma, já tinham noções da importância de se traçarem objetivos, de planejar as tarefas, de organizar o tempo, mas não sabiam como fazer para transformar essas noções em práticas que lhes oportunizassem resultados exitosos. Realça-se a importância de o professor guiar e instruir seu aluno, desenvolvendo estratégias de aprendizagem. Apresentar estratégias de aprendizagem permite que o

aluno tenha novos olhares sobre o aprender e ultrapasse dificuldades pessoais e ambientais de forma a obter maior sucesso escolar (Lopes da Silva & Sá, 1997).

Os alunos, no desempenho da prática guiada, apresentaram crenças motivacionais, como a percepção positiva de si, o que contribuiu para o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas. Esta ação promoveu a escolha e a definição de objetivos para a realização de tarefas e metas de aprendizagem. Contribuiu igualmente para o desenvolvimento da capacidade de controlá-las e modificá-las, ajustando-as aos requisitos exigidos pela tarefa, bem como à situação concreta de aprendizagem (neste caso, a produção do artigo científico), propiciando mais controle sobre seu processo de aprendizagem. A capacidade de controlar e modificar metas, ajustando-as aos requisitos que a tarefa exigia, bem como à situação concreta de aprendizagem, mostra que o aluno obteve controle e consciência sobre seu processo de aprendizagem. Fatos como esses indicam que é possível, a partir de estratégias de aprendizagem autorregulatórias, mobilizar, nos alunos, a capacidade autorreflexiva sobre tarefas, decisões e soluções que envolvem o processo de aprender.

Confirma-se, com apoio nos teóricos que estudam o construto da autorregulação (Veiga Simão, 2002; Rosário et al., 2006; Zimmerman, 2000; Pintrich, 1999), que os alunos autorregulados são aqueles que: estão mais perto de estabelecer objetivos e metas de aprendizagem; têm consciência de suas capacidades e limitações, a partir do autoconceito que possuem de si; refletem continuamente sobre o processo de aprendizagem, buscando as estratégias necessárias para a realização de sua tarefa, responsabilizando-se pelos resultados obtidos, modificando o processo quando necessário.

Outro ponto que se revelou de extrema importância foram as crenças pessoais dos alunos para aquisição de segurança e autonomia na aprendizagem. Estimular as crenças de autoeficácia ajudou a impulsionar a motivação dos alunos. Na intervenção, ora analisada, a partir das constantes reflexões entre os colegas e com a professora, no percurso da prática reflexiva, os alunos conseguiram atingir uma melhor percepção de si. Infere-se disso que eles então tiveram mais vontade de escrever e assim passaram a dedicar mais tempo à finalização do artigo científico. Segundo Vygotsky (1934/2001), a vontade se desenvolve na

“relação” do sujeito com o outro. Existe a individualidade no desejo de cada um, mas o desejo só existe porque vivemos em um mundo compartilhado com os desejos do outro.

Como resultado da prática reflexiva, verificou-se que os alunos demonstraram ter construído conhecimento específico sobre as estratégias autorregulatórias, o que promoveu uma postura mais ativa em seu processo de aprendizagem, revelada na escrita do artigo científico. As dimensões metacognitivas (autoconhecimento), motivacionais (desenvolvimento de expectativas e atitudes positivas), comportamentais (passos para colocar em prática as estratégias), contextuais (mudanças no ambiente de estudo e busca pelo apoio dos colegas e professores sempre que necessário) são pontos de destaque na análise dos dados desta prática.

Percebeu-se que o aluno, ao final da prática, conseguiu selecionar estratégias cognitivas, metacognitivas, administrando melhor seus recursos para o desenvolvimento das atividades acadêmicas, das quais se destacam: gerir objetivos e metas para desenvolver as tarefas (a curto, médio e longo prazo); organizar a gestão do tempo e do ambiente de estudo (desenvolver cronogramas de estudo e de atividades a serem realizadas); ter cuidado com a escolha do local de estudo, com o intuito de evitar os distratores externos; identificar as situações em que precisavam da ajuda de outro (tanto do professor, quanto dos colegas de aula); promover habilidades autorregulatórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresenta-se, como fechamento desse trabalho, a importância da vivência e do desenvolvimento de estratégias autorregulatórias nas práticas de ensino superior, para que os alunos as utilizem de forma a estimular sua participação ativa no estudo, o que implica a promoção de competências que contribuam para a tomada de consciência de seu aprender. A fim de se obterem resultados favoráveis, como ocorreu nesta prática, é preciso que o aluno geste e controle seus processos de aprendizagem. As estratégias contribuem para que o aluno faça reflexões; compreenda; interprete; generalize; crie conceitos; encontre sentido na resolução das tarefas acadêmicas. No presente estudo, essas competências emergiram quando o aluno utilizou eficazmente suas estratégias, desenvolvendo ações autorreguladas que geraram o planejamento, com o qual ele analisou a tarefa e buscou, através das

