



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

EDUARLA RESENDE VIDEIRA EMILIO

**AUTORREGULAÇÃO, AUTOEFICÁCIA,
ABORDAGENS À APRENDIZAGEM E A ESCRITA
DE UNIVERSITÁRIOS**

**CAMPINAS
2017**

EDUARLA RESENDE VIDEIRA EMILIO

**AUTORREGULAÇÃO, AUTOEFICÁCIA,
ABORDAGENS À APRENDIZAGEM E A ESCRITA
DE UNIVERSITÁRIOS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Psicologia Educacional.

Orientadora: Profa. Dra. Soely Aparecida Jorge Polydoro

Este exemplar corresponde à versão final da tese defendida pela aluna Eduarla Resende Videira Emilio, e orientada pela Profa. Dra. Soely Apararecida Jorge Polydoro.

**CAMPINAS
2017**

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CAPES

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Em46a Emilio, Eduarla Resende Videira, 1986-
Autorregulação, autoeficácia, abordagens à aprendizagem e a escrita de universitários / Eduarla Resende Videira Emilio. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.

Orientador: Soely Aparecida Jorge Polydoro.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Autorregulação - Aprendizagem. 2. Autoeficácia. 3. Educação superior. 4. Escrita. I. Polydoro, Soely Aparecida Jorge, 1966-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Self-regulation, self-efficacy, approaches to learning and writing of university students

Palavras-chave em inglês:

Learning self-regulation

Self-efficacy

Higher education

Writing

Área de concentração: Psicologia Educacional

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Soely Aparecida Jorge Polydoro

Jussara Cristina Barboza Tortella

Anita Libeleresso Neri

Lourdes Maria Bragagnolo Frison

Roberta Gurgel Azzi

Data de defesa: 30-03-2017

Programa de Pós-Graduação: Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**AUTORREGULAÇÃO, AUTOEFICÁCIA,
ABORDAGENS À APRENDIZAGEM E A ESCRITA
DE UNIVERSITÁRIOS.**

Autora : Eduarla Resende Videira Emilio

COMISSÃO JULGADORA:

Orientadora: Prof^ª Dra^a Soely Aparecida Jorge
Polydoro

Prof^ª Dra^a Jussara Cristina Barboza Tortella

Prof^ª Dra^a Anita Libeleresso Neri

Prof^ª Dra^a Lourdes Maria Bragagnolo Frison

Prof^ª Dra^a Roberta Gurgel Azzi

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

2017

Dedico esta tese a Jesus Cristo.

Ó profundida das riquezas, tanto da sabedoria, como da ciência de Deus! Quão insodáveis são os seus juízos, e quão inescrutáveis os seus caminhos! Por que quem compreendeu a mente do Senhor? Ou quem foi seu conselheiro? Ou quem lhe deu primeiro a ele, para que lhe seja recompensado? Porque dEle e por Ele, e para Ele, são todas as coisas; glória, pois, a Ele eternamente. (Romanos 11. 33-36).

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não teria sido possível sem a graça e o amor de Deus. Desde o processo seletivo até o momento da defesa da tese Ele esteve ao meu lado dando-me a convicção de que os Seus sonhos eram melhores dos que os meus e que Seus caminhos bem mais altos do que os meus. Agradeço por todos os desafios proporcionados e por todas as bênçãos concedidas.

Agradeço imensamente ao meu marido Guilherme por sua dedicação na correção da tese, por compreender os meus momentos de dificuldades e por apoiar os meus projetos de vida. Caminhamos juntos nesse processo de doutorado e sem sua incansável ajuda eu jamais conseguiria finalizar este trabalho.

Agradeço à minha família, em especial à minha mãe Elisabeth, a meu pai Carlos, à minha irmã Eluhara, aos meus avós Heleno e Maria Adeile, aos meus sogros Humberto e Eliana e aos meus cunhados Gustavo e Fernanda, pelo apoio incondicional e exemplo. Todos sempre terão grande valor para a minha vida.

Agradeço ao meu presente divino, filho ou filha, que apesar de ainda estar no meu ventre, já proporcionou um novo sentido à vida e fez dessa etapa final de doutorado um momento mais emocionante e especial.

Agradeço à querida professora Dra. Soely Polydoro, minha orientadora, pelo estímulo, pela participação ativa e constante na construção da tese e, principalmente, pela demonstração de compreensão e cuidado comigo.

Agradeço aos membros da banca examinadora pelos apontamentos e sugestões que permitiram o aprimoramento do estudo.

Agradeço às amigas e integrantes do grupo de pesquisa Psicologia e Educação Superior (PES) que prontamente acolheram-me e compartilharam dúvidas, preocupações e preciosos conhecimentos ao longo do percurso.

Agradeço ao Programa Santander de Mobilidade Internacional pela bolsa concedida que possibilitou uma experiência de intercâmbio e uma vivência enriquecedora na Universidade do Minho (Braga/Portugal), mais especificamente, no Grupo Universitário de Investigação em Autorregulação (GUIA). A ajuda dos integrantes desse grupo e do professor Dr. Pedro Rosário foi fundamental para análise e discussão dos resultados.

Agradeço à instituição Universidade Estadual de Campinas e a todos os seus profissionais pela assistência.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa concedida que proporcionou minha dedicação integral a este trabalho.

RESUMO

O sucesso acadêmico do estudante do ensino superior depende substancialmente da maneira como este percebe e desenvolve a sua habilidade de escrita frente às exigências desse contexto. No que tange a essas exigências, o estudante deve ser capaz de escrever utilizando vocabulários próprios das áreas do conhecimento, de adequar a sua escrita aos diferentes objetivos e aos diferentes formatos de textos exigidos nas disciplinas e de utilizar de forma apropriada as citações de obras consultadas. É possível observar na literatura uma variedade de pesquisas que mostram que variáveis comportamentais, cognitivas e motivacionais desempenham um papel significativo na escrita dos estudantes. Dentre essas variáveis destacam-se: a autorregulação da aprendizagem, a autoeficácia para autorregulação da escrita e as abordagens à aprendizagem. Por isso, o presente trabalho propôs-se a analisar o impacto dessas variáveis sobre o desempenho em escrita de resumos em uma amostra de estudantes universitários. Foram desenvolvidos dois estudos relacionados: 1) Tradução, adaptação e validação da Escala de Autorregulação da Escrita (EAARE) para a realidade brasileira e; 2) Identificação, descrição e análise da natureza das relações entre autorregulação da aprendizagem, autoeficácia para autorregulação da escrita, abordagens à aprendizagem e desempenho em escrita de resumos. Participaram do primeiro estudo 430 universitários e do segundo 105, todos matriculados em uma instituição pública de ensino localizada em uma cidade do estado de São Paulo. Foram utilizados quatro instrumentos de autorrelato no formato de escala Likert, um questionário de caracterização e uma planilha de desempenho em escrita de resumos. Os estudos psicométricos baseados nas análises fatoriais exploratórias, nas análises da relação com variáveis externas convergentes e na verificação da consistência interna indicaram que a EAARE se constitui como um instrumento com evidências de validade e de fidedignidade apropriados para o uso no contexto brasileiro. Sobre o estudo 2, os resultados apontaram uma correlação estatisticamente significativa e positiva entre autorregulação da aprendizagem, autoeficácia para autorregulação da escrita, abordagem profunda e desempenho em escrita de resumos. Por outro lado, não foi possível observar uma correlação significativa entre abordagem superficial e desempenho em escrita de resumos. No estudo de regressão, comprovou-se que somente a variável autorregulação da aprendizagem foi significativa na predição da variância do desempenho em escrita de resumos na amostra estudada. Portanto, assegurou-se o importante papel autorregulação da aprendizagem sobre a escrita de resumos. À luz da literatura da área foram discutidos esses achados. Ademais, foram apresentadas algumas implicações teóricas, práticas e metodológicas dessa investigação, bem como as limitações e uma proposta de agenda de pesquisa. Espera-se que este estudo provoque o interesse de pesquisadores a prosseguir com investigações sobre variáveis que influenciam a escrita de estudantes e que contribua para o desenvolvimento de intervenções que visem auxiliar os estudantes a lidar com as exigências de escrita do ensino superior com o foco no desenvolvimento de competências autorregulatórias.

Palavras-chave: autorregulação da aprendizagem; autoeficácia para autorregulação da escrita; abordagens à aprendizagem; ensino superior; escrita.

ABSTRACT

The higher education student's academic success depends substantially on the way one perceives and develops one's writing skills against the demands from this context. With regard to these requirements, the student should be able to write using the specific vocabulary correspondent to the areas of knowledge. Also, he should adapt his writing to the different objectives and the different formats of texts required in the disciplines, and use the quotes from the consulted papers in a proper way. It is possible to observe in the literature a variety of research that shows that behavioral, cognitive and motivational variables play a significant role in students' writing. These variables include: learning self-regulation, self-efficacy for writing self-regulation, and approaches to learning. Hence, the present work aimed at analyzing the impact of these variables on the performance in the writing of summaries in a sample of university students. Two related studies were developed: 1) Translation, adaptation and validation of the Self-Regulation for Writing Scale (EAARE) for the Brazilian reality; 2) Identification, description and analysis of the nature of the relationships between learning self-regulation, self-efficacy for writing self-regulation, approaches to learning and performance in the writing of summaries. 430 university students participated in the first study, and 105 in the second one. All of them were enrolled in a public educational institution located in a city in the state of São Paulo. There were four self-report instruments in the Likert scale format, a characterization questionnaire, and a performance spreadsheet for summaries writing. The psychometric studies based on exploratory factor analysis, on the analysis of the relationship with external convergent variables, and on the verification of the internal consistency indicated that the EAARE is an instrument with evidence of validity and reliability for the Brazilian context. Regarding study 2, the results pointed to a statistically significant and positive correlation between learning self-regulation, self-efficacy for writing self-regulation, deep approach and performance in the writing of summaries. On the other hand, it was not possible to observe a significant correlation between superficial approach and performance in the writing of summaries. In the regression analysis, it was verified that only the variable learning self-regulation was significant in the prediction of the variance of the performance in the writing of summaries. Therefore, the important role of learning self-regulation for writing of summaries was ensured. These findings were discussed in consonance with the literature of the area. In addition, some theoretical, practical and methodological implications of this research were presented, as well as its limitations and a proposal of research agenda. It is expected that this study raises interest in researchers in pursuing investigation on the variables that influence student writing. Moreover, that it contributes to the development of interventions focusing on the development of self-regulatory skills aimed at helping students cope with higher education writing requirements.

Keywords: learning self-regulation; self-efficacy for writing self-regulation; approaches to learning; higher education; writing.

Sumário

APRESENTAÇÃO	11
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
1.1 AUTOREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM	18
1.1.1 Aspectos conceituais, processuais e dimensionais da autorregulação da aprendizagem	20
1.1.2 Modelo de desenvolvimento das competências autorregulatórias	30
1.1.3 Modelo instrucional para o fortalecimento da autorregulação da aprendizagem	33
1.1.4 Principais contribuições dos estudos sobre a autorregulação da aprendizagem na perspectiva da Teoria Social Cognitiva.....	41
1.2 AUTOREGULAÇÃO DA ESCRITA	44
1.2.1 Modelos de processos de escrita e a autorregulação.....	44
1.2.2 O papel das crenças de autoeficácia na escrita	49
1.2.3 Programas instrucionais para o desenvolvimento da autorregulação da escrita	55
1.2.4 Resultados de investigações sobre autorregulação e outras variáveis relacionadas à escrita no ensino superior.....	61
1.3 ABORDAGENS À APRENDIZAGEM.....	70
1.3.1 A perspectiva fenomenográfica das abordagens à aprendizagem	72
1.3.2 A perspectiva sistêmica das abordagens à aprendizagem	86
1.3.3 Resultados de investigações sobre as abordagens à aprendizagem no ensino superior.....	123
2 OBJETIVOS DA PESQUISA E MODELO DE INVESTIGAÇÃO	132
2.1 OBJETIVO GERAL	132
2.1.1 Objetivos específicos do estudo 1	132
2.1.2 Objetivos específicos do estudo 2	132
2.2 MODELO DE INVESTIGAÇÃO PARA O ESTUDO 2	133
3 MÉTODO	134
3.1 PARTICIPANTES	134
3.1.1 Participantes do estudo 1	134
3.1.2 Participantes do estudo 2	136
3.2 INSTRUMENTOS	138
3.2.1 Instrumentos do estudo 1	
3.2.2 Instrumentos do estudo 2	140
3.3 PROCEDIMENTOS	144
3.3.1 Procedimentos para coleta de dados do estudo 1.....	144

3.3.2	<i>Procedimento para coleta de dados do estudo 2</i>	145
3.3.3	<i>Procedimentos para análises dos dados do estudo 1</i>	145
3.3.4	<i>Procedimentos para análises dos dados do estudo 2</i>	149
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	153
4.1	RESULTADOS E DISCUSSÃO DO ESTUDO 1	153
4.1.1	<i>Tradução e adaptação da EAARE</i>	153
4.1.2	<i>Evidências de validade baseadas na estrutura interna</i>	157
4.1.3	<i>Evidência de validade baseada na relação com variável externa convergente</i>	161
4.1.4	<i>Características psicométricas da escala validada no Brasil, possibilidades de aplicação e limitações do estudo</i>	162
4.2	RESULTADO E DISCUSSÃO DO ESTUDO 2	164
4.2.1	<i>Confiabilidade dos instrumentos</i>	165
4.2.2	<i>Sobre a análise descritiva das variáveis</i>	166
4.2.3	<i>Sobre as correlações entre as variáveis</i>	189
4.2.4	<i>Sobre a análise de regressão</i>	195
4.2.5	<i>Implicações dos resultados e compromisso com a formação e o sucesso na escrita de estudantes do Ensino Superior</i>	205
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	209
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	215
7	ANEXOS	235

APRESENTAÇÃO

“O escritor é um homem que mais do que qualquer outro tem dificuldade para escrever”.

Thomas Mann

A epígrafe acima mostra bem que o problema da escrita diz respeito essencialmente àquele que pretende utilizá-la com propriedade, isto é, ao escritor. Grande parte do conhecimento desdobra-se em escrita, pois conhecer implica também ler e escrever. Conseqüentemente, aquele que busca conhecer, ou seja, o estudante, tende a tornar-se um escritor e possuir, segundo a epígrafe, dificuldades para escrever, dado que, quanto mais se aperfeiçoa na leitura e escrita, mais se torna crítico de seu próprio texto. As dificuldades para escrever decorrem, dentre outros fatores, das exigências de cada nível educacional e da complexidade inerente ao próprio processo de escrita.

No que tange às exigências do ensino superior, o estudante deve ser capaz de escrever utilizando vocabulários específicos das áreas do conhecimento, de conseguir adequar a sua escrita aos diferentes formatos de textos exigidos nas disciplinas (exemplo: relatório científico, resenhas, artigo, etc.) e de utilizar de forma apropriada as citações de obras consultadas na preparação do texto. Além disso, frente às especificidades dos objetivos e tipos de textos solicitados nas diferentes disciplinas, espera-se que o estudante seja hábil para monitorar o seu desempenho e para utilizar com eficácia estratégias de escrita, que elabore rascunhos de notas e pensamentos antes de começar a escrever, e que reveja e faça alterações nos seus textos de forma manter a coerência e a clareza deles (CABRAL, TAVARES, 2005; NAVA, 2013; NIETTO, ALVES, 2007; CARVALHO, PIMENTA, 2007; RAMOS, ESPEIORIN, 2009).

O sucesso do estudante do ensino superior dependerá substancialmente da maneira como este percebe e desenvolve a sua capacidade de escrita frente a essas exigências (ZIMMERMAN, BANDURA, 1994; CABRAL, TAVARES, 2005; VASCONCELOS, MONTEIRO, PINHEIRO, 2007; GRAHAM, PERIN, 2007). De acordo com Radloff e Harpe (2000), a escrita é uma ferramenta que possibilita um meio de documentar e demonstrar o que se aprendeu. Assim, o estudante com maior domínio da habilidade de escrita pode tornar-se mais engajado na aprendizagem, pois ela lhe permite a tomada de notas e o registro de novos conhecimentos e ideias. Ademais, esse estudante terá mais facilidade de demonstrar o que aprendeu, dado que o ensino é avaliado na maior parte das vezes por tarefas escritas, como

provas e trabalhos. Mateos, Villalón, Dios e Martín (2007) acrescentam que a escrita tem um papel central no ensino superior, pois é um meio de aprender o conteúdo de um determinado domínio, isto é, uma ferramenta epistemológica que possibilita a construção e a transformação do conhecimento e da própria pessoa.

É, pois, plausível que o desempenho acadêmico esteja associado à escrita, conforme mostram os estudos realizados por Williams (2002) e por Cabral e Tavares (2005). Em uma pesquisa aplicada nos Estados Unidos com ingressantes, Williams (2002) observou que o grupo de estudantes com um nível mais elevado de competência na escrita apresentou um rendimento médio mais alto, tendo conseguido realizar mais disciplinas com aprovação do que aqueles com um nível de desempenho mais baixo na escrita. Na mesma linha, em Portugal, Cabral e Tavares (2005) realizaram um estudo com estudantes do primeiro ano dos cursos de ciências e engenharia e notaram que as competências de leitura e de escrita tendem a estar diretamente associadas ao rendimento acadêmico.

Se por um lado alguns autores ressaltam o papel central da escrita no ensino superior e seu valor imprescindível ao sucesso acadêmico, por outro, há pesquisas nacionais indicando que os estudantes ingressam no ensino superior já com déficits na habilidade de escrita, isto é, com o baixo domínio de aspectos gramaticais, textuais, semânticos e de coesão e coerência (PÉCORA, 1980; NASCIMENTO; ISQUERDO, 2003; SAMPAIO, SANTOS, 2002; CUNHA, SANTOS, 2005; NAVA, 2013). Isso indica que o problema da escrita no Brasil precede o âmbito do ensino superior, abrangendo questões educacionais, sociais e política.

O cenário da educação superior no Brasil constitui-se em universidades, faculdades, institutos superiores e centros de educação tecnológica (PORTAL BRASIL, 2009). As instituições podem utilizar diferentes modalidades de acesso para selecionar os cidadãos interessados nessa formação acadêmica, sendo o vestibular e o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) as mais tradicionais. Atualmente, destacam-se, dentre as políticas públicas que impulsionam o acesso da população ao ensino superior, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), que financia a graduação de estudantes em instituições privadas; o Programa Universidade para Todos (ProUni), que concede bolsas de estudos integrais e parciais também em instituições privadas de educação superior; e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que tem como meta ampliar o acesso e a permanência na educação superior por meio de uma série de medidas que promovam: o aumento de vagas nos cursos de graduação, especialmente dos cursos noturnos, o desenvolvimento de inovações pedagógicas, o combate à evasão e às desigualdades sociais no país (PORTAL BRASIL, 2009). De acordo com o último Resumo Técnico da Educação

Superior de 2013, que apresenta informações estatísticas extraídas do Censo da Educação Superior, o qual é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), verificou-se um crescimento das matrículas de graduação tanto na categoria pública (17,6%) quanto na privada (13,5%) entre os anos de 2010 a 2013. No ano de 2013, as matrículas atingiram o total de 7.305.977, sendo as universidades com o maior número de concentração de alunos (53,4%).

Martins (2000) caracteriza o cenário da Educação Superior como um sistema multifacetado constituído por instituições públicas e privadas, com formatos organizacionais distintos, múltiplos papéis e funções locais e regionais e, por isso, heterogêneo na qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão oferecida. Ademais, o autor mostra que o perfil dos alunos que ingressam no ensino superior é mais diversificado socialmente em relação ao de décadas anteriores, pois conta com a participação acentuada do gênero feminino e de estudantes de maior faixa etária que estão inseridos no mercado de trabalho.

Franco (2008), considerando especificamente o perfil pedagógico dos estudantes, pontua que o desempenho dos alunos egressos do ensino médio não é satisfatório no que refere às expectativas do próximo nível educacional, isto é, eles não demonstram domínio dos conteúdos elementares da escola básica, nem mesmo competências de estudo ou fluência na escrita e na produção de texto. Segundo o autor, esse fato é mais agravante nos egressos da rede pública. Ademais, o relatório do Sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo (2013), que avaliou a redação de 30.373 alunos do 3º ano do ensino médio da rede estadual, apontou que há um número considerável de estudantes (16,6%) que concluem este nível de ensino com domínio insuficiente das competências de escritas desejáveis para esse ano escolar. Diante desta situação, pode-se admitir que a educação básica e secundária tem se revelado deficitária e, conseqüentemente, a educação superior acaba tendo que desempenhar uma função compensatória (FRANCO, 2008).

Existem medidas para tentar solucionar o problema de escrita dos estudantes brasileiros do ensino superior. Arouca (1997), por exemplo, desenvolveu um estudo numa universidade do Estado de São Paulo para testar a eficiência de um material programado para o ensino do gênero dissertativo. Os resultados evidenciaram um progresso qualitativo na produção da maioria dos participantes. Cardoso (2008), por sua vez, relata um projeto de ensino realizado em uma universidade do Paraná cujo objetivo foi capacitar os universitários a desenvolverem um senso crítico acerca do que leem e melhorar a escrita do texto científico. Segundo a autora, o resultado do projeto foi positivo dada a quantidade de artigos finalizados, o que demonstrou a importância do acompanhamento do estudante. Neves (2012) também descreve um projeto

“Como obter sucesso em produções acadêmicas” disponibilizado aos graduandos de distintos cursos e semestres de uma universidade do Pará. Neste projeto trabalharam-se temas relacionados às dificuldades e aos sucessos quanto à produção de textos acadêmicos. Os alunos que participaram perceberam benefícios e consideraram necessárias as oficinas para melhorar suas produções textuais. Zandonai e Santos (2013) descrevem um minicurso oferecido em uma universidade do Rio Grande do Sul intitulado “Oficina de escrita acadêmica: competências gramaticais e produção de texto”, cujo objetivo principal foi trabalhar com os alunos as características estruturais e pragmáticas do gênero resumo de artigo científico. Os autores notaram avanços dos alunos no âmbito das habilidades de escrita ao comparar as produções textuais iniciais com as reescritas. Além desses, há outros estudos de intervenção que objetivam melhorar a qualidade da escrita dos estudantes de nível superior no Brasil (SAMPAIO; SANTOS, 2002; FABRINO, 2008).

Sabe-se, pois, que não são somente os estudos de intervenção colaboram para a diminuição dos déficits de escrita dos estudantes, mas também as pesquisas que investigam a influência de diversas variáveis sobre o sucesso de produção textual. É possível observar na literatura internacional uma variedade de pesquisas que mostram que variáveis comportamentais, cognitivas e motivacionais desempenham um papel significativo para o sucesso desta habilidade (ZIMMERMAN, BANDURA, 1994; PAJARES 2003; SCHUNK, ZIMMERMAN, 2007). Dentre essas variáveis destacam-se: a autorregulação da aprendizagem, a autoeficácia para autorregulação da escrita e as abordagens à aprendizagem.

Alguns dos modelos mais importantes para a análise do processo de escrita: o de Flower e Hayes (1981), o de Bereiter e Scardmalia (1987, apud HARRIS; GRAHAM; BRINDLE; SANDMEL, 2009) e o de Zimmerman e Risemberg (1997a), enfatizam o papel da autorregulação. Flower e Hayes (1980, p. 39 apud GRAHAN; HARRIS, 1997, p.102) afirmam que “grande parte da habilidade em escrita envolve a capacidade de exercer controle deliberado sobre o processo de composição”. Zimmerman e Risemberg (1997a) caracterizam a escrita como um processo longo e oneroso e dizem que requer, além de conhecimentos de vocabulário e gramática, altos níveis de regulação pessoal, para que sejam autoiniciadas, autoplanejadas e autossustentadas. Isso porque as atividades de escrita são geralmente estipuladas pelo próprio indivíduo, realizadas individualmente e exigem certo esforço criativo, sustentado por um período longo de tempo, além de demandarem constante revisão para cumprir os padrões pessoais de qualidade (ZIMMERMAN, RISEMBERG, 1997^a; ZIMMERMAN, KITSANTAS, 1999).

Nesse sentido, a teoria da autorregulação da aprendizagem mostra-se relevante para a compreensão da maneira como os estudantes modificam suas ações, pensamentos, sentimentos e aspectos do ambiente a fim de atingir diferentes objetivos acadêmicos, incluindo metas para melhorar o desempenho em tarefas que envolvam a escrita. Pesquisas neste campo, de modo geral, apontam que estudantes que autorregulam sua aprendizagem tendem a atingir maiores níveis de desempenho em atividades acadêmicas (ZIMMERMAN, BANDURA, 1994; TRIGO et al. 2009). Ademais, algumas investigações verificaram que a qualidade das produções textuais estava significativa e diretamente relacionada com a autorregulação (ALSAMADANI, 2010; ESCORCIA, 2011).

Diversos autores também propõem que as habilidades dos alunos e o modo como eles se envolvem com a escrita é mediado pelas interpretações que fazem de suas capacidades para executar cursos de ação necessários para alcançar certos tipos de desempenho, ou seja, por suas crenças de autoeficácia (PAJARES, VALIANTE, 1999; PAJARES, 2003; PAJARES, JOHNSON, 2007; PAJARES, JOHNSON, USHER, 2007). De acordo com Bandura (1986;1993), as crenças de autoeficácia operam em conjunto com outros fatores sociocognitivos na regulação do bem-estar e da realização humana e fornecem a base para a motivação.

Segundo Pajares (2003), uma das formas dos estudantes desenvolverem as crenças de autoeficácia é a partir dos julgamentos de suas capacidades acadêmicas como resultado do quão bem-sucedidos eles percebem ser seus processos autorregulatórios. Por isso, as crenças de autoeficácia para autorregulação da escrita, definidas como as “(...) percepções das próprias capacidades de planejar e implementar ações necessárias para alcançar níveis designados de escrita em específicas tarefas” (ZIMMERMAN; RISEMBERG, 1997a, p.77), representam um campo de estudo particularmente promissor para pesquisadores interessados nos fatores que influenciam o processo de composição textual. A crença de autoeficácia no âmbito da escrita tem sido indicada como uma variável que se correlaciona diretamente a maior competência em escrita, ao uso mais frequente das estratégias autorregulatórias, a maior motivação intrínseca, as atribuições de sucesso e fracasso mais adaptativas e ao sucesso acadêmico (PINTRICH, DE GROOT, 1990; ZIMMERMAN, KITSANTAS, 2002; PAJARES, 2003; SHUNCK, ZIMMERMAN, 2007).

Sobre as abordagens à aprendizagem, estas têm sido apresentadas como variáveis que influenciam a compreensão de textos (MARTON; SALJO,1984), a qualidade das respostas dos alunos às atividades acadêmicas (ENTWISTLE, ENTWISTLE, 1991; ENTWISTLE, 2000, 1994; BIGGS, TANG, 2007; ENTWISTLE, SMITH, 2002) e as notas ou desempenhos

acadêmicos (TRIGO, ROSÁRIO, GUIMARÃES, JESUS, NÚÑEZ, CEREZO, 2011; TRIGWELL, ELLIS, HAN, 2012). Autores como Marton e Saljo (1984), Biggs (1977, 1993a), Entwistle e Smith (2002) definem as abordagens à aprendizagem como as maneiras pelas quais os alunos enfrentam suas tarefas acadêmicas e propõem dois tipos principais de abordagens que combinam diferentes motivações e estratégias de aprendizagem: uma abordagem profunda e uma abordagem superficial. A abordagem profunda descreve a aprendizagem que é orientada por motivos intrínsecos à tarefa – a tarefa em si mesma é geradora de satisfação – e estratégias que possibilitam a compreensão do significado do material e a integração do conhecimento novo ao antigo. Diferentemente, a abordagem superficial descreve a aprendizagem que é orientada por motivos extrínsecos à tarefa – a tarefa é enfrentada por razões externas a ela, como passar nas avaliações e evitar a reprovação – e estratégias que permitem a reprodução do conteúdo com o mínimo de esforço e tempo (MARTON, SÄLJÖ, 1984; BIGGS, 1976, 1993a; ENTWISTLE, SMITH, 2002).

Apesar desses indícios encontrados na literatura internacional sobre a relação da autorregulação da aprendizagem, da autoeficácia para autorregulação da escrita e das abordagens à aprendizagem com o desempenho em escrita, não foram identificados estudos que analisaram esse conjunto de variáveis no contexto nacional. Por isso, o presente trabalho propôs-se a analisar o impacto dessas variáveis sobre o desempenho em escrita de resumos em uma amostra de estudantes universitários brasileiros. Em outras palavras, almejou responder ao seguinte problema de pesquisa: Qual a capacidade preditiva da autorregulação da aprendizagem, da autoeficácia para autorregulação da escrita e das abordagens à aprendizagem sobre o desempenho em escrita de resumos? Partiu-se da hipótese de que a autorregulação da aprendizagem, abordagem profunda à aprendizagem e autoeficácia para autorregulação da escrita estariam relacionadas entre si, e que tais variáveis também influenciariam diretamente o sucesso na escrita. Os resultados obtidos no estudo de relação entre as variáveis poderão ampliar os conhecimentos sobre o processo de escrita e subsidiar outras pesquisas e práticas ligadas ao tema aqui abordado.

Este trabalho também incluiu a descrição do processo de tradução, adaptação e validação da Escala de Autoeficácia para Autorregulação da Escrita (EAARE) de Zimmerman e Bandura (1994) para o contexto brasileiro. A validação da EAARE para o Brasil, além de necessária para o andamento desta investigação, poderá ser útil para pesquisadores interessados na compreensão do processo de escrita e por profissionais de instituições de ensino superior que buscam identificar e auxiliar os estudantes a desenvolverem competências autorregulatórias da escrita.

A fundamentação teórica deste trabalho foi apresentada no primeiro capítulo desta tese e disposta em três amplos subcapítulos: autorregulação da aprendizagem, autorregulação da escrita e abordagens à aprendizagem. No primeiro subcapítulo foram apresentados os aspectos conceituais, processuais e dimensionais da autorregulação da aprendizagem, o modelo de desenvolvimento das competências autorregulatórias e as principais contribuições dos estudos sobre a autorregulação da aprendizagem na perspectiva da Teoria Social Cognitiva. No segundo subcapítulo, “autorregulação da escrita”, foram expostos alguns modelos de processos de escrita, o papel das crenças de autoeficácia no processo de escrita, os programas instrucionais para o desenvolvimento de competência autorregulatórias para a escrita e os resultados de investigações realizadas no ensino superior sobre autorregulação e outras variáveis relacionadas à escrita. No terceiro subcapítulo foram apresentadas as duas vertentes investigativas do construto abordagens à aprendizagem - a perspectiva fenomenográfica e a perspectiva sistêmica - dando destaque às suas particularidades conceituais e metodológicas, bem como às suas contribuições e implicações educativas.

A relevância do primeiro e segundo subcapítulo para o presente trabalho é que introduzem variáveis que foram aferidas na pesquisa, como a autorregulação da aprendizagem e a autoeficácia para autorregulação da escrita. No subcapítulo seguinte, que trata das abordagens à aprendizagem, além de também apresentar outra variável que foi aferida na pesquisa, é relevante porque, ainda que seja um construto importante para a compreensão da aprendizagem no ensino superior e utilizado em estudos internacionais e nacionais para avaliar os resultados de inovações de práticas educacionais, poucos estudos brasileiros trazem uma revisão da literatura sobre a perspectiva teórica das abordagens à aprendizagem.

Após a exposição teórica, o segundo capítulo trouxe a descrição do objetivo geral e dos objetivos específicos da pesquisa. No terceiro capítulo o método empregado foi descrito, incluindo a descrição dos participantes, dos materiais e instrumentos, dos procedimentos da coleta de dados e da análise de dados. No quarto capítulo foram apresentados os resultados e as discussões. Por fim, foram apresentadas considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O tema da autorregulação tem sido discutido no contexto de diversas perspectivas teóricas, como a behaviorista, a do processamento da informação e a social cognitiva. Uma revisão completa sobre a definição da autorregulação nestas diferentes abordagens pode ser obtida consultando as publicações de Schunk e Zimmerman (1997) e Boruchovich (2004). Nesta tese, a autorregulação foi explorada do ponto de vista particular da Teoria Social Cognitiva, proposta por Albert Bandura, e tem como foco a autorregulação no domínio acadêmico.

Há, pelo menos, quatro conceitos da Teoria Social Cognitiva que são particularmente importantes para o entendimento da autorregulação, a saber: reciprocidade triádica, agência humana, capacidade de autorregulação e autoeficácia. Sobre o primeiro, Bandura (1986, 2008a) afirma que o funcionamento humano deve ser compreendido a partir da reciprocidade entre fatores comportamentais, pessoais e ambientais. Isto significa que os fatores operam como determinantes que interagem entre si, influenciando-se mutuamente. Outro conceito fundamental é o que Bandura (1989, 1991, 2008a) considerou como agência humana. De acordo com o autor, o ser humano é visto como um ser inserido em um contexto social e que é capaz de influenciar intencionalmente o próprio funcionamento e as circunstâncias da vida, em vez de ser apenas um organismo reativo e moldado por forças ambientais ou impulsos interiores encobertos. A concepção de agência humana de Bandura explicita o papel do indivíduo enquanto produtor do meio, ainda que deste meio ele também receba influencia.

Assume-se também, na Teoria Social Cognitiva, que a capacidade de autorregulação é um dos principais recursos dos organismos humanos, visto que possibilita a gerência dos próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos, visando à obtenção de metas pessoais (BANDURA, 1991, 2003). Para Bandura (1991, 2008c) trata-se de um processo cíclico que opera por meio de três subprocessos cognitivos, abrangendo a auto-observação, o processo de julgamento e a autorreação. O subprocesso de auto-observação possibilita ao indivíduo estar atento ao seu próprio comportamento tendo em consideração as amplitudes das várias dimensões do seu desempenho, como: qualidade, quantidade, originalidade, moralidade e

desvio. Além disso, permite que o indivíduo avalie as condições pelas quais o comportamento ocorre e os seus efeitos. Neste caso, é relevante que este subprocesso seja preciso, consistente e temporalmente próximo. O subprocesso de julgamento possibilita que as informações obtidas no subprocesso anterior sejam avaliadas tendo em vista os padrões pessoais, o valor atribuído à tarefa e as normas sociais. O terceiro subprocesso, autorreação permite a mudança autodirigida do comportamento com base em consequências autoadministradas (punitivas, reforçadoras ou indiferentes). Ademais, este subprocesso retroalimenta todo o processo, dando início a um novo ciclo de auto-observação, processo de julgamento e autorreação.

E, por fim, uma formulação central da Teoria Social Cognitiva é o conceito de crenças de autoeficácia. Crenças estas que se referem aos “julgamentos das pessoas em suas capacidades para organizar e executar cursos de ação necessários para alcançar certos tipos de desempenho” (BANDURA, 1986, p. 391). Bandura (1991, 1994) pontua que as crenças de autoeficácia afetam diversos aspectos de um sistema de autorregulação, como na definição de metas, na quantidade de esforço e tempo mobilizados em uma determinada tarefa, na quantidade de estresse experimentado e nas atribuições causais de sucessos e fracassos. Pessoas com forte senso de confiança em suas capacidades fixam metas mais desafiadoras e mantêm um forte compromisso com elas; frente ao fracasso, recuperam rapidamente o seu senso de eficácia e sustentam seus esforços; acreditam que podem lidar com um problema alterando as suas estratégias; e aproximam-se de situações desafiadoras julgando que são capazes de exercer controle sobre elas (BANDURA, 1994).

Vale ressaltar que as crenças de autoeficácia são diferentes para cada domínio específico de ação e, nesse sentido, pode-se falar, por exemplo, em crenças de autoeficácia para autorregulação da aprendizagem e em crenças de autoeficácia para autorregulação da escrita. No primeiro caso, refere-se às crenças de uma pessoa sobre sua capacidade para planejar e gerenciar a sua aprendizagem utilizando uma variedade de estratégias de autorregulação (ZIMMERMAN, 2000). Por sua vez, as crenças de autoeficácia para autorregulação da escrita são definidas como “(...) percepções das próprias capacidades de planejar e implementar ações necessárias para alcançar níveis designados de escrita em tarefas específicas” (ZIMMERMAN; RISEMBERG, 1997a, p.77).

Tendo em mente essas formulações da Teoria Social Cognitiva, segue-se com a apresentação da teoria de Barry Zimmerman sobre a autorregulação da aprendizagem. Teoria esta que esclarece e amplia o entendimento sobre funcionamento dos processos de autorregulação. Nas palavras de Schunk e Usher (2013),

Zimmerman fez contribuições pioneiras à teoria, à pesquisa e à prática da autorregulação da aprendizagem (...). Suas formulações teóricas esclarecem as dimensões, as fases e os níveis de aprendizagem autorregulada (...) e oferecem orientação aos profissionais para auxiliarem os estudantes a melhorarem suas habilidades. (SCHUNK; USHER, 2013, p. 24).

Nessa perspectiva, o texto foi estruturado em quatro pontos principais: 1. Aspectos conceituais, processuais e dimensionais da autorregulação da aprendizagem; 2. Modelo de desenvolvimento das competências autorregulatórias; 3. Modelo instrucional para o fortalecimento da autorregulação da aprendizagem; 4. Principais contribuições dos estudos sobre a autorregulação da aprendizagem na perspectiva da Teoria Social Cognitiva.

1.1.1 Aspectos conceituais, processuais e dimensionais da autorregulação da aprendizagem

Barry Zimmerman iniciou seus estudos sobre autorregulação da aprendizagem (ARA) em meados da década de 1980 (ZIMMERMAN, 2013). Ele a definiu como “(...) um processo proativo pelo qual os indivíduos consistentemente organizam e gerenciam seus pensamentos, emoções, comportamentos e ambiente para atingir objetivos acadêmicos” (RAMDASS; ZIMMERMAN, 2011, p. 198). Alunos que autorregulam sua aprendizagem são, portanto, aqueles que assumem a responsabilidade pessoal para regular e dirigir – em termos metacognitivos, motivacionais e comportamentais – os seus processos de aprendizagem (ZIMMERMAN, 1990; ZIMMERNAN, 2013). Zimmerman e Martinez-Pons (1988) caracterizam esse aluno de modo detalhado:

Em termos de processos metacognitivos, (...) planejam, organizam, auto-instruem, e auto-avaliam os vários estágios durante o processo de uma aquisição. A partir de uma vantagem motivacional, (...) percebem-se como autoeficazes, autônomos e intrinsecamente motivados. Em termos de comportamento, (...) selecionam, estruturam, e até mesmo criam ambientes sociais e físicos que otimizam a aquisição. (ZIMMERMAN; MATINEZ-PONS, 1988, p. 284).

Cleary (2001) diz que a ARA é uma variável dinâmica e mutável. Assim, o grau de autorregulação pode variar de acordo com contextos e com tarefas específicas dentro dele. Isso explica por que uma pessoa pode se autorregular em um tipo de atividade, mas não em outra (ZIMMERMAN, 2000; CLEARY, CALLAN, ZIMMERMAN, 2012).

A ARA também é considerada como um processo autodiretivo por meio do qual os estudantes transformam suas capacidades mentais em competências acadêmicas. Deste modo,

não deve ser confundida com a capacidade mental ou o desempenho acadêmico em si mesmo (ZIMMERMAN; LABUHN, 2012).

Vale ressaltar que não se deve caracterizar a ARA como dissociada do ambiente de aprendizagem. Por mais que a autorregulação implique uma auto-iniciativa e independência pessoal, os processos de aprendizagem em algum momento exigem interação social, como a busca por assistência de um especialista para sanar as dúvidas (ZIMMERMAN, 2008; ZIMMERMAN, LABUHN, 2012).

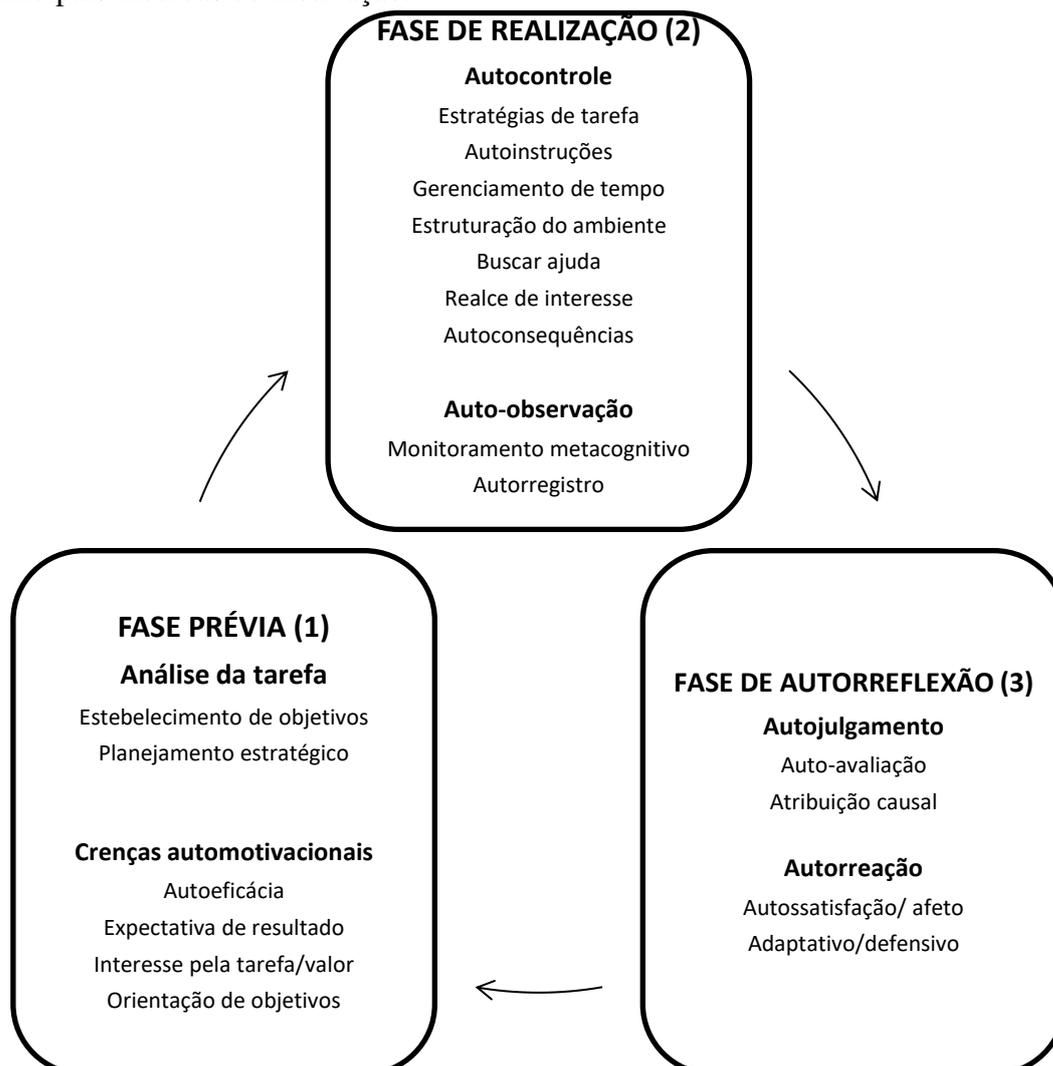
Zimmerman (2008) esclarece que a definição operacional da ARA engloba processos autodirigidos, processos encobertos e variáveis motivacionais. Os processos autodirigidos remetem aos comportamentos e aos processos de regulação ambiental (Exemplos: planejamento e estabelecimento de metas; automonitoramento e recordação; autoavaliação do desempenho e a estruturação ambiental). Os processos encobertos remetem à metacognição e aos afetos (Exemplos: uso de estratégias relacionadas à tarefa, imagens e autoinstruções verbais). As variáveis motivacionais são aquelas que explicam a dinâmica do esforço em uma tarefa (Exemplo: autoeficácia). Essa definição operacional deixa claro que não se deve dizer que a ARA é um comportamento, nem mesmo uma autocracia, ainda que ambos os elementos façam parte do construto (ZIMMERMAN, 2013).

Um aspecto relevante da ARA é a sua natureza cíclica de *feedback*. De acordo com Zimmerman (2000; ZIMMERMAN, CLEARY, 2009) as informações fornecidas em consequência de um comportamento são utilizadas nos ajustes de esforços futuros. Isso é necessário porque os fatores pessoais, comportamentais e ambientais mudam frequentemente durante os cursos de aprendizagem e desempenho, de modo tal que precisam ser observados e monitorados por meio de três ciclos de *feedback* auto-orientados. A autorregulação comportamental inclui a observação do desempenho e o seu ajuste estratégico. A autorregulação ambiental envolve a observação e os ajustes de condições ambientais. Por sua vez, a autorregulação encoberta refere-se ao monitoramento e ao ajuste estratégico de estados cognitivos e afetivos (ZIMMERMAN, 2000, 2008). A eficácia desses ajustes estratégicos dependerá da precisão e regularidades das fontes triádicas de autocontrole dos estudantes (ZIMMERMAN, 2000). Nota-se que foi em cima da visão cognitiva social de Bandura de reciprocidade triádica que Zimmerman construiu seu modelo de *feedback*, assim todas estas três formas de autorregulação são interdependentes, apesar de serem distintas (ZIMMERMAN, 2013; SCHUNK, USHER, 2013).

Baseando-se também na Teoria Social Cognitiva de Bandura, Zimmerman (2000) propôs um modelo de ARA composto por três fases sequenciais: 1) fase prévia; 2) fase de

realização; 3) fase de autorreflexão. A fase prévia refere-se aos processos que precedem os esforços para aprender, a fase de realização alude aos processos que ocorrem durante os esforços de aprendizagem e a fase de autorreflexão remete aos processos que ocorrem após a aprendizagem. Tais fases atuam de modo interdependente e cíclico, dado que a fase prévia influencia a fase de realização; a fase de realização influencia a fase de autorreflexão; e esta, por sua vez, gera impacto na fase prévia de um novo ciclo. Um ciclo de autorregulação se completa quando a fase de autorreflexão influencia a fase prévia de esforços de aprendizagens subsequentes (ZIMMERMAN, 2000, 2008, 2013; ZIMMERMAN, MOYLAN, 2009; ZIMMERMAN, CLEARY, 2009; CLEARY, CALLAN, ZIMMERMAN, 2012; ZIMMERMAN, LABUHN, 2012). Os processos metacognitivos, cognitivos e motivacionais que estão subjacentes a cada uma das fases são expostos na Figura 1.

FIGURA 1- Modelo de fase cíclica de autorregulação que integra processos metacognitivos e principais medidas de motivação.



Fonte: Zimmerman e Moylan (2009, p. 300).

A fase prévia (1) refere-se aos “(...) processos de aprendizagem e às fontes de motivação que precedem os esforços para aprender e que influenciam a preparação dos alunos e a vontade de autorregular sua aprendizagem” (ZIMMERMAN; MOYLAN, 2009, p. 300). Nesta fase, há duas categorias distintas, porém, estreitamente relacionadas: análise de tarefa e crenças automotivacionais.

A análise de tarefa envolve os esforços para decompor uma tarefa de aprendizagem em componentes chaves (ZIMMERMAN, LABUHN, 2012; ZIMMERMAN, 2013). A principal forma de análise de tarefa é o estabelecimento de objetivos, isto é, a decisão a respeito dos resultados específicos de aprendizagem ou de desempenho que se deseja atingir (ZIMMERMAN, 2000; ZIMMERMAN, CLEARY, 2009). A segunda forma de análise da tarefa é o planejamento estratégico, ou seja, a escolha ou a construção de métodos de aprendizagem apropriados para a tarefa em um contexto específico (ZIMMERMAN, 2000; ZIMMERMAN, CLEARY, 2009; ZIMMERMAN, MOYLAN, 2009).

As crenças automotivacionais, como as crenças de autoeficácia, as expectativas de resultados, o interesse pela tarefa e orientação de objetivos também estão integradas na fase prévia da autorregulação da aprendizagem. As crenças de autoeficácia remetem aos julgamentos das pessoas em suas capacidades de organizar e executar eficazmente cursos de ação (BANDURA, 1986). As expectativas de resultado referem-se às crenças sobre os fins últimos do desempenho, como receber reconhecimento social ou obter um emprego desejável (ZIMMERMAN; MOYLAN, 2009). O interesse intrínseco ou valorização da tarefa diz respeito ao apreço que o estudante tem pela tarefa em função de suas propriedades inerentes, e não por suas qualidades instrumentais na obtenção de outros resultados (ZIMMERMAN, MOYLAN, 2009; ZIMMERMAN, CLEARY, 2009). A orientação de objetivos de aprendizagem envolve as crenças ou os sentimentos que o estudante tem sobre a finalidade da aprendizagem, que, neste caso, é melhorar sua competência e dominar uma tarefa; diferentemente de uma orientação de objetivo de desempenho, cujo foco é obtenção de um julgamento positivo do nível de competência pessoal e evitar julgamentos negativos¹. (ZIMMERMAN; MOYLAN, 2009).

Zimmerman (2013) diz que todos os estudantes, de alguma maneira, tentam autorregular seus processos de aprendizagem para atingir resultados favoráveis, todavia, estudantes

¹ Ressalta-se que o construto motivacional orientação de objetivos difere do construto metacognitivo estabelecimento de objetivos. No primeiro caso, não se tem como alvo um resultado específico em um tempo previsto (por exemplo: terminar uma redação em duas horas), trata-se de um compromisso aberto para participar de uma atividade de aprendizagem. O estabelecimento de objetivos, segundo Zimmerman e Moylan (2009), produz um laço de *feedback* explícito que irá requerer a autoavaliação em um momento específico.

proativos (ou que autorregulam sua aprendizagem), conforme designado pelo autor, exibem um padrão cíclico superior de processos autorregulatórios comparado aos estudantes reativos. Tendo em vista a fase prévia, estudantes proativos diferenciam-se de estudantes reativos especialmente na qualidade da análise da tarefa. A partir de uma profunda análise da tarefa, estudantes proativos estabelecem objetivos específicos e os organizam em um sistema hierárquico ou sequencial. Desta forma, os objetivos subordinados funcionam como reguladores proximais dos objetivos mais distantes e tornam-se pontos de evidência de progresso ou não da aprendizagem. Ademais, estudantes proativos vinculam seu planejamento estratégico aos objetivos de curto e longo prazo; engajam-se em escolhas de estratégias adequadas com vista a auxiliar a cognição, o afeto e a execução motora (ZIMMERMAN, 2000, 2008). Em contraste, estudantes reativos são superficiais em suas análises de tarefas, estabelecem objetivos vagos e são menos conhecedores sobre estratégias de aprendizagem, levando-os a confiarem em métodos imprecisos, tais como “ficar mais concentrado” (ZIMMERMAN; LABUHN, 2012).

Dado que o estabelecimento de objetivos e o planejamento estratégico envolvem iniciativa pessoal e persistência, exige-se do estudante um elevado nível de automotivação, conforme explicam Zimmerman e Labuhn (2012). Os estudantes proativos são motivados por crenças superiores de autoeficácia e de expectativa de resultado, por objetivos de aprendizagem de mestria e por um interesse intrínseco. Contrariamente, os alunos reativos possuem baixas expectativas, susceptibilidade para resultados imediatos e medos de desempenho pobre (ZIMMERMAN; LABUHN, 2012).

A fase de realização (2) envolve os “(...) processos que ocorrem durante a aprendizagem e afetam a concentração e o desempenho” (ZIMMERMAN; MOYLAN, 2009, p.301). Nesta fase, há duas categorias principais de processos: autocontrole e auto-observação.

A categoria do autocontrole refere-se ao uso de diversas estratégias para guiar a aprendizagem, tais como estratégias de tarefa, autoinstruções, imagens, gerenciamento de tempo, estruturação do ambiente, busca de ajuda, realce de interesse e autoconsequência. (ZIMMERMAN, 2008; ZIMMERMAN, MOYLAN, 2009; ZIMMERMAN, LABUHN, 2012). As estratégias de tarefa tratam do desenvolvimento de um processo sistemático em que a tarefa é reduzida em função de suas partes essenciais e reorganizada de forma sistemática, por exemplo, quando o aluno ouve uma palestra, identifica os postos-chaves e descreve-os em frases breves e em ordem cronológica. As autoinstruções referem-se às descrições abertas ou secretas de como proceder na execução de uma tarefa. As imagens são vistas como a formação de imagens mentais para auxiliar a retenção, tal como converter informações textuais em teias

de conceitos, fluxogramas e diagramas. O gerenciamento de tempo remete às estratégias para a realização de tarefas conforme programado, estimando os requisitos de tempo para a tarefa e acompanhando os progressos na realização. A estruturação do ambiente envolve métodos para mudar aspectos do mesmo que atrapalham a execução da tarefa de modo a aumentar a eficácia do ambiente. A busca por ajuda é solicitação de assistência para aprender ou realizar alguma tarefa. O realce de interesse refere-se à estratégia de tornar tarefas rotineiras mais atraentes, tal como introduzir em um jogo palavras em língua estrangeira que precisam ser traduzidas. Por fim, a autoconsequência envolve a configuração de contingência recompensadora ou punitiva para si, como verificar sua página do *Facebook* após o fim da lista de exercícios (ZIMMERMAN; MOYLAN, 2009).

Essas várias estratégias precisam ser adaptadas em função dos resultados dos estudantes, e é por isso que a categoria auto-observação presente na fase de realização, desempenha um papel central nos esforços dos alunos para autocontrolarem seus desempenhos (ZIMMERMAN; MOYLAN, 2009).

A categoria da auto-observação refere-se ao acompanhamento que o estudante faz de aspectos específicos do seu próprio desempenho, das condições que o cercam e dos efeitos que produz (ZIMMERMAN, 2000). Existem duas formas principais de auto-observação: o monitoramento metacognitivo e o auto-registro. O primeiro trata de um controle mental informal dos processos de desempenho e resultados. Diferentemente, o auto-registro remete à criação de registros formais dos processos ou dos resultados de aprendizagem, como um gráfico de erros (ZIMMERMAN, MOYLAN, 2009; ZIMMERMAN, LABUHN, 2012).

Zimmerman (2000) explica que existem algumas características da auto-observação que podem influenciar a sua eficácia, entre as quais ele cita: a proximidade temporal (auto-*feedbacks* atuais que permitem ações corretivas em tempo hábil), a informatividade (auto-observações padronizadas e estruturadas que oferecem melhor informação sobre o desempenho), a precisão (informações precisas que auxiliam na adequação das decisões) e a valência do comportamento (registros de realizações de desempenho, em vez de déficits, o que aumenta a motivação das pessoas para autorregular as atividades).

Tomando como referência a fase de realização, Zimmerman e Labuhn (2012) afirmam que alunos proativos utilizam estratégias adequadas que foram planejadas durante a fase prévia, enquanto os alunos reativos enfrentam as tarefas sem uma estratégia explícita ou método para direcioná-los. Os autorregistros são formas vantajosas dos alunos proativos autorregular sua aprendizagem, aumentando a confiabilidade, a especificidade e a regularidade de suas auto-observações. Por sua vez, estudantes reativos têm dificuldade para registrar seus resultados

devido à falha de processos presentes na fase prévia (estabelecimento de objetivos e planejamento estratégico), conduzindo-os a um esforço de monitoramento metacognitivo não sistemático a fim de encontrar a chave do processo (ZIMMERMAN; LABUHN, 2012).

Por fim, a fase de autorreflexão (3) refere-se aos “(...) processos autorregulatórios e crenças que seguem o desempenho e preparam o palco para os ciclos subsequentes da aprendizagem” (ZIMMERMAN; LABUHN, 2012, p. 402). Nesta fase, há duas categorias principais de processos: autojulgamentos e autorreações.

Uma forma fundamental de autojulgamento é a autoavaliação que, de acordo com Zimmerman e Moylan (2009), refere-se às comparações de desempenho com um padrão. Há três principais padrões avaliativos: níveis anteriores de desempenho, domínio dos componentes de uma habilidade e comparações sociais com os desempenhos obtidos por outros, como, por exemplo, os colegas de classe (BANDURA, 1986; ZIMMERMAN, 2000; ZIMMERMAN, MOYLAN, 2009). Uma segunda forma de autojulgamento são as atribuições causais, ou seja, as crenças sobre as implicações causais dos resultados pessoais, tais como se o mau ou bom desempenho é devido à capacidade fixa, ao esforço ou ao uso de determinada estratégia (ZIMMERMAN, 2000; ZIMMERMAN, MOYLAN, 2009).

A categoria de autorreações abarca, por sua vez, os níveis de autossatisfação e as inferências adaptativas ou defensivas. A autossatisfação refere-se aos sentimentos de satisfação ou insatisfação em relação ao desempenho (ZIMMERMAN; CLEARY, 2009). As emoções podem variar de euforia até ansiedade e, conforme sugerem Zimmerman e Cleary (2009), as percepções dos estudantes de satisfação e afeto positivo motivam-lhes a prosseguirem os esforços para sua aprendizagem. As inferências adaptativas ou defensivas são as conclusões que os estudantes têm sobre a alteração (ou não) de abordagens autorreguladas em esforços posteriores de aprendizagem. As inferências adaptativas direcionam os estudantes para novas e melhores formas de atuações autorreguladas, como à escolha de estratégias mais eficazes. Por sua vez, as inferências defensivas servem para proteger as pessoas de futuras insatisfações e afetos aversivos, mas também minam as adaptações bem-sucedidas. Segundo Zimmerman (2000), estas inferências defensivas incluem, por exemplo, a esquiva da tarefa, a apatia e a procrastinação. Esta última é caracterizada pelo adiamento não estratégico de ações. Estudantes que procrastinam sucessivamente as atividades de estudo e as tarefas escolares podem prejudicar seu desempenho acadêmico e processos de aprendizagem (SCHOUWENBURG, 2004; SAMPAIO, PLYODORO, ROSÁRIO, 2012). Ressalta-se que ambas as formas de autorreações dependem do autojulgamento durante a fase de autorreflexão. A título de exemplo, as autoavalições favoráveis de um desempenho e atribuições de causas controláveis (esforço e

escolha de estratégias) pelo indivíduo levam a um aumento de autossatisfação e de esforços contínuos para aprender de forma adaptada (ZIMMERMAN; MOYLAN, 2009).

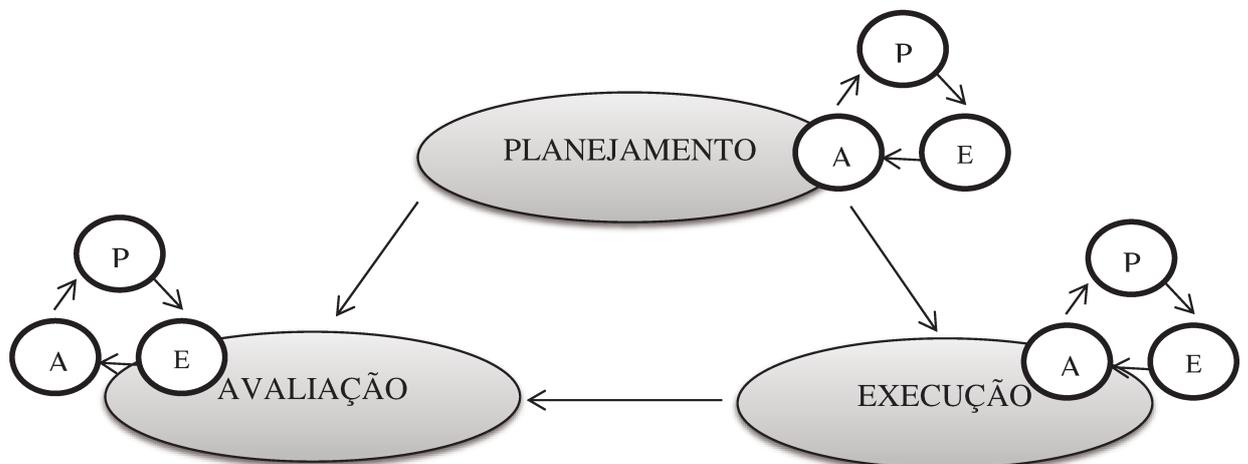
De acordo com Zimmerman (2013), alunos proativos tendem a autoavaliar o desempenho com base na realização dos objetivos estabelecidos na fase prévia. Já os alunos reativos, que possuem objetivos vagos, muitas vezes não conseguem avaliar seu próprio desempenho e, quando fazem isso, recorrem a comparações sociais com os colegas a fim de julgar a eficácia pessoal. Para o autor, comparações sociais geram autoavaliações menos vantajosas do que autocomparações, isto é, comparações com base no crescimento pessoal. Estudantes reativos também são propensos a atribuírem a causa por suas falhas à falta de capacidade, o que é entendida como uma causa incontrolável, enquanto que os estudantes proativos atribuem a uma causa controlável, tal como a escolha de uma estratégia ineficaz para determinada tarefa (ZIMMERMAN; LABUHN, 2012). Segundo Zimmerman (2013), atribuições controláveis levam a um maior nível de satisfação do que as atribuições incontroláveis. Por causa de atribuições de causas controláveis e elevado nível de autossatisfação, alunos proativos são mais propensos a fazer inferências adaptativas, como modificar suas estratégias. Já, estudantes reativos, devido suas atribuições de causas incontroláveis e baixo nível de satisfação, recorrem a inferências defensivas para se protegerem de insatisfações futuras (ZIMMERMAN, LABUHN, 2012; ZIMMERMAN, 2013).

No modelo cíclico da autorregulação da aprendizagem as autorreações influenciam a fase prévia. Conforme colocado por Zimmerman (2013), espera-se que elevados níveis de autossatisfação reforcem as crenças motivacionais positivas, como uma maior percepção de autoeficácia para dominar alguma habilidade acadêmica, uma maior orientação de objetivos para aprendizagem e um maior interesse intrínseco pela tarefa. Por causa da interdependência cíclica, assume-se também que inferências adaptativas conduzam a um melhor planejamento estratégico e a mudanças de metas durante ciclos subsequentes da aprendizagem dos alunos (ZIMMERMAN; MOYLAN, 2009).

A partir do modelo cíclico de autorregulação da aprendizagem de Zimmerman (2000), Rosário (2004) representou graficamente o modelo cíclico intrafases denominado PLEA (planejamento, execução e avaliação). Neste modelo, além da interação cíclica das três fases – planejamento, execução e avaliação – há em cada uma delas uma sobreposição do movimento cíclico completo (Figura 2). A fase de planejamento ocorre quando os estudantes analisam a tarefa específica de aprendizagem. Esta análise compreende o estudo dos próprios recursos pessoais e ambientais para abordar a tarefa e o estabelecimento de objetivos face à tarefa e de um plano concreto para atingir as metas. A fase de execução trata da implementação de

estratégias para o alcance dos objetivos. Nesta fase os estudantes utilizam um conjunto organizado de estratégias e automonitoram a sua eficácia. A fase de avaliação refere-se à análise que o estudante faz do produto da sua aprendizagem comparando-o com os objetivos estabelecidos. Nos casos em que há discrepâncias, os processos autorregulatórios desta fase centram-se também no redesenho de estratégias que possam diminuir essa distância e que permitam alcançar o objetivo (ROSÁRIO, TRIGO, GUIMARÃES, 2003; ROSÁRIO, NÚÑEZ, GONZÁLEZ-PIENDA, 2006).

FIGURA 2 – Modelo PLEA da aprendizagem autorregulada.



Fonte: Rosário, Núñez e Gonzáles-Pienda (2006, p. 134)

Além de uma perspectiva cíclica da ARA, Zimmerman juntamente com Risemberg (1997c) propuseram uma abordagem multidimensional da aprendizagem autorregulada que permite uma compreensão abrangente do construto. Cada dimensão corresponde a uma questão fundamental para o entendimento da aprendizagem: 1) a motivação corresponde à pergunta “por quê?”; 2) os métodos correspondem à pergunta “como?”; 3) o tempo corresponde à pergunta “quando?”; 4) o comportamento corresponde à pergunta “o que?”; 5) o ambiente físico corresponde à pergunta “onde?”; 5) o ambiente social corresponde à pergunta “com quem?”.

Segundo Schunk e Usher (2013) cada dimensão compreende diferentes tipos de processos autorregulatórios que atuam em conjunto, conforme sistematizado no Quadro 1. A dimensão motivação refere-se aos ensejos que levam alguém a engajar-se na ARA, afinal, isto dependerá da percepção que se tem de sua utilidade para auxiliar na aprendizagem e na obtenção de melhores desempenhos. Essa dimensão inclui dois principais processos: os objetivos e a autoeficácia. A dimensão método remete ao modo em que ocorre a ARA, isto é, trata das

estratégias e dos procedimentos utilizados pelos estudantes. No caso desta dimensão, os principais processos abarcados são: as estratégias e a rotina de realização. A dimensão tempo refere-se à escolha que o estudante faz em relação a “quando” se envolverá na tarefa e “por quanto” tempo ele pretende cumpri-la. O principal processo envolvido nesta dimensão é o gerenciamento de tempo. A dimensão comportamento trata do nível de resultado ou de habilidade pretendido pelos estudantes. Incluem-se nesta dimensão os processos de auto-observação, autojulgamento e autorreação. A dimensão ambiente físico refere-se ao local físico e aos seus elementos. A estruturação ambiental é tida como o principal processo desta dimensão. Por fim, a dimensão ambiente social compreende as pessoas com as quais os estudantes se envolvem, tais como professores e colegas. Os principais processos atuantes desta dimensão são o relacionamento social e a busca de ajuda seletiva (ZIMMERMAN, RISEMBERG, 1997c; SCHUNK, USHER, 2013).

QUADRO 1- Dimensões da autorregulação da aprendizagem

DIMENSÕES	PROCESSOS CHAVES
Motivação	Objetivos; autoeficácia
Método	Estratégias; rotina de realização
Tempo	Gerenciamento de tempo
Comportamento	Auto-observação; autojulgamento; autorreação
Ambiente físico	Estruturação ambiental
Ambiente social	Relacionamento social; busca de ajuda seletiva

Fonte: Schunk e Usher (2013, p.9)

De acordo com Schunk e Usher (2013) os estudantes podem escolher uma ou mais dimensões ao engajar-se na ARA. A escolha, inclusive, já é um elemento crítico da aprendizagem autorregulada, pois quando todas as dimensões são reguladas por outros (exemplos, pais e professores) e não são dadas opções de escolha aos estudantes, considera-se que os estudantes são externamente regulados. Nesse sentido, os autores sugerem que os educadores ajudem os estudantes a serem agentes de sua própria aprendizagem fornecendo a eles possibilidades de escolhas, incentivando-os a testar diferentes estratégias, ajudando-os a observarem suas performances e a julgarem o progresso em função dos objetivos, impulsionando-os a planejarem e monitorem o seu tempo a fim de usá-lo de forma mais efetiva, e auxiliando-os a selecionarem ambientes físicos e sociais adequados para suas aprendizagens.

Nas palavras de Schunk e Usher (2013) “As alterações feitas em qualquer uma dessas dimensões e nos processos que compõem a autorregulação podem levar a transformações poderosas nos resultados da aprendizagem (e da vida)” (p.13). Portanto, as dimensões sinalizam

aspectos fundamentais que devem ser abordados no contexto de sala de aula por educadores. Para abordar a dimensão tempo, por exemplo, o educador pode solicitar aos alunos que mantenham um registro das atividades e do tempo gastos em cada uma delas. Na sequência, discutir esses registros a fim de instruí-los sobre maneiras eficientes de planejamento e monitoramento do tempo. A melhoria da gestão do tempo, segundo os autores, acarretará a diminuição do estresse e o aumento do desempenho. Por sua vez, para trabalhar a dimensão método, o educador pode ensinar aos alunos sobre um conjunto variado de estratégias e mostrar a necessidade de adaptá-las às especificidades das tarefas. Outra opção para trabalhar esta dimensão consiste em solicitar aos alunos que escrevam as estratégias que utilizam frequentemente e que avaliem o quanto elas são eficientes. Estudantes com maior repertório de estratégias de aprendizagem têm maior possibilidade de escolher a melhor estratégia para cada tipo de tarefa. Já para abordar a dimensão ambiente físico, o educador pode solicitar aos estudantes uma lista com as potenciais distrações e, em seguida, discutir com eles maneiras de eliminar ou minimizar essas distrações. A criação de ambientes produtivos de aprendizagem que minimizem distrações permitirá ao estudante alcançar maiores níveis de desempenho.

No próximo subtítulo será exposta outra importante contribuição de Zimmerman, que se refere à identificação do processo pelo qual a autorregulação é desenvolvida.

1.1.2 Modelo de desenvolvimento das competências autorregulatórias

Schunk e Zimmerman (1997) elaboraram um modelo composto por quatro níveis – observação, emulação, autocontrole e autorregulação – que elucida como ocorre o desenvolvimento das competências autorregulatórias. Os autores propõem que as competências se desenvolvem inicialmente com o auxílio de um suporte social e, posteriormente, este suporte é reduzido à medida que os alunos adquirem habilidades subjacentes à autorregulação. Em outras palavras, as fontes de aprendizagem são essencialmente sociais nos dois primeiros níveis (observação e emulação), mas nos próximos níveis (autocontrole e autorregulação) alteram-se para fontes internas.

O primeiro nível, denominado de observação, ocorre quando o indivíduo observa um modelo vivo ou simbólico (vídeos, narrativas...) e, a partir disso, forma representações cognitivas das habilidades e adquire conhecimentos básicos da competência autorregulatória (SCHUNK; USHER, 2013). Conforme explica Zimmerman (2000), os modelos transmitem processos da autorregulação associados à execução de uma determinada habilidade, processos como padrões de desempenho e orientações motivacionais, que os observadores poderão usar

durante os níveis de desenvolvimento subsequentes. Todavia, apesar do valor da informação observada, a maioria dos indivíduos precisa executar as estratégias para incorporá-las a seus repertórios comportamentais (ZIMMERMAN, 2000).

O nível de emulação trata da tentativa do indivíduo de imitar o comportamento observado (DIBENEDETTO, 2011). Todavia, conforme explicam Schunk e Zimmerman (1997) e Zimmerman e Cleary (2009), raramente o aluno copia de forma exata as ações do modelo, ao invés disso, ele segue um padrão geral e usa seu próprio estilo para praticar o que aprendeu por meio da observação. Percebe-se que, diferentemente do primeiro nível, no nível de emulação é possível visualizar a execução de comportamentos, ainda que ocorra de forma rudimentar (SCHUNK; USHER, 2013). Acrescenta-se que durante este nível o indivíduo pode melhorar sua precisão e motivação se um agente social (por exemplo, um professor) fornecer orientação, *feedback* e encorajamento (SCHUNK; USHER, 2013).

O nível de autocontrole acontece quando o aluno domina e emprega as habilidades por conta própria em tarefas semelhantes e na ausência do modelo (SCHUNK; USHER, 2013). Neste nível ocorre a internalização, embora os alunos ainda dependam das representações pessoais dos padrões de desempenho modelados (ZIMMERMAN, KITSANTAS, 1997; ZIMMERMAN, 2000; ZIMMERMAN, CLEARY, 2009; DIBENEDETTO, 2011).

Por sua vez, no último nível, denominado de autorregulação, o aluno é capaz de adaptar suas habilidades cognitivo-motoras às condições pessoais e contextuais. Alunos neste nível escolhem e fazem ajustes de estratégias com base nos resultados alcançados; mantém a motivação em função da percepção de autoeficácia; e raramente dependem das representações dos modelos (ZIMMERMAN, KITSANTAS, 1997; ZIMMERMAN, 2000; ZIMMERMAN, CLEARY, 2009; DIBENEDETTO, 2011).

Schunk e Zimmerman (1997) sintetizam o modelo da seguinte forma:

Esta análise de quatro níveis do desenvolvimento de competências autorregulatórias começa com a aquisição de conhecimento das habilidades de aprendizagem (observação) e inclui o uso dessas habilidades (imitação), internalizando-as (autocontrole), e empregando-as de forma adaptativa (autorregulação) (SCHUNK; ZIMMERMAN, 1997, p. 200).

Percebe-se que a internalização é um elemento crítico da progressão do “social para o self” ou do “externo para o interno” (SCHUNK; USHER, 2013, p 19). Conforme Schunk e Usher (2013) apontam: “Conhecimentos e habilidades são internalizados quando estão sob o controle autorregulatório do estudante, diferentemente de ações não-internalizadas que estão sob o controle dos outros” (SCHUNK; USHER, 2013, p. 19). Entretanto, Schunk e Zimmerman (1997) também explicam que, embora a progressão do desenvolvimento ocorra do social para

o self, assume-se que as influências pessoais de autorregulação, como por exemplo, a autoeficácia e a metacognição, operam como determinantes que interagem de forma mútua e interdependente com fatores ambientais e comportamentais, conforme a formulação sócio-cognitiva de reciprocidade triádica. Assim, “a autorregulação não implica no esquecimento de uma pessoa das influências sociais (...)” (SCHUNK; ZIMMERMAN, 1997, p.200). Isso é comprovado em situações em que os estudantes que autorregulam sua aprendizagem procuram estrategicamente ajuda.

Segundo Zimmerman e Kitsantas (1997), estudantes que recebem suporte social e que as estratégias de aprendizagem são modeladas e adotadas como metas de processo que orientarão a prática autodirigida e o automonitoramento tendem a fazer atribuições de causalidade dos resultados alcançados às fontes pessoais controláveis (exemplo, estratégias de aprendizagem); suas experiências aumentam as crenças de autoeficácia e a motivação intrínseca; bem como apresentam maior disposição para prosseguirem na aquisição de habilidades. Por sua vez, quando os estudantes não contam com este suporte, acaba-se por expor-se a riscos desnecessários. Neste caso, os estudantes tendem a concentrarem-se nos resultados de desempenho e atribuírem a estes, causas de caráter pessoal e incontrollável (por exemplo, capacidade), acarretando, então, sentimentos pessoais negativos sobre uma eventual aquisição da habilidade e, provavelmente, maiores chances de fracassarem no futuro. Como Zimmerman (2000, p. 28) afirmou: “Embora seja possível desenvolver competências de autorregulação por descoberta pessoal, esse caminho é muitas vezes tedioso, frustrante e limitado em sua eficácia”.

Por fim, sobre o modelo de desenvolvimento de competências autorregulatórias, observa-se que este se diferencia de outros modelos de estágios de desenvolvimento em dois pontos principais: não se assume que os aprendizes devam avançar através dos quatro níveis em uma sequência invariante; quando o quarto nível é atingido, não significa que será usado em todas as situações (por exemplo, um estudante que alcançou este nível pode optar por não utilizar suas competências por estar cansado ou desinteressado). Supõe-se, em vez disso, que os estudantes aprendem melhor quando dominam cada nível de habilidade considerando a sequência proposta no modelo de desenvolvimento de competências autorregulatórias (SCHUNK, ZIMMERMAN, 1997; ZIMMERMAN, 2000; ZIMMERMAN, CLEARY, 2009).

