



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

STÉFFANI PRISCILA LÉO DOS SANTOS ROCCO

**O USO DO *FEEDBACK* NA COMPETÊNCIA ESCRITA:**  
Possibilidade para Promoção da Autorregulação da Aprendizagem



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL de LONDRINA

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



---

Londrina  
2020

STÉFFANI PRISCILA LÉO DOS SANTOS ROCCO

**O USO DO *FEEDBACK* NA COMPETÊNCIA ESCRITA:**

Possibilidade para promoção da Autorregulação da Aprendizagem

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Paula Mariza Zedu Alliprandini.

Londrina  
2020

STÉFFANI PRISCILA LÉO DOS SANTOS ROCCO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL como requisito para a obtenção do título de Mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Paula Mariza Zedu Alliprandini  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Aparecida Franco Pires  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lourdes Maria Bragagnolo Frison  
Universidade Federal de Pelotas – UFPel – RS

---

Londrina, 27 de março de 2020.

A Deus,  
o Teu singelo amor me acolheu e me acalmou em todos os momentos.

À minha mãe,  
que sempre me encaminhou e me acompanhou aos caminhos do saber.

## AGRADECIMENTOS

Diante da magnitude da vida, posso dizer que todos os caminhos me trouxeram até aqui. O longo percurso não foi trilhado sozinho, há pessoas especiais a quem devo deixar meu singelo agradecimento.

Agradeço, sobretudo, a Deus, por seu imenso amor e infinita misericórdia, minha eterna fortaleza. Gratidão ao Pai divino, que por diversas vezes me fez entender que os caminhos são tempestuosos, mas que também há um céu claro e limpo.

Ao meu pai, mãe e irmã, pessoas que tanto amo, tudo em vocês me fez ser quem eu sou, cada ensinamento foi valioso para que eu pudesse crer no meu potencial. Meu agradecimento especial ao Sr. Wederson (*In memoriam*), primo querido, que desde minha infância sempre se orgulhou de mim. Sua ausência ainda dói.

Ao meu namorado, Júlio César, suas palavras amáveis são sempre um conforto para meu coração, obrigada por estar sempre ao meu lado.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Paula Mariza Zedu Alliprandini, querida orientadora. Você é um modelo de professora no qual me espelho, gratidão por cada ensinamento, por sua dedicação e empenho. Levarei para sempre comigo os *feedbacks* que me proporcionou. Obrigada!

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Anilde Tombolato Tavares da Silva, sou extremamente grata por sua ajuda, obrigada por disponibilizar cada trabalho, cada minuto de sua aula. Sua contribuição foi peça chave para essa pesquisa.

Às Professoras Lourdes Maria Bragagnolo Frison e Sandra Aparecida Pires Franco, que gentilmente aceitaram compor essa banca. Professora Lourdes, seus artigos foram preciosos para mim, trouxeram-me tanta riqueza em conhecimento, sendo fundamentais para a trajetória do mestrado e a construção dessa pesquisa. Professora Sandra, pude conhecê-la através do curso “A Leitura e sua Relação Conteúdo e Forma” e me encantei. Depois, já no mestrado, durante a disciplina “Leitura e visão de mundo” vi a sensibilidade e o afeto em suas aulas, nunca me esquecerei.

Ao corpo docente do programa: todas as aulas e disciplinas foram essenciais para o meu crescimento. Agradeço em especial à Prof.<sup>a</sup> Francismara Neves de Oliveira, seus ensinamentos sobre resiliência transformaram minha visão sobre as adversidades, sua disciplina veio em um momento imprescindível.

Aos queridos amigos que fiz no grupo de estudo, Maria Antônia, Deivid, Fabiane, Adriana, Aline, Andressa, Ana, Marta e Thais. Cada encontro com vocês me tirava sorrisos e me deixava extremamente motivada. Espero tê-los sempre por perto.

Gratidão à Prof.<sup>a</sup> Andreza Schiavoni, que pacientemente me apresentou e me motivou nas leituras sobre os constructos da Teoria Social Cognitiva.

À Cláudia, que me acompanhou e incentivou desde o início. À Aline Aparecido, que sempre atendeu aos meus pedidos de socorro gramaticais. À Adriana Dutra, que disponibilizou diariamente seus ouvidos para as minhas diversas falas sobre autorregulação e *feedback*. Esse processo foi mais leve graças a vocês.

Aos participantes da pesquisa, que foram indispensáveis para a realização desse sonho, espero que tenha contribuído no processo de formação de vocês, pois com vocês eu aprendi muito. Vocês foram imprescindíveis para essa jornada.

“O aprendizado é bidirecional: nós aprendemos com o meio e o meio aprende e se modifica graças às nossas ações”.

**Albert Bandura**



ROCCO, Stéffani Priscila Léo dos Santos. **O uso do *feedback* na competência escrita**: possibilidades para promoção da autorregulação aprendizagem. 2020. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2020.

## RESUMO

A partir do referencial teórico da Teoria Social Cognitiva, a presente pesquisa teve como objeto de estudo a autorregulação da aprendizagem e o desenvolvimento da competência escrita por meio da produção de *feedback*. A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, na linha de pesquisa Aprendizagem e Desenvolvimento Humano em Contextos Escolares, no núcleo Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Escolarização. Como problema de pesquisa, destaca-se o seguinte questionamento: o *feedback* dado aos estudantes ingressantes do curso de Pedagogia sobre sua produção textual auxilia no desenvolvimento da competência escrita e na promoção da autorregulação da aprendizagem? O objetivo geral foi analisar se o uso do *feedback* para as produções escritas dos estudantes promove a competência escrita e a autorregulação da aprendizagem. Os objetivos específicos foram: verificar, nas diferentes produções escritas, os aspectos macroestruturais (tipologia textual, coesão, coerência, normalização) e microestruturais (ortografia, morfologia, semântica, sintática e pontuação) contidos nos textos. Buscou-se, também, por meio do *feedback* escrito, destacar um aspecto positivo, dois aspectos a melhorar, motivar o estudante sobre suas produções textuais ao longo do semestre e, por fim, aplicar um questionário reflexivo para verificar os efeitos que a intervenção teve sobre os estudantes. Esta pesquisa é caracterizada como um estudo de caso e foi dividida em duas fases: 1) *Feedback* das produções escritas e 2) Aplicação de questionário reflexivo. Duas turmas participaram desta pesquisa, uma do período diurno e outra do período noturno, sendo que 63 estudantes participaram da intervenção, dos quais 53 responderam ao questionário reflexivo. Na fase do *feedback*, as correções das produções escritas dos estudantes foram realizadas em oito gêneros textuais, a partir do modelo proposto por Simão et al. (2017). A análise dos resultados evidenciou que houve uma diminuição ou ausência do uso incorreto dos aspectos analisados quando comparadas as três primeiras produções com as três últimas. A partir da análise de conteúdo das respostas obtidas por meio da aplicação do questionário reflexivo, foi possível verificar que os estudantes desenvolveram estratégias cognitivas e metacognitivas, sentiram-se motivados para produzir novos textos, refletiram sobre pontos positivos e negativos e apresentaram sugestões sobre a pesquisa, além de indicarem um *feedback* sobre a atuação da pesquisadora. Pode-se concluir um efeito positivo do uso do *feedback* como uma atividade que leva o estudante a se perceber como agente da sua produção escrita, o que irá impactar sua futura prática docente.

**Palavras-chave:** Ensino Superior; Pedagogia; Autorregulação da aprendizagem; *Feedback*; Competência escrita.

ROCCO, Stéffani Priscila Léo dos Santos. **The use of *feedback* in written competence:** possibilities for promoting self-regulated learning. 2020. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2020.

## ABSTRACT

Based on the theoretical framework of Social Cognitive Theory, this study had as its object of study the Self-Regulation Learning and the Development of Written Competence through Feedback. Research is linked to the Graduate Program in Education at the State University of Londrina, in the line of research: Learning and Human Development in school contexts, with the core: Learning, Human Development, and Schooling. As a research problem, it presents the following question below: Does the feedback give to students entering the Pedagogy course about their textual production help in the development of written competence and in promoting self-regulation learning? The general aim was to analyze if the use of feedback in the written productions by students entering the Pedagogy course of a Public Institution of Higher Education promotes writing and self-regulation learning. The specific objectives, to verify in the different written productions the “macro-structural aspects (textual typology, cohesion, coherence, normalization) and microstructural (orthographic, morphological, semantic, synthetic and punctuation) ”contained in the texts; to highlight, through written feedback, a positive aspect, two aspects to improve and motivate the student about his textual productions throughout the semester and apply the reflective questionnaire to verify the effects that the intervention had on the students. Characterized as action research, divided into two phases: feedback from written productions and as an instrument application of a reflective questionnaire. A group from the morning and evening periods took part in this research, with 63 students in the feedback phase, and 53 students answered the reflective questionnaire. In the feedback phase, corrections in students’ written productions were made in eight textual productions, based on the model proposed by Simão et al. (2017). The results showed that, throughout the textual productions, there was mostly a decrease in frequency about some aspects, since most of the aspects most frequently pointed out in the first productions appeared less frequently in the last three productions. In the reflective questionnaire, it was possible to verify the effectiveness of the intervention by analyzing the categories of students’ responses, which included the use of cognitive and metacognitive strategies. Considering the results, it was possible to verify that feedback is an essential activity and serves as a guide for students to perceive themselves as agents in their written practice which will impact their future teaching practice.

**Keywords:** Higher Education; Pedagogy; Self-regulation learning; *Feedback*; Written competency.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Modelo cíclico de autorregulação da aprendizagem .....	26
FIGURA 2 – Estrutura do <i>feedback</i> (SIMÃO et al., 2017) adaptada às produções textuais do Ensino Superior .....	44
FIGURA 3 – Modelo estruturado de <i>feedback</i> entregue ao estudante .....	45
FIGURA 4 – Exemplo de <i>feedback</i> que inclui definições microestruturais (gramática), referente a “pronomes” .....	49
FIGURA 5 – Exemplo de <i>feedback</i> que inclui definições microestruturais (gramática), referente a “advérbio” .....	50
FIGURA 6 – Exemplo de <i>feedback</i> que inclui definições macroestruturais (coerência), referente à “estrutura textual” .....	51
FIGURA 7 – Exemplo de <i>feedback</i> que inclui definições macroestruturais (normalização), referente às “normas da ABNT” .....	52

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Número de estudantes por fase da pesquisa, de acordo com a turma .....	41
TABELA 2 – Número de produções escritas corrigidas pela pesquisadora, por gênero textual e turma .....	53
TABELA 3 – Frequência de aspectos a melhorar indicados nas três primeiras produções (documentação, resumo e resenha), relativos aos critérios microestruturais, apresentados por turma .....	60
TABELA 4 – Frequência de aspectos a serem melhorados nas três primeiras produções (documentação, resumo e resenha), relativos aos critérios macroestruturais, apresentados por turma .....	61
TABELA 5 – Frequência de aspectos a serem melhorados nas três últimas produções (fichamento, seminário e artigo), relativos aos critérios microestruturais, apresentados por turma .....	62
TABELA 6 – Frequência de aspectos a serem melhorados nas três últimas produções (fichamento, artigo e seminário), relativos aos critérios macroestruturais, apresentados por turma .....	64
TABELA 7 – Estratégias apresentadas pelos estudantes referentes às contribuições dos <i>feedbacks</i> recebidos .....	66
TABELA 8 – Estratégias apresentadas pelos estudantes referentes à utilização das orientações para realizar um novo trabalho .....	69
TABELA 9 – Respostas apresentadas pelos participantes sobre se sentir motivado a continuar realizando novas tarefas de escrita .....	71
TABELA 10 – Pontos positivos da pesquisa relatados pelos participantes .....	73
TABELA 11 – Pontos negativos da pesquisa relatados pelos participantes .....	75

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Classificação de estratégias cognitivas e metacognitivas .....	29
QUADRO 2 – Título do trabalho, local de publicação, autor, ano de publicação e link para acesso .....	36
QUADRO 3 – Critérios macroestruturais e microestruturais adaptados para a realização da correção na produção escrita.....	46

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>1. REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>21</b>
1.1 Teoria Social Cognitiva .....	21
1.2 Autorregulação da aprendizagem .....	24
1.3 Estratégias de aprendizagem.....	28
1.4 O <i>feedback</i> e a produção escrita no Ensino Superior .....	30
1.5 Pesquisas nacionais recentes referentes à autorregulação da aprendizagem e escrita no Ensino Superior .....	34
<b>2. MÉTODO.....</b>	<b>40</b>
2.1 Cenário da pesquisa: curso, disciplina e série .....	40
2.2 Participantes .....	41
2.3 Procedimentos éticos .....	42
2.4 Procedimentos de intervenção.....	43
2.4.1 Desenvolvendo o <i>feedback</i> : um instrumento flexível .....	43
2.4.2 Definições microestruturais .....	48
2.4.3 Definições macroestruturais.....	50
2.5 Intervenção .....	53
2.5.1 Documentação bibliográfica, temática e biográfica .....	53
2.5.2 Resumo.....	54
2.5.3 Resenha.....	55
2.5.4 Fichamento .....	55
2.5.5 Seminário .....	55
2.5.6 Artigo.....	56
2.5.7 Questionário reflexivo: as contribuições do <i>feedback</i> .....	57
<b>3. RESULTADOS.....</b>	<b>59</b>
3.1 Desenvolvendo o <i>feedback</i> .....	59
3.2 Questionário reflexivo .....	65
3.2.1 Contribuições relatadas pelos participantes a partir dos <i>feedbacks</i> anexados em seus trabalhos acadêmicos .....	66
3.2.2 Contribuição dos <i>feedbacks</i> recebidos pelos participantes na realização de trabalhos acadêmicos subsequentes .....	68
3.2.3 Motivação percebida pelos participantes para realizar novos trabalhos de escrita acadêmica após receber um <i>feedback</i> .....	71

3.2.4 Sugestões e críticas apresentadas pelos participantes em relação ao desenvolvimento da pesquisa .....	73
<b>4. DISCUSSÃO .....</b>	<b>78</b>
4.1 <i>Feedback</i> na produção escrita .....	78
4.2 Questionário reflexivo .....	82
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>86</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>88</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>98</b>
<b>APÊNDICE B .....</b>	<b>99</b>
<b>APÊNDICE C .....</b>	<b>101</b>
<b>APÊNDICE D .....</b>	<b>104</b>

## APRESENTAÇÃO

Cresci admirando o mundo da leitura e da escrita e a prática destas atividades se tornou constante na graduação em Letras – Vernáculas e Clássicas. Paralelamente à graduação de Letras iniciei o curso de Pedagogia, pelo qual me encantei.

Ao longo das duas graduações, interessei-me por temas relacionados à psicologia educacional e, por esse motivo, em seguida, iniciei a pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional, quando me foi apresentada a Psicologia Cognitiva. Para a construção da monografia da pós-graduação tive conhecimento sobre a Teoria Social Cognitiva, proposta pelo psicólogo Albert Bandura, e sobre o constructo da Autorregulação da Aprendizagem, proposto por Barry Zimmerman. Ao final da pesquisa, uma das conclusões obtidas foi que havia poucas pesquisas que relacionassem a autorregulação da aprendizagem com a leitura e produção escrita.

Como eterna estudante e na prática profissional no auxílio a estudantes de licenciaturas do Ensino Superior à distância, vi na autorregulação da aprendizagem a possibilidade de aprofundamento em minhas inquietações, pois, diante dos diversos fatores do ambiente acadêmico, percebi que a escrita do estudante universitário merecia atenção, e que o retorno dado à produção escrita do estudante era pouco ou quase nulo, limitando-se apenas à nota.

A falta do retorno adequado dificulta aos estudantes o desenvolvimento da competência escrita, o que faz com que carreguem persistentes falhas textuais, falhas que podem impactar em sua prática docente. Desse modo, percebi que o processo de autorregulação e sua relação com a produção escrita mereciam ser investigados.

Envolvida nos enlaces da autorregulação da aprendizagem e nas inquietações sobre a leitura e escrita do estudante, iniciei realizando as disciplinas de mestrado como aluna especial, com foco naquelas com temática sobre linguagem e cognição, gêneros textuais e formação de professores.

Deste modo, vi que minhas duas paixões poderiam andar de mãos dadas, pois a autorregulação da aprendizagem tem muito a contribuir na escrita do estudante. Optei, então, por ingressar no Mestrado em Educação, e o que era apenas um sonho distante se tornou realidade quando fui aprovada. Este foi o caminho percorrido para chegar ao tema da presente pesquisa.



## INTRODUÇÃO

Entende-se que a fala se constrói em contextos sociais a partir da escrita e, em contextos acadêmicos, nas produções textuais. Observa-se a escrita, assim como a produção de um texto, como uma prática não só cognitiva, mas também linguística. Para Koch (2002, p. 31), o texto pode ser considerado uma “manifestação verbal, constituída de elementos linguísticos de diversas ordens, selecionados e dispostos de acordo com as virtualidades que cada língua põe à disposição dos falantes no curso de uma atividade verbal”.

O texto surge no propósito de garantir uma atividade discursiva em que algo é dito a alguém, formando uma produção de sentido para aquele que o lê. Segundo Geraldi (1991), o texto constitui-se de uma sequência verbal escrita coerentemente, formada por um todo. No ambiente universitário, o desenvolvimento da atividade de produção escrita impõe critérios previamente requisitados aos estudantes, pois se espera que esses estudantes tenham o domínio da língua e a competência escrita para realizar essa atividade.