percepções sobre si mesmo, desenvolver propostas para a realização de sua meta. Na sequência, o aluno executou as atividades acadêmicas; para isso, ele escolheu quais estratégias poderia utilizar, pensou em como desenvolvê-las, monitorando todo o percurso da tarefa. Ao final, refletiu sobre o processo e sobre as estratégias utilizadas, verificando se elas tinham sido eficazes ou não na obtenção do objetivo final. Os processos, pelos quais os alunos passaram, estão descritos nas fases do ciclo autorregulatório propostos por Zimmerman (2000): planejamento, execução, autorreflexão.

Buscou-se, durante os encontros, estimular o aluno a pensar sobre seu estudar (estratégias de aprendizagem) e seu aprender (tomar conhecimento de algum conceito científico, neste caso, entender os pontos que constituem um artigo científico). A resposta dos sujeitos desta intervenção constitui-se não só dos resultados da prática reflexiva, mas também dos relatos dos orientadores de seus artigos científicos. Esses orientadores relataram que os alunos conseguiram chegar à conclusão do artigo, porque se empenharam com mais entusiasmo em suas escritas, realizando as pesquisas necessárias para fundamentá-los. Dos oito participantes, cinco tiveram aprovação com conceito A, um com conceito B e dois com conceito C. Segundo a coordenadora do curso do qual eles fazem parte, os dois alunos que tiveram conceito C, mesmo com uma avaliação menor do que a dos outros, demonstraram evolução na produção do artigo científico, revelaram uma escrita mais organizada e entregaram o trabalho na data prevista. O que lhes faltou, no entendimento da coordenadora, foi um pouco mais de tempo, uma vez que verbalizaram que o tempo foi curto demais. A coordenadora acredita que as mudanças reveladas por estes alunos estão relacionadas com sua participação na prática reflexiva.

O grande diferencial emergido da prática em questão foi a decisão de apresentar e desenvolver as estratégias de aprendizagem autorregulatórias vinculadas a um conteúdo, o qual os alunos tinham necessidade de aprender, ou seja, a escrita de um artigo científico, requisito para a conclusão do curso, emergiu desde o primeiro encontro com os alunos. Conforme alguns autores destacam sobre a aprendizagem autorregulada (Rosário et al. 2006; Veiga Simão, 2002; Zimmerman 2000): o ambiente de aprendizagem; os tipos de tarefas escolhidas pelo professor; a proposta de trabalho colaborativo; o comportamento do professor com os alunos; as diferenças individuais

e culturais mostram-se como possibilidade de muitas aproximações para o direcionamento da aprendizagem autorregulada dos alunos universitários.

Ao término deste trabalho, infere-se que o processo volitivo se deu também pela influência dos questionamentos encaminhados na prática reflexiva, os quais promoveram a tomada de consciência, o controle e a gestão do processo de aprendizagem. Essa aprendizagem foi alavancada por meio de um processo colaborativo, o qual esteve presente em quase todas as atividades da prática reflexiva.

Os alunos obtiveram êxito em suas tarefas, porque conseguiram mobilizar vários fatores, principalmente as crenças que tinham sobre si mesmos. O trabalho mostrou que o cuidado com esse aspecto pode promover a motivação e o desempenho dos alunos, bem como o controle de estratégias para seu processo de aprendizagem. Na medida em que os professores conhecem as características de seus estudantes, podem direcionar o ensino; incentivar o uso de estratégias de aprendizagem mais adaptativas; buscar um clima de confiança; fazer com que a pessoa se sinta compreendida e respeitada em suas possibilidades e necessidades. Esse contexto ajuda o aluno a se sentir emocionalmente mais seguro, facilitando que venha a desenvolver processos de autonomia para o estudo, para o aprender.

Os alunos aprenderam melhor quando utilizaram estratégias de estudo autorregulatórias, ao pedir ajuda; ao descobrir como fazer para aprender; ao estabelecer metas; ao gestar o tempo, as estratégias de autoavaliação, de autoatribuições, as crenças motivacionais, tais como autoeficácia e o interesse intrínseco na tarefa. Tudo isso contribuiu expressivamente para que estes estudantes assumissem, com consciência, o controle de todo o processo de construção da escrita.