Considerando, pois, o papel do suporte social no desenvolvimento de competências autorregulatórias, compete agora apresentar o modelo instrucional sistematizado por Zimmerman, Bonner e Kovach (1996). Esse modelo fornece instruções específicas que orientam os professores no fortalecimento da autorregulação da aprendizagem de seus alunos

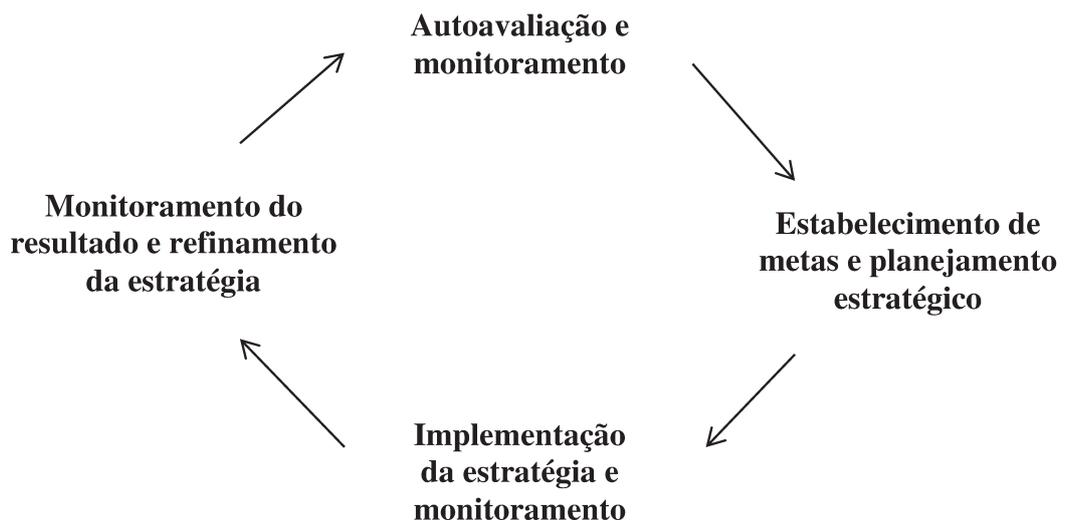
em diversas tarefas acadêmicas, tais como: gerenciamento de tempo, compreensão de textos, anotação, preparação para exames e habilidades de escrita.

1.1.3 Modelo instrucional para o fortalecimento da autorregulação da aprendizagem

Zimmerman, Bonner e Kovach (1996) assumem que as salas de aulas podem ser transformadas em “academias de aprendizagem autorregulada” (p. 21), isto é, um espaço que fomenta e exercita a autonomia do estudante para regular e dirigir os seus processos de aprendizagem. Todavia, segundo os autores, raramente os professores oferecem em salas de aulas tradicionais atividades dirigidas ao desenvolvimento de habilidades autorregulatórias, ainda que pesquisas sugiram que a maioria destes profissionais é consciente de que seus alunos têm dificuldades para autorregular a aprendizagem.

Para os professores potencializarem a autorregulação da aprendizagem de estudantes no contexto de sala de aula, Zimmerman, Bonner e Kovach (1996) propõem que eles considerem os seguintes processos inter-relacionados: 1) autoavaliação e monitoramento; 2) estabelecimento de metas e planejamento estratégico; 3) implementação da estratégia e monitoramento; 4) monitoramento do resultado e refinamento da estratégia (Figura 3).

FIGURA 3 – Um modelo cíclico de aprendizagem autorregulada



Fonte: Zimmerman, Bonner e Kovach (1996, p.11).

A auto-avaliação e o monitoramento tem início quando os estudantes julgam sua eficácia pessoal tendo em vista os resultados alcançados em atividades anteriores. Para melhorar as precisões das autoavaliações os professores podem distribuir formulários para os estudantes registrarem aspectos específicos dos seus estudos (por exemplo, tempo de estudo gasto na produção de um resumo) e os desempenhos alcançados. Além disso, permitir que os estudantes durante as aulas tenham a oportunidade de discutirem com os colegas suas formas de automonitoramento, suas estratégias e resultados. Registros de desempenho e *feedback* dos professores ou colegas podem ajudar na autoavaliação (ZIMMERMAN; BONNER; KOVACH, 1996).

O estabelecimento de metas e o planejamento estratégico ocorrem quando os estudantes analisam a tarefa, estabelecem metas de aprendizagem e escolhem uma estratégia. Para auxiliar esses processos, os professores podem instruir os estudantes a respeito de como quebrar a tarefa em componentes, como eleger metas e submetas e como optar por estratégias eficazes de aprendizagem (ZIMMERMAN; BONNER; KOVACH, 1996). Zimmerman, Bonner e Kovach (1996) também sugerem aos professores que demonstrem aos seus alunos a ligação que há entre as estratégias e os resultados de aprendizagem e o papel das metas na escolha da estratégia mais adequada.

A implementação da estratégia e o monitoramento ocorrem quando os estudantes tentam aplicar uma estratégia em um contexto estruturado e que cuja precisão é monitorada. Neste caso, o papel do professor é permitir com que as novas estratégias de aprendizagem sejam conhecidas e discutidas publicamente, bem como oferecer oportunidades para que os alunos implementem e avaliem as suas novas estratégias (ZIMMERMAN; BONNER; KOVACH, 1996).

O monitoramento do resultado e refinamento da estratégia ocorrem quando os estudantes avaliam os resultados de desempenho considerando a ligação que há entre estes e as estratégias de aprendizagem utilizadas. A eficácia de qualquer estratégia dependerá de fatores relacionados à tarefa, ao contexto e ao indivíduo. No caso de estratégias de memorização, por exemplo, elas podem funcionar muito bem em testes de múltipla escolha, mas não são adequadas em testes que exigem argumentação. Os alunos devem constantemente automonitorar os resultados de aprendizagem e variar suas estratégias para responder às demandas do meio. O papel do professor nesses processos é incentivar os estudantes a variar suas estratégias de aprendizagem e a determinar as combinações mais eficazes para a obtenção de resultados acadêmicos mais altos. Ademais, ao professor cabe a função de oferecer oportunidades para os alunos refinarem e medirem a eficácia de estratégias de aprendizagem,

bem como de auxiliá-los a rever todo o processo cíclico da autorregulação da aprendizagem, destacando a superação dos obstáculos, o progresso no desempenho e os ganhos na autoeficácia (ZIMMERMAN; BONNER; KOVACH, 1996).

Observa-se que o modelo instrucional oferece prescrições direcionadas aos professores para que capacitem os alunos com ferramentas que fomentem a autorregulação da aprendizagem (BEMBENUTTY, 2013). Nesse sentido, Bembenutty (2013) sintetiza as tarefas dos professores, para que promovam habilidades autorregulatórias em seus alunos, e as tarefas dos estudantes, para que adquiram essas habilidades autorregulatórias (Quadro 2).

QUADRO 2 - Modelo instrucional para o fortalecimento da autorregulação da aprendizagem com aplicações para professores e estudantes Fonte: Adaptado de Bembenutty (2013, p. 165).

Modelo instrucional	Descrição dos sub-processos	Tarefas dos professores	Tarefas dos estudantes
Autoavaliação e monitoramento	<ul style="list-style-type: none"> Estudantes julgam suas competências e eficácia por meio de observações de professores, colegas e autorregistros e de performances anteriores 	<ul style="list-style-type: none"> Fornecer orientações claras e <i>feedback</i> Fornecer atribuições diárias para desenvolver habilidades e avaliações frequentes Identificar os progressos acadêmicos dos alunos Facilitar a avaliação de pares e o monitoramento de tarefas 	<ul style="list-style-type: none"> Avaliar suas competências para completar a tarefa Monitorar o quão perto e quão bem completaram a tarefa, verificando os seus registros. Comparar atribuições com colegas e com a orientação fornecida pelo professor Refazer tarefas se for necessário de acordo com as orientações fornecidas pelo professor
Estabelecimento de objetivos e planejamento estratégico	<ul style="list-style-type: none"> Os estudantes avaliam e definem metas específicas e de curto prazo e escolhem estratégias de aprendizagem que poderiam ajudá-los a atingir as metas 	<ul style="list-style-type: none"> Ensinar como os alunos devem avaliar sua tarefa Auxiliar na identificação de metas específicas e de curto prazo Modelar e ensinar o uso de estratégias de aprendizagem Promover oportunidades para que os estudantes identifiquem quando, onde, com quem e como eles podem completar a tarefa. 	<ul style="list-style-type: none"> Avaliar as tarefas e os objetivos específicos e de curto prazo. Estabelecer os objetivos e escolher as estratégias. Identificar quando, onde, com que e como podem terminar a tarefa.
Implementação da estratégia e monitoramento	<ul style="list-style-type: none"> Os estudantes implementam as estratégias de aprendizagem e monitoram as metas de aprendizagem e o progresso acadêmico 	<ul style="list-style-type: none"> Os professores servem como importante fonte social de <i>feedback</i> Fornecer ferramentas de automonitoramento Recomendar configurações ambientais adequadas, onde a tarefa poderia ser cumprida e avaliar o progresso dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> Executar um plano de ação para atingir as metas, enquanto monitoram seu progresso em direção a conclusão da tarefa. Trabalhar em suas tarefas através da implementação das estratégias de pré-selecionadas e, verificar seu progresso. Procurar a ajuda de professores e colegas, se for necessário. Selecionar relações sociais adequadas e controlar o ambiente. Monitorar suas estratégias.
Monitoramento do resultado e refinamento da estratégia	<ul style="list-style-type: none"> Os alunos avaliam a eficácia dos seus resultados e estratégias acadêmicas de acordo com as normas e metas que previamente estabeleceram. 	<ul style="list-style-type: none"> Avaliar o progresso dos alunos Fornecer <i>feedback</i> sobre os resultados Fazer sugestões para o uso continuado de estratégias eficazes ou para a utilização de novas Fornecer <i>feedback</i> sobre os progressos realizados pelos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> Fazer uma autoavaliação, um autoexame e uma autorreflexão de como a tarefa foi concluída. Verificar se fizeram progressos significativos em direção à conclusão da tarefa. Examinar o que não foi concluído ou foi concluído insatisfatoriamente. Verificar o seu progresso acadêmico com os padrões que estabelecem para si e com os <i>feedbacks</i> fornecidos a eles.

Dado que o papel do professor neste modelo é central, Zimmerman, Bonner e Kovach (1996) também destacam quatro tipos de apoio que os professores podem fornecer durante a fomentação dos processos do modelo instrucional. O primeiro deles é a modelação, que consiste em demonstrar os processos autorregulatórios que se espera que os estudantes utilizem. O segundo tipo de apoio é o encorajamento, ou seja, enfatizar os sucessos dos alunos e incentivar diferentes caminhos para aprender. A análise de estratégia e de tarefa é outra forma de apoiar os estudantes, pois consiste em ajudar os estudantes a planejarem estratégias eficazes e fornecer oportunidades para que eles se envolvam na análise da tarefa e na fixação de objetivos. O último tipo de apoio é a verificação de resultado e o refinamento de estratégias utilizadas, que significa oferecer orientações sobre como avaliar os resultados acadêmicos com precisão e sobre quais aspectos de sua estratégia são mais úteis e quais precisam ser alterados.

Alguns estudos encontrados na literatura demonstram a eficácia desse modelo instrucional (DEMBO, SELI, 2004; STOEGER, ZIEGLER, 2008; CHEN 2011).

Dembo e Seli (2004) avaliaram a eficácia dos quatro processos no desenvolvimento de habilidades de autorregulação em um grupo de graduandos inscritos em “cursos de estratégias de aprendizagem” de uma universidade dos Estados Unidos. Nestes cursos, os participantes eram auxiliados a aplicarem os quatro processos do desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem em tarefas específicas ou em comportamentos que desejavam mudar. A título de exemplo, os autores oferecem em seu artigo, a descrição dos processos explorados com os participantes considerando o problema da ansiedade, a saber:

- Autoavaliação e monitoramento. A finalidade deste processo é permitir que os alunos se tornem conscientes e avaliem o comportamento acadêmico anterior e atual. Assim, o aluno tenta responder: A ansiedade influencia a minha vida acadêmica e/ou pessoal? Se sim, qual (quais) é (são) o(s) problema(s) que enfrento? Quando, onde e com que frequência a minha dificuldade ocorre? Quais fatores (por exemplo, crenças, percepções, sentimentos, respostas fisiológicas e/ou comportamentos) contribuem para este problema? O que eu preciso mudar para que se reduza ou elimine o meu problema?
- Estabelecimento de metas e planejamento estratégico. Depois que os alunos compreendem melhor o seu comportamento em uma determinada área, serão capazes de definir objetivos (de curto, médio e longo prazo) e de planejar estratégias específicas para lidar com a sua área de dificuldade. Importa também neste processo estabelecer os métodos utilizados para manter o controle do uso da estratégia. Deste modo, o aluno tenta responder: Quais são os

meus objetivos? Quais as estratégias que eu vou utilizar para reduzir minha ansiedade? Quando eu vou usar essas estratégias? Como vou registrar meu progresso?

- Implementação da estratégia e monitoramento. Neste processo os alunos executam a estratégia e monitoram a sua eficácia. De forma geral, tentam responder: Eu estou alcançando meus objetivos por meio das estratégias escolhidas?
- Monitoramento do resultado e refinamento da estratégia. Nesta etapa final, os alunos observam o seu desempenho e determinam quais estratégias foram mais eficazes ou menos eficazes para ajudar a reduzir o problema. Questões importantes para que os alunos reflitam: Será que eu atingi o(s) objetivo(s) que estabeleci? A redução da minha ansiedade influenciou o meu desempenho acadêmico e/ou a vida pessoal? Quais estratégias foram mais eficazes e menos eficazes? Quais eu mudaria? O que preciso fazer no futuro?

Para avaliar a eficácia do curso, os participantes responderam duas questões: a) Antes de fazer o curso, até que ponto você acreditava que poderia mudar o seu comportamento? b) Até que ponto o curso mudou o seu comportamento? As respostas foram dadas em uma escala que variava de 1 (muito pouco) a 5 (muito mais). Os resultados forneceram a evidência de que o curso, que se pautou no modelo instrucional de Zimmerman, Bonner e Kovach (1996), ajudou os estudantes a mudarem o seu comportamento. Ademais, os autores colheram comentários dos estudantes que comprovaram a importância dos quatro processos do modelo instrucional – por exemplo, sobre o processo de autoavaliação e monitoramento o aluno declarou: “Me fez pensar sobre o meu problema e enfrentá-lo, em vez de apenas aceitá-lo” (DEMBO; SELI, 2004).

Stoeger e Ziegler (2008) avaliaram os efeitos do módulo de gestão de tempo conforme sugerido por Zimmerman, Bonner e Kovach (1996) em turmas de estudantes alemães do quarto ano do ensino fundamental. Para isso, durante cinco semanas as turmas receberam treinamento sobre a aplicação das fases do modelo (autoavaliação e monitoramento; estabelecimento de metas e planejamento estratégico; implementação da estratégia e monitoramento; monitoramento do resultado e refinamento da estratégia) na gestão de tempo em tarefas/lições de casa. Estas instruções foram conduzidas durante as aulas regulares pelos professores da turma, que previamente haviam sido treinados pelos autores do artigo. Os resultados apontaram que os participantes obtiveram melhoria na gestão do tempo e nas crenças de autoeficácia. Quanto ao desempenho, medido pelas taxas de resolução dos exercícios de matemática, houve melhora ao longo do treino e redução no desempenho no período final do treinamento. Para os autores, o fato de que parte das aulas de matemática foi destinada ao ensino de estratégias autorregulatórias, diminuindo o tempo de ensino desta matéria, levou à redução do desempenho.

Chen (2011) também explorou a eficácia do modelo instrucional para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem em um grupo de graduandos do sul de Taiwan. Os participantes receberam treinamento sobre o modelo, em seguida, foram convidados a aplicarem os passos deste modelo em várias situações de aprendizagem e a registrarem suas ações; posteriormente, participaram de uma entrevista. Para introduzir o modelo (Quadro 3), o instrutor mostrou-o e interpretou cada passo com exemplos. Em seguida, forneceu exemplos concretos de como usar o modelo para orientar as ações. Após a demonstração, os participantes desenvolveram seu próprio plano de ação, durante duas semanas, utilizando os passos descritos nas fases 1 e 2 do modelo. Durante o desenvolvimento deste plano, o instrutor fornecia orientações individuais para aqueles com dificuldades em fazê-lo. Com o plano estabelecido, os participantes implementavam suas estratégias e as avaliavam durante as seis semanas seguintes, utilizando os passos descritos nos estágios 3 e 4. Por fim, eles apresentavam os seus relatórios de ação ao instrutor. Este relatório de ação foi escrito tendo como base as fases do modelo conforme esquematizado no Quadro 3. Os resultados obtidos na análise de conteúdo dos relatórios e das entrevistas indicaram que os alunos conseguiram seguir as orientações do modelo para guiar suas ações e que se sentiram beneficiados com seu uso (CHEN, 2011).

As pesquisas descritas (DEMBO, SELI, 2004; STOEGER, ZIEGLER, 2008; CHEN, 2011) demonstram que o modelo instrucional se trata de um procedimento didático inovador que pode ser utilizado pelos professores a fim de que seus alunos fortaleçam suas estratégias de autorregulação da aprendizagem, suas crenças motivacionais apropriadas e o seu conhecimento acadêmico enquanto fazem as tarefas acadêmicas.

QUADRO 3- Modelo orientador de autorregulação acadêmica utilizado na pesquisa de Chen (2011)

Fase	Objetivo	Passos
Fase 1 Diagnóstico do problema	Identificar um problema de aprendizagem	1º passo: Identificar um problema de aprendizagem <ul style="list-style-type: none"> • Identifique um problema com foco na matéria: escolha uma matéria/tema/assunto que você sente dificuldade. • Identifique um problema geral: escolha um problema que não seja focado na matéria, mas que tem incomodado você por um longo tempo. 2º passo: Observar a si mesmo no que se refere ao modo como lida com o problema <ul style="list-style-type: none"> • Registre suas observações em um diário, ou • Projete algumas tabelas ou formas de registros para gravá-las. 3º passo: Diagnosticar seu problema <ul style="list-style-type: none"> • Especifique o problema detalhadamente, e • Especifique seus recursos para resolver este problema
Fase 2 Estabelecimento de metas e planejamento estratégico	Definir objetivos de aprendizagem e escolher estratégias apropriadas	1º passo: Definir seu objetivo <ul style="list-style-type: none"> • Os objetivos devem ser específicos e atingíveis • Organize as metas de curto prazo, de médio prazo e de longo prazo 2º passo: Escolher estratégias <ul style="list-style-type: none"> • Selecione estratégias eficazes que você já conhece, mas que nunca utilizou, ou • Observe estratégias eficazes utilizadas por outros, ou • Busque estratégias eficazes em livros, internet ou outros recursos. 3º passo: Desenvolver um plano de ação <ul style="list-style-type: none"> • Escreva suas metas e estratégias • Agende já a implementação da estratégia • Defina intervalos regulares de auto-avaliação
Fase 3 Implementação e monitoramento da estratégia	Implementar as estratégias e monitorá-las	1º passo: Implementar as estratégias <ul style="list-style-type: none"> • Execute as estratégias que você planejou 2º passo: Monitorar as estratégias e fazer avaliações formativas <ul style="list-style-type: none"> • Se necessário, projete suas formas de acompanhamento • Mantenha um diário, incluindo os seus pensamentos e sentimentos sobre a implementação • Avalie a sua aplicação regularmente • Se necessário, ajuste suas estratégias
Fase 4 Avaliação da Estratégia implementada	Avaliar os efeitos do uso da estratégia	1º passo: Examinar a melhoria no desempenho <ul style="list-style-type: none"> • Compare o desempenho obtido e veja se conseguiu ver melhoria • Decida se a estratégia valeu a pena 2º passo: Revisar o plano para o próximo ciclo <ul style="list-style-type: none"> • Identifique os problemas (ou dificuldades) e procure as soluções • Reveja o plano para torná-lo mais eficaz

Fonte: Chen (2011, p.31)

Por fim, vale alertar sobre as diferenças entre o modelo instrucional de Zimmerman, Bonner e Kovach (1996) e o modelo trifásico da ARA de Zimmerman (2000). Segundo Bembenuitty (2013), o modelo instrucional foi desenvolvido anteriormente ao modelo trifásico e caracteriza-se por ser prescritivo e específico, isto é, ele contém explicações e recomendações de como se deve agir e é direcionado para uma tarefa particular (anotações, escrita, gerenciamento de tempo, etc). Por sua vez, o modelo trifásico não é prescritivo. Este modelo é de âmbito mais geral e destaca-se por abordar a estrutura inter-relacionada e cíclica dos processos autorregulatórios que ocorrem antes, durante e após os esforços de aprendizagem. Nesse sentido, o autor pontua que os modelos se complementam, pois, o modelo instrucional destaca os passos específicos para completar uma tarefa, enquanto o modelo trifásico destaca os processos que acontecem ao longo de uma tarefa (antes, durante e depois).

Na seção seguinte serão sintetizadas as principais contribuições dos estudos sobre a autorregulação da aprendizagem na perspectiva da Teoria Social Cognitiva.

1.1.4 Principais contribuições dos estudos sobre a autorregulação da aprendizagem na perspectiva da Teoria Social Cognitiva

No presente capítulo, apresentou-se de forma geral as propostas de Zimmerman sobre a autorregulação da aprendizagem. Ponderações que, conforme já exposto, esclarecem e ampliam a perspectiva social cognitiva da autorregulação. Falou-se, pois, do conceito, das fases e das dimensões da ARA. Ademais, do modelo de desenvolvimento de competências autorregulatórias e do modelo instrucional.

Sobre o conceito, deve-se lembrar que a ARA é um processo cíclico e multidimensional que possibilita ao estudante o controle da própria cognição, motivação, comportamento e ambiente em prol de seus objetivos (ZIMMERMAN, 1990; ZIMMERNAN, 2013; CLEARY, CALLAN, ZIMMERMAN, 2012). Este processo é cíclico porque os aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais atuam em interdependência e em sequência: fase prévia, fase de realização e fase de autorreflexão. O seu diferencial é que este processo não se concentra somente na realização da tarefa, mas procura abranger os sub-processos precedentes e adjacentes dela (ZIMMERMAN, 2000, 2008, 2013; ZIMMERMAN, MOYLAN, 2009; ZIMMERMAN, CLEARY, 2009; CLEARY, CALLAN, ZIMMERMAN, 2012; ZIMMERMAN, LABUHN, 2012). Por sua vez, este processo é multidimensional porque se compõe por dimensões – motivação, método, tempo, comportamento, ambiente físico e ambiente social – e cada uma delas compreende diferentes tipos de processos autorregulatórios

que atuam em conjunto (ZIMMERMAN, RISEMBERG, 1997a; CLEARY, CALLAN, ZIMMERMAN, 2012; SCHUNK, USHER, 2013).

Há pelo menos cinco contribuições educacionais do modelo de fase e multidimensional de Zimmerman. Primeiramente, o modelo pode ser estendido e aplicado a qualquer tarefa ou atividade que exige regulação, como por exemplo, em atividades acadêmicas (leitura, escrita...) e atividades motoras (tênis, basquete...) (CLEARY; CALLAN; ZIMMERMAN, 2012). Em segundo lugar, o modelo possibilita que os estudantes interpretem os processos da ARA como controláveis e passíveis de adaptação frente às diferentes tarefas e contextos (ZIMMERMAN; LABUHN, 2012). Em terceiro lugar, o modelo permite que os estudantes tenham clareza das relações dos diversos subprocessos metacognitivos e motivacionais envolvidos dentro das fases e entre as fases (ZIMMERMAN; LABUHN, 2012). Em quarto lugar, a natureza cíclica da ARA sugere que a aprendizagem e o desempenho possam ser otimizados quando os estudantes se envolvem em processos de autorregulação antes, durante e após as tarefas de aprendizagem (ZIMMERMAN, 2000; SCHUNK, USHER, 2013). Por último, a multidimensionalidade da ARA percebida por Zimmerman oferece aos educadores um ponto de partida útil para o direcionamento de intervenções, pois estes podem selecionar uma ou mais dimensões, ensinar aos alunos estratégias eficazes e providenciar-lhes condições favoráveis para que possam escolhê-las e usá-las (SCHUNK; USHER, 2013).

Sobre o modelo de desenvolvimento de competências autorregulatórias, vale recordar que Zimmerman postula que as habilidades humanas tornam-se autorreguladas em uma série de níveis, a saber: nível observacional, nível de emulação, nível de autocontrole e nível de autorregulação (SCHUNK, ZIMMERMAN, 1997; ZIMMERMAN, 2000). Quanto ao modelo instrucional de Zimmerman, como apontado, trata-se de uma proposta cujo objetivo é auxiliar os educadores a organizarem suas aulas e atividades acadêmicas dentro do quadro teórico da ARA, considerando quatro processos inter-relacionados: 1) autoavaliação e monitoramento; 2) estabelecimento de metas e planejamento estratégico; 3) Implementação da estratégia e monitoramento; 4) monitoramento do resultado e refinamento da estratégia (ZIMMERMAN; BONNER; KOVACH, 1996).

A principal contribuição de ambos os modelos é que eles demonstram a importância do ensino sistemático, da modelação social, da estruturação de tarefas e dos incentivos no auxílio aos estudantes para que incorporem habilidades autorregulatórias em seus repertórios comportamentais (ZIMMERMAN, 1990; SCHUNK, ZIMMERMAN, 1997; ZIMMERMAN, 2000).

Em geral, pode-se dizer que Zimmerman e colaboradores fornecem um quadro teórico coerente e útil ao campo educacional, uma vez que ajudam a compreender as diferenças individuais na aprendizagem destacando, não somente o papel ativo do aluno e sua capacidade de autoiniciativa, mas também considerando o papel do ambiente social na promoção da autorregulação da aprendizagem e, conseqüentemente, na promoção da autorregulação em domínios específicos.

No próximo subcapítulo serão explorados alguns modelos de processos de escrita, o papel das crenças de autoeficácia no processo de escrita, os programas instrucionais para o desenvolvimento de competências autorregulatórias para a escrita e os resultados de investigações realizadas no contexto do ensino superior sobre a autorregulação e outras variáveis relacionadas à escrita.

1.2 AUTORREGULAÇÃO DA ESCRITA

Neste subcapítulo serão explorados alguns dos modelos mais importantes - conforme apontados por Harris, Graham, Brindle e Sandmel (2009) - para a análise do processo de escrita: o de Flower e Hayes (1981), o de Bereiter e Scardmalia (1987 apud HARRIS et al., 2009) e o de Zimmerman e Risemberg (1997a). Ainda que existam diferenças nas propostas destes autores, todos reconhecem, seja de forma explícita ou implícita, o papel da autorregulação (GRAHAN; HARRIS, 1997, 2000). Todavia, maior destaque será dado às considerações de Zimmerman e Risemberg (1997a), pois aplicaram a perspectiva social cognitiva da autorregulação da aprendizagem ao campo da escrita desenvolvendo um modelo de autorregulação da escrita.

A seguir, serão apresentados três programas instrucionais de aprimoramento da escrita com foco em competências autorregulatórias e que são influenciados pelos pressupostos da Teoria Social Cognitiva e do modelo de autorregulação da escrita, a saber: 1) o programa Self-Regulated Strategy Development (SRSD) proposto pelo grupo de Harris, Graham e colegas, 2) o modelo acadêmico de Zimmerman, Bonner e Kovach (1996) aplicado ao campo da escrita, 3) e as orientações de Vanderstoep e Pintrich (2008) para estudante do ensino superior. Por conseguinte, serão descritas pesquisas que investigaram variáveis relacionadas à escrita e cuja amostra foi composta por estudantes do ensino superior.

1.2.1 Modelos de processos de escrita e a autorregulação

Tomando-se a referência de Harris et al. (2009) serão apontados três modelos que norteiam a pesquisa atual sobre a escrita. Iniciar-se-á com a descrição do modelo de Flower e Hayes (1981).

Flower e Hayes (1981) descrevem o ato de escrever em termos de três componentes principais: o contexto da tarefa, a memória de longo prazo do escritor e o processo de escrita. O contexto da tarefa envolve fatores externos ao escritor, mas que influenciam a escrita, tal como a exigência da tarefa, o próprio texto em construção, as ferramentas de escrita e as fontes externas de informações utilizadas (ex. livro). O segundo componente, a memória de longo prazo, inclui o conhecimento acumulado que o escritor tem sobre o tema, o público e as representações de escrita. O processo de escrita, terceiro componente do modelo, abarca as operações mentais empregadas durante a escrita, que são divididas em três subprocessos: 1) o

planejamento, que envolve três subcomponentes cognitivos: a geração de ideias, o estabelecimento de metas e a organização da informação; 2) a tradução, que é processo de conversão de ideias em produção textual; 3) a revisão, que inclui dois subcomponentes: a avaliação e a revisão do texto. Sobre estes subcomponentes da revisão, Hayes e Flower (1981) destacam que eles podem ocorrer a qualquer momento da escrita e interromper qualquer outro processo. Ademais, a revisão planejada conduz a novos ciclos de planejamento e tradução.

No modelo de Flower e Hayes (1981), os processos de escrita (planejamento, tradução e revisão) estão sob o controle de uma estrutura denominada “monitor”, que ativa e coordena a interação entre os vários elementos envolvidos na escrita. Essa formulação de processamento de informação foi concebida para explicar as interações entre os distintos processos e a capacidade do escritor em avaliar seu progresso, redefinir metas iniciais de escrita e mover-se de um processo para o próximo.

De acordo com Harris et al. (2009) há pelo menos quatro princípios do modelo de Flower e Hayes (1981) que afetam a investigação ainda hoje: 1) a escrita é uma atividade dirigida a uma finalidade e que, portanto, envolve objetivo e submeta, 2) uma variedade de operações mentais é necessária para alcançar os objetivos do escritor, 3) os processos de escrita não são lineares, mas envolvem uma complexa interação de atividades entrelaçadas; 4) a escrita exige lidar com um grande número de demandas de uma vez, tal como fazer planos, revisar planos, atrair conhecimentos e ideias da memória, desenvolver conceitos, imaginar, responder a um leitor desinformado e gerir o processo de escrita.

Bereiter e Scardamalia (1987), citados por Zimmerman e Risemberg (1997a) e Harris et al. (2009), propõem dois modelos de escrita: o modelo de explicitação do conhecimento (*Knowledge telling*) e o modelo de transformação do conhecimento (*Knowledge transforming*). O primeiro modelo corresponde à conduta de um escritor novato, cuja produção de texto baseia-se essencialmente na extração direta do conteúdo recuperado da memória de longo prazo. Neste caso, não há nenhum movimento recursivo, pois, o escritor limita-se a decidir sobre o conteúdo do texto e a organizá-lo de forma mais ou menos sequencial conforme surge em sua mente. Raramente os escritores novatos definem objetivos, consideram o público-alvo, monitoram sua produção e revisam seus textos. Por sua vez, o modelo de transformação do conhecimento corresponde à conduta de um escritor experiente, cuja produção textual envolve uma resolução de problema retórico ou comunicativo e uma análise de objetivos para sua realização. Deste modo, os escritores experientes organizam o que pretendem escrever em representações mentais, inter-relacionam os conteúdos temáticos sobre o que se escreve e reestrutura-os para adequá-los ao contexto e às exigências da tarefa.

Bereiter e Scardamalia (1987 apud ZIMMERMAN, RISEMBERG, 1997a) entendem o ato de escrever como um processo recursivo de resolução de problema que abrange quatro atividades cognitivas: a representação mental da tarefa; a análise do problema e estabelecimento de objetivos; a tradução e o conhecimento resultante. Ademais, consideram que duas classes de estratégias podem melhorar a escrita: retóricas e autorregulatórias. Estratégias retóricas referem-se a métodos utilizados no desenvolvimento de um enredo ou na sequência de uma passagem escrita. Estratégias de autorregulação remetem aos métodos usados para gerir as próprias atividades cognitivas durante a escrita. Conforme explanação de Zimmerman e Risemberger (1997a), este modelo descreve as estratégias de autorregulação como subprocessos mentais que auxiliam na melhoria do desempenho da escrita.

Para Harris et al. (2009), os estudos de Bereiter e Scardamalia (1987 apud HARRIS et al., 2009) trouxeram entendimentos importantes a respeito das diferenças entre escritores mais experientes e menos experientes. Programas de intervenções para a escrita têm demonstrado que a mudança de um modelo de explicitação do conhecimento para um modelo de transformação do conhecimento se dá através de vários estágios intermediários. Alguns escritores alcançam somente o estágio de explicitação do conhecimento, enquanto outros conseguem avançar até o estágio de transformação do conhecimento. Tem-se comprovado também que escritores podem combinar ambos os modelos para responder às exigências das tarefas de escrita (RODRIGUES, 2012).

Percebe-se que o papel da autorregulação da escrita é reconhecido, seja de forma explícita ou implícita, nos dois modelos descritos (GRAHAN; HARRIS, 1997, 2000). Flower e Hayes (1980, p. 39 apud GRAHAN; HARRIS, 1997, p.102) afirmam que “grande parte da habilidade em escrita envolve a capacidade de exercer controle deliberado sobre o processo de composição”. Para esses autores a escrita é uma atividade dirigida a objetivos e os processos de escrita, tais como o planejamento, a geração de frases e a revisão, devem ser conduzidos considerando uma série de preocupações mecânicas, materiais e ambientais. Isto é realizado por uma estrutura de controle denominada como “monitor” (GRAHAN; HARRIS, 1997, 2000). De acordo com Grahan e Harris (1997), o conceito “monitor” é utilizado para dar conta dos processos autorregulatórios que ocorrem durante a escrita.

No caso do modelo de Bereiter e Scardamalia (1987, apud HARRIS et al., 2009) e sua relação com a autorregulação, pode-se visualizar o planejamento quando o escritor representa mentalmente a tarefa, define as metas e busca o conhecimento necessário sobre a linguagem e sobre o gênero; e a revisão quando o escritor conhece os processos envolvidos para a produção do texto e promove o conhecimento resultante. Ademais, neste modelo considera-se que

estratégias de autorregulação são subprocessos mentais que ajudam no desempenho da escrita (ZIMMERMAN, RISEMBERG, 1997a; NAVA, 2013).

O terceiro modelo, de Zimmerman e Risemberg (1997a), oferece explicações mais detalhadas sobre a autorregulação da escrita. Partindo da Teoria Social Cognitiva e do modelo de autorregulação da aprendizagem de Zimmerman, eles definem a autorregulação da escrita como “(...) pensamentos, sentimentos e ações autogerados que os escritores usam para atingir vários objetivos literários, incluindo melhorar suas habilidades de escrita, bem como melhorar a qualidade do texto que criam” (ZIMMERMAN; RISEMBERG, 1997a, p.76).

Para esses autores o ato de escrever é entendido como um processo social e cognitivo que depende de altos níveis de regulação pessoal para ser autoiniciado e autossustentado. Eles propõem um modelo de escrita composto por três formas fundamentais de autorregulação: ambiental, comportamental e pessoal. A autorregulação ambiental refere-se à estruturação de aspectos físico e sociais que interferem na escrita. A autorregulação comportamental remete ao controle das atividades motoras associadas à escrita. Já a autorregulação pessoal trata da regulação de crenças cognitivas e estados afetivos relacionados à escrita. Cada uma dessas formas triádicas de autorregulação interage reciprocamente por meio de um *feedback* cíclico, que possibilita aos escritores automonitorarem e autorreagirem ao *feedback* sobre a eficácia de determinados processos autorregulatórios (ZIMMERMAN; RISEMBER, 1997a).

Zimmerman e Risemberg (1997a) identificaram dez formas de autorregulação comumente utilizadas por escritores experientes para controlar os aspectos ambientais, comportamentais e pessoais. Estas incluem: estruturação ambiental, seleção de modelos, automonitoramento, estabelecimento de autoconsequências, autoverbalização, planejamento, estabelecimentos de metas, autoavaliação, estratégias cognitivas e imagens mentais (Quadro 4). Ressalta-se que em uma perspectiva triádica o uso de cada forma de autorregulação deve variar considerando os esforços pessoais para autorregular, os resultados de desempenho comportamental e as mudanças no contexto ambiental.

QUADRO 4 - Processos triádicos de autorregulação da escrita.

Processos ambientais
<ol style="list-style-type: none"> 1. Estruturação ambiental: selecionar, organizar e criar configurações eficazes para a escrita. Exemplo: encontrar um lugar silencioso 2. Seleção de modelos: utilizar fontes sociais de conhecimento, como tutores ou livros. Exemplo: aprender a usar metáforas observando um escritor talentoso
Processos comportamentais
<ol style="list-style-type: none"> 3. Automonitoramento: rastreamento do próprio desempenho. Exemplo: manter um registro das páginas escritas. 4. Autoconsequências: recompensas ou castigos dados a si em função da realização da tarefa. Exemplo: sair para jantar após completar o primeiro esboço do relatório. 5. Autoinstruções: articulação verbal para melhorar o processo da escrita. Exemplo: dizer em voz alta o que precisa ser feito.
Processos pessoais
<ol style="list-style-type: none"> 6. Tempo de planejamento e gestão: estimar o tempo em que será utilizado para escrever. Exemplo: reservar três horas para escrever. 7. Estabelecimento de metas: estimar os resultados esperados. Exemplo: finalizar o capítulo dentro de suas semanas. 8. Auto-avaliação: criação de um padrão para a própria escrita. Exemplo: julgar a qualidade de um parágrafo conclusivo a partir de critérios. 9. Estratégias cognitivas: métodos para organizar e transformar o texto. Exemplo: revisar o primeiro esboço variando a estrutura das frases. 10. Imagens mentais: criação de uma imagem mental de uma configuração, atividade ou personagem que facilite a escrita. Exemplo: quando um instrutor de tênis imagina um movimento e tenta descrevê-lo em forma escrita.

Fonte: Zimmerman e Risemberg (1997a, p. 79).

O modelo triádico de autorregulação da escrita proposto por Zimmerman e Risemberg (1997a) está intimamente relacionado às crenças de autoeficácia para autorregulação da escrita, definidas como “(...) percepções das próprias capacidades de planejar e implementar ações necessárias para alcançar níveis designados de escrita em específicas tarefas” (ZIMMERMAN; RISEMBERG, 1997a, p.77). De acordo com os autores, essas crenças são reforçadas positivamente à medida que os *feedbacks* indicam que a produção textual melhorou. Ademais, as crenças de autoeficácia dos escritores são preditoras dos níveis de autorregulação e também dos resultados alcançados na produção escrita (ZIMMERMAN; RISEMBERG, 1997a). Ressalta-se que no próximo subtítulo as contribuições dos estudos sobre a autoeficácia para o entendimento da escrita serão exploradas de maneira mais aprofundada.

Harris et al. (2009) pontuam três motivos que tornam o modelo de Zimmerman e Risemberg (1997a) especialmente relevante para a descrição dos processos de escrita e para o entendimento da metacognição. Primeiro, fornece uma explicação clara de como os escritores exercem controle deliberado sobre o ato de escrever por meio dos dez processos de autorregulação. Segundo, oferece uma descrição de como as crenças de autoeficácia dos escritores influenciam e são influenciadas pelo uso de estratégias autorregulatórias e por seu desempenho. Terceiro, o modelo descreve o que os escritores fazem e também demonstram como os escritores modificam suas ações, pensamentos e sentimentos a fim de atingir diferentes objetivos na escrita, incluindo metas para melhorar o desempenho como escritor. Além disso, Zimmerman e Risemberg (1997b) acrescentam que o modelo foca nos aspectos comportamentais, ambientais e motivacionais da escrita, e não somente nos aspectos cognitivos e metacognitivos (ZIMMERMAN; RISEMBERG, 1997b).

1.2.2 O papel das crenças de autoeficácia na escrita

Bandura (1986) define as crenças de autoeficácia como os “julgamentos das pessoas em suas capacidades para organizar e executar cursos de ação necessários para alcançar certos tipos de desempenho” (p. 391). Ele confere a essas crenças um papel de relevância em sua teoria de agência humana na qual os indivíduos são vistos como capazes de exercer controle sobre os próprios pensamentos, motivações, ações e também sobre o meio ambiente em que vivem (BANDURA, 1989), pois, conforme explica, as crenças de autoeficácia operam em conjunto com outros fatores sociocognitivos na regulação do bem-estar e da realização humana e fornecem a base para a motivação (BANDURA, 1993, 1994).

As crenças de autoeficácia afetam diversos aspectos do funcionamento humano, tais como: na escolha da tarefa, no estabelecimento de metas, na quantidade de esforço, na perseverança frente aos desafios e nos padrões de pensamentos e reações emocionais que as pessoas experimentam. Indivíduos com níveis altos de autoeficácia tendem a aproximar-se de tarefas difíceis, pois acreditam que são capazes de cumpri-las com sucesso; fixam objetivos desafiadores e mantêm forte comprometimento com eles; aumentam e sustentam seus esforços face aos obstáculos; sentem menos estresse e são menos vulneráveis à depressão (BANDURA, 1994). Em decorrência desses seus efeitos, considera-se que as crenças de autoeficácia atuam como mediadores entre as reais capacidades (aptidões, conhecimentos e habilidade) e a própria performance (BANDURA 1986). Em outras palavras, as reais capacidades não produzirão as

esperadas consequências, a menos que se tenha a mediação das crenças de autoeficácia (BZUNECK, 2001).

Os indivíduos formam suas crenças de autoeficácia interpretando informações oriundas de quatro fontes principais: experiência de domínio, experiência vicária, persuasão social e estados fisiológico e emocional. Segundo Bandura (1994), a fonte com maior impacto no desenvolvimento dessas crenças é avaliação dos resultados da ação direta do indivíduo, ou seja, a experiência de domínio. Resultados avaliados como bem-sucedidos aumentam a crença de autoeficácia, enquanto os resultados avaliados como malsucedidos reduzem as crenças. As pessoas também formam suas crenças por meio de experiências vicárias, ou seja, experiências indiretas fornecidas por modelos sociais. O impacto dessa fonte é fortemente influenciado pela semelhança percebida entre os modelos, pois, quanto maior a semelhança, mais persuasivos são os sucessos e os fracassos dos modelos. Desse modo, ver as pessoas obterem sucesso pode aumentar as crenças dos observadores de que eles também possuem os recursos necessários para dominar a tarefa. A fonte de persuasão social está relacionada ao comportamento do outro frente à realização das tarefas pelo indivíduo. Por exemplo, afirmativas de possibilidades de realizações de sucesso verbalizadas por persuasores são fontes de criação, manutenção e aumento de crenças de autoeficácia. As pessoas podem também avaliar o seu grau de confiança a partir do seu estado fisiológico e emocional. Sinais de ansiedade podem, por exemplo, sinalizar vulnerabilidade e acarretar julgamento de baixa capacidade numa dada situação.

Ainda sobre as fontes de informação das crenças de autoeficácia, destaca-se que elas podem atuar de forma independente e combinada. Ademais, as fontes não influenciam os julgamentos que as pessoas têm sobre suas capacidades de maneira automática, pois há um processamento cognitivo complexo em que o indivíduo pondera, por um lado, suas próprias aptidões percebidas e suas experiências anteriores e, por outro lado, diversos aspectos da situação, tais como o nível de dificuldade da tarefa, o grau de exigência do avaliador e a possível ajuda que possa receber. Desse emparelhamento, o indivíduo se julgará entre muito capaz ou pouco capaz para executar com êxito a tarefa (BZUNECK, 2001).

As investigações sobre a autoeficácia têm sido amplamente realizadas em diferentes contextos e campos do conhecimento, entre eles os da saúde, da administração, do esporte e da educação. No âmbito educacional pode-se distinguir focos de análises com considerável relevância no cenário de produções, os quais abrangem, por exemplo, a autoeficácia acadêmica, a autoeficácia docente e a autoeficácia para formação no ensino superior (IAOCHITE; COSTA FILHO; MATOS; SACHIMBOMBO, 2016). A autoeficácia acadêmica é entendida como o julgamento do estudante em suas capacidades para aprender ou realizar as atividades escolares

(PAJARES; SCHUNK, 2001). A autoeficácia docente é compreendida como a crença dos professores sobre a sua própria capacidade de ensinar e fomentar a aprendizagem dos seus alunos, mesmo que estes se encontrem desmotivados (TSCHANNEN-MORAN; HOY, 2001). Por fim, a autoeficácia para formação no ensino superior é definida como a percepção de capacidade dos estudantes para lidar com as demandas do ensino superior (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011).

Todavia, ainda que esses construtos vêm, ao longo dos últimos, ganhando relevância nas produções, as crenças de autoeficácia no domínio da escrita têm recebido uma atenção mais modesta (PAJARES, 2003; PAJARES, JOHNSON, USHER, 2007). Segundo Pajares (2003), isso é lamentável devido ao papel crítico que a composição textual desempenha em todos os níveis do currículo acadêmico e à sua reconhecida importância para o sucesso escolar dos alunos, bem como à forte relação relatada entre as crenças de autoeficácia e os desempenhos em escrita e as realizações dos alunos. Tal autor explica que, historicamente, os pesquisadores do campo da escrita concentraram-se nos aspectos cognitivos subjacentes às composições dos estudantes, deixando para o segundo plano fatores da esfera afetiva. Sabe-se, entretanto, que a relação entre as habilidades cognitivas dos alunos e o modo como eles se envolvem com o texto é mediado pelas interpretações que fazem sobre as capacidades que possuem (PAJARES, VALIANTE, 1999; PAJARES, 2003; PAJARES, JOHNSON, USHER, 2007). Por isso, as crenças de autoeficácia para a escrita – definidas como a confiança do indivíduo para realizar com êxito tarefas específicas de escrita ou para executar habilidades específicas de escrita (MCCARTHY, MEIER, RINDERER, 1985; PAJARES, JOHNSON, 1994) - também são um campo particularmente promissor para pesquisadores interessados nos fatores que influenciam o processo de composição textual.

Um dos aspectos essenciais para os estudos das crenças de autoeficácia, em qualquer domínio de ação, é o modo como elas são avaliadas. Bandura (2001) fornece diretrizes claras sobre como essas crenças devem ser operacionalizadas e mensuradas, entre elas: 1) os itens devem ser redigidos em termos de julgamento de capacidade, e não de vontade ou de intenção; 2) os itens devem estar relacionados com as realizações no domínio de ação selecionado (exemplo: se o pesquisador desejar avaliar a autoeficácia para resolução de problemas matemáticos, os itens devem estar relacionados com essa atividade); 3) os itens devem incluir diferentes graus de desafios ou obstáculos para o desempenho bem sucedido; estes desafios podem ser graduados em termos do nível de pressão, de precisão ou de produtividade; 4) os itens devem ser redigidos de forma clara e breve; 5) o instrumento deve ser aplicado antes dos resultados/desempenhos com os quais serão comparados e com proximidade temporal.

No campo da escrita, as crenças de autoeficácia têm sido mensuradas de diferentes formas, sendo as mais comuns listadas por Pajares (2003). Segundo o autor, uma dessas formas consiste em avaliar a confiança dos alunos em habilidades específicas de escrita. Nesse caso, distingue-se dois tipos de escalas: 1) as escalas cujos itens avaliam a confiança dos alunos em suas habilidades ligadas à “escrita mecânica”, como pontuar corretamente um texto ou organizar frases em um parágrafo de modo a expressar claramente um tema; 2) e as escalas que seus itens avaliam a confiança dos alunos em habilidades relacionadas à escrita de uma estória, como por exemplo, escrever sobre os sentimentos dos personagens principais ou sobre o cenário (Exemplo: HARRIS, SANTANGELO, GRAHAM, 2008). Essas últimas escalas geralmente consideram habilidades que foram identificadas pelos próprios professores de disciplinas da linguagem e que são apropriadas para o nível escolar dos seus alunos (PAJARES; VALIANTE, 1999). Outra maneira de avaliar a autoeficácia para a escrita envolve aferir a confiança que os estudantes têm para completar as tarefas de escrita, como escrever um artigo ou escrever uma carta para um amigo (SHELL, MURPH, BRUNING, 1989; PAJARES, JOHNSON, 1994). Ademais, acrescenta-se a essa listagem de Pajares (2003) uma maneira de avaliar a autoeficácia que considera aspectos autorregulatórios da escrita (Exemplo: ZIMMERMAN; BANDURA, 1994). Assim, os seus itens avaliam a capacidade dos estudantes para gerirem aspectos cognitivos, comportamentais, motivacionais e ambientais envolvidos no processo de escrita como, por exemplo, a capacidade para gerenciar o tempo, diante da pressão de um prazo; a capacidade para encontrar pessoas que darão feedback ao texto; a capacidade para motivar-se a escrever um texto ainda que o tema seja de pouco interesse etc.

Nota-se, todavia, que raramente os estudos que investigam as crenças de autoeficácia no campo da escrita fazem menção dessas diferentes formas de mensurá-las e, por vezes, comparam os resultados obtidos nas pesquisas sem a devida distinção. Assim, destaca-se a importância dos autores explicitarem como as crenças de autoeficácia para a escrita foram operacionalizadas no instrumento de aferição utilizado, isto é, expor se avaliaram a percepção de capacidade para executar habilidades específicas de escrita, a capacidade para completar tarefas de escrita (seja carta, artigo, narração...) ou a confiança para autorregular a escrita.

Sobre os avanços das pesquisas na área, Pajares (2003), em seu artigo de revisão, afirma que a maioria das investigações demonstra que as crenças de autoeficácia para a escrita estão relacionadas com a performance em escrita. Nesse sentido, aqueles que se percebem mais capazes tendem a apresentar melhores desempenhos em escrita. Outro achado consistente é que essas crenças estão significativamente correlacionadas com diversos fatores ligados à escrita, como a importância que se atribui à tarefa de escrita e a apreensão que se sente frente uma

tarefa de escrita. Estudantes que se percebem capacitados para escrever um ensaio, por exemplo, tendem a ter maior interesse e atenção na escrita; esforçam-se e perseveram mais, mesmo diante de obstáculos ou distrações; no geral, sentem-se menos apreensivos frente às tarefas (PAJARES, 2003). Sobre esse último aspecto, Pajares e Johnson (1994) elucidam que as crenças de autoeficácia predizem quão bem as pessoas lidam com ameaças e quanto medo sentem, assim, os alunos confiantes em suas capacidades de escritas, geralmente, têm menos apreensão quando confrontados com atribuições de escrita do que os alunos que se julgam escritores ruins.

Pesquisas que utilizaram análises de regressão e análises de trilha fornecem informações sobre os efeitos diretos e mediadores da autoeficácia sobre o desempenho em escrita (SHELL, MURPH, BRUNING, 1989; ZIMMERMAN, BANDURA, 1994; PAJARES, JOHNSON, 1996; PAJARES, VALIANTE, 1999;). Nos estudos de Shell, Murph e Bruning (1989) e de Pajares e Valiante (1999), demonstraram-se que as crenças de autoeficácia tiveram um impacto direto sobre os resultados em escrita. Os primeiros autores, identificaram que as crenças de autoeficácia e de expectativas de resultado, em conjunto, explicaram 10% da variação do desempenho, sendo a autoeficácia o preditor mais forte. Pajares e Valiante (1999) verificaram que a autoeficácia foi a única variável motivacional que previu a variância da competência em escrita em um modelo que incluía o autoconceito para escrita, a apreensão para escrita, o valor dado à tarefa de escrita, a autoeficácia para autorregulação da aprendizagem, a realização anterior de escrita, o gênero e o nível de escolaridade. Zimmerman e Bandura (1994), por sua vez, observaram que a percepção de autoeficácia para autorregulação da escrita não previu diretamente o desempenho final, mas previu os padrões autoavaliativos e as percepções de autoeficácia para a realização acadêmicas, e ambos, por sua vez, influenciaram o desempenho final. Já Pajares e Johnson (1996) encontraram tantos os efeitos diretos como os efeitos mediadores das crenças de autoeficácia. O modelo testado por esses autores que incluiu a autoeficácia para a escrita, a apreensão para escrever; a aptidão em escrita e o sexo, foi responsável por 53% da variância do desempenho. Tanto a aptidão como as crenças de autoeficácia tiveram efeitos diretos fortes sobre o desempenho. Ademais, a autoeficácia teve um efeito forte na apreensão em escrita, que, por sua vez, teve um efeito modesto sobre o desempenho.

Sabe-se que muitos estudantes relatam sentir ansiedade frente algumas tarefas de escrita. Sobre esse assunto, investigadores também têm relatado que, embora a apreensão para escrever tipicamente se correlaciona com o desempenho, a influência da apreensão é nula quando as crenças de autoeficácia são controladas (PAJARES, 2003; PAJARES, VALIANTE, 1999).

Conforme Pajares (2003) explica, esses resultados são consistentes com a afirmação de Bandura de que a ansiedade é mediada por crenças de autoeficácia. Isto é, sentimentos de ansiedade são em grande parte decorrentes da confiança que os alunos têm de suas capacidades quando se aproximam de uma tarefa.

A autoeficácia para autorregulação, isto é, a confiança em usar estratégias de aprendizagem autorregulada, também tem sido apontada como uma variável que se correlaciona com a competência escrita (ZIMMERMAN, BANDURA, 1994; ZIMMERMAN, RISEMBERG, 1997; PAJARES, 2003; HARRIS, SANTANGELO, GRAHAM, 2008). Isso porque os alunos desenvolvem julgamentos sobre suas capacidades acadêmicas como resultado do quão bem-sucedidos eles percebem ser suas estratégias autorregulatórias. Conseqüentemente, as habilidades autorregulatórias percebidas pelos estudantes predizem a confiança com que enfrentam as tarefas acadêmicas (PAJARES, 2003). A confiança nas estratégias de autorregulação também têm sido associadas a um maior uso das estratégias, a uma maior motivação intrínseca, às atribuições mais adaptativas e à realização acadêmica (PINTRICH, DE GROOT, 1990; ZIMMERMAN, KITSANTAS, 2002; PAJARES, 2003; SHUNCK, ZIMMERMAN, 2007).

Outra frente de pesquisa tem enfatizado que a confiança e a competência de escrita dos alunos aumentam à medida que são fornecidas metas de processo e feedback regular sobre suas produções (GRAHAM, HARRIS, 2000; PAJARES, 2003). Além disso, quando os alunos são instruídos quanto ao uso de estratégias autorregulatórias (Exemplos: definição de objetivos, autorregistro do progresso, uso de estratégias mnemônicas, uso de auto-instruções etc.), nota-se o aumento no uso das estratégias, no resultado em escrita e na autoeficácia (HARRIS, GRAHAM, MASON, 2006; HARRIS, SANTANGELO, GRAHAM, 2008).

Uma vez descrita a contribuição dos estudos sobre a autoeficácia para entendimento do processo de escrita, segue-se com a apresentação de alguns programas instrucionais de aperfeiçoamento da escrita que enfocam as competências autorregulatórias e que são fortemente influenciados pelos pressupostos do modelo de autorregulação da escrita de Zimmerman e Risemberg (1997a). Todavia, antes de apresentá-los, serão exploradas algumas características dos cursos “aprender a aprender”, termo comumente designado para nomear os cursos voltados à promoção da autorregulação para tarefas acadêmicas.

1.2.3 Programas instrucionais para o desenvolvimento da autorregulação da escrita

É possível encontrar na literatura uma variedade de programas de intervenção cuja finalidade é potencializar as competências dos estudantes em tarefas acadêmicas. Simpson, Hynd, Nist e Burrell (1997), após uma revisão da literatura, organizaram os diferentes programas em cinco categorias gerais: 1) cursos para aprender a aprender; 2) cursos para aprender a aprender em um domínio específico; 3) programas ponte e cursos de verão; 4) programas de promoção de competências de leitura e escrita; 5) centros de apoio aos estudantes.

A primeira categoria, cursos para aprender a aprender, abarca as intervenções orientadas à promoção da autorregulação da aprendizagem. Estas se concentram no ensino de diversas estratégias de aprendizagem e oferecem suporte para que os estudantes consigam identificar e utilizar estratégias apropriadas às diferentes tarefas e contextos de aprendizagem. A segunda categoria, cursos de instrução suplementar ou cursos de aprender a aprender em um domínio específico, inclui intervenções semelhantes às anteriores, mas que focam em um domínio de aprendizagem específico. Assim, esses cursos treinam a aplicação de estratégias de aprendizagem considerando uma determinada disciplina ou área de conhecimento sem a pretensão de que o estudante consiga transferir o conhecimento adquirido para outros contextos. A terceira categoria inclui intervenções pontuais, cursos de verão e programas-pontes – programas que ligam dois ciclos de estudos, o ensino médio e o ensino superior – que visam cobrir lacunas da aprendizagem de um ou mais conteúdos específicos. Assim, essas intervenções não possuem uma lógica preventiva, mas paliativa. A quarta categoria agrupa os programas de promoção de competências de leitura e escrita, cujo objetivo é aumentar a eficiência dos processos de leitura e escrita e, conseqüentemente, o sucesso acadêmico. A quinta categoria abarca os centros de apoio aos estudantes que oferecem serviços diversos, tais como: diagnósticos, minicursos, workshops, grupos de apoio, aconselhamentos individuais, etc. Habitualmente, os serviços oferecidos nesses centros de assistência não possuem uma perspectiva teórica que os fundamentem (SIMPSON et al., 1997).

Os cursos direcionados para a promoção da autorregulação são comumente designados de cursos para “aprender a aprender” e oferecem auxílio para que os estudantes entendam o papel ativo que desempenham no seu processo de aprendizagem e que consigam modificar e transferir as estratégias de aprendizagem a novas situações (HATTIE; BIGGS; PURDIE, 1996). Todavia, algumas características destes cursos tendem a variar, pois não há uma maneira única de promover a autorregulação da aprendizagem (HOFER; YU; PINTRICH, 1998).

Segundo Hofer, Yu e Pintrich (1998) os programas de promoção da autorregulação podem diferenciar-se entre si no que diz respeito ao seu escopo, ao seu conteúdo, à sua duração e ao seu formato. O escopo dos programas diz respeito à quantidade de diferentes estratégias em que enfocam. Alguns programas, geralmente ligados a estudos experimentais, ensinam uma única estratégia; outros, por sua vez, incluem um número maior de estratégias. Além da quantidade, os programas variam no conteúdo, isto é, em quais estratégias são ensinadas. Neste caso, o conteúdo pode variar entre estratégias cognitivas, metacognitivas e/ou motivacionais. No quesito duração, os programas podem durar semanas, meses ou ano. O prazo dos programas é um fator importante, pois períodos curtos limitam o âmbito e o conteúdo abordados. Por último, os formatos dos programas podem ser de dois tipos: infusão ou justaposição curricular. Os programas de infusão/de integração (*programs integrated*) são aqueles que integram o ensino de estratégias de aprendizagem na dinâmica dos conteúdos curriculares, disciplinas ou unidades curriculares. Os programas de justaposição (*course adjunct*) são aqueles organizados em um espaço especialmente criado para a instrução na área de estratégias de autorregulação da aprendizagem e que ocorrem de maneira avulsa ou paralela ao contexto de formação acadêmica (HOFER, YU, PINTRICH, 1998; ROSÁRIO, POLYDORO, 2015).

Hofer, Yu e Pintrich (1998) explicam que a decisão de utilizar um programa de infusão ou de justaposição depende das preocupações departamentais e curriculares da instituição e, sobretudo, dos conhecimentos, crenças, habilidades e motivações dos docentes para introduzir as estratégias nos currículos. Apesar de não existir um corpo sólido de investigações que compare a eficácia dos dois formatos, alguns dados sugerem que os programas de infusão seriam mais viáveis na educação básica, enquanto que os programas de justaposição o seriam no ensino superior (HATTIE, BIGGS, PURDIEH, 1996; HOFER, YU, PINTRICH; 1998). Rosário, Núñez e González-Pienda (2006) justificam tal afirmação dizendo que nas instituições de ensino superior os modelos de infusão seriam prejudicados em decorrência da especificidade dos diferentes saberes e áreas, da baixa formação pedagógica de alguns docentes universitários e, dentre outros fatores, do regime de semestralidade que não permite uma interação prolongada entre os professores e os estudantes.

Destaca-se que os dois tipos de formatos possuem uma preocupação em comum: a questão da transferência. A transferência, segundo Schunk e Zimmerman (1997), refere-se à manutenção de competências ao longo do tempo e à generalização entre os vários contextos e domínios. Admite-se que os programas de infusão curricular incrementam a probabilidade de transferência, uma vez que os alunos têm mais oportunidades de aprender e treinar as diversas estratégias em diferentes tarefas e áreas de conhecimento (HOFER; YU; PINTRICH, 1998).

Todavia, os programas de justaposição também podem facilitar a transferência na medida em que: 1) evidenciam que há uma variedade de estratégias que pode ser utilizada e adaptada de forma flexível aos objetivos, às áreas de conteúdo e aos contextos; e 2) apresentam aos estudantes um conjunto de tarefas de diferentes áreas do conhecimento para praticarem (SIMPSON et al., 1997; SCHUNK, ZIMMERMAN, 1997).

Essas considerações sobre as diferentes características dos programas de promoção da autorregulação são importantes para compreender algumas peculiaridades dos programas instrucionais de aperfeiçoamento da autorregulação da escrita.

O Self-Regulated Strategy Development (SRSD) é um programa de intervenção voltado para o desenvolvimento da escrita e de competências autorregulatórias em crianças de idade escolar, cuja eficácia vem sendo evidenciada há mais de 30 anos por pesquisas do grupo de Harris, Graham e colegas. O programa consiste em seis fases que podem ser combinadas, modificadas e revistas em respostas às necessidades dos estudantes e dos professores (HARRIS; GRAHAM; SANTANGELO, 2013).

A etapa 1 refere-se ao desenvolvimento e à aplicação de conhecimentos prévios necessários para aprender e usar as estratégias de escrita e os procedimentos de autorregulação. A etapa 2 diz respeito à discussão entre os professores e os alunos sobre os benefícios das estratégias e modos de utilização. A etapa 3 está relacionada à apresentação de um modelo que demonstra como utilizar as estratégias de escrita e como são formadas as narrativas (exemplo: o professor diz em voz alta os pensamentos e os processos internos que suportam o processo de escrita). A etapa 4 refere-se à memorização dos passos das estratégias e dos modelos mnemônicos (se aplicável). A etapa 5 remete ao apoio oferecido pelos professores aos alunos durante o uso de estratégias de escrita e procedimentos de autorregulação. A etapa 6 diz respeito ao momento em que os alunos são capazes de utilizar as estratégias ensinadas de forma independente do suporte oferecido pelos professores (GRAHAM, PERIN 2007; HARRIS, SANTANGELO, GRAHAM, 2008; HARRIS, GRAHAM, SANTANGELO, 2013).

A literatura apresenta sólidas evidências de que o SRSD é uma intervenção eficaz, pois os alunos geralmente melhoram suas atitudes referentes à escrita, aumentam a qualidade de suas produções escritas, aumentam seus conhecimentos sobre a escrita, passam mais tempo planejando sua escrita e escrevem composições mais longas (HARRIS, GRAHAM, MASON, 2006; HARRIS, GRAHAM, SANTANGELO, 2013).

Entre as características que contribuem para a eficácia do SRSD, Harris, Graham e Santangelo (2013) destacam o fato de o SRSD abranger uma instrução sistemática e explícita visando o desenvolvimento de vários domínios envolvidos na escrita, como: 1) das estratégias

de escrita para gêneros específicos (narração, ensaio persuasivo e relatório expositivo); 2) das estratégias de escrita independente do gênero (uso de vocabulário, frases de abertura e encerramento...); 3) da autorregulação de procedimentos que auxiliam a gerenciar o processo da escrita e o uso de estratégias (definição de metas, automonitoramento, autoinstruções e autoconsequências); 4) do conhecimento declarativo, condicional e processual (ou seja, saber o que, como, quando, onde e por que fazer).

Outra característica importante do SRSD é que as suas instruções também se dirigem ao desenvolvimento de atitudes positivas em relação à escrita e de crenças de autoeficácia, já que muitos estudantes, especialmente aqueles com dificuldades na escrita, têm necessidades ligadas ao domínio motivacional, e não apenas ao domínio cognitivo. Para isso, os professores criam um ambiente inspirador durante o tempo da escrita, reforçam a conexão direta entre o esforço do aluno e sua trajetória de desenvolvimento da produção escrita e fornecem-lhe *feedback* construtivo. Ademais, os professores oferecem inicialmente apoio para garantir que os estudantes aprendam os conhecimentos e estratégias específicas e, posteriormente, os professores, de forma gradual e proposital, transferem a responsabilidade para os alunos, que deverão executar sozinhos a tarefa (HARRIS; GRAHAM; SANTANGELO, 2013).

A eficácia do SRSD, segundo Harris, Graham e Santangelo (2013) deve-se também ao fato de a instrução ser individualizada. Isso não significa que o formato do programa de intervenção seja exclusivamente de um-para-um, mas sim que os alunos devem estabelecer metas personalizadas e que o professor precisa trabalhar de forma flexível considerando as dificuldades e os progressos de cada aluno. Além disso, parte-se da ideia de que o aluno avança de um estágio para o outro mais avançado da instrução SRSD em função do seu próprio ritmo.

Por fim, outro aspecto do SRSD apontado por Harris, Graham e Santangelo (2013) que explica sua eficácia é que todas as suas fases de instrução abarcam procedimentos que promovem a manutenção em longo prazo, isto é, a vontade e a capacidade de continuar utilizando as estratégias mesmo após o término do programa, e a generalização, ou seja, a adequada aplicação e ajuste das estratégias para outras tarefas. Dentre as diversas ações que os professores adotam no SRSD para facilitar a manutenção e a generalização, os autores listam: auxiliar o aluno a compreender os propósitos e os benefícios do uso de uma estratégia; proporcionar sessões de reforço para rever, discutir e apoiar o uso da estratégia; facilitar a reflexão crítica dos alunos sobre quando e como eles devem usar as estratégias aprendidas; explorar como adaptar as estratégias para as diferentes tarefas de escrita, etc.

Harris, Graham e Santangelo (2013) ressaltam que os trabalhos de Zimmerman e colegas sobre a autorregulação da aprendizagem, sobre o modelo de desenvolvimento de

competências autorregulatórias, sobre a autoeficácia e sobre a escrita são os principais alicerces do programa SRSD. Conforme foi visto na descrição do programa, esse visa auxiliar o estudante no gerenciamento de cognições, comportamentos e afetos em função dos objetivos do escritor. Além disso, como observado por Nava (2013), no SRSD a escrita também é percebida como um processo. Desta forma, preocupa-se com o planejamento (quando o escritor aciona seus conhecimentos prévios e reflete como as estratégias poderiam beneficiar o alcance dos objetivos), com a própria escrita (quando o escritor utiliza as estratégias aprendidas) e com a revisão e avaliação (quando o escritor relê seu texto e busca forma de aprimorá-los com outros colegas e professores).

O modelo instrucional de Zimmerman, Bonner e Kovach (1996), já apresentado no subcapítulo anterior, também pode ser utilizado para promover a escrita. Na primeira etapa deste modelo, autoavaliação e monitoramento, os autores sugerem aos professores que orientem os alunos sobre o automonitoramento de sua escrita. Para o professor modelar esse processo, ele pode dar relatórios de registros contendo algumas perguntas: “Quanto tempo foi gasto neste texto? Quantas notas eu organizei dentro das categorias que criei? Quantas mudanças eu fiz no meu texto para melhorar a clareza? Sinto-me capaz?”. Na segunda etapa, estabelecimento de metas e planejamento, o professor pode solicitar aos alunos que definam seus objetivos e estratégias para corrigirem áreas problemáticas em sua escrita. Uma série de estratégias pode ser considerada na produção escrita: estabelecimento de objetivos e submetas; geração de perguntas; criação de um mapa ou teia; variação das estruturas das frases; observação de especialistas; busca por um revisor; tornar-se um editor independente (criando, por exemplo, perguntas que ajudam a revisar o próprio texto, como: Há uma introdução e revisão? O texto é interessante?). Na terceira etapa, implementação da estratégia e monitoramento, o professor auxilia os alunos a utilizarem as estratégias e a monitorarem e avaliarem se as estas estão levando a melhorias na escrita. Por fim, na quarta etapa, monitoramento do resultado e refinamento da estratégia, cabe aos professores ajudarem os alunos a avaliarem as suas produções considerando a ligação que há entre os seus resultados e as estratégias usadas.

Conforme Zimmerman, Bonner e Kovach (1996), o modelo instrucional adaptado ao desenvolvimento de habilidades de escrita oferece importantes benefícios ao aluno e ao professor. No caso do aluno, são dadas oportunidades para melhorar sua escrita, descobrir a importância da boa organização e da clareza de suas produções textuais, explorar o tema, o conteúdo e os conceitos da disciplina. Em relação ao professor, o modelo possibilita maior participação dos alunos, profundidade de cobertura do conteúdo e a satisfação de ter contribuído para o desenvolvimento de uma habilidade tão essencial.

VanderStoep e Pintrich (2008) escreveram um livro para os estudantes universitários que desejam melhorar sua escrita de forma independente. Partindo de uma perspectiva psicológica, cujo foco é na autorregulação da escrita, os autores discutem as três fases da autorregulação da aprendizagem e as estratégias que ajudam a dominar cada uma dessas fases. Na primeira fase, pré-escrita e planejamento, orienta-se que o aluno defina objetivos específicos e metas de curto prazo relacionadas à escrita; ative o conhecimento prévio sobre o tema, sobre o público e sobre o gênero da escrita; faça um esboço; e busque material de base (exemplos: artigos, livros...). Na segunda fase, produção do texto, instrui-se que o aluno traduza o seu esboço em parágrafos e sentenças; escreva uma ideia principal em cada parágrafo; conecte os parágrafos (exemplo: portanto, como observado acima); e use títulos e subtítulos. Na terceira fase, revisão do texto, norteia-se que o aluno revise o tempo todo em que estiver escrevendo, e quando finalizada a tarefa, que corrija os problemas técnicos (ortografia, gramática...); releia o seu trabalho e confira o sentido (argumentos, conectores...); descreva o texto que escreveu; obtenha *feedback* de um colega e ou de um professor; e torne a fazer alterações no texto. As instruções de VanderStoep e Pintrich (2008) auxiliam os estudantes a desenvolverem uma variedade de estratégia e dizem-lhes quando usá-las e como usá-las.

Percebe-se que todos os programas de intervenção descritos aqui neste trabalho partem da premissa de que qualquer aluno pode melhorar suas produções textuais à medida que ele autorregula o processo da escrita. Além disso, compartilham a ideia de que o professor ou educador tem um papel essencial no incentivo e no auxílio aos estudantes para que incorporem as habilidades autorregulatórias para a escrita. Todavia, VanderStoep e Pintrich (2008) não deixam claro o papel dos profissionais na promoção da escrita autorregulada, ficando a cargo do aluno adquiri-la. Talvez isso seja explicado pelo fato de estes autores enfocarem os estudantes do ensino superior, enquanto as demais intervenções enfocam estudantes em idade escolar, onde o papel do profissional parece ser mais fundamental. Mas os estudantes do ensino superior não precisariam também de um ensino sistemático, de modelação social, de estruturação de tarefas e de incentivos de profissionais para o desenvolvimento da escrita autorregulada? Certamente. Nesse caso, os programas de intervenções descritos, como o de Zimmerman, Bonner e Kovach (1996), poderiam ser adaptados e utilizados por professores na melhoria da escrita de estudantes do ensino superior.

1.2.4 Resultados de investigações sobre autorregulação e outras variáveis relacionadas à escrita no ensino superior

A preocupação com a qualidade da escrita tem incentivado pesquisas sobre a autorregulação e sobre outras variáveis relacionadas à escrita. Por isso, serão descritos alguns estudos – em ordem cronológica de publicação – que mostraram esse enfoque e que compuseram sua amostra com estudantes do ensino superior. Para o levantamento dessas pesquisas foram consultadas diversas bases de dados, como Directory of Open Access of Journals (DOAJ), Scientific Electronic Library Online (SciELO), American Psychological Association (APA), Biblioteca Virtual de Psicologia (BVS – Psi), Banco de Teses da CAPES, Annual Reviews e Google Acadêmico. As palavras de busca prioritárias foram: a) autorregulação (self-regulation); b) autorregulação e escrita (self-regulation and writing) e; c) autoeficácia e escrita (self-efficacy and writing), exploradas sem restrição de período de tempo.

McCarthy, Meier e Riderer (1985) analisaram, em uma amostra de 137 graduandos norte-americanos, o impacto da autoeficácia para escrita, da ansiedade frente tarefas de escrita, do locus de controle e do processamento cognitivo da informação sobre o desempenho em escrita de ensaios. Para a avaliação das crenças de autoeficácia, os autores identificaram e definiram 19 habilidades de escrita e perguntaram aos participantes se eles poderiam demonstrá-las (ex. Você consegue escrever um ensaio sem erros de ortografia?). Dentre os resultados obtidos, identificou-se que a confiança que os alunos tinham em suas habilidades de escrita estava direta e significativamente relacionada com as pontuações obtidas nos ensaios. Além disso, na análise do impacto das variáveis citadas sobre o desempenho, somente a autoeficácia foi responsável pela variância do desempenho em escrita de ensaios. Os autores sugerem que mais pesquisas sejam realizadas a fim de compreender como as crenças dos indivíduos sobre as suas competência em escritas afetam a produção de um bom texto.

Shell, Murph e Bruning (1989) verificaram o impacto das crenças de autoeficácia para tarefas de leitura e para tarefas de escrita (estas avaliadas em duas sub-escalas: 1) confiança em executar com êxito habilidades específicas de escrita, como pontuar corretamente o texto; 2) e confiança para concluir tarefas, como escrever uma carta), e das crenças de expectativas de resultado sobre os desempenhos em leitura e em escrita (produção textual de um ensaio). Participaram do estudo 153 graduandos de uma universidade dos Estados Unidos. Os resultados da análise de regressão múltipla indicaram que as crenças de autoeficácia e de expectativas de resultado, em conjunto, explicaram aproximadamente 32% da variação do desempenho em leitura, sendo a autoeficácia o preditor mais forte. Para a o desempenho em escrita, os

resultados foram menos claros. O modelo testado explicou somente 10% da variação do desempenho e, novamente, a autoeficácia foi o preditor mais forte. Segundo os autores, estes resultados indicaram que existem diferenças no desenvolvimento de crenças e de habilidades em escrita e leitura. Ademais, confirmaram a proposta de Bandura (1986) de que a crença de autoeficácia é um poderoso mecanismo, dado que ela se mostrou mais fortemente associada tanto ao desempenho em leitura como ao desempenho em escrita.

Zimmerman e Bandura (1994) investigaram em uma amostra composta por 95 estudantes de uma universidade dos Estados Unidos a relação entre a crença de autoeficácia para autorregulação da escrita, a crença de autoeficácia para a realização acadêmica (crença na capacidade de dominar assuntos acadêmicos), os objetivos acadêmicos, os padrões pessoais para avaliação da qualidade da escrita, a aptidão verbal, o nível de instrução dos estudantes e a nota final em um curso sobre escrita. Nos estudos correlacionais, a crença de autoeficácia para autorregulação da escrita revelou-se significativamente associada com a crença de autoeficácia para a realização acadêmica, com os objetivos acadêmicos e com os padrões pessoais de avaliação, mas não com a nota final do curso de escrita. Por meio de uma *path analysis*, constataram que a crença de autoeficácia para autorregulação da escrita influenciou a autoeficácia para a realização acadêmica e os padrões pessoais satisfatório de qualidade da escrita. Altos padrões pessoais para a qualidade da escrita e a autoeficácia para a realização acadêmica promoveram a fixação de objetivos para dominar as habilidades de escrita. A crença de autoeficácia para a realização acadêmica influenciou tanto diretamente a nota final, como indiretamente, por meio do seu impacto sobre a fixação de objetivos.