A prática da escrita vai além do uso instrumental, pois, como destacam Polydoro; Carmo e Emílio (2017, p. 149), ainda que o estudante do Ensino Superior tenha adquirido o domínio da língua nos níveis anteriores de escolarização, “o contexto universitário lhe impõe especificidades da escrita acadêmica”. Sendo assim, condições essenciais são esperadas e cobradas do estudante de Ensino Superior, dado que nesta etapa a produção textual é uma prática recorrente.

Ainda segundo Polydoro; Carmo e Emílio (2017), no Ensino Superior as experiências de aprendizagem constituem um processo complexo, no qual a leitura e a escrita executam papel essencial para o conhecimento do estudante. Desse modo, considera-se que a dificuldade na escrita, e o desinteresse que resulta desta dificuldade, podem acarretar uma defasagem acadêmica, pois a escrita é uma atividade dominante no ambiente acadêmico e a competência escrita auxilia na prática de todas as áreas.

Considera-se relevante a reflexão sobre a produção escrita dos estudantes no Ensino Superior, de modo a pensar, questionar e rever melhorias, conforme aponta Nava (2017, p. 127):

No nível superior de ensino, a escrita será cobrada com muita frequência, e competências de produção textual assumem importância ainda mais intensa, uma vez que os alunos passam muito tempo lendo, selecionando, relacionando e retendo informações que lhes são apresentadas sob a forma de texto, além de precisarem externalizar por meio da escrita o conhecimento adquirido.

Para Pedersen e Polydoro (2017), ser um escritor competente envolve mais que conhecimento de vocabulário e gramática. A escrita, por se tratar de uma atividade autoplanejada, depende do nível de autorregulação do estudante. Estudos que ligam a autorregulação à linguística abordam como as duas especificidades podem estar relacionadas, e apontam a autorregulação da aprendizagem como fator que contribui para a linguagem, tanto no processo de leitura quanto no de escrita. A produção de um texto escrito articula estratégias de natureza cognitiva e metacognitiva, que interagem com fatores afetivos, motivacionais, sociais e culturais (ZIMMERMAN; RISEMBERG, 1997).

No contexto educacional, a autorregulação parte do conceito de autorregulação da aprendizagem e surge como a possibilidade de o estudante se tornar protagonista da própria aprendizagem. Assim, de acordo com Boruchovitch (2019, p. 9):

Aprendizagem autorregulada é o processo pelo qual os indivíduos ativam, orientam, monitoram e se responsabilizam por sua própria aprendizagem. Requer a integração de fatores cognitivos, metacognitivos, afetivos, motivacionais e comportamentais envolvidos no aprender.

Ativar o protagonismo do estudante no Ensino Superior requer atenção e promoção de condições reflexivas, de modo a fazer com que ele reflita sobre o objetivo da tarefa que está se propondo a realizar, o que também deve ocorrer de forma prática, pois assim o estudante terá a oportunidade de desenvolver sua autonomia e trabalhar suas competências. No que concerne à escrita, Simão; Frison e Machado (2015, p. 35) afirmam que “tornar os alunos escritores mais autorregulados implica promover situações que lhes permitam compreender que a escrita é um instrumento de comunicação que exige aprendizagem pessoal e social”. Desse modo, para o desenvolvimento de escritores autorregulados e a promoção da habilidade de escrita no ambiente acadêmico, o professor poderá intervir fornecendo ao estudante o retorno de sua atividade, o que será denominado nesta pesquisa como *feedback*.

Compreende-se que o *feedback* pode promover a autorregulação da aprendizagem do estudante no que se refere ao desenvolvimento da competência escrita, ajudando-o a reconhecer seus acertos e erros na prática. Conforme apontado por Vieira (2013), o *feedback* por muitas vezes esteve relacionado à atribuição de notas e conceitos:

Como os instrumentos utilizados são majoritariamente os testes escritos, que visam a atribuição de uma nota no final do período, os mesmos acabam por ser quase que a única forma de *feedback* ao trabalho que desenvolvem (VIEIRA, 2013, p. 119).

Segundo Hattie (1993 *apud* FLUMINHAN; MURGO; FLUMINHAN JR., 2015, p. 239), o *feedback* seria “uma ferramenta para orientar o estudante em relação ao seu desenvolvimento acadêmico, por meio de informações acerca de sua habilidade ou inabilidade em compreender o que está sendo estudado”. Realizado desta forma, o *feedback* torna o estudante consciente e crítico de seus conteúdos a melhorar, bem como o motiva naquilo que ele faz com destreza. Segundo Vieira (2013, p. 39):

O *feedback* adequado, fornecido pelo professor, pelos pares ou pela família, ajuda o aluno a identificar os seus acertos, mas também os seus erros, o que já está aprendido ou que ainda precisa de ser trabalhado. Só modificará o seu comportamento o aluno que for capaz de identificar o que ainda não executa corretamente. Esta identificação leva ao autoconhecimento, o qual, por sua vez, promove as mudanças comportamentais a introduzir no processo de ensino e aprendizagem.

O *feedback* surge como uma possibilidade de auxiliar o estudante a desenvolver estratégias de autorregulação, pois, a partir do retorno do professor, o estudante se torna ciente e pode ser proativo na busca de sua competência escrita e de outros aspectos ligados à aprendizagem. Vieira (2013) classifica o *feedback* como o apoio ao estudante na aquisição de conhecimento e de competências que lhe ajudem a continuar a aprender. Para o autor, “mais do que fornecer ao aluno informação sobre os seus falhanços, deverá fornecer pistas para a sua ação futura” (VIEIRA, 2013, p. 31).

O fato de a presente pesquisa ter como participantes estudantes do curso de Pedagogia, que serão futuros professores, demonstra que a vivência educacional destes estudantes terá influência primordial na sua ação como docente, afinal, segundo Ganda e Boruchovitch (2019, p. 146), “o aprendizado desses universitários tem um efeito multiplicador ao se tornarem professores, pois terão mais

conhecimento e experiência para poder auxiliar seus futuros alunos”. Além disso, pode ser um equívoco esperar que o estudante ingressante do Ensino Superior tenha total domínio da escrita, há falhas que devem ser reguladas para que o “efeito multiplicador” (GANDA; BORUCHVITCH, 2019) aconteça de forma positiva, para tornar o estudante autônomo e consciente de sua escrita.

Para realizar a presente pesquisa junto ao curso de Pedagogia, optou-se pela disciplina anual de Metodologia do Trabalho Científico, ofertada na primeira série do curso, entretanto, o trabalho foi realizado no segundo semestre letivo de 2018. Das quatro turmas ofertadas pelo curso, duas foram escolhidas para este trabalho, sendo uma turma do período diurno (3000) e outra do período noturno (1000). A escolha foi motivada pelo fato de a professora que se propôs a participar da pesquisa ministrar a disciplina para estas duas turmas, o que garantiria, de certa forma, a análise de duas turmas que experimentam a mesma metodologia de ensino.

A primeira série do curso de Pedagogia foi selecionada por ser composta por estudantes ingressantes, com uma parte, oriunda do Ensino Médio, que ainda está se adaptando às exigências da escrita acadêmica para estudantes do Ensino Superior. É possível que esse estudante da primeira série encontre dificuldades na produção escrita, além de não estar consciente sobre a repetição de erros que ocorre desde os anos escolares anteriores. Esse estudante precisa de auxílio para se tornar consciente e autônomo em sua aprendizagem. Além disso, a referida disciplina apresenta como proposta trabalhar com produções escritas e gêneros textuais acadêmicos. Tais produções exigem do estudante certa competência textual, além de autorregulação da aprendizagem.

Dessa forma, com base nas reflexões sobre a autorregulação da aprendizagem e a competência escrita do estudante acadêmico, tendo como referenciais a Psicologia Cognitiva e a Teoria Social Cognitiva, levou-se em consideração as exigências que esses estudantes terão que atender para a produção textual no contexto acadêmico. Ao propor o uso do *feedback* nas produções escritas desses estudantes de Pedagogia, compreende-se que a intervenção poderá contribuir para o desenvolvimento da competência escrita e a promoção da autorregulação da aprendizagem.

Assim, por meio da presente pesquisa, pretendeu-se responder à seguinte questão: como o *feedback* dado aos estudantes ingressantes do curso de

Pedagogia sobre sua produção textual auxilia no desenvolvimento da competência escrita e na promoção da autorregulação da aprendizagem?

No intuito de responder a essa questão, o estudo apresentou como objetivo geral analisar se o uso do *feedback* nas produções escritas dos estudantes ingressantes do curso de Pedagogia de uma Instituição Pública de Ensino Superior promove competência escrita e autorregulação da aprendizagem. Como objetivo específico, procurou verificar, nas diferentes produções escritas, os aspectos “macroestruturais” (tipologia textual, coesão, coerência, normalização) e “microestruturais” (ortografia, morfologia, semântica, sintática e pontuação) contidos nos textos. Buscou destacar, por meio do *feedback* escrito, um aspecto positivo e dois aspectos a melhorar, bem como motivar o estudante sobre suas produções textuais ao longo do semestre. Também verificou, por meio da análise do questionário reflexivo, se o *feedback* realizado contribuiu para a autorregulação da aprendizagem na construção de sua competência escrita.

O estudo está estruturado em seis capítulos. O primeiro é a presente introdução, na qual a pesquisa é brevemente apresentada. O segundo apresenta o referencial teórico utilizado nesta pesquisa e está organizado em cinco tópicos: a Teoria Social Cognitiva, a Autorregulação da Aprendizagem, as Estratégias de Aprendizagem, o *Feedback* e a Produção Escrita no Ensino Superior, além de pesquisas nacionais referentes à autorregulação e escrita no Ensino Superior. O terceiro capítulo contém a metodologia e apresenta as características dos participantes, instrumentos e materiais utilizados, bem como a descrição dos procedimentos adotados. No quarto capítulo estão os resultados: há uma classificação dos pontos a melhorar mais indicados nos *feedbacks* das produções escritas dos estudantes e uma análise das respostas dadas pelos estudantes no questionário reflexivo. O quinto capítulo apresenta a discussão dos resultados, realizada sob o olhar do referencial teórico. Para finalizar, o sexto capítulo apresenta algumas considerações finais, nas quais foram abordados os principais resultados, as limitações da pesquisa, sugestões e a visão pessoal da pesquisadora em relação aos dados obtidos na pesquisa.

## 1. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo serão apresentados os fundamentos teóricos que subsidiaram o presente estudo, a saber: a Teoria Social Cognitiva, o constructo da Autorregulação da Aprendizagem, as Estratégias de Aprendizagem, o *Feedback* e a Produção Escrita no Ensino Superior, bem como pesquisas nacionais referentes à autorregulação e escrita no Ensino Superior.

### 1.1 Teoria Social Cognitiva

A Teoria Social Cognitiva surge enraizada no campo teórico da aprendizagem social. Uma das pluralidades teóricas da psicologia contemporânea que se constitui de um referencial explicativo sobre o desenvolvimento e a ação humana, a teoria vem sendo difundida desde 1986 pelo psicólogo canadense Albert Bandura. Convém destacar a difusão da teoria a partir de seus precursores, Neal Miller e John Dollard (1941), que definiram uma teoria baseada na aprendizagem social e na imitação.

Após duas décadas, Bandura (1963), junto a Richard Walters, rompe com a abordagem behaviorista da teoria da aprendizagem social, que, de acordo com Pajares e Olaz (2008), concentrou-se no papel crítico que os modelos sociais desempenham no funcionamento humano. Diante da incompletude teórica da aprendizagem social, Bandura, na década de 1970, identificou um importante elemento que faltava: “indivíduos criam e desenvolvem percepções pessoais sobre si mesmos, as quais se tornam instrumentos para os objetivos que perseguem e para o controle que exercem sobre o seu próprio ambiente” (PAJARES; OLAZ, 2008, p. 97).

Em 1986, Bandura muda o rumo de sua teoria de aprendizagem social para Teoria Social Cognitiva e destaca o papel importante que a cognição exerce na capacidade do indivíduo, apontando que há uma interrelação entre a ação humana e o pensamento. Assim, para Bandura (2008), as pessoas não são apenas agentes da ação, elas são autoinvestigadoras do próprio funcionamento.

Na Teoria Social Cognitiva há três fatores que são determinados reciprocamente, o que se descreve como reciprocidade triádica, isto é, uma interrelação dinâmica na qual, segundo Bandura (2008a), o funcionamento psicológico envolve uma interação recíproca contínua entre influências

comportamentais, cognitivas e ambientais. Sendo assim, o aprendizado do estudante não é determinado meramente por processos pessoais. Presume-se que os processos sejam influenciados por fatores ambientais e eventos comportamentais de maneira recíproca.

A Teoria Social Cognitiva propõe que o indivíduo, a partir de estímulos externos, é capaz de interpretar e processar os fatores cognitivamente, formando, assim, a agência humana, pois:

[...] os indivíduos são agentes que podem fazer coisas acontecerem com seus atos e se envolvem de forma proativa em seu próprio desenvolvimento. Fundamental a esse sentido da agência, há o fato de que, entre outros fatores pessoais, os indivíduos possuem autocrenças que lhes possibilitam exercer um certo grau de controle sobre seus pensamentos, sentimentos e ações (PAJARES; OLAZ, 2008, p. 99).

Ser agente vai além de intervir em suas ações, é o ato intervir intencionalmente no ambiente e até mesmo nas circunstâncias da vida. Não se trata de um aspecto inato, mas sim de um processo individual e progressivo. A agência humana está alicerçada em quatro capacidades humanas: *intencionalidade*, que é o desenvolvimento de planos de ação, *pensamento antecipatório*, que consiste na definição de objetivos e antecipação dos resultados, *autorreatividade*, que permite ao indivíduo transformar, por meio de processos autorregulatórios, suas intenções e planos em realidade, e *autorreflexividade*, que parte da metacognição pessoal, pois por meio da auto-observação os indivíduos prestam atenção em seus pensamentos e no sentido de suas atividades e crenças pessoais (AZZI, 2014a).

Ao se referir à Teoria Social Cognitiva, Polydoro e Azzi (2009, p. 253) menciona: “somos possuidores de um conjunto de capacidades básicas que nos permite diferenciarmo-nos no e pelo contato com a cultura em que estamos inseridos”. Sendo assim, outro conceito importante é o da modelação social, pois, nesse sentido, a aprendizagem acontece a partir da observação de comportamentos e suas consequências podem ser moldadas por experiência direta e observacional, visto que há uma:

Tendência a pensar que as pessoas não só aprendem a partir do que fazem de forma efetiva, como também daquilo que observam os demais fazerem, daí a influência da modelagem na conduta humana acentuada nesta Teoria. É importante ressaltar que, segundo a teoria sociocognitiva, a modelagem não só inclui a observação e réplica de condutas de outros, mas a modelagem verbal; bem como, os sujeitos não se limitam a responder a estímulos do meio, eles os interpretam (FANTINEL et al., 2013, p. 143).

A modelação é capaz de trazer novos comportamentos ao repertório do indivíduo, bem como pode desinibir ou retrair comportamentos aprendidos, pois os modelos são transmissores de conhecimentos e valores. Outra vertente que afeta o funcionamento humano é a crença de autoeficácia, que ocupa espaço central na Teoria Social Cognitiva, pois influencia todos os aspectos da vida das pessoas. Segundo Pajares e Olaz (2008), as crenças de autoeficácia são percepções que os indivíduos têm sobre suas próprias capacidades, sendo assim, são crenças de competência pessoal diretamente relacionadas à motivação humana.

A autoeficácia é desenvolvida durante toda a vida e moldada de acordo com influências externas. Embora não garanta a habilidade necessária para a realização de uma atividade, a autoeficácia proporciona a percepção de capacidade necessária para se iniciar o processo de realização de tal atividade (AZZI; GUERREIRO-CASANOVA; DANTAS, 2014).

Desse modo, a autoeficácia implica na escolha das tarefas, no nível de motivação, no investimento e no desenvolvimento do estudante, ou seja, a autoeficácia exerce influência no controle dos processos de ensino e de aprendizagem. Assim, estudantes que demonstram maior autoeficácia engajam-se com estratégias mais eficientes de autorregulação, desenvolvendo a persistência necessária para o sucesso acadêmico. As crenças de autoeficácia desenvolvem papel primordial nos processos de autorregulação.

Polydoro e Azzi (2008, p. 151) definem a autorregulação como “um mecanismo interno consciente e voluntário de controle, que governa o comportamento, os pensamentos e os sentimentos pessoais, tendo como referências metas e padrões pessoais”. Assim como a autoeficácia, a autorregulação também pode ser desenvolvida ao longo da vida, pois oferece ao indivíduo condições para o automonitoramento e controle de seu próprio comportamento, com foco em um objetivo pessoal.

De acordo com Polydoro e Azzi (2008), pelo processo de autorregulação as pessoas podem monitorar sua conduta e as condições em que elas ocorrem, julgar suas relações, seu padrão moral e circunstâncias percebidas, além de regular suas



ações por meio das consequências destas ações. É pela autorregulação que o indivíduo direciona seu comportamento, o qual opera por meio de um conjunto de subfunções: a *auto-observação*, que fornece informações necessárias para o estabelecimento de padrões de desempenho e para a avaliação das mudanças que acontecem no comportamento, o *juízo*, que serve para a verificação daquilo que afeta e subsidia as autorreações de ações realizadas, e, por fim, as *autorreações*, mecanismos que motivam o indivíduo a regular o curso das ações (AZZI, 2014; AZZI; POLYDORO, 2017).