Outro fator de fundamental importância foi perceberem que estavam satisfeitos consigo mesmos, que bons sentimentos sobre si são importantes para a configuração do pensamento. O funcionamento psíquico humano não é composto somente pelos aspectos cognitivos, mas também por sentimentos e emoções. Não se pode desarticular as cognições das emoções, elas estão intimamente relacionadas. Um aluno que se percebe incompetente não chegará a respostas positivas na resolução de uma tarefa, pois não terá motivação para a formulação de objetivos e metas nas atividades acadêmicas e, conseqüentemente, não conseguirá planejar, executar e refletir sobre o processo de aprendizagem. Zimmerman & Bandura (1994,

p. 846) afirmam que “uma coisa é possuir capacidades autorregulatórias e outra coisa é conseguir aplicá-las persistentemente diante de dificuldades nas tarefas, fatores estressantes ou interesses paralelos”. Isso indica que as crenças pessoais são pontos importantes para formação do aluno autorregulado, pois exercem influência direta em sua motivação diante das tarefas acadêmicas. Certamente, se o aluno não fizer reflexões contínuas sobre o que ele é e o que ele quer ser, terá mais dificuldade para alcançar os objetivos acadêmicos.

REFERÊNCIAS

- Damiani, M. F.; Alves, C. V. P.; Frison, L. M. B. & Machado, R. F. (2011). Diagnóstico e análise dos problemas da escrita acadêmica de estudantes de Pedagogia. *Linguagem&Ensino (online)*, 14, 455-478.
- Knowles, M. (1973). *The adult learner – A neglected species*. Houston: Butterworth-Heinemann.
- _____; Holton, E. & Swanson, R. (2009). *Aprendizagem de resultados* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Fernandes, V. R. (2013). *Prática reflexiva realizada no ensino superior: estratégias de aprendizagem propulsoras para a formação de alunos autorregulados*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.
- Lopes Da Silva, A. (2004). A auto-regulação na aprendizagem: A demarcação de um campo de estudo e de intervenção. In: Duarte, A.; Sá, I.; Lopes da Silva, A. & Veiga Simão. (Eds.). *A Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais* (pp. 17-39). Porto: Porto Editora.
- _____. & Sá, L. (1997). *Saber estudar e estudar para saber*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Machado, R. F. & Frison, L. M. B. (2012). Autorregulação da aprendizagem: uma aposta na compreensão da leitura. *Cadernos de Educação/FAE/PPGE/UFPEL (online)*, 168-197.
- _____. (2010). O trabalho colaborativo e a construção do sentido do texto: proposta pedagógica. In: *Currículo e projeto pedagógico, estágio e formação continuada: outros olhares e outras reflexões* (pp. 7-22). Pelotas: Ed. da UFPEL.
- Monereo, C.; Pozo, J. I.; Castelló, M. (2004). O ensino de estratégias de aprendizagem no contexto escolar. In: C. Coll; J. Palacios & A. Marchesi (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação*, Vol. 2. (2ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Oliveira, A. (1996). *Aprendizagem autodirigida na adultez: Teoria, investigação e facilitação*. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra.
- Peres, L. M. V. (1999). *Dos saberes pessoais à visibilidade de uma pedagogia simbólica*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Portal do MEC. Resolução/CD/FNDE nº 20 (22/06/2012). Recuperado de http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=977:novas-universidades-e-institutos-federais-vao-abrir-850-mil-vagas&catid=37:noticia-destaque&Itemid=30
- Rosário, P.; Núñez, J. & Pienda, J. (2006). *Cartas do Gervásio ao seu Umbigo: comprometer-se com o estudar na Universidade*. Coimbra: Ed Almedina.
- Rosário, P.; Mourão, R.; Núñez, J. C.; González-Pienda, J.; Solano, P. & Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, 19(3), 353-358.
- Tavares, J.; Pereira, A.; Gomes, A. A.; Cabral, A. P.; Fernandes, C.; Huet, I.; Bessa, J.; Carvalho, R. & Monteiro, S. (2006). Estratégias de promoção do sucesso académico: Uma intervenção em contexto curricular. *Análise Psicológica*, 1(XXIV), 61-72.
- Veiga Simão, A. M. (2002). *Aprendizagem estratégica: uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vygotsky, L. S. (1934/2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. (Paulo Bezerra, trad.) São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1934).
- Zago, N. (2006). Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), maio/ago, 226-370.

- Zabalza, M. (2004). *O ensino universitário: seus cenários e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective (pp. 13-39). In: M. Boekaerts; P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of Self-Regulation*. New York: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writingcourse attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845-862.

Verônica Rodriguez Fernandes
Universidade Federal de Pelotas
verofernandes@gmail.com

Lourdes Maria Bragagnolo Frison
Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Pelotas