Os autores concluem que os resultados fornecem apoio para o modelo da autorregulação na perspectiva da TSC, pois confirmou que a autoeficácia para autorregulação da escrita previu a autoeficácia para a realização acadêmica. Assim, os alunos mais seguros em relação à sua capacidade de autorregular e expressar suas ideias por meio da escrita têm mais razão para acreditar em sua capacidade para dominar assuntos acadêmicos. Confirmou-se também que a crença de autoeficácia para autorregulação da escrita previu padrões de autoavaliação. Desta forma, os estudantes que tiveram um alto senso de eficácia para gerenciar sua escrita, não somente definiram aspirações altas de escrita para si, mas estavam descontentes com desempenhos abaixo do padrão.

Destaca-se que Zimmerman e Bandura (1994) adotaram a Escala de Autoeficácia para Autorregulação da Escrita que será utilizada no presente trabalho. Por meio dessa escala, esses autores também constataram que os alunos expressaram um baixo senso de eficácia pessoal para escrever quando há muitas distrações ou quando há outras atividades de maior interesse.

Sabe-se que um senso de autoeficácia para autorregulação é necessário para combater essas distrações. Assim, os autores sugerem que os alunos sejam instruídos quanto aos métodos que poderiam ser utilizados para motivarem-se face às atrações concorrentes. Outros resultados apontaram um nível mais elevado de autoeficácia para localizar fontes e usar referências adequadas para documentar pontos importantes do texto. Ainda foi encontrado um baixo senso de autoeficácia para iniciar um texto e de gerar apresentações envolventes.

Pajares e Johnson (1994) estudaram, em uma amostra de 30 graduandos norte-americanos, as relações entre a autoeficácia para escrita, expectativa de resultado, apreensão frente tarefas de escrita, auto-eficácia pessoal (crenças sobre habilidades mais pessoais e sobre si mesmos como indivíduos) e desempenho em escrita de ensaios. Para avaliação das crenças de autoeficácia para escrita utilizaram o mesmo instrumento de Shell, Murph e Bruning (1989). As análises de correlação apontaram que autoeficácia para escrita estava direta, moderada e significativamente relacionada com o desempenho em escrita. No modelo de regressão proposto pelos autores, as crenças de autoeficácia para escrita (especialmente as crenças em habilidades específicas de escrita) e a medida de desempenho anterior em escrita foram os únicos preditores significativos do desempenho em escrita, explicando 68% da variância dessa variável.

Zimmerman e Kitsantas (2002) analisaram as influências da modelação e do *feedback* social sobre aspectos relacionados à revisão da escrita em uma amostra composta por 72 universitários dos Estados Unidos. Para isso, seis situações experimentais foram montadas: 1) sem modelação e sem *feedback* social; 2) sem modelação e com *feedback* social; 3) presença de modelação de enfrentamento sem *feedback* social; 4) presença de modelação de enfrentamento com *feedback* social; 5) presença de modelação de domínio/maestria sem *feedback* social; 6) presença de modelação de domínio sem *feedback* social. Todos os alunos foram avaliados em uma série de medidas de autorregulação – reações de autossatisfação, percepções de autoeficácia e interesse intrínseco pela tarefa – e no desempenho para revisar a escrita. Os resultados apontaram que o nível de aprendizagem por observação influenciou significativamente a aprendizagem durante a prática pessoal, dando suporte à proposta de sequencialidade nos níveis de aquisição das competências autorregulatórias.

Os autores também constataram que durante a aprendizagem por observação o grupo que assistiu a um modelo de enfrentamento superou as medidas do grupo que observou um modelo de domínio e este, por sua vez, superou as medidas do grupo em que não houve modelação. Zimmerman e Kitsantas (2002) explicam que a apresentação de um modelo de enfrentamento é mais eficaz no ensino de observadores porque fornece informações sobre como

identificar e corrigir erros. Os modelos de maestria também produzem níveis intermediários de aprendizagem porque fornecem padrões positivos de desempenho que os estudantes podem utilizar para fazer autojulgamentos a respeito dos seus erros.

Por fim, o *feedback* social durante a prática mostrou-se importante na aquisição da habilidade de revisar a escrita e nas crenças analisadas, pois os alunos que receberam *feedback* social durante a prática ultrapassaram as medidas dos alunos que praticaram a tarefa sem recebê-lo. Todavia, as falhas durante a aprendizagem por observação não foram superadas pela presença de *feedback* social durante a execução da atividade (ZIMMERMAN; KITSANTAS, 2002).

Hammann (2005) investigou a relação entre crenças de escrita, crenças epistemológicas e habilidades autorregulatórias em tarefas de escrita em uma amostra de 82 universitários dos Estados Unidos. Os resultados indicaram correlações significativas e positivas entre autorregulação (entendida como o conhecimento e regulação da própria cognição) e o prazer em escrever. Assim, estudantes que relataram que gostavam de escrever também relataram níveis mais elevados de habilidades autorregulatórias. Por sua vez, notou-se uma correlação significativa e negativa entre o conhecimento de aspectos cognitivos envolvidos na escrita e a crença da escrita como uma habilidade fixa (um dom ou talento inato), isto é, estudantes que acreditavam que a escrita é uma habilidade inata também relatavam níveis baixos de conhecimento da cognição. Hammann (2005), a partir do primeiro resultado, supõe que estudantes que são autorreguladores de sua escrita gostam mais de escrever do que os que não são. Além disso, a percepção da escrita como atividade prazerosa ajuda a sustentar os comportamentos autorregulatórios necessários durante o processo de escrita. No que se refere ao segundo resultado, o autor julga que se os estudantes não acreditarem que podem aprender a escrever, eles podem não tentar tornar-se ciente de sua própria cognição. Hammann (2005) sugere que as instruções para escrita devem considerar o papel das crenças dos estudantes a respeito da escrita e do desenvolvimento de habilidades autorregulatórias.

Magno (2009) investigou em uma amostra composta por 294 estudantes de diferentes universidades de Manila, nas Filipinas, a relação entre as abordagens à aprendizagem e a autorregulação da aprendizagem em atividades de composição de textos em uma segunda língua (inglês). Por meio de uma análise de correlação, constatou que a abordagem profunda, isto é, o interesse intrínseco pela tarefa de escrita e enfrentamento desta tarefa com estratégias que permitem uma compreensão profunda sobre o que se está escrevendo, mostrou-se significativa e positivamente correlacionada com quase todas as dimensões da autorregulação (estabelecimento de objetivos, memorização estratégica, auto-avaliação, responsabilidade e

organização), exceto com as dimensões estruturação do ambiente e busca por ajuda, cujas relações não se mostraram significativas. Já a abordagem superficial, ou seja, a motivação extrínseca pela tarefa (por exemplo: agregar valor a um currículo, ter medo de sofrer humilhação) e o enfrentamento desta tarefa com estratégias que levam a um nível de compreensão baixo, não mostrou qualquer relação significativa com os componentes da autorregulação. As *path analysis* encontraram resultados semelhantes aos padrões de correlações. A abordagem profunda influenciou significativamente todas as dimensões da autorregulação. A abordagem superficial influenciou significativamente a memorização estratégica, mas não outros componentes. Nota-se que, embora os resultados das análises de correlação demonstrassem a ausência de relação entre abordagem profunda e a procura de assistência, assim como da abordagem profunda com a estruturação ambiental, as *path analysis* apontaram os efeitos da abordagem profunda sobre todos os fatores da autorregulação, ainda que esses efeitos fossem baixos nos dois componentes. Segundo o autor, estes componentes da autorregulação exigem uma participação maior de um agente externo em comparação a outros componentes, acarretando um efeito diferente entre a abordagem profunda e a autorregulação. O autor supõe que os efeitos diferentes das abordagens à aprendizagem na autorregulação também podem estar ligados à especificidade da tarefa. As atividades de escrita precisam de autodisciplina e de pensamentos independentes e não exigem de forma demasiada a ajuda de outros (busca por ajuda) e de estruturação do ambiente, já que o escritor centra-se mais na tarefa de escrita do que no meio ambiente. Além disso, esses componentes, em atividades de escrita, podem não depender de uma abordagem profunda do estudante. O autor sugere que mais pesquisas sejam realizadas a fim de verificar as relações entre as abordagens à aprendizagem e a autorregulação da aprendizagem envolvendo atividades de escritas.

Alsamadani (2010) realizou uma pesquisa com 35 alunos de uma universidade da Arábia Saudita e analisou a relação entre a competência na escrita de textos em árabe (primeira língua dos estudantes), a competência na escrita de textos em inglês (segunda língua dos estudantes) e habilidades de autorregulação. Os resultados apontaram uma correlação significativa e positiva entre a proficiência na escrita de textos em árabe e a proficiência na escrita de textos em inglês. Da mesma forma, observou-se que os estudantes sauditas com nível alto de proficiência na escrita nos dois idiomas apresentaram também níveis altos em habilidades de autorregulação. O autor recomenda que instruções para a melhoria da escrita devem incluir os processos de autorregulação.

Sanders-Reio (2010) examinou as relações entre as crenças sobre como escrever, as crenças de autoeficácia para autorregulação da escrita, a percepção de apreensão em escrever e

o desempenho na escrita (nota atingida pelo aluno na produção textual de um artigo). Participaram do estudo 287 estudantes espanhóis. Os resultados apontaram que as crenças sobre como escrever de forma adaptável (exemplo: bons escritores adaptam a sua mensagem aos leitores) eram significativamente associadas a um alto desempenho e que as crenças sobre como escrever de forma mal-adaptável (exemplo: os leitores são impressionados por grandes palavras) eram associadas a um fraco desempenho na escrita. Outrossim, a apreensão em cometer erros gramaticais e mecânicos teve uma associação mais forte no desempenho na escrita do que a apreensão de compartilhar seu texto com outros e ser criticado. Por fim, os resultados apontaram uma correlação significativa, direta, porém fraca, entre autoeficácia para autorregulação da escrita e desempenho na escrita. O autor sugere que pesquisas futuras sejam realizadas em diferentes contextos e populações.

Escorcía (2011) analisou a relação entre o uso de estratégias metacognitivas e o desempenho na produção textual de estudantes franceses. Para isso, a autora utilizou duas metodologias: qualitativa e quantitativa. Na pesquisa qualitativa, 12 universitários foram entrevistados a respeito das estratégias metacognitivas utilizadas na execução de uma tarefa escrita. As análises do conteúdo das entrevistas apontaram que 50% dos estudantes expressaram níveis baixos de conhecimentos metacognitivos. Notou-se também um nível de qualidade moderado na produção dos textos, sendo que os alunos com melhores produções de escrita também tinham maior conhecimento metacognitivo, especificamente, conhecimento sobre si mesmo e sobre a tarefa. Na pesquisa quantitativa, 45 universitários preencheram um questionário sobre processos metacognitivos e elaboraram um texto. Constatou-se que a maioria dos estudantes se situava em níveis médios de conhecimento metacognitivo. Ademais, os dados apontaram para uma correlação significativa e direta entre rendimento na escrita e o conjunto de conhecimentos metacognitivos (conhecimentos sobre a tarefa e das habilidades pessoais de motivação, de organização e de reflexão antes de escrever e de autoinstruções). Ao analisar individualmente as estratégias de autorregulação, observou-se que o planejamento da escrita por meio da elaboração de esquemas associou-se diretamente com a produção de textos de qualidade. Dessa forma, estudantes que habitualmente organizam seus escritos, hierarquizando de antemão as informações, demonstraram escrever melhores textos. A autora propõe que programas de intervenções devem prioritariamente ajudar os alunos a refletirem sobre si mesmos e sobre seus métodos de escrita.

Matoti e Shumba (2011) avaliaram a percepção de autoeficácia para a escrita de 84 estudantes de três programas de pós-graduação de uma universidade sul-africana. Além de preencherem uma escala de autoeficácia para escrita (exemplo de um item da escala: obter boas

notas em trabalhos acadêmicos), os estudantes responderam uma questão aberta sobre os problemas que experimentam na escrita. Os resultados indicaram baixa percepção de autoeficácia para a escrita e os problemas levantados foram: dificuldades com a construção de frases, pouca compreensão dos conceitos e terminologias relacionados à disciplina, problemas de interpretação das perguntas, dificuldades com a ortografia, gramática, tempos verbais e pontuação, incapacidade para escrever de forma coerente e lógica, problemas em sintetizar as informações e em escrever propostas de investigações. Segundo os autores, esses resultados mostram que os alunos não se percebem capazes de escrever da forma como se espera em nível de pós-graduação. Dessa forma, sugerem, entre outras coisas, a implantação de programas de intervenção para a promoção de habilidades em escrita em todos os níveis de uma universidade, isto é, do primeiro ano da graduação até a pós-graduação.

Estes autores também avaliaram as crenças de autoeficácia para a escrita de 44 estudantes do primeiro ano de uma universidade sul-americana, utilizando o mesmo instrumento e a mesma questão aberta sobre os problemas na escrita (MATOTI; SHUMBA, 2012). Os resultados apontaram uma baixa percepção de eficácia para a escrita e não foram encontradas diferenças significativas entre as crenças de estudantes do sexo masculino e do sexo feminino. Ademais, a maioria dos participantes relatou dificuldades com a construção de frases e aplicação das regras gramaticais e de pontuação, problemas em escrever ensaios e em gerir o tempo. Matoti e Shumba (2012) orientam que se deve oferecer apoio acadêmico aos alunos do primeiro ano a fim de desenvolverem grandativamente a capacidade de escrita e suas crenças de autoeficácia para a escrita.

Veiga-Simão, Frison e Machado (2015) objetivaram verificar, nos resumos de 24 estudantes que realizaram prova de mestrado em uma universidade brasileira, a existência de indícios do uso de estratégias que levam à autorregulação da aprendizagem ou se há falha nesse aspecto de uso de estratégias. As autoras presumem que “(...) há interrelação entre o emprego de regras conscientes tanto para ler um texto quanto para escrever um resumo e o desenvolvimento de estratégias autorreguladas específicas para o uso profícuo da linguagem” (p. 42). Para a realização da investigação, Veiga-Simão, Frison e Machado (2015) elencaram as características desse gênero, que serviram como critérios na realização das análises de conteúdo, a saber: a temática tratada, as ideias principais do texto, o tema, o ponto de vista do autor, a progressão temática coerente, a combinação e o encaixe de orações, a transformação e a elaboração constante. Os resultados apontaram que dos 24 resumos analisados, cinco foram considerados compatíveis com uma produção escrita, dado que apresentaram propriedades de organização discursiva; 13 não apresentaram as propriedades esperadas; e o restante

apresentaram problemas graves, como cópia do texto original. Segundo as autoras, acredita-se que os estudantes cujos resumos foram classificados com desempenho baixo não tenham mobilizado estratégias de autorregulação, uma vez que se observou alto índice de ausência de ideias principais e a alta incidência de ideias acessórias. Além do mais, supõe-se a não apropriação das estratégias de autorregulação, pois os resumidores não organizaram bem o conteúdo, faltando-lhes estratégias de planejamento e revisão. Por outro lado, as autoras supuseram que os estudantes que apresentaram alto desempenho em seus resumos reconheceram a utilidade das estratégias de autorregulação na realização das tarefas de escrita. Frente a esses resultados, as autoras apontaram a importância de se investir em intervenções de ensino explícito de estratégias de autorregulação para a escrita de resumos.

Em suma, é possível perceber que a maior parte das pesquisas sobre a escrita descritas aponta relação entre as crenças de autoeficácia para a escrita e o desempenho em atividades escrita (MCCARTHY, MEIER, RIDERER, 1985; SHELL, MURPH, BRUNING, 1986; PAJARES, JOHNSON, 1994; SANDERS-REIO, 2010). O processo de autorregulação foi outro elemento assinalado para explicar as diferenças entre os níveis de *performance* na escrita (ALSAMADANI, 2010; VEIGA-SIMÃO, FRISON, MACHADO, 2015). Ademais, esse processo está diretamente associado a um maior nível de prazer em escrever (HAMMAN, 2005; ESCORCIA, 2011).

Foi encontrada somente uma pesquisa realizada no ensino superior que analisou a relação entre a autorregulação e as abordagens à aprendizagem (MAGNO, 2009). Nesta pesquisa, constatou-se, de modo geral, que a autorregulação da aprendizagem está relacionada com a abordagem profunda. De acordo com Magno (2004), escrever implica utilizar um conjunto de estratégias para planejar, criar ideias, auto-avaliar, automonitorar e revisar as composições escritas. Além disso, escrever implica compreender o que se está escrevendo, procurar mais informações e tornar-se motivado intrinsecamente. Isso mostra, segundo o autor, que há interação entre a autorregulação e as abordagens à aprendizagem nos processos de escrita.

Destaca-se que foi localizado apenas um estudo sobre a autorregulação e variáveis relacionadas à escrita desenvolvido no contexto do ensino superior brasileiro² (VEIGA-SIMÃO; FRISON; MACHADO, 2015). Supõe-se que os estudos são escassos no Brasil em decorrência, dentre outros fatores, da ausência de instrumentos validados para essa população.

² Predominantemente, os estudos brasileiros localizados focaram no ensino básico e no ensino médio (Exemplos: BAZI, 2000; CUNHA, 2005; GUIDETTI, MARTINELLI, 2007; BRILHANTE, 2012; BASSO, ABRAHÃO, FRISON, 2015).

Segundo Chiuzi e Siqueira (2008) o aprofundamento do conhecimento de qualquer fenômeno psicológico está diretamente relacionado ao desenvolvimento de instrumentos precisos que possam efetivamente mensurá-los.

Reportando aos estudos citados, a presente pesquisa mostra-se relevante por dois motivos principais. Primeiro, avaliará a validade e a fidedignidade da Escala de Autoeficácia para Autorregulação da Escrita (EAARE) para o contexto brasileiro, fornecendo um instrumento importante para aferição da autoeficácia no domínio da escrita. Em segundo lugar, analisará o impacto da autorregulação da aprendizagem, da autoeficácia para autorregulação da aprendizagem e das abordagens à aprendizagem sobre o desempenho em escrita de resumos, contribuindo para a compreensão destas variáveis no âmbito do ensino superior brasileiro.

1.3 ABORDAGENS À APRENDIZAGEM

Antes de iniciar a exposição da perspectiva das abordagens dos estudantes à aprendizagem, importa pontuar as semelhanças e as diferenças entre esta perspectiva e a perspectiva da autorregulação da aprendizagem (ARA). Isso permitirá justificar porque ambas as perspectivas serão analisadas na presente pesquisa.

A perspectiva da ARA é frequentemente utilizada nos Estados Unidos e originou-se da abordagem do processamento da informação (PI). Contudo, a perspectiva da ARA mostra-se atualmente mais abrangente que a abordagem PI, uma vez que inclui, além dos fatores cognitivos, aspectos motivacionais e sócio-culturais em suas teorias sobre aprendizagem (PINTRICH, 2004).

Pintrich (2004) pontua quatro premissas gerais presentes nos modelos ARA, são elas: 1) os alunos são vistos como participantes ativos no processo de aprendizagem; 2) os alunos são vistos como potencialmente capazes de monitorar, controlar e regular determinados aspectos de sua própria cognição, motivação, e comportamento, bem como algumas características de seus ambientes; 3) os padrões e metas estabelecidos pelos alunos na sua aprendizagem são importantes para monitorar seu progresso em direção a essas metas e, em seguida, adaptar e regular sua cognição, motivação e comportamento, a fim de alcançar seus objetivos; 4) as atividades autorreguladoras são mediadoras entre características pessoais e contextuais e a realização efetiva ou desempenho.

No que se refere à perspectiva Student Approaches to Learning (SAL), esta é mais utilizada na Europa e na Austrália (PINTRICH, 2004). Seus modelos teóricos derivam de estudos que utilizam entrevistas qualitativas realizadas com os alunos em seu próprio contexto a respeito dos seus processos de aprendizagem (PINTRICH, 2004; GOMES, 2006; PAIVA, 2007). Assim sendo, considera-se que a perspectiva SAL parte de modelos cuja construção é ascendente, isto é, de baixo para cima (*bottom-up models*) (PINTRICH, 2004). Todavia, sabe-se que muitos trabalhos da perspectiva SAL também utilizam métodos quantitativos, como avaliações de autorrelato e questionários (BIGGS, 1976; BIGGS, 1993 a).

Semelhantemente à perspectiva ARA, a perspectiva SAL pauta-se na premissa de que a aprendizagem decorre de um processo ativo e construtivo do aluno. Nesse sentido, importa que o aluno construa os próprios significados, estabeleça objetivos e escolha estratégias compatíveis com as tarefas que enfrenta (PINTRICH, 2004; HEIKKILA, LONKA, 2006; BIGGS, 1993b; BIGGS, TANG, 2007).

Outra premissa comum compartilhada pelas perspectivas é que no processo de aprendizagem existe uma interação entre diferentes aspectos envolvidos. No caso da perspectiva ARA, as atividades autorreguladoras são mediadoras entre as características pessoais e contextuais e a realização efetiva ou desempenho (PINTRICH, 2004). Nos modelos SAL, como no modelo desenvolvido por Biggs (BIGGS, 1985, 1987a, 1989, 1993a; BIGGS, KEMBER, LEUNG, 2001), que será descrito neste trabalho, consideram-se as interações entre fatores contextuais, o processamento dos estudantes e a qualidade da aprendizagem.

As diferenças entre a perspectiva ARA e SAL não estão restritas às premissas gerais apontadas por Pintrich (2004), como o potencial de controle do próprio indivíduo e a importância dada aos objetivos/metapas no processo de aprendizagem, destaca-se para o presente trabalho, as encontradas quando o olhar está sobre os modelos conceituais, sobre o desenvolvimento das construções e sobre a conduta empírica de cada perspectiva. Os modelos SAL, frequentemente, constroem seus conceitos por meio de uma abordagem fenomenográfica baseada em relatórios dos próprios estudantes a respeito de sua aprendizagem e processo de estudo. Por sua vez, nos modelos da ARA as construções derivam de uma análise e de uma aplicação de modelos psicológicos da cognição, da motivação e da aprendizagem (PINTRICH, 2004).

Como já mencionada no subcapítulo anterior, a perspectiva ARA preocupa-se em classificar as diferentes fases (prévia, realização e autorreflexão) e áreas de regulação. Essas fases são aplicadas ao domínio cognitivo, motivacional, comportamental e contextual. Diferentemente, a maioria dos modelos das SAL não fazem essas distinções de fases, mas se concentram em unidades de análises mais gerais/maiores, isto é, não se preocupam com as estratégias que estão implicadas em diferentes fases, como nos modelos de SRL, mas nas abordagens gerais frente uma tarefa (PINTRICH, 2004). Como o autor coloca:

Os modelos SAL tendem a desenvolver um sistema muito mais sintético e global, enquanto os modelos ARA tendem a contar com uma abordagem mais analítica que pode gerar muitas construções diferentes e categorias de motivação dos alunos e aprendizagem (PINTRICH, 2004, p. 391).

Nesse sentido, a perspectiva ARA conta com a distinção de estratégias para regulação da cognição, da motivação, do comportamento e do ambiente, do que a perspectiva SAL, que se restringe à distinção de uma abordagem profunda e uma abordagem superficial somente. Além desta diferença do número de estratégias, a maioria dos modelos da perspectiva da ARA propõe que as fases da autorregulação e seus componentes sejam mensurados em algum domínio/tarefa específico. Por sua vez, alguns modelos das SAL, segundo Pintrich (2004), avaliam as abordagens a um nível mais genérico, como em um curso.

Da mesma forma, parece justificável analisar/avaliar as abordagens à aprendizagem uma vez que oferecem uma descrição mais global e holística para descrever a motivação e aprendizagem. Isso leva a vantagem de ser relativamente simples, fácil de entender, especialmente para os alunos, para os professores e para a instituição (PINTRICH, 2004). Ademais, concorda-se com Heikkila e Lonka (2006) que afirmam que a perspectiva da autorregulação da aprendizagem e das abordagens aprendizagem deveriam ser utilizadas de forma integrada nos estudos já que cada uma fornece diferentes e importantes explicações para o mesmo fenômeno: a aprendizagem no ensino superior.

Feitas essas considerações, segue-se com a apresentação mais aprofundada da perspectiva das abordagens à aprendizagem. Inicialmente, neste subcapítulo será abordada a perspectiva fenomenográfica impulsionada pelos estudos de Marton e colaboradores, popularizados como grupo de Gotemburgo. Esse grupo foi pioneiro nas investigações sobre o processo de aprendizagem, partindo da experiência do aluno. Em seguida, a perspectiva sistêmica das SAL será descrita a partir dos estudos de Biggs e colaboradores e dos estudos de Entwistle e colaboradores. Esses autores são responsáveis pela identificação empírica das abordagens à aprendizagem. Posteriormente, alguns estudos empíricos internacionais e nacionais sobre abordagens à aprendizagem serão relatados, a fim de visualizar os principais resultados que a literatura traz a respeito do construto no ensino superior, bem como conhecer estudos que analisaram a relação entre as abordagens e a autorregulação da aprendizagem.

1.3.1 A perspectiva fenomenográfica das abordagens à aprendizagem

Desde a década de 70, os estudos sobre a aprendizagem dos alunos no ensino superior se beneficiam de uma abordagem qualitativa denominada fenomenografia (*phenomenography*) (RICHARDSON, 1999). Essa abordagem teve seu início na Suécia, mais especificamente, no Departamento de Educação da Universidade de Gotemburgo, onde Ference Marton e colegas conduziam investigações que intentavam responder determinadas questões sobre o pensar e o aprender (MARTON, 1986).

Segundo Marton (1986) a fenomenografia é uma abordagem de pesquisa com base empírica que visa identificar qualitativamente as diferentes maneiras que as pessoas experienciam, conceituam, percebem e compreendem aspectos diversos presentes no seu próprio mundo. O autor explica que a fenomenografia não está preocupada apenas com os fenômenos percebidos ou com os seres humanos que percebem os fenômenos, tão pouco com

pensamentos ou percepções, mas, no dizer de Marton, “A fenomenografia está preocupada com as relações que existem entre os seres humanos e o mundo ao seu redor.” (MARTON, 1986, p. 144). De acordo com Marton (1986), enquanto a psicologia tradicional normalmente foca no ato da percepção ou na caracterização do processo de percepção, a fenomenografia está mais interessada no conteúdo do pensamento.

Partindo da etimologia da palavra fenomenografia (fenômeno + grafia), no grego, *phainómenon* significa “aquilo que é revelado por si próprio” e *graphen* denota “descrever algo por palavras ou imagens” (BENTO, 1999). Assim, como explica Bento (1999), a fenomenografia é “a descrição de determinados fenômenos, tal como são revelados pelos indivíduos que os experienciam” e que está a “procura de diferenças qualitativas, nos diferentes modos de vivenciar a realidade” (BENTO, 1999, p.20).

Richardson (1999) aponta as principais características da fenomenografia, entre as quais, a perspectiva ontológica não dualista. Para a fenomenografia não há separação entre o sujeito e o objeto; considerando o contexto educativo, não há separação entre o aluno e o conteúdo da aprendizagem. A relação entre o estudante e o objeto (no caso o objeto da fenomenografia é o texto) é tida como uma unidade, isto é, o objeto não tem uma existência independente (PAIVA, 2007; ROSÁRIO, 1999). Marton (1988) explica que o objeto deve ser encarado como a “aglutinação de todas as diferentes formas como este pode ser experienciado” (MARTON, 1988, p. 55). Deste modo, a experiência de aprendizagem caracteriza-se por uma relação entre sujeito e objeto, onde não há pesos diferenciados de participação no processo do conhecimento. Segundo Rosário (1999, p. 113):

Os dois elementos, conhecimento e conhecedor; aprendido e aprendiz; experiência e experienciador são pólos da relação. Na investigação fenomenográfica, o experienciador e o próprio fenômeno em si mesmo estão envolvidos numa relação interna. (ROSÁRIO, 1999, p.113)

Marton e Säljö (1976a) definem a aprendizagem como uma modificação qualitativa no modo como os indivíduos compreendem o mundo que o rodeia. Assim, o principal interesse da fenomenografia é investigar as formas qualitativamente variadas das pessoas compreenderem certo fenômeno. Um texto pode ser percebido e entendido de diferentes modos pelos estudantes, tal como um único mundo que pode ser vivenciado de diversas maneiras pelos sujeitos.

A fenomenografia visa descrever como um mesmo material de aprendizagem é diversamente compreendido, isto é, os significados individuais que os estudantes atribuem ao conteúdo de um texto específico. Portanto, a percepção do aluno sobre o seu processo de

aprendizagem é crucial para a compreensão global do processo ensino-aprendizagem (MARTON; SÄLJÖ, 1976a).

Outra característica da fenomenografia apontada por Richardson (1999) refere-se à abordagem de investigação, denominada por Marton e colaboradores de “segunda ordem” (*second-order*) ou “de dentro” (*from-the-inside*), que se distancia das investigações convencionais sobre a aprendizagem que partem de uma perspectiva de primeira ordem ou de fora (*from-the-outside*). A abordagem de fora visa tratar do modo como o objeto é em si mesmo, enquanto a abordagem de segunda ordem trata das percepções e descrições dos sujeitos sobre o objeto. Richardson (1999) explica que essa ideia está ligada à distinção de Kant entre a coisa em si (*noumenon*) e a coisa tal como aparece (*phenomenon*); assim, enquanto as pesquisas tradicionais adotam uma abordagem “noumenal”, isto é, voltada à realidade exterior, ao objeto; Marton e seus colegas adotam uma abordagem “fenomenal”, que considera o sujeito e a realidade que se apresenta a ele em um dado momento, ou seja, aquilo que aparece e é descrito por ele. Em suma, no dizer de Marton (1986), a perspectiva de primeira ordem descreve aspectos diversos do mundo, enquanto a perspectiva de segunda ordem descreve as experiências dos indivíduos.

Os argumentos utilizados por Marton (1986) para defender a perspectiva de segunda ordem não são de natureza metafísica, isto é, não se baseiam na diferenciação entre o que é real e o que é aparente. O autor não faz questão de discutir se a realidade existe ou se ela está ou não acessível a nós. Os argumentos são de natureza pragmática. Para Marton (1986) “descobrir as diferentes formas em que as pessoas experimentam, interpretam, compreendem, apreendem, percebem ou conceituam vários aspectos da realidade é suficientemente interessante em si” (p. 178). Além disso, as descrições produzidas a partir da perspectiva de segunda ordem são autônomas, no sentido de que não precisam derivar das descrições da perspectiva de primeira ordem.

Segundo Rosário (1999), as investigações de segunda ordem focam na forma como o mundo é construído pelos autores, enquanto que investigações de primeira ordem analisam o aluno e o seu contexto a partir da perspectiva do investigador. Em seu dizer, Marton estuda a aprendizagem a partir dos olhos do próprio aluno, o que implica analisar as mudanças no seu agir em função de suas formas de perceber a realidade (ROSÁRIO, 1999).

É fato que existem investigações de diferentes disciplinas e escolas de pensamentos voltadas ao conteúdo e descrições interpretativas das formas qualitativamente diferentes em que as pessoas percebem e compreendem a sua realidade, isto é, voltadas às descrições experienciais. No entanto, como aponta Marton (1986), essas investigações não se esforçaram

em fornecer uma perspectiva comum ou uma “identidade unificadora científica” (p. 177) das visões de um fenômeno. A fenomenografia tem como característica mais marcante o fato de focar no conteúdo apreendido (conceituado, experienciado) e visar a integração de resultados. Nesse sentido, concepções de realidade e formas de entendimentos não são vistos como qualidades individuais, mas são consideradas como categorias de descrição que podem ser utilizadas a fim de facilitar a compreensão do funcionamento humano (MARTON, 1986). As categorias de descrição são estáveis, no entanto, os indivíduos podem passar de uma categoria para outra em diferentes situações (MARTON, 1986).

Salienta-se que o objetivo da fenomenografia não é classificar as pessoas, comparar grupos, explicar, prever ou julgar as respostas dos indivíduos. Nas palavras de Marton (1986, p. 180) a fenomenografia visa:

encontrar e sistematizar formas de pensamento em termos dos quais as pessoas interpretam aspectos da realidade - aspectos que são socialmente significativos ou que, pelo menos, deveriam ser compartilhados por membros de um tipo particular de sociedade, a saber, a nossa própria sociedade ocidental industrializada. (MARTON, 1986, p.180).

Há disciplinas que almejam encontrar as variações de apreensões do objeto considerando as diversas culturas, os níveis de desenvolvimento mental e os estados clínicos dos indivíduos. Nesses casos, o foco são as fontes de variações e não a variação como tal. As formas variadas em que as pessoas experimentam ou conceituam qualquer aspecto do mundo que os rodeia têm servido a essas disciplinas somente para ilustrar os efeitos das diferenças individuais, do desenvolvimento cultural e/ou mental. Poucas investigações focalizam as próprias concepções de aspectos específicos da realidade, ou seja, os conteúdos de pensamento ou da experiência. Coube a fenomenografia essa especificidade.

Em suma, a fenomenografia tem como objetivo a descoberta e a sistematização de formas de pensamentos e interpretações de aspectos da realidade. Trata-se de um campo de pesquisa complementar a outros, cujo objetivo é analisar, descrever e compreender as experiências. Sua importância revela-se no foco e no ponto de partida de suas investigações: o conteúdo experimentado e conceituado pelo indivíduo; bem como na sua tentativa de integrar os resultados, isto é, de construir uma perspectiva comum nas visões de fenômenos. Para Marton (1986) as concepções da realidade podem ser sistematizadas em categorias de descrição que, ao serem usadas, facilitam a compreensão de aspectos específicos do funcionamento humano, tal como a aprendizagem.

A seguir serão descritas as primeiras investigações de natureza fenomenográfica, nomeadamente no que se refere ao estudo da aprendizagem. A saber, os resultados de tais

investigações foram importantes para a verificação das diferenças qualitativas no resultado e no processo da aprendizagem.

1.3.1.1 Diferenças qualitativas no resultado e no processo da aprendizagem.

Como já referido, a origem dos estudos fenomenográficos situa-se na década de setenta, quando Marton e colaboradores realizaram uma série de investigações, cujo intuito era estudar a aprendizagem (BENTO, 1999). Segundo Marton (1981), a aprendizagem depende da percepção de cada sujeito diante de determinada tarefa e em uma determinada situação. Nesse sentido, o principal interesse dos estudos desses autores é descrever como um mesmo material de aprendizagem é diversamente compreendido em função dos significados individuais que os estudantes atribuem ao conteúdo de um texto específico (MARTON; SÄLJÖ, 1976a). Além disso, Marton e Säljö (1976a) criticam os métodos tradicionais que descrevem os resultados da aprendizagem em termos quantitativos, isto é, que se baseiam no número de respostas corretas. Eles sugerem que é preferível descrever a aprendizagem em relação *ao que* os estudantes aprendem a descrever em função *do quanto* eles aprendem. Daí a importância da fenomenografia como uma linha de investigação qualitativa que permite investigar, na perspectiva do aluno, a experiência do aprender. Segundo Paiva (2007), esta metodologia qualitativa deve ser entendida como um modo de compreender os significados que os estudantes dão ao mundo e aos conceitos e conteúdos implicados nos contextos educativos.

Para melhor compreensão da fenomenografia no estudo da aprendizagem é importante também lembrar a sua perspectiva ontológica não dualista – o aluno não pode ser separado do objeto/contéudo de aprendizagem –; e o conceito de aprendizagem para esta perspectiva como modificação qualitativa no modo como o sujeito observa, compreende e conceitua uma determinada parcela do mundo que o rodeia (MARTON; BOTH, 1996). Assim, cabe a fenomenografia investigar as formas qualitativamente diferentes das pessoas compreenderem certo fenômeno (PAIVA, 2007). A isto, pode-se dizer que se trata de uma perspectiva de segunda ordem, pois visa descrever “o que” e “como”, enfatizando os significados, na sua relação intrínseca entre o sujeito e contexto em que surgem (BENTO, 1999).

Os estudos de Marton e Säljö (1976a) partiam de um procedimento experimental padrão, que consistia em questionar estudantes voluntários após terem lido um texto. As entrevistas continham duas partes, sendo a primeira voltada a questões sobre o conteúdo do texto – aquilo que o texto tratava e, conseqüentemente, aquilo que os estudantes se lembravam

– a fim de avaliar a compreensão do estudante; a segunda parte compreendia questões sobre o processo, isto é, o modo *como* experienciaram aquela situação (BENTO, 1999). Os diálogos entre os investigadores e voluntários eram gravados e analisados posteriormente, almejando-se estudar o conjunto de padrões de respostas, incluindo as tentativas de hesitações e de recordações dos diferentes aspectos da passagem lida (MARTON; SÄLJÖ, 1976a).

Esses autores descrevem um experimento realizado com 30 universitários que foram instruídos a ler um texto sobre a reforma curricular ocorrida em universidades suecas. Para verificar as diferenças qualitativas do resultado da aprendizagem, os investigadores basearam-se na recordação livre do assunto do artigo, bem como na resposta da seguinte solicitação feita aos estudantes: “Tente resumir o artigo em uma ou duas frases. O que o autor tenta dizer, em outras palavras?” (MARTON; SÄLJÖ, 1976^a, p. 8). Após cinco semanas, os investigadores encontraram-se com estes estudantes e pediram para que eles se lembrassem do artigo e respondessem a pergunta resumo, a fim de verificar os efeitos a longo prazo do nível de retenção do processamento. Marton e Säljö (1976a) explicam que houve grande variação nas palavras utilizadas pelos estudantes para falarem do texto, no entanto, foi possível apontar que a variação na concepção básica sobre o que o autor do texto lido quis dizer redundava em quatro categorias ou níveis de resultado - *levels of outcome* – (p.5).³ Nos dizeres de Marton e Säljö (1976a), esses níveis nada mais são do que as diferentes formas de se compreender o que um texto diz. Eles variam desde a compreensão dos argumentos do autor, que demonstra a compreensão da ideia central do texto pelo estudante, ao nível em que a compreensão do conteúdo é vazia, ou seja, os estudantes não entendem ou simplesmente lhes escapam as ideias principais do texto (MARTON; SÄLJÖ, 1976a). Segue abaixo os níveis identificados pelos autores:

- Nível A- As descrições feitas pelos alunos contêm o conteúdo intencional da argumentação do autor. Fica evidente que os sujeitos compreendem de forma elaborada a ideia central do texto.
- Nível B- As respostas contêm uma parte do conteúdo intencional do autor.
- Nível C- Os entrevistados fixam em algum aspecto do texto, mas não compreendem as ideias centrais que o autor pretende transmitir.

³ É importante lembrar que a análise fenomenográfica anseia fornecer categorias descritivas das variações qualitativas encontradas nos dados empíricos. Como Dahlgren (1984) explica, o processo envolve a redução de diferenças sem importância (por exemplo, terminologia ou outras características superficiais), e a integração e generalização de importantes semelhanças. As especificações dos principais elementos compõem o conteúdo e a estrutura de uma determinada categoria.

- Nível D- As respostas são vazias de conteúdo, pois se limitam a uma tradução ou a dar sinônimos dos conceitos em questão.

Observou-se que essas categorias tendiam a assumir certa consistência, uma vez que foram encontradas no reteste (aproximadamente após cinco semanas) e metade dos sujeitos mantinham as suas respostas no mesmo nível (MARTON, SÄLJÖ, 1976a; BENTO, 1999).

A partir desses estudos, Marton e Säljö (1976a) comprovaram as diferenças qualitativas no resultado da aprendizagem:

Diferentes alunos, obviamente, aprendem coisas diferentes de um mesmo texto, e seus conhecimentos sobre vários princípios científicos, métodos e ideias variam em relação ao *que é aprendido* em vez de variar apenas no *quanto é aprendido*. (MARTON; SÄLJÖ, 1976a, p.7)

Em outras palavras, o que está em questão não é o quanto os alunos aprenderam do texto, mas se compreenderam seu teor central. De acordo com Dahlgren (1984), Marton e Säljö preocupam-se em investigar “o que é aprendido” ou a explicação de um fenômeno.

Após discorrerem sobre as diferenças qualitativas do resultado da aprendizagem, Marton e Säljö (1976a) expõem as diferenças qualitativas no processo de aprendizagem. Segundo os autores, os estudos sobre as variações qualitativas são mais comuns no âmbito do processo de aprendizagem do que nos resultados.

Em suas investigações, Marton e Säljö (1976a) encontraram dois níveis diferenciados de processos de aprendizagem em que os estudantes se engajavam quando confrontados com os materiais de aprendizagem. Esses níveis de processamento foram denominados de nível de processamento superficial (*surface-level*) e nível de processamento profundo (*deep-level*), que “correspondem aos diferentes aspectos do material de aprendizagem em que o aluno se concentra” (MARTON; SÄLJÖ, 1976a, p.7), a saber:

- Nível de processamento superficial - Os estudantes focam no discurso propriamente dito ou em sua reprodução; suas falas demonstram que memorizaram o conteúdo; e, como não sabem que serão questionados após a leitura, eles não procuram compreender mais coisas.
- Nível de processamento profundo - Os estudantes se concentram no significado do texto; assim, buscam as ideias principais do autor, tentando compreender o que tratava o texto.

Marton e Säljö (1976a) acrescentam que no nível superficial de processamento o aluno direciona sua atenção no sentido de aprender o texto em si (*signo/sign*), isto é, o aluno atribui à aprendizagem um papel de reprodução, levando-o então a adotar uma estratégia mecânica de aprendizagem. Por sua vez, no nível profundo de processamento, o estudante é direcionado ao

conteúdo intencional do material de aprendizagem (qual o significado/ *what is signified*). Neste caso, o aluno almeja compreender o que o autor quer transmitir no texto.

De acordo com Bento (1999) esses níveis de processamento traduzem não só diferentes modos de lidar com a aprendizagem, como também o grau de qualidade dos níveis de compreensão, isto é, níveis de resultados hierarquicamente superiores são geralmente atingidos por estudantes que adotaram um nível de processamento profundo. Assim sendo, existe uma relação entre o nível do resultado alcançado e o processo de aprendizagem.

Marton e Säljö (1976a, p. 10) concluem:

Assim, o que queríamos alcançar foi uma comensurável descrição do processo e dos resultados da aprendizagem no sentido de que a variação qualitativa que descobrimos no resultado da aprendizagem deverá ter seu correspondente no processo de aprendizagem e vice-versa. (MARTON; SÄLJÖ, 1976a, p.10)

Posteriormente a este estudo, Marton e Säljö (1976b) realizaram outras investigações com a finalidade de observar os efeitos do tipo de questões colocadas no nível de processamento adotado e nos resultados alcançados.

O experimento para verificar estes efeitos foi realizado da seguinte forma: dois grupos de 20 alunos do primeiro ano foram convidados a ler três seções de um livro. Após a segunda seção, os grupos receberam diferentes tipos de perguntas. Um grupo teve que responder questões que exigiam uma compreensão profunda do significado da passagem, e também resumir em algumas frases os argumentos fundamentais do texto. Ao outro grupo foram feitas questões detalhadas, de natureza factual. Após a seção final de leitura, um conjunto comum de perguntas de ambos os tipos foi feita aos grupos; esses grupos também deveriam recordar e resumir o texto em algumas frases (MARTON; SÄLJÖ, 1976b).

Os autores supunham que os estudantes adaptariam seu tipo de processamento de acordo com o tipo de pergunta. Algumas perguntas somente poderiam ser respondidas caso o aluno tivesse prestado atenção às informações superficiais do texto (Ex. lista de pontos, terminologias, figuras). Com efeito, ao repetir essas perguntas de forma que parecesse altamente previsível, o aluno seria induzido ao nível superficial de processamento. Desse modo, os investigadores tentavam impor a um grupo de alunos uma concepção de aprendizagem essencialmente reprodutiva, isto é, aprendizagem como memorização do que foi dito no texto. Por sua vez, ao outro grupo foram feitas questões que visavam induzir ao nível de processamento profundo, ou seja, as questões tinham como objetivo levar o estudante a buscar os aspectos fundamentais e centrais da seção lida.

Os resultados dessa investigação de Marton e Säljö (1976b) indicaram que as características das demandas tiveram um impacto considerável no nível de processamento. No grupo que recebeu perguntas que exigiam atenção na estrutura superficial do texto, notou-se que alguns alunos tiveram que regular suas estratégias de aprendizagem em função da demanda (a sua definição de aprendizagem estaria mais voltada ao nível profundo); outros, entretanto, pareciam bastante adaptados à tarefa, já que estava de acordo com sua concepção de aprendizagem. Essa uniformidade não foi encontrada no grupo em que as questões exigiam uma compreensão mais profunda do texto, tendo sido identificado dois modos de lidar com os requisitos: um grupo de alunos centrou-se principalmente em ser capaz de sumarizar o texto em algumas frases, de forma que, “tecnificaram” a tarefa e não perceberam a necessidade de uma compreensão mais profunda dos argumentos. O outro grupo, por sua vez, lidou com as solicitações de uma forma mais coerente com as intenções por trás do experimento, ou seja, adotaram um nível de processamento profundo.

Este estudo permitiu observar que os estudantes adaptavam suas maneiras de aprender segundo a solicitação que lhes era exigida. Frente a esse resultado, Marton e Säljö (1976b) discutem que alguns estudantes podem ser capazes de usar ambos os níveis de processamento, no entanto, as demandas das instituições de ensino podem estar sendo interpretadas por eles como uma exigência de recordação de informações isoladas, factuais, em detrimento de um nível mais profundo de compreensão. Pode-se dizer, tal como aponta Dahlgren (1984), que o trajeto escolar influencia a forma de apreensão do conhecimento. Esse autor ainda amplia a discussão ao afirmar que o sistema tradicional de ensino se baseia em uma concepção de aprendizagem caracterizada como quantitativa e reprodutiva. Não é exigida do estudante uma compreensão profunda do conhecimento. Desta forma, o sistema de ensino pode ser, em grande medida, responsável por reforçar um nível de processamento superficial em seus alunos.

Cabe ainda destacar que o estudo sobre as concepções que os alunos têm sobre a aprendizagem tem a sua origem no contexto da pesquisa fenomenográfica. O primeiro estudioso a se dedicar neste âmbito foi Säljö (1979 apud ROSÁRIO, 1999; BENTO, 1999). Este autor identificou cinco concepções distintas de aprendizagem que, semelhantemente ao que aconteceu com as diferenças qualitativas de níveis de resultado, podem ser dispostas hierarquicamente; neste caso, em um sentido ascendente de complexidade. Os entrevistados conceituaram a aprendizagem como: 1) O aumento quantitativo de blocos independentes de conhecimento (aprender é acrescentar conhecimento); 2) a memorização daquilo que é requerido (aprender é memorizar e reproduzir); 3) a aquisição de fatos que devem ser retidos para serem utilizados na prática (aprender para aplicar); 4) a abstração do significado subjacente

(aprender é compreender) e; 5) o processo interpretativo com o fim de compreender a realidade (aprender é ver as coisas de forma diferente). Uma sexta concepção foi identificada por Marton, Beaty e Dall'Alba (1993): 6) aprendizagem como desenvolvimento e mudança pessoal (aprender é mudar como pessoa).

Percebe-se que nas três primeiras definições de aprendizagem existe uma ênfase no armazenamento (aspecto quantitativo) e na reprodução da informação. Além disso, o conhecimento é entendido pelo estudante como algo externo a ele, isto é, como algo que está fora do sujeito e que está “pronto” para ser adquirido, assimilado. Entretanto, apesar de existir semelhanças nestas formas em que o conceito de aprendizagem é encarado, a terceira concepção distingue-se da primeira pelo seu foco na fase de aplicação dos conhecimentos, e distingue-se da segunda concepção pelo fato de que a aplicação não é necessariamente uma reprodução fiel da informação (ROSÁRIO, 1999; BENTO, 1999).

Quanto às três últimas definições de aprendizagem, nota-se que a ênfase é colocada na compreensão e atribui-se maior importância à transformação da informação (BENTO, 1999). Nestas definições, o conhecimento é entendido como algo interno ao sujeito, cujo conteúdo e significado precisam ser interiorizados. O aluno tem um papel crucial no processo de aprendizagem, uma vez que ele examina criticamente o material a ser aprendido. No que se refere às diferenças entre esse conjunto de concepções, percebe-se que a quinta definição (aprender é ver as coisas de forma diferente) diferencia-se da quarta definição (aprender é compreender) no fato que expande o contexto de aprendizagem, isto é, a aprendizagem não se restringe à situação de estudo, mas estende-se ao mundo como um todo. O estudante não somente compreende o material de aprendizagem, mas o conhecimento adquirido também lhe permite ver as coisas ao seu redor de modo diferente. A última concepção de aprendizagem (aprender é mudar como pessoa) acrescenta um aspecto existencial à quarta e à quinta definição (ROSÁRIO, 1999). Rosário (1999) explica que à medida que o indivíduo encara o mundo de forma diferenciada, um processo contínuo de transformação pessoal ocorre.

Identificar o conjunto de concepções de aprendizagem é uma tarefa importante para entender o porquê as pessoas enfrentam as tarefas de aprendizagem de formas diferentes. Segundo Rosário (1999), a resposta assenta-se na maneira como encaram a aprendizagem: como aquisição de conhecimento, como memorização, como aplicação do conhecimento, como via para a compreensão da realidade, etc. O autor acrescenta que a divisão dos conjuntos de concepções é análoga à diferença descrita entre os níveis de processamento superficial e profundo, visto que a primeira divisão centra-se na própria tarefa de aprendizagem (busca pelo signo) e a segunda centra-se na busca de significado subjacente.

As investigações relatadas acima não esgotam a variedade que os estudos fenomenográficos podem assumir, mas ilustram alguns dos aspectos centrais da fenomenografia, a saber: o uso da entrevista individual, a análise exaustiva do discurso que dela emerge e o foco nas categorias de descrição (BENTO, 1999).

No próximo subtítulo será retomada a distinção entre os níveis de processamento superficial e profundo, que posteriormente foram renomeados como abordagem superficial e profunda (MARTON; SÄLJÖ, 1984).

1.3.1.2 O surgimento do conceito de abordagens à aprendizagem

Muitos estudos realizados por Marton e colaboradores, durante a década de 70, pautaram-se em experiências de leitura de texto (DAHLGREN, 1984). Em um dos experimentos, já relatado detalhadamente no presente trabalho, estudantes do ensino superior foram convidados a ler um artigo de um jornal sueco (MARTON; SÄLJÖ, 1976 a). Frente aos resultados deste experimento, o grupo de Gotemburgo passou a investigar o porquê das variações na compreensão do texto entre os alunos. Os estudiosos deste grupo não se contentavam com os argumentos que apontavam as variações de compreensão como decorrentes do conhecimento prévio ou dos diferentes níveis de conhecimento e habilidades linguísticas dos sujeitos. Embora tais argumentos pudessem ser verdadeiros, de um modo geral, não poderiam explicar os resultados deste experimento. Segundo Marton e Säljö (1984), o texto lido pelos sujeitos tinha uma linguagem simples (era um artigo retirado de um jornal diário) e o conhecimento prévio poderia ser assumido razoavelmente para todos, já que tratava de um tema amplamente debatido pela sociedade. O grupo também descartou a hipótese de que os alunos compreendiam o texto de maneiras diferentes porque alguns eram mais inteligentes do que os outros. Para Marton e Säljö (1984) essa explicação também pouco contribuía para a resolução da questão fundamental: Como diferentes formas de compreensão do texto surgiram?

O grupo supôs que se o resultado da aprendizagem difere entre os indivíduos, os processos de aprendizagem também podem ser diferentes entre as pessoas. Segundo Marton e Säljö (1984) essa foi a ideia fundamental subjacente à linha de raciocínio perseguido nos seus estudos. Como esses autores escrevem: “A explicação mais óbvia das diferenças nos resultados deve derivar de uma descrição das diferenças no processo que levou a resultados diferentes” (MARTON; SÄLJÖ, 1984, p. 39).

Para descrever os processos de aprendizagem, os experimentos contaram com uma segunda parte. Além das perguntas sobre o que os estudantes se lembravam do conteúdo do

texto, outras perguntas foram feitas com o objetivo de descobrir como eles tinham abordado essa tarefa. Assim, eles foram convidados a responderem as seguintes questões: “Você poderia descrever como você leu o texto? Houve alguma coisa que você achou difícil? Você achou interessante ou não?” (MARTON; SÄLJÖ, 1984, p. 41).

Depois de uma análise exaustiva das respostas, comparações e agrupamentos, o grupo de Gutemburgo construiu um quadro, relativamente simples, que permitiu explicar o porquê os alunos tinham chegado a formas qualitativamente diferentes de compreensão do texto. Foram identificado dois níveis de processamento: superficial e profundo. Entretanto, essas terminologias foram substituída por abordagens superficial e profunda à aprendizagem (MARTON; SÄLJÖ, 1984), a fim de que os construtos não fossem reduzidos ao de profundidade de processamento, que se refere somente ao aspecto cognitivo ou processual usado pelo aluno frente à tarefa (GOMES, 2006). Além disso, essa mudança retrata a orientação do grupo de Gutemburgo naquele momento, cada vez mais distante da linha do Processamento da Informação (PI) (ROSÁRIO, 1999).

Pode-se dizer que as abordagens à aprendizagem são os modos como os estudantes se relacionam com as tarefas de aprendizagem (MARTON; RAMSDEN, 1988). Remetem a uma ligação entre variáveis do tipo cognitivo ou processual (estratégias) e variáveis do tipo afetivo (motivacionais) (MARTON; SÄLJÖ, 1984).

Na abordagem superficial, o estudante centra-se mais na memorização, nas exigências da tarefa ou no tempo disponível para completar a leitura do texto, em vez de se centrar na compreensão; trata o texto como um fenômeno distante, não o relacionando com suas vivências; aborda passivamente as tarefas; e foca no texto em si (signo), isto é, não busca compreender o significado (MARTON, SÄLJÖ, 1984; BARCA, PORTO, SANTORUM, 1997; BENTO, 1999). Na abordagem profunda, o aluno foca sua atenção na intenção do autor e no significado subjacente ao texto; ativamente integra as partes do texto com suas leituras anteriores; relaciona o texto com suas vivências; e tenta encontrar a lógica dos argumentos do autor (MARTON, SÄLJÖ, 1984; BARCA, PORTO, SANTORUM, 1997; BENTO, 1999). Bento (1999) constrói um quadro (Quadro 5) que permite visualizar as características das abordagens à aprendizagem.

QUADRO 5 - Caracterização das abordagens à aprendizagem na perspectiva fenomenográfica

Abordagem profunda	Abordagem superficial
<p>1 Foco no significado do texto</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Foca-se na intenção do autor (captar o sentido global, a conclusão, a ideia principal) ● A ideia principal é mantida como fio condutor na resolução da tarefa ● O objeto da intenção é o fenômeno ou o aspecto da realidade abordado no texto. <p>2 Relaciona</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Relaciona partes do texto entre si ou com o todo ● Relaciona partes do texto com algo externo ● Capta a estrutura subjacente <p>3 Postura ativa</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Constrói aspectos novos ● Esboça as próprias conclusões e inferências ● Verifica a lógica argumentativa do autor. 	<p>1 Foco no texto em si (signo)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Memorização do conteúdo ● Concentração apenas em procedimentos ● “Hiper-intenção” – Concentração excessiva no cumprimento das exigências, vista como uma situação de reprodução, e consciência dos limites de tempo, o que pode tornar o aluno receoso de não ser capaz de memorizar convenientemente o material. ● Não se concentra no conteúdo <p>2 Não relaciona</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Foca no detalhe; lida e trata as partes separadamente <p>3 Postura passiva</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Não reflete sobre o material em questão

Fonte: Bento (1999, p.43)

Nota-se que o conceito abordagem à aprendizagem assinala a relação entre uma motivação frente à determinada tarefa e uma estratégia para operacionalizá-la (PAIVA, 2007; GOMES, 2006). A abordagem profunda é caracterizada por um interesse intrínseco na tarefa, na qual o aluno almeja compreender o material de aprendizagem, relacionando-o com seus conhecimentos prévios e com o mundo que o circunda. A abordagem superficial é distinguida pelo fato do texto ser aprendido sem uma exigência compreensiva e integradora, com o anseio de atingir objetivos que são extrínsecos ao próprio material de aprendizagem (PAIVA, 2007). Nas palavras de Marton e Säljö (1984):

Aprender ou ler por curiosidade e o desejo de descobrir algo (motivação intrínseca) está ligado a uma abordagem profunda. (...) abordagem superficial e o desejo de atender às exigências levantadas por outros (motivação extrínseca) parecem caminhar juntos. (MARTON; SÄLJÖ, 1984, p. 53).

Finalizada essa caracterização das abordagens à aprendizagem na perspectiva fenomenográfica, no subtítulo seguinte será apresentada uma síntese das contribuições desta perspectiva.

1.3.1.3 Principais contribuições da perspectiva fenomenográfica

Como foi visto, os trabalhos de Marton e colegas focaram na aprendizagem e no estudo em contextos similares àqueles experimentados por estudantes em seu cotidiano escolar. Os resultados alcançados por eles formaram a base de reflexão que possibilitou o alargamento e a compreensão da natureza do processo de aprendizagem nas situações naturalistas, isto é, fora do contexto laboratorial típico da abordagem comportamental do século XX (ENTWISTLE, TAIT, 1995; GOMES, 2006; PAIVA, 2007).

Outra importância do grupo de Gotemburgo consistiu no uso de entrevistas e de análises qualitativas com base fenomenográfica para a formação de conceitos. Estes conceitos surgiram por meio das respostas dadas pelos estudantes universitários entrevistados (ENTWISTLE; KARAGIANNOPOULOU, 2013).

Entwistle e McCune (2013) explicam que os estudos do grupo de Gotemburgo permitiram a descrição das abordagens à aprendizagem como “relacional”, argumentando que as abordagens dependiam do conteúdo da tarefa de aprendizagem e também do seu contexto. Outros autores também assinalam apontamentos importantes da perspectiva fenomenográfica (ENTWISTLE, HANLEY, HOUNSELL, 1979; RICHARDSON, 1999, 2000; PAIVA, 2007; GOMES, 2006; BENTO, 1999), a saber:

- Os alunos interpretam as instruções e as tarefas de aprendizagem, criando então uma intenção particular na sua aprendizagem. Essa intenção leva a um processo distinto de aprendizagem que, por sua vez, afeta o nível de compreensão posteriormente atingido (ENTWISTLE; HANLEY; HOUNSELL, 1979).
- Os resultados de aprendizagem podem ser descritos em termos qualitativos (o que o aluno aprendeu) e não somente analisados do ponto de vista quantitativo (o quanto o aluno aprendeu) (BENTO, 1999).
- A diferença qualitativa nos resultados relaciona-se com a forma como a tarefa será abordada – os diferentes níveis de processamento (superficial e profundo) e as diferentes intenções (focos de atenção) (BENTO, 1999).
- Os tipos de questões (as que exigem reprodução ou compreensão) podem alterar ou induzir níveis de processamento (BENTO, 1999).
- O resultado da aprendizagem pode ser investigado por meio de uma análise cuidadosa do desempenho na recuperação do material aprendido (RICHARDSON, 2000).
- Os processos de estudo podem ser investigados a partir de entrevistas retrospectivas centradas na análise do processo de aprendizagem (RICHARDSON, 2000).

- A conexão entre processos e resultados de aprendizagem pode ser examinada por meio de análises das respostas obtidas nas entrevistas (RICHARDSON, 2000).

Os resultados de investigações encontrados pelo grupo de Gutemburgo foram posteriormente testados em estudantes de outras áreas científicas, de diferentes instituições de ensino universitário e de diferentes contextos sócioeducativo (MARTON, SÄLJÖ, 1976b; SVENSSON, 1977; RICHARDSON, 2000). Segundo Gomes (2006), as duas formas de os estudantes abordarem suas tarefas de aprendizagem foram corroboradas em estudos diversos que abarcaram um conjunto vasto de tarefas acadêmicas – por exemplo: resumo de textos, resolução de problemas, experiências científicas.

Paiva (2007) explica que há mais de três décadas o conceito abordagem à aprendizagem permanece relevante na literatura. Essa longevidade pode ser atribuída a diversos fatores: 1) sua continuidade com ideias pedagógicas (ex. construtivismo); 2) sua simplicidade (conexão entre uma motivação e estratégia governada por processos metacognitivos); 3) sua força como metáfora e; 4) validade do conceito. A autora explica que as abordagens à aprendizagem podem ser facilmente reconhecidas no contexto escolar e são ferramentas conceituais que têm possibilitado aos educadores, pais e alunos a redefinirem as suas tarefas acadêmicas.

A seguir será apresentada a perspectiva sistêmica, considerada também como a vertente quantitativa das SAL.

1.3.2 A perspectiva sistêmica das abordagens à aprendizagem

Dentro da linha de investigação das SAL é possível identificar duas distintas tradições de pesquisa (CHRISTENSEN, MASSEY, ISSACS, 1991; BIGGS, 1993b; BENTO, 1999) como: 1) a qualitativa – também conhecida como “qualitativa teórica” -, que inclui os estudos fenomenográficos do grupo de Marton já referidos; 2) a quantitativa – classificada às vezes como “ateórica quantitativa” -, cujos principais representantes são Biggs e Entwistle. As classificações “qualitativa teórica” e “ateórica quantitativa” foram cunhadas por Christensen, Massey e Issacs (1991). A primeira classificação agrupa os estudos que se assentam na análise do discurso dos sujeitos e nas diferentes formas em que enfrentam as tarefas acadêmicas; a segunda agrupa os estudos que utilizam uma abordagem tradicional quantitativa, a qual implica em construir e validar conceitos a partir de sucessivas análises fatoriais de instrumentos (questionários). Todavia, Biggs (1993a) não concorda que os instrumentos desenvolvidos por ele e por Entwistle sejam descritos como ateóricos, uma vez que são construídos a partir de uma base teórica sólida. Ele compreende que os fundamentos teóricos da perspectiva quantitativa

precisem ser mais explícitos, em especial para esclarecer o que os inventários de aprendizagem medem em geral.

Biggs, Kember, Leung (2001) optam por distinguir na linha de investigação das SAL dois referenciais teóricos: o fenomenográfico, que enfoca na análise de conteúdo das entrevistas, e por isso, caracterizado como qualitativo; e o referencial sistêmico, considerado também como quantitativo, que se centra no desenvolvimento de inventários que medem as diferentes formas dos alunos enfrentarem a aprendizagem e o estudo. Este referencial engloba os trabalhos desenvolvidos pelo grupo australiano, liderado por Biggs, e pelo grupo de Lancaster no Reino Unido, liderado por Entwistle (BIGGS; KEMBER; LEUNG, 2001).

Atentar-se-á, primeiramente, às considerações do grupo australiano no que diz respeito à caracterização do referencial sistêmico, à definição das abordagens à aprendizagem e ao desenvolvimento dos inventários. Também serão apresentadas as principais contribuições do grupo de Biggs para a pesquisa e para a prática educativa. Depois, focar-se-á nos estudos desenvolvidos pelo grupo de Entwistle e nos seus principais achados.

1.3.2.1 As abordagens à aprendizagem no Modelo 3P de Biggs

O construtivismo fornece a base epistemológica que subjaz à perspectiva sistêmica de Biggs (1993b). Assim sendo, entende-se que o conhecimento é construído ativamente pelos indivíduos a partir das interações sociais e do conhecimento prévio do indivíduo (BIGGS; TANG, 2007). Segundo o autor o conhecimento não é algo que “está lá fora, à espera de ser descoberto e, uma vez descoberto, transmitido por um professor a um aluno absorvente” (BIGGS, 1993 b, p. 74). O estudante aprende interagindo com o mundo e à medida que aprende, mudam as suas concepções sobre os fenômenos (BIGGS, 2012).

Ensinar, na perspectiva construtivista, não é uma questão de transmissão, mas sim de envolver os alunos na sua própria aprendizagem (BIGGS, 1993b; BIGGS, TANG, 2007), pois, como Shuell (1986) diz: “(...) aquilo que os alunos realizam é mais importante para a determinação do que é aprendido do que aquilo que o professor faz” (p. 429).

Biggs (1996) explica que o construtivismo compreende uma família de teorias. Existem construtivistas piagetianos, neo-piagetianos e psicólogos cognitivistas de diferentes quadrantes. Seu quadro teórico passou de um construtivismo baseado na teoria do Processamento de Informação (PI) para outro baseado nas abordagens à aprendizagem (SAL). Mas, independentemente da diversidade que exista dentro do construtivismo, todos os tipos de posições têm em comum a centralidade das atividades do aluno na criação de significados.

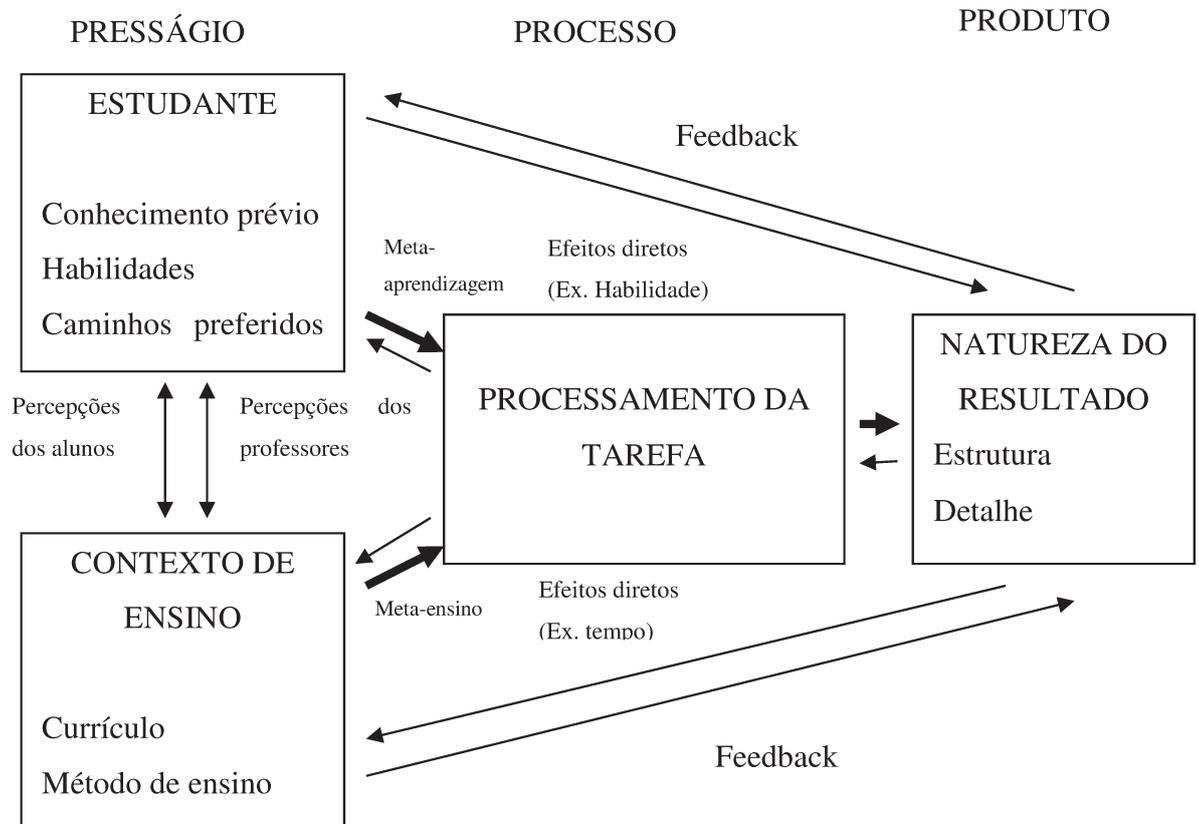
Biggs, Kember, Leung (2001) também se preocupam em esclarecer os pontos comuns que há entre a vertente fenomenográfica e a vertente sistêmica das SAL. Em suma, segundo os autores, além de utilizarem a mesma metáfora (superficial/profunda) e o termo abordagens à aprendizagem, ambas as vertentes compartilham a noção de que as percepções dos alunos e as atividades relacionadas com a aprendizagem são fundamentais para o ensino e para a aprendizagem. O aluno desempenha um papel central na criação de significado, e não o professor como transmissor do conhecimento (BIGGS, 1996). Também concordam que uma aprendizagem efetiva gera mudanças na nossa forma de ver o mundo (BIGGS; TANG, 2007).

Todavia, Biggs e Tang (2007) deixam claro que seus estudos partem de uma perspectiva construtivista, que estabelece conexões entre os aspectos cognitivo, afetivo e social dos indivíduos e possui uma longa tradição na psicologia cognitiva. Os autores acrescentam que o construtivismo permite pensar o ensino enfatizando o que os alunos precisam fazer para construir o conhecimento; isto sugere o papel das atividades de aprendizagem que os professores precisam propor a fim de levar os alunos alcançarem os resultados desejados. Neste sentido, o construtivismo apresenta-se como uma estrutura promissora para se pensar o ensino e a aprendizagem.

Obviamente, o construtivismo não se aplica somente à construção do conhecimento pelo aluno, mas também a todos envolvidos no sistema educacional, seja professor, psicólogo, pesquisador. De acordo com Biggs e Tang (2007), os processos de estudos dos alunos não ocorrem dentro de um vácuo e, por isso, uma teoria precisa ser projetada considerando o contexto onde será aplicada.

Um modelo interessante para descrever o processo de ensino e aprendizagem considerando o funcionamento na sala de aula foi proposto por Dunkin e Biddle (1974) e adaptado por Biggs (1993b), denominado modelo Presságio – Processo – Produto, também conhecido como modelo 3P. No modelo 3P, os fatores do estudante, o contexto de ensino, os processos de aprendizagem e os resultados de aprendizagem interagem mutuamente, formando um sistema dinâmico (BIGGS; KEMBER; LEUNG, 2001). Na Figura 4 é possível visualizar a proposta de Biggs (1993a).

FIGURA 4 - Modelo 3P de aprendizagem em sala de aula



Fonte: BIGGS (1993a, p. 8)

A fase de presságio é a fase anterior ao engajamento efetivo do aluno na tarefa de aprendizagem e inclui duas categorias de variáveis que são relativamente estáveis: uma relacionada às características do estudante e outra relacionada ao contexto de ensino. Os fatores de presságio do estudante são aqueles que pertencem ao estudante, como QI, características de personalidade, habilidades, estilos cognitivos, conhecimentos prévios e valores. Os fatores de presságio do ensino são aqueles que pertencem ao contexto, tal como a estrutura do curso, os procedimentos de avaliação, o tempo dado à execução das tarefas, os métodos de ensino, os conteúdos da matéria e o clima da sala de aula (BIGGS, 1985, 1987a, 1989, 1993a; BIGGS, KEMBER, LEUNG, 2001).

Biggs (1993a) explica que estes dois conjuntos de fatores interagem entre si, por exemplo, as percepções que os professores têm das motivações e habilidades dos estudantes influenciam as suas decisões de ensino, enquanto que as percepções que os alunos possuem do contexto de ensino afetam seus motivos, predisposições e decisões para a ação.

Considerando essa fase de presságio, pode-se dizer que os estudantes chegam à universidade com certas habilidades, expectativas e concepções de aprendizagem. Por sua vez,

o contexto de ensino que esses estudantes encontram possui suas características próprias (ex. métodos de ensino do professor e avaliação). A relação entre os fatores dos estudantes e os fatores do contexto cria certo “clima” para a aprendizagem, gerando consequências motivacionais importantes na maneira como as tarefas acadêmicas serão encaradas (BIGGS, 1989). Nesse sentido, o processo de aprendizagem é a “resposta do sistema à interação entre os fatores de presságio dos alunos e professores” (BIGGS; MOORE, 1993, p. 452).

Segundo Biggs (1985) a realização de uma tarefa em condições institucionais requer que o estudante esteja ciente das exigências da tarefa/do contexto, dos seus motivos e dos recursos cognitivos que dispõem para enfrentá-la. O cumprimento dessas condições envolve um tipo sofisticado de metacognição, denominado por Biggs de meta-aprendizagem. Como o autor coloca, essa atividade de meta-aprendizagem refere-se à “(...) consciência dos alunos e ao controle sobre seus próprios processos de aprendizagem” (BIGGS, 1987a, p.5). Percebe-se que dois componentes parecem estar envolvidos na meta-aprendizagem: a consciência dos processos de aprendizagem que podem ser usados e o controle executivo de implantá-los de forma eficaz (BIGGS, 1987c).

Para Biggs (1987c) é através da meta-aprendizagem que os fatores relacionados à pessoa interagem uns com os outros e com os fatores situacionais. Os estudantes interpretam o contexto de aprendizagem à luz das suas concepções, habilidades, experiências e motivações, dando origem à atividade metacognitiva centrada na própria aprendizagem. Essa atividade de meta-aprendizagem permitirá ao aluno alterar as abordagens à aprendizagem que, por sua vez, influenciarão o resultado da sua aprendizagem.

Uma forma de representar uma atividade de meta-aprendizagem seria: “Como eu posso aprender isso mais efetivamente dada as minhas intenções, a natureza da tarefa e as exigências institucionais?” (BIGGS, 1987c, p.91). A resposta à questão levaria a escolha por uma abordagem superficial, profunda ou de realização, que serão explicadas adiante.

A fase de processo do modelo 3P refere-se ao “complexo processo de aprendizagem” (BIGGS, 1985, p. 186), isto é, à forma como o aluno aprende (BIGGS, 1987a). Basicamente, este processo corresponde aos “(...) motivos dos alunos para aprender e as estratégias que os acompanham” (BIGGS, 1987a, p.9).

De acordo com Biggs (1982, 1987 a) a situação de aprendizagem formal gera três expectativas comuns que, por sua vez, formam as motivações dos alunos para enfrentar as tarefas: a obtenção de uma qualificação com o mínimo de esforço; a atualização dos próprios

interesses; e a manifestação pública de sua excelência, obtendo as classificações mais altas⁴. Com efeito, esses motivos são normalmente associados às estratégias cognitivas correspondentes: reproduzir o que é percebido como informação principal; compreender o significado da tarefa e; organizar o tempo para as tarefas a fim de otimizá-lo. Essa combinação de motivação e estratégia é chamada de abordagem à aprendizagem (BIGGS, 1987a, 1989). Nas palavras de Kember, Charlesworth, Davies, MsKay e Stoot (1997), as abordagens à aprendizagem são “descrições diretas dos processos de aprendizagem utilizados pelos alunos” (p. 144).

Biggs (1985, 1987a, 1989) indica que são três os tipos de abordagens à aprendizagem: superficial, profunda e realização (*Achieving*).

A abordagem superficial é caracterizada por uma motivação superficial (MS) e uma estratégia superficial (ES). A motivação superficial é tida como instrumental (extrínseca aos propósitos da tarefa), assim, os objetivos dos alunos resumem-se em alcançar uma qualificação e passar nos exames em decorrência do medo do fracasso (BIGGS, 1982, 1985). Os alunos com esse tipo de motivação tentam evitar o fracasso investindo o mínimo de esforço e tempo na tarefa acadêmica. Desse modo, a estratégia superficial, caracterizada como reprodutiva, é a mais adequada para esse tipo de intenção, pois o estudante “(...) limita seu alvo naquilo que é essencial e reproduz através de aprendizagem mecânica” (BIGGS, 1985, p. 186). Nesse tipo de abordagem não há abstração e análise crítica da tarefa por parte do aluno, pelo contrário, ele se concentra nos aspectos concretos e literais dos componentes da tarefa, tratando-os como independentes uns dos outros ou de outras tarefas (BIGGS, 1989). Assim sendo, os indivíduos, cujos processos de aprendizagem são caracterizados por uma abordagem superficial, possuem uma intenção que é extrínseca ao propósito real da tarefa e utilizam estratégias que permitem atender às exigências com o mínimo de tempo e esforço, geralmente estratégias de aprendizagem mecânica (BIGGS, 1993a).