## 1.2 Autorregulação da aprendizagem

Os processos de autorregulação foram contemplados por Bandura em diferentes vertentes, pesquisas e textos teóricos (AZZI; POLYDORO, 2008). Além da contribuição social, Bandura contribuiu para o campo da psicologia educacional, pois, de acordo com Azzi e Polydoro (2008), estudiosos como Barry Zimmerman e Dale Schunk se debruçaram sobre o conhecimento da autorregulação no campo acadêmico, tanto no plano teórico quanto na aplicação educacional.

Zimmerman surge ao final da década de 1960 e parte das premissas da aprendizagem social propostas por Bandura para formular, inicialmente, constructos sobre a autorregulação da aprendizagem. O psicólogo educacional percebeu em sua prática a carência de investigações acerca de aspectos cognitivos e sociais da aprendizagem, principalmente em relação à responsabilidade dos estudantes sobre seu desenvolvimento e desempenho acadêmico. Para o autor, a autorregulação da aprendizagem pode ser desenvolvida por meio de aptidões cognitivas, metacognitivas e motivacionais (ZIMMERMAN, 2013). Desenvolveu o modelo de autorregulação da aprendizagem a partir da Teoria Social Cognitiva proposta por Bandura, acerca da análise do funcionamento humano em relação aos fatores pessoal, comportamental e ambiental:

Pessoal (interna), comportamental e ambiental em uma dinâmica de ajustamento e adaptação recíproca a qual age em uma dependência cíclica das três fontes de *feedback* para orientar as adaptações estratégicas que modulam as aprendizagens (ZIMMERMAN, 2013, p. 37).

O modelo proposto por Zimmerman (2000) é composto por três fases autorregulatórias: fase prévia, fase de realização e fase de autorreflexão, etapas que estão organizadas de forma cíclica, em uma relação causal, no processo de autorregulação (EMÍLIO; POLYDORO, 2017; BORUCHOVITCH; GOMES, 2019). Desse modo, Zimmerman (2013, p. 142) define que:

Para resolver os problemas de relação causal entre autorregulação na aprendizagem e crenças motivacionais, e resultados na aprendizagem, eu (ZIMMERMAN, 2000) propus um modelo cíclico de SRL baseado na teoria social cognitiva. De acordo com este modelo, o processo de aprendizagem do estudante é acompanhado de crenças motivacionais e elas se correlacionam em três fases autorregulatórias: fase antecipatória/prévia, desempenho e autorreflexão.

A Figura 1 apresenta o modelo cíclico de autorregulação da aprendizagem, que propõe a interrelação entre processos metacognitivos e motivacionais baseando-se na Teoria Social Cognitiva de Bandura.

**FIGURA 1 – Modelo cíclico de autorregulação da aprendizagem**



Fonte: Zimmerman (2013).

Segundo esse modelo, o processo de autorregulação da aprendizagem é cíclico, pois cada fase gera um *feedback* que servirá para a próxima fase. Na fase de previsão ocorre a análise da tarefa e o planejamento de estratégias para sua execução (AZZI; POLYDORO, 2008; 2017). A segunda fase, descrita como fase de desempenho, refere-se às ações, aos comportamentos que o indivíduo adota durante o processo de aprendizagem (SIMÃO; DUARTE; FERREIRA, 2012; BORUCHOVITCH, 2014, BORUCHOVITCH; GOMES, 2019). A autorreflexão é a terceira fase e nesta o estudante avalia o processo realizado, os objetivos definidos e os resultados alcançados. Deste modo, é capaz de realizar alterações para aprimorar a execução de tarefas futuras (SIMÃO; FRISON; MACHADO, 2015).

No decorrer destas fases o estudante pode ter um aumento relativo à aprendizagem, dependendo do seu nível de autorregulação. Sendo assim, estudantes proativos diferenciam-se nos processos autoavaliativos:

Deles podem ser esperados padrões cíclicos melhores e resultados mais favoráveis, ao contrário dos alunos reativos que falham nas autorreflexões, com prejuízo para sua percepção de autoeficácia e, conseqüentemente, dos resultados de aprendizagem (BORUCHOVITCH; GOMES, 2019, p. 26).

Estudantes proativos fazem constantes inferências adaptativas, logo, são capazes de ajustar estratégias e modificar objetivos quando necessário. O mesmo não ocorre com estudantes reativos, pois analisam mal a tarefa que vão realizar, não planejam e nem selecionam metas. Além de não conseguirem realizar a autoavaliação, estes estudantes tendem a atribuir erros a causas incontroláveis.

Os estudantes reativos se baseiam em inferências defensivas para se proteger da futura insatisfação e aversão; apresentam então formas de desamparo, procrastinação, evitação de tarefas, desengajamento cognitivo e apatia (BORUCHOVITCH; GOMES, 2019, p. 27).

O modelo cíclico de autorregulação de Zimmerman (2013) permite discutir sobre os dois perfis de estudantes, o proativo e o reativo, e, deste modo, leva a repensar também o papel do estudante em sua função acadêmica e a contribuição do professor no processo de aprendizagem. Portanto, pode-se dizer que a autorregulação acadêmica se refere às ações, aos pensamentos e sentimentos autogerados, que são planejados e sistematicamente adaptados conforme a necessidade para afetar a própria aprendizagem e a motivação (ZIMMERMAN, 2000).

A autorregulação requer a participação ativa dos estudantes em sua aprendizagem, a partir da formação de estratégias e do comprometimento, de acordo com seus objetivos acadêmicos.

A autorregulação da aprendizagem é um processo pelo qual o sujeito é estimulado a formular estratégias de (auto)organização, definindo metas, objetivos que lhe permitam atingir resultados. Neste processo, o sujeito formula objetivos, segundo sua expectativa, motivação e intencionalidade, para depois organizar estratégias que lhe permitam alcançar as aprendizagens desejadas (DUARTE; FRISON, 2012, p. 112).

É possível desenvolver e aprimorar estratégias de autorregulação da aprendizagem por meio de atividades que estimulem o estudante a controlar o seu próprio desempenho, assumindo papel ativo, motivado e empenhado ao longo da aprendizagem (SIMÃO; DUARTE; FERREIRA, 2012; EMÍLIO; POLYDORO, 2017; BORUCHOVITCH; MACHADO, 2017).

### 1.3 Estratégias de aprendizagem

A autorregulação da aprendizagem vem ganhando espaço na definição do processo pelo qual o indivíduo controla, monitora e avalia o seu próprio aprendizado, conforme descrevem Zimmerman e Schunk (2008 *apud* GANDA; BORUCHOVITCH, 2019). O indivíduo autorregulado organiza e desenvolve estratégias que favorecem o alcance de suas metas, “nesse sentido, o estudo em estratégias de aprendizagem está arraigado no constructo da autorregulação, por ser a ferramenta ou instrumento empregado na apropriação do conhecimento” (MACIEL; ALLIPRANDINI, 2018, p. 146).

Estratégias de aprendizagem podem ser definidas como procedimentos conscientes e intencionais ou atividades que auxiliam na aquisição e utilização de informações recebidas do meio, possibilitando o seu armazenamento e viabilizando sua recuperação. Uma classificação geral das estratégias de aprendizagem as divide em estratégias cognitivas e metacognitivas (DEMBO, 1994; GARNER; ALEXANDER, 1989). Para Simsek (2006), as estratégias cognitivas podem ser classificadas com base em sua finalidade. Neste sentido, são três as categorias apresentadas pelo autor: estratégias de ensaio, de elaboração e de organização. Por sua vez, as estratégias metacognitivas estão relacionadas com a regulação dos processos cognitivos, propõem avaliar a eficácia das estratégias cognitivas, uma vez que os aprendizes regulam o que está relacionado ao conhecimento e decidem quando e onde utilizar esta ou aquela estratégia (PORTILHO; DREHER, 2012). De maneira sucinta, Freire (2009, p. 283) define que “as estratégias cognitivas se relacionam com a manipulação do material a ser aprendido, enquanto as estratégias metacognitivas se referem à planificação, monitorização e autoavaliação dos processos de aprendizagem”.

O Quadro 1 apresenta um resumo das estratégias de aprendizagem classificadas como cognitivas e metacognitivas, segundo Boruchovitch (1999).

**QUADRO 1** – Classificação de estratégias cognitivas e metacognitivas

<b>ESTRATÉGIAS COGNITIVAS</b>	<b>ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS</b>
<p><b>ENSAIO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Repetição</li> <li>• Ensaiar</li> </ul> <p><b>ELABORAÇÃO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reescrever</li> <li>• Resumir</li> <li>• Criar analogias</li> <li>• Tomar notas</li> <li>• Criar perguntas e respostas</li> </ul> <p><b>ORGANIZAÇÃO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Topificar um texto</li> <li>• Elaborar diagramas</li> <li>• Criar redes de conceitos</li> </ul>	<p><b>PLANEJAMENTO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer metas</li> <li>• Antecipação</li> </ul> <p><b>MONITORAMENTO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manter atenção</li> <li>• Autoquestionamento</li> <li>• Autoavaliação</li> </ul> <p><b>REGULAÇÃO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reler</li> <li>• Retomar</li> </ul>

**Fonte:** Boruchovitch (1999), adaptado pela autora (2020).

Boruchovitch (1999) baseia-se em autores como Corno e Mandinach (1983); Weinstein e Mayer (1986); Brophy e Good (1986) e Dembo (1988; 1994) para subsidiar e exemplificar o que são as estratégias cognitivas e metacognitivas. Conforme se observa no Quadro 1, as estratégias cognitivas estão subdivididas em ensaio, elaboração e organização, e as estratégias metacognitivas em planejamento, monitoramento e regulação, estando cada uma aliada às atividades que podem ser exercidas pelo sujeito. Boruchovitch (1999) aponta que as estratégias de “ensaio” são a repetição e o próprio ato de ensaiar. Em “elaboração” o conjunto se constitui das atividades de reescrever, resumir, criar analogias, tomar nota e criar perguntas e respostas, isto é, conectar o novo aprendizado com um conhecimento antigo. Por fim, o tópico “organização” envolve os atos de topificar, elaborar diagramas e criar redes de conceitos, referindo-se ao ato de categorizar e hierarquizar conceitos. Tais estratégias influenciam no momento da aprendizagem de modo a contribuir para o armazenamento de informações de maneira eficaz (BORUCHOVITCH, 1999; PINTO; SILVA, 2018).

Ainda é possível verificar, conforme o Quadro 1, que as estratégias metacognitivas envolvem o “planejamento”, que é o estabelecimento de metas e a antecipação para realizar uma dada tarefa, o “monitoramento”, que consiste em manter a atenção, realizar autoquestionamento/autoavaliação e praticar inspeção sobre o seu processo de aprendizagem, e a estratégia de “regulação”, cujo objetivo é reler e retomar dado conteúdo, de modo a aperfeiçoar a prática de estudo (BORUCHOVITCH; SANTOS, 2006; PERASSINOTO; BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2013).

#### **1.4 O *feedback* e a produção escrita no Ensino Superior**

A escrita é considerada “uma técnica de representação abstrata da própria fala, um modo de produção textual-discursiva com suas próprias especificidades” (MARCUSCHI, 1997, p. 126), além de ser definida como condição fundamental para a inserção de estudantes nos ambientes escolares e acadêmicos, sendo que, ao longo dos níveis de ensino, a prática escrita passa a ser cobrada de forma cada vez mais intensa.

No Ensino Superior, espera-se que o estudante tenha familiaridade com a linguagem acadêmica, porém, percebe-se na conjuntura educacional um ensino reprodutivo e engessado, definido por uma metodologia tradicional gerenciada pelo professor. Geraldi (1991) afirma que o papel do professor em sala de aula não pode se limitar ao exercício de pura “capatazia”, com função restrita ao gerenciamento. Para o autor, a função do professor vai além, pois é necessário “ser do aluno um interlocutor ou mediador entre o objeto de estudos (no caso, o texto) e a aprendizagem que se vai concretizando nas atividades de sala de aula” (GERALDI, 1991, p. 112), além de dar ao estudante o seu papel de sujeito-autor.

É importante considerar também que no Ensino Superior ressurgem algumas dificuldades dos níveis anteriores, ainda não superadas. Na academia os estudantes têm muito a dizer, mas não sabem como ou qual a forma mais adequada para se expressar por escrito (VITÓRIA; CHRISTOFOLI, 2013, NAVA, 2017).

Escrever, além de ser uma habilidade extremamente importante para a vida do estudante, torna-se um processo de longo prazo e requer desses estudantes conhecimentos variados sobre si mesmo e sobre os seus processos de pensamento, além da coordenação destes conhecimentos em níveis intelectuais, afetivos e motivacionais (COSTA; BORUCHOVITCH, 2019). Sendo assim, envolve mais que o

domínio de vocabulário e gramática, pois a escrita também depende do nível de autorregulação pessoal (ZIMMERMAN; RISEMBERG, 1997).

Para o desenvolvimento da competência discursiva, o professor, como mediador e agente de maior conhecimento, poderá auxiliar o estudante a se tornar conhecedor dos mecanismos linguísticos e gramaticais, pois, segundo Garcez (1998, p. 42), o “professor explica, esclarece, instrui, define regras que asseguram a competência mínima esperada, modela, monitora, estimula e elogia o progresso, sempre com um papel crítico e positivo”. Porém, nas últimas décadas houve uma mudança no modo como é vista a aprendizagem do estudante no Ensino Superior, uma vez que a aprendizagem não se limita apenas à transmissão de conhecimento do professor ao aluno, mas consiste em um processo no qual o estudante controla ativamente seus conhecimentos e habilidades (NICOL; MACFARLANE-DICK, 2006).

Partindo dessa definição, no que concerne à escrita acadêmica, o professor, como mediador, deve propor aos estudantes estratégias relacionadas à sua produção escrita, indicar novos meios de apresentar ideias, assim como apontar ajustes necessários no texto, afinal, de acordo com Simão; Frison e Machado (2015, p. 35), a escrita exige, de quem escreve, conhecimentos dos “níveis microestruturais (correção ortográfica, morfológica, semântica, sintática) até os macroestruturais (tipologias de texto, coerência e coesão, pontuação e paragrafação)”. Entretanto, tais ajustes vão além da mera indicação dos erros, tendo principalmente o propósito de explorá-los para que o estudante tenha ciência dos processos linguísticos, pois o retorno dado ao estudante deve servir de apoio na aquisição de conhecimento e no desenvolvimento de competências. É com base nesta visão que surge o termo *feedback*:

Frequentemente utilizado para designar todo o tipo de comentários produzidos no seguimento de uma determinada ocorrência, os quais chegam a tomar a forma de conselhos, louvores ou avaliações, o termo *feedback* não pode, na verdade, limitar-se a comentar ou mesmo avaliar. Ao invés de fazer um julgamento, uma avaliação ou mesmo um aconselhamento, o *feedback* deve fornecer uma informação objetiva e rigorosa sobre a forma como foi desempenhada uma tarefa que visava cumprir um determinado objetivo (VIEIRA, 2013, p. 31).

Segundo Hattie e Yates (2014), o termo *feedback* surgiu por volta do início do século XX, pois, ao revisarem a história das ciências sociais, encontraram evidências de que os primeiros behavioristas usaram o *feedback* para tentar analisar alterações comportamentais: “eles conceberam *feedback* como processo decorrente



de reforçadores (*feedback* positivo) ou para evitar punições (*feedback* negativo)” (HATTIE; YATES, 2014, p. 45).

O termo *feedback* começou a ser amplamente utilizado e derivado em seu significado. Para Hattie e Timperley (2007, p. 81), “o *feedback* é, portanto, uma ‘consequência’ do desempenho” e pode ser fornecido por um agente, seja ele um familiar, amigo, professor, colega, de modo a informar o desempenho de alguém sobre uma tarefa ou produto e se o trabalho está sendo realizado corretamente ou incorretamente (HATTIE; TIMPERLEY, 2007).

No que concerne à educação, o *feedback* tem papel primordial. Luz (2011, p. 9) declara que “o *feedback* pode ser – e é – uma prática educativa que, quando utilizada de forma adequada e atempadamente<sup>1</sup>, auxilia os estudantes na busca de uma aprendizagem autorregulada”. Para Batista-Santos e Silva (2018), o *feedback* pode promover uma conscientização significativa para a aprendizagem, além de alertar sobre os acertos e desacertos da atividade realizada, suscitando a transformação.

Para Hattie e Timperley (2007, p. 87), o principal objetivo do *feedback* seria “diminuir discrepâncias”. Os autores indicam que o *feedback* pode ser desenvolvido entre professor-aluno e aluno-aluno e destacam três questões ligadas ao *feedback*: “Para onde vou? (Quais são os objetivos?), Como estou indo? (Que progresso está sendo feito em direção à meta?) e Onde seguir? (O que é necessário para realizar atividades para obter melhores progressos?)”. Tais questões podem contribuir para o sucesso na aprendizagem. Entender as circunstâncias que levaram aos resultados e construir um *feedback* eficaz inclui quatro níveis: nível de desempenho da tarefa, nível dos processos, nível regulatório e nível pessoal (HATTIE; TIMPERLEY, 2007).

Para tanto, Simão (2008) também aponta ser essencial que durante o processo de aprendizagem os alunos recebam *feedback* do professor e/ou dos colegas sobre o seu trabalho, “o que lhes permite perceber se estão a conseguir alcançar o(s) objectivo(s) pré-definidos, ou seja, perceber se vão no caminho certo ou se é necessário fazer ajustamentos para atingir o(s) objetivos(s)” (SIMÃO, 2008, p. 133). Sendo assim, o *feedback* educativo pode ser coletivo ou individual, realizado pelo professor ou por pares, ambos podem contribuir para a tomada de consciência e ajudar estudantes a repensarem sobre a própria escrita.