Todavia, Biggs (1993a, 1993b) ressalta que o uso de uma aprendizagem mecânica em si mesmo (exemplo: memorização) não indica que o aluno está adotando uma abordagem superficial, pois a aprendizagem mecânica pode ser apropriada para determinadas tarefas e contextos.

A abordagem profunda, segundo Biggs (1982, 1985, 1989), é caracterizada por uma motivação profunda (MP) e uma estratégia profunda (EP). A motivação profunda é tida como

⁴ O autor alerta que pode haver outros motivos, tais como os sociais, mas eles não são considerados no seu modelo (BIGGS, 1982).

intrínseca à tarefa, isto é, baseia-se no interesse no assunto da tarefa (Biggs, 1989, 1993 a). Uma vez que a tarefa é vista como interessante, o estudante concentra-se no significado subjacente a ela, ao invés de nos aspectos literais, e busca a integração entre os seus componentes e com outras tarefas. Nesse caso, a estratégia que “flui” (*flowing*) (p. 13) é a que permite maximizar a compreensão e satisfazer a curiosidade (BIGGS, 1989). A estratégia profunda distingue-se como um conjunto de estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem que permite uma leitura amplamente significativa em que os conhecimentos anteriores são inter-relacionados (BIGGS, 1982, 1985). Em suma, os estudantes cujos processos de aprendizagem são caracterizados por uma abordagem profunda estudam para atualizar seus interesses e conhecimentos em assuntos acadêmicos específicos por meio de uma leitura significativa (BIGGS, 1985).

Por fim, a abordagem de realização é caracterizada por uma motivação de realização (MR) e uma estratégia de realização (ER). A motivação de realização é uma forma particular de motivação extrínseca: a “*ego-enhancement*” (aprimoramento do ego) (BIGGS, 1989, p.13), ou seja, as intenções dos alunos estão direcionadas à “(...) concorrência e melhoria do ego: obter as classificações mais altas; seja o material interessante ou não” (BIGGS, 1985, p. 186). Percebe-se que o foco do estudante não é a tarefa, mas o reconhecimento adquirido com o melhor desempenho (BIGGS, 1993 a). A estratégia de realização fundamenta-se na organização, isto é, “(...) acompanhar as leituras sugeridas, agendar horários, se comportar como um *estudante modelo*” (BIGGS, 1985, p. 186). Destarte, os estudantes cujos processos de aprendizagem são caracterizados por uma abordagem de realização anseiam manifestar publicamente sua excelência obtendo as classificações mais altas e, para isso, organizam seus estudos e o seu tempo para otimizá-lo em função da tarefa. (Quadro 6).

QUADRO 6 – Componentes motivacionais e estratégicos das abordagens à aprendizagem para Biggs

Dimensão	Motivação	Estratégia
Superficial	Instrumental: o objetivo principal é obter uma qualificação, com aspirações somente de passar em exames e um correspondente medo do fracasso.	Reprodução: limitar o estudo nos dados básicos do curso e reproduzir através da aprendizagem mecanizada.
Profundo	Intrínseco: estudar para atualizar o interesse e competência em assuntos acadêmicos específicos	Significativa: ler muito, Inter-relacionar com conhecimentos anteriores, discutir questões acadêmicas para alcançar a máxima compreensão.
Realização	Realização: obter altas classificações, independente de o material ser interessante ou não; interesse em competir e vencer.	Organização: acompanhar todas as leituras sugeridas, agendar horário, comportam-se como "aluno exemplar".

Fonte: Biggs (1982, p. 36).

Percebe-se que a estratégia de realização possui uma natureza diferente da estratégia profunda e superficial. A estratégia de realização remete às maneiras em que os estudantes organizam seu tempo, seu espaço e suas tarefas, enquanto as duas últimas estratégias tratam das diferentes formas em que os alunos se envolvem com o conteúdo da tarefa (BIGGS, 1985; BIGGS, 1987a). Assim, é possível que a abordagem de realização seja utilizada em associação com uma abordagem de superfície ou com uma abordagem de profundidade. Ou seja, um estudante, tendo em vista o seu sucesso, pode recorrer a uma estratégia de reprodução mecânica de uma forma organizada e sistemática ou ler buscando o significado de uma forma organizada e sistemática (BIGGS, 1987a). Por isso, “não há inconsistência na aprendizagem mecânica quando esta é altamente organizada (*surface-achieving*)”, nem mesmo na leitura profunda de forma organizada (*deep-achievin*).” (BIGGS, 1985, p. 187).

Alguns pontos referentes à natureza das abordagens à aprendizagem precisam ser destacados: 1) as dimensões são independentes, assim, os estudantes podem endossar as medidas em algum ou em todos os motivos e estratégias (BIGGS, 1982); 2) a maioria dos alunos tende a adotar uma estratégia adequada para o seu motivo (BIGGS, 1982); 3) os motivos e, conseqüentemente, a adoção de estratégias, podem variar no que se refere à área e ao assunto, por exemplo, um estudante pode ser intrinsecamente interessado em um assunto, mas ser

motivado instrumentalmente em outro assunto (BIGGS, 1982); 4) o construto abordagem à aprendizagem compreende componentes motivacionais e de estratégia, neste sentido, é por natureza multidimensional (BIGGS, 1993 a).

Outro aspecto importante é que as abordagens à aprendizagem envolvem diferentes graus de meta-aprendizagem (BIGGS, 1985). Esses graus são refletidos na congruência entre as estratégias com os motivos (BIGGS, 1987a). Como o autor explica:

Os alunos demonstram falta de capacidade de meta-aprendizagem quando escolhem estratégias que são incongruentes com as suas intenções, tais como aprendizagem mecânica (estratégia superficial) para satisfazer uma curiosidade intrínseca (motivação profunda) (...). (BIGGS, 1987a, p. 5)

Deste modo, pode-se dizer que a congruência entre um motivo e uma estratégia implica que os alunos sejam capazes de interpretar as suas próprias motivações e que sejam conscientes dos seus recursos cognitivos relativos às exigências específicas da tarefa (ROSÁRIO, 1999).

Biggs (1987c) acrescenta que todas as abordagens à aprendizagem podem funcionar como produtos da meta-aprendizagem, todavia, a abordagem superficial e de realização também podem operar independentemente de processos metacognitivos, como no caso de estudantes com baixa atividade metacognitiva que as utilizam como “próteses” ou “técnicas de cegos” (p. 95), e não como estratégias pensadas.

Outro aspecto que precisa ser compreendido diz respeito à questão: As abordagens são inteiramente moldadas por particularidades do ambiente? Como explica Biggs (1987c), é simplista dizer que as abordagens à aprendizagem são específicas para cada situação, uma vez que existem também provas consistentes de que os estudantes mantêm suas abordagens à aprendizagem em diferentes situações de aprendizagem. Para o autor, “as abordagens à aprendizagem não podem ser determinadas exclusivamente pela situação imediata” (BIGGS, 1987c, p. 99). Biggs (1987c) explica que cada abordagem possui “diferenças na sensibilidade às circunstâncias situacionais” (p.99). A aprendizagem superficial, segundo Biggs (1987c), é mais vulnerável à pressão situacional e menos associada aos traços de personalidade. A aprendizagem profunda é mais estreitamente associada a fatores de personalidade e tem resultados mais complexos de aprendizagem. A abordagem de realização é menos atribuída aos traços de personalidade e é mais associada com fatores situacionais.

Conforme expõe Biggs (1987c), a abordagem à aprendizagem possui dois componentes, um que é influenciado pelas condições de aprendizagem e outro que remete a uma tendência estável. Para comprovar tal consideração, Biggs (1987c) cita os estudos de Thomas e Bain (1982, 1984) que demonstraram o aspecto estável e o aspecto situacional específico das

abordagens à aprendizagem. Estes autores descobriram que os estudantes mudam as suas abordagens de acordo com o tipo de avaliação e área de conteúdo, mas também que os estudantes operam dentro de limites de uma abordagem, por exemplo, aqueles com uma abordagem profunda tendem a utilizá-la em vários assuntos e independentemente do método de avaliação. Por outro lado, a abordagem profunda pode ser mudada para uma abordagem superficial se o estudante mudar de interesse, ou simplesmente por estar cansado, ou então se for instruído para concentrar-se nos fatos e detalhes.

Essas questões, em torno da tendência estável e mutável da abordagem à aprendizagem, são resolvidas, segundo Biggs (1987c), no âmbito da meta-aprendizagem. Em seu dizer, a prova de que os alunos são consistentes em sua abordagem para diferentes situações de aprendizagem deve-se ao próprio processo de metacognição do aluno “(...) as prioridades mudam e, conseqüentemente, os padrões de motivação mudam, aumenta o conhecimento relevante para a tarefa, as pessoas ficam cansadas, as pressões externas do contexto alteram, assim como as abordagens à aprendizagem” (BIGGS, 1987c, p.94).

Para finalizar a fase do processo no modelo 3P, vale destacar que essa fase tem um especial valor na perspectiva sistêmica, pois, como bem afirma Biggs, Kember e Leung (2001, p.4), trata-se do “coração do sistema de ensino-aprendizagem”, isto é, do que o aluno faz para aprender. Tal apontamento está em concordância com Shuell (1986, p. 429), que afirma: “(...) aquilo que o aluno faz é mais importante do que o que professor faz”. Nesta fase de processo é que as atividades de aprendizagem enfrentadas produzirão ou não os resultados desejados (BIGGS; KEMBER; LEUNG, 2001).

A fase do produto no modelo 3P compreende os resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos (BIGGS, 1987a). Biggs (1987a) explica que as três abordagens à aprendizagem conduzem a diferentes resultados de aprendizagem que podem ser caracterizados em termos cognitivos e afetivos.

Um parâmetro para descrever os aspectos cognitivos do produto é o *ratio* estrutura-fato (E-F) (BIGGS, 1987a). Este descreve os rendimentos escolares em termos da reprodução correta dos fatos (detalhes específicos) e em termos da compreensão da estrutura em que o detalhe está incorporado. Biggs (1985, 1987a) explica que às vezes a reprodução de fatos é necessária e importante, por exemplo, na aprendizagem de uma língua estrangeira em que é preciso reproduzir com precisão sons e vocabulários, e na aprendizagem de fórmulas matemáticas. No entanto, com o avanço da aprendizagem, a compreensão das inter-relações estruturais entre os componentes torna-se progressivamente mais importante. Uma tarefa tida como de baixa relação E-F demonstra a necessidade de os dados serem gravados e

reproduzidos, com pouca referência para o todo (estrutura) de que fazem parte; já uma tarefa com elevada relação E-F indica que a estrutura a que o detalhe está incorporado é primordial (BIGGS, 1985).

Biggs (1987a) também esclarece que os aspectos factuais e estruturais da aprendizagem tendem a se relacionar de forma inversa, isto é, se o estudante foca nos detalhes provavelmente dispensará a estrutura. Todavia, se o estudante se concentra na estrutura, então, não somente a estrutura será aprendida, mas também alguns detalhes serão retidos, afinal, “terão uma ‘casa’” (p. 11).

O produto da aprendizagem também é descrito em termos dos aspectos afetivos do estudante na experiência de aprendizagem (BIGGS, 1987a), podendo ser positivos ou negativos. São positivos quando se nota satisfação e gosto pela tarefa, e negativos quando não se nota essa satisfação. Os sentimentos negativos tendem ocorrer geralmente em duas situações: quando os estudantes se percebem obrigados a enfrentar uma tarefa que está muito além de suas capacidades ou quando ficam entediados ao aprenderem um material de forma mecânica (BIGGS, 1987a).

Considerando a relação entre as abordagens à aprendizagem e os aspectos cognitivos e afetivos de que o produto de aprendizagem pode ser caracterizado, de acordo com Biggs (1987a), a abordagem superficial leva à retenção de detalhes, em detrimento da estrutura inerente à informação a ser aprendida, e a sentimentos de tédio e insatisfação. Por sua vez, a abordagem profunda conduz a uma compreensão da complexidade estrutural da tarefa e a sentimentos positivos em relação a ela. Já a abordagem de realização, em combinação com a abordagem profunda, conduz a um bom desempenho, a um bom autoconceito e a sentimentos de satisfação.

Biggs (1993b) acrescenta que o produto de aprendizagem pode ser avaliado quantitativa e qualitativamente. No primeiro caso, o foco é no “quanto” foi aprendido, no segundo, o foco é em “quão bem e de que maneira” aprendeu-se (p.76). O autor explica que a avaliação qualitativa tende a ser subjetiva e negligenciada nas instituições de ensino. No entanto, é possível sistematizar a avaliação qualitativa utilizando uma estrutura generalizável para classificar os resultados da aprendizagem, tal como a taxonomia SOLO, acrônimo para *Structure of the Observed Learning Outcome* (estrutura do resultado de aprendizagem observado).

Biggs e Collis (1982) foram os responsáveis por desenvolverem a taxonomia SOLO e esta surgiu a partir da constatação de que a competência dos alunos modifica-se em complexidade à medida que eles se deparam e dominam as diversas tarefas acadêmicas. Como

Biggs (1996) explica, inicialmente, os resultados da aprendizagem do aluno restringem-se a uma acumulação quantitativa dos detalhes de uma tarefa; depois, porém, se tornam qualitativamente reestruturados, isto é, os detalhes são integrados em um padrão estrutural. Deste modo, “Os estágios quantitativos da aprendizagem ocorrem primeiro, depois a aprendizagem modifica-se qualitativamente” (BIGGS; TANG, 2007, p. 76).

De acordo com Biggs e Collis (1982), a taxonomia SOLO é uma medida dos produtos de aprendizagem que se baseia na complexidade estrutural das respostas dos alunos à suas tarefas acadêmicas. Podem ser distinguidos cinco níveis de resposta ordenados com o grau crescente de complexidade (BIGGS, COLLIS, 1982; BIGGS, 1996; BIGG, TANG, 2007):

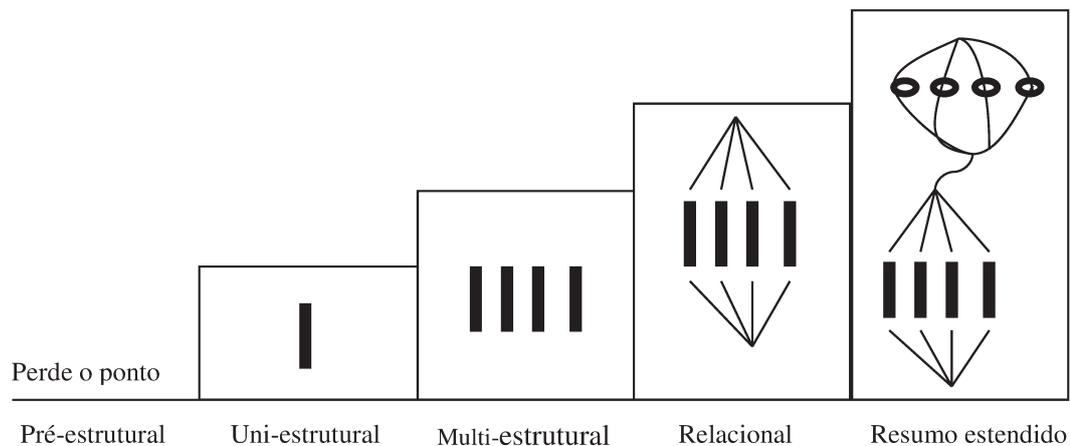
- **Nível pré-estrutural-** A resposta é vazia de elementos informativos relevantes ou contém apenas tautologias. Demonstra que a tarefa foi atacada de forma inadequada e que o aluno simplesmente não entendeu o conteúdo, perdeu o ponto.
- **Nível uni-estrutural-** A resposta apresenta um elemento correto, geralmente retirado do próprio enunciado. Demonstra que apenas uma parte da tarefa foi atendida e perderam-se outros atributos importantes.
- **Nível Multi-estrutural-** A resposta engloba vários elementos relevantes, mas são tratados separadamente, como por exemplo, na forma de uma lista. Demonstra que vários aspectos da tarefa foram abordados, mas houve pouca tentativa de fornecer uma estrutura lógica clara ou de fornecer explicações conceituais.
- **Nível relacional-** A resposta contém elementos que são integrados em um todo coerente, com cada parte contribuindo para a compreensão geral. Demonstra que o problema da tarefa foi analisado integralmente e as ideias foram defendidas de forma estruturada e clara.
- **Resumo estendido (Extended abstract) -** A resposta integra o nível relacional acrescido de uma abstração, que permite a generalização de um novo tópico ou área de conhecimento. Demonstra que o estudante foi além do solicitado na tarefa.

Biggs e Tang (2007) explicam que nos três primeiros níveis o entendimento é visto como aumento quantitativo de informações, que varia de nenhuma informação retida (pré-estrutural) a várias informações retidas (multi-estruturais). O “algo mais” que há entre o nível relacional e multi-estrutural refere-se a uma mudança qualitativa no entendimento, isto é, a uma reestruturação conceitual dos componentes. Por sua vez, o próximo nível, resumo estendido, diferencia-se do anterior, em função da resposta apontar para uma nova dimensão ou área. Como é possível notar, a taxonomia SOLO descreve uma hierarquia, “onde cada construção

parcial se torna o fundamento sobre o qual a aprendizagem futura é construída” (BIGGS; TANG, 2007, p.79).

A figura abaixo (Figura 5) foi elaborada por Biggs e Tang (2007) para representar os resultados de aprendizagem de cada nível SOLO

FIGURA 5 – Representação dos resultados de aprendizagem de cada nível SOLO.



Fonte: Adaptada de Biggs e Tang (2007, p. 79).

Retomando o modelo 3P de Biggs, pode-se dizer, em suma, que representa um sistema integrado que compreende fatores de presságio, de processo e de produto. Os fatores de presságio são aqueles que existem antes da aprendizagem e que estão relacionados ao estudante (suas habilidades, expectativas, motivações e concepções do que é aprendizagem e do que é a universidade) e relacionados ao contexto (características dos professores e da instituição) (BIGGS, 1989).

Biggs (1989) explica que esses fatores de presságio suscitam certo “clima” (p.12) para aprendizagem, porque à medida que os estudantes interpretam o contexto de ensino a partir de suas motivações e preconceitos, ocorre uma atividade metacognitiva, cujo foco não é sobre o conteúdo da aprendizagem, mas sim a própria aprendizagem, ou seja, o modo como fazer a tarefa. Essa atividade, denominada de meta-aprendizagem, permite aos alunos definir suas abordagens à aprendizagem, conforme foram especificadas nos fatores de processo do modelo 3P (BIGGS, 1985).

Por sua vez, as abordagens à aprendizagem influenciam o produto/resultado da aprendizagem. O produto pode ser descrito quantitativa ou qualitativamente, isto é,

considerando o quanto foi aprendido ou o quão bem foi aprendido. Ademais, a própria percepção dos estudantes sobre a sua aprendizagem é importante para a descrição dos resultados e na determinação da motivação para a aprendizagem futura (BIGGS, 1989).

Cabe destacar que os fatores de presságio afetam o resultado da aprendizagem de forma direta ou indireta. Indiretamente acontece quando esses fatores interagem para determinar os fatores de processo que, por sua vez, influenciam o resultado (BIGGS, 1987a; BIGGS, KEMBER, LEUNG, 2001). Isso pode ser observado na figura 4 nas setas em negrito. O grupo de pesquisa de Biggs preocupou-se em investigar esses efeitos indiretos, especialmente, analisou os processos metacognitivos e o efeito das percepções dos alunos sobre seus próprios recursos cognitivos, motivações e exigências das tarefas no desempenho (BIGGS, 1985).

Biggs (1989) também diz que o modelo 3P representa um sistema dinâmico e integrado, pois cada componente pode interagir com todos os outros. Além disso, os fatores de presságio, de processo e de produto tendem a formar um sistema em equilíbrio e, na ecologia de um sistema, uma alteração em qualquer componente irá acarretar algum efeito no todo, criando então um novo sistema e, portanto, um novo equilíbrio. Também pode acontecer do componente alterado ser absorvido pelo sistema, e este se reverter para o “status quo”. Biggs (1993b) explica que o primeiro efeito – criar um novo equilíbrio – é mais comum em “sistemas abertos” (p. 76) e o último efeito – absorção e reversão – em “sistemas fechados” (p. 76). As instituições sociais, como uma universidade ou uma sala de aula, são caracterizadas como sistemas abertos, pois são abertas às mudanças e podem “(...) reorganizar-se espontaneamente em direção a estados de maior heterogeneidade e complexidade (...)” (BIGGS, 1993b, p. 76 apud EMERY, TRIST, 1969, p. 282).

No tópico seguinte serão descritos os instrumentos de pesquisas desenvolvidos pelo grupo de Biggs que, segundo Richardson (2005) e Saravanamuthu (2008), facilitaram a medição das abordagens à aprendizagem em um maior número de estudantes impulsionando investigações sobre a aprendizagem no ensino superior. Achou-se interessante apresentar os questionários que foram construídos pelo grupo de Biggs porque refletem o entendimento que o grupo tem a respeito dos elementos constituintes (motivação e estratégias) e das dimensões (profundo, superficial, realização) do constructo abordagens à aprendizagem.

1.3.2.1.1 Questionários do processo de aprendizagem e de estudo desenvolvidos pelo grupo de Biggs

As primeiras investigações do grupo de Biggs pautaram-se nos modelos do Processamento da Informação (PI) e intentaram verificar o papel mediador do comportamento de estudo na relação entre fatores de personalidade e o rendimento dos alunos (BIGGS, 1993a). Nesta linha, o primeiro esforço de Biggs foi operacionalizar o comportamento de estudo e, assim, foi construída a *10 - Scale Study Behaviour Questionnaire* (SBQ) (BIGGS, 1976; BIGGS, 1993a). No entanto, com o decorrer das investigações, o quadro das SAL foi se tornando o principal guia teórico do grupo de Biggs (1993 a; BIGGS, KEMBER, LEUNG, 2001).

De acordo com Biggs (1993 a), essa mudança ocorreu porque a teoria do PI pouco ajudava a responder questões subjacentes ao SBQ, tais como: “Qual das 10 maneiras de estudar é mais relevante para o ensino?” e “O que leva aos resultados mais desejáveis e em que condições?” (BIGGS, 1993a, p.5).

A mudança de referencial teórico também sucedeu à medida que Biggs (1993a; BIGGS, KEMBER, LEUNG, 2001) encontrou semelhanças entre os achados de suas pesquisas e os achados das pesquisas de Marton e Säljö (1976a, 1976b). O autor relata que ao tentar reduzir o número de escalas do *SBQ*, por meio de uma análise fatorial de segunda ordem, ele encontrou três fatores de ordem superior. Por sua vez, quando os itens do questionário foram correlacionados com os fatores de ordem superior, observou-se uma congruência curiosa entre os itens que remetiam à motivação (aspectos afetivos) e os que remetiam à estratégia (aspectos cognitivos), formando então “três pacotes motivação-estratégia” (BIGGS, 1993a, p. 5). Como colocado por Biggs (1993 a), esses pacotes são vistos como típicos de um indivíduo, mas são influenciados por fatores contextuais, que sempre são entendidos como modificáveis. Nesse sentido, o que o questionário se propunha a avaliar distanciava-se do constructo estilo de aprendizagem, que remete a uma característica mais estática do indivíduo, não sensível ao contexto, e aproximava-se de algumas correntes teóricas que valorizam o uso de estratégias metacognitivas, como a teoria *Will and Skill* (PINTRICH; DEGROOT, 1990) e, especialmente, a tradição das SAL.

A ligação dos resultados encontrados por Biggs e o quadro teórico das SAL tornou-se mais evidente quando se observou que as duas combinações motivação-estratégia assemelhavam-se às abordagens profunda e superficial de Marton e Säljö (1976a; 1976b) em três aspectos fundamentais: 1) As distintas estratégias variavam entre aquelas que permitem a

compreensão do significado e aquelas que levam a reprodução exata de um conteúdo; 2) Cada estratégia é precedida por um componente motivacional ou intencional e; 3) A combinação motivo-estratégia deve ser interpretada dentro de um contexto acadêmico (BIGGS, 1993a)

A partir do SBQ Biggs (1987a) elaborou o Questionário de Processo de Aprendizagem, conhecido internacionalmente como *Learning Process Questionnaire* (LPQ), e o Questionário de Processo de Estudo ou *Study Process Questionnaire* (SPQ), os quais, segundo o autor, operacionalizam o complexo processo de aprendizagem que medeia as variáveis de presságio e as variáveis de produto no Modelo 3P. Pode-se dizer que ambos os instrumentos foram construídos para explorar a orientação geral de um indivíduo para a aprendizagem (BIGGS, 1987a).

O LPQ é um questionário de auto-relato, do tipo *Likert*, destinado a estudantes do ensino secundário. É formado por 36 itens que se distribuem em seis sub-escalas, sendo três sub-escalas dedicadas a avaliarem as motivações básicas para a aprendizagem (superficial, profunda e de realização/alto rendimento) e as outras três sub-escalas voltadas para a avaliação das estratégias de aprendizagem (superficial, profunda e de realização/alto rendimento). Além disso, os itens das sub-escalas, em consonância com a teoria subjacente ao questionário, convergem-se em três fatores ou abordagens à aprendizagem, permitindo então a avaliação da abordagem profunda, da abordagem superficial e da abordagem de realização/alto rendimento (BIGGS, 1985; BIGGS 1987b).

O manual de aplicação do LPQ (BIGGS, 1987b) fornece instruções para a administração, para marcação e para interpretações das pontuações, bem como sugestões de como pode ser usado por professores e educadores. Há também neste manual informação estatística sobre a confiabilidade e validade do questionário em diferentes países. Outros artigos podem ser consultados a respeito das propriedades psicométricas do LPQ (BIGGS, 1985; ROSÁRIO, 1999; KEMBER, BIGGS, LEUNG, 2004). Ademais, uma versão revisada do LPQ, conhecida como R-LPQ-2F (*The Revised Two – Factor Learning Process Questionnaire*), é apresentada por Kember, Biggs e Leung (2004). O R-LPQ-2F é uma medida bidimensional, cujo processo de validação fatorial demonstrou índices de precisão satisfatórios para ambos os fatores (abordagem profunda e abordagem superficial) e para seus sub-componentes (aspectos motivacionais e cognitivos).

O SPQ também é um questionário projetado para avaliar diferentes abordagens à aprendizagem e as motivações e estratégias que integram essas abordagens. Todavia, este é destinado a estudantes do ensino superior. Trata-se de um questionário de autorrelato constituído por 42 itens que são avaliados em uma escala de cinco pontos, onde o ponto 1

significa “este item nunca ou raramente é verdade para mim” e o ponto 5 indica “este item é sempre ou quase sempre verdade para mim” (BIGGS, 1985). Cada item do SPQ é uma declaração de um motivo ou de uma estratégia. Ele fornece seis pontuações finais, sendo três referentes às motivações e três referentes às estratégias. Por sua vez, a soma dos valores obtidos nas sub-escalas (motivações e estratégias relacionadas) produz o placar das abordagens à aprendizagem.

As evidências necessárias para a validação do SPQ foram alcançadas por meio da validade de construção. Biggs (1987a) explica que nesse tipo de validade espera-se que a pontuação do questionário relaciona-se com outras medidas de forma previsível em termos teóricos. Por exemplo, se o escore elevado da estratégia superficial for encontrado associado à alta qualidade na escrita, é possível supor que a escala da estratégia superficial não está medindo o que deveria medir.

Biggs (1987a) menciona alguns achados no teste para a validade do SPQ. Por exemplo, verificou-se que estudantes com altos escores de abordagem profunda e de realização planejam continuar seus estudos (ex.: fazer uma pós-graduação), enquanto aqueles com alta pontuação na abordagem superficial pretendem concluir somente o necessário. Observou-se também que a abordagem profunda aumenta com a idade e com experiências de aprendizagem “intensas” (p.24), como por exemplo, a aprendizagem de uma língua estrangeira. Esses estudos confirmam a validade do questionário.

Apesar de todos esses esclarecimentos sobre o SPQ, resta uma pergunta: “O que fazer com a pontuação medida pelo SPQ?”. Biggs, Kember e Leung (2001) explicam que o primeiro ponto que deve ser considerado é que as abordagens à aprendizagem fazem parte de um sistema esquematizado no modelo 3P (Presságio – Processo- Produto). Nesse sentido, é inadequado categorizar os estudantes como “superficiais” ou “profundos” como se as abordagens à aprendizagem fossem apenas uma característica estável ou um traço psicológico que independe do contexto (DAVIES, SIVAN, KEMBER, 1994; KEMBER, et. al. 1997; BIGGS, KEMBER, LEUNG, 2001). Mesmo que os estudantes possuam uma predisposição geral, ou uma abordagem preferida, esta poderá ser modificada em função do contexto de ensino e tarefas de aprendizagem particulares, bem como das motivações dos estudantes (DAVIES, SIVAN, KEMBER, 1994; KEMBER, et al., 1997). Como explicam Davies, Sivan e Kember (1994), uma abordagem superficial pode ocorrer se o estudante não tiver interesse ou se tiver uma motivação extrínseca; assim como se o contexto de ensino enfatizar métodos avaliativos que visem a reprodução do conteúdo, que enfoque a transmissão de informação ou que tenha uma carga de trabalho excessiva. Portanto, é necessário considerar que as respostas

do SPQ sinalizam a “(...) função das características individuais e do contexto de ensino” (BIGGS, KEMBER, LEUNG, 2001, p. 5).

De acordo com Biggs, Kember e Leung (2001), as pontuações do SPQ podem indicar a qualidade dos níveis de presságio, processo e produto. No nível “presságio”, os escores podem descrever como os estudantes diferenciam-se dentro de um determinado contexto de ensino, referindo, então, à abordagem preferida (*preferred approaches to learning*) (p.5). Nesse caso, o interesse é na variabilidade entre os indivíduos de um mesmo contexto e na comparação dos motivos, das estratégias e/ou das abordagens de alunos de um mesmo grupo.

No nível “processo”, as pontuações podem descrever como as tarefas acadêmicas são tratadas, aludindo à abordagem em curso (*ongoing approaches to learning*). Esta é obtida quando os estudantes respondem a itens reformulados e adequados a uma tarefa específica, de forma que a pontuação obtida refletirá como essa tarefa foi abordada (BIGGS; KEMBER; LEUNG, 2001).

Por último, no nível “produto”, os escores podem descrever a forma como os contextos de ensino diferem uns dos outros, referindo à abordagem contextual (*contextual approach to learning*) (p.5). Esta é avaliada por meio do cálculo da média das abordagens à aprendizagem dos alunos de uma classe ou de sub-grupos. Segundo Biggs, Kember e Leung (2001), as pontuações da abordagem contextual ajudam a verificar se o sistema está funcionando, isto é, quando os motivos, as estratégias e as abordagens são preferencialmente profundas. Ademais, os autores apontam que a abordagem contextual é interessante para comparar diferentes classes e instituições, bem como avaliar as diferenças de uma mesma classe antes e após uma intervenção.

É perceptivo o papel das escalas da abordagem profunda e da abordagem superficial na monitorização do ambiente de ensino e aprendizagem, todavia, o papel da escala da abordagem de realização não é tão evidente (BIGGS; KEMBER; LEUNG, 2001). Biggs, Kember e Leung (2001) explicam que, desde o início dos estudos de Biggs sobre abordagens à aprendizagem, a estratégia e o motivo de realização tinham uma natureza diferente das estratégias e motivos superficiais e profundos, pois, enquanto as estratégias profundas e superficiais descrevem a maneira como os estudantes se envolvem com a tarefa, a estratégia de realização refere-se ao como, quando e por quanto tempo o estudante fará a tarefa. Geralmente, as análises do fator de ordem superior associam o motivo e a estratégia de realização com a abordagem profunda (BIGGS, 1987 a); outras vezes, dependendo das tarefas e da condição de ensino, associam com a abordagem superficial (BIGGS, KIRBY, 1984 apud BIGGS, KEMBER, LEUNG, 2001). Alguns estudos que usaram a análise fatorial confirmatória têm mostrado que tanto o SPQ como

o LPQ podem ser mais convenientemente descritos em termos de dois fatores, com as sub-escalas de motivo de realização e da estratégia de realização alinhando-se em ambos os fatores (KEMBER, LEUNG, 1998 apud BIGGS, KEMBER, LEUNG, 2001).

Esses estudos incentivaram a busca por uma versão do SPQ com apenas dois fatores. Ademais, era proeminente a necessidade de reexaminar a estrutura fatorial do questionário, os seus itens e os construtos analisados, a fim de fornecer um instrumento mais atualizado e condizente com as novas características do setor terciário, bem como, com uma quantidade menor de itens, para que fosse mais fácil e mais rapidamente aplicado pelos educadores (BIGGS; KEMBER; LEUNG, 2001).

O instrumento revisado é conhecido como R-SPQ-2F (Questionário Revisado de dois fatores dos Processos de Estudo). Para a sua construção, o conjunto de 43 itens do SPQ foi modificado e houve o acréscimo de alguns novos itens. A amostra para os processos de testes e refinamento consistiu em 229 alunos da Universidade de Hong Kong. Posteriormente, contou-se com uma amostra de 495 estudantes da mesma instituição para o teste da versão final. Utilizou-se procedimentos de confiabilidade e análise fatorial confirmatória, que comprovaram que o novo instrumento possui aceitáveis valores alfa de Cronbach e um bom ajuste para a estrutura com dois fatores. Além disso, as sub-escalas de estratégia e motivação atingiram índices aceitáveis de consistência interna. O processo de revisão resultou em um questionário com apenas 20 itens, sendo que 10 deles avaliam a abordagem superficial e 10 outros avaliam a abordagem profunda. Logo, cada sub-escala (motivação superficial, estratégia superficial, motivação profunda e estratégia profunda) é constituída por cinco itens. A escala de resposta varia do ponto 1, que indica “este item nunca ou raramente é verdade para mim”, ao ponto 5, que indica “este item é sempre ou quase sempre verdade para mim”.

Por fim, Biggs, Kember e Leung (2001) destacam algumas utilidades para essa versão, tais como: a) auxiliar o professor a monitorar o seu ensino de classe para classe, ou quando utilizasse uma inovação no ensino ou na avaliação; b) fornecer uma medida de resultado de ensino em pesquisas mais formalmente estruturadas; c) diagnosticar alunos com problemas de estudo e comparar os estudantes a outros da mesma classe.

1.3.2.1.2 Principais contribuições dos estudos de John Biggs

Enquanto Marton e Saljo são considerados os responsáveis por cunhar o termo abordagens à aprendizagem, Biggs é tido como o responsável por reforçar as distinções anteriores que foram feitas entre superficial e profundo (SARAVANAMUTHU, 2008), pela

popularização dos termos e pelo sucesso do modelo entre os professores e as instituições de ensino (HOWIE, 2012).

O autor Biggs também contribuiu para a construção de instrumentos sofisticados de pesquisa que facilitaram a medição das abordagens à aprendizagem em um maior número de estudantes (RICHARDSON, 2005; SARAVANAMUTHU, 2008). Destacam-se dois instrumentos: o Questionário de Processo de Aprendizagem, destinado a estudantes do ensino secundário e o Questionário de Processo de Estudo, voltado a estudantes do ensino superior (BIGGS, 1987a; BIGGS, 1987b).

Entwistle (2000) salienta que investigações que utilizaram esses instrumentos confirmaram, por exemplo, que os alunos podem adotar diferentes abordagens à aprendizagem dependendo das demandas das tarefas, da qualidade do ensino e do tipo de avaliação. Esses resultados sugerem, em conformidade com os apontamentos de Biggs (1993b), que as pontuações dos inventários sobre as abordagens à aprendizagem são mais bem interpretadas dentro de um contexto de ensino, sendo então particularmente úteis a pesquisadores, professores, funcionários e colaboradores para avaliarem o ambiente de ensino e os efeitos das inovações educacionais na aprendizagem dos alunos (BIGGS, 1993b; KEMBER et al., 1997; RICHARDSON, 2005).

A perspectiva sistêmica de Biggs (1993b) tem implicações importantes para a forma como a pesquisa deve ser realizada. De acordo com esse autor, a pesquisa analítica que segue a linha positivista convencional é diferente da pesquisa na abordagem sistêmica, por ele defendida. Na primeira, as variáveis são controladas para se verificar a causa específica de um determinado resultado; além disso, as relações são vistas como lineares ou sequenciais. Todavia, sabe-se que na sala de aula existem “nuvens de eventos correlacionados que definem mutuamente uns aos outros” (SALOMON, 1991, p. 13 apud BIGGS, 1993 b, p. 82). Nesse sentido, três implicações para a pesquisa sistêmica surgem: 1) É preciso ter cautela na generalização dos resultados, pois estes estão diretamente ligados ao contexto investigado; 2) É aconselhável, por diversas razões, tal como sentimento de responsabilidade, que os professores tornem-se coparceiros na pesquisa e os principais impulsores destas pesquisas; 3) É importante atentar-se mais às nuvens de eventos correlacionados que determinam o ensino e a aprendizagem e aos diversos micro-sistemas e menos aos efeitos simples, tais como o efeito do “melhor” método de ensino ou do tamanho da classe (BIGGS, 1993b).

O modelo 3P de Biggs também é muito relevante na perspectiva das SAL. Segundo o autor (1993a, p.15), este modelo é um

quadro descritivo que ajuda a ordenar os componentes de um sistema particular de um modo coerente. Usando esse quadro, a aprendizagem do aluno é vista claramente no contexto de ensino, que afeta tanto a natureza da aprendizagem como os seus resultados (BIGGS, 1993a, p.15).

Nesse modelo, os fatores pessoais do estudante e situacionais estão ligados ao desempenho por três abordagens à aprendizagem: profunda, superficial e realização (BIGGS, 1985). Além dessa integração, igualmente importante é a atividade de meta-aprendizagem introduzida no modelo por Biggs, pois trata-se da “(...) ligação dinâmica entre o estudante, a tarefa e o resultado” (1987c, p. 99). A meta-aprendizagem refere-se à consciência e ao controle dos alunos sobre seus próprios processos de aprendizagem (BIGGS, 1987a). Por meio dela é possível uma aprendizagem efetiva de um estudante em configurações institucionais, afinal, “(...) a aprendizagem é mais que a mera leitura e uma compreensão porque ela exige que o aluno possua autoconhecimento sobre habilidades cognitivas, conhecimentos dos requisitos da tarefa acadêmica, bem como formas adequadas de se envolver com as tarefas para alcançar os resultados desejados (...)” (SARAVANAMUTHU, 2008, p.149).

Biggs (1985, 1987c) ajudou a compreender que as abordagens à aprendizagem envolvem diferentes graus de meta-aprendizagem. Assim, por vezes, a opção por uma abordagem frente a uma tarefa pode ser produto da meta-aprendizagem; outras vezes, todavia, pode ocorrer de as abordagens (superficial e de realização) operarem independentemente de processos metacognitivos, sendo então utilizadas como estratégias impensadas.

Vale também apontar como o modelo de Biggs pode ser utilizado para auxiliar o ensino. Sabe-se que os professores enfrentam o desafio de encontrar em suas salas de aula estudantes com diferentes níveis de engajamento nas tarefas acadêmicas. Alguns estudantes adotam uma abordagem profunda em diversos temas, independentemente do método de ensino do professor, enquanto outros são mais propensos a utilizarem uma abordagem profunda somente sob as condições mais favoráveis de ensino (BIGGS, 2012).

Alguns aspectos da aprendizagem do aluno que, segundo Biggs (2012), estão dentro dos limites endógenos, não são influenciados pelo professor; outros, porém, de certa forma, podem ser controlados ou influenciados por uma tecnologia de ensino que maximize as chances do estudante usar um nível mais alto de processos metacognitivos. Nesse sentido, ele propõe o sistema “Alinhamento Construtivo”.

Para Biggs (2003, 2012), o ensino e a aprendizagem ocorrem em um sistema que abarca a sala de aula, os departamentos e os níveis institucionais. Em um sistema integrado, todos os

aspectos do ensino e das avaliações são sintonizados para apoiar a aprendizagem de nível mais elevado. Este sistema foi denominado por Biggs (2003) como “Alinhamento Construtivo”.

Biggs (2003) explica que o alinhamento construtivo compreende dois aspectos:

O aspecto 'construtivo' refere-se ao que o aluno faz, que é a construção de significado através de atividades de aprendizagem relevantes. (...) O aspecto 'alinhamento' refere-se ao que o professor faz, que é o de criar um ambiente de aprendizagem que ofereça suporte às atividades de aprendizagem adequadas para alcançar os resultados de aprendizagem desejados. A chave é que os componentes do sistema de ensino, especialmente os métodos de ensino utilizados e as tarefas de avaliação, estão alinhados com as atividades de aprendizagem assumidas e os resultados pretendidos. (BIGGS, 2003, p. 13).

Percebe-se que neste sistema o professor precisa refletir sobre o conteúdo, sobre a forma como ensinam e como avaliam a aprendizagem, sem desconsiderar o papel do aluno na construção de significado. Nesse sentido, o conceito de meta-aprendizagem também precisa ser levado em conta na prática docente. Para Rosário (1999), o professor deveria refletir: “A minha prática educativa envolve os alunos na construção de conhecimento? A minha sala de aula é uma academia de meta-aprendizagem?” (p. 221).

1.3.2.2 As abordagens à aprendizagem nos estudos de Entwistle

Os estudos desenvolvidos por Entwistle e colaboradores são substancialmente influenciados por pesquisas de outros estudiosos cujo interesse é a aprendizagem dos próprios alunos dentro de ambientes naturais, especialmente, os ambientes universitários. Nesse sentido, suas investigações consideram uma série de conceitos inter-relacionados que retratam a experiência do aprender a partir da perspectiva do aluno, incluindo: abordagens à aprendizagem (MARTON, SÄLJÖ, 1976 a, 1976b; BIGGS, 1987c), concepções de aprendizagem (SÄLJÖ, 1979 apud MARTON, BEATY, DALL´ALBA, 1993), estilos holístico e serialista de aprendizagem (PASK, 1976 apud ENTWISTLE, TAIT, 1995), abordagens ao ensino (TRIGWELL; PROSSER, 2004) e autorregulação (ZIMMERMAN, 1989). Uma síntese destes conceitos, baseada nos artigos da equipe de Entwistle, é apresentada a seguir.

Desde os primeiros estudos realizados em Lancaster e posteriormente realizados em Edimburgo, Entwistle e colegas partiram da distinção entre abordagem profunda e abordagem superficial à aprendizagem conforme elaborada por Marton e colaboradores (ENTWISTLE, 1994). Segundo Marton e Säljö (1976a, 1976b), as abordagens à aprendizagem dependem da intenção do aluno para buscar entendimento pessoal de forma ativa (motivação intrínseca) ou para reproduzir o conteúdo que será cobrado na avaliação (motivação extrínseca). Pesquisas

subsequentes que utilizaram questionários sugeriram uma categoria adicional, referida como abordagem estratégica (ENTWISTLE; RAMSDEN, 1983) ou como abordagem de realização (BIGGS, 1987c). Essa abordagem está associada à intenção de se destacar no trabalho avaliado. Entwistle e Tait (1995, p.95) apresentam um quadro com as principais características definidoras dessas abordagens, que pode ser conferida a seguir (Quadro 7).

QUADRO 7 - Principais características das abordagens à aprendizagem

<i>Abordagens</i>	<i>Caracterização da abordagem</i>	<i>Intenção</i>	<i>Características definidoras</i>
Profunda	Transformação	Buscar o entendimento do material para si mesmo	<p>Interesse ativo no conteúdo do curso</p> <p>Relação de ideias com experiências e conhecimentos prévios</p> <p>Procura por padrões e princípios subjacentes</p> <p>Verificação de provas e relação com as conclusões</p> <p>Argumentos construídos com cautela e de forma crítica</p>
Superficial	Reprodução	Lidar com tarefas e conteúdo definido	<p>Estudo sem reflexão e sem propósitos</p> <p>Curso é tratado como partes independentes do conhecimento</p> <p>Dificuldade em construir sentido para as novas ideias apresentadas</p> <p>Memorização de fatos</p> <p>Preocupação com o trabalho quando pressionado</p>
Estratégica	Organização	Destacar-se no trabalho avaliado	<p>Atenção aos requisitos de avaliações e critérios</p> <p>Trabalho orientado de acordo com as preferências dos professores</p> <p>Esforço consistente no estudo</p> <p>Busca por condições e materiais de estudo adequados</p> <p>Gestão de tempo e esforço de forma eficaz para maximizar os graus</p>

Fonte: Entwistle e Tait (1995, p.95)

De acordo com Entwistle (1994, 2000, 2001, 2003) cada intenção leva a processos de aprendizagem distintos. No caso da abordagem profunda, cuja intenção é o entender, o estudante tenta integrar e transformar o conteúdo, dentro de uma lógica pessoal.

Diferentemente, na abordagem superficial, a intenção é lidar minimamente com os requisitos da tarefa, pois o aluno se pauta principalmente na aprendizagem mecânica e na reprodução do material de forma irrefletida e desconectada dos outros conteúdos. Na abordagem estratégica, a intenção é atingir as classificações mais altas possíveis, usando métodos de estudo organizados e uma boa gestão de tempo. O estudante com esse tipo de abordagem tem dois focos distintos de preocupação: o conteúdo acadêmico e as demandas do sistema de avaliação (ENTWISTLE, ENTWISTLE, 1991; ENTWISTLE, 2000). Assim, ele pode recorrer a uma abordagem profunda ou a uma abordagem superficial, dependendo da exigência dos procedimentos de ensino e avaliação percebida (ENTWISTLE, 1994; 2001). Todavia, o autor destaca que a principal característica desta abordagem é a ênfase na organização do tempo e dos métodos de estudo (ENTWISTLE, 1994).

Artigos publicados pelo grupo de Entwistle (ENTWISTLE, MCCUNE, 2004; ENTWISTLE, PETERSON, 2004; ENTWISTLE, CHRISTENSEN, MIGHTY, 2010) trazem avanços na caracterização das abordagens à aprendizagem, uma vez que o grupo incorporou em suas pesquisas aspectos da autorregulação e da metacognição. Os primeiros inventários de avaliação das abordagens incluíam de forma implícita esses aspectos como, por exemplo, a gestão de tempo, que pode ser entendida como uma forma de autorregulação. Todavia, as versões mais atuais de inventários incluem explicitamente elementos da metacognição (ex: monitoramento do estudo) e autorregulação (ex: gestão de esforço)⁵. Neste caso, aceita-se que os estudantes podem adaptar as suas formas de abordar as tarefas acadêmicas conforme as circunstâncias e as exigências percebidas, mediante um processo de reflexão autoconsciente (ENTWISTLE; MCCUNE, 2004). Entwistle e McCune (2004) ressaltam que esses aspectos têm sido o principal foco de pesquisas realizadas por outros autores, como Zimmerman, por exemplo.

A ideia dos resultados qualitativamente diferentes da aprendizagem é outro produto importante dos estudos do grupo de Gotemburgo (MARTON, SÄLJÖ, 1976a;1976b) segundo Entwistle e Entwistle (1991) e Entwistle (2000). Deste modo, Entwistle e equipe desenvolveram uma série de investigações com uso de entrevistas em que foi possível explorar as diferenças qualitativas em termos de resultados de aprendizagem dos alunos em suas atividades de escritas. Esses estudos indicaram que a compreensão que os estudantes alcançavam poderia ser categorizada em cinco formas que variam em termos de *amplitude*

⁵ Mais esclarecimentos sobre inventários são dados na próxima seção.

(quantidade de material adicional integrado em seu entendimento), de *profundidade* (esforço em fazer ligações do material com ideias e experiências relacionadas; interconexões entre as ideias) e de *estrutura conceitual* (formas de estruturar o entendimento pessoal) (ENTWISTLE, ENTWISTLE, 1991; ENTWISTLE, 2000, 1994; ENTWISTLE, SMITH, 2002). Entwistle (2000, p. 5) descreve as formas/níveis de compreensão da seguinte maneira:

- Menção - pedaços incoerentes de informações sem nenhuma estrutura óbvia;
- Descrição - breves descrições derivadas principalmente do material fornecido;
- Relação - esboço, explicações pessoais que faltam detalhes ou apoio de argumento;
- Explicação - uso de provas relevantes para o desenvolvimento estruturado, argumentos independentes;
- Concepção - concepções individuais de temas desenvolvidos por meio de uma contínua reflexão.

Essas categorias indicam a forma de entendimento alcançado em uma ocasião específica. Assim, elas somente podem ser usadas para guiar a descrição dos resultados dentro de um curso ou área temática e não para descrever os indivíduos (ENTWISTLE, ENTWISTLE, 1991; ENTWISTLE, 2000).

Segundo Entwistle (1994) as primeiras categorias parecem envolver abordagens superficiais, em diferentes graus. A terceira categoria abarca predominantemente a abordagem estratégica. As categorias restantes baseiam-se em abordagens de profundidade, diferindo somente no envolvimento de um componente estratégico.

Os estudos naturalísticos de Pask também influenciam a perspectiva de Entwistle. Pask (1976 apud ENTWISTLE, HANLEY, HOUSELL, 1979; ENTWISTLE, 1984; ENTWISTLE, TAIT, 1995) investigou os processos de aprendizagem utilizados pelos estudantes quando estes eram obrigados a entender o material de leitura. Ele constatou que alguns estudantes construíram seu entendimento passo a passo, concentrando-se inicialmente nos detalhes, passando para a busca de conexões lógicas dentro do material. Enquanto outros estudantes iniciaram a busca pela compreensão a partir de uma visão ampla do material, formando uma imagem global para orientar a sua aprendizagem. Assim, o autor identificou duas contrastantes estratégias de aprendizagem: a serialista e a holística, respectivamente.

Segundo os trabalhos de Pask alguns alunos mostram uma predisposição a adotar estratégias holísticas, mesmo quando a tarefa requer processos serialistas. O contrário também pode acontecer. Nestes casos, o autor argumenta que por trás destas predisposições existem estilos de aprendizagem, os quais são mais estáveis e indicam a preferência do estudante por

estratégias de aprendizagem específicas. O autor defende que a solução eficaz de um problema ou a compreensão completa de um material poderá depender de um estilo de aprendizagem versátil, isto é, quando o estudante faz uso de forma flexível e adequada das estratégias de aprendizagem em função da tarefa (PASK, 1976, 1988 apud ENTWISTLE, HANLEY, HOUSELL, 1979; ENTWISTLE, 1984; ENTWISTLE, TAIT, 1995).

O excesso de confiança ou o uso extremo de uma estratégia pode acarretar problemas de aprendizagem e compreensões incompletas. Estudantes holísticos extremos tendem a fazer conclusões prematuras, analogias inválidas e construções de evidências incompletas. A isto, Pask denominou de *globe-trottin*. Por outro lado, estudantes serialistas extremos fixam em detalhes e fazem uso insuficiente de analogias, semelhantemente ao que o estudante com uma abordagem superficial faz. Neste caso, Pask denominou de *improvidence* (PASK, 1976; 1988 apud ENTWISTLE, HANLEY, HOUSELL, 1979; ENTWISTLE, TAIT, 1995; ENTWISTLE, 2001).

De acordo com Entwistle, Hanley e Hounsell (1979) e Entwistle (2001), os estilos e estratégias de aprendizagem precisam ser levados em conta na descrição dos processos utilizados pelos estudantes para chegar a diferentes níveis de entendimento. Em uma pesquisa realizada por Entwistle e Ramsden (1983) com 2.208 estudantes foi aplicado o Inventário de Abordagens ao Estudo (*Approaches to Studying Inventory - ASI*). As análises fatoriais levaram à constatação de quatro dimensões principais: 1) orientação para o significado (*Meaning orientation*), que representa uma definição da abordagem profunda; 2) orientação para a reprodução (*reproducing orientation*), que contempla a definição de abordagem superficial e *improvidence*; 3) orientação para realização (*achieving orientation*), que representa a abordagem estratégica; 4) e a orientação não acadêmica (*nonacademic orientation* ou *study pathologies*) que abarca os métodos de estudo desorganizados, atitudes negativas em relação ao curso e *globe-trotting*. A orientação não acadêmica reflete uma falta de motivação e finalidade relacionada ao estudo, associa-se à facilidade de distração, à incapacidade de concentração (ENTWISTLE; ENTWISTLE, 1991). Entwistle e Ramsden (1983) usaram o termo orientação ao estudo (*orientation to studying*) para descrever estes quatro fatores que surgiram a partir do ASI.

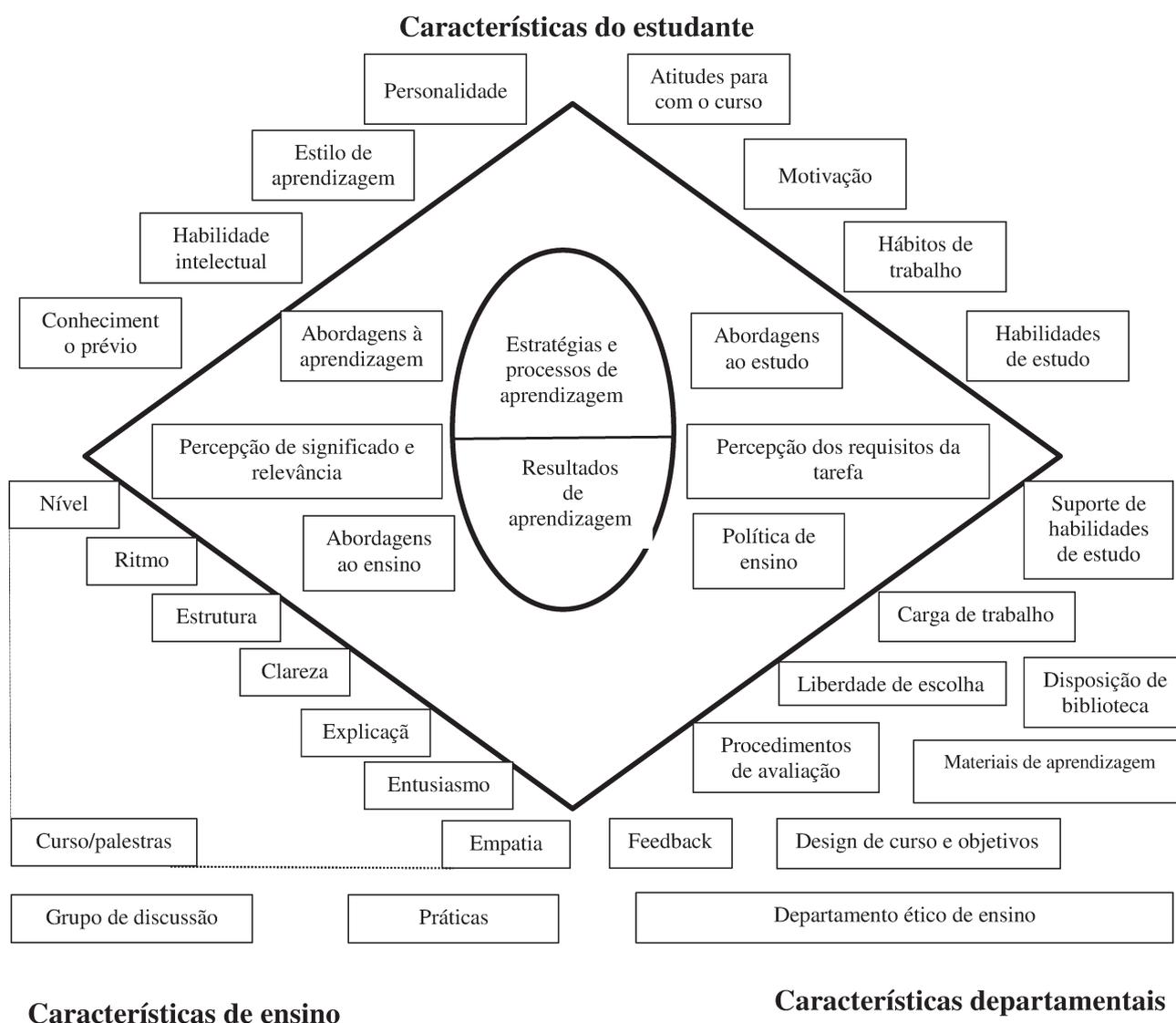
Para Entwistle (2000, 2001; ENTWISTLE, TAIT, 1995) os conceitos de estilos, estratégias de aprendizagem e abordagens à aprendizagem estão relacionados. Exemplificando tal afirmação, o autor aponta que a abordagem profunda requer do aluno dois processos: um que envolve a procura por padrões e princípios (uma estratégia holística) e outro processo que

envolve a verificação de evidências e exame da lógica do argumento apresentado (uma estratégia serialista).

Outro conceito de relevância para a compreensão da qualidade da aprendizagem, segundo Entwistle (2000), é o de abordagens ao ensino desenvolvido por Trigwell e Prosser (2004). Esses autores identificaram duas orientações de ensino praticadas pelos professores que, semelhantemente às abordagens à aprendizagem, são constituídas em termos de estratégias e intenções. No que se referem às intenções, os autores encontraram que os professores podem ter como objetivo auxiliar na mudança e compreensão conceitual do aluno ou, simplesmente, concentrar-se na transmissão do conteúdo. As estratégias adotadas foram vistas como sendo focadas no aluno ou focadas no professor. Suas pesquisas indicaram que o ensino orientado para a compreensão conceitual correlaciona-se positivamente com a abordagem profunda à aprendizagem e negativamente com abordagem superficial. Enquanto que o ensino orientado para a transmissão do conteúdo correlaciona-se de forma negativa com a abordagem profunda. Neste sentido, alterações nas abordagens ao ensino dos professores podem refletir em mudanças nas abordagens à aprendizagem (TRIGWELL; PROSSER, 2004).

Pensando em algo propício aos profissionais da área da educação que estão interessados nas diferentes formas de ensino e avaliação e em outros aspectos do ambiente ensino-aprendizagem que afetam a qualidade e a eficácia da aprendizagem do aluno, Entwistle e colegas elaboraram uma estrutura conceitual ilustrada na Figura 6. Essa estrutura, segundo Entwistle e Smith (2002), reporta a uma “teoria pragmática da aprendizagem em contextos educacionais, destinada a incluir as atividades dos professores e dos alunos – do indivíduo e do contexto social”. (p. 325).

FIGURA 6. Modelo heurístico dos processos de ensino-aprendizagem no ensino superior



Fonte: Entwistle e Smith (2002, p. 327)

Semelhantemente ao grupo de Biggs, o grupo de Entwistle enxerga o ambiente de ensino-aprendizagem como um sistema em que fatores do aluno, fatores do professor e fatores da instituição interagem entre si influenciando a qualidade da aprendizagem (ENTWISTLE, SMITH, 2002; ENTWISTLE, CHRISTENSEN, MIGHTY, 2010). Com efeito, este grupo preocupou-se em mapear, a partir de pesquisas, os diversos aspectos do ambiente acadêmico que interagem com as características individuais dos estudantes e que afetam as abordagens à aprendizagem e os resultados da aprendizagem (ENTWISTLE; SMITH, 2002). O Modelo heurístico do processo de ensino-aprendizagem no ensino superior é um recurso criado por Entwistle que sintetiza esses aspectos influentes e que chama a atenção para as interações existentes entre ensino e aprendizagem na educação superior (ENTWISTLE, 1984;

ENTWISTLE, MARTON, 1989; ENTWISTLE, WATERSTON, 1988; ENTWISTLE, TAIT, 1990, ENTWISTLE, SMITH, 2002, ENTWISTLE, MCCUNE, HOUNSELL, 2002; ENTWISTLE, PETERSON, 2004).

Como pode ser observado na Figura 6, Entwistle inclui em seu modelo variáveis do aluno, do professor e da instituição. No círculo central estão as estratégias, os processos e os resultados de aprendizagem que o modelo tenta explicar. A metade superior do diagrama mostra as principais influências sobre as abordagens à aprendizagem e ao estudo. A metade inferior aponta os aspectos do ambiente de ensino-aprendizagem que afetam as estratégias e os resultados de aprendizagem, sendo a parte esquerda reservada às características que definem um “bom ensino”, segundo relatos dos alunos, e a parte direita reservada às políticas institucionais (ENTWISTLE; SMITH 2002).

Esse modelo ratifica que a percepção do estudante sobre a situação de ensino-aprendizagem é o que mais diretamente influencia a aprendizagem, e não a situação em si. Então, ainda que o ambiente fornecido pela instituição de ensino superior tenha efeitos diretos sobre as abordagens dos alunos ao estudo, as percepções dos estudantes nesse ambiente também poderão mediar esses efeitos (ENTWISTLE, MARTON, 1989; ENTWISTLE, TAIT, 1990; 1995). Outra observação que Entwistle (2000) traz a respeito do modelo refere-se à limitação do mesmo em não apontar as relações entre os conceitos mostrados.

O modelo heurístico dos processos de ensino-aprendizagem precisa ser considerado na interpretação dos resultados obtidos por meio de instrumentos de medição das abordagens à aprendizagem, visto que estes são produto da interação entre as características individuais dos alunos, de suas percepções sobre o curso, sobre o ensino e procedimentos de avaliação. Da mesma forma, qualquer tentativa de modificação das estratégias de estudo dos alunos só será eficaz se, paralelamente, o ambiente de aprendizagem for alterado, de modo que o aluno perceba que as maneiras recomendadas de estudo são valorizadas dentro dos seus cursos (ENTWISTLE; WATERSTON, 1988). Segundo as palavras de Entwistle e Tait (1990, p. 190):

Abordagens dos alunos à aprendizagem podem então ser vistas, em parte, pelo menos, como reações ao ambiente fornecido pelo departamento. Então um bom ensino faz com que uma abordagem profunda e de reprodução sejam vistas como um *produto* da carga de trabalho ou do procedimento de avaliação, ao invés de ser uma faceta da concepção particular de aprendizagem, ou das atitudes do aluno em relação ao estudo. (ENTWISTLE; TAIT, 1990, p. 190).

Alguns artigos mostram algumas das maneiras em que as características das instituições influenciam a qualidade da aprendizagem dos alunos (ENTWISTLE, RAMSDEN, 1983;

ENTWISTLE, MARTON, 1989; ENTWISTLE, TAIT, 1990). De modo geral, Entwistle e Marton (1989, p. 450) expõem que

O bom ensino, a liberdade para aprender e os exames que exigem demonstração de compreensão apoiam abordagens profundas enquanto uma pesada carga de trabalho, a falta de escolha e os procedimentos de avaliações factualmente orientados empurram os alunos a abordagens superficiais. (ENTWISTLE; MARTON, 1989, p. 450).

Entwistle e McCune (2013) também alertam que as abordagens existentes influenciam as percepções de ensino. Trata-se então de uma relação que tende a agir em ambas as direções. Por exemplo, estudantes com pontuação alta na orientação para o significado tendem a perceber o conteúdo como particularmente relevante, já os estudantes com uma orientação não acadêmica são mais propensos a ver o mesmo conteúdo como irrelevante. (ENTWISTLE, MARTON, 1989; ENTWISTLE, TAIT, 1990). Estudantes com uma orientação não acadêmica tendem a avaliar negativamente o curso. Segundo Entwistle e Tait (1990), parece que esses alunos dirigem a culpa por suas dificuldades para longe de si e a lança para os professores e para o conteúdo do curso. Outro exemplo, estudantes que adotam uma abordagem profunda para aprender mostram uma clara preferência por um ambiente que é susceptível de promover o entendimento, neste caso, cursos intelectualmente desafiadores e métodos de avaliações que lhes incentivem e permitam demonstrar a compreensão. Diferentemente, estudantes com uma abordagem superficial optam por situações que facilitem a aprendizagem mecânica (rote) (ENTWISTLE, MARTON, 1989; ENTWISTLE, TAIT, 1990; 1995).

Os principais instrumentos desenvolvidos por Entwistle e colaboradores são descritos conforme segue.

1.3.2.2.1 Os inventários desenvolvidos pelo grupo de Entwistle

O Inventário de Abordagens ao Estudo (*Approaches to Studying Inventory - ASI*) foi desenvolvido com a finalidade de cobrir uma gama de conceitos derivados principalmente das categorias que Marton e Pask identificaram (ENTWISTLE; RAMSDEN, 1983). Assim, seus itens descrevem as abordagens à aprendizagem, os estilos de aprendizagem, as motivações e as estratégias de estudos. As análises fatoriais deste inventário, dada uma amostra de 2208 estudantes britânicos do penúltimo ano, sugeriram a existência de quatro orientações de estudo, sendo que a maioria reuniu abordagens com os estilos de aprendizagem e formas de motivações contrastantes. A abordagem profunda foi associada com um estilo holístico e com a motivação intrínseca, formando então o fator orientação para o significado (*Meaning orientation*). A

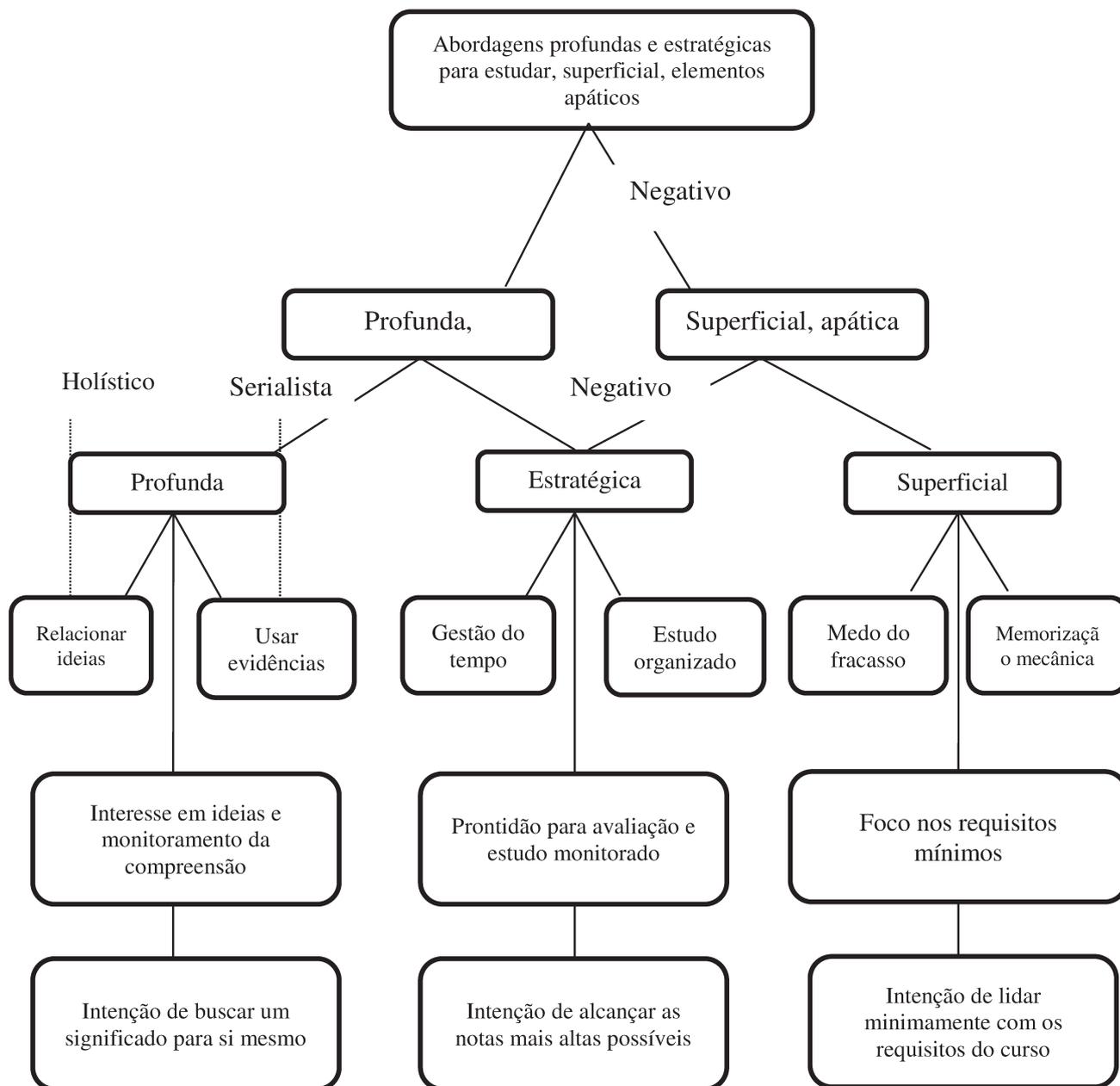
abordagem superficial foi associada com o estilo serialista e com o medo do fracasso, compondo o fator orientação para a reprodução (*reproducing orientation*). A abordagem estratégica, que indica o uso de abordagens profunda e superficial, associada com uma forma competitiva de motivação (necessidade de realização), combinou com a motivação profissional, constituindo o fator orientação para a realização (*achieving orientation*). O último fator, denominado de orientação não acadêmico (*nonacademic orientation*), agrupou baixos níveis de motivação associadas com atitudes negativas e métodos desorganizados de estudo (ENTWISTLE, RAMSDEN, 1983; ENTWISTLE, TAIT, 1990).

Segundo Entwistle e McCune (2004) o ASI foi revisado diversas vezes para acompanhar as pesquisas mais recentes; desta forma, é possível encontrar várias versões do mesmo. Algumas dessas versões aparecem somente em relatórios de pesquisas, enquanto outras, como o Inventário de Abordagens e Habilidades de Estudo para Estudantes (*Approaches and Study Skills Inventory for Students – ASSIST*) (ENTWISTLE, 2000), têm sido descritos de forma mais acessível. Os autores também destacam que o termo “orientation” utilizado para descrever os fatores do ASI foi substituído por “approach”, visto que este último termo tem sido mais utilizado pela literatura.

Como foi dito, a partir do ASI foi desenvolvido o ASSIST (ENTWISTLE; TAIT; MCCUNE, 2000). Segundo Entwistle, Tait e McCune (2000) este inventário foi projetado para oferecer uma gama maior de índices de comportamentos de estudos, habilidades e estratégias. Seus itens e subescalas cobrem não somente as abordagens, mas as concepções de aprendizagem, orientações de aprendizagem e preferências por diferentes tipos de ensino (ENTWISTLE; PETERSON, 2004). Ele consiste em sete seções: A) Orientações de aprendizagem; B) Preparação para o ensino superior em termos de competências de estudo e conhecimento; C) Concepções de aprendizagem; D) Abordagens ao estudo; E) Habilidades de aprendizagem e de estudo; F) Influências nos estudos, tais como relações de trabalho e viagens ou pessoais; G) Preferências para características superficiais ou profundas do ambiente de aprendizagem e uma auto-avaliação sobre o progresso acadêmico (ENTWISTLE; TAIT; MCCUNE, 2000).

As análises fatoriais do ASSIST confirmaram os três fatores esperados: abordagem profunda, superficial e estratégica (ENTWISTLE; TAIT; MCCUNE, 2000). Entwistle (2000) ilustra em uma figura (Figura 7) os componentes do ASSIST e as suas contribuições para o estudo efetivo. De acordo com o autor, a ligação entre abordagem profunda e estratégica, geralmente está associada com bom desempenho.

FIGURA 7 - Contribuições dos componentes do inventário ASSIST para o estudo efetivo



Fonte: Entwistle (2000, p. 4)

Outro instrumento é o Inventário de Abordagens à Aprendizagem e ao Estudo (*Approaches to Learning and Studying Inventory - ALSI*). Este foi desenvolvido para um projeto voltado para a investigação das relações das abordagens com os fatores presentes no ambiente e no ensino. Este inventário faz parte de dois questionários mais extensos, o Questionário de Aprendizagem e Estudo (*Learning and Study Questionnaire – LSQ*) e o Questionário de

Experiências de Ensino e Aprendizagem (*Experiences of Teaching and Learning Questionnaire – ETLQ*⁶). (ENTWISTLE, MCCUNE, 2004; ENTWISTLE, 2005).

O ALSI contém cinco escalas: 1) Abordagem profunda, seus itens cobrem a intenção de compreender os processos de pensamento associados à relação de ideias e o uso da evidência. 2) Estudo monitorado, cujos itens descrevem o monitoramento da compreensão, o monitoramento das competências genéricas e o controle da eficácia do estudo. Esta escala é empiricamente relacionada à abordagem profunda, todavia, é conceitualmente distinta, descrevendo aspectos metacognitivos da aprendizagem. 3) Abordagem superficial, seus itens descrevem quatro aspectos, o estudo irrefletido, a aceitação, a memorização sem compreensão e o conhecimento fragmentado. 4) Estudo organizado, seus itens abarcam a gestão do tempo e a organização do estudo. 5) Gestão de esforço, cujos itens cobrem a concentração e o esforço. Destaca-se que essas duas últimas escalas, dentro do ASI, eram rotuladas de abordagens estratégicas. Todavia, como explicam Entwistle e McCune (2004), as sucessivas alterações no inventário fizeram com que o elemento estratégico se perdesse neste domínio, passando então, no ALSI, a ser coberto pelas escalas “estudo organizado e gestão de esforço”⁷. Os elementos que compõem o ALSI são mostrados no Quadro 8. Neste mesmo quadro há a comparação dos elementos presentes no SPQ de Biggs (1987) e no ASI, visto que a estrutura conceitual destes instrumentos apresenta pontos de semelhanças.

⁶ Para maiores informações sobre o LSQ e o ETLQ consultar o site <http://www.etl.tla.ed.ac.uk/questionnaires/scoringkey.pdf>

⁷ Detalhes do desenvolvimento do ALSI podem ser encontrados no site <http://www.ed.ac.uk/etl/publications.HTML>.

QUADRO 8 - Comparação de inventários que avaliam as abordagens

SPQ	ASI	ALSI
<i>Abordagem profunda</i> Estratégias profundas Motivação profunda	<i>Orientação para o significado</i> Abordagem profunda Relação de ideias Aprendizagem compreensiva Uso da evidência Motivação intrínseca	<i>Abordagem profunda</i> Intenção de compreender Relação de ideias Uso da evidência <i>Estudo monitorado</i> Monitoramento da eficácia de estudo Monitoramento da compreensão Monitoramento das competências genéricas
<i>Abordagem superficial</i> Estratégias superficiais Motivação superficial	<i>Orientação para a reprodução</i> Abordagem superficial Syllabus boundness Aprendizagem operativa Motivação extrínseca Medo de falhar	<i>Abordagem superficial</i> Memorização sem entendimento Aceitação irrefletida Conhecimento fragmentado
<i>Abordagem de realização</i> Estratégias de realização Motivação de realização	<i>Orientação para realização</i> Abordagem estratégica Motivação de realização	<i>Estudo organizado</i> Gestão do tempo Organização do estudo. <i>Gestão de esforço</i> Concentração Esforço
	<i>Orientação não acadêmica</i> Atitudes negativas <i>Improvvidence</i> <i>Globetrotting</i> Auto-avaliação de desempenho	

Fonte: adaptado de Entwistle e Mccune (2004, p. 330).

Como já visto, as abordagens à aprendizagem são substancialmente afetadas pelas percepções dos estudantes de seus ambientes de ensino-aprendizagem. Além disso, os estudantes podem adaptar as suas formas de abordar suas tarefas acadêmicas às circunstâncias e às exigências percebidas. Partindo desta perspectiva, os inventários mais recentes têm destacado a reflexão autoconsciente sobre o estudo, baseando-se nas ideias de metacognição e autorregulação. O ALSI, por exemplo, enfatiza a reflexão sobre os processos de estudo e inclui de forma explícita elementos da metacognição (monitoramento do estudo) e autorregulação

(gestão do esforço). Os inventários mais antigos, por sua vez, incluem implicitamente nas conceituações de abordagens profundas e estratégicas certos aspectos dessas ideias como, por exemplo, a gestão de tempo, que pode ser vista como uma forma de autorregulação (ENTWISTLE; MCCUNE, 2004).

1.3.2.2.2 Principais contribuições dos estudos de Entwistle

Primeiramente, o grupo de estudo de Entwistle tem considerável relevância na linha das SAL porque esclarece e reúne um conjunto de conceitos que estão consideravelmente próximos e que são importantes para a compreensão da aprendizagem, incluindo, concepções de aprendizagem, abordagens à aprendizagem, estratégias e estilos de aprendizagem e abordagens ao ensino, entre outros. Suas investigações destacam as inter-relações entre esses conceitos e consideram as maneiras pelas quais eles afetam as reações dos alunos aos ambientes de aprendizagem que experimentam (ENTWISTLE, PETERSON, 2004; ENTWISTLE, CHRISTENSEN, MIGHTY, 2010).

Entwistle e colegas também oferecem uma perspectiva coerente, fundamentada em pesquisas, sobre a influência do ambiente de ensino-aprendizagem na qualidade da aprendizagem dos alunos. O modelo heurístico do processo de ensino-aprendizagem é uma ferramenta útil aos docentes, pois sintetiza algumas dessas influências e aponta para a complexidade das interações existente entre ensino e aprendizagem na educação superior (ENTWISTLE; CHRISTENSEN; MIGHTY, 2010).

O grupo de Entwistle procura analisar quais aspectos do ensino são mais susceptíveis de promover abordagem profunda à aprendizagem e assim estimular uma compreensão conceitual que, segundo Entwistle, Christensen e Mighty (2010), refere-se à capacidade do estudante de “(...) discernir as *funções* de um conceito ou tema, e as relações entre as suas características, simultaneamente” (p.12). A construção de uma compreensão conceitual pessoal permitiria, de acordo com os autores, uma “aprendizagem que dura”, flexível e condizente com as demandas que a sociedade atual impõe aos profissionais. Sabe-se que o conhecimento adquirido na universidade precisa ser adaptado aos problemas complexos que aparecem no dia-a-dia do mundo do trabalho.

Neste caso, é essencial que os cursos de graduação incentivem os alunos a chegarem a um entendimento para si e a terem uma maior consciência da própria responsabilidade na aprendizagem. Nas palavras de Entwistle, Christensen e Mighty (2010, p. 32):

(...) a “melhor prática” é tudo aquilo que ajuda os alunos a se envolverem mais profundamente com o assunto e tornarem-se mais ativamente responsáveis pela sua própria aprendizagem (...). E decidir o que envolve isso não é um desafio pequeno para os professores. (ENTWISTLE; CHRISTENSEN; MIGHTY, 2010, p.32)

Percebe-se que uma abordagem superficial é pouco útil na construção de uma compreensão conceitual. Portanto, as inovações nos currículos universitários devem concentrar-se especialmente na promoção da abordagem profunda e da autorregulação da aprendizagem (ENTWISTLE, TAIT, 1995; ENTWISTLE, PETERSON, 2004).

Os autores Entwistle e Peterson (2004, p. 424) oferecem uma seleção de aspectos, apontados pela literatura, tidos como importantes no suporte de uma abordagem profunda à aprendizagem:

- Fornecer tópicos gerais e objetivos de compreensão, e regularmente lembrar os alunos dos mesmos;
- Relacionar o ensino diretamente ao conhecimento prévio e aos objetivos de compreensão;
- Ensinar esclarecendo os significados e despertando o interesse dos estudantes
- Fornecer exemplos, cuidadosamente selecionados para desenvolver conceitos precisos;
- Incentivar a reflexão, a metacognição e a autorregulação no estudo;
- Proporcionar oportunidades para discussão de grupo sobre o conteúdo e os processos de aprendizagem;
- Introduzir avaliações formativas projetadas para desenvolver a compreensão e fornecer *feedback* em tempo útil;
- Desenvolver e tornar explícitos os critérios que descrevem os níveis de compreensão mais precisamente;
- Usar técnicas de avaliação que incentivem e recompensem o entendimento conceitual;
- Criar atrito construtivo dentro do ambiente de aprendizagem para estimular o desenvolvimento;
- Garantir o alinhamento entre os objetivos de ensino, a avaliação e o apoio ao estudante.

Entwistle e Peterson (2004) afirmam que ainda que se tenha a implementação destes aspectos no ambiente de ensino-aprendizagem, não se considera que os efeitos sejam igualmente benéficos para todos os alunos. Sabe-se que os alunos preferem a coerência entre as suas abordagens e as demandas do ambiente de aprendizagem. Assim, para que os objetivos educacionais sejam alcançados é preciso substituir as preferências atuais dos alunos através de um ambiente de aprendizagem que faz com que estes se sintam desconfortáveis com suas

abordagens – caso não sejam as abordagens esperadas – e fornecer um apoio suficiente para permitir que novas estratégias sejam desenvolvidas, sem ansiedade indevida.

Muito embora seja importante a posição de Entwistle de introduzir aspectos no ambiente de ensino-aprendizagem visando promover uma abordagem profunda, questiona-se: “O que seria mais viável para melhorar a qualidade da aprendizagem: encorajar abordagens específicas ou estimular a sua autorregulação?”. Segundo Duarte (2004), a resposta a essa questão desdobra duas tendências divergentes: aquela que defende a promoção da abordagem profunda e, conseqüentemente, a dissuasão da abordagem superficial e aquela que defende o desenvolvimento da autorregulação das abordagens. A primeira – partilhada pelos interessados na modificação do ambiente de ensino-aprendizagem – argumenta que a abordagem profunda está associada a uma aprendizagem de melhor qualidade, enquanto a abordagem superficial conduz frequentemente à aprendizagem de menor qualidade. Diz também que o ensino deve alvejar prioritariamente o desenvolvimento da compreensão das matérias e a demonstração desta nas situações de avaliação. Essa tendência, todavia, não defende a compreensão em detrimento absoluto da memorização, pois se entende que o processo de aprendizagem deve orientar-se tanto para a compreensão como para a retenção de conhecimentos. Mas, mesmo nestes casos, a abordagem profunda é, segundo esta tendência, a forma mais eficaz, pois facilita tanto a compreensão como a retenção duradoura do conhecimento. A segunda tendência apontada por Duarte (2004) é partilhada por aqueles que são mais interessados na modificação de variáveis pessoais e que defendem que as intervenções deveriam orientar-se para o desenvolvimento da autorregulação das abordagens à aprendizagem, afinal, em determinadas circunstâncias a abordagem superficial pode ser a mais adaptada. Esta autorregulação, nas palavras de Duarte (2004, p.7), implicaria em “(...) uma avaliação dos requisitos da situação de aprendizagem, o conhecimento das diferentes abordagens, a consideração dos objetivos pessoais, e a seleção refletida de uma abordagem pessoal e adaptada à tarefa de aprendizagem”.

Duarte (2004) entende essas respostas não como necessariamente antagônicas, mas como complementares, pois, em sua concepção, é possível almejar, simultaneamente, os dois tipos de objetivos, intervindo tanto no nível do ambiente de aprendizagem como no nível das características pessoais dos estudantes. Com efeito, na perspectiva do “educador”, parece pertinente encorajar a abordagem profunda e enfraquecer a abordagem superficial reestruturando o ambiente de ensino-aprendizagem. Diferentemente, na perspectiva de um “conselheiro”, mostra-se importante auxiliar os estudantes a desenvolverem competências que lhes permitam regular as abordagens à aprendizagem, de modo a adaptarem-se à variedade de situações que enfrentam. Portanto, o autor sugere que se organize o ambiente de aprendizagem,

de modo a promover uma abordagem profunda, mas, ao mesmo tempo, entende também que compete ao estudante a decisão sobre o tipo de abordagem a empregar em cada tarefa com que se depara.

A seguir, alguns estudos internacionais e nacionais que abarcaram as abordagens à aprendizagem são relatados com a finalidade de visualizar importantes resultados que a literatura traz a respeito deste construto no ensino superior.

1.3.3 Resultados de investigações sobre as abordagens à aprendizagem no ensino superior

Nesta seção são apresentadas investigações sobre abordagens à aprendizagem no ensino superior. Todavia, em decorrência da grande quantidade de estudos localizados, foram relatadas somente as pesquisas publicadas nos períodos de 2005 a 2015, isto é, as mais recentes, e que trazem resultados de interesse a esta pesquisa.

Jackling (2005) analisou as abordagens à aprendizagem, as percepções do curso e os resultados de aprendizagem de 121 estudantes do segundo ano de contabilidade de uma universidade australiana. Os participantes preencheram o SPQ (*Study Process Questionnaire*) e foram entrevistados sobre suas percepções do curso e sobre a compreensão conceitual de temáticas da contabilidade financeira. Evidenciou que os participantes que tinham percepções favoráveis da qualidade de ensino, isto é, que avaliavam a carga de trabalho como adequada, que percebiam a valorização da compreensão do conteúdo nos testes mais do que a memorização do conteúdo, e que sentiam um grau de independência na aprendizagem, tendiam a ter motivações profundas e a utilizar estratégias profundas e de realização na preparação para as tarefas de avaliações. Por sua vez, notou-se um padrão bem consistente no uso de abordagens superficiais entre aqueles estudantes com percepções desfavoráveis da qualidade de ensino. Também se verificou que estudantes com abordagens superficiais não foram capazes de responder adequadamente às perguntas mais complexas sobre contabilidade financeira. Estudantes com níveis mais altos de compreensão conceitual tendiam a ter, coerentemente, abordagens profundas e de realização.

Heikkilä e Lonka (2006) exploraram, em uma amostra de 366 universitários de cursos diversos de uma universidade de Finlândia, as relações entre construções emergentes de três diferentes tradições de pesquisa: abordagens à aprendizagem, autorregulação da aprendizagem e estratégias cognitivas. Os estudantes preencheram três instrumentos: *Approaches to studying inventory* (ASI), o Inventário de Estilos de Aprendizagem e o Questionário de Estratégia e

Atribuição. De forma geral, os resultados indicaram que os construtos estão relacionados. No caso da relação entre abordagem profunda e autorregulação da aprendizagem, esta se mostrou positiva. Por sua vez, a relação foi negativa entre abordagem superficial e autorregulação da aprendizagem. Ademais, as autoras identificaram dois grupos de estudantes. No primeiro grupo encontraram-se os alunos com aspectos favoráveis de aprendizagem, isto é, com uma abordagem profunda, mais autorreguladores e com competências voltadas para o significado. Já no segundo grupo, estavam os estudantes com aspectos desfavoráveis de aprendizagem, ou seja, com abordagem superficial, problemas com a autorregulação e estratégias de autodesvantagem (em função do medo do fracasso o estudante se concentra em tarefas e comportamentos irrelevantes, a fim de criar desculpas para o seu fracasso). Notou-se que os estudantes do primeiro grupo tinham as melhores notas e que eram significativamente diferentes dos estudantes do segundo grupo. Por fim, as autoras encontraram que o desempenho final alcançado pelos estudantes teve uma correlação significativa e positiva com a abordagem profunda e com a autorregulação da aprendizagem.

Dasari (2009) realizou uma pesquisa com 80 estudantes chineses de um curso de terapia ocupacional a fim de verificar se as abordagens à aprendizagem alteravam de uma fase à outra fase do currículo ao longo de dois anos. Para medir a variável os estudantes preencheram o SPQ em dois momentos do seu curso. Verificou-se que não houve aumento significativo no número de estudantes com abordagem profunda no início do curso (n=24; 30%) e no final do curso (n=26; 32,5%). Pouca alteração também foi observada no número de estudantes com abordagem superficial no início do curso (n=34; 42,5%) e no final do curso (n=27; 33,75%). Este estudo não trouxe indicativos sobre as mudanças de cada participante, assim, não se sabe se o participante que iniciou com uma abordagem profunda alterou para uma abordagem superficial, ou vice versa, ao longo dos dois anos.

Mascarenhas, Tenório, Costa e Lozano (2009) buscaram estudar as variáveis cognitivas que caracterizam o perfil de estudantes do ensino superior de duas instituições públicas brasileiras. Para isso, aplicaram em uma amostra de 328 estudantes o “Questionário: motivação acadêmica, abordagens de aprendizagem, atribuições causais, relações família – universidade, hábitos de estudos, bullying e rendimento” construído por uma das autoras. Dentre os resultados, destaca-se que foram encontradas diferenças significativas entre os estudantes que obtiveram rendimento alto e os estudantes que obtiveram rendimento baixo, sendo estas

favoráveis aos estudantes que adotam bons hábitos de estilo, estilo de atribuição causal interno e enfoque profundo de aprendizagem⁸.

Abhayawansa e Fonseca (2010) exploraram as concepções de aprendizagem e as abordagens à aprendizagem de um grupo de alunos de Sri Lanka que estudava contabilidade em uma universidade no exterior (Austrália). Para a coleta de dados foi utilizada uma abordagem fenomenográfica. As análises das respostas obtidas nas entrevistas permitiram verificar que os estudantes possuíam concepções de aprendizagem de ordem inferior (aprendizagem como aquisição de conhecimento e habilidades para serem aplicados no futuro emprego) e abordagem superficial à aprendizagem. As autoras acreditam que os desafios sociais, emocionais e financeiros de viver e estudar no exterior podem promover a adoção contínua de uma abordagem superficial para a sobrevivência acadêmica. Ademais, essa abordagem por vezes é reforçada na sala de aula, onde se valoriza a aprendizagem não-interativa e que se centra no professor.

Valadas, Gonçalves e Faísca (2011) a fim de analisar as abordagens ao estudo, as concepções de aprendizagem e as preferências de estilos de ensino, desenvolveram um estudo descritivo e correlacional em uma amostra de 568 universitários portugueses. Para a medição das variáveis investigadas utilizaram o ASSIST (*Approaches and Study Skills Inventory for Students*). Os resultados indicaram diferenças significativas em função do domínio científico do curso para as abordagens à aprendizagem, sendo que os universitários dos cursos das Ciências Humanas e Sociais diferiram significativamente dos restantes (com exceção dos das Engenharias de Recursos Naturais) na abordagem profunda, obtendo pontuações mais elevadas. Por sua vez, os alunos dos cursos das Ciências Econômicas e Empresariais e das Ciências e Tecnologias apresentaram médias significativamente superiores na abordagem superficial apática. Os resultados em função do ano do curso indicaram a existência de diferenças significativas ao nível das subescalas: falta de objetivo, falta de compreensão e gestão de tempo. Os alunos concluintes manifestaram mais comportamentos característicos de ausência de objetivos. Os ingressantes demonstraram possuir mais dificuldade em compreender a informação recebida. Ademais, os universitários concluintes revelaram maior capacidade de gerir o tempo livre. No que se refere às relações entre abordagens, concepções de aprendizagem (reprodutivas e significativas) e preferências por tipos de ensino, Valadas, Gonçalves e Faísca (2011) observaram associações significativas entre escalas e subescala que se assumem, por natureza, divergentes, como por exemplo, a correlação positiva entre a escala de Abordagem

⁸ Os autores utilizam o termo “enfoques de aprendizagem” como sinônimo de abordagens à aprendizagem.

profunda e a subescala Concepção de Aprendizagem Reprodutiva. Esperava-se neste caso, uma associação negativa. Também encontraram uma relação positiva entre abordagem profunda, concepção de aprendizagem enquanto transformação e preferência por estilo de ensino que encorajam e desafiam a compreensão.

Kek e Huijser (2011) realizam um estudo com 392 universitários e 32 professores de uma universidade privada da Malásia a fim de verificar as relações entre as características dos alunos e dos professores com as abordagens à aprendizagem e com a prontidão para a aprendizagem autodirigida. Os estudantes preencheram um questionário de caracterização pessoal (incluindo perguntas sobre o grau de escolaridade dos pais), o R- SPQ-2F e mais um conjunto de escalas para avaliar a percepção da família, a crença de autoeficácia geral e a prontidão para a aprendizagem autodirigida. Por sua vez, os professores responderam a um conjunto de instrumentos para medir a percepção de eficácia docente, a percepção do ambiente de ensino, as abordagens de ensino e saúde mental. As análises de modelagem linear hierárquica indicaram, em síntese, que os alunos adotam uma abordagem profunda quando: 1) pertencem a uma família com pais envolvidos em seus estudos; 2) são de famílias com baixos níveis de escolaridade (este dado surpreendeu aos pesquisadores); 3) demonstram alto nível de autoeficácia geral; 4) têm alto senso de engajamento à universidade; 5) estão em salas de aulas onde são participativos nas discussões; 6) possuem professores em tempo integral e; 7) têm aulas ministradas por professores que empregam uma abordagem de ensino centrada no aluno.

Trigo, Rosário, Guimarães, Jesus, Núñez e Cerezo (2011) analisaram em um grupo de 516 estudantes portugueses ingressantes as relações entre as seguintes variáveis: conhecimentos prévios dos estudantes, variáveis sócio-culturais, envolvimento acadêmico, rendimento acadêmico e abordagens à aprendizagem. Para avaliar as abordagens à aprendizagem foi utilizado o Inventário de Enfoques de aprendizagem (IPE) (ROSÁRIO, 2007) e para as outras variáveis foi utilizado um conjunto de outros instrumentos. As análises de modelos de equações estruturais apontaram que as abordagens à aprendizagem têm impacto no rendimento acadêmico. Também se observou que os conhecimentos prévios dos estudantes e o envolvimento acadêmico são fatores importantes na predição dos comportamentos dos estudantes e do seu desempenho. Por sua vez, as variáveis sócio-culturais apresentaram um impacto reduzido na forma como o aluno aborda a aprendizagem.

Cassidy (2012) analisou a associação e o impacto de fatores cognitivos, motivacionais e demográficos nos indicadores de desempenho acadêmico em uma amostra de 97 estudantes, de diferentes anos, de uma universidade do Reino Unido. A medição das variáveis se deu por vários instrumentos, sendo que as abordagens à aprendizagem foram avaliadas por meio do

ASSIST. As análises de correlação indicaram que o desempenho acadêmico foi positivamente correlacionado com abordagem profunda e estratégica, e negativamente correlacionado com a abordagem apática à aprendizagem. Não foi encontrada associação significativa entre abordagem superficial e desempenho. Ademais, a análise de regressão não identificou as abordagens à aprendizagem como preditoras significativas do desempenho acadêmico. Neste mesmo estudo, Cassidy (2012) realizou uma análise longitudinal e encontrou aumento significativo na média da abordagem profunda e estratégica e uma redução significativa na média da abordagem superficial dos estudantes do primeiro ao último ano de graduação. No que se refere à média da abordagem apática, esta permaneceu inalterada (CASSIDY, 2012).

Chiou, Liang e Tsai (2012) analisaram as relações entre concepções de aprendizagem e abordagens à aprendizagem em uma amostra de 582 graduandos em biologia de dez universidades de Taiwan. De forma geral, os resultados obtidos por meio de análises de modelos de equações estruturais, apontaram que os estudantes que concebiam a aprendizagem de biologia como memorização (memorização de definições, fórmulas, leis e condições especiais), como obtenção de altas pontuações ou como a capacidade de manipular fórmulas, números e resolver problemas, tendiam a adotar uma abordagem superficial à aprendizagem. Por sua vez, os estudantes que expressaram a aprendizagem como aumento do conhecimento e como uma maneira de compreender e ver a realidade de uma forma nova eram mais propensos a adotar uma abordagem profunda à aprendizagem. Os autores também verificaram que os estudantes do sexo feminino tendiam a ter concepções de aprendizagem mais sofisticadas do que os do sexo masculino. Todavia, as mulheres mostraram-se mais propensas a adotar a motivação extrínseca e tinham maior desejo de receber altas pontuações nos testes dos que os estudantes do sexo masculino. Isso, segundo os autores, pode ser explicado pela maior tendência das mulheres de temer o fracasso. Por outro lado, os estudantes do sexo masculino obtiveram escores mais altos no uso de estratégias superficiais. Tal achado deve-se ao fato dos homens demonstrarem níveis mais baixos de concepções de aprendizagem, como mencionado acima.

Platow, Mavor e Grace (2013) examinaram o papel que os autoconceitos relacionados ao curso podem desempenhar nas abordagens à aprendizagem, nos resultados de aprendizagem e no contínuo engajamento no curso. Participaram do estudo 42 estudantes de psicologia de uma universidade da Austrália. A coleta de dados aconteceu no primeiro semestre e no segundo semestre da graduação e foi feita por meio da aplicação do R-SPQ-2F, dentre outros instrumentos. Os resultados apontaram uma relação positiva e significativa entre a abordagem profunda e o desempenho acadêmico. Em contrapartida, não se notou uma relação significativa entre abordagem superficial e desempenho acadêmico. Os autores também verificaram que o

uso da abordagem profunda no primeiro semestre previu a identificação do estudante com o curso de psicologia no segundo semestre. Em contraste, o autoconceito relacionado com o curso (por exemplo, “Ser estudante de psicologia é uma parte importante da minha autoimagem”) não foi identificado como preditor das abordagens à aprendizagem e dos resultados de aprendizagem. Neste caso, não se confirmou a hipótese de que alunos com autoconceito relacionado ao curso adotariam no segundo semestre uma abordagem profunda à aprendizagem.

Emilio e Polydoro (2013) buscaram identificar, por meio de análises correlacionais, as relações entre as percepções de abordagens à aprendizagem, de autorregulação da aprendizagem e da autoeficácia para autorregulação da aprendizagem em universitários de uma instituição pública do Brasil. Participaram do estudo 289 sujeitos de diferentes cursos e para a medida das variáveis foram utilizados: o Inventário de Enfoques de Aprendizagem (IPE) (ROSÁRIO, 2007), o Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (ROSÁRIO, 2009a) e o Questionário de Autoeficácia para a Autorregulação da Aprendizagem (ROSÁRIO, 2009b). Os resultados encontrados mostram uma relação estatisticamente significativa, moderada e positiva entre: abordagem profunda e autorregulação da aprendizagem; abordagem profunda e autoeficácia para autorregulação da aprendizagem; autorregulação da aprendizagem e autoeficácia para autorregulação da aprendizagem. Também foi constatada uma relação estatisticamente significativa, fraca e negativa entre abordagem superficial e autorregulação da aprendizagem e entre abordagem superficial e autoeficácia para autorregulação da aprendizagem. Nesse sentido, estudantes que apresentam uma motivação intrínseca à tarefa e enfrentam os conteúdos de aprendizagem de uma forma qualitativamente mais profunda, tendem a adotar uma maneira autônoma e autorregulada de aprendizagem e percebem-se como capazes de adotar estratégias autorreguladas. Por outro lado, estudantes que anseiam atingir objetivos que são extrínsecos ao próprio material de aprendizagem e enfrentam-no sem uma exigência compreensiva e integradora, tendem a não monitorar e regular os processos de aprendizagem orientados para o objetivo acadêmico; além disso, não se julgam capazes de tais ações.

Mascarenhas, Lozano, Silva, Maciel e Silva (2013) analisaram os efeitos das abordagens à aprendizagem, das atribuições causais e das metas acadêmicas sobre o rendimento acadêmico de 1489 estudantes brasileiros do ensino superior. Para isso, os participantes responderam a Escala de motivação acadêmica, metas e estilos atribucionais (QEAP44), a qual afere todas as variáveis abordadas no estudo. Os dados obtidos demonstraram que a abordagem profunda, a atribuição do rendimento à capacidade e esforço, assim como as metas de estudo visando à

satisfação e desenvolvimento pessoal para aprendizagem, foram preditoras do bom ou alto rendimento acadêmico. Enquanto que a abordagem superficial, a atribuição do rendimento a fatores externos (ex: dificuldade ou facilidade da matéria, sorte) e a causa de *locus interno* (ex. representação de baixa capacidade pessoal ou baixa autoeficácia acadêmica) foram preditoras do baixo rendimento acadêmico.

Sandover, Jonas-Dwyer e Marr (2015) objetivaram comparar as abordagens à aprendizagem, os níveis de estresse e as formas de enfrentamento de estudantes de graduação (de diferentes anos) e de pós-graduação em medicina de uma universidade australiana.⁹ Dentre os instrumentos utilizados para aferirem as variáveis, foi utilizado o R-SPQ-2F para a medição das abordagens à aprendizagem. Em síntese, os resultados apontaram diferença significativa entre as abordagens à aprendizagem dos estudantes de graduação e pós-graduação, sendo que os primeiros adotaram preferencialmente abordagem superficial e os estudantes de pós-graduação optaram por uma abordagem profunda. Uma explicação possível dada pelos autores a este resultado é a diferença de idade entre os dois grupos de estudantes, bem como a outros fatores que também estão relacionados à idade (ex.: experiências anteriores de trabalho e experiências educacionais anteriores). Curiosamente, os dois grupos não eram diferentes em suas abordagens à aprendizagem no terceiro ano do curso médico. Ambos exibiram uma redução de preferência pela abordagem profunda e aumento da abordagem superficial. Destaca-se que o terceiro ano era caracterizado por seu grande volume de conteúdo e reprodução de conteúdo para exames, explicando então, o motivo da mudança.

Emilio, Pelissoni e Polydoro (2015) analisaram a relação entre as abordagens à aprendizagem e a autoeficácia para a formação superior. A amostra foi composta por 443 estudantes de uma universidade brasileira. Para a coleta de dados os participantes preencheram: o Inventário de Enfoques de Aprendizagem (IPE) e a Escala de Autoeficácia para a Formação Superior. Por meio de análises correlacionais, notou-se uma relação estatisticamente significativa e positiva entre abordagem profunda e autoeficácia acadêmica; abordagem profunda e autoeficácia na regulação da formação; abordagem profunda e autoeficácia em ações proativas; abordagem profunda e autoeficácia na interação social; abordagem profunda e autoeficácia na gestão acadêmica. Por fim, as associações entre a abordagem superficial e as dimensões da autoeficácia para formação superior mostraram-se todas estatisticamente significativas e negativas. Assim, estudantes que apresentam uma motivação intrínseca à tarefa e enfrentam as tarefas de aprendizagem de uma forma qualitativamente mais profunda, também

⁹ Não consta o tamanho da amostra no artigo.

demonstram maior confiança percebida na capacidade de aprender, de autorregular suas ações no processo de formação, de relacionar-se com colegas e professores com fins acadêmicos, de aproveitar as oportunidades de formação e de gerir suas atividades.

Em suma, as investigações descritas sugerem que as abordagens à aprendizagem estão associadas com o desempenho acadêmico (JACKLING, 2005; HEIKKILÄ E LONKA, 2006, MASCARENHAS, et al. 2009; TRIGO et.al. 2011; CASSIDY, 2012; PLATOW, MAVOR, GRACE, 2013; MASCARENHAS, et al 2013). Há de se salientar, todavia, que os resultados destas investigações indicaram uma relação significativa e direta entre abordagem profunda e desempenho acadêmico. Mas não houve consenso nos resultados sobre a significância estatística entre abordagem superficial e desempenho (CASSIDY, 2012; PLATOW, MAVOR, GRACE, 2013). Supõe-se que a abordagem superficial possa ser adequada a determinados tipos de exames/avaliações, permitindo então obter rendimentos suficientes. Essa falta de consenso demonstra a necessidade de mais pesquisas sobre o tema.

As pesquisas relatadas também indicaram que as abordagens à aprendizagem relacionam significativamente com as percepções sobre a qualidade de ensino (JACKLING, 2005), com as preferências de ensino (VALADAS; GONÇALVES; FAÍSCA, 2011), com as abordagens de ensino (KEK; HUIJSER, 2011), com as concepções de aprendizagem (ABHAYAWANSA, FONSECA, 2010; CHIOU, LIANG, TSAI, 2012) e com variáveis sócio-demográficas (TRIGO et al., 2011) Além disso, outras investigações sugeriram que o uso de uma abordagem profunda ou superficial pode ser diferente entre os diversos cursos (VALADAS; GONÇALVES; FAÍSCA, 2011) e entre os níveis do curso (graduação e pós-graduação) (SANDOVER; JONAS-DWYER; MARR, 2015).

Por fim, as pesquisas sobre a relação da autorregulação da aprendizagem e das crenças de autoeficácia (autoeficácia para autorregulação da aprendizagem e autoeficácia para a formação superior) com as abordagens à aprendizagem são especialmente relevantes para o presente trabalho (HEIKKILÄ, LONKA, 2006; EMILIO, POLYDORO, 2013; EMILIO, PELLISSONI, POLYDORO 2015). De forma geral, os resultados indicaram que estudantes com uma abordagem profunda tendem a autorregular mais a sua aprendizagem e demonstrar maior confiança percebida na capacidade de autorregular e na capacidade de aprender e executar cursos de ações necessários para produzir certas realizações no ensino superior e vice-versa.

Visto que as abordagens à aprendizagem têm sido apontadas como variáveis que influenciam a compreensão de textos (MARTON; SALJO, 1984), a qualidade das respostas dos alunos às atividades acadêmicas (ENTWISTLE; ENTWISTLE, 1991, ENTWISTLE, 2000;

1994, BIGGS; TANG, 2007, ENTWISTLE; SMITH, 2002) e as notas ou desempenhos acadêmicos (TRIGO; ROSÁRIO; GUIMARÃES; JESUS; NÚÑEZ; CEREZO, 2011, TRIGWELL; ELLIS; HAN, 2012), mostra-se relevante verificar as relações entre a abordagem profunda, a abordagem superficial e o desempenho em escrita de resumos.

2 OBJETIVOS DA PESQUISA E MODELO DE INVESTIGAÇÃO

2.1 Objetivo geral

O presente trabalho tem como objetivo geral verificar o impacto da autorregulação da aprendizagem, da autoeficácia para autorregulação da escrita e das abordagens à aprendizagem sobre o desempenho em escrita de resumos. Para isso, foram organizados dois estudos relacionados descritos na sequência.

2.1.1 Objetivos específicos do estudo 1

- Traduzir, adaptar e analisar a validade e a fidedignidade da Escala de Autoeficácia para Autorregulação da Escrita (EAARE) de Zimmerman e Bandura (1994) para a realidade brasileira.

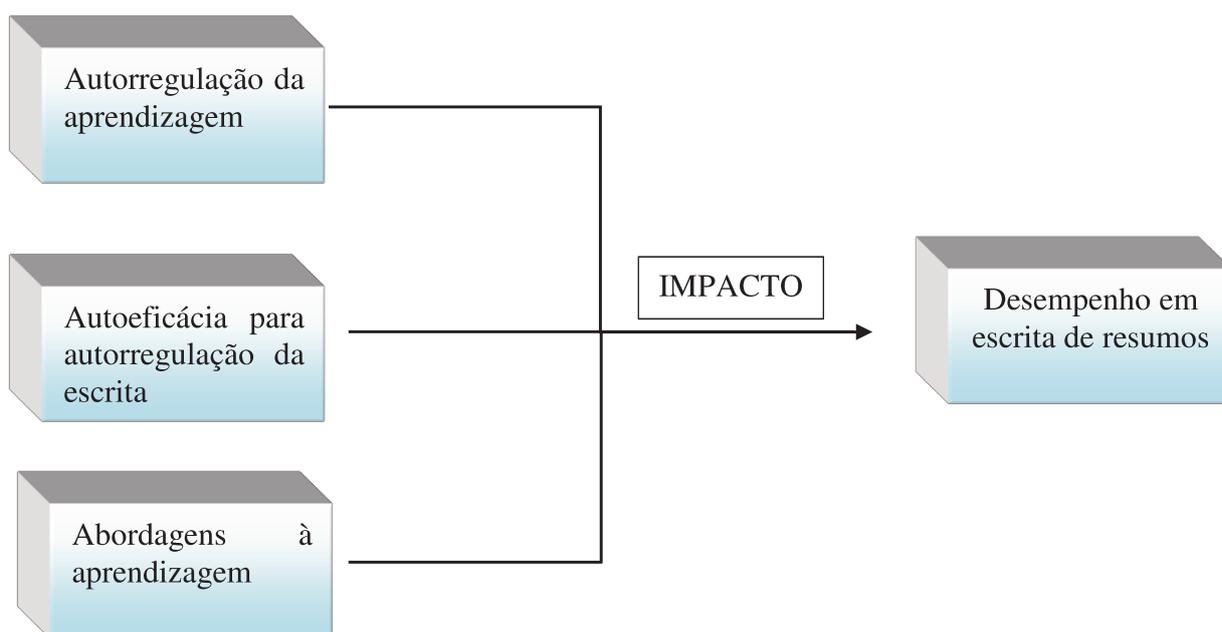
2.1.2 Objetivos específicos do estudo 2

- Identificar, descrever e analisar a percepção de autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários.
- Identificar, descrever e analisar a percepção de autoeficácia para autorregulação da escrita em estudantes universitários.
- Identificar, descrever e analisar as abordagens à aprendizagem em estudantes universitários em suas dimensões superficial e profunda.
- Identificar, descrever e analisar o desempenho em escrita de resumos em estudantes universitários.
- Identificar, descrever e analisar a natureza das relações entre autorregulação da aprendizagem, autoeficácia para autorregulação da escrita, abordagens à aprendizagem e desempenho em escrita de resumos.

2.2 Modelo de investigação para o estudo 2

Considerando a fundamentação teórica que evidencia a possível relação entre autorregulação da aprendizagem, autoeficácia para autorregulação da escrita, abordagens à aprendizagem e desempenho em escrita de resumos, foi testado o seguinte modelo no estudo 2:

FIGURA 8 – Modelo hipotético deste estudo.



3 MÉTODO

Visto que a presente investigação abrange dois estudos, o método será descrito considerando o processo para validação da EAARE e a análise da natureza das relações entre as variáveis estudadas.

O processo de validação da EAARE incluiu duas etapas gerais: 1) Busca por evidências de validade baseadas na estrutura interna, que abarcou análises fatoriais e análises da consistência interna e; 2) Busca de evidências de validade baseadas na relação com variáveis externas convergente, que consistiu na análise das correlações estabelecidas entre os escores da escala testada e os escores do Questionário de Crenças de Autoeficácia na Escrita (VILLALÓN MOLINA, 2010). Esse estudo estava inserido nas ações do Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação Superior (PES) da Faculdade de Educação da Unicamp, no projeto denominado “Eficácia de um programa de melhoria da escrita no contexto do ensino superior”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) (Número do CAAE: 45686215.6.0000.5404).

Por sua vez, para avaliar o impacto da autorregulação da aprendizagem, da autoeficácia para autorregulação da escrita e das abordagens à aprendizagem sobre a escrita, os dados coletados por meio de instrumentos de aferição foram submetidos a cálculos descritivos, análises correlacionais e análises de regressão linear múltipla padrão. Esse estudo estava inserido nas ações do Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação Superior (PES) da Faculdade de Educação da Unicamp no projeto denominado “Autorregulação da escrita: Eficácia de um programa de intervenção para estudantes do ensino superior”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) (Número do CAAE: 50830015.8.0000.5404).

3.1 Participantes

A investigação contou com duas amostras distintas de participantes, por isso, os participantes do estudo 1 (n=430) e os participantes do estudo 2 (n=105) serão relatados separadamente.

3.1.1 Participantes do estudo 1

Participaram do primeiro estudo 430 universitários de uma instituição pública de ensino superior localizada em uma cidade do estado de São Paulo, com idade média de 22,4 anos

(DP=4,8), sendo a maioria do sexo feminino (54,9%), solteiro (93,7%) e que não exercia trabalho remunerado (61,9%). A área do curso predominante foi a de Ciências exatas, tecnológicas e da terra (36,9%), seguida pela área de Ciências humanas (32,1%), Ciências biológicas e profissões da saúde (22,3%) e Artes (8,6%). Preponderaram estudantes que cursavam os semestres intermediários (59,4%), sendo o restante de estudantes concluintes (23,3%) e ingressantes (17,2%)¹⁰. Quanto ao turno, 65,9% estavam matriculados em cursos de tempo integral e 34,4% em cursos de tempo parcial. No que se refere à formação escolar dos pais, a maioria informou que o pai possuía ensino superior completo (42,8%) e ensino médio completo (37,3%). Quanto à formação escolar da mãe, a maioria também referiu conclusão do ensino superior (48,1%) e do ensino médio (33,9%). A Tabela 1 apresenta os dados descritivos da amostra de forma mais detalhada.

¹⁰ Concluintes referem-se aos estudantes que estavam frequentando os dois últimos semestres dos cursos. Ingressantes referem-se aos estudantes que estavam frequentando até dois semestres dos cursos nos quais estavam matriculados.

Tabela 1. Descrição da amostra do estudo 1 (n=430)

<i>Dados de identificação</i>	<i>Variações</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>X</i>	<i>DP</i>
Sexo	Feminino	236	54.9		
	Masculino	194	45.1		
Idade				22.4	4.8
Estado civil	Solteiro	402	93.7		
	Casado	22	5.1		
	Viúvo	1	0.2		
	Outro	4	0.9		
	Não informou	1			
Área do curso	Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra	159	36.9		
	Ciências Humanas	138	32.1		
	Ciências Biológicas e Profissões da Saúde	96	22.3		
	Artes	37	8.6		
Semestre	Intermediário	255	59.4		
	Concluente	100	23.3		
	Ingressante	74	17.2		
	Não informou	1			
Turno	Integral	282	65.9		
	Parcial	148	34.4		
Formação escolar pai	Ensino Superior completo	178	42.8		
	Ensino Médio completo	155	37.3		
	Ensino Fundamental completo	83	19.9		
	Não informaram	14			
Formação escolar mãe	Ensino Superior completo	206	48.1		
	Ensino Médio completo	145	33.9		
	Ensino Fundamental completo	77	17.9		
	Não informaram	2			
Atividade remunerada	Não	266	61.9		
	Sim	164	38.1		

Cabe destacar que o número de participantes foi definido a partir da regra comumente utilizada em estudos das propriedades psicométricas de escalas, que indica a necessidade de sete a dez sujeitos por item da escala (FREITAS, BORGES-ANDRADE, 2004; CHIUZ, SIQUEIRA, 2008). No caso do presente estudo, seria necessário ter como sujeitos um número superior a 175, critério que foi largamente atingido.

3.1.2 Participantes do estudo 2

Participaram do segundo estudo, 105 universitários de uma instituição pública de ensino superior localizada em uma cidade do estado de São Paulo, com idade média de 21,7 anos

(DP=3,5), sendo a maioria do sexo feminino (61,9%), solteiro (94,2%) e que não exercia trabalho remunerado (61%). A área do curso predominante foi a de Ciências biológicas e profissões da saúde (35,2%), seguida pela área de Ciências humanas (29,5%), área de Artes (19%) e Ciências exatas, tecnológicas e da terra (16,2%). Prevaleceram estudantes que cursavam os semestres intermediários (75%) e os de cursos integrais (74,3%). Sobre a formação do pai, a maioria possuía ensino médio completo (41,2%) e ensino superior completo (40,2%). Quanto à formação escolar da mãe, a maioria havia concluído o ensino superior (46,67%) e o ensino médio (34,3%). A Tabela 2 apresenta os dados descritivos da amostra de forma mais detalhada.

Tabela 2. Descrição da amostra do estudo 2 (n=105)

<i>Dados de identificação</i>	<i>Variações</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>X</i>	<i>DP</i>
Sexo	Feminino	65	61,9		
	Masculino	40	38,10		
Idade				21,7	3,54
Estado civil	Solteiro	98	94,2		
	Casado	3	2,9		
	Outro	2	1,92		
	Viúvo	1	0,96		
	Não informou	1			
Área do curso	Ciências Biológicas e Profissões da Saúde	37	35,2		
	Ciências Humanas	31	29,5		
	Artes	20	19		
	Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra	17	16,2		
Semestre	Intermediário	78	75		
	Concluente	23	22,1		
	Ingressante	3	2,9		
	Não informou	1			
Turno	Integral	78	74,3		
	Parcial	27	25,7		
Formação escolar pai	Ensino Médio Completo	42	41,2		
	Ensino Superior completo	41	40,2		
	Ensino Fundamental completo	19	18,6		
	Não informaram	3			
Formação escolar mãe	Ensino Superior completo	49	46,7		
	Ensino Médio completo	36	34,3		
	Ensino Fundamental completo	20	19,1		
Atividade remunerada	Não	64	60,9		
	Sim	41	39,1		
Auxílio financeiro/ bolsa	Não	76	72,4		
	Sim	29	27,6		

Salienta-se que o número de participantes foi definido a partir do critério de Tabachnick e Fidell (2001) para testar preditores múltiplos por meio da análise de regressão múltipla. Esse critério estipula que o total de indivíduos deve ser calculado considerando o número de variáveis independentes ou preditoras, por meio da seguinte fórmula: $n \geq 50 + 8X$ (X é o número de variáveis independentes). Uma vez que neste estudo foram investigadas quatro variáveis independentes (autorregulação da aprendizagem, autoeficácia para autorregulação da escrita, abordagem superficial e abordagem profunda à aprendizagem) o número mínimo necessário seria de pelo menos 82 estudantes, critério amplamente respeitado.

3.2 Instrumentos

Os cadernos de coleta de dados do estudo 1 e do estudo 2 foram constituídos por distintos instrumentos, com exceção do questionário de caracterização e da Escala de Autoeficácia para Autorregulação da Escrita, que foram utilizados em ambos os estudos. Na sequência serão relatados os instrumentos utilizados em cada um dos estudos. Destaca-se que ambos os cadernos de instrumentos incluíam os respectivos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Anexo 1 e Anexo 2).

3.2.1 Instrumentos do estudo 1

- *Questionário de caracterização* (Anexo 3)

O questionário de caracterização é uma ferramenta que visava coletar dados de caracterização pessoal e acadêmica dos participantes.

- *Escala de Autoeficácia para Autorregulação da Escrita - EAARE* (ZIMMERMAN; BANDURA, 1994) (Anexo 4)

A Escala de Autoeficácia para Autorregulação da Escrita tem origem norte-americana e trata-se de uma medida de autorrelato que avalia a percepção de capacidade do estudante em executar aspectos estratégicos do processo de escrita como o planejamento e a revisão; em criativamente selecionar bons temas e escrever tópicos interessantes; e em regular o seu tempo e motivação. O inventário é constituído por 25 itens que devem ser respondidos em uma escala *Likert* de sete pontos, sendo que o ponto 1 corresponde a crença de que não poderia realizar as

atividades designadas e o valor 7 a crença de que poderia realizá-las muito bem. O índice total é obtido a partir da somatória de todos os itens, divididos por 25. A estrutura de pontuação da escala considera que quanto menor o índice obtido, menor é a percepção de autoeficácia para autorregulação da escrita, e que quanto maior o índice obtido, maior é a percepção de autoeficácia para autorregulação da escrita. Para estudar a estrutura fatorial da escala, os autores utilizaram procedimentos de componentes principais e selecionaram uma solução de fator que compreendeu todos os itens, com exceção dos itens 9 e 20. O alfa de *Cronbach* foi de 0,91. Os processos de tradução, de adaptação e de validação para a realidade nacional são expostos neste trabalho.

- *Questionário de Crenças de Autoeficácia na Escrita* (VILLALÓN MOLINA, 2010) (Anexo 5).

O Questionário de crenças de autoeficácia na escrita foi desenvolvido a partir da adaptação da subescala de Shell, Murphy e Bruning (1989) para o espanhol e elaboração de uma nova subescala sobre tarefas de escrita a partir do trabalho de Solé, Mateos, Martín, Miras, Castells e Cuevas (2005). Recentemente, esse questionário foi validado para o Brasil por Polydoro, Pelissoni, Dantas, Emilio e Carmo (2016). Trata-se de uma medida de autorrelato que avalia a confiança do aluno em suas habilidades como escritor e que é composto por duas subescalas, uma acerca das habilidades em escrita e outra sobre as tarefas de escrita. O questionário é constituído por 22 itens que devem ser respondidos em uma escala de 0 a 100, sendo que o valor 0 corresponde à crença “não posso fazer”, o valor 50 equivale à crença “sinto-me relativamente seguro em fazer” e o valor 100 remete à crença “seguro em fazer”. A estrutura de pontuação da escala considera que quanto menor o índice obtido, menor é a percepção de autoeficácia na escrita, e que quanto maior o índice obtido, maior é a percepção de autoeficácia na escrita. O coeficiente de alpha de *Cronbach* para o questionário completo na versão original foi de 0,90, para a subescala de habilidades (itens de 1 a 5) foi de 0,79 e para a subescala de tarefas (itens de 6 a 22) foi de 0,89. Este instrumento foi adaptado para o contexto brasileiro, mantendo escala de 0 a 100 pontos. Após a análise fatorial exploratória, optou-se pela organização unifatorial da escala, explicando 51,1% da variabilidade dos dados, obtidos junto aos 22 itens. Notou-se alta consistência interna para o fator ($\alpha = 0,95$). Para testar essa estrutura da escala, foi utilizada a análise fatorial confirmatória via modelo de equações estruturais para variáveis latentes. Os resultados demonstraram adequação de ajuste das medidas analisadas, indicando a aceitação do modelo teórico proposto de um fator. Assim, diferentemente da escala

original, não foram observadas as dimensões habilidades e tarefas, conduzindo à composição unifatorial do Questionário de crenças de autoeficácia na escrita.

3.2.2 Instrumentos do estudo 2

- *Questionário de caracterização* (Anexo 3)

Esse questionário foi descrito no estudo 1, subitem anterior.

- *Escala de Autoeficácia para Autorregulação da Escrita - EAARE* (ZIMMERMAN; BANDURA, 1994) (Anexo 4).

Essa escala foi descrita no estudo 1, subitem anterior.

- *Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem - IPAA* (ROSÁRIO, 2009b) (Anexo 6).

O Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem tem origem portuguesa e trata-se de uma medida de autorrelato que procura avaliar processos da aprendizagem autorregulada de estudantes, a saber: o planejamento, a execução e a avaliação (ROSÁRIO, NÚÑEZ, GONZALEZ-PIENDA, 2006; ROSÁRIO, 2004). De acordo com Castro (2007), há a presença de um único fator-dimensão no instrumento denominado autorregulação, tendo consistência de 0,85 no estudo original. O inventário é constituído por nove itens que devem ser respondidos em uma escala *Likert* de cinco pontos, indicando a frequência de resposta entre (1) nunca e (5) sempre. O índice total é obtido a partir da somatória de todos os itens, divididos por nove. Destaca-se que na escala IPAA os índices mais elevados indicam alta autorregulação face aos estudos. Essa versão portuguesa foi adaptada para o contexto brasileiro, mantendo o *Likert* de cinco pontos (POLYDORO et al., 2015). Por meio da análise fatorial, notou-se que IPAA seria composto por nove itens agrupados em um único fator-dimensão, explicando 32,22% da sua variância. O alfa de *Cronbach* na versão brasileira foi de 0,728

- *Inventário de Enfoques de Aprendizagem* (ROSÁRIO, 2007) (Anexo 7).

O Inventário de Enfoques de Aprendizagem tem origem portuguesa e trata-se de uma medida de autorrelato que avalia o enfoque predominante dos estudantes nos seus estudos, ou seja, profundo ou superficial. Ele possui 12 afirmações que devem ser respondidas em uma escala *Likert* de cinco pontos variando entre nunca e sempre. Hernández-Pina e colaboradores (2006) submeteram o instrumento original português à análise fatorial de rotação *varimax* e

constatarem a identificação de dois fatores: enfoque profundo e enfoque superficial. O primeiro fator (enfoque superficial) explica 23,35% da variância e possui consistência interna de acordo com o alfa de *Cronbach* de 0,70. Esta dimensão é composta pelos itens: 1, 3, 5, 7, 9 e 11. O segundo fator (enfoque profundo) explica 19,89% da variância e possui consistência interna de acordo com o alfa de *Cronbach* de 0,75, constituindo-se pelos itens restantes. A versão portuguesa foi adaptada para o contexto brasileiro, mantendo o *Likert* de cinco pontos (POLYDORO et al., 2015). Por meio de análise fatorial, notou-se que os 12 itens foram agrupados em dois fatores, explicando 37,4% da variância total. O alfa de *Cronbach* obtido para o fator enfoque superficial foi de 0,62 e o alfa de *Cronbach* obtido para o fator enfoque profundo foi de 0,612.

- *Planilha de desempenho da escrita* (Anexo 8)

Para obtenção do desempenho da escrita foram avaliadas produções de resumos. Optou-se pela atividade de resumo, dado que é uma tarefa comumente proposta por professores do ensino superior e frequentemente realizada pelos estudantes (mesmo quando não solicitados) (SOLÉ et al. 2005). Ademais, de acordo com Veiga-Simão, Frison e Machado (2015), o resumo é um texto propício para se avaliar a compreensão leitora e a competência de escrita dos estudantes, uma vez que permite a demonstração das capacidades intelectuais consideradas nucleares, como a capacidade de realizar a abstração do conteúdo e a competência em realizar o que Le Roux (1989, p.9 apud VEIGA- SIMÃO; FRISON; MACHADO, 2015, p. 42) chama de *paráfrase resumitiva*: “um texto mais breve, informacionalmente fiel e formalmente diferente do texto-origem”.

O presente estudo se pauta na definição de resumo oferecida pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), a saber: Apresentação concisa dos pontos relevantes de um documento. A NBR 6028/2003 postula que o resumo pode ser classificado em três tipos: i) Resumo crítico ou resenha que se trata de uma análise com base no ponto de vista do emissor acerca das ideias contidas no texto original, neste caso, juízos de valor são permitidos; ii) resumo indicativo que indica somente os pontos relevantes do texto-base, descartando a possibilidade de apresentar dados de natureza qualitativa e quantitativa; iii) resumo informativo que é aquele que informa ao leitor a finalidade, a metodologia, resultados e conclusões do documento; indicado para artigos científicos e artigos acadêmicos de forma geral. Aos alunos participantes do estudo foi solicitado um resumo informativo, mas referente a um texto teórico.

A planilha de desempenho da escrita constitui o registro da avaliação da escrita de resumos dos participantes. As produções textuais foram analisadas e pontuadas tomando como

base os quatro critérios elaborados por Mateos, Martín, Villalón e Luna (2008) e Mateos e Solé (2009) para a avaliação de resumos: a) Seleção das ideias principais (seleção de ideias necessárias para produção do resumo medida pela presença/ausência do tema e de ideias principais); b) Integração (refere-se à coerência e à coesão das informações em torno do tema principal); c) Elaboração (refere-se ao grau em que os conteúdos foram elaborados: cópia, paráfrase e introdução de novos termos); d) Más interpretações ou adequação da interpretação (trata-se da adequabilidade de interpretação medida pela presença/ausência de conteúdo incorreto).

Para cada um desses critérios foram definidos níveis de resposta que variavam em uma escala de 1 a 4, sendo 1 a pior avaliação e 4 a melhor (Quadro 9). Por sua vez, o desempenho final de cada resumo foi obtido por meio da somatória da pontuação de todos os critérios. Nesse sentido, os graus de desempenho final variaram de 4 a 16 pontos.

QUADRO 9 - Critérios de qualidade para os produtos escritos gerados pelos alunos (MATEOS et al., 2008, p. 686)

Critérios	Categorias			
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Seleção das principais ideias (SI)	Falha ao incluir o tema Ausência de idéias principais Contém ideias irrelevantes	Falha ao incluir o tema Inclui quase todas as ideias principais Contém algumas idéias irrelevantes	Falha ao incluir o tema Inclui quase todas as ideias principais Não contém idéias irrelevantes	Inclui o tema Inclui todas as ideias principais Não contém idéias irrelevantes
Integração - coerência e coesão (I)	Lista de idéias: mecanismos de coerência e coesão claramente insuficientes. Não há conexão entre as ideias.	Lista de idéias: Alguns mecanismos de coerência e coesão; conexões falhas.	Texto coerente: Inclui mecanismos de coerência e coesão suficientes, embora não completamente adequados. Alguns conectores são copiados do texto de origem.	Texto coerente: Mecanismos de coerência e coesão suficientes e adequados (não copiados do texto de origem).
Elaboração (E)	Cópia e algumas paráfrases	Cópia e paráfrases	Cópia, paráfrases e pode incluir algumas elaborações relevantes	Paráfrases e elaborações relevantes
Interpretação errada (IE)	Contém várias ideias erradas ou irrelevantes	Contém algumas ideias erradas ou irrelevantes	Contém ideias parcialmente erradas ou irrelevantes	Não contém ideias erradas ou irrelevantes

De acordo com Mateos et al. (2008) ao aplicar esses critérios é possível estabelecer diferentes tipos de produtos:

- 1) Categoria mais baixa (4 a 7 pontos): textos incompletos ou apenas listagem de pontos; sem nenhuma organização; com ausência do tema principal e das principais ideias; cópia do texto original e presença de ideias incorretas.
- 2) Categoria intermediária-baixa (7 a 10 pontos): textos incompletos, mas que incluem algumas ideias principais; conexões falhas; presença de paráfrases e de algumas ideias inadequadas ou irrelevantes ou inadequadas.
- 3) Categoria intermediária (10 a 13 pontos): textos que incluem a maior parte das principais ideias, mas ainda não apresentam o tema principal; exibem certa organização e incluem, embora nem sempre de forma adequada, mecanismos de coerência e coesão; incluem algumas paráfrases e também algumas elaborações; e não incluem ideias irrelevantes.
- 4) Categoria alta (13 a 16 pontos): textos que incluem o tema principal e todas as ideias principais; organizados com mecanismos de coerência e de coesão evidentes; apresentam paráfrases e inferências elaboradas, e não contem ideias incorretas ou irrelevantes.

As produções de resumo foram avaliadas por dois juízes independentes (pesquisadora e estudante de pós-graduação). Os juízes tiveram a função de atribuir uma nota de 1 a 4 em cada um dos critérios. O desempenho final do resumo foi a média aritmética da pontuação total dada pelos dois juízes. Salienta-se que, quando a diferença entre as notas dos dois avaliadores foi \geq (maior ou igual) a 2 em algum dos critérios, um terceiro juiz (docente de pós-graduação) foi chamado para atribuir nota naquele (s) critério(s). Por exemplo, se no critério seleção das principais ideias, um juiz atribuiu nota 1 ao resumo, e por outro lado, o outro juiz atribuiu nota 3 ao mesmo resumo, um terceiro juiz verificou qual era a nota devida ao resumo naquele critério.

- *Texto para leitura e realização do resumo (Anexo 9).*

Mateos et al. (2008) sugerem que a atividade de escrita em pesquisas deve fazer sentido dentro da dinâmica geral da classe e seu grau de dificuldade não deve ser superior às capacidades dos alunos. Visto que a amostra do estudo foi constituída por estudantes de licenciatura matriculados na disciplina “Psicologia e Educação”, foi escolhido para leitura e realização do resumo um trecho do artigo “Ensino de psicologia e o ensino fundamental: abrindo janelas a novos horizontes” da autora Sadalla (2007), que se enquadrava na temática da disciplina. Além disso, seis juízes (professor da disciplina, estagiários e ex-estagiários da disciplina) avaliaram o texto escolhido nos seguintes aspectos: 1) Nível de complexidade; 2) Termos difíceis; 3) Adequação do texto ao pedido de fazer um resumo; 4) Adequação do texto para alunos de licenciatura; 5) Adequação do texto para alunos da disciplina “Psicologia e

Educação”. No aspecto nível de complexidade, três juízes avaliaram o texto como moderado (50%), dois avaliaram como fácil (33,5%) e outro como difícil (16,7%). No que se refere à presença de termos difíceis, somente um juiz apontou a existência de um termo difícil (epistemólogo), no entanto optou-se por deixar o termo e, se necessário, responder a dúvida do aluno que não soubesse seu significado. Sobre a adequação do texto ao pedido de fazer um resumo, cinco juízes avaliaram como muito adequado (83,4%) e somente um avaliou com adequação média. Por sua vez, a maioria avaliou que o texto era adequado para alunos de licenciatura (83,4%) e todos avaliaram que era adequado para alunos da disciplina “Psicologia e Educação” (100%).

3.3 Procedimentos

Os procedimentos para coleta e análise de dados foram diferentes para o estudo 1 e para o estudo 2, por isso, serão relatados separadamente.

3.3.1 Procedimentos para coleta de dados do estudo 1

O estudo 1 estava inserido nas ações do Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação Superior (PES) da Faculdade de Educação da Unicamp, no projeto denominado “Eficácia de um programa de melhoria da escrita no contexto do ensino superior”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) (Número do CAAE: 45686215.6.0000.5404).

Após aprovação do CEP, a coleta do estudo 1 foi divulgada, via e-mail institucional, aos alunos regularmente matriculados em cursos de graduação da instituição participante. No *e-mail* havia o esclarecimento dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos de coleta dos dados e dos princípios éticos que nortearam a pesquisa. Foi disponibilizado um caderno de instrumentos em uma plataforma virtual de coleta de dados (*Google docs*) cuja página inicial apresentava as instruções gerais sobre a pesquisa, as condições de participação voluntária e confidencialidade dos dados e as instruções para o preenchimento dos instrumentos. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Anexo 1) foi apresentado em seguida, devendo o participante indicar seu consentimento em participar após a leitura do mesmo. Ressalta-se que cada estudante recebeu um *e-mail* com a cópia do TCLE para eventual consulta e contato com os pesquisadores ou o Comitê de Ética em Pesquisa. Ademais, somente após o estudante indicar seu consentimento em participar, ele poderia prosseguir no preenchimento dos instrumentos. A participação no estudo finalizava quando o estudante respondia aos instrumentos e clicava em “enviar” as respostas.

3.3.2 Procedimento para coleta de dados do estudo 2

O estudo 2 estava inserido nas ações do Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação Superior (PES) da Faculdade de Educação da Unicamp no projeto denominado “Autorregulação da escrita: Eficácia de um programa de intervenção para estudantes do ensino superior”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) (Número do CAAE: 50830015.8.0000.5404).

Após a aprovação do projeto pelo CEP, os alunos matriculados em diferentes turmas da disciplina Psicologia e Educação da instituição participante, foram convidados a participar da pesquisa. A pesquisadora responsável explicou os objetivos, os procedimentos de coleta dos dados e os princípios éticos que nortearam a pesquisa. Os estudantes que aceitaram participar da pesquisa preencheram, em duas vias, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que relatava que a participação era voluntária e sigilosa, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins de pesquisa (Anexo 2). Uma das vias do TCLE ficou com o participante e a outra ficou com o pesquisador.

O caderno de instrumento foi aplicado no formato lápis e papel, presencial e coletivamente durante o horário de aula. O tempo para o preenchimento dos instrumentos foi de aproximadamente 1 hora e 30 minutos.

3.3.3 Procedimentos para análises dos dados do estudo 1

Serão apresentadas, nesta seção, as etapas de tradução e adaptação da Escala de Autoeficácia para Autorregulação da Escrita (ZIMMERMAN; BANDURA, 1994) ao contexto brasileiro e os procedimentos para a verificação da validade e da precisão desta.

3.3.3.1 Procedimentos para tradução e adaptação da EAARE

Guillemin, Bombardier e Beaton (1993) assinalam que, caso não haja um instrumento de pesquisa adequado no idioma da população alvo para a aferição de um construto específico, os pesquisadores têm apenas duas opções: 1) construir um novo instrumento ou 2) adaptar à cultura um instrumento já validado em outro idioma. No primeiro caso, o processo de construção de um novo instrumento é prolongado, visto que é necessário dedicar-se à operacionalização do construto e à seleção e redução de itens. No segundo, exige-se uma

sistemática tradução e adaptação transcultural, de modo que o instrumento seja conceitualmente equivalente e facilmente compreendido pelos indivíduos que preencherão o questionário. Dado a ausência de instrumentos nacionais para avaliação da autoeficácia para autorregulação da escrita, optou-se pela segunda opção, traduzir e adaptar para o contexto brasileiro a EAARE, formulada por Zimmermann e Bandura (1994).

Tendo obtido a autorização dos autores da escala original, o processo de tradução e adaptação da EAARE consistiu em seis etapas:

1) Tradução: Realizada por dois juízes bilíngues e familiarizados com os construtos avaliados. Cada juiz produziu uma versão do instrumento atentando-se para a preservação do significado e o sentido dos itens.

2) Síntese: As duas versões produzidas foram comparadas e discutidas pelos mesmos juízes e a partir dessa discussão chegou-se à versão inicial do instrumento na língua portuguesa/brasileira.

3) Revisão da primeira versão do instrumento: A versão inicial foi submetida à análise de seis juízes bilíngues. Nessa etapa, os juízes receberam a versão original (inglês) e a versão adaptada (português) e foram instruídos a avaliarem se a tradução de cada item era ou não adequada. Quando inadequada, os juízes poderiam propor uma nova tradução ao item¹¹.

4) Análise dos apontamentos dos juízes por um comitê de especialistas: Integrantes de um grupo de pesquisa especializado no estudo da autorregulação da aprendizagem analisaram os apontamentos dos juízes a fim de consolidar a versão adaptada do instrumento.

5) Submissão do instrumento a leigos: A versão atualizada da escala foi apresentada a uma amostra de 15 estudantes do Ensino Superior de diferentes cursos e anos de formação. Após preenchê-lo, os participantes foram questionados sobre a clareza das instruções e das escalas de respostas e se as expressões correspondiam àquelas comumente utilizadas pelo grupo. Também buscou-se receber sugestões sobre os termos presentes nos itens que facilitariam a compreensão.

6) Revisão e consolidação da versão final da escala: Os apontamentos dos estudantes foram analisados pelo comitê de especialistas (integrantes do grupo de pesquisa). Feitas as modificações devidas, obteve-se a versão final do instrumento.

¹¹ Alguns autores recomendam nesta etapa o método tradução e retrotradução (GUILLEMIN; BOMBARDIER; BEATON, 1993). Todavia, Swaine-Verdier, Doward, Hagell, Thorsen e McKenna (2004) argumentam que não há evidências de que esse método possa ser considerado o melhor para adaptação cultural. Outro método alternativo consiste em buscar tradutores (de cinco a sete) com variados perfis para avaliarem a versão traduzida, conforme foi realizado no presente estudo.

3.3.3.2 Procedimentos para verificação da validade e da precisão da EAARE

O processo de validação da EAARE incluiu duas etapas gerais: 1) Evidências de validade baseadas na estrutura interna e 2) Evidências de validade baseadas na relação com variáveis externas convergentes (REPPOLD; GURGELM; HUTZ, 2014). Nesse sentido, a primeira etapa enfocou os estudos das propriedades psicométricas da EAARE, abarcando análises fatoriais e análises da consistência interna. Na segunda etapa, a validade foi testada a partir das correlações estabelecidas entre os escores da escala testada e os indicadores externos (escores de um instrumento convergente).

3.3.3.2.1 Evidências de validade baseadas na estrutura interna

A análise fatorial é uma abordagem estatística que explora as inter-relações entre um grande número de variáveis e expressa essas variáveis em termos de um número mínimo de dimensões subjacentes comuns (fatores) (DANCEY, REIDY, 2006; HAIR, BLACK, BABIN, ANDERSON, 2010). Trata-se de uma base objetiva para a elaboração de escalas de medidas que fornece uma estimativa empírica da estrutura das variáveis consideradas (HAIR et al., 2010). Conforme explicam Hair et al. (2010), a literatura diferencia duas principais modalidades de análise fatorial: a exploratória e a confirmatória. No primeiro caso, não se define *a priori* os fatores ou o número de fatores a serem extraídos (HAIR et al. 2010), mas explorando a relação entre um conjunto de variáveis e identificando padrões de correlação (FIGUEIREDO FILHO; SILVA JUNIOR, 2010). Em geral, a análise fatorial exploratória (AFE) é utilizada nos estágios iniciais da pesquisa. Por sua vez, na análise fatorial confirmatória (AFC), as hipóteses são testadas, ou seja, o pesquisador possui ideias pré-concebidas sobre a estrutura dos dados – guiado por alguma teoria – e avalia o grau em que os dados atendem à estrutura esperada (HAIR et al., 2010; FIGUEIREDO FILHO, SILVA JUNIOR, 2010).

Hair et al. (2010) explicam que há um debate contínuo a respeito da abordagem apropriada para a análise de fatores, já que alguns pesquisadores defendem que a primeira é mais adequada na busca por uma estrutura entre um conjunto de variáveis ou como um método de redução de dados, enquanto outros entendem que a adoção de uma abordagem confirmatória se mostra útil nos casos em que o pesquisador possui suporte teórico ou pesquisa anterior. Este trabalho optou pela análise fatorial exploratória para a realização dos estudos psicométricos da EAARE.

O primeiro procedimento para a implementação das AFE foi verificar se a matriz de dados era passível de fatoração por meio de dois métodos de avaliação, a saber: o critério de Kaiser Meyer-Olkin (KMO) e o Teste de Esfericidade de Bartlett. O teste de KMO, conhecido como índice de adequação da amostra, indica o quão apropriado é a aplicação da AFE para um conjunto de dados. Seu valor pode variar de zero a um, sendo que: valores menores que 0,5 eram considerados inaceitáveis; valores entre 0,5 e 0,7 eram considerados medíocres; e valores entre 0,7 e 0,8 eram considerados bons (VEIGA, PASQUALI, SILVA, 2009; HAIR et al., 2010; DAMÁSIO, 2012). Por sua vez, o teste de esfericidade de Bartlett avalia em que medida a matriz do (co) variância é similar a uma matriz-diagonal e afere a significância geral das correlações de uma matriz de dados (DAMÁSIO, 2012). De acordo com Tabachnick e Fidell (2007), valores do teste de esfericidade de Bartlett com índices de significância $p < 0,05$ assinala que a matriz é favorável.

Comprovada a possibilidade de fatoração da matriz de dados, utilizou-se como critério de retenção fatorial o de Kaiser-Guttman, conhecido como *eigenvalue* > 1 , que indica o número de fatores a ser retido. Além disso, usou-se o teste do *scree plot*, que consiste na observação do gráfico dos *eigenvalues* para encontrar quais fatores apresentam maiores *eigenvalues*, isto é, aqueles que são responsáveis por maior variância explicada (DAMÁSIO, 2012).

O método de rotação de fatores tem como objetivo encontrar uma solução simplificada e facilmente interpretável em que cada variável apresente carga fatorial elevada em poucos fatores. Há dois tipos de rotação: o ortogonal, que supõe não haver correlação entre os fatores e o oblíquo, que pressupõe a existência de correlação entre os fatores. Dentre os métodos ortogonais tem-se o *varimax*; nos métodos oblíquos, destaca-se o *promax* (DANCEY; REIDY, 2006). Destaca-se que nessa investigação foram utilizados ambos tipos de rotação (*varimax* e *promax*) para estudar a composição dos fatores.

A confiabilidade do instrumento foi verificada por meio do cálculo do Alpha de Cronbach, considerado um indicador consistente para a análise da confiabilidade de escalas (HAIR; ANDERSON; TATHAM; BLACK, 2008). O índice obtido varia entre zero e um, sendo considerado habitualmente que a consistência interna dos fatores é baixa quando varia entre 0,60 e 0,70 (MURPHY; DAVIDSHOLDER, 1988) e satisfatória quando possui valores superiores a 0,80 (HAIR et al., 2008). George e Mallery (2003) sugerem que alfa $> 0,80$ é excelente, alfa $> 0,70$ é aceitável, alfa $> 0,60$ é questionável, alfa $> 0,50$ é pobre, e alfa $< 0,50$ é inaceitável.

3.3.3.2.2 Evidências de validade baseadas nas relações com variáveis externas convergentes

A validade de um instrumento também pode ser atestada quando as correlações entre os escores da escala testada e os indicadores de outras medidas assumem magnitude e direção coerentes com as expectativas formuladas com base na literatura (URBINA, 2007; REPPOLD, GURGEL, HUTZ, 2014). Conforme explica Urbina (2007), duas evidências de validade baseadas nas relações com variáveis externas podem ser utilizadas: validade convergente e validade discriminante. As evidências de validade convergente ou evidências de semelhança são obtidas quando há correlações consistentemente altas entre as medidas delineadas para aferir determinado constructo, enquanto que as evidências de validade discriminantes são baseadas em correlações consistentemente baixas entre as medidas aferidas, já que indicam um padrão divergente. Neste trabalho optou-se pelo estudo de evidências de validade convergente ao submeter à análise de Correlação de Pearson os escores da Escala de Autoeficácia para Autorregulação da Escrita (EAARE) e do Questionário de Crenças de Autoeficácia na Escrita (QCAE).

3.3.4 Procedimentos para análises dos dados do estudo 2

As respostas obtidas no questionário de caracterização, nas escalas (Escala de Autoeficácia para Autorregulação da Escrita, Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem e Inventário de Enfoques de Aprendizagem) e na planilha de desempenho de escrita formaram um banco de dados, a partir do qual foram realizadas análises estatísticas por meio do programa *Statistical Package for The Social Science* (SPSS) versão 23.0 para *Windows*.

Para a caracterização da amostra foi realizada uma análise estatística descritiva. No caso de variáveis categóricas (exemplo: sexo, semestre do curso, formação dos pais, exercício de atividade remunerada) foi verificada a frequência absoluta (n) e o percentual (%). Já para as variáveis numéricas (exemplo: idade, escores das escalas, desempenho na escrita) foi calculada a média, o desvio padrão, valores mínimo e máximo e mediana.

A confiabilidade das escalas para a amostra do estudo foi verificada por meio do cálculo do alfa de *Cronbach* (HAIR et al., 2008).

Foram efetuadas análises exploratórias dos dados com o objetivo de verificar a precisão da entrada de dados, os valores omissos¹², os casos extremos e a aderência dos dados à distribuição normal por meio do teste de *Kolmogorov-Smirnov* (para amostra maior que 50). O teste de normalidade foi usado para se decidir que tipo de análise de dados seria adotada: testes paramétricos (quando há distribuição normal) ou testes não-paramétricos (quando não há distribuição normal). Verificou-se que houve desvio significativo da normalidade nas respostas obtidas na abordagem superficial. O restante – autorregulação da aprendizagem, autoeficácia para autorregulação da aprendizagem, abordagem profunda e desempenho em escrita de resumos – se adequou à distribuição normal.

A direção e o grau de associação entre as variáveis investigadas foram examinados por meio da correlação bivariada ρ de *Spearman*, considerado um teste não paramétrico, pois o fator abordagem superficial não se adequou à distribuição normal¹³. Destaca-se que não se pode sugerir causalidade com correlações, mas pode-se determinar a direção do relacionamento (se é positivo, negativo ou zero) e a força ou a magnitude do relacionamento entre duas variáveis. O teste estatístico, denominado coeficiente de correlação, varia de zero (nenhuma relação entre as variáveis) a um (relação perfeita entre as variáveis). Um relacionamento positivo indica que altos valores de x tendem a se relacionar com altos valores de y . Por sua vez, um relacionamento negativo demonstra que altos valores de x tendem a se relacionar com baixos valores de y . Sobre a magnitude do relacionamento, valores entre 0,9 a 0,7 são considerados altos; entre 0,6 a 0,4, moderados; entre 0,3 a 0,1, fracos (DANCEY; REIDY, 2006).

O teste do modelo foi realizado por meio de análises de regressão linear múltipla padrão (*stepwise*). Essa análise é uma extensão da análise de correlação, todavia possibilita avaliar o efeito de variáveis (nomeadas de x_1 , x_2 , e assim por diante) em outra variável (y). Assim, ela prevê o quanto y mudará, como resultado de uma mudança em x . Nesta pesquisa, a variável dependente é o desempenho em escrita de resumos e as variáveis independentes são: a autorregulação da aprendizagem, a autoeficácia para autorregulação da escrita e as abordagens à aprendizagem. Os pressupostos necessários à aplicação das técnicas multivariadas são descritos na sequência.

¹² Os valores omissos foram excluídos pelo método *listwise*, um método que apaga os casos que possuem qualquer valor omissos.

¹³ O presente trabalho optou por descrever, analisar e discutir os resultados da correlação ρ de Spearman. Todavia, foi verificado se os resultados seriam discrepantes ao utilizar a correlação bivariada r de Pearson, que é um teste paramétrico. Não foram encontradas diferenças consideráveis em relação à força e a direção das variáveis nos resultados das correlações r de Pearson e ρ de Spearman, ou seja, ambas correlações levaram a resultados similares. A tabela com os resultados da correlação r de Pearson pode ser conferida no Anexo 10 deste trabalho.

3.3.4.1 Análises preliminares e limpeza do banco de dados

Para garantir a precisão dos dados, o banco de dados foi revisado em termos de erros de digitação. Notou-se que os valores mínimos e máximos não ultrapassaram os valores das escalas de respostas, isto é, nenhuma resposta foi digitada erroneamente. Ademais, os participantes atendiam aos critérios para inclusão na amostra e nenhum deles precisou ser eliminado.

3.3.4.2 Verificação dos pressupostos da regressão múltipla

A regressão múltipla refere-se a um conjunto de técnicas estatísticas sofisticadas utilizadas para analisar a relação entre uma variável dependente e uma série de variáveis independentes (TABACHNICK; FIDELL, 2001). Todavia, para usá-la Dancey e Reidy (2006) e Tabachnick e Fidell (2001) explicam que é necessário satisfazer algumas condições:

- Ter um número suficiente de participantes

O número de participantes foi definido a partir do critério de Tabachnick e Fidell (2001) para testar preditores múltiplos por meio da análise de regressão múltipla. Esse critério estipula que o total de indivíduos deve ser calculado considerando o número de variáveis independentes ou preditoras, por meio da seguinte fórmula: $n \geq 50 + 8X$ (X é o número de variáveis independentes). Uma vez que neste estudo foram investigadas quatro variáveis independentes (autorregulação da aprendizagem, autoeficácia para autorregulação da escrita, abordagem superficial e abordagem profunda à aprendizagem) o número mínimo obtido foi de 82 sujeitos. Como participaram 105 sujeitos no estudo 2, a proporção de sujeitos para cada variável independente foi cerca de 26. Portanto, as condições foram satisfeitas.

- Conferir a normalidade, linearidade, independência de resíduos, outliers (valores extremos) e homoscedasticidade.

Essas condições podem ser checadas inspecionando o “Gráfico da Probabilidade Normal (P-P) dos Resíduos Padronizados da Regressão” e o ‘Gráfico de Dispersão’ (*scatterplot*) (PALLANT, 2007) (Anexo 11). No Gráfico P-P, notou-se que os pontos estavam distribuídos em uma linha diagonal razoavelmente reta (linear) do canto inferior esquerdo para o canto superior direito, o que indica a normalidade da distribuição. No Gráfico de Dispersão, verificou-se a ausência de um padrão claro e sistemático para os resíduos, indicando a não

violação do pressuposto de normalidade (PALLANT, 2007). Esse mesmo gráfico também pode ser utilizado para detectar a presença de valores extremos (*outliers*) e constatou-se que não havia valores extremos que aparentemente não estavam ligados com o resto dos casos (PALLANT, 2007).

- Verificar dados ausentes (*missing values*)

Os dados ausentes não produziram impactos nos resultados da regressão, já que eram poucos na maior parte das variáveis e sua distribuição era aleatória. (TABACHNICK; FIDELL, 2001).

- Checar honestidade das correlações

As correlações entre as variáveis independentes (autorregulação da aprendizagem, autoeficácia para autorregulação da escrita, abordagens à aprendizagem) não se mostraram inflacionadas, isto é, nenhum item dos instrumentos está alocado em mais de um fator. Portanto, são honestas. As correlações também não estavam deflacionadas, uma vez que as categorias das escalas de respostas não continham variáveis dicotômicas (TABACHNICK; FIDELL, 2001).