---

<sup>1</sup>Atempadamente: feito no tempo previsto.

Assim como o *feedback* individual, o *feedback* coletivo pode oportunizar a reflexão, auxiliar no processo de repensar estratégias ou de transformá-las, induzir o grupo a reavaliar práticas, possibilitar a busca por ajuda e propiciar a autorregulação compartilhada, pois o *feedback* entre estudantes e pares implica em uma aprendizagem colaborativa e contribui com a melhora do desempenho dos estudantes (FLUMINHAN; ARANHA; FLUMINHAN, 2013; NAVA, 2013).

Como mencionado, o *feedback* pode ser considerado uma atividade de remediação, pois a partir dele o professor poderá apontar aos estudantes suas fragilidades e indicar os caminhos para a resolução de suas falhas, acompanhando-os de forma contínua para que consigam a melhora dos resultados.

À medida que se avança nas tarefas, estas se tornam progressivamente mais complexas; todavia, com o *feedback* contínuo e individualizado, que respeita os tempos e capacidades dos discentes, estes se sentiriam motivados a continuar se desenvolvendo (PINHEIRO, 2018, p. 330).

É importante que o *feedback* tenha influência agregadora na aprendizagem do estudante, sendo assim, deve ser feito bem e de maneira organizada para a orientação dos estudantes. Deste modo, o *feedback* pode ser formativo, integrando fatores cognitivos e motivacionais, já que:

Um bom *feedback* dá aos alunos a informação que precisam para que percebam onde estão em termos de objetivos e o que fazer a seguir (fator cognitivo). Quando sentem que percebem o que fazer e porquê, a maior parte dos alunos desenvolve a sensação de controle sobre a sua própria aprendizagem (fator motivacional) (AVÓES, 2015, p.1 9).

Para Zimmerman e Risemberg (1997), o *feedback* pode ser ativo e contribuir para a autorregulação da escrita ao estar incluso nos processos ambientais, processos comportamentais e processos pessoais, os quais interagem reciprocamente por meio de um *loop* de *feedback*. Os autores destacam a importância do *feedback* no processo de escrita quando este contribui para uma estratégia bem-sucedida ou auxilia na melhoria de uma estratégia inadequada, e apontam também a influência do *feedback* sobre percepções de autoeficácia. Deste modo, a autorregulação do estudante está ligada à sua capacidade de realizar ajustes em seu processo de aprendizagem, que podem acontecer a partir do *feedback* que recebe do professor, considerando a individualidade de cada estudante.

O *feedback* deve gerar a conscientização sobre a aprendizagem, pois ressalta a importância entre o pretendido e o real e motiva o estudante a repetir o acerto (ZEFERINO; DOMINGUES; AMARAL, 2007; DIAS; SANTOS, 2013). Porém, segundo Fluminhan; Murgo e Fluminhan Jr. (2015, p. 238), “o *feedback* tem sido muitas vezes negligenciado por professores, por falta de tempo em sala de aula, por excesso de trabalho”, provavelmente devido à grande quantidade de estudantes e de turmas às quais o docente ministra suas aulas, além da falta de tempo para as correções das atividades, que pode implicar na ausência da ação do *feedback* individualizado e afetar diretamente o envolvimento do estudante na relação professor-estudante.

Ainda de acordo com as autoras, a prática de *feedback* pode não ser usada pelo docente por desconhecimento de sua eficácia ou pela falta de reconhecimento do *feedback* como um ato de orientação, acompanhamento e avaliação. Porém, sabe-se que o *feedback* pode ser uma ferramenta pedagógica capaz de motivar o estudante e informá-lo sobre suas capacidades, além de orientá-lo para o alcance de objetivos acadêmicos (FLUMINHAN; MURGO; FLUMINHAN JR., 2015).

### **1.5 Pesquisas nacionais recentes referentes à autorregulação da aprendizagem e escrita no Ensino Superior**

O processo de revisão bibliográfica considerou todas as etapas de busca no intuito de localizar os estudos sobre a temática de modo organizado, deixando explícito o método sistemático de busca, além de avaliar a validade dos resultados (DE-LA-TORRE-UGARTE-GUANILO; TAKAHASHI; BERTOLOZZI, 2011).

O processo de busca foi realizado nas seguintes bases de dados: Portal de Periódicos Capes/MEC (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Ministério da Educação), LILACS (Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde), que é a principal fonte de informação da BVS (Biblioteca Virtual em Saúde), e BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações). Como estratégia de busca, foram definidas as seguintes palavras-chave: Autorregulação e Escrita. As bases de dados foram escolhidas por serem ligadas às áreas de Educação e Psicologia.

Para realizar a busca no Portal de Periódicos Capes/MEC fez-se necessária a opção de acesso remoto, que está disponível para usuários vinculados a instituições

participantes da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe). Após indicar a universidade credenciada e realizar o *login*, foi possível realizar a busca. Ao acessar o Portal de Periódicos, optou-se por “buscar assunto” e as seguintes palavras-chave foram utilizadas: Autorregulação AND Escrita. Na sequência, foi selecionado o período de publicação de 2008 – 2018.

Para a busca na plataforma LILACS, no tópico “Pesquisa” foram utilizadas as seguintes palavras-chave: Autorregulação AND Escrita, sendo que a busca resultou na mensagem: “Não foram encontrados documentos para sua pesquisa”. Por esse motivo, para obter resultados detalhados, optou-se pelo item “Busca Avançada” com as mesmas palavras-chave: Autorregulação AND Escrita.

Na sequência, foi realizada a busca na plataforma BDTD e as seguintes palavras-chave foram utilizadas: Autorregulação AND Escrita. A busca foi feita pela opção “Todos os campos”.

O processo da pesquisa foi realizado em 2018 e resultou em 110 publicações: 40 artigos disponíveis no Portal de Periódicos Capes/MEC, 59 trabalhos na base de dados LILACS e 11 na BDTD, sendo 6 teses e 5 dissertações. Os critérios de inclusão foram: artigos que abordassem a relação entre autorregulação e intervenção no processo da produção escrita no ambiente educativo e somente trabalhos de língua portuguesa. Os critérios de exclusão foram: materiais duplicados e artigos que abordassem apenas a escrita ou somente a autorregulação. Para a seleção dos trabalhos considerou-se o título e o resumo de cada estudo, e quando somente a leitura do título e/ou resumo não foi suficiente, realizou-se a leitura integral do trabalho.

Após aplicar os critérios de inclusão e exclusão adotados para essa revisão, foram selecionados cinco trabalhos, sendo dois da base de dados LILAC, dois do Portal de Periódicos Capes/MEC e uma dissertação da BDTD, porém, houve a necessidade de desconsiderar a dissertação encontrada na BDTD, uma vez que o artigo já havia sido selecionado.

O Quadro 2, a seguir, apresenta o título dos trabalhos selecionados, local de publicação, autoria, ano de publicação, assim como o link para acesso ao trabalho completo.

**QUADRO 2** – Título do trabalho, local de publicação, autor, ano de publicação e link para acesso

<b>TÍTULO</b>	<b>LOCAL DE PUBLICAÇÃO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ANO</b>	<b>LINK</b>
(1) Estratégias de aprendizagem autorregulatória no Ensino Superior: escrita de um artigo científico.	Psicologia da Educação	FERNANDES, V. R.; FRISON, L. M.B.	2015	<a href="http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1414-69752015000200003">http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1414-69752015000200003</a>
(2) A aprendizagem da escrita de textos com o Self-Regulated Strategy Development (SRSD).	Galego-Portuguesa de Psicología e Educación	FERREIRA, S.; PRATA, M.; FESTAS, I.; DAMIÃO, M. H.	2015	<a href="http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2015.0.01.930">http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2015.0.01.930</a>
(3) Escrita de resumos e estratégias de autorregulação da aprendizagem.	Caderno de Pesquisa	SIMÃO, A. M. V.; FRISON, L. M. B.; MACHADO, R. F.	2015	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742015000100030&amp;script=sci_abstract">http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742015000100030&amp;script=sci_abstract</a>
(4) Leitura e escrita: um modelo cognitivo integrado.	Psicologia: teoria e prática	FERNANDES, C.D; MURAROLLI, P.L.	2016	<a href="http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1516-36872016000100012">http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1516-36872016000100012</a>

**Fonte:** Autoria própria (2020).

Observa-se, a partir do Quadro 2, que nos anos de 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2017, e até novembro de 2018, não havia registro de nenhum trabalho sobre a temática. As publicações de artigos constam a partir do ano de 2015, com um total de três publicações, e há apenas uma publicação no ano de 2016, a mais atual selecionada a partir dos critérios definidos.

Após a análise quantitativa dos resultados obtidos, por meio da leitura na íntegra foram verificados os objetivos, métodos e resultados dos trabalhos. Dos trabalhos selecionados, três apresentaram a aplicação de estratégias de autorregulação e de intervenção na escrita a partir de projetos, práticas, técnicas, instrumentos e programas (FERNANDES; FRISON, 2015; FERREIRA et al., 2015; SIMÃO; FRISON; MACHADO, 2015).

Além disso, os trabalhos se assemelham em relação ao referencial teórico adotado, pois se baseiam na Teoria Social Cognitiva, além de a maioria utilizar os

autores Simão (2002); Simão; Duarte e Ferreira (2012) e Zimmerman (1986; 1997; 2000; 2013).

O quarto trabalho apresentou uma reflexão teórica sobre a aquisição da leitura e escrita, baseada na teoria de Berninger e colaboradores, o que não foge da temática, pois ressalta a autorregulação como um processo que deve ser desenvolvido pelo sujeito (FERNANDES; MURAROLLI, 2016).

O artigo de Fernandes e Frison (2015) é fruto da dissertação da autora Fernandes (2013) e relata a aplicação de uma intervenção denominada “Oficinas de Desenvolvimento de Estratégias Autorregulatórias da Aprendizagem” em um grupo de estudantes do Ensino Superior, no intuito de desenvolver estratégias de aprendizagem autorregulatória voltadas para a produção de um artigo científico. Foram ofertadas 25 vagas, porém, apenas 8 estudantes participaram das práticas reflexivas. Os encontros incluíram a intervenção e a aplicação do questionário Conhecimento de Estratégias Autorregulatórias – CEA, desenvolvido por Rosário et al. (2007).

Neste estudo, Fernandes e Frison (2015) destacam que “cada encontro da prática reflexiva buscou investir em atividades específicas que atendessem aos objetivos pretendidos com a escrita do artigo científico” (FERNANDES; FRISON, 2015, p. 44). As autoras relatam que no decorrer da prática foi possível que os estudantes do Ensino Superior vivenciassem e desenvolvessem diversas estratégias de aprendizagem, tais como: definição de objetivos educacionais, compreensão da leitura, resolução de problemas, conhecimento e elaboração dos itens metodológicos de um artigo, organização do tempo e do espaço. O uso dessas estratégias estimula os estudantes a terem mais autonomia em suas tarefas acadêmicas (FERNANDES; FRISON, 2015). Com os resultados obtidos, as autoras confirmaram a necessidade de adoção de estratégias de aprendizagem autorregulatória como ferramentas imprescindíveis para a formação de um estudante autorregulado.

O trabalho de Ferreira et al. (2015) apresenta um estudo quase experimental, dividido em pré-teste, pós-teste e *follow-up*, para o ensino da escrita através do Programa de Desenvolvimento de Estratégias de Autorregulação (*Self-Resulated Strategy Development – SRSD*), que é um modelo de instrução de escrita e autorregulação. O estudo aconteceu em duas escolas de ensino básico, em turmas do 8º ano de escolaridade, no intuito de verificar a eficácia do ensino de estratégias de escrita e de autorregulação na construção de textos e no desempenho escolar dos

alunos. Participaram 220 alunos do 8º ano de escolaridade, de duas escolas públicas da área urbana de um distrito de Coimbra (Portugal). As sessões foram realizadas nas aulas de Português, com duração de 45 minutos cada, e trataram da planificação e da composição escrita dos gêneros textuais *ensaio de opinião* e *texto expositivo*.

Para Ferreira et al. (2015, p. 2), “um texto é mais do que uma simples sequência de frases ou enunciados e a sua compreensão e produção estão ligadas a uma competência textual”. Por esse motivo, o trabalho demonstrou a importância do ensino de estratégias para a composição escrita. Utilizando o recurso do modelo *Self-Regulated Strategy Development (SRSD)*, constatou que o programa pode ser aplicado uma vez que o aluno saiba ler e escrever e “é eficaz na melhoria da qualidade de escrita, independentemente das características dos alunos, do ano de escolaridade que frequentam ou do tipo de texto trabalhado” (FERREIRA et al., 2015, p. 5). Segundo os pesquisadores, os resultados ainda estão em fase de tratamento.

Simão; Frison e Machado (2015) formularam um instrumento de análise para o estudo de 24 resumos realizados pelos candidatos ao mestrado. Por meio da análise de conteúdo, buscaram verificar se os autores dos resumos evidenciavam em seus textos conhecer as características desse gênero discursivo e se mostravam competência autorregulada ao fazê-lo. Para a construção do instrumento de análise dos resumos as autoras verificaram cuidadosamente as características do gênero, levando em consideração os seguintes fatores: ideias principais do texto, tema e ponto de vista do autor. As autoras ainda pretenderam “[...] validar esse instrumento para ser utilizado em outras situações em que haja um contexto resumitivo” (SIMÃO; FRISON; MACHADO, 2015, p. 45). Conforme apontado pelas autoras, dos 24 resumos analisados, 5 deles foram considerados de acordo, pois expressaram semanticamente os traços de escrita e de organização discursiva. Outros 13 resumos não apresentaram as características esperadas e 6 apresentaram problemas graves, como cópia do trabalho original.

O trabalho de Fernandes e Murarolli (2016) é um texto para reflexão, pois descreve um modelo teórico sobre a aquisição de leitura e escrita. Neste texto os autores discutem a produção da escrita apoiados na perspectiva cognitiva, que compreende o processo específico da “geração de ideias, a representação dessas ideias em linguagem, a transcrição (integração da ação motora e do conhecimento

ortográfico) para, finalmente, produzir um texto escrito” (FERNANDES; MURAROLLI, 2016, p. 154).

No referido artigo foram apresentados alguns resultados de pesquisa que respaldam a elaboração do modelo teórico e a relação entre os processos de leitura e escrita. Os autores finalizam ao ressaltar a importância dos processos cognitivos básicos e das funções executivas, pois a escrita e a leitura são mais eficientes quando as crianças fazem uso das funções executivas, principalmente o estabelecimento de objetivos, o planejamento, o monitoramento e a autorregulação.

A análise realizada certificou a relação entre a autorregulação e a produção escrita. Os estudos descrevem projetos, oficinas e instrumentos que podem contribuir para a intervenção na escrita e no desenvolvimento de estratégias de autorregulação, podendo ser aplicados por professores e mediadores. Deve-se considerar que os trabalhos analisados abordaram os gêneros textuais artigo científico, ensaio de opinião e resumo, avaliados em três níveis de escolarização ensino fundamental, graduação e pós-graduação.

O estudo aponta a importância da escrita e a necessidade de sua prática contínua no contexto educativo. Os trabalhos selecionados indicam que intervenções na escrita são imprescindíveis para a construção de um estudante autorregulado, pois essas vivências contribuem para a criação de estratégias de construção, desenvolvimento e monitoramento do estudante, propiciando a qualidade de sua composição escrita.

Um fator que deve ser apontado é a limitação dos resultados, pois a busca contemplou apenas trabalhos em língua portuguesa, afunilando-os de modo considerável. Entretanto, é importante também apontar a escassez de produções científicas envolvendo a autorregulação e a intervenção na produção escrita, o que indica a necessidade de maior investimento em pesquisas nesta área do conhecimento.



## 2. MÉTODO

A presente pesquisa utiliza como método o estudo de caso, com tratamento qualitativo e quantitativo dos dados. O estudo de caso, de acordo com Yin (2001, p. 32), consiste em:

“[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Sendo assim, o estudo de caso poderá ser utilizado para lidar com condições contextuais quando essas condições sejam altamente pertinentes para o fenômeno que se pretende estudar (YIN, 2001). Para traçar uma linha contínua de modo a alcançar os objetivos propostos, considerar os processos e o caminhar da pesquisa, os dados foram tratados a partir de duas abordagens: qualitativa e quantitativa. Segundo Gonçalves (2001), a abordagem qualitativa preocupa-se com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão à sua prática, enquanto a quantitativa remete à explicação de causa a partir de medidas objetivas, teste de hipóteses e estatísticas.

### 2.1 Cenário da pesquisa: curso, disciplina e série

A presente pesquisa foi desenvolvida com estudantes da primeira série, na disciplina de Metodologia do Trabalho Científico do Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade estadual localizada no norte do Paraná. O curso investigado tem como objetivo formar um pedagogo que possa atuar em diversas frentes: magistério das matérias pedagógicas do Ensino Médio, magistério para os anos iniciais do Ensino Fundamental, magistério para a Educação Infantil e Gestão Pedagógica.

No contexto histórico, desde 1960 a Universidade Estadual de Londrina (UEL) recebe a população para o Curso Superior de Formação de Professores, porém, em 2007 o curso passou por algumas reformulações em seu Projeto Político e desde então o licenciado em Pedagogia tem a possibilidade de atuar na docência e na gestão pedagógica, assim como em espaços escolares e não-escolares.

Em 2018, quando foi realizada a coleta de dados, verificou-se que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) estava sendo executado nos termos da Resolução CEPE/CA nº 0109, de 04/06/2009, de acordo com a Resolução nº 148, de 20.11.97, em implementação desde o ano de 2010. O curso tem duração mínima de 4,5 anos e máxima de 9 anos, oferta 80 vagas para o período diurno e outras 80 para o período noturno. A carga horária total do curso é de 3244 horas, a grade de disciplinas da primeira série inclui disciplinas anuais e semestrais. Vale salientar que neste período o PPC estava em reformulação e no ano 2019 entrou em vigor o novo Projeto Político do Curso para os estudantes ingressantes, formulado a partir da Resolução CEPE 021/2018.

## 2.2 Participantes

Conforme exposto na Tabela 1, a presente pesquisa foi dividida em duas fases: i) Intervenção, que envolveu a realização de *feedbacks* das produções escritas, e ii) Aplicação do questionário. Deste modo, 63 estudantes participaram do processo de intervenção e 53 responderam ao questionário aplicado, distribuídos nas duas turmas pesquisadas. A Tabela 1, a seguir, apresenta o número de estudantes por fase da pesquisa e turma. Embora haja uma entrada de 40 estudantes por turma, considera-se o fato de que alguns estudantes desistiram ou pediram equivalência, sendo, neste caso, dispensados da disciplina de Metodologia do Trabalho Científico por já terem cursado a respectiva disciplina em outro curso de Ensino Superior.

**TABELA 1 – Número de estudantes por fase da pesquisa, de acordo com a turma**

<b>FASES DA PESQUISA</b>	<b>TURMA 3000 (DIURNO)</b>	<b>TURMA 1000 (NOTURNO)</b>
Intervenção	35	28
Questionário	26	27

Fonte: Autoria própria (2020).

Dos participantes da turma 3000, 2 eram do sexo masculino e 33 do sexo feminino, e da turma 1000, 2 participantes eram do sexo masculino e 26 do sexo feminino. Embora houvesse quatro turmas de Pedagogia cursando o primeiro ano do

curso, apenas duas turmas foram selecionadas, pois a professora que se propôs a contribuir com a pesquisa ministrava a disciplina nessas duas turmas.

### **2.3 Procedimentos éticos**

Inicialmente, o presente projeto tramitou e foi aprovado junto ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da instituição pesquisada, conforme parecer consubstanciado número 2.790.807, emitido em 13 de agosto de 2018.

Na sequência, a pesquisadora entrou em contato com a professora responsável pelas duas turmas da disciplina de Metodologia do Trabalho Científico, primeiramente via e-mail e, posteriormente, por meio de contato pessoal, com o objetivo de obter mais informações sobre o conteúdo que seria trabalhado com os estudantes e as produções escritas que seriam solicitadas.

No início do semestre letivo, no dia 6 de setembro de 2018, a pesquisadora foi apresentada aos estudantes-participantes das duas turmas envolvidas na pesquisa. A pesquisadora se apresentou a todos e realizou a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), elucidando pontos relevantes da pesquisa, informando o objetivo e a metodologia da coleta de dados, apontando quais os riscos e benefícios envolvidos no experimento, firmando seu compromisso de sigilo e informando a liberdade do estudante para interromper a pesquisa a qualquer momento.

Após os devidos esclarecimentos, foram entregues aos estudantes duas vias para assinatura, sendo que uma via ficou sob responsabilidade da pesquisadora e a outra via com o estudante participante da pesquisa, a fim de possibilitar ao participante contatar a pesquisadora responsável pela pesquisa, se necessário. Para os estudantes menores de idade foi necessário entregar um modelo do TCLE para crianças e adolescentes, o Termo de Assentimento para Estudantes. Os estudantes com idade inferior a 18 anos deveriam levar o TCLE para casa para que os pais ou responsáveis pudessem assiná-lo, caso concordassem com a participação do estudante. A pesquisadora colocou-se à disposição para responder possíveis dúvidas durante toda a pesquisa.

## 2.4 Procedimentos de intervenção

A presente pesquisa foi composta pela realização de *feedback* das produções escritas apresentadas durante o semestre letivo e pela aplicação do questionário reflexivo ao final do semestre, relativo às contribuições da intervenção realizada.

### 2.4.1 Desenvolvendo o *feedback*: um instrumento flexível

A intervenção foi desenvolvida durante o segundo semestre de 2018, no período de 28 de agosto a 5 de dezembro, por meio de *feedback* apresentado em fichas de anotações, um para cada trabalho acadêmico realizado pelo estudante, dupla ou grupo.

Para realizar o *feedback* da produção escrita dos estudantes do curso de Pedagogia, de modo a desenvolver a competência escrita e promover a autorregulação da aprendizagem, foram utilizados os conceitos do livro “CriaTivo – Promoção de Estratégias de Autorregulação na Escrita”, de Ana Margarida Veiga Simão et al. (2017), e demais leituras que incluíssem competência escrita, *feedback* e autorregulação. É importante ressaltar, ainda, que o modelo original de Simão et al. (2017), em que o *feedback* é indicado para alunos do Ensino Fundamental I, foi adaptado para aplicação no Ensino Superior.

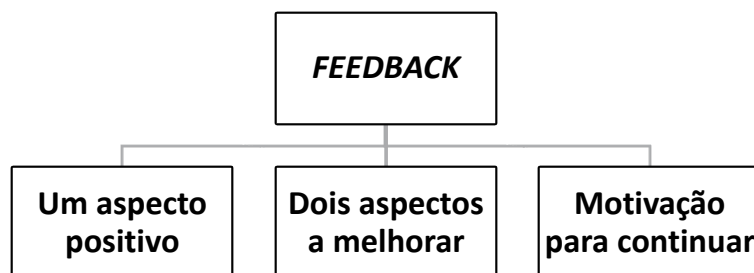
Simão et al. (2017) afirmam que o *feedback* do produto deve ser feito após a conclusão da produção escrita do estudante. O *feedback* é uma mensagem escrita que permite orientar o estudante para que ele possa verificar o que foi indicado e, por conseguinte, evoluir. O *feedback* do produto deve ser estruturado, segundo Simão et al. (2017, p. 87), da seguinte maneira:

- 1) Um aspecto positivo do trabalho;
- 2) Um aspecto a melhorar e
- 3) Um incentivo para continuar a escrever. Esse *feedback* inclui *feedback* motivacional e de produto, que permite orientar e motivar o aluno na sua aprendizagem para que possa evoluir enquanto escritor.

O modelo de *feedback* adotado nesta pesquisa foi adaptado a partir do modelo de *feedback* do produto de Simão et al. (2017). A adaptação do *feedback* parte da compreensão de que a produção escrita dos acadêmicos demanda maior atenção ao item “aspectos a melhorar”. Deste modo, em vez de um, o

modelo adaptado pede a indicação de dois aspectos a melhorar. A Figura 2 apresenta a estrutura do modelo adaptado.

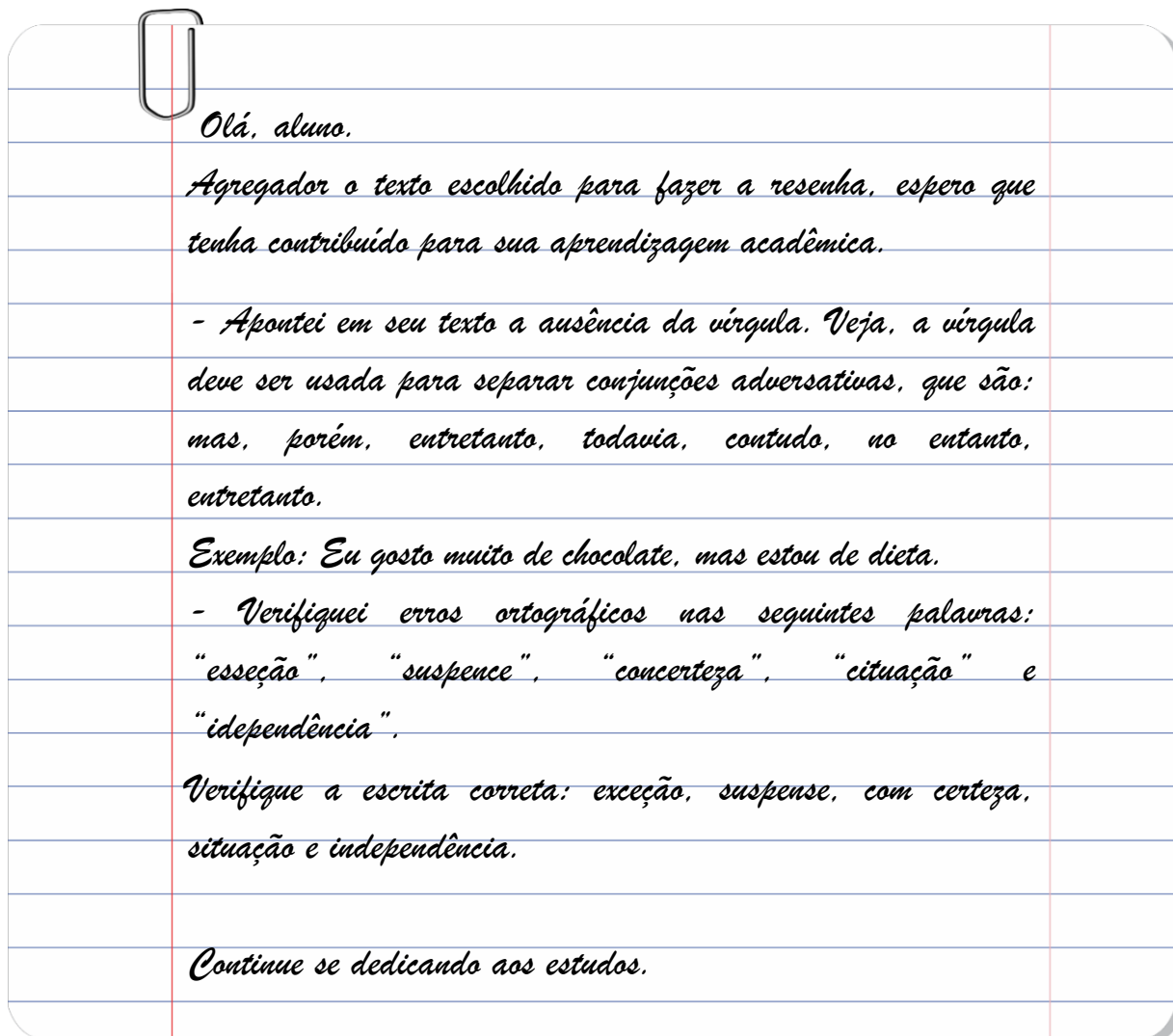
**FIGURA 2** – Estrutura do *feedback* (SIMÃO et al., 2017) adaptada às produções textuais do Ensino Superior



Fonte: Autoria própria (2020).

Tanto a pesquisadora quanto a professora corrigiram as produções escritas. A pesquisadora fez seus apontamentos a lápis e a professora utilizou caneta vermelha. A distinção entre as duas correções foi útil aos estudantes, que puderam compará-las e refletir sobre os apontamentos nos quais deveriam investir atenção. Além das correções no próprio texto, elaborou-se um *feedback* à parte, escrito com caneta azul ou preta, em folha de ficha pautada 4x6, com formato de 152mm x 102mm. Cada ficha foi anexada a seu respectivo trabalho com clips de metal. A Figura 3, apresentada a seguir, é um exemplo do modelo da folha de ficha pautada com *feedback* entregue ao estudante.

**FIGURA 3** – Modelo estruturado de *feedback* entregue ao estudante



Fonte: autoria própria (2020).

Segundo as orientações para a correção da escrita propostas por Simão et al. (2017, p. 61), em critérios microestruturais é possível verificar as seguintes dimensões: pontuação, ortografia, capitalização e sintaxe. Em critérios macroestruturais, as dimensões são: estrutura do texto, clareza das ideias e adição de palavras ou sinônimos. Outro aspecto que foi adaptado para o Ensino Superior refere-se às definições para a correção do texto. Estas definições tiveram como base os estudos de Simão; Frison e Machado (2015), que apontam a necessidade de o sujeito que escreve possuir conhecimentos de escrita que vão de “níveis microestruturais (ortografia, morfologia, semântica e sintática) a macroestruturais (tipologias de texto, coerência e coesão, pontuação e paragrafação)” (SIMÃO; FRISON; MACHADO, 2015, p. 35). Esses aspectos também são destacados nos

estudos de Malpique e Simão (2012), segundo os quais alunos do Ensino Médio necessitam de conhecimentos em níveis “microestruturais (desde correção ortográfica, morfológica, semântica e sintática à pontuação) e macroestruturais (tipologias de texto, coesão e coerência)” (SIMÃO; FRISON; ABRAHÃO, 2012, p. 157).

O Quadro 3 contém os níveis microestruturais e macroestruturais definidos por Simão; Frison e Machado (2015), adaptados pela pesquisadora. Os elementos de cada nível foram utilizados como critérios para a correção dos trabalhos dos estudantes de Pedagogia.

**QUADRO 3** – Critérios macroestruturais e microestruturais adaptados para a realização da correção na produção escrita

<b>Macroestruturais</b>	<b>Microestruturais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipologia do texto</li> <li>• Coerência</li> <li>• Coesão</li> <li>• Normalização</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ortografia</li> <li>• Morfologia</li> <li>• Semântica</li> <li>• Sintaxe</li> <li>• Pontuação</li> </ul>

**Fonte:** Simão; Frison e Machado (2015), adaptado pela pesquisadora.

Após um levantamento bibliográfico sobre os critérios microestruturais e macroestruturais, considerou-se que as seguintes definições e respectivas obras possibilitaram o conhecimento que subsidiou o processo de correção, contextualização e estruturação do *feedback*.

Em termos microestruturais:

a) Ortografia: destacam-se as leituras de Cipro Neto (1998); Henriques (2007) e Instituto Antônio Houaiss e Azeredo (2009). A partir desses autores pôde-se embasar teoricamente a manifestação e estruturação ortográfica, pois é importante pensar na língua como a construção e meio de transmissão do conhecimento. Contudo, é necessário pensar também na atuação da escrita, pois é um recurso imprescindível para expressar conhecimento, uma vez que a ortografia consiste na padronização de uma língua, na forma gráfica de suas palavras para uma intercomunicação social universal (INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS; AZEREDO, 2009).

b) Morfologia: destacam-se os autores Madre e Silveira (1980); Duarte e Lima (2000); Rodrigues (2000); Franchi; Negrão e Müller (2006); Faraco; Moura e Maruxo (2006) e Bechara (2009), que deram suporte para a compreensão do estudo das palavras, suas classes, estrutura, flexões e formação. A partir destas leituras ocorre um aprofundamento no estudo da gramática, que “deixa de ser entendida apenas como um conjunto de normas que determina o ‘emprego correto’ ou o ‘bom uso’ da língua, passando a ser considerada como a descrição de toda sua estrutura”, e em seus níveis de organização (MADRE; SILVEIRA, 1980, p. 16).

c) Semântica: destacam-se Marques (1996); Gomes (2006) e Ilari e Geraldi (2006). O conteúdo semântico dá base para a significação, para os sentidos das palavras e sua representação. Antunes (2010) afirma que no desenvolvimento de um texto a semântica seria um fio que conduz e faz cada parte convergir para um centro, a fim de conceber o entendimento de um todo ou de cada parte da estrutura.

d) Sintaxe: destacam-se Cherubim (1989) e Azeredo (2001). Para Azeredo (2001, p. 13), a sintaxe é “a parte do sistema da língua que permite criar e interpretar frases”, além disso, a partir do conhecimento sintático é possível realizar a análise das palavras na oração e a construção das orações no período.

e) Pontuação: destacam-se Sacconi (1982) e Beltrão (1999). Para Sacconi (1982, p. 339), sinais de pontuação servem para “tornar as orações e os períodos mais fáceis de ler” e podem também dar sentido a uma frase, assim como diferenciar e destacar membros de uma oração.

Em termos macroestruturais:

a) Tipologia Textual: destacam-se Rei (1994); Marcuschi (2002); Severino (2015); Motta-Roth e Hendges (2010) e Pimentel (2012). A tipologia textual contempla quatro formatos, que são: narrativo, dissertativo, descritivo e explicativo. Para Marcuschi (2002, p. 22), tipologia textual serve “para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)”. É importante mencionar que gêneros textuais diferem de tipologias textuais, uma vez que apresentam estruturas sociocomunicativas, com estilo e composição características (MARCUSCHI, 2002).

b) Coesão e Coerência: destacam-se Fávero (2006) e Antunes (2005; 2010). A coerência “refere-se aos modos como os componentes do universo textual, isto é, os conceitos e as relações subjacentes ao texto de superfície, se unem numa



configuração, de maneira reciprocamente acessível e relevante” (FÁVERO, 2006, p. 10). A relação de sentido estabelecida entre enunciados que compõem o texto é definida como coesão (FÁVERO, 2006). Neste caso, os fenômenos são fatores importantes da textualidade, mas se distinguem e são verificados individualmente.

c) Normalização: destacam-se Iskandar (2006) e Biazin e Scalco (2008). Os autores trazem suporte teórico e técnico para a verificação das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que devem reger as produções textuais acadêmicas.