- Verificar multicolinearidade

Dancey e Reidy (2006) explicam que a melhor situação ocorre quando as variáveis independentes têm correlações altas com a variável dependente, mas não umas com as outras. Para isso, os autores sugerem verificar a matriz correlacional antes de fazer a regressão múltipla. Pode-se descobrir que algumas variáveis estão altamente correlacionadas umas com as outras (0,8 e acima). Segundo os autores, denomina-se multicolinearidade ter tais tipos de variáveis. Nesse caso, as variáveis estão medindo quase o mesmo. Às vezes, pode-se combinar variáveis altamente correlacionadas ou omitir uma. No caso do presente estudo, isso não foi necessário visto a não existência de multicolinearidade observada na matriz de correlação.

Uma vez detalhado o método e satisfeitas as condições necessárias para o uso da regressão múltipla, segue-se com a apresentação dos resultados e discussões.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como organizado nas demais seções desse trabalho, inicialmente são apresentados e discutidos os resultados do estudo 1, o que inclui os subitens: tradução e adaptação da Escala de Autoeficácia para Autorregulação da Escrita (EAARE), evidências de validade baseadas na estrutura interna, evidências de validade baseadas na relação com variável convergente e características psicométricas, possibilidade de aplicação e limitações do estudo. E, na sequência, os resultados do estudo 2 são descritos e analisados a partir do estudo descritivo e inferencial dos dados.

4.1 Resultados e discussão do estudo 1

Nesta seção são apresentados e discutidos os resultados obtidos nas diversas etapas de tradução, adaptação e validação da Escala de Autoeficácia para Autorregulação da Escrita – EAARE (ZIMMERMAN; BANDURA, 1994) ao contexto brasileiro.

4.1.1 Tradução e adaptação da EAARE

Para garantir a qualidade da tradução e adaptação da EAARE optou-se por uma abordagem com diversas etapas como já relatado. Em síntese, inicialmente, dois juízes, bilíngues e familiarizados com o construto autoeficácia, traduziram o instrumento. Cada juiz produziu uma versão da escala atentando-se para preservação do significado ou sentido dos itens. Em seguida, as duas versões produzidas foram comparadas e discutidas pelos mesmos juízes e, a partir dessa discussão, chegou-se à versão inicial do instrumento na língua portuguesa/brasileira. Na terceira etapa, a versão inicial foi submetida à análise de seis juízes bilíngues. Nesta etapa, os juízes receberam a versão original (inglês) e a versão adaptada (português) e foram instruídos a avaliarem a tradução de cada item: se adequada ou não adequada. Nos casos em que consideravam a tradução inadequada, os juízes poderiam propor uma nova tradução/redação ao item. No geral, os juízes concordaram com a tradução (convergência superior a 80%). Na sequência, integrantes de um grupo de pesquisa especializado no estudo da autorregulação da aprendizagem analisaram os apontamentos dos juízes a fim de consolidar a versão adaptada do instrumento.

Com a finalidade de verificar se as instruções e as escalas de respostas eram claras e que as expressões dos itens correspondiam àquelas comumente utilizadas por estudantes universitários, o instrumento foi então apresentado a uma amostra de 15 estudantes do Ensino Superior de diferentes cursos e anos de formação. Após preenchê-lo, os participantes foram questionados sobre a clareza da escala, sugerindo termos presentes nos itens que facilitariam a sua compreensão. De modo geral, os estudantes avaliaram que a escala era clara, de fácil entendimento e adequada para a população alvo. Por fim, os apontamentos dos estudantes sobre os termos dos itens foram analisados pelo comitê de especialistas (integrantes do grupo de pesquisa). Feitas as modificações devidas, obteve-se a versão final do instrumento. A versão original e a versão final dos itens da EAARE são apresentadas no Quadro 10.

QUADRO 10 - Versão original e a versão final dos itens da EAARE

Versão original da AEER	Versão brasileira da AEER
1. When given a specific writing assignment, I can come up with a suitable topic in a short time.	1. Diante de uma tarefa específica de escrita, quanto eu sou capaz de escrever de forma apropriada sobre o tema em um curto espaço de tempo?
2. I can start writing with no difficulty.	2. Quanto eu sou capaz de começar a escrever um texto sem dificuldade?
3. I can construct a good opening sentence quickly.	3. Quanto eu sou capaz de construir rapidamente uma boa frase de introdução?
4. I can come up with an unusual opening paragraph to capture readers' interest.	4. Quanto eu sou capaz de criar um parágrafo inicial que desperte o interesse dos leitores?
5. I can write a brief but informative overview that will prepare readers well for the main thesis of my paper.	5. Quanto eu sou capaz de escrever uma apresentação geral breve e informativa, que irá preparar os leitores para a ideia principal do meu texto?
6. I can use my first attempts at writing to refine my ideas on a topic.	6. Quanto eu sou capaz de usar minhas primeiras tentativas de escrita para refinar minhas ideias sobre um tema?
7. I can adjust my style of writing to suit the needs of any audience.	7. Quanto eu sou capaz de ajustar meu estilo de escrita para atender às necessidades de diferentes públicos?
8. I can find a way to concentrate on my writing even when there are many distractions around me.	8. Quanto eu sou capaz de encontrar uma maneira de me concentrar na escrita do texto, mesmo quando existem muitas distrações ao meu redor?
9. When I have a pressing deadline on a paper, I can manage my time efficiently.	9. Quanto eu sou capaz de gerenciar meu tempo eficientemente, mesmo quando tenho pressão de um prazo para entregar um texto?
10. I can meet the writing standards of an evaluator who is very demanding.	10. Quanto eu sou capaz de atender aos padrões de escrita de um avaliador muito exigente?
11. I can come up with memorable examples quickly to illustrate an important point.	11. Quanto eu sou capaz de rapidamente criar bons exemplos para ilustrar um ponto importante do texto?

12. I can rewrite my wordy or confusing sentences clearly.	12. Quanto eu sou capaz de reescrever as frases longas ou confusas do meu texto para que fiquem claras?
13. When I need to make a subtle or an abstract idea more imaginable, I can use words to create a vivid picture.	13. Quando eu preciso escrever uma ideia abstrata de forma mais clara, quanto eu sou capaz de usar palavras para criar uma imagem nítida?
14. I can locate and use appropriate reference sources when I need to document an important point.	14. Quanto eu sou capaz de localizar e usar fontes de referência apropriadas quando preciso fundamentar um ponto importante no texto?
15. I can write very effective transitional sentences from one idea to another.	15. Quanto eu sou capaz de escrever a transição de uma ideia para outra, utilizando frases eficazes?
16. I can refocus my concentration on writing when I find myself thinking about other things	16. Quanto eu sou capaz de reorientar a minha concentração na escrita quando me vejo pensando em outras coisas?
17. When I write on a lengthy topic, I can create a variety of good outlines for the main sections of my paper.	17. Quando escrevo um texto longo, quanto eu sou capaz de criar uma variedade de bons tópicos para as seções principais do meu texto?
18. When I want to persuade a skeptical reader about a point, I can come up with a convincing quote from an authority	18. Quando eu quero convencer um leitor sobre um ponto, quanto eu sou capaz de utilizar uma citação convincente de uma autoridade no assunto?
19. When I get stuck writing a paper, I can find ways to overcome the problem.	19. Quando fico sem ideias ao escrever um texto, quanto eu sou capaz de encontrar maneiras de superar o problema?
20. I can find ways to motivate myself to write a paper even when the topic holds little interest for me	20. Quanto eu sou capaz de encontrar maneiras de me motivar a escrever um texto, mesmo quando o tema tem pouco interesse para mim?
21. When I have written a long or complex paper, I can find and correct all my grammatical errors.	21. Quando eu escrevo um texto longo ou complexo, quanto eu sou capaz de encontrar e corrigir os erros gramaticais?
22. I can revise a first draft of any paper so that it is shorter and better organized.	22. Quanto eu sou capaz de revisar um primeiro esboço de qualquer texto para que ele fique mais curto e melhor organizado?
23. When I edit a complex paper, I can find and correct all my grammatical errors	23. Quando eu reviso um texto complexo, quanto eu sou capaz de encontrar e corrigir todos os meus erros gramaticais?
24. I can find other people who will give critical feedback on early drafts of my paper	24. Quanto eu sou capaz de encontrar pessoas que darão feedback sobre os primeiros esboços do meu texto?
25. When my paper is written on a complicated topic, I can come up with a short informative title.	25. Quando escrevo sobre um tema complicado, quanto eu sou capaz de apresentar um título curto e informativo?

Como pode ser observado no quadro acima, os itens da versão brasileira foram dispostos em formato de perguntas, diferentemente da versão norte-americana. Isto foi necessário para garantir uma menor alteração de sentido dos itens em decorrência da tradução e facilitar a compreensão do instrumento.

Por outro lado, a escala *Likert* de sete pontos, variando de 1 (nada capaz) a 7 (muito capaz) permaneceu semelhante à escala de resposta do instrumento original. Nesse sentido, a

estrutura de pontuação da escala na versão brasileira também considera que quanto menor o índice obtido, menor é a percepção de autoeficácia para autorregulação da escrita, e que quanto maior o índice obtido, maior é a percepção de autoeficácia para autorregulação da escrita.

No que diz respeito à instrução preliminar para o preenchimento do instrumento, esta não é apresentada no artigo de Zimmerman e Bandura (1994) em que tratam da construção da EAARE. Por isso, a instrução inicial da escala foi elaborada a partir das recomendações de Bandura (2001) para que as pessoas avaliem suas atuais capacidades operacionais, ou seja, as capacidades do presente, não aquelas potenciais ou desejadas, que se direcionam ao futuro. Desta forma, a instrução preliminar da EAARE na versão nacional foi assim definida: “Assinale em que medida você se considera capaz de realizar as situações propostas em cada uma das questões, considerando um contínuo entre 1 (nada capaz) a 7 (muito capaz)”.

Após descrever os resultados do processo de tradução e adaptação da EAARE, é necessário pontuar as qualidades observadas nos seus itens. Estes não são ambíguos nem possuem vocabulário técnico, ou seja, vocabulário que não faz parte da linguagem cotidiana, mas são breves e claros, baseados nas características essenciais da aferição de construtos psicológicos.

Reportando-se ainda aos itens da EAARE, pode-se dizer que estes cumprem com aquilo que Bandura (2001) considera primordial para aferição da percepção de autoeficácia, isto é, a especificidade de domínio. Portanto, as escalas de autoeficácia precisam ser relativas a um domínio particular de ação ou de funcionamento. No caso dos itens da EAARE, estes aferem a percepção de autoeficácia para autorregulação da escrita, definida como “(...) percepções das próprias capacidades de planejar e implementar ações necessárias para alcançar níveis designados de escrita em tarefas específicas” (ZIMMERMAN; RISEMBERG, 1997a, p.77). Eles aludem, também, às exigências do contexto do ensino superior em relação à escrita (por exemplo: uso de referências, avaliação de leitores exigentes, construção de tópicos, pressão de prazo de entrega, etc.), mostrando-se útil para aferir a crença do estudante em sua capacidade para autorregular a escrita neste contexto.

Para finalizar, vale destacar que a EAARE é um instrumento de aferição da capacidade percebida, por isso as respostas dos estudantes são descritas em termos do que ele acredita ser capaz de fazer (nada capaz – muito capaz). Logo, não avalia o *locus* de controle, isto é, a crença de que os resultados são determinados pela própria ação ou por forças externas; tampouco afere a expectativa de resultado, pois esta se refere à crença sobre os fins últimos do desempenho (BANDURA, 2001).

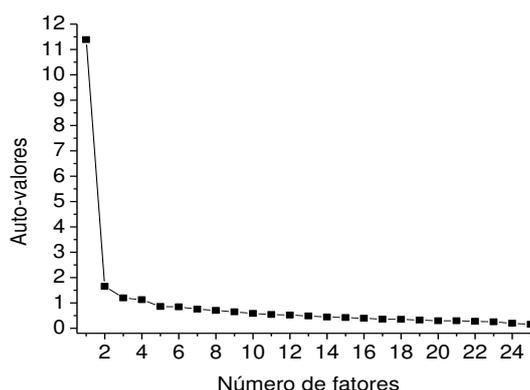
Na próxima seção, são apresentados os estudos das propriedades psicométricas da EAARE.

4.1.2 Evidências de validade baseadas na estrutura interna

Inicialmente, verificou-se o atendimento das condições necessárias para a realização da análise fatorial. O índice de confiança da análise ($KMO = 0,95$) foi satisfatório e o teste de esfericidade de Bartlett ($\chi^2 = 6399.27$; $p < 0,001$) foi significativo, indicando, respectivamente, que a amostra tinha consistência para ser utilizada na análise fatorial e que se poderia prosseguir com a análise (VEIGA, PASQUALI, SILVA, 2009; HAIR et al. , 2010; DAMÁSIO, 2012).

A estimativa do número possível de fatores foi realizada mediante análise fatorial exploratória, que indicou a presença de quatro fatores cujos autovalores (*eigenvalue*) eram superiores a 1 e responsáveis pela explicação de 61,4% da variabilidade dos dados. Todavia, pelo teste do *scree plot* (Figura 9), optou-se por fixar a extração de três fatores, que explicaram 56,9% da variabilidade total, uma vez que a partir do terceiro fator a curva se estabilizava. Ademais, a consulta ao artigo de Zimmerman e Bandura (1994) reforçou a ideia de se continuar com esta hipótese de três fatores, pelo menos até análises fatoriais mais aprofundadas¹⁴.

FIGURA 9. Teste do *scree plot* para número de fatores da EAARE.



¹⁴ Destaca-se que a EAARE original apresenta um único fator, mas Zimmerman e Bandura (1994) mencionam que ela avalia a percepção de capacidade do estudante em: 1) executar aspectos estratégicos do processo de escrita como o planejamento e a revisão; 2) criativamente selecionar bons temas e escrever tópicos interessantes; 3) e em regular o seu tempo e motivação, indicando que a elaboração da escala se baseou na existência de três fatores. Por isso o presente trabalho testou a escala com três fatores e, posteriormente, com um fator.

Foram considerados diferentes tipos de análise. Para todos os modelos usou-se a extração dos eixos principais PAF (*Principal Axis Factoring*). A primeira rotação utilizada foi a *varimax* para três fatores. Obteve-se o fator um com 12 itens, o fator dois com nove itens e o fator três com quatro itens. Todos os itens apresentaram carga fatorial satisfatória (superior a 0,30) e vários deles tiveram cargas altas em mais de um fator e, por isso, foram alocados no fator de maior carga. O item 21 foi o de maior comunalidade, teve 73,4% de sua variabilidade explicada pelos fatores.

Também foi utilizada a rotação oblíqua *Promax* para estudar a composição dos fatores, supondo haver correlação entre eles. Semelhantemente à primeira análise, notou-se que o fator um foi composto por 12 itens com carga maior que 0,30; o segundo, por nove itens, e o terceiro, por quatro itens (Quadro 11). Alguns itens apresentaram cargas altas em mais de um fator e, por isso, foram alocados no fator de maior carga. Dada a correlação significativa e positiva entre os três fatores, a rotação *promax* se mostrou mais adequada.

QUADRO 11 - Composição dos fatores resultantes após a rotação oblíqua *Promax*.

Fatores	Cargas	Itens
1	0.88	EARE2 – Sou capaz de começar a escrever um texto sem dificuldade...
	0.84	EARE3 – Sou capaz de construir rapidamente uma boa frase de introdução...
	0.70	EARE4 – Sou capaz de criar um parágrafo inicial que desperte o interesse dos leitores...
	0.67	EARE1 – Diante de tarefa específica de escrita, sou capaz de escrever de forma apropriada sobre o tema em um curto...
	0.59	EARE8 – Sou capaz de encontrar uma maneira de me concentrar na escrita do texto, mesmo quando existem distrações...
	0.56	EARE5 – Sou capaz de escrever uma apresentação geral breve e informativa, que irá preparar os leitores para ideia...
	0.54	EARE16 – Sou capaz de reorientar a minha concentração na escrita quando me vejo pensando em outras coisas....
	0.47	EARE19 – Quando fico sem ideias ao escrever um texto, sou capaz de encontrar maneiras de superar o problema...
	0.45	EARE6 – Sou capaz de usar minhas primeiras tentativas de escrita para refinar minhas ideias sobre um tema...
	0.43	EARE20 – Sou capaz de encontrar maneiras de me motivar a escrever um texto, mesmo quando o tema tem pouco interesse...
	0.38	EARE11 – Sou capaz de rapidamente criar bons exemplos para ilustrar um ponto importante do texto....
2	0.35	EARE17 – Quando escrevo um texto longo, sou capaz de criar uma variedade de bons tópicos para as seções principais....
	0.92	EARE21 – Quando eu escrevo um texto longo ou complexo, sou capaz de encontrar e corrigir os erros gramaticais
	0.90	EARE23 – Quando eu reviso um texto complexo, sou capaz de encontrar e corrigir todos os meus erros gramaticais...
	0.73	EARE22 – Sou capaz de revisar um primeiro esboço de qualquer texto ...
	0.60	EARE12 – Sou capaz de reescrever a frase longas ou confusas do meu texto para que fiquem claras...
	0.45	EARE13 – Quando preciso escrever uma ideia abstrata de forma mais clara, sou capaz de usar palavras para criar...
	0.42	EARE7 – Sou capaz de ajustar meu estilo de escrita para atender as necessidade de diferentes públicos...
	0.38	EARE15 – Sou capaz de escrever a transição de uma ideia para outra, utilizando frases eficazes....
3	0.34	EARE10 – Sou capaz de atender aos padrões de escrita de um avaliador muito exigente...
	0.31	EARE25 – Quando escrevo sobre um tema complicado, sou capaz de apresentar um título curto e informativo...
	0.67	EARE24 – Sou capaz de encontrar pessoas que darão feedback sobre os primeiros esboços do meu texto...
	0.66	EARE18 – Quando eu quero convencer um leitor sobre um ponto, sou capaz de utilizar uma citação...
	0.64	EARE14 – Sou capaz de localizar e usar fontes de referência apropriadas quando preciso fundamentar ponto importante...
	0.48	EARE9 – Sou capaz de gerenciar meu tempo eficientemente, mesmo quando tenho pressão de prazo para entregar texto...

A confiabilidade da escala pelos fatores obtidos na AFE foi verificada e notou-se consistência interna (α de Cronbach) satisfatória para todos os três fatores e para o total da

escala (Tabela 3). O primeiro e o segundo fator apresentaram um índice de confiabilidade de 0,91, enquanto o terceiro teve o alfa de Cronbach de 0,70.

Tabela 3. Análise de consistência interna da escala EARE pelos 3 fatores da análise fatorial (n=430).

Fator	Nº de Itens	Coeficiente α de Cronbach
Fator 1	12	0.91
Fator 2	9	0.91
Fator 3	4	0.70
Total	25	0.95

Em decorrência da escala original apresentar um único fator, a análise fatorial exploratória da escala foi refeita considerando apenas um fator. O fator explicou 45,6% da variabilidade dos dados e foi composto por 25 itens com carga maior que 0,30. O item 15 foi o de maior comunalidade, isto é, teve 64,3% de sua variabilidade explicada pelo fator. A tabela 4 apresenta o fator resultante e as cargas fatoriais dos itens no fator.

Tabela 4. Cargas fatoriais dos itens no fator 1

Itens	Fator 1
EARE15	0.80
EARE5	0.76
EARE17	0.76
EARE13	0.76
EARE10	0.75
EARE4	0.74
EARE12	0.74
EARE22	0.72
EARE3	0.72
EARE1	0.71
EARE19	0.70
EARE2	0.70
EARE6	0.69
EARE7	0.68
EARE11	0.67
EARE16	0.64
EARE25	0.64
EARE14	0.63
EARE21	0.61
EARE18	0.60
EARE23	0.59
EARE20	0.58
EARE8	0.55
EARE9	0.55
EARE24	0.40

A confiabilidade da escala pelo fator obtido na AFE foi analisada e notou-se também consistência interna (α de Cronbach) satisfatória ($\alpha=0,95$).

Frente aos resultados obtidos, considera-se que a lógica de agrupamentos dos itens da EAARE nos três fatores precisa ser analisada de maneira mais aprofundada, pois, a princípio, observou-se nos estudos da AFE, que os agrupamentos não indicam coerência entre os itens, por exemplo: o item 16 (Sou capaz de reorientar a minha concentração na escrita quando me vejo pensando em outras coisas) e o item quatro (Sou capaz de criar um parágrafo inicial que desperte o interesse dos leitores) estão agrupados no mesmo fator, mas um avalia a percepção de capacidade de manter a concentração e o outro avalia a percepção de capacidade de escrever criativamente uma introdução. Esse dado, portanto, mostra que é necessário, em estudos futuros, submeter o modelo com três fatores à análise fatorial confirmatória.

Muito embora a versão com três fatores tenha se mostrado estatisticamente válida, este trabalho opta pelo uso da estrutura unifatorial da EAARE, pois esta, além de replicar a versão original do instrumento (ZIMMERMAN; BANDURA, 1994), é considerada pelos estudos psicométricos da AFE e de consistência interna como um instrumento válido, fidedigno e próprio para o uso no contexto nacional. Além de disso, atende ao critério parcimônia.

4.1.3 Evidência de validade baseada na relação com variável externa convergente

Este trabalho buscou evidências de validade convergente submetendo os escores da Escala de Autoeficácia para Autorregulação da Escrita (EAARE) e do Questionário de Crenças de Autoeficácia na Escrita (QCAE) à análise de correlação de Pearson. A escala avalia a percepção de capacidade do estudante de executar aspectos estratégicos no processo de escrita, tais como o planejamento e a revisão; de selecionar criativamente bons temas e escrever interessantes tópicos; e de regular o seu tempo e a sua motivação. Por sua vez, o QCAE avalia a percepção de confiança do aluno em sua capacidade de escrita, considerando as habilidades em escrita - Exemplos dos itens: “Escrever todas as palavras de um texto de uma página com a ortografia correta”; “Organizar várias orações em um parágrafo de maneira que expressem claramente uma ideia de um determinado tema” - e as diferentes tarefas de escrita - Exemplos dos itens: “Fazer anotações na aula”; “Fazer um relatório sobre uma atividade prática ou estágio”.

Os resultados apontaram uma relação estatisticamente significativa, forte e positiva ($r=0,70$; $p < 0,001$) entre os escores das duas escalas, indicando que os estudantes que se

avaliaram como mais capazes para autorregular os aspectos cognitivos, motivacionais e comportamentais envolvidos no processo de escrita, tenderam também a se perceber mais capazes para realização de diferentes tarefas de escrita e capazes em habilidades em escrita, e vice e versa. Em outras palavras, foi atestada a correlação entre os escores da escala testada (EAARE) e os do QCAE, além disso os escores assumiram magnitude e direção coerentes com as expectativas formuladas.

No próximo subtítulo são apresentadas a síntese dos resultados obtidos nos estudos psicométricos da escala, as possibilidades de aplicação e limitações do estudo.

4.1.4 Características psicométricas da escala validada no Brasil, possibilidades de aplicação e limitações do estudo

Em suma, os estudos de validação (baseado na estrutura interna e na relação com variável externa convergente) comprovaram que a EAARE é um instrumento psicometricamente adequado para uso nacional. O índice de confiabilidade foi de 0,95 e o percentual de variância explicada pelo instrumento foi de 45.6%, índice considerado como satisfatório no campo das ciências sociais e do comportamento (CHIUZI; SIQUEIRA, 2008). Ademais, foi atestada correlação significativa entre a EAARE e o QCAE (uma medida convergente).

A versão traduzida e adaptada da EAARE ficou então constituída por 25 itens que devem ser respondidos em uma escala *Likert* de sete pontos, sendo que o ponto 1 corresponde à crença de que não é capaz de realizar as atividades designadas e o valor 7 à crença de que é muito capaz de realizá-la. O índice total é obtido a partir da somatória de todos os itens, divididos por 25. A estrutura de pontuação da escala considera que quanto menor o índice obtido, menor é a percepção de autoeficácia para autorregulação da escrita, e que quanto maior o índice obtido, maior é a percepção de autoeficácia para autorregulação da escrita.

Vale lembrar que para estudar as propriedades psicométricas da EAARE, Zimmerman e Bandura (1994) utilizaram procedimentos de componentes principais e selecionaram uma solução de fator que abrangeu todos os itens, com exceção dos itens 9 e 20, sendo o valor do alfa de *Cronbach* de 0,91. No caso do presente estudo, empregou-se procedimentos de análise fatorial exploratória¹⁵ e optou-se por uma estrutura unifatorial que compreendeu os 25 itens do

¹⁵ Figueiredo Filho e Silva Júnior (2010) explicam que ambas as técnicas – a análise de componentes principais e a análise fatorial – procuram produzir combinações lineares de variáveis que capturem o máximo possível a

instrumento. Todos os itens mostraram-se representativos com cargas fatoriais superiores a 0,30. O valor do alfa de *Cronbach* da escala foi de 0,95.

Apesar das crenças de autoeficácia já serem objeto de análise de vários estudos científicos, tal como nos estudos de Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010) sobre autoeficácia para formação superior, de Emilio e Polydoro (2014) sobre autoeficácia para autorregulação da aprendizagem e de Torisu e Ferreira (2009) sobre autoeficácia matemática, dentre outros, nenhum estudo nacional com o escopo na autoeficácia para a autorregulação da escrita foi encontrado. Nesse sentido, a validação da EAARE para o Brasil poderá abrir novos caminhos de investigação.

Schunk (2003) explica que as competências e habilidades pré-existentes dos alunos são importantes para compreensão das variações da motivação e aprendizagem, mas não suficientes. É necessário também estudar o papel das crenças pessoais nessas variações. Nessa perspectiva, uma vez que EAARE mensura a crença de autoeficácia para autorregular fatores importantes envolvidos no processo de escrita, tais como: gestão do tempo, execução da revisão, planejamento, escrita da introdução, regulação da motivação, uso de referências e citações etc., as possibilidades de aplicação mostram-se diversificadas no âmbito investigativo e/ou prático. Afinal, conhecer os aspectos que os estudantes avaliam possuir maior ou menor eficácia para cumprir é importante para pesquisadores interessados na compreensão do processo de escrita e para profissionais de instituições de ensino superior que buscam identificar e auxiliar os estudantes a desenvolverem competências autorregulatórias da escrita.

A escala também pode ser importante em futuras pesquisas que buscam uma diversidade maior em relação às amostras a serem estudadas. Os estudantes ingressantes do ensino superior, por exemplo, constituem um grupo interessante de população a ser explorado. Sabe-se que o Ensino Superior exige desses estudantes diversas competências em escrita e que, todavia, eles podem se perceber pouco capazes de efetivá-las. Pesquisas sinalizam que o sucesso do estudante dependerá consideravelmente da maneira como este percebe e desenvolve a sua capacidade de escrita frente a exigências deste nível acadêmico (ZIMMERMAN, BANDURA, 1994; CABRAL, TAVARES, 2005; VASCONCELOS, MONTEIRO, PINHEIRO, 2007; GRAHAM, PERIN, 2007).

variância das variáveis observadas. Na primeira, toda a variância é utilizada. Por sua vez, na análise fatorial, somente a variância compartilhada (DANCEY; REIDY, 2006). Ademais, a análise de componentes principais é preferida quando se busca um resumo empírico do conjunto de dados, enquanto a análise fatorial é a melhor opção quando se está interessado em uma solução teórica não contaminada por variabilidade de erro. Apesar dessas diferenças, Hair et al. (2008) afirmam que, na maioria dos casos, as duas técnicas chegam aos mesmos resultados.

Estudantes com baixo desempenho no Ensino Superior também podem ser considerados como um grupo importante de investigação, já que o uso da escala permitiria identificar se estes possuem baixa percepção de autoeficácia para autorregular a escrita. Uma vez que a aprendizagem é avaliada na maior parte das vezes por tarefas de escrita, supõe-se que o aluno com maior crença de autoeficácia para autorregular a escrita conseguiria, com mais facilidade, demonstrar o que aprendeu e atingiria bons níveis de desempenho, sentindo-se mais integrado e com maior compromisso com o curso.

Por fim, é válido destacar algumas limitações do estudo. O processo de validação contou com uma amostra de estudantes universitários de uma instituição pública do estado de São Paulo, a qual, embora possa abranger indivíduos de idades variadas e condições socioeconômicas diversas, ainda implica em uma restrição na generalização dos resultados para a população geral e para a população de universitários. Assim, são recomendados estudos posteriores que verifiquem se as qualidades psicométricas obtidas se mostram invariantes em amostras diversificadas em termos de região (estudantes de outros estados), de nível acadêmicos (estudantes de pós-graduação, por exemplo), de tipo de instituição (privadas e públicas) e de modalidades de ensino (presencial e a distância).

4.2 Resultado e discussão do estudo 2

O resultado e a discussão do estudo 2 foram organizados a partir dos seus objetivos. Desse modo, foram apresentados os resultados descritivos das variáveis respondendo aos objetivos específicos: identificar e descrever o nível de autoeficácia para autorregulação da escrita, da autorregulação da aprendizagem, das abordagens à aprendizagem e do desempenho na produção textual de resumos em estudantes universitários. Em seguida, foram abordadas as correlações entre as variáveis, atingindo outro objetivo específico: identificar as relações entre as variáveis autorregulação da aprendizagem, autoeficácia para autorregulação da escrita, abordagens à aprendizagem e desempenho na produção textual de resumos. Por fim, foram discutidos os resultados obtidos na análise de regressão múltipla padrão para verificar a capacidade preditiva da autorregulação da aprendizagem, da autoeficácia para autorregulação da escrita e das abordagens à aprendizagem sobre o desempenho na produção textual de resumos de universitários.

Ressalta-se que, antes disso, foi considerado o resultado do teste de confiabilidade dos instrumentos, visto que este é um procedimento importante para verificar como se comportaram os valores do Alfa de Cronbach de cada escala utilizada na amostra estudada.

4.2.1 Confiabilidade dos instrumentos

A confiabilidade dos instrumentos para a amostra do estudo foi verificada por meio do cálculo do Alfa de Cronbach, que pode ser conferido na Tabela 5:

Tabela 5 – Confiabilidade dos instrumentos utilizados na pesquisa

<i>Instrumentos</i>	<i>Fatores</i>	<i>Alfa de Cronbach encontrado</i>
Escala de Autoeficácia para Autorregulação da Escrita - EAARE (ZIMMERMAN; BANDURA, 1994).	Autoeficácia para autorregulação da escrita	0,89
Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem - IPAA (ROSÁRIO, 2009b).	Autorregulação da aprendizagem	0,77
Inventário de Enfoques de Aprendizagem (ROSÁRIO, 2007).	Abordagem Profunda	0,65
	Abordagem superficial	0,61

A consistência interna do fator autoeficácia para autorregulação da escrita revelou-se excelente ($\alpha=0,89$) e a do fator autorregulação para aprendizagem mostrou-se aceitável ($\alpha=0,77$), conforme sugerem George e Mallery (2003). Por sua vez, os índices de consistência interna dos fatores abordagem profunda ($\alpha=0,65$) e abordagem superficial ($\alpha=0,61$) revelaram-se baixos, e por isso, classificados como questionáveis (GEORGE; MALLERY, 2003). Sabe-se que índices baixos de fidedignidade aumentam a probabilidade de erro de medida (PASQUALI, 1997; NUNNALLY, BERNSTEIN, 1995). Contudo, no cenário de investigação das ciências sociais, o valor de α de 0,60 é considerado aceitável, desde que os resultados obtidos com o instrumento sejam interpretados com cautela e levem em conta o contexto de computação do índice (DEVELLIS, 1991; MAROCO, GARCIA-MARQUES, 2006).

4.2.2 Sobre a análise descritiva das variáveis

a. Descrição e análise da autorregulação da aprendizagem

Na Tabela 6 consta os resultados da análise descritiva do Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA), considerando o número mínimo e máximo de resposta, a mediana, a média e o desvio padrão de cada um dos itens que compõem a escala. Destaca-se que a escala de resposta do IPAA varia de um (nunca) a cinco pontos (sempre), de modo que escores elevados indicam que sempre realiza os comportamentos autorregulatórios mencionados (planejamento, execução e avaliação) e valores baixos indicam que nunca realiza as atividades citadas.

O IPAA apresenta um único fator-dimensão: autorregulação da aprendizagem. Na amostra, a média desse fator foi de 3,56 (DP=0,64). O resultado indica que os participantes algumas vezes realizam as atividades enunciadas de forma autônoma e autorregulada.

Estudos realizados com universitários provenientes de diferentes regiões do Brasil, que aplicaram o IPAA, obtiveram resultados semelhantes aos encontrados neste estudo, isto é, os participantes indicaram que algumas vezes planejam, executam e avaliam suas atividades acadêmicas em decorrência de seus objetivos (PELISSONI, 2016; EMILIO, POLYDORO, 2013; FREITAS-SALGADO, 2013; SAMPAIO, 2011; RAMOS, 2015).

Tabela 6 - Estatística descritiva do Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem

Itens	Mín.	Máx.	Mediana	Média	Desvio padrão
1. Faço um plano antes de começar um trabalho/projeto, penso no que vou fazer e no que é preciso para completá-lo.	1	5	3	3,46	1,19
2. Durante as aulas ou no meu estudo pessoal, penso em coisas concretas que posso/preciso mudar no meu comportamento para atingir os meus objetivos.	1	5	3	3,41	0,98
3. Procuo compreender o significado das matérias que estou aprendendo.	2	5	4	4,17	0,77
4. Quando recebo uma nota/um <i>feedback</i> , penso em coisas concretas que preciso fazer para melhorar.	1	5	4	3,85	0,99
5. Analiso as correções dos trabalhos e/ou provas feitas pelos professores para ver onde errei e saber o que preciso mudar para melhorar.	1	5	4	3,64	1,11
6. Se não cumpro o horário de estudo estabelecido, penso porque isso aconteceu e tiro conclusões para avaliar.	1	5	3	2,82	1,22
7. Tenho segurança de que sou capaz de compreender o que vão me ensinar e, por isso, acho que vou ter boas notas.	1	5	3	3,32	1,02
8. Comparo as notas que tiro com os meus objetivos em cada disciplina.	1	5	3	3,30	1,18
9. Procuo um lugar calmo para estudar.	1	5	5	4,10	1,13
IPAA total	1,78	5	3,56	3,56	0,64

Ao observar os resultados de cada um dos itens do IPAA e considerando a escala Likert de resposta como referência para a interpretação qualitativa dos mesmos, destaca-se o item seis por apresentar um média correspondente a poucas vezes (média=2,82; DP=1,22), item que remete ao gerenciamento do tempo do estudo associado à reduzida autorreflexão e autorreação diante do ocorrido. Esse item alude à fase de execução da autorregulação da aprendizagem. Por sua vez, os itens com média na categoria quatro de resposta (muitas vezes), foram o três (média=4,17; DP=0,77) e o nove (média=4,10; DP=1,13). O item três trata da busca por uma compreensão do significado nas matérias estudadas. O item nove remete à busca por um lugar adequado para o estudo. Esses itens também refletem aspectos que fazem parte de duas das três fases da autorregulação, a saber: planejamento (item 3) e execução (item 9).

No estudo de Sampaio (2011), realizado com 663 estudantes de oito universidades das cinco regiões do Brasil, de forma convergente aos achados relatados, entre os itens com maiores escores observou-se o item três e entre os menores escores estava o item seis. Sabe-se que

falhas em qualquer uma das fases da autorregulação da aprendizagem resulta em consequências para a fase seguinte, pois os aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais atuam em interdependência e em sequência cíclica: fase de planejamento, fase de execução e fase de avaliação (ROSÁRIO, TRIGO, GUIMARÃES, 2003; ROSÁRIO, NÚÑEZ, GONZÁLEZ-PIENDA, 2006).

A fase de planejamento ocorre quando os estudantes analisam a tarefa específica de aprendizagem. Essa análise compreende o estudo dos próprios recursos pessoais e ambientais para abordar a tarefa, o estabelecimento de metas e um plano concreto para atingir os objetivos. Zimmerman e Labuhn (2012) explicam que o sucesso da primeira fase e das fases seguintes dependerá em grande parte de um elevado nível de motivação. Assim, estudantes que fazem planos antes de começar um trabalho (aspecto anunciado no item um do IPAA), que são motivados por crenças superiores de autoeficácia e de expectativa de resultado (aspectos anunciados no item sete do IPAA) e que, sobretudo, buscam compreender a tarefa profundamente (aspecto anunciado no item três do IPAA), têm mais iniciativa pessoal e persistência do que aqueles que não se sentem capazes de aprender, que têm baixa expectativa de resultado em seu desempenho e que não buscam com frequência o significado daquilo que estudam (ZIMMERMAN; LABUHN, 2012).

Por sua vez, a fase de execução remete à implementação de estratégias para o alcance dos objetivos. Nessa fase, os estudantes utilizam um conjunto de estratégias e automonitoram a sua eficácia. Para o sucesso dela e das seguintes é imprescindível, por exemplo, o gerenciamento de tempo (aspecto anunciado no item seis do IPAA) e a estruturação do ambiente (aspecto anunciado no item nove do IPAA). O primeiro, gerenciamento de tempo, refere-se às estratégias para a realização de tarefas conforme programado, estimando os requisitos de tempo para a tarefa e acompanhando os progressos na realização. O segundo, por sua vez, envolve métodos para mudar aspectos do ambiente que atrapalham a execução da tarefa. Estudantes com maior desempenho acadêmico demonstram usar estratégias de gestão de tempo e recursos do meio com maior intencionalidade; utilizam, ademais, estratégias como: lista de coisas a fazer e quadro de organização de horários para atingir seus objetivos (PRINTCH, 2000; ZIMMERMAN, 2008; ZIMMERMAN, MOYLAN, 2009; ZIMMERMAN, LABUHN, 2012). Geralmente, identifica-se o comportamento de procrastinação – adiamento não estratégico das tarefas - entre os estudantes que não gerenciam adequadamente o tempo (ZIMMERMAN, 2011); por isso, é importante instrumentalizar os estudantes com estratégias adequadas de gerenciamento do tempo e dos recursos. Dos itens citados, infere-se maior dificuldade dos

estudantes em gerenciar o tempo de seus estudos, aspectos provavelmente envolvido com a procrastinação acadêmica dos estudos diários (SAMPAIO, 2011).

Por fim, a fase de avaliação trata da análise que o estudante faz do produto da sua aprendizagem, comparando-o com os objetivos estabelecidos. Nos casos em que há discrepâncias, os processos autorregulatórios desta centram-se também no redesenho de estratégias que possam diminuir essa distância e que permitam alcançar o objetivo. A eficácia dessa fase e do processo como um todo depende da avaliação que os estudantes fazem das correções feitas pelos professores (aspecto anunciado no item 5 do IPAA), de seus desempenhos comparando-os com os seus objetivos (aspecto anunciado no item oito do IPAA) e do modo com eles lidam com os feedbacks recebidos (aspecto anunciado no item quatro do IPAA). Alunos que autorregulam sua aprendizagem tendem a autoavaliar o desempenho com base na realização dos objetivos estabelecidos na fase prévia e quando recebem um feedback pensam em coisas concretas que precisam fazer para melhorar. Na amostra avaliada não se destacaram itens relacionadas à avaliação, em média, os estudantes realizam a avaliação algumas vezes, o que denota dificuldades nessa fase.

Em termos gerais, apesar dos estudantes relatarem a presença de comportamentos regulatórios da aprendizagem, a frequência com que os realizam poderia ser ampliada mediante ações intencionais (PELISSONI, 2016; FREITAS-SALGADO, 2013), com destaque para o gerenciamento do tempo.

Para aprofundar a análise descritiva foi testada as diferenças das percepções de autorregulação da aprendizagem em função da faixa etária, do sexo e da área do curso.

Conforme nota-se na Tabela 7, houve diferença significativa entre as idades no que diz respeito à percepção de autorregulação da aprendizagem: comparados aos estudantes com faixa etária entre 21 a 24 anos (média=3,38; DP=0,61), os estudantes mais velhos (mais de 25 anos) relataram mais frequentemente autorregular a aprendizagem (média=3,74; DP=0,66).

De forma geral, as pesquisas sobre a autorregulação da aprendizagem encontraram que estudantes mais velhos realizam mais frequentemente suas atividades acadêmicas de forma autônoma e autorregulada do que os estudantes mais novos. A pesquisa de Sampaio (2011), por exemplo, verificou que os estudantes com idade acima de 21 anos autorregulavam a aprendizagem mais frequentemente que os estudantes com faixa etária entre 18 e 21 anos. Recentemente, Ramos (2015) também identificou uma diferença significativa entre os universitários não adultos (menos que 24 anos) e adultos maduros (mais que 35 anos), sendo que estes demonstraram autorregular sua aprendizagem com mais frequência.

Tabela 7 - Análise comparativa dos escores do Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem e faixa etária.

Variável	Idade	N	Média	DP	Mín.	Máx.	Valor p**
Autorregulação da aprendizagem	Menos que 20 anos	47	3,67	0,63	2,11	5	P=0,049
	Entre 21 a 24 anos	42	3,38	0,61	1,78	4,56	
	Mais de 25 anos	16	3,74	0,66	2,56	5	

** Valor-P referente à análise de variância (ANOVA) para comparação das variáveis entre 3 grupos.

Todavia, ao realizar o teste de comparações múltiplas de Tukey observou-se diferenças significativas entre as faixas etárias entre 21 e 24 anos e mais de 25 anos, a favor dos mais velhos. No entanto, os estudantes com mais de 25 anos (média=3,74; DP=0,66) não se diferenciaram significativamente dos estudantes com menos de 20 anos (média=3,67; DP=0,63), ou seja, a frequência com que referiram autorregular a aprendizagem é semelhante para ambos os grupos. Isso demonstra que, no presente estudo, os achados, apesar de confirmarem a maior média de ARA entre os estudantes mais velhos, ela só se diferenciou daqueles com faixa etária intermediária, mas não entre os estudantes mais novos (menos que 20 anos).

Não foram encontrados na literatura subsídios para discutir esses resultados, mas estudos futuros de natureza longitudinal poderão ajudar a compreender a relação entre idade e autorregulação da aprendizagem. Além de verificar se os indivíduos são mais autorregulados à medida que se desenvolvem e adquirem uma estrutura cognitiva mais complexa que os beneficia no processo ativo da aprendizagem, esses estudos podem abarcar a análise de fatores associados à idade, como o acúmulo de situações de aprendizagem vividas, a aquisição de novas responsabilidades e papéis sociais e o provável fortalecimento de aspectos psicológicos e emocionais. Também é preciso investigar as especificidades das experiências acadêmicas e pessoais dos estudantes entre 21 e 24 anos que os colocam com médias inferiores em ARA.

Tabela 8- Análise comparativa dos escores do Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem e sexo.

Variável	Sexo	N	Média	DP	Mín.	Máx.	Valor p**
Autorregulação da aprendizagem	Feminino	65	3,62	0,62	1,78	5	P=0,287
	Masculino	40	3,48	0,66	2,11	5	

** Valor-P referente ao teste t de Student para comparação das variáveis entre 2 grupos.

No que se refere a percepção de autorregulação da aprendizagem entre os sexos, não foram encontradas, na amostra (Tabela 8), diferenças significativas entre os escores dos estudantes do sexo feminino (média= 3,62; DP= 0,62) e do sexo masculino (média=3,48; DP=0,66). Nesse sentido, homens e mulheres avaliaram que algumas vezes planejam, executam e avaliam suas atividades acadêmicas em decorrência de seus objetivos.

Esse resultado é diferente dos resultados encontrados por Trigo, Coelho, Moreira, Santos, Silva, Costa, Gomes, Simões, Meireles e Rosário (2008) e por Trigo, Costa, Moreira e Rosário (2009), ambos estudos realizados com uma amostra de universitários portugueses. Essas pesquisas verificaram que o sexo feminino apresentou valores mais elevados de autorregulação do que o sexo masculino. Já na investigação de Pelissoni, Polydoro, Freitas, Emilio e Rosário (2013), sobre o perfil de ARA de estudantes brasileiros que se inscreveram em uma atividade extracurricular sobre ARA, as autoras identificaram por meio do teste de qui-quadrado, que os homens foram, de maneira mais significativa ($X^2 = 11,61$; $gl = 3$; $p = 0,009$), mais frequentes no quartil superior ($n = 41$; 66,13%), que retratou maior percepção de comportamentos autorregulatórios da aprendizagem. Conclui-se, diante dos resultados expostos, que a questão de gênero, no estudo da autorregulação, ainda é ambígua, visto que ora os homens se apresentam mais autorregulados ora as mulheres o fazem, além de que, nesta pesquisa, não houve diferenças significativas na autorregulação entre homens e mulheres.

Em relação aos cursos, não houve diferenças significativas entre estudantes das diferentes áreas na percepção de autorregulação da aprendizagem (Tabela 9). Portanto, na amostra analisada, estudantes das diferentes áreas assinalaram que algumas vezes realizam suas atividades acadêmicas de forma autônoma e autorregulada.

Tabela 9- Análise comparativa dos escores do Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem e área dos cursos.

Variável	Áreas dos cursos	N	Média	DP	Mín.	Máx.	Valor p**
Autorregulação da aprendizagem	Exatas, tecnológicas e da terra	17	3,58	0,56	2,78	5	P=0,088
	Artes	20	3,76	0,67	2,56	5	
	Ciências biológicas e profissões da saúde	37	3,36	0,63	1,78	4,67	
	Ciências humanas	31	3,67	0,64	2,22	4,56	

** Valor-P referente à análise de variância (ANOVA) para comparação das variáveis entre 4 grupos.

Esse resultado encontrado não corrobora o obtido por Trigo et al. (2008). Eles identificaram em uma amostra de universitários portugueses diferenças significativas no que diz respeito aos processos autorregulatórios de aprendizagem nos diferentes cursos. Entretanto, os autores não informam as médias obtidas nos cursos analisados.

Por outro lado, o resultado do presente estudo apoia o resultado do estudo de Trigo et al. (2009) com 500 universitários portugueses de diferentes cursos (biociências, bioengenharia, tecnologia da saúde, enfermagem, psicologia, direito e gestão de empresas). Os autores também não verificaram diferenças significativas nos escores do IPAA nos diversos cursos. Conforme explicam, o curso ou a área de conhecimento em si não parecem explicar diferentes comportamentos autorregulatórios, por isso, é importante explorar a influência de outras variáveis no processo autorregulatório dos estudantes, como a importância ou a utilidade percebida de unidades curriculares (disciplinas).

b. Descrição e análise da autoeficácia para autorregulação da escrita

Os resultados da análise descritiva da Escala de Autoeficácia para Autorregulação da Escrita (EAARE) são apresentados na Tabela 10, considerando o número mínimo e máximo de resposta, mediana, média e desvio padrão de cada um dos itens que compõem a escala. Salienta-se que a escala de resposta varia de um (nada capaz) a sete pontos (muito capaz), de modo que um escore elevado indica alta percepção de eficácia para autorregular a escrita (ARE), assim como valores menores indicam baixa percepção de ARE.

A EAARE apresenta um único fator-dimensão: a autoeficácia para autorregulação da escrita, cuja média foi de 4,22 (DP=0,84). Este resultado ficou ao redor do ponto médio da escala (4), indicando que os estudantes da amostra se percebem moderadamente capazes de executar aspectos estratégicos do processo de escrita como o planejamento e a revisão; de selecionar criativamente bons temas e escrever tópicos interessantes; de regular o seu tempo e sua motivação. Todavia, ainda que prevaleça a percepção de que são capazes para autorregular a escrita, a média obtida entre os estudantes não atinge o ponto máximo da escala de resposta - muito capazes para regular esse processo.

Tabela 10 - Estatística descritiva da Escala de Autoeficácia para Autorregulação da Escrita

Itens	Mín.	Máx.	Mediana	Média	Desvio padrão
1. Diante de uma tarefa específica de escrita, quanto eu sou capaz de escrever de forma apropriada sobre o tema em um curto espaço de tempo?	1	7	4	4,35	1,15
2. Quanto eu sou capaz de começar a escrever um texto sem dificuldade?	1	7	4	3,96	1,29
3. Quanto eu sou capaz de construir rapidamente uma boa frase de introdução?	1	7	4	3,66	1,43
4. Quanto eu sou capaz de criar um parágrafo inicial que desperte o interesse dos leitores?	1	7	3,5	3,67	1,30
5. Quanto eu sou capaz de escrever uma apresentação geral breve e informativa, que irá preparar os leitores para a ideia principal do meu texto?	1	7	4	4,31	1,26
6. Quanto eu sou capaz de usar minhas primeiras tentativas de escrita para refinar minhas ideias sobre um tema?	1	7	5	4,62	1,40
7. Quanto eu sou capaz de ajustar meu estilo de escrita para atender às necessidades de diferentes públicos?	1	7	4	4,37	1,35
8. Quanto eu sou capaz de encontrar uma maneira de me concentrar na escrita do texto, mesmo quando existem muitas distrações ao meu redor?	1	7	3	3,43	1,66
9. Quanto eu sou capaz de gerenciar meu tempo eficientemente, mesmo quando tenho pressão de um prazo para entregar um texto?	1	7	4	4,22	1,57
10. Quanto eu sou capaz de atender aos padrões de escrita de um avaliador muito exigente?	1	7	4	3,99	1,33
11. Quanto eu sou capaz de rapidamente criar bons exemplos para ilustrar um ponto importante do texto?	1	7	4	4,20	1,45
12. Quanto eu sou capaz de reescrever as frases longas ou confusas do meu texto para que fiquem claras?	2	7	5	4,70	1,31
13. Quando eu preciso escrever uma ideia abstrata de forma mais clara, quanto eu sou capaz de usar palavras para criar uma imagem nítida?	2	7	4	4,30	1,29
14. Quanto eu sou capaz de localizar e usar fontes de referência apropriadas quando preciso fundamentar um ponto importante no texto?	1	7	4	4,39	1,38
15. Quanto eu sou capaz de escrever a transição de uma ideia para outra, utilizando frases eficazes?	2	7	4	4,30	1,29
16. Quanto eu sou capaz de reorientar a minha concentração na escrita quando me vejo pensando em outras coisas?	1	7	4	3,81	1,50
17. Quando escrevo um texto longo, quanto eu sou capaz de criar uma variedade de bons tópicos para as seções principais do meu texto?	1	7	4	4,19	1,24
18. Quando eu quero convencer um leitor sobre um ponto, quanto eu sou capaz de utilizar uma citação convincente de uma autoridade no assunto?	1	7	4	4,27	1,39
19. Quando fico sem ideias ao escrever um texto, quanto eu sou capaz de encontrar maneiras de superar o problema?	1	7	4	4,10	1,34
20. Quanto eu sou capaz de encontrar maneiras de me motivar a escrever um texto, mesmo quando o tema tem pouco interesse para mim?	1	7	3	3,39	1,48

21. Quando eu escrevo um texto longo ou complexo, quanto eu sou capaz de encontrar e corrigir os erros gramaticais?	1	7	5	4,83	1,60
22. Quanto eu sou capaz de revisar um primeiro esboço de qualquer texto para que ele fique mais curto e melhor organizado?	1	7	5	4,83	1,36
23. Quando eu reviso um texto complexo, quanto eu sou capaz de encontrar e corrigir todos os meus erros gramaticais?	1	7	5	4,48	1,62
24. Quanto eu sou capaz de encontrar pessoas que darão feedback sobre os primeiros esboços do meu texto?	1	7	5	4,38	1,55
25. Quando escrevo sobre um tema complicado, quanto eu sou capaz de apresentar um título curto e informativo?	1	7	4	4,17	1,35
EAARE total	1,76	6	4,16	4,22	0,84

Ao observar as médias obtidas em cada item da EAARE, os itens com menores índices foram: o 20 (média=3,39; DP=1,48), o oito (média= 3,43; DP=1,66) e o três (média=3,66; DP=1,43), dentre outros que também ficaram no ponto três da escala Likert (itens: 2,4, 10 e 16). O item 20 refere-se à percepção de capacidade para encontrar maneiras de motivar-se a escrever um artigo quando o tema tem pouco interesse. O item oito trata da crença na capacidade em concentrar-se novamente na escrita quando existem distrações ao redor. Já o item três remete à percepção de conseguir escrever uma boa introdução rapidamente. De forma geral, pode-se dizer que os baixos índices nesses itens indicam que os participantes se percebem como menos capazes na autorregulação pessoal, ou seja, na regulação de estados afetivos e de aspectos cognitivos relacionados à escrita (ZIMMERMAN; RISEMBER, 1997a). Por sua vez, os itens, mesmo que ainda no ponto 4 de resposta, mas que se aproximam do ponto 5, indicando escores superiores na EAARE foram: o 21 (média= 4,83; DP= 1,60), o 22 (média=4,83; DP=1,36) e o 12 (média=4,70; DP=1,31). O item 21 trata da capacidade de encontrar e corrigir erros gramaticais. O item 22 refere-se a crenças de que é capaz de rever o esboço para que fique curto e organizado. O item 12 remete a capacidade de reescrever frases prolixas ou confusas para que fiquem claras. Nota-se que todos esses itens aludem à crença de eficácia para executar aspectos estratégicos do processo de revisão da escrita.

Em um estudo realizado por Zimmerman e Bandura (1994), a EAARE também foi aplicada em uma amostra de universitários. As análises descritivas apontaram uma média de 4,30 (DP=0,78) para a percepção de autoeficácia para autorregulação da escrita. Assim, semelhantemente ao presente estudo, os estudantes norte-americanos perceberam-se moderadamente capazes para autorregular a escrita. Outro dado que coincide é que os universitários expressaram uma baixa crença de eficácia para concentrar-se em sua escrita quando há muitas distrações; para encontrar maneiras de motivar-se quando o tema é de pouco interesse; e para escrever uma introdução envolvente rapidamente. Por sua vez, a crença mais

elevada observada na amostra do estudo internacional foi no item que se referia à capacidade de localizar e de usar referências adequadas ao fundamentar um ponto importante do texto.

A literatura salienta que um dos principais aspectos da autorregulação é a capacidade de lidar com distrações concorrentes (ZIMMERMAN, BANDURA, MARTINEZ-PONS, 1992; ZIMMERMAN, BANDURA, 1994). Face à baixa percepção de eficácia nesse aspecto, é pertinente considerar que os universitários precisam ser instruídos sobre estratégias para gerir aspectos motivacionais, a fim de que consigam permanecer em suas tarefas de escrita mesmo diante de dificuldades ou de alternativas atraentes (SCHUNK, 2003; MATOTI, SHUMBA, 2011, 2012; ZIMMERMAN, BANDURA, 1991).

Por outro lado, os índices considerados mais elevados na percepção de eficácia para realizar a revisão da escrita (na amostra brasileira), e para usar referências ao fundamentar textos acadêmicos (na amostra norte-americana) mostram-se justificáveis, visto que pesquisas revelam que é dado, nas instituições de ensino superior, maior atenção ao ensino de elementos formais da escrita, como: regras gramaticais, convenções do discurso acadêmico, composição de parágrafos estruturais do texto e uso de paráfrases (NAVA, 2013; SAMPAIO, SANTOS, 2002; FABRINO, 2008). Supõe-se, então, que isso influencia nos índices mais elevados de percepção de eficácia nos aspectos acadêmicos da escrita, comparado aos demais aspectos – motivacionais, comportamentais, ambientais – que compõem o processo de composição (ZIMMERMAN; RISEMBERG, 1997b) e que, de certa forma, são negligenciados nas intervenções ou programas de melhoria da escrita e nas instruções dadas pelos professores em salas de aulas.

A fim de aprofundar a compreensão sobre a percepção de autoeficácia para autorregulação da escrita entre os estudantes da amostra, foi testada as diferenças dessa variável em função da faixa etária, do sexo e da área do curso.

Conforme consta na Tabela 11, no que diz respeito à faixa etária, não foram identificadas diferenças na percepção de autoeficácia para autorregulação da escrita. Nesse sentido, estudantes com diferentes faixas etárias (menos que 20 anos, entre 21 e 24 anos, e com mais de 24 anos) não demonstraram possuir diferentes percepções sobre sua capacidade para autorregular a escrita na amostra analisada.

Tabela 11- Análise comparativa dos escores da Escala de Autoeficácia para Autorregulação da Escrita e faixa etária.

Variável	Idade	N	Média	DP	Mín.	Máx.	Valor p**
Autoeficácia para autorregulação da escrita	Menos que 20 anos	45	4,28	0,89	2,56	5,95	P=0.782
	Entre 21 a 24 anos	42	4,18	0,82	1,76	6	
	Mais de 25 anos	16	4,14	0,76	2,56	5,48	

** Valor-P referente à análise de variância (ANOVA) para comparação das variáveis entre 3 grupos.

Da mesma forma, não foram identificadas diferenças na percepção de autoeficácia para autorregulação da escrita na variável sexo, ou seja, estudantes do sexo feminino (média=4,17; DP=0,91) indicaram possuir percepções semelhantes às dos estudantes do sexo masculino (média=4,29; DP=0,72): ambos se avaliaram como moderadamente capazes para autorregular a escrita (Tabela 12).

Tabela 12- Análise comparativa dos escores da Escala de Autoeficácia para Autorregulação da Escrita e sexo.

Variável	Sexo	N	Média	DP	Mín.	Máx.	Valor p**
Autoeficácia para autorregulação da escrita	Feminino	65	4,17	0,91	1,76	6	P=0.491
	Masculino	40	4,29	0,72	2,96	5,84	

** Valor-P referente ao teste t de *Student* para comparação das variáveis entre 2 grupos.

Ademais, os estudantes das diferentes áreas também não demonstraram diferenças significativas na percepção de autoeficácia para autorregulação da escrita, ainda que estudantes da área de exatas, tecnológicas e da terra tenham apresentado média visualmente inferior (média= 3,97; DP=0,52) comparada aos estudantes de outras áreas (Tabela 13).

Tabela 13 – Análise comparativa dos escores da Escala de Autoeficácia para Autorregulação da Escrita e áreas dos cursos.

Variável	Áreas dos cursos	N	Média	DP	Mín.	Máx.	Valor p**
Autoeficácia para autorregulação da escrita	Exatas, tecnológicas e da terra	17	3,97	0,52	2,93	4,68	P=0.140
	Artes	19	4,51	0,83	2,56	6	
	Ciências biológicas e profissões da saúde	37	4,08	0,90	1,76	5,84	
	Ciências humanas	30	4,34	0,88	2,56	5,96	

** Valor-P referente à análise de variância (ANOVA) para comparação das variáveis entre 4 grupos.

Não foram encontrados outros estudos que, utilizando o instrumento de Zimmerman e Bandura (1994), testaram em universitários as diferenças das crenças de autoeficácia para autorregular a escrita no que se refere à faixa etária, ao sexo e à área do curso. Contudo, o estudo de Pajares (2003), que faz uma síntese de achados de pesquisas que abordaram as crenças de autoeficácia para a escrita, contribui para discussão de alguns resultados encontrados.

Pajares (2003) constatou que a maioria das pesquisas relata que as mulheres têm maior confiança em sua capacidade de escrita comparado aos homens, isso nos anos iniciais da trajetória escolar. Porém, o estudo mostra também que quando os estudantes se aproximam do ensino médio, os homens demonstram maior autoeficácia do que as mulheres.

Por sua vez, há estudos que, semelhantemente a esta tese, não identificaram diferenças significativas nas crenças de autoeficácia para a escrita entre homens e mulheres, apesar de notar que as mulheres obtinham maiores pontuações no desempenho em escrita e eram classificadas pelos professores como melhores escritoras do que os homens (PAJARES, VALIANTE, 1999; PAJARES 2003). Sobre isso, Pajares (2003) explica que a questão das diferenças de gênero nas crenças de autoeficácia precisa ser analisada levando-se em conta que homens e mulheres preenchem os instrumentos e relatam suas crenças de maneiras diferentes, isto é, as “métricas” de homens e mulheres para auto-avaliar são distintas. Geralmente as mulheres são mais modestas nos relatos sobre suas capacidades do que os homens, ainda que tenham melhores níveis de desempenho.

Pajares (2003) acrescenta que fatores do meio cultural, como os estereótipos dos papéis de gênero ou dos cursos, podem ser, em parte, responsáveis pelas diferenças na seleção de cursos e carreiras, mas também pelas crenças de confiança na escrita e no valor percebido pela tarefa de escrita. Por exemplo: estudantes de cursos de exatas podem se perceber menos capazes

para escrever e ter menos interesse por tarefas de escrita comparado aos estudantes dos cursos de humanas por uma questão de estereótipo compartilhado.

Sugere-se que estudos futuros identifiquem em universitários as diferenças das crenças de autoeficácia para autorregulação da escrita entre os gêneros, as faixas etárias, as áreas do cursos e semestres acadêmicos, a fim de aprimorar o conhecimento sobre essas crenças.

c. Descrição e análise das abordagens à aprendizagem

Os resultados da análise descritiva do Inventário de Enfoque de Aprendizagem (IEA) podem ser observados na Tabela 14. Esta tabela apresenta o número mínimo e máximo de resposta, mediana, média e desvio padrão de cada um dos itens que compõem a escala. Destaca-se que a escala de resposta do IEA varia de um (nunca) a cinco pontos (sempre), de modo que, escores elevados indicam maior frequência de um enfoque profundo e enfoque superficial, assim como valores baixos indicam menor frequência de um enfoque profundo e enfoque superficial. Trata-se, pois, de uma escala com dois fatores-dimensões, sendo que os itens 1, 3, 5, 7, 9 e 11, avaliam o fator enfoque superficial (abordagem superficial), e os restantes, o enfoque profundo (abordagem profunda).

Os índices obtidos no IEA demonstraram que os estudantes referem que algumas vezes realizam as atividades acadêmicas com um enfoque profundo (média=3,29; DP=0,63), isto é, com uma motivação intrínseca à tarefa e estratégias de aprendizagem que permitam maximizar a compreensão do conteúdo estudado. Além disso, os participantes relatam que poucas vezes (média=2,38; DP=0,58) realizam as atividades acadêmicas com um enfoque superficial, isto é, com uma motivação extrínseca à tarefa e estratégias orientadas para consumir o mínimo de tempo e esforço.

Entre os itens que compõem o fator enfoque superficial, o que teve média inferida como superior, já que atingiu a escala 3 de resposta, foi o item três (média=3,05; DP=1,10), indicando que algumas vezes os estudantes não administram bem o estudo e estudam sobretudo nas vésperas das avaliações. Entre os itens que constituem o fator enfoque profundo, o que teve menor média foi o item 10 (média= 2.67; DP=1,06), indicando que poucas vezes o estudo é guiado por objetivos acadêmicos concretos e bem definidos.

Tabela 14 - Estatística descritiva do Inventário de Enfoques de Aprendizagem

Itens	Mín.	Máx.	Mediana	Média	Desvio padrão
1. Memorizo as matérias das disciplinas, mesmo sem compreendê-las completamente, para reproduzi-las nas provas.	1	5	3	2,80	1,02
3. Não administro bem o meu estudo. Acabo por estudar sobretudo nas vésperas das avaliações.	1	5	3	3,05	1,10
5. Para ter boas notas é melhor reproduzir, o mais fielmente possível, as ideias e frases que os professores falam nas aulas.	1	5	3	2,48	1,06
7. Devemos estudar, sobretudo, pelas anotações de aula. Completar apontamentos com informações "extra" é uma perda de tempo.	1	5	2	1,79	0,87
9. Para mim, durante o curso, o mais importante é cumprir apenas o necessário para passar.	1	5	2	2,00	0,95
11. Estudo e trabalho apenas o que penso ser necessário para ser aprovado.	1	5	2	2,17	0,99
IEA Superficial	1,17	4,17	2,33	2,38	0,58
2. O estudo só me faz sentido se eu relacionar o que estou aprendendo com o que já sei sobre esse tema e com as matérias de outras disciplinas.	1	5	3	3,38	1,00
4. Estudo ao longo do semestre e releio regularmente as minhas anotações.	1	5	3	2,85	1,24
6. Para me sentir satisfeito com o meu estudo, tento compreender e traduzir com minhas próprias palavras, ou com exemplos, o que li nos livros ou nas anotações de aula.	1	5	4	3,85	0,93
8. Completo as minhas anotações da aula procurando dar um significado pessoal ao conteúdo.	1	5	3	3,25	1,05
10. Meu estudo é guiado por objetivos acadêmicos concretos e bem definidos, em cada etapa certifico-me do que já consegui e do que ainda falta alcançar.	1	5	3	2,67	1,06
12. Penso que, no estudo, é importante ir além da informação dada ou solicitada, visando aprofundar e dar significado à aprendizagem.	1	5	4	3,77	0,93
IEA Profundo	1,50	4,67	3,33	3,29	0,63

Em um estudo realizado com universitários brasileiros que utilizou o mesmo instrumento de aferição de enfoques de aprendizagem, Emilio e Polydoro (2013) encontraram resultados equiparáveis, isto é, os participantes avaliaram que poucas vezes realizam as atividades com um enfoque superficial e algumas vezes fazem suas atividades com um enfoque profundo. Além disso, os resultados se repetiram na investigação de Pelissoni (2015) sobre a eficácia de um programa de intervenção em que se aferiu os enfoques de aprendizagem dos estudantes antes da intervenção.

Diante dos resultados encontrados nesta tese e nos supracitados, é preciso salientar que, embora não prevaleça um enfoque superficial na forma como os universitários encaram suas tarefas, também não há um enfoque profundo continuamente. Além do mais, as médias dos itens no IEA apontaram para dois aspectos preocupantes. O primeiro é que os estudantes da amostra, em decorrência de um mal gerenciamento do tempo, acabam estudando nas vésperas

das avaliações. Isto alude a um comportamento de adiar ou de protelar o início de estudo, conhecido na literatura por procrastinação acadêmica (BESWICK; ROTHBLUM; MANN, 1988). Pesquisas recentes têm entendido que o engajamento sucessivo na procrastinação acadêmica pode colaborar com o processamento superficial das informações e com um rendimento acadêmico abaixo do esperado (SAMPAIO; POLYDORO; ROSÁRIO, 2012). Outro dado que merece atenção é que os estudantes do presente estudo indicaram que poucas vezes o seu estudo é guiado por objetivos concretos e bem definidos. Investigações revelam que objetivos com baixa especificidade estão relacionados à redução da qualidade do controle da motivação e da autorreflexão. Além disso, os estudantes que não definem objetivos concretos, geralmente não reconhecem a importância de estratégias de aprendizagem e confiam mais nas experiências de tentativa-erro (ZIMMERMAN, 1998).

Com a finalidade de aprofundar a compreensão sobre as abordagens à aprendizagem dos estudantes da amostra, foi testada as diferenças dessa variável em relação à faixa etária, ao sexo e à área do curso.

A Tabela 15 demonstra não haver diferenças significativas nas abordagens à aprendizagem em relação à faixa etária. Estudantes mais novos e estudantes mais velhos indicaram uma frequência semelhante no uso de uma abordagem profunda e de uma abordagem superficial. Este resultado não confere com as investigações analisadas por de Baeten, Kyndt, Struyven e Dochy (2010), as quais demonstraram que os estudantes mais velhos são mais propensos ao uso de uma abordagem profunda.

Tabela 15- Análise comparativa dos escores do Inventário de Enfoques da Aprendizagem e faixa etária.

Variável	Idade	N	Média	DP	Mín.	Máx.	Valor p ^{**}	Valor p [*]
Abordagem profunda	Menos que 20 anos	47	3,39	0,65	1,83	4,67	P=0,259	
	Entre 21 a 24 anos	42	3,17	0,59	1,50	4,33		
	Mais de 25 anos	16	3,31	0,63	2,33	4,50		
Abordagem superficial	Menos que 20 anos	47	2,29	0,57	1,33	3,83	P=0,242	
	Entre 21 a 24 anos	42	2,49	0,60	1,17	4,17		
	Mais de 25 anos	16	2,35	0,56	1,83	3,33		

* Valor-P referente ao teste de Kruskal-Wallis para comparação das variáveis entre 3 grupos.

** Valor-P referente à análise de variância (ANOVA) para comparação das variáveis entre 3 grupos.

De acordo com Biggs (1987a), a abordagem profunda tende a aumentar até por volta dos 40 anos, enquanto a abordagem superficial diminui. Isso se deve, segundo o autor, ao desenvolvimento cognitivo e à sofisticação do uso de estratégias para lidar com ambientes cada vez mais complexos. Todavia, existem duas exceções, encontradas por Biggs (1987a), a essa tendência geral: 1) os estudantes do sexo masculino de escolas secundárias australianas diminuíram o uso de uma abordagem profunda dos 9 a 11 anos; 2) houve declínio no uso de uma abordagem profunda do primeiro ao último semestre entre universitários; nesse caso, o aumento do uso de uma abordagem profunda só voltou a acontecer entre os alunos que continuaram os estudos na pós-graduação. Recentemente, Sandover, Jonas-Dwyer e Marr (2015) compararam as abordagens à aprendizagem, os níveis de estresse e as formas de enfrentamento do estresse, de graduandos e pós-graduandos de uma universidade da Austrália, e notaram uma diferença consistente nas abordagens à aprendizagem entre esses dois grupos. Estudantes da pós-graduação preferiram uma abordagem profunda, enquanto que os estudantes da graduação preferiram uma abordagem superficial à aprendizagem. Essas diferenças eram mais evidentes nos anos de estágio clínico dos graduandos. Os autores não encontraram diferenças estatisticamente significativa entre os grupos nos níveis de estresse percebido, mas houve diferenças consistentes na forma como os dois grupos lidaram com o estresse. Estudantes de graduação lidaram com o estresse usando mecanismos de fuga e prevenção de confrontos. O pós-graduandos preferiram a resolução de problemas. Os autores supõem que os processos utilizados para lidar com os estresses estão relacionados com as abordagens à aprendizagem. Em geral, Biggs (1987a) assevera que uma das possíveis explicações para as duas exceções reside nas pressões institucionais que inibem uma abordagem profunda em alguns alunos.

As análises comparativas dos escores do Inventário de Enfoques da Aprendizagem entre os estudantes do sexo feminino e do sexo masculino também não indicaram diferenças significativas. Portanto, apesar das mulheres apresentarem uma média visualmente superior no uso de uma abordagem profunda (média=3,37; DP=0,60) e uma média visualmente inferior no uso de uma abordagem superficial (média=2,31; DP=0,53), as médias das mulheres não foram significativamente distintas das médias encontradas entre os homens.

Tabela 16- Análise comparativa dos escores do Inventário de Enfoques da Aprendizagem e sexo.

Variável	Sexo	N	Média	DP	Mín.	Máx.	Valor p***	Valor p*
Abordagem profunda	Feminino	65	3,37	0,60	1,83	4,67	P=0,116	
	Masculino	40	3,17	0,66	1,50	4,50		
Abordagem superficial	Feminino	65	2,31	0,53	1,17	3,83		P=0,125
	Masculino	40	2,50	0,66	1,50	4,17		

** Valor-P referente ao teste t de Student para comparação das variáveis entre 2 grupos.

* Valor-P referente ao teste de Mann-Whitney para comparação das variáveis entre 2 grupos.

Uma investigação portuguesa conduzida por Vasconcelos, Almeida e Monteiro (2005) avaliou os enfoques de aprendizagem de universitários utilizando o Inventário de Atitudes e Comportamentos Habituais de Estudo. Os pesquisadores encontraram diferenças significativas entre homens e mulheres, sendo que as diferenças foram favoráveis às estudantes do sexo feminino em ambas as dimensões: profunda e superficial. Assim, as mulheres demonstraram um envolvimento mais profundo e um maior investimento em tarefas de memorização dos conteúdos do que os colegas do gênero masculino. Apesar de parecer contraditório esses resultados, os autores justificam que ambos os enfoques podem ser adequados face à natureza das matérias e tarefas curriculares.

Por outro lado, o estudo bibliográfico de Baeten et al. (2010) expõe as divergências que há na literatura no que se refere às abordagens à aprendizagem mais frequentemente utilizadas por estudantes do sexo feminino e masculino. Os autores identificaram estudos que descobriram que os homens tiveram maior pontuação na abordagem superficial em relação às mulheres, além de outros estudos em que o resultado foi o inverso. Da mesma forma, encontraram investigações que comprovaram que as mulheres tinham escores mais elevados para abordagem profunda comparada aos homens; e outras que indicaram que essa diferença somente era observada até o terceiro ano de faculdade, pois no quarto ano, as diferenças entre homens e mulheres não eram significativas. Segundo Baeten et al. (2010), a indefinição sobre essa questão é ainda mais forte, uma vez que outros estudos não encontraram nenhuma relação significativa entre abordagem à aprendizagem e gênero; semelhantemente ao encontrado nesta investigação.

No que se refere à comparação no uso das abordagens à aprendizagem entre os estudantes das diferentes áreas dos cursos, não se notou também diferenças significativas (Tabela 17). Assim, ainda que os estudantes dos cursos da área de artes tenham indicado utilizar

mais frequentemente uma abordagem profunda e menos frequentemente uma abordagem superficial, as diferenças entre as médias não foram significativamente distintas das médias obtidas por estudantes das demais áreas.

Tabela 17- Análise comparativa dos escores do Inventário de Enfoques da Aprendizagem e área dos cursos.

Variável	Áreas dos cursos	N	Média	DP	Mín.	Máx.	Valor p**	Valor p*
Abordagem profunda	Exatas, tecnológicas e da terra	17	3,25	0,51	2,50	4,33	P=0,090	
	Artes	20	3,58	0,61	2,50	4,67		
	Ciências biológicas e profissões da saúde	37	3,14	0,67	1,50	4,50		
	Ciências humanas	31	3,31	0,61	1,83	4,17		
Abordagem superficial	Exatas, tecnológicas e da terra	17	2,49	0,50	1,67	3,50	P=0,120	
	Artes	20	2,13	0,59	1,17	3,33		
	Ciências biológicas e profissões da saúde	37	2,49	0,56	1,50	3,83		
	Ciências humanas	31	2,35	0,63	1,50	4,17		

** Valor-P referente à análise de variância (ANOVA) para comparação das variáveis entre 4 grupos.

* Valor-P referente ao teste de Kruskal-Wallis para comparação das variáveis entre 4 grupos.

O resultado encontrado no presente estudo difere do encontrado por Valadas, Gonçalves e Faísca (2011), que observaram diferenças significativas em função do domínio científico do curso para as abordagens à aprendizagem, sendo que os universitários dos cursos das Ciências Humanas e Sociais diferiram significativamente dos restantes (com exceção dos das Engenharias de Recursos Naturais) na abordagem profunda, obtendo pontuações mais elevadas. De modo geral, conforme colocam Baeten et al. (2010), as pesquisas indicam que estudantes das ciências humanas (artes, ciências sociais, psicologia, literatura, política e filosofia) possuem

maior pontuação na abordagem profunda quando comparados aos estudantes de ciências exatas (química, engenharia, matemática, estatística e economia).

Todavia, é necessário aprofundar as discussões sobre essa questão, afinal, não se sabe se os cursos promovem certas abordagens à aprendizagem nos alunos, ou se é o aluno, com uma tendência à determinada abordagem que é atraído para esses cursos. Além disso, deve-se tomar precauções em relação aos resultados, já que os itens da dimensão “profunda” nos questionários sobre as abordagens à aprendizagem podem não ser adequados às diferentes áreas, ou seja, podem não descrever com exatidão os processos de aprendizagem nos cursos de exatas (BAETEN et al., 2010).

d. Descrição e análise do desempenho em resumo

Para obtenção do desempenho da escrita foram avaliadas produções de resumos tomando como base os quatro critérios elaborados por Mateos, Martín, Villalón e Luna (2008) e Mateos e Solé (2009): 1) Seleção das ideias principais; 2) Integração; 3) Elaboração; 4) Más interpretações ou adequação da interpretação. Para cada um desses critérios foram definidos níveis de resposta que variaram em uma escala de 1 a 4, sendo 1 a pior avaliação e 4 a melhor. Por sua vez, o desempenho final de cada resumo foi obtido por meio da somatória da pontuação de todos os critérios. Nesse sentido, os graus de desempenho final variaram de 4 a 16 pontos.