#### **2.4.2 Definições microestruturais**

Segundo as definições microestruturais (Tabelas 3 e 5), o critério “ortografia” aponta erros de escrita. Pelo critério “morfologia/sintaxe” verificou-se a recorrência de erros gramaticais, dentre eles, o uso indevido do verbo, que se caracteriza por gênero, número e pessoa, acontecimentos representados por uma ação, em um determinado tempo, estado ou fenômeno. Os verbos se flexionam em tempo (presente, pretérito e futuro), modo (indicativo, subjuntivo e imperativo), número (singular e plural), pessoa (primeira, segunda e terceira) e voz (ativa, passiva e reflexiva). Outra classe gramatical usada indevidamente foi o pronome, cuja finalidade é substituir ou acompanhar um substantivo, podendo ser: pessoal, possessivo, demonstrativo, interrogativo ou indefinido (BECHARA, 2009).

Em relação ao advérbio, observou-se que foi utilizado indevidamente para substituir pronome, sendo que o advérbio contém expressão modificadora e denota circunstância: lugar, tempo, modo, intensidade, condição, etc. (BECHARA, 2009). As flexões gramaticais plural e singular, por sua vez, servem como indicativo de número de adjetivos e substantivos. Deste modo, verificou-se a ausência da letra “s” em palavras utilizadas no plural.

No critério “semântica”, no que diz respeito ao uso da crase (à), ou há ausência do uso ou ocorre utilização incorreta, o que pode alterar o sentido da oração, pois a crase resulta da junção da preposição “a” com o artigo definido “a(s)”, ou da preposição “a” com as iniciais de pronomes demonstrativos ou relativos.

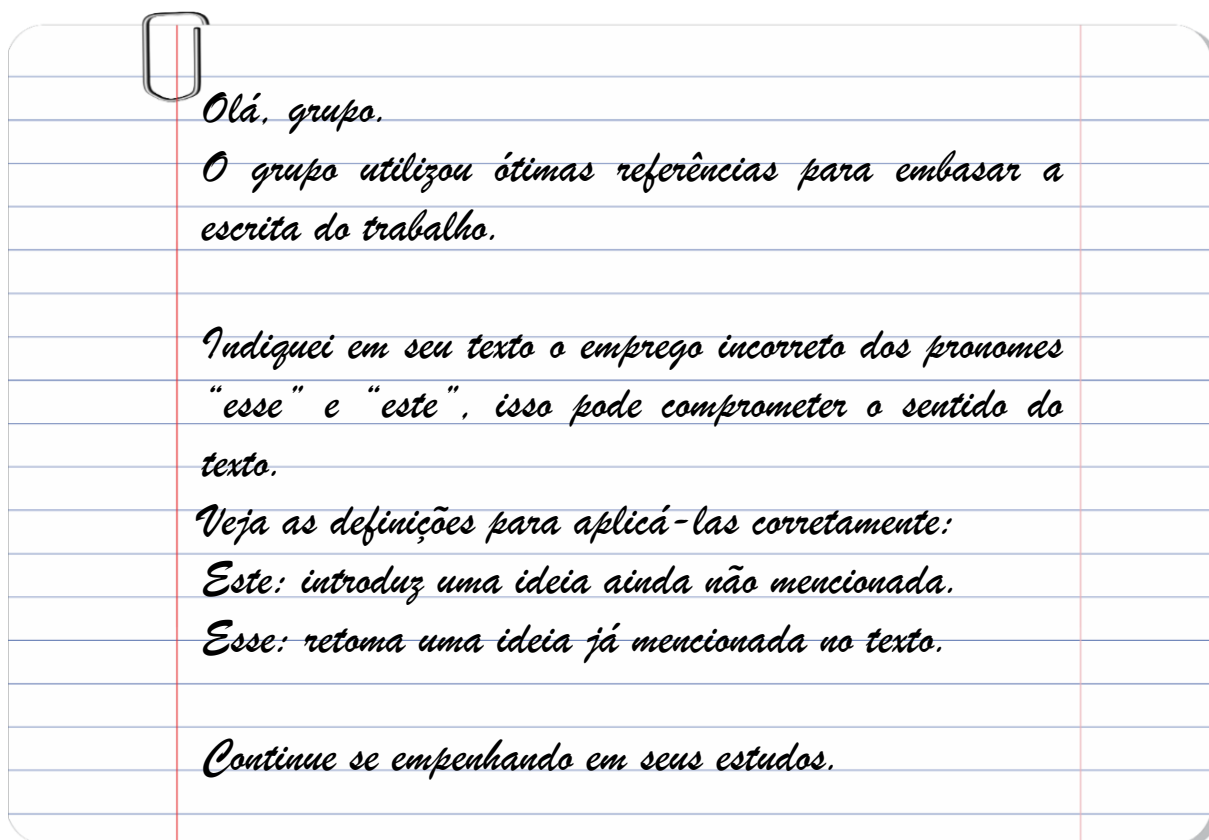
Já no critério “pontuação”, a vírgula (,), o hífen (-) e as aspas (“”) foram os sinais mais utilizados. Sabe-se que a função da pontuação, empregada na linguagem escrita, é estruturar o texto, sinalizar pausas e entonação, dar clareza e coerência.

Segundo Catach (2003 *apud* BECHARA, 2019, p. 604), é um “sistema de reforço da escrita, constituído de sinais sintáticos, destinados a organizar as relações e a proporção das partes do discurso e das pausas orais e escritas”.

Apontou-se, também, definições relacionadas à acentuação gráfica, como: acento grave (`), circunflexo (^), til (~) e acento agudo (´). Estes sinais de escrita servem para marcar sílabas e vogais tônicas, além de ser um modo de proferir um som ou grupo de sons com mais relevo do que outros (BECHARA, 2009, p. 86).

As figuras a seguir são exemplos de como foram construídos os *feedbacks*, com indicação de pontos a melhorar referentes a definições microestruturais. A Figura 4 remete ao critério gramatical que indica erros no uso de pronome.

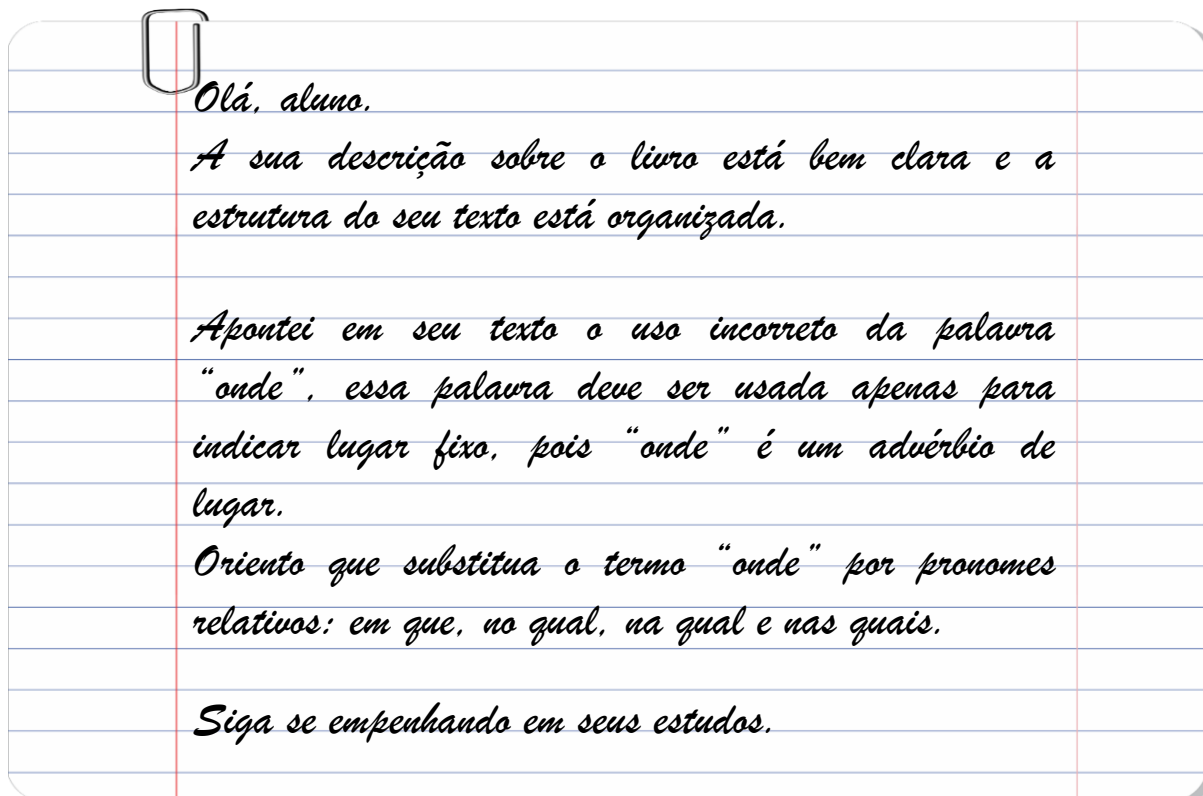
**FIGURA 4** – Exemplo de *feedback* que inclui definições microestruturais (gramática), referente a “pronome”



Fonte: Autoria própria (2020).

A Figura 5 apresenta uma correção focada em critérios microestruturais, no caso, no critério gramatical que indica erros no uso de “advérbio”.

**FIGURA 5** – Exemplo de *feedback* que inclui definições microestruturais (gramática), referente a “advérbio”



Fonte: Autoria própria (2020).

### 2.4.3 Definições macroestruturais

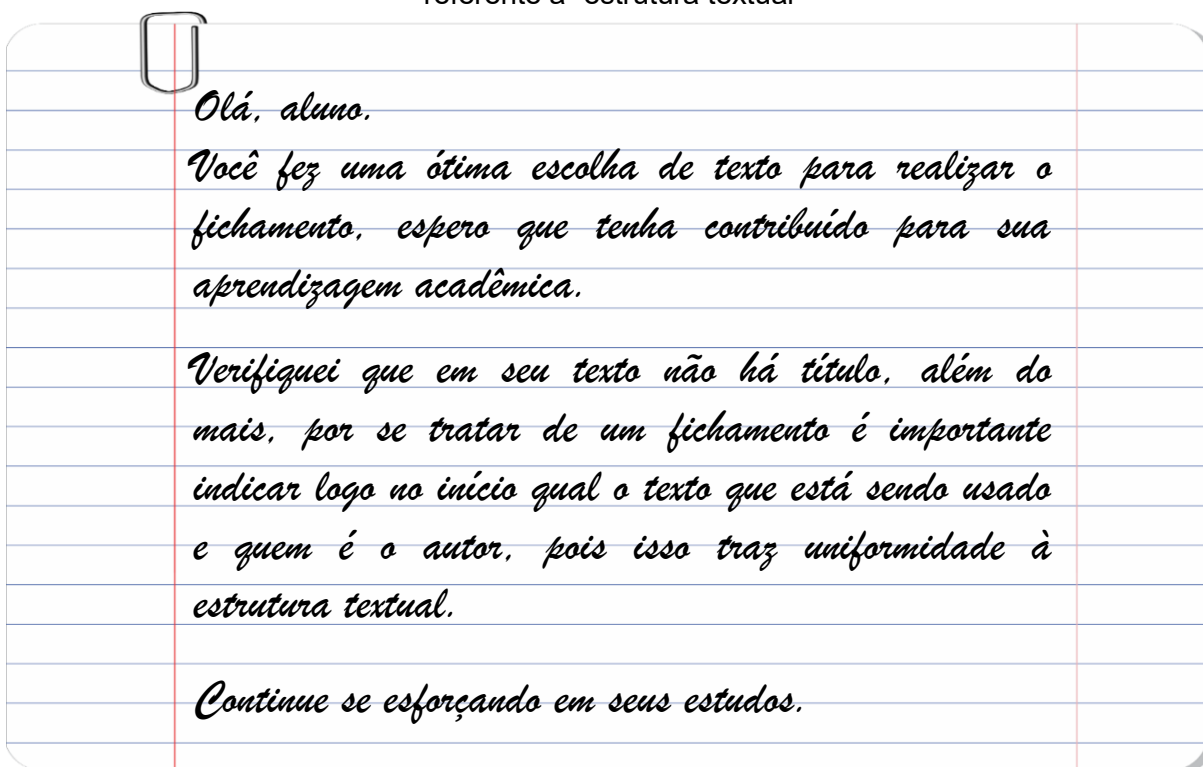
Nas definições macroestruturais (Tabelas 4 e 6), os critérios de normalização foram utilizados nos *feedbacks* para indicar a ausência do uso das normas da ABNT. Desse modo, indicou-se o uso incorreto ou ausência de referências bibliográficas, normalização incorreta de citação direta, citação indireta e citação longa, além de erros na configuração de parágrafos, tais como: recuo, alinhamento e espaçamento entre linhas fora dos padrões ABNT e uso de palavras estrangeiras não escritas em itálico.

Na categoria “coesão”, percebeu-se irregularidade na construção de parágrafos. Observou-se a produção de parágrafos longos, contendo várias ideias agrupadas sem conectivos entre frases e orações, de difícil compreensão ou extremamente sucintos. Outro aspecto apontado que pode comprometer a coesão do texto é a repetição de palavras, vício recorrente mesmo quando muitos dos termos poderiam ser substituídos por sinônimos ou pronomes. A clareza na escrita foi outro aspecto analisado, pois compreende-se que é necessário que a leitura do

texto produzido flua com facilidade e a incompletude ou não ligação de ideias dificulta a fluidez e a compreensão do texto.

Na categoria “coerência”, fez-se um apontamento relativo ao uso frequente da linguagem informal, dado que textos acadêmicos exigem o uso da linguagem formal. Além deste, outro aspecto apontado é a repetição ou o acréscimo de palavras que têm o mesmo significado, pois são práticas que tornam a frase redundante. Por fim, há o aspecto ligado à “estrutura textual”, identificado quando há lacunas que deixam o texto desconexo, como a ausência de título no início do texto, ausência de introdução ou de ideias conclusivas. A Figura 6 é um exemplo de *feedback* que aponta apenas aspectos que indicam correção de critérios macroestruturais. O modelo a seguir abordou erros na “estrutura textual”.

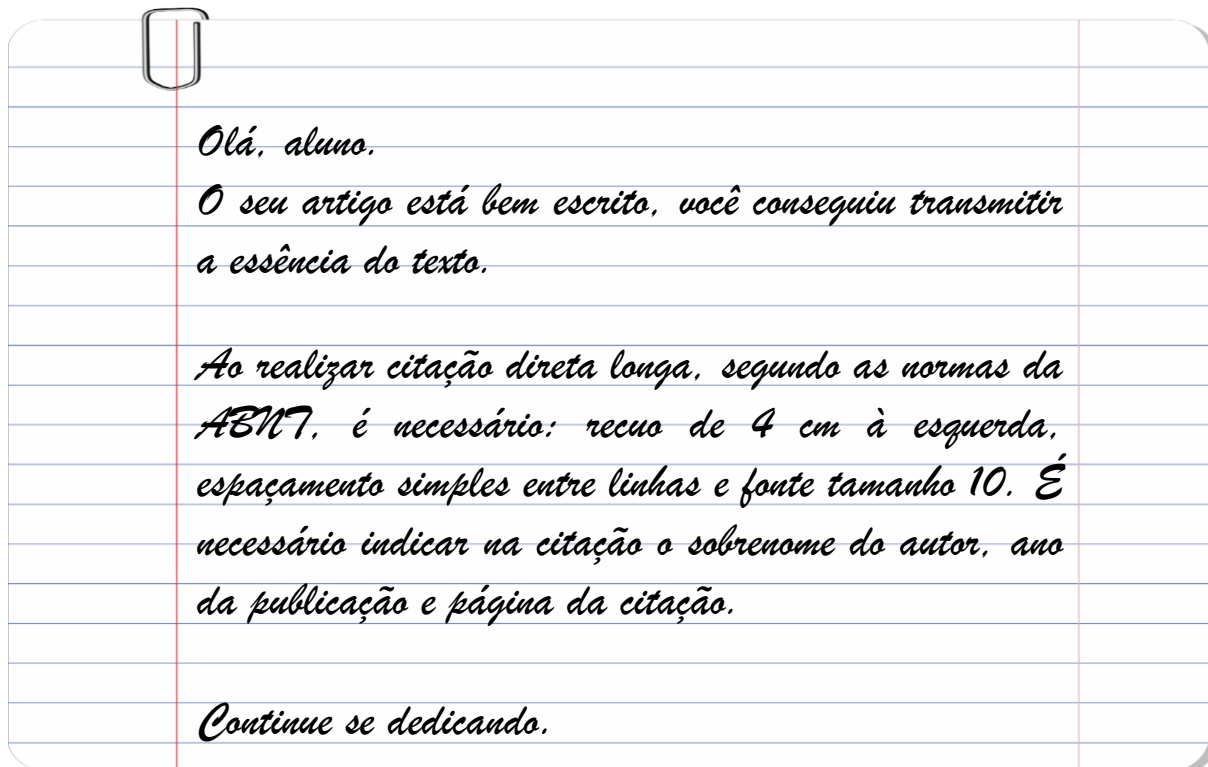
**FIGURA 6** – Exemplo de *feedback* que inclui definições macroestruturais (coerência), referente à “estrutura textual”



Fonte: Autoria própria (2020).

A Figura 7 apresenta um exemplo de correção de critérios macroestruturais, o modelo a seguir aborda erros referentes às “normas da ABNT”.

**FIGURA 7** – Exemplo de *feedback* que inclui definições macroestruturais (normalização), referente às “normas da ABNT”



Fonte: Autoria própria (2020).

Ao longo de todo o semestre a professora responsável solicitou aos estudantes, a partir das orientações gerais e dos conteúdos trabalhados em sala de aula e laboratório de informática, que realizassem produções textuais, a fim de lhes propiciar o conhecimento e o desenvolvimento dos gêneros textuais utilizados no contexto acadêmico.