Cada resumo, como já explicado, foi avaliado por dois juízes e quando havia diferença superior a dois pontos na avaliação de determinado critério, o resumo era reavaliado naquele critério, por um terceiro juiz. Destaca-se que 26 resumos precisaram ser reavaliados pelo terceiro juiz e o maior número de discordância ocorreu no critério “Elaboração” (17 discordâncias entre os juízes) e o menor número ocorreu no critério “Integração” (três discordâncias entre os juízes).

Sobre o desempenho em produção textual de resumos, a média total obtida foi de 10,70 (DP=2,72), conforme mostra a Tabela 18. Levando-se em conta o índice de desvio padrão, pode-se afirmar que prevaleceram produções classificadas como intermediária-baixa (7 a 10 pontos) e intermediária (10 a 13 pontos), conforme categorização de textos sugerida por Mateos et al (2008). Textos enquadrados na categoria intermediária-baixa são tidos como incompletos, pois faltam várias ideias principais e o tema; suas conexões são falhas; têm a presença de cópia e de algumas paráfrases; e apresentam algumas ideias inadequadas ou irrelevantes. Textos classificados na categoria intermediária são aqueles que incluem a maior parte das principais ideias, mas ainda não apresentam o tema principal; exibem certa organização e abarcam,

embora nem sempre de forma adequada, mecanismos de coerência e coesão; incluem algumas paráfrases e também algumas elaborações e não apresentam ideias irrelevantes ou inadequadas.

Tabela 18 - Estatística descritiva do desempenho na produção textual de resumo

	Mín.	Máx.	Mediana	Média	Desvio Padrão
Desempenho na produção textual de resumo	4	16	10,30	10,70	2,72

Sabe-se que a tarefa de produção de um resumo abarca, em seu bojo, ideias de macroestrutura, hierarquização, condensação, fidelidade, reescrita e criação, tornando-a complexa em sua essência (VEIGA-SIMÃO; FRISON; MACHADO, 2015). Nesse sentido, para analisar o desempenho alcançado pelos estudantes da amostra é fundamental considerar as competências plurais exigidas para a realização desse gênero discursivo.

Produzir um resumo implica em reduzir a informação do texto original ao que se possa chamar de essencial, em outras palavras, alude à construção de um outro texto que contemple as ideias principais do texto original, sem fazer uso de ideias acessórias. Os resultados encontrados sugerem que os estudantes possuem dificuldades para compreender a estrutura global do texto e de hierarquizar as ideias em função de sua importância (o que é nuclear *versus* o que é adjacente), uma vez que se notou nos resumos avaliados a ausência de algumas ideias relevantes, bem como do tema principal. Além disso, verificou-se a presença de ideias acessórias. Veiga-Simão, Frison e Machado (2015) salientam que manter as questões tratadas nuclearmente no texto e, ao mesmo tempo, eliminar o que lhe é adjacente é uma tarefa difícil.

A produção de resumo exige também a capacidade em condensar as ideias em um texto coerente e coeso, isto é, o texto deve conter integração de uma proposição em outra proposição, considerando as relações de condição, consequência, contradição, etc. (SCHNEDECKER, 1991). As análises dos resumos da amostra identificaram certa organização e integração nas composições, uma vez que poucos estudantes construíram listas de ideias (esquemas, por exemplo). Todavia, observou-se o uso de mecanismos de coerência e coesão inadequados ou copiados do texto original.

Outro aspecto imprescindível na construção de resumo é que o escritor deve manter-se fiel ao conteúdo do texto original, mas sem copiá-lo. Neste sentido, trata-se da elaboração de um outro texto “(...) formalmente diferente do texto-origem” (LE ROUX, 1989, p. 9 apud

VEIGA- SIMÃO; FRISON; MACHADO, 2015, p. 42) e que respeita e mantém as informações nucleares de forma organizada e precisa. No caso dos resumos avaliados, nos textos classificados no nível “intermediário-baixo”, verificou-se cópias e paráfrases, sendo mais dominante o uso de cópias. Nos textos categorizados no nível “intermediário”, notou-se poucas cópias, prevalecendo as paráfrases e as elaborações. É necessário destacar que o critério de “elaboração” foi o critério com maior grau de discordância entre os juízes que avaliaram os resumos, uma vez que decidir se o texto é fiel e original, mostrou-se uma tarefa complexa. Parece que a capacidade de elaboração de um resumo está estritamente relacionada com a capacidade de sumarização, de organização e de generalização, que se mostra efetiva quando o escritor substitui termos por outros, sem perder o significado ou o sentido do texto.

Por fim, a construção de um resumo exige que o estudante compreenda e domine as informações contidas no texto-original. Sobre esse aspecto, notou-se que os resumos analisados continham ideias parcialmente erradas, indicando uma má compreensão ou pouco domínio das informações. Concorda-se com as autoras Veiga-Simão, Frison e Machado (2015) que explicam que o resumo expressa várias competências, tanto em relação à escrita quanto em relação à leitura. Assim, supõe-se que a presença de ideias erradas diz respeito mais especificamente à compreensão leitora dos estudantes, que é indispensável para a construção de um bom resumo.

Outros estudos analisaram as produções escritas de estudantes do ensino superior e também identificaram falhas ou problemas nessas produções. Ramires (2002) relata sua experiência enquanto professora na disciplina de português de uma universidade de Pernambuco e pontua que os principais problemas observados nas redações dos estudantes são: falta de coesão interna (entre as frases e entre os parágrafos), falta de coerência nos argumentos apresentados, problemas com as normas gramaticais da língua padrão, cópia de modelos esquemáticos de redação, conclusões bruscas ou textos sem conclusão e pouco aprofundamento na temática desenvolvida. Vasconcelos, Monteiro e Pinheiro (2007) avaliaram as produções escritas (relatórios, revisões teóricas, estudos de campo...) de universitários portugueses e constataram que estes possuíam dificuldades de compreensão textual, o que se repercutiu ao nível de expressão e transmissão da mensagem pretendida. Além disso, as autoras verificaram uma tendência para a colagem parcial de textos transcritos de livros ou sites, sem qualquer reformulação. Este problema, por sua vez, estava relacionado com outro problema: ausência de respeito pelas regras de autoria e citação. Também foram diagnosticadas dificuldades ao nível de pontuação, estrutura do texto e um vocabulário léxico escasso, o que tornava as ideias muitas vezes confusas. Mateos e Solé (2009) analisaram as produções de síntese de estudantes espanhóis de nível secundário e superior, e encontraram que muitos estudantes interpretam

erroneamente partes dos textos de origem e possuem dificuldades em entender os textos como um todo, mesmo nos níveis educacionais superiores. Veiga-Simão, Frison e Machado (2015) analisaram 24 resumos construídos por candidatos ao mestrado de uma instituição de ensino federal brasileira. Desses resumos, somente cinco expressaram propriedades de leitura e de organização discursiva esperadas, isto é, apresentaram tema, ponto de vista apropriados, além de fidelidade e do apontamento das ideias principais; 13 não apresentaram as propriedades esperadas, outros seis tinham problemas graves, como cópia do texto original.

Reportando aos resultados encontrados na presente pesquisa e nos estudos citados, observa-se que os estudantes do ensino superior possuem dificuldades na apreensão do tema e das ideias principais, na construção de um texto coerente e coeso, bem como na criação de um texto original (sem cópias). Dentre essas dificuldades, chamou à atenção o fato de outras pesquisas também notarem nas produções escritas de resumos a ausência do tema do texto original. Segundo Guimarães (1999) a assimilação do tema é um aspecto essencial na construção de um resumo, pois permitirá ao receptor considerar “entendido” o texto, e somente a partir desta compreensão que poderá prosseguir com a elaboração do resumo. Sem a identificação do tema outras propriedades tidas essenciais (coesão, coerência, elaboração...) podem ser consideravelmente prejudicadas.

Ademais, frente ao desempenho na escrita de resumos obtido na amostra – aquém do esperado - pode-se dizer que é necessário instruir os estudantes em tarefas de escrita, em especial, escrita de resumos, superando a ideia de que os universitários sabem fazê-la ou de que não é responsabilidade da instituição ou dos docentes a responsabilidade para instruí-los (MATEOS et al., 2008).

Sabe-se, todavia, que a problemática da escrita no Brasil precede o âmbito do ensino superior, e por isso, a sua discussão deve abranger questões sócio-políticas e considerar o perfil dos alunos que ingressam neste nível acadêmico, já com déficits na habilidade de escrita, como o baixo domínio de aspectos gramaticais, textuais, semânticos e de coesão e coerência (PÉCORA, 1980; NASCIMENTO; ISQUERDO, 2003; SAMPAIO, SANTOS, 2002; CUNHA, SANTOS, 2005; NAVA, 2013). Além disso, a reflexão sobre a problemática da escrita precisa incluir em seu cerne as novas exigências que o ensino superior imputa aos alunos, que de certa forma podem potencializar as dificuldades. Não se trata, pois, de uma problemática simples.

A fim de explorar o desempenho em escrita de resumos dos estudantes da amostra, também foi testada as diferenças dessa variável em relação à faixa etária, ao sexo e à área do curso.

Tabela 19- Análise comparativa dos escores do desempenho em escrita de resumo e faixa etária.

Variável	Idade	N	Média	DP	Mín.	Máx.	Valor p**
Desempenho em escrita de resumo	Menos que 20 anos	47	10,91	2,89	4	16	P=0,613
	Entre 21 a 24 anos	42	10,38	2,37	5	14,50	
	Mais de 25 anos	16	10,94	3,14	6	14,50	

** Valor-P referente à análise de variância (ANOVA) para comparação das variáveis entre 3 grupos.

No que tange às diferenças de desempenho na escrita de resumo em função da faixa etária, sexo e área dos cursos, verificou-se a ausência de diferenças significativas (Tabelas 19, 20 e 21). Assim, pode-se dizer que na amostra analisada, os estudantes de diferentes faixas etárias, do sexo masculino e feminino, e de cursos de variadas áreas do conhecimento, não se mostraram relevantemente distintos no que se refere ao desempenho na escrita de resumo.

Um aspecto interessante observado na amostra é que os estudantes da área de exatas, tecnologias e ciências da terra, obtiveram uma média visualmente superior no desempenho em escrita de resumo comparados aos estudantes das demais áreas (Tabela 21). Apesar da diferença não ser significativa, o resultado alude para uma reflexão que considere as áreas dos cursos e as habilidades dos estudantes para escrever, as quais podem ser distintas em relação aos gêneros de escrita (resumos, resenhas, artigos...). Nesse sentido, determinadas áreas podem apresentar melhores desempenhos em escrita de gêneros específicos.

Tabela 20- Análise comparativa dos escores do desempenho em escrita de resumo e sexo.

Variável	Sexo	N	Média	DP	Mín.	Máx.	Valor p**
Desempenho em escrita de resumo	Feminino	65	10,82	2,70	4	16	P=0,573
	Masculino	40	10,51	2,78	5	14,50	

** Valor-P referente ao teste t de Student para comparação das variáveis entre 2 grupos.

Não foram identificados outros estudos que compararam o desempenho em produções escritas de resumos considerando a idade, a faixa etária e os diferentes cursos dos estudantes.

Tabela 21- Análise comparativa dos escores do desempenho em escrita de resumos e área dos cursos.

Variável	Áreas dos cursos	N	Média	DP	Mín.	Máx.	Valor p**
Desempenho em escrita de resumos	Exatas, tecnológicas e da terra	17	11,26	3,24	5	15	P=0,573
	Artes	20	10,83	2,97	4	15	
	Ciências biológicas e profissões da saúde	37	10,23	2,35	7	16	
	Ciências humanas	31	10,89	2,71	4,50	15	

** Valor-P referente à análise de variância (ANOVA) para comparação das variáveis entre 4 grupos.

Uma vez realizada as descrições das médias das variáveis analisadas no presente estudo, salienta-se a falta de pesquisas nacionais que tenham analisado esse conjunto de variáveis e a necessidade de estudos de natureza descritiva para identificar a forma como o estudante do ensino superior autorregula sua aprendizagem, enfrenta suas tarefas acadêmicas, avalia a própria capacidade de autorregular a escrita e sua habilidade em escrever. No próximo subtítulo são explorados os resultados obtidos nas análises de correlação entre as variáveis.

4.2.3 Sobre as correlações entre as variáveis

Para examinar a relação entre autorregulação da aprendizagem, autoeficácia para autorregulação da escrita, abordagem profunda, abordagem superficial e desempenho em escrita de resumo, foi realizada análise de correlação. Sabe-se que essa análise não busca por relações de causa e efeito, uma vez que duas variáveis podem estar correlacionadas sem, no entanto, haver ligação de causa e efeito entre elas. A Tabela 22 consta os resultados obtidos:

Tabela 22 - Coeficientes de correlação (ρ de *Spearman*) entre as variáveis do estudo

	Desempenho em escrita de resumo	Autorregulação da aprendizagem	Abordagem profunda	Abordagem superficial	Autoeficácia para autorregulação da escrita
Desempenho em escrita de resumo	1				
Autorregulação da aprendizagem	0,265(**)	1			
Abordagem profunda	0,236(*)	0,737(**)	1		
Abordagem superficial	-0,106	-0,436(**)	-0,515(**)	1	
Autoeficácia para autorregulação da escrita	0,238(*)	0,334(**)	0,424(**)	-0,301(**)	1

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Os resultados indicaram que existe uma correlação estatisticamente significativa, fraca e direta ($\rho = 0,26$; $p < 0,01$) entre a autorregulação da aprendizagem e o desempenho em escrita de resumo. Deste modo, quanto mais os estudantes indicaram realizar suas atividades acadêmicas de forma autorregulada, maior foi o nível de desempenho em escrita de resumo demonstrado, e vice-versa.

A literatura, de modo geral, aponta que estudantes que autorregulam sua aprendizagem tendem a alcançar maiores níveis de desempenho em atividades acadêmicas (ZIMMERMAN, BANDURA, 1994; TRIGO et al. 2009). No âmbito da escrita, estudos também demonstraram que a qualidade das produções textuais estava associada à autorregulação (ALSAMADANI, 2010; ESCORCIA, 2011).

Alsamadani (2010), por exemplo, observou que os estudantes com nível alto de proficiência na escrita de textos em dois idiomas apresentavam níveis altos de habilidades autorregulatórias. Escorcía (2011) identificou uma correlação significativa e direta entre rendimento na escrita e o conjunto de conhecimentos metacognitivos (conhecimentos sobre a tarefa e das habilidades pessoais de motivação, de organização, de reflexão antes de escrever e de autoinstruções). Veiga-Simão, Frison e Machado (2015) verificaram que os autores de resumos classificados com desempenho alto evidenciavam em seus textos conhecer as

características desse gênero discursivo e mostravam competências autorregulatórias ao fazê-lo. Por outro lado, os autores dos resumos classificados com desempenho baixo pareciam não ter mobilizado estratégias de autorregulação, dado o alto índice de ausência de ideias principais, a alta incidência de ideias acessória e a falta de organização do conteúdo.

No que se refere à correlação entre as abordagens à aprendizagem e o desempenho em escrita de resumos, essa se mostrou estatisticamente significativa somente com o fator abordagem profunda, sendo a associação fraca e direta ($\rho = 0,24$; $p < 0,05$). Assim, quanto mais os estudantes enfrentaram suas atividades acadêmicas com uma motivação intrínseca à tarefa e utilizando estratégias de aprendizagem que maximizam a compreensão do conteúdo estudado, maior foi o nível de desempenho em escrita de resumo obtido, e vice e versa.

No geral, as investigações sugerem que a abordagem profunda esteja relacionada positiva e significativamente com o desempenho ou rendimento acadêmico (JACKLING, 2005; HEIKKILÄ E LONKA, 2006, MASCARENHAS, et al. 2009; TRIGO et.al., 2011; CASSIDY, 2012; PLATOW, MAVOR, GRACE, 2013). Heikkilä e Lonka (2006) encontraram em uma amostra de universitários da Finlândia uma correlação significativa e direta entre o rendimento acadêmico alcançado pelos estudantes (média das notas) e a abordagem profunda. Cassidy (2012) também verificou em uma amostra de estudantes ingleses que o desempenho acadêmico (média final das notas) foi positivamente correlacionado com a abordagem profunda. Semelhantemente, Platow, Mavor e Grace (2013) identificaram em uma amostra de estudantes da Austrália uma relação positiva e significativa entre a abordagem profunda e o desempenho acadêmico. Destaca-se que todos esses estudos não constataram uma associação estatisticamente significativa entre abordagem superficial e desempenho acadêmico.

Todavia, há estudos que comprovaram uma relação estatisticamente significativa entre abordagem superficial e desempenho acadêmico, enquanto que a associação deste com a abordagem profunda não foi contundente. São os casos das pesquisas de Mayya e Krishna Rao (2004) e de Trigwell, Ellis e Han (2012). A primeira foi realizada com universitários indianos e a segunda contou com uma amostra de universitários australianos. Ambas investigações constaram uma significativa, fraca e inversa associação entre abordagem superficial e realização (nota de um curso), mas não notou uma relação significativa entre abordagem profunda e realização acadêmica. Nesse caso, os alunos que foram mais propensos a adotarem uma abordagem superficial à aprendizagem obtiveram um desempenho inferior, e vice e versa.

De acordo com Entwistle e Peterson (2004), a abordagem profunda está relacionada com alto desempenho, mas apenas quando as tarefas de avaliação requererem um nível profundo de compreensão. Diante dessa explicação, supõe-se que a falta de consenso nos

resultados quanto à relação entre abordagens à aprendizagem e o desempenho acadêmico deve-se a múltiplas maneiras que este último é obtido ou mensurado pelo investigador. Algumas vezes, o desempenho é obtido a partir da média de notas (ROSE, HALL, BOLEN, WEBSTER, 1996; CASSIDY, 2012), do rendimento de um conjunto de tarefas acadêmicas (exames, seminários...) (BLIUC; ELLIS; GOODYEAR; PIGGOTT, 2010), dos escores no exame final de uma prova de múltipla escolha (GIJBELS; VAN DE WATERING; DOCHY, VAN DEN BOSSCHE, 2005), etc.

Sugere-se que estudos futuros considerem as especificidades das tarefas e a forma como o desempenho acadêmico foi obtido e, além disso, verifiquem a correlação entre abordagens à aprendizagem e desempenho em tarefas de escritas, visto que não foram encontradas investigações com esse enfoque.

A associação entre autoeficácia para autorregulação da escrita e desempenho em escrita de resumo revelou-se significativa, fraca e direta ($\rho = 0,24$; $p < 0,05$). Portanto, quanto mais os estudantes se perceberam capazes de planejar e implementar ações necessárias para alcançar objetivos na escrita, melhores foram os desempenhos em escrita de resumos alcançados, e vice-versa.

O resultado citado difere do resultado obtido por Zimmerman e Bandura (1994). Esses autores analisaram a relação entre a crença de autoeficácia para autorregulação da escrita e a nota final de um curso de escrita, mas essa não se revelou significativa. Vale salientar que os autores usaram o mesmo instrumento de aferição das crenças, todavia, a variável de desempenho foi aferida de maneira distinta da presente investigação. Nesta investigação, o desempenho em escrita foi obtido a partir da avaliação de três juízes da produção textual de um resumo. Por sua vez, Zimmerman e Bandura (1994) utilizaram a nota final de um curso de escrita como medida de realização do estudante. Essa nota era atribuída pelo professor sem qualquer intervenção dos pesquisadores sobre os critérios de avaliação.

O resultado encontrado, por outro lado, corrobora as pesquisas de Sanders-Reio (2010), de Pajares e Johnson (1994), de Shell, Murph e Bruning (1989) e de McCarthy, Meier e Riderer (1985). Esses autores identificaram uma correlação significativa e direta entre as crenças de autoeficácia para escrita e o desempenho em escrita. Ressalta-se que somente a primeira utilizou o mesmo instrumento para aferição das crenças de autoeficácia desta tese.

As correlações entre a autorregulação da aprendizagem e as abordagens à aprendizagem revelaram-se estatisticamente significativas, tanto com o fator abordagem profunda como com o fator abordagem superficial. Todavia, a associação foi forte e direta ($\rho = 0,74$; $p < 0,01$) entre abordagem profunda e autorregulação da aprendizagem, e foi moderada e inversa ($\rho = -0,43$; p

< 0,01) entre abordagem superficial e autorregulação da aprendizagem. Logo, quanto mais os estudantes indicaram planejar, executar e avaliar o leque de processos que envolvem a autorregulação, mais eles apontaram estudar para atualizar seus conhecimentos por meio de um conjunto de estratégias de aprendizagem que lhes permitiam uma compreensão ampla e profunda do material acadêmico, e vice-versa. Por outro lado, quanto mais os estudantes demonstraram organizar e gerenciar seus pensamentos, emoções, comportamentos e ambiente para atingir objetivos acadêmicos, com menor frequência indicaram enfrentar as suas tarefas acadêmicas com uma intenção extrínseca ao propósito real da tarefa e utilizando estratégias de aprendizagem mecânica, e vice-versa.

Esses resultados corroboram as pesquisas de Heikkilä e Lonka (2006) e de Emilio e Polydoro (2013). A primeira investigação foi realizada com uma amostra de universitários finlandeses e a segunda contou com uma amostra de universitários brasileiros. Ambas identificaram uma relação estatisticamente significativa e direta entre abordagem profunda e autorregulação da aprendizagem e uma relação estatisticamente significativa e inversa entre abordagem superficial e autorregulação da aprendizagem.

A associação entre autorregulação da aprendizagem e autoeficácia para autorregulação da escrita mostrou-se significativa, fraca e direta ($\rho = 0,34$; $p < 0,01$). Nesse sentido, quanto mais os alunos apontaram assumir a responsabilidade pessoal para regular e dirigir os seus processos de aprendizagem, mais eles se perceberam capaz para executar aspectos estratégicos do processo de escrita como o planejamento e a revisão; em criativamente selecionar bons temas e escrever tópicos interessantes; e em regular o seu tempo e motivação. O contrário também é verdadeiro, isto é, estudantes com menores crenças de autoeficácia para autorregular a escrita tenderam a relatar que autorregulam a aprendizagem com menor frequência.

Não foram encontrados outros estudos que analisaram especificamente a relação entre a autorregulação da aprendizagem e a autoeficácia para autorregulação da escrita em universitários. Mas de modo geral, investigações indicam que indivíduos com fortes crenças de autoeficácia envolvem-se mais em competências autorregulatórias. Da mesma forma, indivíduos que autorregulam seu comportamento, motivação, cognição e ambiente, percebem-se mais eficazes para cumprir com êxito tarefas específicas (BEMBENUTTY, WHITE, DIBENEDETTO, 2016; ZIMMERMAN, BANDURA, 1994).

Há pesquisas que enfocaram a associação entre autorregulação e autoeficácia para outros domínios acadêmicos (Exemplos: autoeficácia para tarefas acadêmicas; autoeficácia para autorregulação da aprendizagem, autoeficácia para formação superior etc.). Pesquisas que focaram na relação entre autorregulação da aprendizagem e autoeficácia para autorregulação

da aprendizagem e autoeficácia para formação superior, confirmaram que quanto maior a percepção para planejar, executar e avaliar aspectos pessoais e contextuais a partir de suas metas, maior é a percepção do estudante do ensino superior em sua capacidade para autorregular a própria aprendizagem (EMILIO; POLYDORO, 2013) e realizar tarefas pertinentes ao ensino superior (FREITAS; POLYDORO; PELISSON; RAMOS; CORALINA; EMILIO, 2013).

Correlação significativa, moderada e inversa ($\rho = -0,51$; $p < 0,01$) foi encontrada entre abordagem profunda e abordagem superficial. Assim, quanto mais os estudantes enfrentam suas tarefas acadêmicas com uma abordagem profunda, menor é o uso de uma abordagem superficial e vice e versa.

A associação significativa e negativa entre abordagem superficial e abordagem profunda confirma a ideia comumente aceita de que se trata de duas dimensões de aprendizagem opostas (ENTWISTLE, RAMSDEN, 1983; BIGGS, 1987). Mayya e Krishna Rao (2004) identificaram em uma amostra de universitários indianos uma correlação significativa e inversa entre as duas dimensões. Semelhantemente, nos estudos realizados com universitários brasileiros, Emilio e Polydoro (2013) e Pelissoni, Emilio e Polydoro (2015) encontraram uma correlação significativa e inversa entre abordagem superficial e abordagem profunda.

No que se refere às correlações entre autoeficácia para autorregulação da escrita e as abordagens à aprendizagem (profunda e superficial), essas mostraram-se estatisticamente significativas. Todavia, a relação foi moderada e direta ($\rho = 0,42$; $p < 0,01$) entre autoeficácia para autorregulação da escrita e abordagem profunda, enquanto que foi fraca e inversa ($\rho = -0,30$; $p < 0,01$) entre autoeficácia para autorregulação da escrita e abordagem superficial. Isso demonstra que quanto maior o julgamento dos estudantes em suas capacidades para organizar e executar cursos de ação necessários para alcançar certos níveis de escrita, mais os estudantes demonstram uma abordagem profunda à aprendizagem e, por outro lado, menos os estudantes enfrentam as tarefas acadêmicas com uma abordagem superficial. Sendo o contrário também verdadeiro.

Não foram encontrados outros estudos que analisaram especificamente a relação entre autoeficácia para autorregulação da escrita e as abordagens à aprendizagem, mas Emilio e Polydoro (2013) identificaram as associações entre as abordagens à aprendizagem e a autoeficácia para autorregulação da aprendizagem em universitários de uma instituição pública do Brasil. Os resultados encontrados mostraram uma relação estatisticamente significativa e positiva entre abordagem profunda e autoeficácia para autorregulação da aprendizagem; e uma relação estatisticamente significativa e negativa entre abordagem superficial e autoeficácia para

autorregulação da aprendizagem. Nesse sentido, alunos que se percebiam com uma motivação intrínseca à tarefa e diziam enfrentar os conteúdos de aprendizagem de uma forma qualitativamente mais profunda, também se avaliaram como capazes de adotar estratégias autorreguladas. Por outro lado, estudantes que ansiavam atingir objetivos que são extrínsecos ao próprio material de aprendizagem e enfrentavam-no sem uma exigência compreensiva e integradora, não se julgaram capazes de autorregular a aprendizagem.

Pelissoni, Emilio e Polydoro (2015), por sua vez, analisaram a relação entre as abordagens à aprendizagem e as crenças de autoeficácia para formação superior, entendidas como as crenças do estudante em sua capacidade de aprender e executar cursos de ações requeridos para produzir certas realizações referentes aos aspectos que compõem as experiências no ensino superior (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010). Observou-se uma associação significativa e positiva entre abordagem profunda e autoeficácia acadêmica; abordagem profunda e autoeficácia na regulação da formação; abordagem profunda e autoeficácia em ações proativas; abordagem profunda e autoeficácia na interação social; abordagem profunda e autoeficácia na gestão acadêmica. No que diz respeito às relações entre a abordagem superficial e as dimensões da autoeficácia para formação superior, mostraram-se todas estatisticamente significativas e negativas. Desse modo, os estudantes com uma abordagem profunda também demonstram maior confiança percebida na capacidade de aprender, de autorregular suas ações no processo de formação, de relacionar-se com colegas e professores com fins acadêmicos, de aproveitar as oportunidades de formação e de gerir suas atividades.

Em suma, os resultados do presente estudo apontaram uma correlação estatisticamente significativa e direta entre autorregulação da aprendizagem, autoeficácia para autorregulação da escrita, abordagem profunda e desempenho em escrita de resumos. Por outro lado, não foi possível observar uma correlação significativa entre abordagem superficial e desempenho em escrita de resumos. No mais, notou-se que abordagem superficial é significativa e inversamente relacionada com autorregulação da aprendizagem, autoeficácia para autorregulação da aprendizagem e abordagem profunda.

4.2.4 Sobre a análise de regressão

Para verificar a capacidade preditiva da autorregulação da aprendizagem, da autoeficácia para autorregulação da escrita e das abordagens à aprendizagem sobre o desempenho em escrita

de resumos (variável dependente - VD) foi utilizada análise de regressão linear multivariada (critério *Stepwise* de seleção de variáveis).

Os resultados apontaram que somente a variável autorregulação da aprendizagem mostrou-se significativa na predição da variância do desempenho em escrita de resumos na amostra estudada. Conforme mostra a Tabela 23, a autorregulação da aprendizagem foi responsável por 6% ($R^2=0,06$; $F=7,9$; $p<0,001$) da variância da variável dependente. Ademais, o valor do Beta (β) indicou que a contribuição da autorregulação da aprendizagem para predição do desempenho em escrita de resumo foi direta ($\beta = 0,27$; $t = 2,82$; $p < 0,01$), ou seja, níveis maiores de autorregulação da aprendizagem predizem maiores níveis de desempenho em escrita de resumos.

Tabela 23– Sumário de regressão para desempenho em escrita de resumos

Variável independente	R ²	R ² ajust.	F Modificado	Gl	B	T
Autorregulação da aprendizagem	0,07	0,06	7,9	1	0,27	2,82**

** $p < 0,01$

Vale mencionar que não foram encontrados estudos que analisaram esse conjunto de variáveis para a explicação do desempenho em escrita de resumos e que tenham utilizado os mesmos instrumentos de aferição. Todavia, a literatura traz respaldos para a discussão e compreensão dos resultados encontrados.

A literatura indica que estudantes que autorregulam sua aprendizagem, isto é, que assumem a responsabilidade pessoal para regular e dirigir – em termos metacognitivos, motivacionais e comportamentais – os seus processos de aprendizagem, são mais propensos a atingir maior nível de desempenho acadêmico (ZIMMERMAN, 1990; ZIMMERNAN, 2013). Eles otimizam a sua aprendizagem uma vez que planejam, executam e avaliam os vários estágios de uma tarefa acadêmica; percebem-se como autoeficazes e valorizam as tarefas; ademais, selecionam ou criam ambientes sociais e físicos propícios para a aquisição de informações (ZIMMERMAN; MATINEZ-PONS, 1988). No presente estudo, esses processos autorregulatórios revelaram-se também importantes para a escrita de resumos com níveis altos de qualidade.

Considera-se que a produção textual de um resumo é uma tarefa complexa, pois requer além de conhecimentos de gramática e de vocabulários, habilidades para condensar e

hierarquizar as ideias, assim como capacidade para reescrever e criar um novo texto que seja fiel ao texto lido (VEIGA-SIMÃO; FRISON; MACHADO, 2015). Ademais, fora essas exigências específicas do gênero resumo, as tarefas de escrita são comumente vistas como difíceis, porque exigem esforço do escritor, controle da atenção, reestruturação do ambiente para evitar distrações, adaptação às restrições impostas pelo tema e aos diferentes públicos, além de constante revisão para cumprimento dos padrões pessoais de qualidade (ZIMMERMAN, RISEMBERG, 1997a; ZIMMERMAN, KITSANTAS, 1999; GRAHAN, HARRIS, 2000). Diante disso, era esperado que o desempenho em escrita de resumos dependesse de níveis de autorregulação.

Não obstante, a autorregulação é um elemento de destaque em modelos influentes do processo de escrita. Flower e Hayes (1980, p. 39 apud GRAHAN; HARRIS, 1997, p.102) consideram que “(...) grande parte da habilidade em escrita envolve a capacidade de exercer controle deliberado sobre o processo de composição”. Esses autores defendem que a escrita é uma atividade dirigida a uma finalidade e que, portanto, envolve objetivos. Para alcançar esses objetivos é necessário lidar com uma variedade de processos, tais como o planejamento e a revisão, e com demandas do ambiente. Esses processos de escrita estão sob o controle de uma estrutura denominada por Flower e Hayes (1981) de “monitor”, que ativa e coordena a interação entre os vários elementos envolvidos na escrita. Semelhantemente, Bereiter e Scardamalia (1987 apud ZIMMERMAN, RISEMBERG, 1997a) entendem o ato de escrever como um processo recursivo de resolução de problema que requer várias atividades cognitivas, como a representação mental da tarefa, a análise do problema, o estabelecimento de objetivos e a tradução. Nesse modelo, as estratégias autorregulatórias são vistas como subprocessos mentais que possibilitam ao indivíduo gerir as próprias atividades cognitivas durante a escrita.

A teoria de social cognitiva também oferece subsídios para a discussão do papel da autorregulação no processo da escrita. Para Zimmerman e Risemberg (1997 a) o ato de escrever é um processo social e cognitivo que depende de altos níveis de regulação pessoal para ser autoiniciado e autossustentado. Eles sugerem um modelo de escrita constituído por três formas fundamentais de autorregulação: ambiental, comportamental e pessoal. A autorregulação ambiental trata da estruturação de aspectos sociais e físicos que afetam a escrita. A autorregulação comportamental refere-se ao controle das atividades motoras ligadas à escrita. Por fim, a autorregulação pessoal trata da regulação de processos cognitivos e estados afetivos relacionados à escrita. Cada uma dessas formas triádicas de autorregulação interage reciprocamente por meio de um *feedback* cíclico.

O modelo de autorregulação da aprendizagem (ZIMMERMAN, 2000), outrossim, pode ser estendido e aplicado a qualquer tarefa ou atividade que exija regulação, tal como a escrita. (CLEARY; CALLAN; ZIMMERMAN, 2012). Para atividades de escrita, o modelo cíclico e multidimensional da ARA é de especial relevância por dois motivos principais: 1) A natureza cíclica da ARA sugere que a aprendizagem e o desempenho possam ser otimizados quando os estudantes se envolvem em processos de autorregulação antes, durante e após as tarefas de aprendizagem (ZIMMERMAN, 2000; SCHUNK, USHER, 2013). Nessa perspectiva, a escrita é vista como um processo e, portanto, o escritor deve preocupar-se com o planejamento (quando ativa seus conhecimentos prévios e reflete sobre as estratégias que poderiam beneficiar o alcance dos objetivos), com a própria escrita (quando utiliza as estratégias) e com a revisão e avaliação (quando o escritor relê seu texto e busca formas de aprimorá-lo com outros leitores); 2) A natureza multidimensional da ARA aponta que a aprendizagem e o desempenho dependem da regulação de diferentes dimensões: motivação, método, tempo, comportamento, ambiente físico e ambiente social (ZIMMERMAN, RISEMBERG, 1997a; CLEARY, CALLAN, ZIMMERMAN, 2012; SCHUNK, USHER, 2013). Nesse sentido, a escrita não é vista como uma tarefa exclusivamente cognitiva, mas como um processo que exige do escritor o controle da cognição, da motivação, do comportamento e do ambiente (ZIMMERMAN, 1990; ZIMMERNAN, 2013; CLEARY, CALLAN, ZIMMERMAN, 2012).

Além dos subsídios teóricos, encontra-se na literatura um conjunto de investigações experimentais e quase-experimentais que analisou a eficácia de programas instrucionais de escrita e que oferece suporte para a discussão do papel da autorregulação no desempenho em escrita. Pois, conforme explicam Santangelo, Harris e Graham (2016), as demonstrações repetidas de que o ensino de processos autorregulatórios aumenta significativamente a qualidade da escrita dos alunos representam uma comprovação rigorosa da importância desses processos para a produção textual, ademais, estabelecem uma forte ligação entre a autorregulação e a escrita.

De acordo com Graham e Harris (2000), a melhoria da escrita foi comprovada em estudos que focaram no ensino de uma única estratégia autorregulatória, bem como naqueles que instruíram os estudantes sobre um conjunto de processos autorregulatórios.

Um exemplo de estudo que comprovou o impacto do ensino de uma estratégia autorregulatória sobre a escrita é a investigação de Beach e Eaton (1984), citado por Zimmerman e Risemberg (1997a). Esses autores evidenciaram que os estudantes que receberam um formulário de avaliação de textos, cuja finalidade era orientar os estudantes na análise de seus objetivos e na busca por inconsistências no texto produzido, tornaram-se mais precisos na

detecção de erros na escrita. A investigação de De La Paz (1999), por sua vez, ilustra o impacto do ensino de um conjunto de estratégias autorregulatórias sobre o desempenho em escrita. Nessa investigação, estudantes do ensino médio com e sem dificuldades de aprendizagem foram instruídos sobre o planejamento ao longo do processo de composição, que incluiu o auxílio para o estabelecimento de objetivos, a busca e a organização de informações e a verificação constante do andamento da tarefa. Resultados positivos foram encontrados em alunos com dificuldades de aprendizagem e em alunos com baixo, médio e alto desempenho em escrita. Os textos dos estudantes tornaram-se mais longos, mais completos e com melhor qualidade. Ademais, as mudanças no desempenho em escrita foram mantidas ao longo do tempo. Semelhantemente, Graham, Harris e Mason (2005) e Harris, Graham, Mason (2006) examinaram a eficácia do modelo instrucional *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD) destinado ao ensino de estratégias autorregulatórias para a composição de narrativas e ensaios. Após as instruções, os alunos passaram a escrever textos mais longos, mais completos e qualitativamente melhores para ambos os gêneros. Em um estudo recente, Santangelo, Harris e Graham (2016) realizaram uma revisão sistemática com meta-análise de estudos experimentais ou quase experimentais que incluíam o ensino de processos autorregulatórios e medidas de qualidade da escrita (pós-teste). Foram encontrados 78 trabalhos, publicados de 1963 a 2014. Em geral, os resultados da meta-análise sugeriram que o ensino dos processos da autorregulação melhora a qualidade das composições.

Para finalizar a discussão do impacto da autorregulação sobre o desempenho em escrita, vale a pena destacar que há evidências consideráveis de que o controle deliberado sobre o comportamento, a motivação, o ambiente e a cognição é um preditor importante do desempenho em diversas tarefas, que vão desde esporte e xadrez à música (ZIMMERMAN; KITSANTAS, 1999). Todavia, notou-se que há um número limitado de estudos que focaram especificamente na análise da relação entre a autorregulação e o desempenho em escrita. Sugere-se, portanto, que estudos futuros analisem, por meio de análises de regressão e análises de equações estruturais, o poder preditivo da autorregulação da aprendizagem na variância do desempenho em tarefas de escritas. Recomenda-se também que novos estudos utilizem instrumentos que avaliem a autorregulação no domínio da escrita, e não somente afirmem a autorregulação da aprendizagem, que de certa forma é genérico e considera qualquer tarefa ou atividade acadêmica. Supõe-se que a ligação entre autorregulação e desempenho em escrita poderia ser

significativamente mais forte se a escala incluísse em seus itens aspectos peculiares da autorregulação da escrita¹⁶.

No presente estudo, a variável autoeficácia para autorregulação da escrita não contribuiu para a predição da variância do desempenho em escrita de resumos, apesar desta revelar-se significativamente relacionada com o desempenho em escrita – conforme constatado no estudo correlacional. Em outras palavras, a percepção do universitário de que era capaz (ou pouco capaz) de autorregular a escrita, não previu maiores (ou menores) níveis de desempenho em escrita de resumos.

O fato da autoeficácia relacionar-se, mas não prever o desempenho em escrita, apoia os resultados obtidos por Pintrich e De Groot (1990), embora eles não tenham focado no processo da escrita de universitários. Esses autores averiguaram, por meio de análises correlacionais, que os alunos com maiores crenças de autoeficácia para trabalhos de classe eram mais propensos a relatar o uso de estratégias cognitivas e autorreguladoras (em termos do uso de estratégias metacognitivas); demonstravam maior persistência em tarefas acadêmicas difíceis ou desinteressantes; e obtinham maiores níveis de desempenho em tarefas de classe (ensaios, testes...). Todavia, a autoeficácia não impactava significativamente o desempenho em tarefas de classe quando as variáveis de engajamento cognitivo (estratégias cognitivas e autorregulação) eram incluídas nas análises de regressão. Segundo os autores, esses resultados sugerem que autoeficácia exerce um papel de facilitação do processo de engajamento cognitivo. Isso indica que, “ensinar os alunos diferentes estratégias cognitivas e autorreguladoras pode ser mais importante para melhorar o desempenho real em tarefas acadêmica, mas melhorar as crenças de autoeficácia dos alunos acarretará um maior uso dessas estratégias.” (PINTRICH, DEGROOT, 1990, p.37).

Pajares (2003) reúne um conjunto de resultados obtidos por meio de análises de regressão, acompanhados por análises de trajetórias, que fornece informações sobre o papel facilitador das crenças de autoeficácia para a escrita sobre o desempenho em escrita. Em suma, os resultados demonstram que ora a autoeficácia para escrita prevê diretamente os resultados em escrita, ora desempenha um papel mediador. Um exemplo do primeiro caso é a pesquisa de Shell, Murph e Bruning (1989), realizada com universitários, cujas análises apontaram que as crenças de autoeficácia para a escrita e de expectativas de resultado, em conjunto, explicaram 10% da variação do desempenho, sendo a autoeficácia o preditor mais forte. Já, um exemplo de pesquisa que apontou o papel mediador da autoeficácia para autorregulação da escrita, em uma

¹⁶ De acordo com Cohen (1988 apud TRIGWELL, ELLIS, HAN, 2012), valores de 0,02, 0,15 e 0,35 indicam tamanho de efeito pequeno, médio e grande respectivamente nas análises de regressão.

amostra de universitários, é a pesquisa de Zimmerman e Bandura (1994), na qual a percepção de autoeficácia para autorregulação da escrita não previu diretamente a nota final de um curso de escrita, mas previu os padrões autoavaliativos e as percepções de autoeficácia para a realização acadêmica, e ambos, por sua vez, influenciaram a nota final.

Frente aos resultados de pesquisas citadas que demonstram o impacto direto ou mediador das crenças de autoeficácia sobre o desempenho, sugere-se que estudos futuros considerem o conjunto de variáveis analisado na presente investigação e utilizem análises estatísticas mais sofisticadas que possam averiguar se as crenças de autoeficácia para autorregulação da escrita desempenham um papel mediador dentro do modelo testado, uma vez que o efeito direto sobre o desempenho em escrita não foi constatado na análise de regressão.

Ademais, recomenda-se que estudos futuros adaptem os itens da Escala de Autoeficácia para Autorregulação da Escrita para tarefas específicas de escrita, como resumo, artigos, ensaios etc. Conjectura-se que a ligação entre autoeficácia para autorregulação da escrita e desempenho em escrita poderia ser mais forte e significativa, caso a escala incluísse em seus itens aspectos peculiares da tarefa de resumo. Em uma pesquisa desenvolvida por Multon, Brown e Lent (1991) sobre os resultados de estudos que focalizaram a relação entre as crenças de autoeficácia de alunos e o desempenho escolar, eles observaram que as crenças de eficácia se correlacionavam ao desempenho com uma magnitude fraca (0,38) e explicavam 14% da variância da variável dependente. Todavia, quando os autores usavam, em suas escalas de medidas, itens específicos ligados a peculiaridades das tarefas, a força da correlação entre as variáveis aumentava para cerca de 0,70. Semelhantemente, o impacto das crenças de autoeficácia sobre o desempenho atingia graus consideráveis (Betas que variavam de 0,349 a 0,545).

Sobre as variáveis abordagem profunda e abordagem superficial à aprendizagem, essas também não contribuíram para a predição da variância do desempenho em escrita de resumos, apesar da variável abordagem profunda revelar-se significativamente relacionada com o desempenho em escrita, conforme verificado na análise correlacional. Em outras palavras, o modo como os estudantes comumente enfrentam as tarefas de aprendizagem não previu maiores (ou menores) níveis de desempenho em escrita de resumos.

Não foram localizados outros estudos que analisaram especificamente o impacto das abordagens à aprendizagem sobre o desempenho em escrita de resumos. Entretanto, há um considerável corpo teórico e investigativo que pondera o papel dessas variáveis sobre o rendimento em tarefas acadêmicas diversas (Exemplos: leitura de um artigo, anotações, preparação para exames, resolução de problemas, etc.) (ENTWISTLE, PETERSON, 1994) e

que, de modo geral, indica que as abordagens à aprendizagem influenciam os níveis de desempenho ou resultados obtidos pelos estudantes.

A ideia fundamental subjacente à linha de raciocínio da perspectiva fenomenográfica da SAL é que, os resultados da aprendizagem diferem entre os indivíduos em decorrência, principalmente, das diferentes abordagens à aprendizagem utilizadas (MARTON; SÄLJÖ, 1984). Em um estudo, Marton e Säljö (1984) verificaram que estudantes com uma abordagem superficial centravam-se na memorização, nas exigências da tarefa ou no tempo disponível para completar a leitura do texto, em vez de se centrarem na compreensão; tratavam o texto como um fenômeno distante, não o relacionando com suas vivências; abordavam passivamente as tarefas; e focavam no texto em si (*signo*), isto é, não buscavam compreender o significado (MARTON, SÄLJÖ, 1984; BARCA, PORTO, SANTORUM, 1997; BENTO, 1999). Já os estudantes com uma abordagem profunda, focavam sua atenção na intenção do autor e no significado subjacente ao texto; ativamente integravam as partes do texto com suas leituras anteriores; relacionavam o texto com suas vivências; e tentavam encontrar a lógica dos argumentos do autor (MARTON, SÄLJÖ, 1984; BARCA, PORTO, SANTORUM, 1997; BENTO, 1999). Nesse sentido, Marton e Säljö (1984) consideram que as variações na compreensão do texto entre os alunos são em decorrência de suas abordagens à aprendizagem.

As pesquisas da abordagem sistêmica da SAL também sustentam a ideia de que as abordagens à aprendizagem conduzem a diferentes produtos de aprendizagem. Um parâmetro para descrever os produtos de aprendizagem é o *ratio* estrutura-fato (E-F) (BIGGS, 1987a). Este descreve os rendimentos escolares em termos da reprodução correta dos fatos (detalhes específicos) e em termos da compreensão da estrutura em que o detalhe está incorporado. Segundo Biggs (1987a), a abordagem profunda conduz a uma compreensão da complexidade estrutural da tarefa. Por outro lado, a abordagem superficial leva à retenção de detalhes, em detrimento da estrutura inerente à informação a ser aprendida.

De acordo com Biggs e Collis (1982) a complexidade estrutural das respostas dos alunos às suas tarefas acadêmicas, medida pela taxonomia SOLO, também dependem das abordagens à aprendizagem. Esses autores distinguem cinco níveis de respostas ordenados com o grau crescente de complexidade: nível pré-estrutural, nível estrutural, nível multi-estrutural, nível relacional e nível resumo estendido. No primeiro nível, a resposta é vazia de elementos informativos relevantes; no nível resumo estendido, a resposta contém elementos que são integrados em um todo coerente e, ainda, abarca uma abstração ou generalização do conhecimento. Semelhantemente, Entwistle e equipe desenvolveram um conjunto de pesquisas que exploraram os resultados de aprendizagem dos alunos com base em suas atividades de

escritas (ENTWISTLE, ENTWISTLE, 1991; ENTWISTLE, 2000, 1994; ENTWISTLE, SMITH, 2002). Esses estudos indicaram que a compreensão que os estudantes alcançavam poderia ser categorizada em cinco formas: menção, descrição, relação, explicação e concepção. A categoria menção inclui textos com pedaços incoerentes de informação sem nenhuma estrutura óbvia. A categoria concepção caracteriza aqueles textos com concepções individuais de temas desenvolvidos por meio de uma contínua reflexão e de bons argumentos. Segundo Entwistle (1994) as primeiras categorias parecem envolver abordagens superficiais, em diferentes graus. A terceira categoria abarca predominantemente a abordagem estratégica. As categorias restantes baseiam-se em abordagens profundas.

Algumas pesquisas encontradas na literatura também sinalizam o impacto das abordagens à aprendizagem sobre o desempenho em atividade acadêmicas. A pesquisa de Trigo et al. (2011), realizada com uma amostra de universitários portugueses, identificou por meio de modelos de equações estruturais que as abordagens à aprendizagem tiveram um papel preponderante sobre o rendimento acadêmico (notas finais), sendo que a abordagem profunda teve um impacto direto sobre o rendimento acadêmico e que a abordagem superficial teve um impacto inverso sobre o rendimento acadêmico. Trigwell, Ellis e Han (2012) realizaram uma pesquisa com universitários de Sydney e encontraram por meio de análises de regressão que as abordagens à aprendizagem e os aspectos emocionais envolvidos na aprendizagem explicaram juntos 10,8% da variância do rendimento acadêmico (notas obtidas no curso), sendo que a abordagem superficial à aprendizagem previu negativamente o rendimento e explicou sozinha cerca de 3,7% da variância desse rendimento. Por sua vez, as emoções positivas previram positivamente o rendimento acadêmico e explicaram cerca de 7,1% da variância. Nesse sentido, a análise confirmou que as experiências emocionais positivas e a abordagem superficial explicaram a variância do rendimento acadêmico. Mascarenhas et al. (2013) analisaram os efeitos das abordagens à aprendizagem, das atribuições causais e das metas acadêmicas sobre o rendimento acadêmico de universitários brasileiros. Os resultados obtidos indicaram que a abordagem profunda, a atribuição do rendimento à capacidade e esforço, assim como as metas de estudo visando à satisfação e desenvolvimento pessoal para aprendizagem, foram preditoras do bom ou alto rendimento acadêmico. Já a abordagem superficial, a atribuição do rendimento a fatores externos (ex: dificuldade ou facilidade da matéria, sorte) e a causa de *locus interno* (ex. representação de baixa capacidade pessoal ou baixa autoeficácia acadêmica) foram preditoras do baixo rendimento acadêmico.

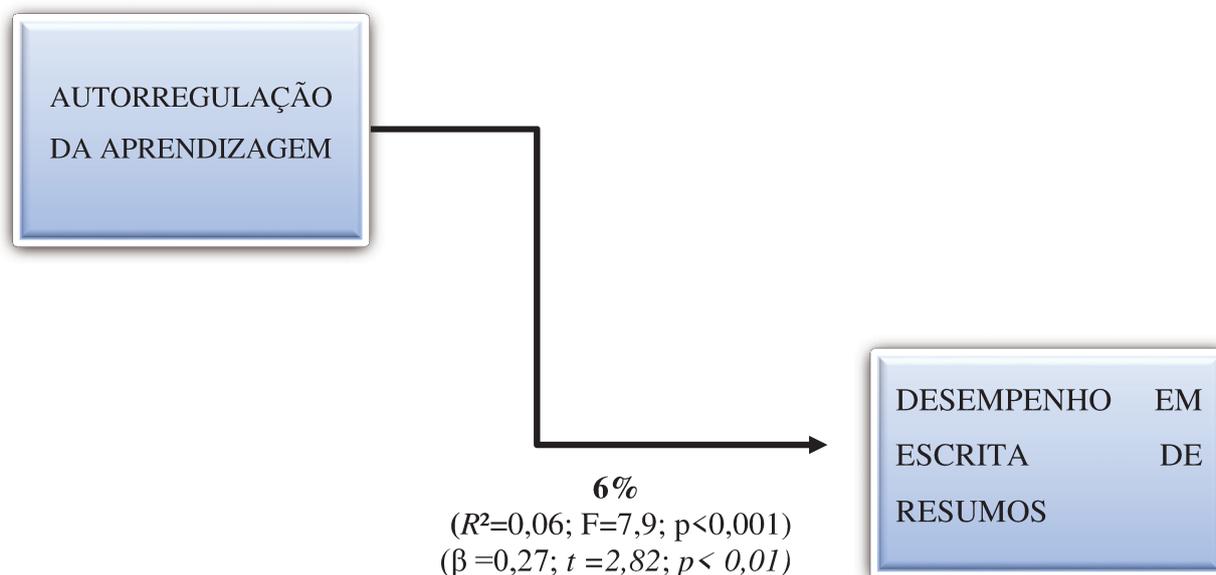
Se por um lado, o resultado do presente trabalho contraria os estudos supracitados, por outro, corrobora com investigações em que as abordagens à aprendizagem não previram a

variância do desempenho ou rendimento acadêmico. Por exemplo, Bliuc, Ellis, Goodyear e Piggott (2010) verificaram, por meio de análises de regressão, o impacto das concepções de aprendizagem e das abordagens à aprendizagem sobre o desempenho acadêmico (nota final de um curso de ciências políticas que incluiu exames escritos e contribuições de seminários) de universitários australianos. Os autores observaram que as abordagens à aprendizagem não foram preditoras do desempenho da amostra, sendo que somente as concepções fragmentadas de aprendizagem predisseram negativamente o desempenho acadêmico. Cassidy (2012) também analisou o impacto das abordagens à aprendizagem, da realização prévia, da autoeficácia acadêmica e da idade sobre o desempenho acadêmico (média final) de estudantes do Reino Unido e não identificou, na análise de regressão, as abordagens à aprendizagem como preditoras significativas da variável dependente. Nesse estudo, a autoeficácia acadêmica, o desempenho acadêmico anterior e a idade forneceram uma explicação parcial para o desempenho acadêmico no ensino superior.

As contradições encontradas na literatura e a exclusão das abordagens à aprendizagem no modelo de regressão na presente tese, sugerem que se deve ter cautela nas conclusões a respeito dos efeitos dessas variáveis no desempenho em tarefas acadêmicas. Ademais, Entwistle e Smith (2002) explicam que diversos aspectos do ambiente acadêmico interagem com as características individuais dos estudantes; estas, por sua vez, afetam as abordagens à aprendizagem e os resultados da aprendizagem (ENTWISTLE; SMITH, 2002). Dentre os fatores que influenciam as abordagens há, por exemplo, os conhecimentos prévios, as expectativas, as concepções do que é aprendizagem e do que é a universidade, as características dos professores, a estrutura do curso, os procedimentos de avaliação, o tempo dado à execução das tarefas, os métodos de ensino, os conteúdos da matéria, o clima da sala de aula, etc. (BIGGS, KEMBER, LEUNG, 2001; ENTWISTLE, CHRISTENSEN, MIGHTY, 2010). Nesse sentido, pode-se dizer que o poder preditivo das abordagens à aprendizagem também depende de um conjunto de fatores que não foram mensurados no modelo dessa investigação (CASSIDY, 2012).

Em suma, os resultados desta tese apoiaram parcialmente o modelo de predição, porque somente a autorregulação da aprendizagem foi retida como preditora significativa no modelo que avaliou o desempenho em escrita de resumos. Assegura-se, portanto, o importante papel da autorregulação da aprendizagem sobre a escrita de resumos. O modelo geral obtido pode ser assim esquematizado (Figura 10):

FIGURA 10 – Modelo final obtido na análise de regressão



Não se teve o objetivo de reverter os dados desta pesquisa em uma tecnologia específica para melhoria da escrita em estudantes universitários. No entanto, com base na literatura e nos resultados obtidos – que ressaltou especialmente o papel da autorregulação da aprendizagem -, assume-se que um objetivo importante no ensino da escrita é auxiliar os estudantes a incorporarem competências autorregulatórias em sua escrita, de modo que eles se tornem mais reflexivos, confiantes e orientados para metas. Por isso, no próximo subtítulo, a título de contribuição para a área, são oferecidas diretrizes gerais para o desenvolvimento de programas de intervenção em escrita.

4.2.5 Implicações dos resultados e compromisso com a formação e o sucesso na escrita de estudantes do Ensino Superior

O desafio para investigação futura não envolve somente o aprofundamento de variáveis que influenciam o desempenho em escrita dos estudantes, mas também a compreensão de como se pode promover a melhoria da escrita. Então, um passo importante para a evolução da pesquisa seria a construção e a avaliação da eficácia de programas de intervenções cujo foco seria a melhoria da escrita dos estudantes do ensino superior por meio do desenvolvimento de estratégias autorregulatórias.

Desse modo, sob a égide da Teoria Social Cognitiva e da autorregulação da aprendizagem, esse trabalho propõe um projeto de intervenção orientado para: 1) a discussão com os estudantes de questões relacionadas à maneira como estes percebem e desenvolvem a sua capacidade de escrita frente às exigências do contexto do ensino superior; 2) o ensino dos processos de autorregulação da escrita e; 3) a aplicação de um conjunto de estratégias de aprendizagem (exemplos: estruturação ambiental, seleção de modelos, automonitoramento, estabelecimento de autoconsequências, autoavaliação, estabelecimento de objetivos, etc.) que os ajude nas suas atividades acadêmicas de escrita.

Dentre as temáticas que podem ser trabalhadas com os estudantes, propõe-se sete principais:

- “Por que escrever? ” – Essa temática envolve dois processos autorregulatórios da escrita: o estabelecimento de objetivos e as crenças automotivacionais (exemplos: interesse pela tarefa, orientação de objetivos...).
- “Como escrever? ” – Essa temática envolve: a ativação do conhecimento prévio, o planejamento estratégico e a seleção de modelos.
- “Quando escrever? ” – Essa temática abarca as estratégias de gestão de tempo.
- “Onde escrever? ” – Essa temática envolve a de gestão do ambiente (organização e estruturação do ambiente).
- “O que escrever? ” – Essa temática abrange as estratégias de automonitoramento, de autoverbalização, de autoconsequência e de autocontrole da motivação.
- “Como me sai? ” – Essa temática envolve os processos de autojulgamento (autoavaliação e atribuição de causalidade), a revisão e a reescrita do texto.
- “Com quem”? – Essa temática abarca a busca de ajuda e colaboração de professores e colegas na atividade de escrita.

Essas temáticas baseiam-se na perspectiva multidimensional da ARA elaborada por Zimmerman e Risemberg (1997c), entendida como uma ferramenta que facilita a instrução. Nesse sentido, cada dimensão corresponde a uma questão fundamental para o entendimento da aprendizagem: 1) a motivação corresponde à pergunta “por quê? ”; 2) os métodos ou estratégias correspondem à pergunta “como? ”; 3) o tempo corresponde à pergunta “quando? ”; 4) o comportamento corresponde à pergunta “o que? ”; 5) o ambiente físico corresponde à pergunta “onde? ”; 6) o ambiente social corresponde à pergunta “com quem? ”.

Percebe-se que cada dimensão envolve um ou mais processos que podem ser organizados segundo as fases da autorregulação da aprendizagem (ZIMMERMAN; MOYLAN,

2009) e também de acordo com a perspectiva triádica da autorregulação da escrita (ZIMMERMAN; RISEMBERG, 1997a). A fase prévia inclui o estabelecimento de objetivos, as crenças automotivacionais, a ativação do conhecimento prévio e o planejamento estratégico. A fase de realização inclui a gestão do tempo, a estruturação do ambiente, o automonitoramento, a autoverbalização, a autoconsequência e a busca por ajuda. A fase de autorreflexão inclui a autoavaliação, as atribuições de causalidade, a revisão e a reescrita do texto. No que se refere à perspectiva triádica de autorregulação da escrita, os processos ambientais abarcam a seleção de modelos e a estruturação ambiental. Os processos comportamentais abarcam o automonitoramento, a autoverbalização e a autoconsequência. Os processos pessoais abarcam a gestão de tempo, o estabelecimento de objetivos e a autoavaliação.

Considera-se importante trabalhar essas temáticas por dois motivos principais. O primeiro motivo é a importância destacada por teóricos da área de certos processos da autorregulação da aprendizagem e da escrita para a produção de textos (GRAHAN, HARRIS, 1997; ZIMMERMAN, RISEMBERG, 1997a; ZIMMERMAN, KITSANTAS, 1999; HARRIS, GRAHAM, SANTANGELO, 2013). O segundo motivo é a busca por incluir aspectos motivacionais e explorar a relação destes com processos metacognitivos, conforme a Teoria Social Cognitiva salienta (BANDURA, 1986, 2008a).

Dentre os materiais que podem ser utilizados para a condução da intervenção, sugere-se o uso da guia microanalítica de Cleary e Zimmeman (2004) adaptada à escrita (Anexo 12) e do crivo de correção (Anexo 13). A guia microanalítica é uma ferramenta que visa auxiliar o estudante a: a) estabelecer metas e desenvolver um plano estratégico; b) registrar os resultados de processos e de desempenho; c) avaliar cumprimento de metas; d) fazer atribuições estratégicas e inferências adaptativas. Por sua vez, o crivo de correção é um meio para auxiliar os estudantes na autoavaliação das produções. Ambos os materiais contribuem para a construção da ideia de que a escrita é um processo e, por isso, é necessário preocupar-se com o planejamento (quando o escritor aciona seus conhecimentos prévios e reflete como as estratégias poderiam beneficiar o alcance dos objetivos), com a própria escrita (quando o escritor utiliza as estratégias aprendidas) e com a revisão e avaliação (quando o escritor relê seu texto e busca forma de aprimorá-los com outros colegas e professores). Ademais, quando a guia e o crivo são preenchidos, essas ferramentas permitem que o professor acompanhe o progresso do aluno e ofereça feedbacks sobre a aplicabilidade das estratégias utilizadas e sobre as produções textuais.

Quanto ao formato do programa de intervenção, acredita-se que ambos os formatos – infusão e justaposição curricular - podem ser válidos para o ensino de competências autorregulatórias da escrita na Educação Superior. Um programa de infusão é aquele que integra o ensino da autorregulação na dinâmica dos conteúdos curriculares, disciplinas ou unidades curriculares. Portanto, a escrita é abordada de modo contextualizado de acordo com a necessidade da própria disciplina. Por sua vez, um programa de justaposição é aquele organizado em um espaço especialmente criado para a instrução na área de estratégias de autorregulação da aprendizagem e que ocorre de maneira paralela ou avulsa ao contexto de formação acadêmica. Nesse caso, a escrita é trabalhada em um espaço específico criado para esse fim, mas fora do currículo. A decisão de utilizar um programa no formato de infusão ou de justaposição dependerá das preocupações departamentais e curriculares da instituição e, sobretudo, dos conhecimentos, crenças, habilidades e motivações dos docentes para introduzir as estratégias nos currículos (HOFER; YU; PINTRICH, 1998)

Para o sucesso desse programa de intervenção, destaca-se ainda um aspecto essencial: a transferência. A transferência, de acordo com Schunk e Zimmerman (1997), refere-se à manutenção de competências ao longo do tempo e à generalização entre os vários contextos e domínios. Para incrementar a probabilidade de transferência é essencial oferecer oportunidades de aprender e treinar as diversas estratégias em diferentes gêneros (resumos, resenhas...). Além disso, pode-se demonstrar aos alunos que há uma variedade de estratégias que pode ser utilizada e adaptada de forma flexível aos objetivos, às áreas de conteúdo e aos contextos (SIMPSON et al., 1997; SCHUNK, ZIMMERMAN, 1997).

Não se pretendeu apresentar uma intervenção de forma prescritiva mas, ao propor tais parâmetros, fomentar a conscientização de que é preciso promover um espaço de aprendizagem no contexto de ensino superior que vá além do trabalho com os recursos da gramática, vocabulário e sintático, mas que em conjunto com esses importantes requisitos, inclua o papel ativo do estudante no processo de ler e escreve e que vise auxiliá-lo no gerenciamento de suas ações, pensamentos, sentimentos e aspectos do ambiente a fim de atingir diferentes objetivos na escrita, incluindo metas para melhorar o desempenho como escritor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita é, de fato, reconhecida por sua importância como forma de interação e inserção em muitos espaços da sociedade, especialmente em contextos educativos (VEIGA-SIMÃ; FRISON; MACHADO, 2015). Muito se observa que a escrita tem a função de demonstrar o que se aprendeu, afinal, os professores tomam as produções textuais como indicativos para avaliar o quanto o estudante dominou os conteúdos. Todavia, essa função é apenas uma dentre as várias funções da escrita. A escrita permite ao estudante fazer anotações e registrar ideias e novos conhecimentos, tornando-o mais engajado na aprendizagem. Mateos et al. (2007) acrescentam que a escrita é importante porque é um meio de aprender o conteúdo de um determinado domínio – identificando ideias, comparando-as, sintetizando-as e organizando-as em um texto –, bem como de transformar e produzir novos conhecimentos, pois os argumentos utilizados na escrita poderão provocar mudanças de opinião e de valores, além da ampliação de conhecimentos do próprio escritor e dos leitores.

No âmbito da educação superior, a escrita parece assumir uma importância ainda mais intensa comparada aos outros níveis de ensino. Isso porque os alunos passam grande parte do tempo a reter informações que lhes são apresentadas sob a forma de textos, e na sequência, precisam expor, por meio da escrita, o conhecimento adquirido. Espera-se que os estudantes desenvolvam e defendam ideias e argumentos, liguem a teoria com a prática, elaborem conclusões e usem informações e ideias adequadamente (NAVA, 2013). É, pois, plausível dizer que a escrita é imprescindível para o sucesso acadêmico no ensino superior (WILLIAMS, 2002; CABRAL, TAVARES, 2005).

Dada essa relevância, o presente estudo almejou colaborar para a ampliação do conhecimento sobre a escrita no Ensino Superior investigando o impacto da autorregulação da aprendizagem, da autoeficácia para autorregulação da escrita e das abordagens à aprendizagem sobre o desempenho em escrita de resumos.

Em suma, no estudo de regressão, comprovou-se o importante papel da autorregulação da aprendizagem (ARA) sobre a escrita, uma vez que somente essa variável mostrou-se significativa na predição da variância do desempenho em produção textual de resumos na amostra estudada. Esse resultado corrobora com a literatura que destaca a relevância de os estudantes autorregular sua aprendizagem para alcançarem maiores níveis de desempenho em atividades acadêmicas e de escrita (ZIMMERMAN; RISEMBERG, 1997a; HARRIS,

GRAHAM, MASON, 2006; VANDERSTOEP; PINTRICH, 2008; ALSAMADANI, 2010; ESCORCIA, 2011; HARRIS; GRAHAM; SANTANGELO, 2013).

As variáveis autoeficácia para autorregulação da escrita e abordagem profunda à aprendizagem não contribuíram para a predição da variância do desempenho em escrita de resumos, apesar dessas variáveis revelarem-se significativa e diretamente associadas com o desempenho em produção textual de resumos, conforme constatado no estudo correlacional. Em outras palavras, a percepção de autoeficácia para autorregular a escrita e o uso de uma abordagem profunda à aprendizagem não previram maiores níveis de desempenho em escrita de resumos da população investigada.

Algumas ressalvas devem ser feitas para evitar interpretações errôneas sobre os resultados obtidos. A primeira interpretação errada consiste na afirmação de que o desempenho em escrita depende exclusivamente da autorregulação da aprendizagem. Na verdade, a autorregulação da aprendizagem explicou 6% da variância do desempenho em escrita de resumos. Nesse sentido, outras variáveis, que não foram incluídas no modelo testado, também podem influenciar a qualidade da escrita dos estudantes, tais como: expectativa de resultado, valor atribuído à tarefa de escrita, conhecimento prévio do gênero resumo, idade, concepção dos estudantes sobre a escrita, habilidade em leitura, familiaridade com as demandas e objetivos da escrita acadêmica etc. (SCHUNK, ZIMMERMAN, 2007; MATEOS, VILLALÓN, CUEVAS, 2013). A segunda interpretação errada refere-se à afirmação de que fatores do contexto educacional não interferem na qualidade das produções textuais. Apesar da autorregulação da aprendizagem ser apontada como um processo proativo pelo qual os estudantes consistentemente organizam e gerenciam seus pensamentos, comportamentos, emoções e ambiente para atingir objetivos acadêmicos (RAMDASS; ZIMMERMAN, 2011) não se pode caracterizar a ARA como dissociada do ambiente de aprendizagem. Sabe-se que fatores pessoais, comportamentais e ambientais mudam frequentemente e se influenciam durante os cursos de aprendizagem (ZIMMERMAN; CLEARY, 2009). A terceira interpretação equivocada consiste na afirmação categórica de que as crenças de autoeficácia para autorregular a escrita e as abordagens à aprendizagem não influenciam o desempenho em escrita. Considera-se pertinente que estudos futuros utilizem análises estatísticas mais sofisticadas, como modelo de equações estruturais, e verifiquem se essas variáveis assumem um papel mediador no modelo testado, uma vez que o efeito direto sobre o desempenho em escrita não foi constatado na análise de regressão. Portanto, é necessário um conjunto de investigações para averiguação do resultado obtido nesta tese.

Feitas essas ponderações, pode-se afirmar que o objetivo principal desta tese de verificar o impacto da autorregulação da aprendizagem, da autoeficácia para autorregulação da escrita e das abordagens à aprendizagem sobre o desempenho em escrita de resumos foi atingido. Resta fazer alguns apontamentos sobre as implicações teóricas, metodológicas e práticas do estudo.

- **Contribuições teóricas:**

Sob a égide da Teoria Social Cognitiva, a investigação sobre a autorregulação e autoeficácia tem atraído uma crescente atenção de pesquisadores brasileiros (BZUNECK, 2001; POLYDORO, AZZI, 2009; FONTES, NERI, YASSUDA, 2010; SAMPAIO, 2011; FREITAS-SALGADO, 2013; RAMOS 2015; AZZI, 2015; PEDERSEN, TORTELLA, 2015; GRACIOLA, 2015; PELISSONI, 2016; IAOCHITE et al., 2016; FRISON, 2016; JOLY, SERPA, BORGES, MARTINS, 2016). Por outro lado, as investigações sobre as abordagens à aprendizagem no contexto nacional são mais incipientes (MASCARENHAS et al. 2009; EMILIO; POLYDORO, 2013; MASCARENHAS et al., 2013; EMILIO; PELISSONI; POLYDORO, 2015).

A fundamentação teórica deste trabalho incluiu o aprofundamento das duas perspectivas: a perspectiva da autorregulação da aprendizagem e a perspectiva das abordagens à aprendizagem. Poucos estudos utilizam de forma integrada essas perspectivas, embora autoras como Heikkila e Lonka (2006) façam essa sugestão. Apesar das diferenças nos modelos conceituais e nas condutas empíricas de cada perspectiva, ambas se pautam na compreensão de que a aprendizagem decorre de um processo ativo e construtivo do aluno (PINTRICH, 2004; HEIKKILA, LONKA, 2006; BIGGS, 1993b; BIGGS, TANG, 2007) e fornecem explicações valiosas para a compreensão da aprendizagem no ensino superior.

Ademais, o resultado obtido por meio da análise de regressão reforçou o papel da autorregulação da aprendizagem como uma variável importante para a qualidade da escrita. As análises correlacionais também indicaram que o desempenho em escrita de resumos foi significativo e diretamente relacionado com autorregulação da aprendizagem, autoeficácia para autorregulação da escrita e abordagem profunda à aprendizagem. Nesse sentido, estudantes que produziram resumos com melhor qualidade também demonstraram mais frequentemente assumir a responsabilidade pessoal para regular e dirigir os seus processos de aprendizagem; perceberam-se mais capazes para executar aspectos estratégicos do processo de escrita; e relataram mais frequentemente enfrentar suas tarefas com motivação intrínseca à tarefa e estratégias que permitem uma compreensão mais profunda do material. Pode-se dizer que os resultados anunciam um amplo campo de pesquisa que poderá ser cada vez mais aprofundado

por investigações interessadas na relação de variáveis metacognitivas, motivacionais e comportamentais com a qualidade das produções textuais.

- **Contribuições metodológicas:**

De acordo com Chiuzi e Siqueira (2008), o aprofundamento do conhecimento de construtos psicológico está associado ao desenvolvimento de instrumentos precisos que possam efetivamente mensurá-los. Nesse sentido, essa investigação incluiu no “estudo 1” a descrição e a discussão do processo de tradução, adaptação e validação da Escala de Autoeficácia para Autorregulação da Escrita (EAARE) de Zimmerman e Bandura (1994) para a realidade brasileira. Em suma, a versão nacional revelou-se psicometricamente adequada, sendo o valor do coeficiente de alpha de *Cronbach* para o questionário completo (25 itens) de 0,95. Ademais, a EAARE obteve bons índices de consistência para a amostra do “estudo 2” ($\alpha=0,89$).

Esse instrumento afere as crenças de autoeficácia para autorregular aspectos importantes envolvidos no processo de escrita, tais como: gestão do tempo, execução da revisão, planejamento, escrita da introdução, regulação da motivação, uso de referências e citações etc., por isso, considera-se que a EAARE poderá contribuir para o avanço de pesquisas nacionais que almejam identificar e auxiliar os estudantes a desenvolverem competências autorregulatórias da escrita. Todavia, como se trata da primeira pesquisa realizada no Brasil que utilizou esse instrumento, destaca-se a necessidade de se atentar em estudos futuros para a estabilidade de suas características psicométricas.

- **Contribuições práticas:**

Alguns esforços já vêm sendo realizados no Brasil com o intuito de melhorar a escrita dos estudantes (NAVA, 2013). Entretanto, surpreende-se o fato de que nenhum dos estudos brasileiros localizados enfoque o desenvolvimento de competências autorregulatórias.

Dado que a presente investigação reforçou a importância desse construto para a produção textual, compreende-se que ao equipar os estudantes com estratégias autorregulatórias e proporcionar oportunidades de praticar e aplicar essas competências em atividades de escrita no ensino superior, os estudantes poderão produzir textos com melhor qualidade. Por isso, sugere-se um programa de intervenção que procure auxiliar o estudante no gerenciamento de cognições, comportamentos e afetos em função dos objetivos de escrita.

- **Limitações do estudo:**

Ainda que este estudo tenha suscitado contribuições teóricas, metodológicas e práticas, sabe-se que o mesmo tem limitações.

Uma das limitações está associada ao fato de se ter realizado a coleta de dados em uma única universidade do interior de São Paulo, o que implica em uma restrição na generalização dos resultados para a população geral e para a população de universitários.

Uma segunda limitação a ser considerada refere-se ao instrumento de medição das abordagens à aprendizagem, em que os dois fatores – abordagem profunda e abordagem superficial – apresentaram baixos índices de consistência para a amostra de estudo. Por isso os resultados obtidos com o instrumento devem ser interpretados com cautela (DEVELLIS, 1991; MAROCO, GARCIA-MARQUES, 2006).

Outra limitação remete à própria estrutura do modelo de predição, pois não se pretendeu avaliar antecedentes da autorregulação da aprendizagem, da autoeficácia para autorregulação da aprendizagem e das abordagens à aprendizagem. Um modelo mais complexo poderia apontar o papel dessas variáveis como possíveis mediadoras de seus antecedentes e desempenho em escrita.

Uma quarta limitação refere-se à maneira que a variável desempenho em escrita foi obtida. De acordo com Pajares e Johnson (1994), talvez a limitação mais saliente de qualquer estudo da escrita envolva a natureza da variável de resultado, isto é, o desempenho em escrita. Avaliar a escrita de um estudante não é uma tarefa claramente definida ou objetiva. Trata-se, segundo os autores, de uma inferência do leitor sobre a qualidade de uma produção escrita e essa inferência abarca um conjunto de vieses e interpretações possíveis que podem influenciar de uma maneira não confiável o mérito real. Entretanto, aceita-se entre os pesquisadores do campo da composição que uma amostra de produção escrita é uma medida válida, porém imperfeita, para se conhecer a habilidade de escrita. Ademais, os resultados podem ser consistentes se estes basearem-se em pontuações de um conjunto de leitores especializados, houver verificações de confiabilidade inter-avaliadores e, quando procedimentos padronizados de correção forem seguidos (PAJARES; JOHNSON, 1994).

- **Agenda de pesquisa**

Diante dos resultados e das limitações apresentadas propõe-se uma agenda de pesquisa que contemple os seguintes pontos:

- Realizar periodicamente um levantamento bibliográfico em diversas bases de dados nacionais e internacionais a fim de acompanhar o desenvolvimento das investigações sobre a escrita no ensino superior, autorregulação da aprendizagem, abordagens à aprendizagem e autoeficácia para autorregulação da escrita.

- Ampliar a investigação para outras universidades e instituições de ensino superior a fim de identificar se os preditores do desempenho em escrita se mantêm estáveis, apesar das diferenças regionais e de cultura existentes nas diferentes instituições.

- Investigar mais profundamente a relação entre abordagem superficial e desempenho em escrita, já que neste estudo não foi encontrada uma associação significativa entre essas variáveis.

- Utilizar análises estatísticas mais sofisticadas que possam averiguar se as crenças de autoeficácia para autorregulação da escrita desempenham um papel mediador dentro do modelo testado, uma vez que o efeito direto sobre o desempenho em escrita não foi constatado na análise de regressão.

- Verificar se as qualidades psicométricas da Escala de Autoeficácia para Autorregulação da Escrita (EAARE) se mostram adequadas em amostras diversificadas de estudantes do ensino superior brasileiro.

- Submeter a estrutura com três fatores da EAARE – indicada nas análises preliminares da análise fatorial exploratória deste estudo – à análise fatorial confirmatória, a fim de confirmar qual a melhor estrutura da escala: com um ou três fatores.

- Investigar o desempenho em escrita de estudantes do ensino superior, não somente em escrita de resumos

- Fomentar intervenções para a melhoria das produções textuais por meio do desenvolvimento de competências autorregulatórias.

- Realizar pesquisas que investiguem outras variáveis que contribuam para uma maior compreensão dos fatores antecedentes do desempenho em escrita.

- Construir um instrumento para aferição da autorregulação na escrita e utilizá-los em novos estudos que avaliem o impacto dessa variável sobre o desempenho em escrita de resumos.

- Identificar os fatores pessoais (exemplos: nível de ansiedade, domínio da leitura...) e ambientais (exemplos: características das tarefas, restrições de tempo, contribuições de professores...) que expliquem porque os estudantes minimizam ou deixam de usar os processos de autorregulação da escrita.

Espera-se que esse estudo provoque o interesse e atraia pesquisadores a prosseguirem com a investigação sobre variáveis motivacionais, comportamentais e cognitivas que influenciam a escrita de estudantes do ensino superior e até mesmo contribua para o desenvolvimento de intervenções de melhoria da escrita com foco em processos autorregulatórios.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABHAYAWANSA, S.; FONSECA, L. Conceptions of learning and approaches to learning—a phenomenographic study of a group of overseas accounting students from Sri Lanka. **Accounting Education: an international journal**, v. 19, n. 5, p. 527-550, 2010.

ALSAMADANI, H. A. The relationship between Saudi EFL students' writing competence, L1 writing proficiency, and self-regulation. **European Journal of Social Sciences**, v. 16, n. 1, p. 53-63, 2010.

ANTUNES, C. **Manual de técnicas de dinâmica de grupo de sensibilização de ludopedagogia**. Petrópolis: Vozes, 1999.

ARIAS, A. V.; RODRÍGUEZ, S.; CABANACH, R. G.; PÉREZ, J. C. N.; PIENDA, J. A. G.; ROSARIO, P. Perfiles motivacionales y diferencias en variables afectivas, motivacionales y de logro. **Univ. Psychol. Bogotá**, v. 9, n. 1, 109-121, 2010.

AROUCA, E. A. Universitário, redação e SPI. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 1, n. 2-3, p. 51-58, 1997.

AZZI, R. G. Autorregulação em Música: discussão à luz da Teoria Social Cognitiva. **Modus**, v. 10, n. 17, p. 9-19, 2015.

BAETEN, M.; KYNDT, E.; STRUYVEN, K.; DOCHY, F. Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. **Educational Research Review**, v. 5, n. 3, p. 243-260, 2010.

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

BANDURA, A. Human agency in social cognitive theory. **American psychologist**, v. 44, n. 9, p. 1175-1184, 1989.

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

BANDURA, A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, v. 28, n. 2, p. 117-148, 1993.

BANDURA, A. Self-efficacy. In: RAMACHAUDRAN, V. S. (Ed.), **Encyclopedia of human behavior**. New York: Academic Press, 1994, p. 71-81.

BANDURA, A. On the psychosocial impact and mechanisms of spiritual modeling. **International Journal for the Psychology of Religion**, v.13, n.1, p. 167-173, 2003.

BANDURA, A. Guide for constructing self-efficacy scales. In PAJARES, F. & URDAN, T. (Eds.), **Self-efficacy beliefs of adolescents**. USA: IAP Information Age Publishing, 2016, p. 307-337.

BANDURA, A. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre:Artmed, 2008a, p. 15-42.

BANDURA, A. O sistema self no determinismo recíproco. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre:Artmed, 2008b, p. 43-68.

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

BANDURA, A. **Guia para la construccion de escalas de autoeficácia**. Tradução de Fabián Olaz, María Inés Silva, Edgardo Pérez, 2001. Disponível em: <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/effguideSpanish.html>. Acesso em: 23 dez. 2016.

BARCA, A.; PORTO, A.; SANTORUM, R. Los enfoques de aprendizaje en contextos y situaciones educativas. Una aproximación conceptual e metodológica. In: BARCA, A.; MALMIERCA, J. L.; NÚÑEZ, J.; SANTORUM, R. (Eds.), **Procesos de aprendizaje en ambientes educativos**. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, 1997. p. 387-435.

BARDIN, L. **Análisis de contenido**. 3 ed. Madri: Ediciones Akal, 2002.

BARKLEY, E. F.; MAJOR, K. P. **Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario**. 2 ed. Madri: Ediciones Morata, 2012.

BASSO, F. P., ABRAHÃO, M. H. M. B., FRISON, L. M. B. O processo de aprendizagem autorregulada da escrita na percepção de alunos do 9º ano do ensino fundamental. **Anais I Seminário Internacional Teoria Social Cognitiva em Debate**. Campinas: FE/UNICAMP, 2015.

BAZI, G. A. P. **As dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita e suas relações com a ansiedade**. 2000. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

BEMBENUTTY, H. The triumph of homework completion through a learning academy of self-regulation In: BEMBENUTTY, H.; CLEARY, T. J.; KITSANTAS, A. (editor) **Applications of Self-Regulated Learning Across Diverse Disciplines: A Tribute to Barry J. Zimmerman**, Information Age Publishing, 2013. p. 153-196.

BENTO, M. F. **Abordagens à aprendizagem num contexto de ensino superior profissional: Distância e presencial**. 1999, 487f. Dissertação (Mestrado em psicologia educacional) - Instituto de Psicologia Aplicada, Universidade Clássica de Lisboa, Lisboa, 1999.

BESWICK, G.; ROTHBLUM, E.; MANN, L. Psychological Antecedents of Student Procrastination. **Australian Psychologist**, v. 23, n.2, p.207-217,1988.

BIGGS, J. B. Dimensions of study behaviour: another look at ATI. **British Journal of Educational Psychology**, v. 46, n. 1, p.68-80, 1976.

BIGGS, J. Student Motivation and Study Strategies in University and College of Advanced Education Populations. **Higher Education Research & Development**, v.1, n.1, p. 33-55, 1982.

BIGGS, J. B. The Role of Meta-learning in Study Processes. **British Journal of Educational Psychology**, v. 55, p. 185-212, 1985.

BIGGS, J. B. **Study Process Questionnaire Manual**. Hawthorn: Australian Council for Educational Research, 1987a.

BIGGS, J. B. **Learning Process Questionnaire Manual**. Melbourne: Australian Council for Educational Research, 1987b.

BIGGS, J. B. **Student Approaches to Learning and Studying**. Melbourne: Australian Council for Educational Research, 1987c.

BIGGS, J. B. Approaches to the Enhancement of Tertiary Teaching. **Higher Education Research & Development**, v. 8, n. 1, p. 7-25, 1989.

BIGGS, J. B. What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. **British Journal of Educational Psychology**, v. 63, n. 1, p. 3-19, 1993 a.

BIGGS, J. B. From Theory to Practice: A Cognitive Systems Approach. **Higher Education Research & Development**, v. 12, n. 1, p. 73-85, 1993b.

BIGGS, J. Enhancing teaching through constructive alignment. **Higher education**, v. 32, n. 3, p. 347-364, 1996.

BIGGS, J. Aligning teaching and assessing to course objectives. **Teaching and learning in higher education: New trend and inovations**, p. 13-17, 2003.

BIGGS, J. B. What the student does: teaching for enhanced learning. **Higher Education Research & Development**, v. 31, n. 1, p.39-55, 2012.

BIGGS, J. B.; COLLIS, K. **Evaluating the Quality of Learning: the SOLO taxonomy**. New York: Academic Press, 1982.

BIGGS, J. B.; KEMBER, D.; LEUNG, D.Y.P. The Revised Two Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. **British Journal of Educational Psychology**, v. 71, n. 1, p. 133-149, 2001.

BIGGS, J.B.; MOORE, P.J. The Process of Learning. In: FLAVELL, J.; MARKAMAN, E. (eds.), **Handbook of Chid Psychology: Cognitive Development (Vol. 3)**. New York: Wiley, 1993, p. 77-166.

BIGGS, J. B.; TANG, C. **Teaching for quality learning at university**. 3ed. New York: Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2007.

BLIUC, A.M.; Ellis, R.; Goodyear, P.; Piggott, L. Learning through face-to-face and online discussions: Associations between students' conceptions, approaches and academic performance in political science. **British Journal of Educational Technology**, v. 41, n. 3, p. 512-524, 2010.

BORUCHOVITCH, E. A autorregulação da aprendizagem e a escolarização inicial. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A, (Orgs.). **Aprendizagem: Processos psicológicos e o contexto social na escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004. p.55-88.

BRILHANTE, L. H. D. A. A. **Processos metacognitivos implicados na produção escrita de crianças do 1º ano de ensino fundamental**. 2012. 186 f. (Dissertação (Dissertação de Mestrado) - Programa d Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, E. e BZUNECK, J. A. (orgs) *A motivação do aluno: contribuições da Psicologia Contemporânea*. Vozes, 2001. p. 116-133

CABRAL, A. P.; TAVARES, J. Leitura/compreensão, escrita e sucesso acadêmico: Um estudo de diagnóstico em quatro universidades portuguesas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 203-213, 2005.

CARDOSO, R. D. Leitura e escrita na graduação – o texto científico. **FAP Ciência – Revista Científica**, 2008 Disponível em: <http://fap.com.br/fapciencia/002/edicao_2008/005.pdf>. Acesso em: 18 set. 2015.

CARVALHO, J. A. B.; PIMENTA, J. Processos de aquisição, elaboração e expressão de conhecimento: Usos da escrita em contexto acadêmico. In: J. RAMIREZ (coord.), **Atas do IX Simpósio da Sociedade Espanhola de Didática da língua e da literatura**, Barcelona: SEDLL, 2007. p. 292-300.

CASSIDY, S. Exploring individual differences as determining factors in student academic achievement in higher education. **Studies in Higher Education**, v. 37, n. 7, p. 793-810, 2012.

CASTRO, M. A. S. N. **Processos de auto-regulação da aprendizagem: impacto de variáveis académicas e sociais**. 2007. 185 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal, 2007.

CHEN, P. Guiding College Students To Develop Academic Self-Regulatory Skills. **Journal of College Teaching & Learning (TLC)**, v. 8, n. 9, p. 29-34, 2011.

CHIOU, Guo-Li; LIANG, Jyh-Chong; TSAI, Chin-Chung. Undergraduate students' conceptions of and approaches to learning in biology: A study of their structural models and gender differences. **International Journal of Science Education**, v. 34, n. 2, p. 167-195, 2012.

CHIUZI, R. M.; SIQUEIRA, M. M. M. Construção e validação da escala de percepção de invulnerabilidade. **Psicologia em Estudo**, v. 13, n. 4, p. 885-892, 2008.

CHRISTENSEN, C. A.; MASSEY, D. R.; ISAACS, P. J. Cognitive Strategies and Study Habits: An analysis of the measurement of tertiary student's learning. **Br. J. educ. Psychol.**, v.61, p.290-299, 1991.

CLEARY, T. J.; CALLAN, G. L.; ZIMMERMAN, B. J. Assessing self-regulation as a cyclical, context-specific phenomenon: Overview and analysis of SRL microanalytic protocols. **Education Research International**, v. 2012, n.1, p.1-19, 2012.

CLEARY, T. J.; ZIMMERMAN, B. J. Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. **Psychology in the Schools**, v. 41, n. 5, p. 537-550, 2004.

COSTA, M. **Procrastinação, auto-regulação e gênero**. 2007. 135 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal, 2007.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

CUNHA, N. B.; SANTOS, A. A. A. Habilidades em escrita: um estudo com universitários ingressantes. In: JOLY, M.C. R. A.; SANTOS, A. A. A.; SISTO, F. F. (orgs.). **Questões do Cotidiano Universitário**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 103- 122.

CUNHA, C. A. D. Escrita, maturidade emocional, operatoriedade e criatividade num grupo de crianças de Uberlândia. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p.279-290, 2005.

DAHLGREN, L. Outcomes of learning. In: Marton, F.; Hounsell, D.; Entwistle, N. (Eds.). **The experience of learning Edinburgh**, Great Britain: Scottish Academic Press, 1984. p. 19-35.

DAMÁSIO, B. F. Uso da análise fatorial exploratória em psicologia. **Avaliação Psicológica**. v. 11, n. 2, p. 213- 228, 2012.

DANCEY, C; REIDY, J. **Estatística sem matemática para psicologia**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DASARI, B. Hong Kong students' approaches to learning: cross-cultural comparisons. **US-China Education Review**, v. 6, n. 12, p. 46-58, 2009.

DAVIES, H.; SIVAN, A.; KEMBER, D. Helping Hong Kong business students to appreciate how they learn. **Higher Education**, v. 27, p.367-378, 1994.

DE LA PAZ, S. Self-regulated strategy instruction in regular education settings: Improving outcomes for students with and without learning disabilities. **Learning Disabilities Research & Practice**, v. 14, n. 2, p. 92-106, 1999.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Habilidades sociais: Intervenções efetivas em grupo.** São Paulo: Casa do psicólogo, 2011.

DEMBO, M. H.; SELI, H. P. Students' Resistance to Change in Learning Strategies Courses. **Journal of Developmental Education**, v. 27, n. 3, p. 2, 2004.

DEVELLIS, R. F. **Scale development: Theory and applications.** Newbury Park, CA: SAGE Publications, 1991.

DIBENEDETTO, M. K. Barry J. Zimmerman: An educator with passion for developing self-regulation of learning through social learning. **Online Submission**, 2011.

EMILIO, E. R. V.; PELISSONI, A. M. S.; POLYODORO, S. A. J. **Relações entre abordagens à aprendizagem e autoeficácia para formação superior.** 2015. Trabalho apresentado no XII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional & 37th Annual Conference of the International School Psychology Association realizado na Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.

EMILIO, E. R. V.; POLYODORO, S. A. J. **Aprendizagem no ensino superior: relações entre variáveis psicológicas**, 08/2013, XI CONPE - Congresso Psicologia Escolar e Educacional: Compromisso Ético-Político com a Educação, Vol. 1, pp.1-3, Uberlândia, MG, Brasil, 2013.

ENTWISTLE, N. Contrasting perspectives on learning. In: MARTON, F. et al. (Ed.). **The experience of learning.** Edinburgh: Scottish Academic Press, 1984. p. 1-22.

ENTWISTLE, N. J.; ENTWISTLE, A. Contrasting forms of understanding for degree examinations: the student experience and its implications. **Higher education**, v. 22, n. 3, p. 205-227, 1991.

ENTWISTLE, N. Experiences of Understanding and Strategic Studying. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, April 4-8, 1994.

ENTWISTLE, N. Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts. Paper to be presented at TLRP Conference, Leicester, 2000.

ENTWISTLE, N. Styles of learning and approaches to studying in higher education. **Kybernetes**, v. 30, n. 5/6, p. 593-603, 2001.

ENTWISTLE, N. Ways of thinking and ways of teaching across contrasting subject areas. Paper prepared for the ISL 2005 Conference, Improving Student Learning by Assessment, 5-7 September 2005, London, United Kingdom. 2005.

ENTWISTLE, N.; CHRISTENSEN, H.; MIGHTY, J. Taking stock: An overview of research findings. **Research on Teaching and Learning in Higher Education**, p. 15-51, 2010.

ENTWISTLE, N.; HANLEY, M.; HOUNSELL, D. Identifying distinctive approaches to studying. **Higher education**, v. 8, n. 4, p. 365-380, 1979.

ENTWISTLE, N.; KARAGIANNOPOULOU, E. Influences on personal understanding: Intentions, approaches to learning, perceptions of assessment, and a 'meeting of minds'. **Psychology Teaching Review**, v. 19, n. 2, p. 80-96, 2013.

ENTWISTLE, N.; MARTON, F.. Introduction. The psychology of student learning. **European Journal of Psychology of Education**, v. 4, n. 4, p. 449-452, 1989.

ENTWISTLE, N.; MCCUNE, V. The conceptual bases of study strategy inventories. **Educational Psychology Review**, v. 16, n. 4, p. 325-345, 2004.

ENTWISTLE, N.; MCCUNE, V.; HOUNSELL, J. Approaches to studying and perceptions of university teaching-learning environments: Concepts, measures and preliminary findings. **Enhancing Teaching and Learning Environments in Undergraduate Courses Occasional Report**, v. 1, 2002.

ENTWISTLE, N.; MCCUNE, V.; HOUNSELL, J. Investigating ways of enhancing university teaching-learning environments: Measuring students' approaches to studying and perceptions of teaching. **Powerful learning environments: Unravelling basic components and dimensions**, p. 89-107, 2003.

ENTWISTLE, N.; PETERSON, E. Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. **International Journal of Education Research**, v. 41, p. 407-428, 2004.

ENTWISTLE, N.; RAMSDEN, P. **Understanding student learning**. London: Croom Helm, 1983.

ENTWISTLE, N.; SMITH, C. Personal understanding and target understanding: Mapping influences on the outcomes of learning. **British Journal of Educational Psychology**, v. 72, p. 321, 2002.

ENTWISTLE, N.; TAIT, H. Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments. **Higher education**, v. 19, n. 2, p. 169-194, 1990.

ENTWISTLE, N.; TAIT, H. Approaches to studying and perceptions of the learning environment across disciplines. **New directions for teaching and learning**, v. 1995, n. 64, p. 93-103, 1995.

ENTWISTLE, N.; WATERSTON, S. Approaches to studying and levels of processing in university students. **British Journal of Educational Psychology**, v. 58, n. 3, p. 258-265, 1988.

ESCORCIA, D. Aportes de la metacognición al rendimiento en escritura: análisis de la situación de estudiantes universitarios. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 56/3, 1911.

FABRINO, A. M. J. **O lugar dos lugares**. A escrita argumentativa na universidade. 2008. 245f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FERNANDES, L. M. D. **Auto-regulação e abordagens à aprendizagem**: um estudo do (in)sucesso a matemática no 6.º e 9.º anos de escolaridade. 2009. 50f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2009.

FIGUEIREDO FILHO, D. B.; SILVA JÚNIOR, J. A. D. Visão além do alcance: uma introdução à análise fatorial. **Opinião Pública**, v. 16, n. 1, p. 160-185, 2010.

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

FONTES, A. P.; NERI, A. L.; YASSUDA, M. S. Enfrentamento de estresse no trabalho: relações entre idade, experiência, autoeficácia e agência. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 30, n. 3, 2010.

FRANCO, A. P. Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 2, n. 4, p. 53-63, 2008.

FREITAS, I. A.; BORGES-ANDRADE, J. E. Construção e validação de Escala de Crenças sobre o Sistema Treinamento. **Estudos de Psicologia**, v. 9, n. 3, p. 479-488, 2004.

FREITAS, F. A.; POLYDORO, S. A. J.; PELISSONI, A. S., RAMOS, V.; CORALINA, M.; EMILIO, E. R.V. Escala de Autoeficácia para a Formação Superior: Evidência de validade convergente com a Autorregulação da aprendizagem. In: VI Congresso Brasileiro de avaliação psicológica, Maceió, Alagoas, 04 a 07 de Junho, 2013.

FREITAS-SALGADO, F. A. **Autorregulação da aprendizagem: Intervenção com alunos ingressantes do ensino superior**. 2013. 172 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2013.

FRISON, L. M. B. Autorregulação da aprendizagem: abordagens e desafios para as práticas de ensino em contextos educativos. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 21, n. 1, p. 1-17, 2016.

GEORGE, D.; MALLERY, P. **SPSS for Windows step by step**: A simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon, 2003.

GIJBELS, D.; VAN DE WATERING, G.; DOCHY, F.; VAN DEN BOSSCHE, P. The relationship between students' approaches to learning and the assessment of learning outcomes. **European journal of psychology of education**, v. 20, n. 4, p. 327-341, 2005.

GOMES, C. M. S. **As Abordagens dos Estudantes à Aprendizagem/Estudo**: Uma investigação no Ensino Secundário. 2006, 102 f. Dissertação (Mestrado em psicologia) - Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga. 2006.

GRACIOLA, M. A. D. **Autoeficácia ocupacional e de decisão de carreira**: análise de uma intervenção em estudantes do ensino médio público. 2015, 223F. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

GRAHAM, S.; HARRIS, K. R. Self-regulation and Writing: Where do we go from here? **Contemporary Educational Psychology**, v. 22, n. 1, p. 102-114, 1997.

GRAHAM, S.; HARRIS, K. R. The Role of Self-Regulation and Transcription Skills in Writing and Writing Development. **Educational Psychologist**, v. 35, n. 1, p. 3-12, 2000.

GRAHAM, S.; HARRIS, K. R.; MASON, L. Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. **Contemporary Educational Psychology**, v. 30, n. 2, p. 207-241, 2005.

GRAHAM, S.; PERIN, D. **Writing next**: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools. .Washington, DC:Alliance for Excellent, 2007.

GUIDETTI, A. A.; MARTINELLI, S. D. C. Compreensão em leitura e desempenho em escrita de crianças do ensino fundamental. **Psic: revista da Vetor Editora**, v. 8, n.2, p. 175-184, 2007.

GUILLEMIN, F.; BOMBARDIER, C.; BEATON, D. Cross- Cultural adaptation of health-related quality of life measures: Literature review and proposed guidelines. **J Clin Epidemiol**, v. 46, n. 12, p. 1417-1432, 1993.

GUIMARÃES, E. **A articulação do texto**. São Paulo: Ática, 1999

HAIR, J. F.; ANDERSON, R. E; TATHAM, R. L.; BLACK, W.C. **Análise multivariada de dados**. In Adonai, S. S.; Anselmo, C. N. (trads.). 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2008.

HAIR, J. F.; BLACK, C. W.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E. **Multivariate data analysis**. 7 ed. NJ: Prentice-Hall, 2010.

HAMMANN, L. Self-regulation in academic writing tasks. **International journal of teaching and learning in higher education**, v. 17, n. 1, p. 15-26, 2005.

HARRIS, K. R.; GRAHAM, S.; BRINDLE, M.; SANDMEL, K. Metacognition and children's writing. In: HACKER, D. J.; DUNLOSKEY, J.; GRAESSER. **Handbook of metacognition in education**. Ney York. Routledge: Taylor & Francis Group, 2009. p. 131-153.

HARRIS, K. R.; GRAHAM, S.; MASON, L. H. Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. **American educational research journal**, v. 43, n. 2, p. 295-340, 2006.

HARRIS, K. R.; GRAHAM, S.; SANTANGELO, T. Self Regulated strategies development in writing: Development, Implementation and scaling up. In: BEMBENUTTY, H.; CLEARY, T. J.; KITSANTAS, A. (Eds.), Applications of self-regulated learning across diverse disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2013. p.

HARRIS, K. R.; SANTANGELO, T.; GRAHAM, S.. Self-regulated strategy development in writing: Going beyond NLEs to a more balanced approach. **Instructional Science**, v. 36, n. 5-6, p. 395-408, 2008.

HATTIE, J.; BIGGS, J.; PURDIE, N. Effects of learning skills interventions on student learning: a meta-analysis. **Review of Educational Research**, v. 66, n. 2, p. 99-136, 1996.

HEIKKILA, A.; LONKA, K. Studying in higher education: students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies, *Studies in Higher Education*, v. 31, n.1, p. 99-117, 2006.

HERNANDEZ-PINA, F.; ROSÁRIO, P.; TEJADA, J. D. C. S; CLARES, P. M.; LARAS, E. R. Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primero de universidad: una intervención. **Revista de investigación Educativa**, v. 24, n. 2, p. 615-632, 2006.

HOFER, B. K.; YU, S. L.; PINTRICH, P. Teaching college students to be self-regulated learners. In: SCHUNK, D.; ZIMMERMAN, B. (Eds.). **Self-regulated learning: from teaching to selfreflective practice**. New York: The Guilford Press, 1998. p. 57-85.

HOWIE, P.; RICHARD, B. A critique of the deep and surface approaches to learning model. **Teaching in Higher Education**, p. 1-12, 2012.

IAOCHITE, R. T.; COSTA FILHO, R. A. D.; MATOS, M. D. M.; SACHIMBOMBO, K. M. C. Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 1, p. 45-54, 2016.

JACKLING, B. Perceptions of the learning context and learning approaches: Implications for quality learning outcomes in accounting. **Accounting education**, v. 14, n. 3, p. 271-291, 2005.

JAYASHREE, P.; MITRA, S. Facilitating a deep approach to learning: An innovative case assessment technique. **Journal of Management & Organization**, v. 18, n. 04, p. 555-572, 2012.

JOLY, M. C. R. A.; SERPA, A. L. D. O.; BORGES, L.; MARTINS, R. M. M. Autoeficácia acadêmica e autorregulação da aprendizagem: rede de relacionamento em bases online. *Avaliação Psicológica*, v. 15, n. 1, p. 73-82, 2016.

KEK, M.; HUIJSER, H. Exploring the combined relationships of student and teacher factors on learning approaches and self-directed learning readiness at a Malaysian university. **Studies in higher education**, v. 36, n. 2, p. 185-208, 2011.

KEMBER, D.; CHARLESWORTH, M.; DAVIES, H.; MCKAY, J.; STOTT, V. Evaluating the effectiveness of educational innovations: using the study process questionnaire to show that meaningful learning occurs. **Studies in Educational Evaluation**, v. 3, n. 2, p. 141-157, 1997.

KIDDER, L. H. *Selltiz, Wrightsman e Cook: Métodos de pesquisa nas relações sociais* (2ª ed.). São Paulo: EPU, 1987.

LOURENÇO, A. **Processos Auto-Regulatórios em Alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico: Contributo da Auto-Eficácia e da Instrumentalidade**, 2008. 228 f., Tese (Doutorado), Psicologia da Educação, Universidade do Minho, Portugal, 2008

MAGALHÃES, C.M.S. **A experiência do estudar na Universidade: perspectivas auto-regulatórias de alunos de insucesso no 1.º ano**, Mestrado Integrado em Psicologia, Área de Especialização em Escolar e da Educação, Universidade do Minho, 2009.

MAROCO, J.; GARCIA-MARQUES, T. Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? **Laboratório de Psicologia**, v. 4. n.1, p. 65-90, 2006.

MARTINS, C. B. **O ensino superior brasileiro nos anos 90**. São Paulo em perspectiva, v. 14, n. 1, p. 41-60, 2000.

MARTON, F. Phenomenography: describing conceptions of the world around us. **Instructional Science**, v.10, n. 1, p.177-200, 1981.

MARTON, F. Phenomenography—a research approach to investigating different understandings of reality. **Journal of thought**, v. 21, n. 3, p. 28-49, 1986.

MARTON, F.; BEATY, E.; DALL'ALBA, G. Conceptions of learning. **International Journal of Educational Research**, v. 19, n. 1, p. 277-300, 1993.

MARTON, F.; BOOTH, S. The learner's experience of learning. In: OLSON, D. ; TORRANCE, N. (Eds) **The Handbook of Education and Human Development: New models of learning, teaching and schooling**. Oxford: Blackwell, 1996. p. 534-564.

MARTON, F.; RAMSDEN, P. What does it take to improve learning? In: RAMSDEN, P. (Ed.) **Improving learning - new perspectives**. London: Kegan Paul, 1988. p 268-286.

MARTON, F.; SALJO, R. On qualitative differences in learning: I – Outcome and Process. **British Journal of Educational Psychology**, v. 46, p. 4-11, 1976a.

MARTON, F.; SÄLJÖ, R. Learning Processes and Strategies – II. On qualitative differences in learning II. Outcome as a function of the learners conception of the task. **British Journal of Educational Psychology**, v. 46, p. 115-127, 1976b.

MARTON, F. S.; SÄLJÖ, R. Approaches to learning. In: MARTON,F.; HOUNSELLI, D.; ENTWISTLE, N. J. (Eds.) **The experience of learning**. Edinburgh: Scottish Academic Press., 1984. p. 36-55.

MASCARENHAS, S. A. N.; TENÓRIO, V. O.; COSTA, M. G. C.; LOZANO, A. B. Avaliação dos enfoques de aprendizagem e variáveis interferentes no rendimento de universitários do ensino superior do Amazonas/ Humaitá/Brasil. **Anais IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo: ABRAPE. Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2009.

MASCARENHAS, S. A. N.; LOZANO, A. B.; SILVA, I. R.; MACIEL, A. C.; SILVA, G. C. R. F. **Enfoques/abordagens de aprendizagem, atribuições causais, metas para estudar e rendimento acadêmico de estudantes do ensino superior**. In: MASCARENHAS

et als. (Ed.). Determinantes do rendimento acadêmico no ensino superior. São Paulo: Editora Loyola. 2013. p. 29-41.

MATEOS, M.; MARTÍN, E.; VILLALÓN, R.; LUNA, M. Reading and writing to learn in Secondary Education: On-line processing activity and written products in summarizing and synthesizing tasks. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, v.21, n. 1, p.675-697, 2008.

MATEOS, M.; SOLÉ, I. Synthesising information from various texts: a study of procedures and products at different educational levels. **European Journal of Psychology of Education**, v. 24 n. 4, p. 435-451, 2009.

MATEOS, M.; VILLALÓN, R.; DIOS, M. J.; MARTÍN, E. Reading and writing tasks on different university degree courses: what do the students say they do? **Studies in Higher Education**, v. 32, n. 4, p. 489–510, 2007.

MATOTI, S.; SHUMBA, A. Assessing the writing efficacy of post-graduate students at a University of Technology in South Africa. **Journal of Social Sciences: Interdisciplinary Reflection of Contemporary Society**, v. 29, n. 1, p. 109-118, 2011.

MATOTI, S. N.; SHUMBA, A. Assessing the writing efficacy of undergraduate students at a South African University of technology. **Anthropologist**, v. 14, n. 2, p. 131-139, 2012.

MAYYA, S. S.; KRISHNA RAO, A. Learning approaches, learning difficulties and academic performance of undergraduate students of physiotherapy. **Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice**, v. 2, n. 4, p. 1- 6, 2004.

MCCARTHY, P.; MEIER, S.; RINDERER, R.. Self-efficacy and writing: A different view of self-evaluation. **College composition and communication**, v. 36, n. 4, p. 465-471, 1985.

MONTEIRO, A. **Estudo do (In) sucesso a Matemática no 6.º e 9.º ano de escolaridade – auto-regulação e procrastinação**. Dissertação (Mestrado). Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2009.

MURPHY, K. R.; DAVIDSHOFER, C. O. **Psychological testing: Principles and applications**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1988.

MULTON, K. D.; BROWN, S. D.; LENT, R. W. Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. **Journal of Counseling Psychology**, v. 38, n.1, p. 30-38 1991.

NASCIMENTO, R. I.; ISQUERDO, A. N. . Freqüência de palavras: um diagnóstico do vocabulário de redações de vestibular. **ALFA: Revista de Linguística**, v. 47, n. 1, 2003.

NAVA, M. R. S. **A escrita no Ensino Superior: contribuições da literatura**. 2013. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

NEVES, M. O. Leitura e escrita na academia. Reflexos de uma realidade a ser discutida. **Anais do SIELP**, v. 2, n. 1, 2012.

NIETTO, R. F.S.; ALVES, L. K. Reflexões sobre (re)escrita no ensino superior: Qual o papel do professor nesse contexto? **Revista Língua e Literatura**, v. 9. n. 13, p. 29-51, 2007.

NUNES, T.M.P. **Programa de Promoção de Competências de Aprendizagem em Alunos do 1.º ano do Ensino Superior**: um estudo de caso com alunos de insucesso acadêmico, Mestrado Integrado em Psicologia, Área de Especialização em Escolar e da Educação, Universidade do Minho, 2009.

OLIVEIRA, K. L. O.; SANTOS, A. A. A. Compreensão em Leitura e Avaliação da Aprendizagem em Universitários. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 1, p.118-124, 2005.

PAIVA, M. O. A. **Abordagens à Aprendizagem e Abordagens ao Ensino: Uma aproximação à dinâmica do aprender no Secundário**. 2007. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga. 2007.

PAJARES, F. Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. **Reading & Writing Quarterly**, v. 19, n. 2, p. 139-158, 2003.

PAJARES, F; JOHNSON, M. J. Confidence and competence in writing: The role of self-efficacy, outcome expectancy, and apprehension. **Research in the Teaching of English**, p. 313-331, 1994.

PAJARES, F.; JOHNSON, M. J. Self-efficacy beliefs and the writing performance of entering high school students. *Psychology in the Schools*, v. 33, n. 2, p. 163-175, 1996.

PAJARES, F.; JOHNSON, M. J.; USHER, E. L. Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. **Research in the Teaching of English**, p. 104-120, 2007.

PAJARES, F.; SCHUNK, D. The development of academic self-efficacy. **Development of achievement motivation**. United States, v. 7, 2001.

PAJARES, F.; VALIANTE, G. Grade level and gender differences in the writing self-beliefs of middle school students. **Contemporary Educational Psychology**, v. 24, n. 4, p. 390-405, 1999.

PALLANT, J. **SPSS Survival manual: A Step-by-Step Guide to Data Analysis using SPSS version 15**. 3 ed. New York: Open University Press, 2007.

PÉCORA, AAB. **Problemas de redação na universidade**. 1980. 121f. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Estudos Linguísticos, Universidade de Campinas, Campinas, 1980.

PEDERSEN, S. A.; TORTELLA, J. B. Estratégias de Leitura e seleção de obras infantojuvenis. **Textura-ulbra**, v. 17, n. 35, p.194-207, 2015.

PELISSONI, A. M. S. **Eficácia de um programa híbrido de promoção da autorregulação da aprendizagem para estudantes do ensino superior**. 2016. 211f. Tese (Doutorado em

Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

PELISSONI, A. M. S.; EMILIO, E. R. V.; POLYDORO, S. A. J. Relações entre abordagens à aprendizagem e autoeficácia para formação superior. 2015. Trabalho apresentado no XII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional & 37th Annual Conference of the International School Psychology Association realizado na Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 24 a 27 de junho, 2015.

PELISSONI, A. M. S.; EMILIO, E. R. V.; CARMO, M. C.; GRACIOLA, M. A. D.; POLYDORO, S. A. J. **Autorregulação e abordagens: Efeito de um programa de intervenção para universitários.** 2015. Trabalho apresentado no XII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional & 37th Annual Conference of the International School Psychology Association realizado na Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.

PELISSONI, A. M. S.; POLYDORO, S. A. J. ; FREITAS, F. A.; EMILIO, E. R. V.; ROSARIO, P. J. S. L. F. **Perfil de universitários que buscam um programa de promoção da autorregulação da aprendizagem.** In: XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, 2013, Braga. Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, 2013. p. 4776-4789.

PINTRICH, P. R. A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. **Educational Psychology Review**, v. 16, n. 4, 2004.

PINTRICH, P. R.; DE GROOT, E. V. Motivation and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, v. 82, n. 1, p. 33-40, 1990.

PLATOW, M. J.; MAVOR, K. I.; GRACE, D. M. On the role of discipline-related self-concept in deep and surface approaches to learning among university students. **Instructional Science**, v. 41, n. 2, p. 271-285, 2013.

POLYDORO, S. A. J. et al **Variáveis envolvidas no processo de aprendizagem de estudantes universitários** - validação de instrumentos portugueses. Manuscrito. 2015

POLYDORO, S. A., GUERREIRO-CASANOVA, D. C. Escala de auto-eficácia na formação superior: construção e estudo de validação. **Avaliação Psicológica**, v. 9. n. 2, p. 267-278, 2010.

POLYDORO, S. A. J.; PELISSONI, A. M. S.; DANTAS, M. A.; EMILIO, E. R. V.; CARMO, M. C. **Questionário de crenças de autoeficácia na escrita: Adaptação e validação.** Trabalho apresentado no I Seminário Internacional Aprendizagem Autorregulada e Motivação, Campinas, 2016.

PORTAL BRASIL. **Saiba como funciona sistema do ensino superior no Brasil.** Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2009/11/ensino-superior>. Acesso em: 02 jun. 2016.

RADLOFF, A.; DE LA HARPE, B.; Helping students develop their writing skills-a resource for lecturers. **Flexible learning for flexible society**, p. 566-573, 2000.

RAMDASS, D; ZIMMERMAN, B. J. Developing self-regulation skills: The important role of homework. **Journal of Advanced Academics**, v. 22, n. 2, p. 194-218, 2011.

RAMIRES, V. Leitura e produção escrita de universitários. **Rev. de Letras**, v. 1, n. 24. p. 34-42, 2002.

RAMOS, V. R. L. **Percepção da autorregulação da aprendizagem e autoeficácia para autorregular-se**: Um estudo com ingressantes adultos do Ensino Superior. 2015. 58f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2015.

RAMOS, F. B.; ESPEIORIN, V. M. Letramento acadêmico: Leitura e escrita na universidade. Entrevista com David Rusell. **Conjectura**, v.14, n. 2, p.241-247, 2009.

REPPOLD, C. T.; GURGEL, L.; HUTZ, C. S. O processo de construção de escalas psicométricas. **Avaliação Psicológica**, v. 13, n. 2, p. 307-31, 2014.

RICHARDSON, J. T. The concepts and methods of phenomenographic research. **Review of Educational Research**, v. 69, n. 1, p. 53-82, 1999.

RICHARDSON, J. T. E. Students' Approaches to Learning and Teachers' Approaches to Teaching in Higher Education. **Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology**, v. 25, n.6, p. 673-680, 2005.

ROSÁRIO, P. **Variáveis Cognitivo-motivacionais na Aprendizagem**: As “Abordagens ao Estudo” em alunos do Ensino Secundário. 1999. 350f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga, 1999.

ROSÁRIO, P. **Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas**. Porto: Porto Editora. 2004.

ROSÁRIO, P. **Inventário de Processos de Estudo - IPE. Versão para investigação**. Universidade do Minho/Universidade Católica Portuguesa, 2007.

ROSÁRIO, P. **Inventário de Processos de auto-regulação da Aprendizagem - Universidade. Versão para investigação**. Universidade do Minho, 2009a.

ROSÁRIO, P. **Questionário de Auto-eficácia e instrumentalidade da Auto-regulação da Aprendizagem**. Versão para investigação. Universidade do Minho, 2009b.

ROSARIO, P.; MOURÃO, R.; NUÑEZ, J. C.; GONZALEZ-PIENDA, J. A.; SOLANO, P.; VALLE, A. Eficácia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. **Psicothema**, v. 19, n. 3, p. 422-427, 2007.

ROSÁRIO, P., NUÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. **Cartas do Gervásio ao seu Umbigo. Comprometer-se com o Estudar na Universidade**. Coimbra: Almedina Editores. 2006.

ROSÁRIO, P.; NUÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. **Cartas do Gervásio ao seu Umbigo: Comprometer-se com o Estudar na Educação Superior**. São Paulo: Almedina Editores. 2012.

ROSÁRIO, P.; NUNES, T.; MAGALHÃES, C.; RODRIGUES, A.; PINTO, R.; FERREIRA, P. Processos de auto-regulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1.º ano de Universidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 2, p. 349-358, 2010.

ROSÁRIO, P.; POLYDORO, S. A. J. **Capitanear o aprender: promoção da autorregulação da aprendizagem no contexto escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

ROSÁRIO, P.; TRIGO, J.; GUIMARÃES, C. Estórias para estudar, histórias sobre o estudar: narrativas auto-regulatórias na sala de aula. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 117-133, 2003.

ROSE, R. J.; HALL, C. W.; BOLEN, L. M.; WEBSTER, R. E. Locus of control and college students' approaches to learning. **Psychological Reports**, v. 79, n. 1, p. 163-171, 1996.

SADALLA, A. M. F. A. Ensino de psicologia e o ensino fundamental: abrindo janelas a novos horizontes. ETD: **Educação Temática Digital**, v. 8, n. 2, 218-224, 2007.

SAMPAIO, R. K. **Procrastinação acadêmica e a autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários**. 2011. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2011.

SAMPAIO, I. S.; SANTOS, A. A. A.; Leitura e redação entre universitários: avaliação de um programa de intervenção. **Psicologia em Estudo**, v. 7, n. 1, p. 31-38, 2002.

SAMPAIO, R. K. N.; POLYDORO, S. A. J.; ROSÁRIO, P. Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes universitários. **Cadernos de Educação**, v. 42, n. 1, p. 119-142, 2012.

SANDERS-REIO, J. **Investigation of the relations between domain-specific beliefs about writing, writing self-efficacy, writing apprehension, and writing performance in undergraduates**. 2010. 263f. Tese (Doutorado em filosofia) -Faculty of the Graduate School of the University of Mayland, Mayland, 2010.

SANDOVER, S.; JONAS-DWYER, D.; MARR, T. Graduate entry and undergraduate medical students' study approaches, stress levels and ways of coping: a five year longitudinal study. **BMC medical education**, v. 15, n. 1, p. 5, 2015.

SANTANGELO, T.; GRAHAM, S. A comprehensive meta-analysis of handwriting instruction. **Educational Psychology Review**, v. 28, n. 2, p. 225-265, 2016.

SARAVANAMUTHU, K. Reflecting on the Biggs–Watkins theory of the Chinese Learner. **Critical Perspectives on Accounting**, v. 19, n.1, p.138–180, 2008.

SCHNEDECKER, C. Résumér: gammes d'activités. **Pratiques**, n. 72, p. 55-90, 1991.

SCHOUWENBURG, H. Procrastination in Academic Settings: General Introduction. In: Schouwenburg, H.; Lay, C; Timothy, P. Ferrari, J. (Orgs.) **Counseling the Procrastinator in Academic Settings**. American Psychological Association, p.3-18, 2004.

SCHUNK, D. H. Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. **Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties**, v. 19, n.2, p.159-172, 2003.

SCHUNK, D. H.; SWARTZ, C. W. Writing strategy instruction with gifted students: Effects of goals and feedback on self-efficacy and skills. **Roeper Review**, v. 15, n. 4, p. 225-230, 1993.

SCHUNK, D. H.; USHER, E. L. Barry J. Zimmerman's theory of self-regulated learning. In: BEMBENUTTY, H.; CLEARY, T. J.; KITSANTAS, A. (Eds.), **Applications of self-regulated learning across diverse disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman**. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2013, p. 1-28.

SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. Social origins of self-regulatory competence. **Educational Psychologist**, v. 32, n. 4, p. 195-208, 1997.

SHELL, D. F.; MURPHY, C. C.; BRUNING, R. H. Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. **Journal of Educational Psychology**, v. 81, n. 1, p. 91, 1989.

SHUELL, T.J. Cognitive conceptions of learning. **Review of Educational Research**, v. 56, n.1, p. 411-436, 1986.

SIMPSON, M. L.; HYND, C. R.; NIST, S. L.; BURRELL, K. I. College academic assistance programs and practices. **Educational Psychology Review**, v. 9, n. 1, p. 39-87, 1997.

SOLÉ, I.; MATEOS, M.; MIRAS, M.; MARTÍN, E.; CASTELLS, N.; CUEVAS, I.; GRÁCIA, M. Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria. **Infancia y Aprendizaje**, v. 28 n. 3, p. 329-347, 2005.

STOEGER, H.; ZIEGLER, A. Evaluation of a classroom based training to improve self-regulation in time management tasks during homework activities with fourth graders. **Metacognition and Learning**, v. 3, n. 3, p. 207-230, 2008.

SVENSSON, L. Learning processes and strategies – III. On qualitative differences in learning III – Study skill and learning. **British Journal of Educational Psychology**, v. 41, n. 1, p. 233-243, 1977.

SWAINE-VERDIER, A.; DOWARD, L. C.; HAGELL, P.; THORSEN, H.; MCKENNA, S. P. Adapting quality of life instruments. **Value in health**, v. 7, n.1, p.27-30, 2004.

TABACHNICK, B. G.; FIDELL, L. S. **Using multivariate statistics**. New York, USA: Harper & Row, 2001.

TABACHNICK, B. G.; FIDELL, L. S. **Using multivariate statistics**. 5. ed. Boston: Pearson Education, 2007.

TAVARES, J.; BESSA, J.; S ALMEIDA, L.; MEDEIROS, M. T.; PEIXOTO, E.; FERREIRA, J. A. Atitudes e estratégias de aprendizagem em estudantes do Ensino Superior: estudo na Universidade dos Açores. **Análise Psicológica**, v. 21, n. 4, p. 475-484, 2003.

TORISU, E. M.; FERREIRA, A. C. A teoria social cognitiva e o ensino-aprendizagem da matemática: considerações sobre as crenças de autoeficácia matemática. **Ciências & cognição**, v. 14, n. 3, p.168-177, 2009.

TRIGO, L. R., COELHO, A., MOREIRA, A., SANTOS, F., SILVA, J., COSTA, P.; GOMES, R.; SIMÕES, S.; MEIRELES, S.; ROSÁRIO, P. **Abordagens à aprendizagem em alunos do 1.º ano do ensino superior**. Trabalho apresentado na Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos, XIII, Braga, Portugal, 2 a 4 de Outubro, 2008.

TRIGO, L. R., COSTA, P., MOREIRA, A., & ROSÁRIO, P. **Variáveis pessoais, académicas e processuais no aprender em alunos do 1.º ano do ensino superior: a auto-regulação da aprendizagem**. Trabalho apresentado no Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, X, Braga, Portugal, 9 a 11 de setembro, 2009

TRIGO, L. R.; ROSÁRIO, P.; GUIMARÃES, C.; JESUS, A. R.; NÚÑEZ, J. C; CEREZO, R. **Abordagens à aprendizagem na universidade: um estudo com modelos de equações estruturais**. Trabalho apresentado no Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, XI, Coruña, Espanha, 07-09 Setembro, 2011.

TRIGWELL, K. ELLIS, R. A.; HAN F. Relations between students' approaches to learning, experienced emotions and outcomes of learning, **Studies in Higher Education**, v. 37, n. 7, p. 811-824, 2012.

TRIGWELL, K.; PROSSER, M. Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory. **Educational Psychology Review**, v. 16, n. 4, p. 409-424, 2004.

TSCHANNEN-MORAN, M; HOY, A. W.. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. **Teaching and teacher education**, v. 17, n. 7, p. 783-805, 2001.

URBINA, S. **Fundamentos da testagem psicológica**. Trad. Claudia Dornelles. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VALADAS, S. C. A.; GONÇALVES, F. R; FAÍSCA, L. .M .M . Perfis de aprendizagem de estudantes do ensino superior: Abordagens ao estudo, concepções de aprendizagem e preferências por diferentes tipos de ensino. **Análise Psicológica**, v. 29, n. 3, p. 369-389, 2011.

VANDERSTOEP, S. W.; PINTRICH, P. R. **Learning to learn: The skill and will of college success**. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2008.

VASCONCELOS, R. M.; ALMEIDA, L. S.; MONTEIRO, S. C. Métodos de estudo em alunos do 1º ano da universidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9. n. 2. p. 195- 202, 2005.

VASCONCELOS, R. M.; MONTEIRO, S.; PINHEIRO, M. Competências de escrita em alunos universitários. **Word Congress on Communication and Arts**, p. 18-21, 2007.

VEIGA-SIMÃO, A. M.; FRISON, L. M. B.; MACHADO, R. F.. Escrita de resumos e estratégias de autorregulação da aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 30-55, 2015

VEIGA, H. M. S.; PASQUALI, L.; SILVA, N. I. A. Questionário do comportamento do motorista- QCM: Adaptação e Validação para a realidade brasileira. *Avaliação Psicológica*, v. 8., n. 2, p. 187- 196, 2009.

VILLALON MOLINA, R. **Las concepciones de los Estudiantes sobre la escritura académica**. 2010. 280 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Psicologia, Universidade Autonoma de Madri, 2010.

WILLIAMS, D. **Using writing admission essays or a basic english course to predict success in sdult undergraduate students**. 2002. Tese de Doutorado - Walden University, Minneapolis, Minnesota, USA, 2002.

ZANDONAI, M. F.; DOS SANTOS, A. N. Oficina de escrita acadêmica: Relato de uma experiência de ensino. **Entrelinhas**, v. 7, n. 1, p. 125-162, 2013.

ZIMMERMAN, B. J. Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. **Educational psychology review**, v. 2, n. 2, p. 173-201, 1990.

ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: a social-cognitive perspective. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. (Eds.) **Self-regulation: Theory, research, and applications**. Orlando: FL7 Academic Press, 2000. p. 13-39.

ZIMMERMAN, B. J. Investigation self-regulation an motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. **American Educational Research Journal**, v. 45, n. 1, p. 166-183, 2008.

ZIMMERMAN, B. J. Self-regulation: Where metacognition Intersect. In: Hacker, D. J.; DUNLOSKY, J.; GRAESSER, A. C. **Handbook of Metacognition in Education**. Ney York: Routledge, 2009, p. 299-316.

ZIMMERMAN, B. J. From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. **Educational Psychologist**, v.48, n.3, p. 135-147, 2013.

ZIMMERMAN, B. J.; BANDURA, A. Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. **American Educacional Reseaarch Journal Winter**, v.31, n.4, p. 845-862, 1994.

ZIMMERMAN, B. J.; BANDURA, A.; MARTINEZ-PONS, M. Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. **American educational research journal**, v. 29, n. 3, p. 663-676, 1992.

ZIMMERMAN, B. J.; BONNER, S.; KOVACH, R. Understanding the principles of self-regulated learning. In: ZIMMERMAN, B. J.; BONNER, S.; KOVACH, R. **Developing self-regulated learners: beyond achievement to self-efficacy** . Washington: American Psychological Association. 1996. p. 5-24.

ZIMMERMAN, B. J.; CLEARY, T.J. Motives to self-regulate learning: A social cognitive account. In: WENTZEL, K.R.; WIGFIELD, A. (Eds.), **Handbook of motivation at school**. New York: Routledge, 2009, p. 247-264.

ZIMMERMAN, B. J.; KITSANTAS, A. Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. **Journal of Educational Psychology**, v.89, n. 1, p. 29-36, 1997.

ZIMMERMAN, B. J.; KITSANTAS, A. Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. **Journal of educational Psychology**, v. 91, n. 2, p. 241-250, 1999.

ZIMMERMAN, B.;KITSANTAS, A. Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. **Journal of Educational Psychology**, v. 94, n. 4, p. 660-668, 2002.

ZIMMERMAN, B. J.; LABUHN, A. S. Self-regulation of learning: Process approaches to personal development. In: Harris,K. R.; Graham, S. ;Urden, T. **APA Educational Psychology Handbook**: Vol. 1. Theories, Constructs, and Critical Issues, 2012, p. 399-425.

ZIMMERMAN, B. J.; MARTINEZ-PONS, M. Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. **Journal of educational psychology**, v. 80, n. 3, p. 284-290, 1988.

ZIMMERMAN, B. J.; MOYLAN, A. R. Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In: Hacker, D.J.; Kent, J. D.; Graesser, A. C. **Handbook of metacognition in education**, 2009, p. 299-315.

ZIMMERMAN, B. J.; RISEMBERG, R. Become a self-regulated writer: A social Cognitive perspective. **Contemporary Educational Psychology**, v. 1, n. 22, p. 73-101, 1997a.

ZIMMERMAN, B. J.; RISEMBERG, R. Caveats and recommendations about self-regulation of writing: A social cognitive rejoinder. **Contemporary educational psychology**, v. 22, n. 1, p. 115-122, 1997b.

ZIMMERMAN, B. J.; RISEMBERG, R. Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. In: PHYE, G. D. **Handbook of academic learning**: Construction of knowledge. San Diego: Academic Press, 1997c. p. 105-125.

7 ANEXOS

Anexo 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO *Coleta online para estudo 1*

Eficácia de um programa de melhoria da escrita no contexto do ensino superior

Nome do responsável: Profa. Dra. Soely A. J. Polydoro

Número do CAAE: 45686215.6.0000.5404

Você está sendo convidado a participar de um estudo de pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos e deveres como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá com o pesquisador e outra, que será encaminhado ao seu *e-mail*, ficará com você.

Por favor, leia com atenção e calma. Se você tiver qualquer dúvida sobre a pesquisa, se não quiser participar ou se quiser retirar sua autorização, a qualquer momento do desenvolvimento do estudo, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Esta pesquisa está inserida nas ações do Grupo de Pesquisa “Psicologia e Educação Superior” (PES) da Faculdade de Educação da Unicamp e tem como objetivo avaliar a eficácia do programa de melhoria da escrita no contexto do ensino superior.

Será solicitada sua resposta a alguns questionários em uma plataforma virtual que incluem informações de caracterização e percepções sobre sua vivência universitária e escrita acadêmica, o que tem duração prevista de 30 minutos.

A não participação ou a interrupção da participação na pesquisa não implicará nenhum prejuízo. Não haverá nenhum tipo de benefício em relação ao seu curso, como obtenção de nota extra ou crédito em função de participar da pesquisa. A participação na pesquisa não trará benefícios diretos, mas poderá auxiliar o desenvolvimento de um programa para avaliação e desenvolvimento de competências de escrita na universidade.

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com Soely Polydoro, na avenida Bertran Russell 801, Cidade Universitária - CEP: 13084-100 - Campinas/SP, por telefone (19) 99765-6739 ou pelo e-mail soelypolydoro@gmail.com.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação no estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936; fax (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br

Consentimento livre e esclarecido:

Estando esclarecido sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome _____ do(a) _____ participante:

Data: ____/____/____.

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____ Data: ____/____/____.
(Assinatura do pesquisador)

Anexo 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Coleta presencial para estudo 2

Autorregulação da escrita: Eficácia de um programa de intervenção para estudantes do ensino superior

Nome dos responsáveis: Eduarla Resende Videira Emilio e Profa. Dra. Soely A. J. Polydoro
Número do CAAE: 50830015.8.0000.5404

Você está sendo convidado a participar de um estudo de pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos e deveres como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma. Se você tiver qualquer dúvida sobre a pesquisa, se não quiser participar ou se quiser retirar sua autorização, a qualquer momento do desenvolvimento do estudo, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Esta pesquisa está inserida nas ações do Grupo de Pesquisa “Psicologia e Educação Superior” (PES) da Faculdade de Educação desta Instituição e tem como objetivo avaliar a eficácia do programa de promoção da autorregulação da escrita no contexto do ensino superior.

Será solicitada sua resposta a alguns questionários sobre informações de caracterização e sobre a vida acadêmica e que produza um resumo após a leitura de um texto, o que tem duração prevista de 2 horas.

A não participação ou a interrupção da participação na pesquisa não implicará nenhum prejuízo. Não haverá nenhum tipo de benefício em relação ao seu curso, como obtenção de nota extra ou crédito em função de participar da pesquisa. A participação na pesquisa não trará benefícios diretos, mas poderá auxiliar o desenvolvimento de um programa para avaliação e desenvolvimento de competências de escrita na universidade.

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com Eduarla Resende Videira Emilio, na rua Bertrand Russell, 801, Cidade Universitária Zeferino Vaz, Campinas - SP, 13083-865, por telefone (19)98182-7022 ou pelo e-mail eduarla@uol.com.br

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP das 08:30hs às 13:30hs e das 13:00hs as 17:00hs na Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936; fax (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante: _____

_____ Data: ____/____/____.
(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu responsável LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Data: ____/____/____.

(Assinatura do pesquisador)

Anexo 3

Questionário de caracterização

1. Idade: _____ anos. 2. Sexo: Masculino Feminino

3. Estado civil:
 Solteiro Casado Divorciado Viúvo Outro _____

4. Instituição de Ensino Superior: _____

5. Curso que frequenta _____

6. Quantos semestres têm seu curso? _____ Qual semestre você está frequentando? _____

7. Turno do curso:
 Matutino Vespertino Noturno Integral

8. É primeira vez que frequenta o ensino superior? Sim Não

Caso não, você concluiu o curso anterior? Sim Não

9. Você pretende continuar o curso atual? Sim Não

10. Formação Escolar dos pais:

		Mãe
Pai	Ensino fundamental incompleto	<input type="checkbox"/>
	Ensino fundamental completo	<input type="checkbox"/>
	Ensino médio incompleto	<input type="checkbox"/>
	Ensino médio completo	<input type="checkbox"/>
	Ensino superior incompleto	<input type="checkbox"/>
	Ensino superior completo	<input type="checkbox"/>
	Pós-graduação	<input type="checkbox"/>
	Não sei	<input type="checkbox"/>

11. Você exerce alguma atividade remunerada?

Não

Sim, até 10 horas semanais

Sim, de 11 a 20 horas semanais

Sim, de 21 a 30 horas semanais

Sim, de 31 a 40 horas semanais

Sim, acima de 40 horas semanais

12. Você recebe algum tipo de auxílio financeiro ou bolsa de estudos para frequentar a universidade?

Sim Não

13. Você está realizando o curso de sua maior preferência?

Sim Não

14. Atualmente, o quanto você se sente satisfeito com seu desempenho acadêmico?

Nada Satisfeito 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muito satisfeito

15. Como você classifica seu desempenho acadêmico no ensino superior no momento?

Muito baixo 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muito alto

16. Como você classifica o seu desempenho em atividades de escrita no ensino superior no momento?

Muito baixo 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muito alto

Anexo 4

Escala de Autoeficácia para autorregulação da escrita

Assinale em que medida você se considera capaz de realizar as situações propostas em cada uma das questões, considerando um contínuo entre 1 (nada capaz) a 7 (muito capaz).

Exemplos de itens:

	Nada Capaz	Muito capaz
1. Diante de uma tarefa específica de escrita, quanto eu sou capaz de escrever de forma apropriada sobre o tema em um curto espaço de tempo?	1	2 3 4 5 6 7
2. Quanto eu sou capaz de começar a escrever um texto sem dificuldade?	1	2 3 4 5 6 7
3. Quanto eu sou capaz de construir rapidamente uma boa frase de introdução?	1	2 3 4 5 6 7
4. Quanto eu sou capaz de criar um parágrafo inicial que desperte o interesse dos leitores?	1	2 3 4 5 6 7
5.		

Anexo 5

Questionário de Crenças de Autoeficácia na escrita

Em seguida apresentaremos uma série de atividades relacionadas com a leitura e a escrita. Por favor, responda na coluna de *confiança* o quanto está seguro em poder realizar bem cada uma delas **nesse momento**. Para expressar quanta segurança você tem, utilize uma escala de 0-100:

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Não					Moderadame					Altame
posso					nte	seguro				nte
fazer					para fazer					seguro
										para
										fazer

Exemplos de itens:

TAREFAS	Confiança (0-100)
1. Escrever todas as palavras de um texto de uma página com a ortografia correta.	
2. Escrever orações compostas com pontuação (pontos, vírgulas, etc.) e estrutura gramatical apropriadas.	
3. Usar corretamente pontos, vírgulas, etc. em um texto com uma página de extensão.	
...	

Anexo 6

Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (ROSÁRIO, 2007)

Considerando o conjunto de disciplinas que está cursando, assinale com um (x) a frequência com que realiza as atividades mencionadas a seguir.

Exemplos de itens:

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Faço um plano antes de começar um trabalho/projeto, penso no que vou fazer e no que é preciso para completá-lo.	1	2	3	4	5
2. Durante as aulas ou no meu estudo pessoal, penso em coisas concretas que posso/preciso mudar no meu comportamento para atingir os meus objetivos.	1	2	3	4	5
3. Procuro compreender o significado das matérias que estou aprendendo.	1	2	3	4	5
4. Quando recebo uma nota/um <i>feedback</i> , penso em coisas concretas que preciso fazer para melhorar.	1	2	3	4	5
...					

Anexo 7

Inventário de Enfoques de Aprendizagem (ROSÁRIO, 2007)

Considerando o conjunto de disciplinas que está cursando, assinale com um (x) a frequência com que realiza as atividades mencionadas a seguir.

Exemplos de itens:

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Memorizo as matérias das disciplinas, mesmo sem compreendê-las completamente, para reproduzi-las nas provas.	1	2	3	4	5
2. O estudo só me faz sentido se eu relacionar o que estou aprendendo com o que já sei sobre esse tema e com as matérias de outras disciplinas.	1	2	3	4	5
3. Não administro bem o meu estudo. Acabo por estudar sobretudo nas vésperas das avaliações.	1	2	3	4	5
...					

Anexo 8 Planilha de desempenho da escrita

Avaliações dos resumos											
Participantes	Critério SI - Juiz 1	Critério I - Juiz 1	Critério E - Juiz 1	Critério IE - Juiz 1	Total - Juiz 1	Critério SI - Juiz 2	Critério I - Juiz 2	Critério E - Juiz 2	Critério IE - Juiz 2	Total - Juiz 2	Média dos dois juizes
1											
2											
3											
4											

Legenda:

SI – Seleção das principais ideias; I – Integração; E – Elaboração; IE- Interpretação errada

Ficha de avaliação dos juízes

RESUMO N° _____

Indique o nível que melhor caracteriza o resumo considerando os quatro critérios. Faça comentários caso ache necessário.

Critérios	Categorias				Avaliação do juiz ¹⁷
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	
Seleção das principais ideias (SI)	Falha ao incluir o tema e ausência de idéias principais Contém ideias irrelevantes	Falha ao incluir o tema Inclui quase todas as ideias principais Contém algumas idéias irrelevantes	Falha ao incluir o tema Inclui quase todas as ideias principais Não contém idéias irrelevantes	Inclui o tema Inclui todas as ideias principais Não contém idéias irrelevantes	
Integração e coesão (I)	Lista de idéias: mecanismos de coerência e coesão claramente insuficientes. Não há conexão entre as ideias.	Lista de idéias: Alguns mecanismos de coerência e coesão; conexões falhas.	Texto coerente: Inclui mecanismos de coerência e coesão suficientes, embora não completamente adequados. Alguns conectores são copiados do texto de origem.	Texto coerente: Mecanismos de coerência e coesão suficientes e adequados (não copiados do texto de origem).	
Elaboração (E)	Cópia e algumas paráfrases	Cópia e paráfrases	Cópia, paráfrases e pode incluir algumas elaborações relevantes	Paráfrases e elaborações relevantes	
Interpretação errada (IE)	Contém várias ideias erradas ou irrelevantes	Contém algumas ideias erradas ou irrelevantes	Contém ideias parcialmente erradas ou irrelevantes	Não contém ideias erradas ou irrelevantes	

Comentários sobre o resumo:

¹⁷ Basta escrever: 1, 2, 3 ou 4

Anexo 9

Texto para leitura e realização do resumo

A seguir você encontrará um trecho de um artigo sobre Psicologia e Educação. Solicitamos que após a sua leitura faça um resumo.

Ensino de psicologia e o ensino fundamental: abrindo janelas a novos horizontes

É possível ser um bom professor sem ter o conhecimento da Psicologia?

A resposta a esta pergunta sempre nos foi dada de forma quase imediata: não! Entretanto, é fundamental que possamos analisar as demais possibilidades de respostas a esta indagação: sim; talvez ...

A compreensão do fenômeno da Educação pode ser realizada em diferentes dimensões, tais como, antropológica, didática, ética, histórica, política, religiosa, artística, filosófica, sociológica, linguística, biológica e, também, psicológica. Assim, é possível analisar tal fenômeno a partir de diversos crivos, sendo cada um deles baseado em um determinado conjunto de princípios e pressupostos teóricos.

De acordo com Ferreira (2006) quem se depara com algumas peculiaridades do saber psicológico não pode deixar de se colocar algumas questões:

Por que será que existem tantos autores, sistemas, modelos, práticas, atuações psicológicas e nem mesmo os psicólogos conseguem concordar quanto ao seu objeto de estudo? Por que será que as práticas psicológicas sempre buscam colher provas a seu favor e contra todas as outras?

E conclui perguntando: “Por que a psicologia tende a satisfazer seu público, dividir cientistas, filósofos e epistemólogos, e conduzir as suas partes ao conflito?” (FERREIRA, 2006, p.2).

Sá-Chaves, Sá e Moreira (2006) destacam que devemos cuidar para não entrar no obscurantismo do especialista que se torna ignorante de tudo aquilo que não é a sua disciplina, ficando preso a uma visão em túnel, não aberta a novos horizontes perceptuais. As diferentes explicações são todas elas verdadeiras, mas, em si mesmas, não explicam a verdade total, fazendo, entretanto, emergir dúvidas e respostas ao fenômeno educativo. Segundo Sá-Chaves (2006), a Psicologia precisa, como um rio, manter a sua cor e o seu eixo, mas precisa adentrar no mar e para entrar no mar não pode entrar solitária, senão afoga-se.

Temos que ter a humildade de romper com toda a onipotência que nos formou, quando chegamos a imaginar que a presença da Psicologia na escola seria condição para um ensino de qualidade. Ledo engano! Felizmente, percebemos que se a presença da Psicologia contribui com as práticas educacionais, ela não é condição suficiente para que as transformações ocorram. Há outros olhares que podem, mais do que oferecer respostas, ajudar a elaborar perguntas para as quais nunca tínhamos pensado. O profundo respeito pelas contribuições de outras ciências revela que se isto for desconsiderado, a transformação do processo educativo levará tanto tempo que nós, psicólogos, passaremos décadas tentando convencer a educação (apenas convencer!) que temos o que dizer e o que contribuir.

Buscando reagir a uma Psicologia burocrática, elitista e encastelada, psicólogos procuram traduzir os conhecimentos que esta ciência tem produzido em relação ao processo ensino-aprendizagem para professores, tentando promover sua compreensão. Reagindo a uma visão de ciência que se dizia capaz de identificar origens de problemas apenas a partir da aplicação de testes psicológicos, análise de desenho ou de material escolar, sem analisar o contexto e as relações que nele se estabelecem, psicólogos buscam mostrar aos professores que não há apenas uma possibilidade de análise e que, dependendo do referencial teórico que se utiliza, podem ser levantadas várias hipóteses de um mesmo problema. Assim, é interessante pensar que não há apenas dois jeitos de se analisar o problema – o meu e o errado – mas que há hipóteses explicativas que podem ou não ser referendadas, dependendo do que se está focalizando e de como se está analisando.

Pode-se dizer que a Psicologia não tem respostas para tudo, simplesmente porque não é capaz de elaborar todas as perguntas. E, mesmo que o fosse, não poderia responder a todas elas,

pois não há só as dimensões psicológicas a constituírem a possibilidade do conhecimento humano. A análise do fenômeno educacional não pode abrir mão das dimensões social e cultural, e estas é que vão contribuir para determinar novos instrumentos, novos ângulos para que se possa organizar um eixo estruturante de análise. Não é a Psicologia que produz estes instrumentos e ângulos, mas, eles podem, sim, ser analisados como exercendo uma influência fundamental nos conhecimentos que a Psicologia pode oferecer ao processo educativo.

Ao longo da história da Psicologia, numa tentativa de padronizar os discentes e de adequá-los às exigências de um ensino tradicional, esta ciência acabou por auxiliar a responsabilizar o aluno ou o professor por toda a situação de fracasso por que passa a escola pública brasileira.

Temos sido testemunhas de reações de professores à ação da Psicologia na escola. Mas, perguntamos: é a ação da Psicologia que gera estas reações, ou é ao uso que se faz da Psicologia nas escolas? O problema, então, não está na ciência psicológica, mas no uso que alguns fazem dela... Ainda hoje, são vistos psicólogos munidos de documentos e testes, de seu uso exclusivo profissional, retirar os alunos da sala de aula e os submeter a instrumentos padronizados para depois, apenas entregar aos professores um diagnóstico fechado e concluído, sem que o docente responsável pela criança tenha sequer participado da avaliação e, muito menos, tenha podido discutir acerca das possíveis mudanças de estratégias dentro de sala de aula.

Este movimento vem sendo alterado a partir de muitas discussões promovidas por psicólogos que atuam tanto com a formação deste profissional, como diretamente nas escolas, com a formação de professores. Cada vez mais, a Psicologia vem se mostrando como uma ciência responsável, que busca, em pesquisas científicas, a fundamentação para mudanças necessárias dentro da escola. Tem muito a contribuir com o trabalho do professor em sala de aula por meio do fornecimento de explicações acerca do comportamento e da produção da subjetividade, de modo que o docente possa constituir e interpretar sua prática de maneira mais consciente e comprometida com a direção do desenvolvimento que intenciona promover.

É importante lembrar que não basta deixar de culpar o aluno e, ainda equivocadamente, passar a responsabilizar o professor por toda a história de fracassos na qual a educação brasileira está mergulhada. A Psicologia precisa assumir seu compromisso social, participar da promoção da autonomia dos atores do processo ensino-aprendizagem, contribuindo para desenvolver a reflexividade de professores, pais, funcionários e alunos, ajudando a escola a ter uma atuação mais coerente, na direção daquilo que ela pretende alcançar.

Devemos, entretanto, cuidar para que o ensino de Psicologia, buscando formar profissionais que vão atuar nas escolas, não se assemelhe ao apontado por Alarcão (2006) quando faz referência aos supervisores de estágio docente que orientam seus alunos acerca da dinâmica escolar: "(...) aparecem aos olhos dos professores como distantes, de contatos difíceis, estabelecendo com os professores uma relação artificial de tipo ritualista que provoca nos professores sentimentos de tensão, inibição e inferioridade." (ALARCÃO, 2006, p. 18).

O contato da Psicologia com os professores deve ser aberto ao diálogo, trazendo possibilidades de perguntas e desejo conjunto de buscar respostas. O trabalho deve ser realizado em cooperação – operação conjunta. Ao professor pode ser demonstrado que quando suas ações dão os resultados esperados, isto quase nunca é decorrente de iniciativas ocasionais, particulares e isoladas. É fundamental que a discussão sobre o cotidiano escolar ocorra de forma coletiva e sistemática, de modo que quando a Psicologia é chamada a auxiliar sobre o processo ensino-aprendizagem, ela não seja responsável por fornecer boas ideias, mas, sim, promover no grupo de professores uma discussão coletiva acerca da união entre teoria e prática nas ações cotidianas.

SADALLA, A. M. F. A. Ensino de psicologia e o ensino fundamental: abrindo janelas a novos horizontes. *ETD: Educação Temática Digital*, v. 8, n. 2, 218-224, 2007.

ANEXO 10
Coefficiente de correlação r de Pearson

Tabela - Coeficientes de correlação (r de *Pearson*) entre as variáveis do estudo

	Desempenho em escrita de resumo	em Autorregulação	Abordagem profunda	Abordagem superficial	Autoeficácia para autorregulação da escrita
Desempenho em escrita de Resumo	1				
Autorregulação	,268** ,006	1			
Abordagem profunda	,209* ,032	,755** ,000	1		
Abordagem superficial	-,120 ,221	-,435** ,000	-,536** ,000	1	
Autoeficácia para autorregulação da escrita	,227* ,020	,342** ,000	,351** ,000	-,306** ,002	1

** p < 0,01; *p < 0,05

ANEXO 11

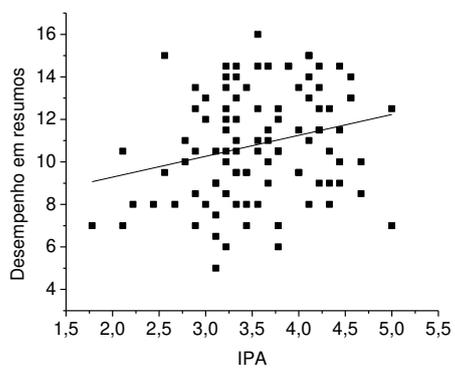
Diagrama de dispersão (scatterplot) e Gráfico de probabilidade normal (P-P) dos resíduos padronizados

Diagrama de dispersão (scatterplot)

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual

Dependent Variable: DesempenhoResumo

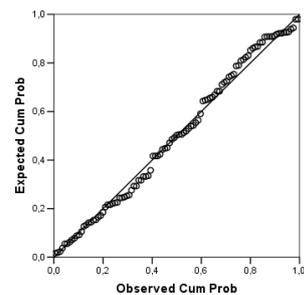


Gráfico de probabilidade normal (P-P) dos resíduos padronizados

ANEXO 12
Guia microanalítica
 (CLEARY; ZIMMERMAN, 2004)

FASES CÍCLICA	PROCESSOS AUTORREGULATÓRIOS	QUESTÕES	RESPOSTAS
FASE PRÉVIA	Estabelecimento de objetivos	-Você tem um objetivo ao realizar essa atividade de escrita? Explique.	
		- Tem algum objetivo que você está tentando alcançar em suas produções escritas. Explique.	
	Escolha das estratégias	- Quais estratégias você pretende utilizar para enfrentar a tarefa?	
		- Como decidiu usar essas estratégias?	
	Autoeficácia	- Você se sente capaz para atingir os objetivos estabelecidos?	
	Interesse intrínseco	- Quão interessante é esta atividade de escrita?	
- Quanto você gosta de escrever?			
FASE DE REALIZAÇÃO	Focando a atenção	- Quais as distrações existem ao seu redor? Como lidará com elas?	
		- Como se motivará para finalizar a atividade de escrita?	
	Autorregistros	- Você mantém o controle de quanto tempo gasta na realização das suas atividades de escrita?	
FASE DE AUTORREFLEXÃO	Auto-avaliação	- Como você determina se executou bem a atividade de escrita?	
	Satisfação	- Quão satisfeito você está com seu desempenho na última atividade de escrita?	
	Atribuição de causalidade	- Qual é a razão principal que acarretou o desempenho obtido na última atividade de escrita?	
	Inferência adaptativa	- O que precisa fazer para melhorar seu desempenho na próxima atividade de escrita?	

ANEXO 13
CRIVO DE CORREÇÃO DO RESUMO

Critérios	Categorias				Comentários pessoais	Comentários do avaliador
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4		
Seleção das principais ideias (SI)	- Ausência de muitas ideias principais	- Inclui algumas ideias principais	- Inclui quase todas as ideias principais	- Inclui todas as ideias principais		
Integração - coerência e coesão (I)	- Lista de ideias: mecanismos de coerência e coesão claramente insuficientes. Não há conexão entre as ideias.	- Lista de ideias: Alguns mecanismos de coerência e coesão; conexões falhas.	- Texto coerente: Inclui mecanismos de coerência e coesão suficientes, embora não completamente adequados. Alguns conectores são copiados do texto de origem.	- Texto coerente: Mecanismos de coerência e coesão suficientes e adequados (não copiados do texto de origem).		
Elaboração (E)	Cópia e algumas paráfrases	Cópia e paráfrases	Cópia, paráfrases e pode incluir algumas elaborações relevantes	Paráfrases e elaborações relevantes		
Interpretação errada (IE)	Contém várias ideias erradas	Contém algumas ideias erradas	Contém ideias parcialmente erradas	Não contém ideias erradas		
Característica do gênero resumo	- Não apresenta as regras de apresentação de um resumo	- Apresenta algumas regras de apresentação de um resumo	- Apresenta quase todas as regras de apresentação de um resumo.	- Apresenta todas as regras de apresentação de um resumo informativo: Linguagem objetiva; identificação do autor do texto lido; apresentação do assunto; dispensa a consulta do texto original.		