As produções foram solicitadas pela professora aos estudantes das duas turmas, nas mesmas semanas, com os mesmos critérios. A professora autorizou que a produção fosse realizada individualmente, em dupla ou em grupo. A Tabela 2 evidencia a quantidade de produções escritas corrigidas pela pesquisadora, divididas por gênero textual e por turma.

**TABELA 2 – Número de produções escritas corrigidas pela pesquisadora, por gênero textual e turma**

<b>PRODUÇÃO</b>	<b>TURMA 1000</b>	<b>TURMA 3000</b>
Documentação (biográfica, temática e bibliográfica)	17	18
Resumo	35	34
Resenha	29	32
Fichamento	30	32
Seminário	9	9
Artigo	8	8

**Fonte:** Autoria própria (2020).

## 2.5 Intervenção

Neste subitem será apresentado, em ordem cronológica, cada gênero textual produzido pelos estudantes, conforme solicitado pela professora responsável pela disciplina, incluindo o respectivo período em que a atividade ocorreu, o referencial teórico usado pelo estudante para realizar a produção textual e a data de recebimento do texto produzido pelo estudante e da devolutiva do *feedback*.

### 2.5.1 Documentação bibliográfica, temática e biográfica

A primeira produção escrita solicitada pela professora ocorreu no mês de julho de 2018, porém, a pesquisadora teve acesso às produções textuais nos dias 10 e 28 de agosto de 2018. Os estudantes realizaram três produções: documentação bibliográfica, documentação temática e documentação biográfica, sendo que a pesquisadora recebeu as três atividades em um mesmo trabalho.

Os estudantes puderam escolher quais referenciais teóricos usar como base para a documentação bibliográfica e temática, e na documentação biográfica escolheram o autor que usariam como referência para realizar o trabalho. Os temas dos textos escolhidos pelos estudantes seguiam a mesma perspectiva. Os estudantes usaram artigos com temáticas relacionadas à educação, tais como: Psicologia Escolar, Práticas Educacionais, Projeto Político Pedagógico e Gestão Escolar. Deste modo, surgiram autores como: Paulo Freire, Lino de Macedo, José Carlos Libâneo, Carlos Rodrigues Brandão e Rubem Alves. Os estudantes realizaram o trabalho de maneira individual ou em grupo e os trabalhos foram digitados e impressos pelos estudantes.

Após as devidas correções, a devolutiva dos trabalhos com os respectivos *feedbacks* ocorreu no dia 6 de setembro de 2018.

### 2.5.2 Resumo

Os resumos foram recebidos pela pesquisadora no dia 27 de setembro de 2018. Os estudantes realizaram individualmente a atividade proposta, em folha de caderno ou digitado no Word. A professora propôs que os estudantes realizassem essa atividade duas vezes, uma em sala de aula e a outra como tarefa de casa, sendo assim, as duas turmas fizeram dois resumos. Para o resumo feito em sala de aula os estudantes da turma do período noturno puderam optar por um dos dois textos indicados pela professora: “Os alunos são do século 21 e o modelo é do século 19”, uma entrevista de Silvana Leão publicada no jornal Folha de Londrina, no dia 13 de julho de 2014, ou “Quando a escola é de vidro”, de Ruth Rocha (sem referência). Diferente da turma do período noturno, os estudantes do período diurno, que também fizeram o resumo em sala, tiveram liberdade para escolher o referencial.

Para produzir o resumo como tarefa de casa os estudantes das duas turmas puderam escolher a referência. A liberdade de escolha fez com que as referências fossem diversificadas, assim como o tipo de produto (livro ou capítulo de livro, artigo, série e filme). Alguns estudantes mantiveram o referencial voltado à educação e incluíram textos de intelectuais como Paulino José Orso e José Carlos Libâneo, outros escolheram livros populares, tais como os *best-sellers* “Extraordinário”, “A culpa é das estrelas”, “O pequeno príncipe” e “O diário de Anne Frank”, ou séries como “*Anne With an E*” e “Os 13 porquês”, sendo essas as referências mais citadas pelos estudantes. A devolutiva ocorreu no dia 11 de outubro de 2018.

### 2.5.3 Resenha

A pesquisadora recebeu os trabalhos, isto é, as resenhas das duas turmas, no dia 18 de outubro de 2018. A atividade proposta pela professora foi realizada de forma individual e alguns estudantes escreveram à mão, em uma folha de caderno, enquanto outros optaram por digitar o texto.

Nesta produção, os estudantes das duas turmas puderam escolher qual referência usar para realizar a atividade. Assim como ocorreu na atividade de resumo, as escolhas foram diversificadas, pois os estudantes elegeram desde filmes e séries populares do público jovem, livros e capítulos de livros *best sellers*, a textos e artigos relacionados à área educacional, com autores também indicados na atividade de resumo. A devolutiva ocorreu no dia 25 de outubro de 2018.

### 2.5.4 Fichamento

Os fichamentos foram recebidos pela pesquisadora no dia 24 de outubro de 2018. Os estudantes realizaram o fichamento de maneira individual, a maioria entregou a atividade digitada no Word, mas alguns fizeram à mão.

Os estudantes de ambas as turmas usaram textos, artigos, livros e capítulos de livros com temática educacional, tais como: Gestão Escolar, Projeto Político Pedagógico, Psicologia Educacional, Educação e Tecnologia, Pedagogia Histórico-Crítica, Didática, Gestão Democrática, Educação Inclusiva, Planejamento Escolar, História e Filosofia da Educação e Educação à Distância. Os autores mais usados foram: Paulo Freire, Carlos José Libâneo, João Luiz Gasparin, Ilma Passos Alencastro Veiga, Carlos Rodrigues Brandão, Paulino José Orso e José Aloyseo Bzuneck. Alguns estudantes utilizaram livros, filmes e séries populares, assim como nas atividades anteriores. A devolutiva ocorreu no dia 1º de novembro de 2018.

### 2.5.5 Seminário

A pesquisadora teve acesso às produções do seminário no dia 12 de novembro. Os estudantes das duas turmas realizaram o trabalho em grupos de no mínimo três e no máximo seis integrantes. Essa atividade se dividiu em dois atos: primeiramente o trabalho foi apresentado para a respectiva turma, depois os



estudantes realizaram a produção escrita, que passou por correção e recebeu um *feedback*. O trabalho foi digitado pelo grupo e estruturado em: tema, objetivo, introdução, desenvolvimento, análise conclusiva, descrição da dinâmica, referências e anexos.

Os estudantes puderam escolher qual tema usar para realizar a atividade, e houve uma diversidade de temas, tais como: Meritocracia, Bullying, O que é didática?, Suicídio, Sucesso e fracasso escolar, Autismo, Valorização da arte, Cultura letrada na educação infantil, Papel da família no desempenho escolar do aluno, A importância do brincar na educação infantil, entre outros. A devolutiva ocorreu no dia 29 de novembro de 2018.

### **2.5.6 Artigo**

A pesquisadora recebeu os artigos no dia 6 de dezembro de 2018. Os estudantes das duas turmas produziram um artigo em grupos de quatro a seis integrantes, e o texto foi digitado no Word. Os trabalhos foram estruturados em: introdução, definições da pesquisa, características da pesquisa, vantagens e desvantagens e bibliografia. Os temas dos trabalhos produzidos pelos grupos foram o tipo de pesquisa qualitativa, e sete categorias da abordagem qualitativa – pesquisa de campo, análise documental, bibliográfica, pesquisa-ação, estudo de caso, etnográfica e participante –, e o tipo de pesquisa quantitativa. A devolutiva ocorreu no dia 13 de dezembro de 2018.

Deste modo, como mencionado, o *feedback* ocorreu nos trabalhos realizados de forma individual ou em grupo, conforme a orientação da professora para a organização dos estudantes. O trabalho de documentação foi realizado em dupla por alguns estudantes e individualmente por outros, os trabalhos de seminário e artigo foram realizados em grupo, já os trabalhos de resumo, resenha e fichamento foram realizados individualmente, sendo assim, percebe-se a existência de duas possibilidades de *feedback*: individual e coletivo.

Cada *feedback* relativo ao respectivo trabalho produzido foi entregue em mãos ao estudante, o que deu ao estudante a oportunidade de questionar a pesquisadora sobre alguma dúvida em um tempo de 10 a 15 minutos.

### 2.5.7 Questionário reflexivo: as contribuições do *feedback*

O questionário reflexivo foi entregue aos estudantes do período diurno e noturno, em sala, com a permissão da professora que ministrava a aula. Foi necessário mais de uma tentativa de aplicação do questionário aos estudantes, pois boa parte dos deles não estava presente no dia 12 de dezembro. Deste modo, a pesquisadora procurou os estudantes no dia 20 de dezembro, porém, parte dos estudantes já havia se ausentado e entrado no período de férias. Assim, foi necessário retornar no início do ano letivo de 2019, no dia 13 de fevereiro de 2019, para que os estudantes que ainda não haviam respondido o questionário pudessem responder. Nesse momento, os estudantes já estavam cursando a segunda série.

Esse questionário possui quatro questões abertas (Apêndice D) e foi aplicado coletivamente. O estudante tinha a opção de se identificar ou não, porém, para que a pesquisadora pudesse diferenciar ao analisar as respostas, o estudante deveria indicar a turma em que estava matriculado. A fim de contextualizar a pesquisa, o questionário foi introduzido por um breve resumo no qual a pesquisadora descreveu o processo de produção do *feedback*. Após esta contextualização, a pesquisadora solicitou ao estudante que respondesse às questões.

Os relatos dos estudantes foram tratados a partir da análise de conteúdo, definida por Bardin (2010, p. 38) como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Bardin (2010) afirma ainda que a análise de conteúdo consiste em três fases: i) Pré-análise, ii) Exploração do material e iii) Tratamento dos resultados: inferência e interpretação. Na pré-fase define-se a organização do material, a sistematização do corpus da pesquisa, realiza-se a escolha do documento e formula-se hipóteses e indicadores para a interpretação final dos dados. Na fase de exploração dos materiais realiza-se a codificação dos dados, que são transformados e sistematicamente agrupados em unidades e podem vir a ser conteúdos que servirão de base para a categorização desse material. A terceira e última fase consiste no processo de análise de conteúdo, definido como o tratamento de resultados para

torná-los significativos, sendo assim, procura-se realizar interpretações indicadas pelo pesquisador e embasá-las no referencial teórico (BARDIN, 2010).

O questionário oportunizou aos estudantes refletir sobre os *feedbacks* que receberam. A primeira questão solicitava que o estudante descrevesse como os comentários e correções contribuíram para o seu desenvolvimento na escrita acadêmica. A segunda questão solicitava que o estudante refletisse se utilizou as orientações como estratégia para realizar um novo trabalho e, se sim, que exemplificasse como utilizou. A terceira questão perguntava ao estudante se durante o processo de intervenção ele se sentiu motivado a continuar realizando novas tarefas de escrita, caso a resposta fosse positiva, o estudante relataria sua experiência. A quarta e última questão solicitava que o estudante fizesse um comentário, indicando sugestões e citando pontos positivos e negativos da pesquisa.

Por meio do questionário os estudantes puderam descrever as contribuições do *feedback* para sua competência escrita, exemplificar como utilizaram as orientações e as transformaram em estratégias, e dizer se sentiram motivados para continuar na prática escrita. Ademais, os estudantes tiveram a oportunidade de dar à pesquisadora um *feedback* sobre a pesquisa realizada.

### 3. RESULTADOS

Nesta seção serão apresentados os resultados obtidos nas etapas “Desenvolvimento do *Feedback*” e “Questionário Reflexivo”. Para a análise dos dados obtidos por meio do *feedback* foram calculadas as frequências relacionadas aos itens a serem melhorados pelos estudantes. Quanto aos relatos obtidos por meio da aplicação do questionário reflexivo, realizou-se a análise das categorias de resposta apresentadas pelos estudantes.

#### 3.1 Desenvolvendo o *feedback*

Primeiramente, foram apresentados os resultados dos aspectos a serem melhorados relativos à produção escrita dos estudantes. Os resultados apresentados nas Tabelas 3, 4, 5 e 6 foram calculados com base na soma total das produções apresentadas pelos estudantes. A partir desse total, fez-se o cálculo do número de erros apresentados pelos estudantes de cada turma e os números encontrados foram transformados em porcentagem.

A Tabela 3, apresentada a seguir, contém a frequência dos aspectos a serem melhorados a partir das três primeiras produções escritas, que são: documentação (biográfica, temática e bibliográfica), resumo e resenha, tabulados nas definições microestruturais. A produção textual do tipo documentação (biográfica, temática e bibliográfica) foi realizada em grupo, enquanto o resumo e a resenha foram feitos individualmente.

De acordo com os dados apresentados na Tabela 3, relativos aos critérios microestruturais (ortografia, morfologia, semântica, sintaxe e pontuação), observa-se que o uso incorreto ou ausência de “vírgula” (47) foi o aspecto indicado com maior frequência, seguido por “erros ortográficos” (18), “crase” (17) e “aspas” (17), “acentuação” (14), “pronome” (13), “verbo” (11), uso do “plural e singular” (8), “hífen (3)” e “advérbio” (2).

**TABELA 3 –** Frequência de aspectos a melhorar indicados nas três primeiras produções (documentação, resumo e resenha), relativos aos critérios microestruturais, apresentados por turma

TURMAS	DOCUMENTAÇÃO		RESUMO		RESENHA		TOTAL
	1000	3000	1000	3000	1000	3000	
<b>nº DE PRODUÇÕES</b>	<b>17</b>	<b>18</b>	<b>35</b>	<b>34</b>	<b>29</b>	<b>32</b>	
Vírgula	11 (61,11%)	10 (58,82%)	5 (14,70%)	5 (14,28%)	9 (28,13%)	7 (24,14%)	47
erros ortográficos	2 (11,11%)	3 (17,64%)	4 (11,76%)	2 (5,71%)	4 (12,50%)	3 (10,34%)	18
Crase	3 (16,66%)	4 (25,52%)	0 (0%)	2 (5,71%)	2 (6,25%)	6 (20,69%)	17
Aspas	0 (0%)	0 (0%)	2 (5,88%)	5 (14,28%)	5 (15,63%)	5 (17,24%)	17
Acentuação	1 (5,55%)	2 (11,76%)	2 (5,88%)	2 (5,71%)	6 (18,75%)	1 (3,45%)	14
Pronome	1 (5,55%)	1 (5,88%)	2 (5,88%)	4 (11,42%)	2 (6,25%)	3 (10,34%)	13
Verbo	2 (11,11%)	2 (11,76%)	1 (2,94%)	1 (2,85%)	1 (3,13%)	4 (13,79%)	11
Plural e Singular	3 (16,66%)	2 (11,76%)	2 (5,88%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (3,45%)	8
Hífen	1 (5,55%)	2 (11,76%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3
Advérbio	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (2,85%)	1 (3,13%)	0 (0%)	2

**Fonte:** Autoria própria (2020).

A seguir, a Tabela 4 apresenta os pontos a melhorar indicados com maior frequência nas três primeiras produções escritas, agora considerando as definições macroestruturais. De acordo com os dados apresentados na Tabela 4, com base nas definições macroestruturais (tipologia textual, coesão, coerência e normalização), observa-se que o aspecto a ser melhorado pelas duas turmas indicado com maior frequência foi a falta de “clareza na escrita” (33), seguido por “normas da ABNT” (31), “construção do parágrafo” (25), “estrutura textual” (21), “linguagem acadêmica” (13) e “repetição de palavras” (10).

**TABELA 4** – Frequência de aspectos a serem melhorados nas três primeiras produções (documentação, resumo e resenha), relativos aos critérios macroestruturais, apresentados por turma

TURMAS	DOCUMENTAÇÃO		RESUMO		RESENHA		TOTAL
	1000	3000	1000	3000	1000	3000	
nº DE PRODUÇÕES	17	18	35	34	29	32	
Clareza na escrita	3 (16,66%)	3 (17,64%)	9 (26,47%)	7 (20,0%)	4 (12,50%)	7 (24,14%)	33
Normas ABNT	12 (66,66%)	11 (64,70%)	4 (11,76%)	2 (5,71%)	2 (6,25%)	0 (0%)	31
Construção do parágrafo	1 (5,55%)	2 (11,76%)	4 (11,76%)	8 (22,85)	6 (20,69%)	4 (12,50%)	25
Estrutura textual	2 (11,11%)	3 (17,64%)	2 (5,88%)	7 (20,0%)	3 (9,38%)	4 (13,79%)	21
Linguagem acadêmica	2 (11,11%)	1 (5,88%)	4 (11,76%)	0 (0%)	2 (6,25%)	4 (13,79%)	13
Repetição de palavras	0 (0%)	0 (0%)	2 (5,88%)	1 (2,85%)	2 (6,25%)	5 (17,24%)	10
Redundância	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0

Fonte: Autoria própria (2020).

A Tabela 5 apresenta a frequência dos pontos a melhorar considerando as três últimas produções textuais, que foram: fichamento (desenvolvido individualmente pelos estudantes), seminário e artigo (produzidos em grupo). Os dados estão divididos por turma.

A partir dos resultados apresentados, observa-se que nas duas turmas o uso incorreto ou ausência do “pronome” (14) foi o aspecto indicado com maior frequência, seguido por mau uso do “advérbio” (9), “erros ortográficos” (7), uso incorreto do “hífen” (7), “vírgula” (5), “verbo” (3), e, aparecendo com a mesma frequência, “plural e singular” (2), “crase” (2), uso de “aspas” (2) e “acentuação” (2).

**TABELA 5** – Frequência de aspectos a serem melhorados nas três últimas produções (fichamento, seminário e artigo), relativos aos critérios microestruturais, apresentados por turma

TURMAS	FICHAMENTO		SEMINÁRIO		ARTIGO		TOTAL
	1000	3000	1000	3000	1000	3000	
<b>Nº DE PRODUÇÕES</b>	<b>30</b>	<b>32</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	
Pronome	4 (12,50%)	3 (10,00%)	2 (25,00%)	3 (37,50%)	1 (11,11%)	1 (11,11%)	14
Advérbio	3 (9,38%)	2 (6,67%)	1 (12,50%)	1 (12,50%)	1 (11,11%)	1 (11,11%)	9
Erros Ortográficos	4 (12,50%)	3 (10,00%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	7
Hífen	1 (3,13%)	4 (13,33%)	1 (12,50%)	1 (12,50%)	0 (0%)	0 (0%)	7
Vírgula	0 (0%)	2 (6,67%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (11,11%)	2 (22,22%)	5
Verbo	0 (0%)	2 (6,67%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (11,11%)	3
Acentuação	1 (3,13%)	1 (3,33%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2
Aspas	0 (0%)	2 (6,67%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2
Crase	0 (0%)	2 (6,67%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2
Plural e Singular	0 (0%)	2 (6,67%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2

Fonte: Autoria própria (2020).

Analisando os resultados foi possível verificar que ao longo das produções textuais houve a diminuição e o aumento da frequência em relação a alguns aspectos. Na Tabela 3 temos expostos os aspectos microestruturais das primeiras produções (documentação, resumo e resenha), e na Tabela 5 os aspectos microestruturais das últimas produções (fichamento, seminário e artigo).

Nota-se na Tabela 3, relativa às três primeiras produções textuais, que um dos aspectos mais apontados aos estudantes como ponto a melhorar foi a “vírgula” (47 vezes). Já na Tabela 5, relativa às três últimas produções, observa-se uma diminuição desses apontamentos, como no caso da vírgula, que foi indicada apenas 5 vezes como aspecto a melhorar. O mesmo ocorreu no aspecto “erros ortográficos”, indicado 18 vezes nas primeiras produções e apenas 7 vezes nas últimas produções, evidenciando uma mudança significativa.

Nota-se, também, que houve grande diminuição em outros aspectos, pois a “crase” foi indicada 17 vezes nas primeiras produções e apenas 2 vezes nas duas últimas produções, o aspecto “aspas” foi indicado 17 vezes e diminuiu para 2, “acentuação” foi apontada 15 vezes e também diminuiu para 2, o “verbo” foi indicado 11 vezes nas primeiras produções, entretanto, diminuiu para 3, e, por fim, o aspecto “plural e singular” foi indicado 8 vezes, diminuindo para apenas 2 vezes nas últimas produções.

Percebe-se que os aspectos apontados com maior frequência nas primeiras produções apareceram com menor frequência nas três últimas produções, pois dos dez aspectos microestruturais apontados nas tabelas, sete apresentaram diminuição da frequência. Isto posto, pode-se sugerir que o *feedback* ofertado aos estudantes contribuiu para que esses erros não se repetissem, colaborando, deste modo, para a melhora na competência escrita dos estudantes.

Contudo, é importante ressaltar que houve dois aspectos microestruturais que apresentaram aumento da frequência, quando comparadas as primeiras com as últimas produções: o “pronome”, que foi indicado 13 vezes e aumentou para 14 nas últimas produções, e o “hífen”, que de 3 indicações aumentou para 7. Esses dados indicam que há um conteúdo que merece ser mais trabalhado em situações futuras.

A Tabela 6 apresenta a frequência dos aspectos a melhorar considerando as três últimas produções escritas, de acordo com os critérios macroestruturais. Na categoria macroestrutural, observa-se que o aspecto indicado com maior frequência foi “normas da ABNT” (44), seguido por “estrutura textual” (21), “repetição de palavras” (15), “construção de parágrafo” (14), “clareza na escrita” (9), “linguagem acadêmica” (5) e, por último, “redundância” (2).



**TABELA 6** – Frequência de aspectos a serem melhorados nas três últimas produções (fichamento, artigo e seminário), relativos aos critérios macroestruturais, apresentados por turma

TURMAS	FICHAMENTO		SEMINARIO		ARTIGO		TOTAL
	1000	3000	1000	3000	1000	3000	
<b>nº DE PRODUÇÕES</b>	<b>30</b>	<b>32</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	
Normas ABNT	15 (46,88%)	8 (26,67%)	7 (87,50%)	4 (50,00%)	5 (55,56%)	5 (55,56%)	44
Estrutura textual	11 (34,38%)	9 (30,00%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (22,22%)	0 (0%)	21
Repetição de palavras	1 (3,13%)	6 (20,00%)	1 (12,50%)	3 (37,50%)	2 (22,22%)	2 (22,22%)	15
Construção do parágrafo	0 (0%)	4 (13,33%)	2 (25,00%)	5 (62,50%)	2 (22,22%)	1 (11,11%)	14
Clareza na escrita	6 (18,75%)	3 (10,00%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	9
Linguagem acadêmica	2 (6,25%)	1 (3,33%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (11,11%)	1 (11,11%)	5
Redundância	0 (0%)	0 (0%)	1 (12,50%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (11,11%)	2

Fonte: Autoria própria (2020).

Nos critérios macroestruturais foi possível evidenciar que alguns aspectos melhoraram ao longo do processo enquanto outros aspectos tiveram aumento da frequência. O aspecto “clareza na escrita” foi indicado 33 vezes nas primeiras produções, mas essa frequência diminuiu para 9 vezes no decorrer das últimas produções. Outro aspecto que apresentou diminuição de frequência foi a “construção de parágrafos”, que de 25 baixou para 14 aparições.

A frequência relativa ao aspecto “linguagem acadêmica” diminuiu ao longo das produções, pois nas primeiras produções a frequência foi de 13 e nas últimas produções foi de 5. Dos sete aspectos categorizados nos critérios macroestruturais, três deles diminuíram de frequência ao longo das produções, indicando que houve melhoria na produção escrita ao longo do processo.

O único aspecto que se manteve ao longo das produções foi a “estrutura textual”, sendo indicado 21 vezes tanto nas três primeiras quanto nas três últimas produções. O aspecto “redundância”, por sua vez, surgiu apenas nas últimas produções.

Dois aspectos chamam atenção por seu aumento ao longo das produções: “repetição de palavras”, indicado 10 vezes nas primeiras produções e 15 vezes nas últimas produções, e “normas da ABNT”, indicado 31 vezes nas primeiras produções e 44 vezes nas últimas. Os aspectos “repetição de palavras” e “normas da ABNT” tiveram aumento significativo, pois as últimas produções foram, em sua maioria, trabalhos que exigiram o uso da normalização, já que foram digitados pelos estudantes.

A partir desses dados, pode-se sugerir um efeito positivo do *feedback* para o desenvolvimento da competência escrita do estudante. Entende-se que o *feedback* pode ter proporcionado uma conscientização dos estudantes a partir das orientações apresentadas, levando-os a não cometerem os mesmos erros.

### **3.2 Questionário reflexivo**

A análise das respostas dos participantes ao questionário reflexivo aplicado foi realizada por meio de categorias, construídas com base nas características dos dados e nos aportes teóricos utilizados.

A identidade dos participantes foi preservada, sendo assim, os estudantes foram nomeados por número e letra: de 1A a 26A (Turma 3000) e de 1B a 27B (Turma 1000). Ademais, considerando que alguns participantes não responderam todas as questões, o número de repostas analisadas nas respectivas categorias é inferior ao número de participantes.

Isto posto, após a análise das respostas foi realizada a codificação do material e a classificação por categorias de resposta, a fim de possibilitar inferências e interpretações apoiadas na literatura. Após recolher o questionário, as respostas dadas pelos estudantes foram organizadas em categorias e divididas por turma. As respostas foram analisadas e tomadas como frases e palavras-chave, de modo a criar unidades de registro. A partir do agrupamento das unidades de registro, construídas a partir de fragmentos das respostas, algumas categorias foram criadas para classificar as respostas, como se verificada a seguir.

### 3.2.1 Contribuições relatadas pelos participantes a partir dos *feedbacks* anexados em seus trabalhos acadêmicos

Por meio da análise das repostas apresentadas à primeira questão do questionário, e tomando como base o aporte teórico utilizado, foi possível identificar que os participantes relataram como os *feedbacks* recebidos contribuíram para o desenvolvimento de algumas estratégias de aprendizagem. A Tabela 7 apresenta a frequência com que as estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas são citadas pelos estudantes, para cada turma. Todos os participantes, 53 no total, responderam a essa questão, indicando uma ou mais estratégias cognitivas e/ou metacognitivas, entretanto, quatro dos participantes não se aprofundaram, deixando de apresentar justificativa para a resposta. As categorias utilizadas foram: “Tomada de consciência”, “Atenção”, “Ajuda”, “Aprender/Transformar”, “Reler/Rever”, “Tirar dúvidas” e “Organizar”.

**TABELA 7** – Estratégias apresentadas pelos estudantes referentes às contribuições dos *feedbacks* recebidos

ESTRATÉGIAS	TURMA 1000 (n = 27)	TURMA 3000 (n = 26)	TOTAL
Tomada de consciência	9	8	17
Atenção	10	6	16
Ajuda	2	12	14
Aprender/Transformar	8	6	14
Reler/Rever	3	2	5
Tirar dúvidas	1	0	1
Organizar	1	0	1

Fonte: Autoria própria (2020).

De acordo com a Tabela 7, a estratégia “Tomada de consciência” foi a mais utilizada pelos participantes. A seguir estão transcritos alguns exemplos de relatos obtidos.

*Foi muito importante, pois tive **consciência** de que preciso melhorar minha escrita e conseqüentemente minha leitura, melhora minha interpretação e concordâncias. (A5)*

Alguns relatos apresentaram mais de uma estratégia, como, por exemplo, “Tomada de consciência” e “Atenção”:

*As correções me ajudaram bastante, teve palavras que eu escrevi a vida toda errada, outras que eu não sabia o lugar onde as colocá-la e o feedback fez com que eu me **atentasse** a elas e me ajudou a construir meus textos de maneira adequada. (A8)*

Quanto à estratégia “Atenção”, é visível que há maior menção pela Turma 1000 do que pela Turma 3000, segundo a Tabela 7. O uso dessa estratégia pode ser verificado nos seguintes relatos:

*Os comentários contribuíram bastante, desde parágrafos muito longo e tudo em relação a gramática, foi muito bom pois agora me **atento** mais a esses detalhes que por sinal fazem toda diferença. (A16)*

*Foram muito construtivos, pois podemos melhorar a escrita, a ortografia e prestar mais **atenção** nas repetições, enfim muito importante. (A18)*

Quanto à estratégia “Ajuda”, esta foi a terceira mais recorrente e apareceu mais entre as respostas da Turma 3000 do que da Turma 1000. Essa estratégia pode ser verificada nas seguintes respostas:

*As correções **ajudaram** no quesito de pontuação e gramática. (B4)*

***Ajudou** a ver onde eu estava erando nas questões de coesão, coerência e estrutura do texto, minhas produções acho que melhoraram depois. (B7)*

A estratégia “Reler/Rever” teve a mesma constância da estratégia “Ajuda”, e houve um equilíbrio entre as duas turmas. Exemplos de respostas relativas a esta categoria podem ser vistas a seguir:

*Eles me fizeram **rever** palavras que utilizava em momentos da escrita desnecessário, me fazendo reler todo e qualquer escrita feita. (A13)*

*Contribuíram de forma que eu pudesse **rever** a escrita, acentuação e ortografia, garantindo que o meu nível nos trabalhos melhore cada vez mais. Fazendo assim, com o que eu crescesse e aprofundasse meus conhecimentos acerca da língua portuguesa, sem falar que a opinião de outra pessoa é muito importante. (B14)*

As estratégias “Tirar dúvidas” e “Organizar” foram apontadas apenas uma vez e apenas pelos participantes da Turma 1000, como pode ser verificado a seguir:

| *Me ajudou a me **organizar** melhor na escrita. (A14)*

| *Foi importante para **sanar dúvidas** para uma escrita mais formal e correta. (A2)*

A análise destas categorias evidenciou que sete estratégias de aprendizagem emergiram dos relatos: “Tomada de consciência” (17), “Atenção” (16), “Ajuda” (15), “Aprender/Transformar” (14), “Reler/Rever” (5), “Tirar dúvidas” (1) e “Organizar” (1). Considera-se que estas categorias, identificadas a partir dos relatos dos estudantes, são fruto das contribuições dos *feedbacks* apresentados pela pesquisadora. Embora nem todos os participantes tenham relatado estratégias de aprendizagem derivadas dos *feedbacks*, os resultados obtidos reforçam, de certa forma, a importância do *feedback* para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem.

### **3.2.2 Contribuição dos *feedbacks* recebidos pelos participantes na realização de trabalhos acadêmicos subsequentes**

Nesta categoria foram organizados os relatos apresentados pelos participantes à segunda questão do questionário, que solicitava que identificassem se as orientações apresentadas nos *feedbacks* após a realização de cada trabalho acadêmico contribuíram para aprimorar a realização dos trabalhos subsequentes. Por meio da análise dos relatos foi possível identificar as estratégias de aprendizagem que os estudantes conseguiram desenvolver.

Entretanto, do total de 53 participantes, 2 estudantes não responderam a essa questão, 3 não se aprofundaram (deixaram de apresentar uma justificativa da resposta), e 2 informaram que não utilizaram o *feedback* recebido para realizar outros trabalhos acadêmicos. A seguir, a Tabela 8 apresenta as estratégias de aprendizagem descritas, com suas respectivas frequências por turma, conforme segue: “Atenção”, “Reler/Rever”, “Tomada de consciência”, “Aprender/Transformar”, “Dialogar”, “Tirar dúvidas”, “Ajuda”, “Organizar”. A Questão 2 indagava: *Como você e/ou seu grupo utilizaram as orientações como estratégias para realizar um novo trabalho? Exemplifique.*

**TABELA 8** – Estratégias apresentadas pelos estudantes referentes à utilização das orientações para realizar um novo trabalho

<b>ESTRATÉGIAS</b>	<b>TURMA 1000 (n = 27)</b>	<b>TURMA 3000 (n = 26)</b>	<b>TOTAL</b>
Atenção	7	7	14
Reler/Rever	10	4	14
Tomada de consciência	4	4	8
Aprender/Transformar	3	4	7
Dialogar	0	4	4
Tirar dúvidas	1	1	2
Ajuda	1	1	2
Organizar	1	1	2

**Fonte:** Autoria própria (2020).

A Tabela 8 evidencia que as estratégias “Atenção” e “Reler/Rever” foram as de maior frequência, sendo que a estratégia “Atenção” apresentou a mesma incidência nas Turmas 1000 e 3000, e a estratégia “Reler/Rever” foi a mais utilizada pelos estudantes da Turma 1000. Seguem alguns exemplos de respostas apresentadas pelos estudantes:

| ***Atenção** maior na realização. (A3)*

| *Lendo as anotações e prestando mais **atenção** ao realizar os trabalhos. (A18)*

| *Prestar mais **atenção** na hora de escrever, para não ter erros ortográficos. (A23)*

| *Observando com mais **atenção** para não cometer os mesmos erros de antes. (B11)*

Seguem exemplos de repostas relativas à estratégia “Reler/Rever”, que foi mais indicada pelos estudantes da Turma 1000:

| ***Reler** um trabalho antes de finalizá-lo e entregar. (A1)*

| *Ao realizar um novo trabalho sempre buscávamos **rever** o papelzinho com o feedback tendo certeza que não estávamos repetindo nos erros. (A6)*

| **Reescrevendo** as partes que ela corrigiu ou melhorando. (A19)

| *Eu guardei as orientações e as **lia** antes de escrever novamente, para não repetir os mesmos erros.* (B17)

A estratégia “Tomada de consciência” foi a terceira mais indicada pelos estudantes, sendo igual a quantidade de respostas para as duas turmas. Algumas das respostas podem ser verificadas a seguir:

| *Buscava **entender** o que errei e corrigia.* (A7)

| *Procurava concertar o erro e **entender** o porquê que havia errado.* (A8)

| ***Analisava** os erros cometidos e na hora de realizar outro trabalho, tentava fazer da forma correta.* (B20)

A quarta estratégia mais utilizada pelos estudantes foi “Aprender/Transformar”, sendo mais indicada pelos estudantes da Turma 3000. Segue, como exemplo, uma das respostas:

| *Cada pessoa que recebeu o feedback carrega consigo um novo aprendizado e isso fazia com tomássemos cuidado para não **repetir** os mesmos erros e também **ensinando** aos outros aquilo que aprendeu.* (B15)

A pesquisadora verificou que, nessa questão, a estratégia “Dialogar” foi apresentada somente pela Turma 3000. Considera-se que o surgimento dessa estratégia se deva ao fato de se tratar de uma questão reflexiva realizada em grupo. Seguem alguns exemplos:

| *Com **diálogo** usamos as dicas e tentamos aplicar.* (B1)

| ***Comentando** sobre essas correções.* (B8)

As estratégias “Tirar dúvidas”, “Ajuda” e “Organizar” foram as menos utilizadas pelos estudantes das Turmas 1000 e 3000, sendo apresentadas com a mesma intensidade pelas duas turmas.

Nós usamos as orientações como um apoio, quando alguma de nós estava com dúvidas de como iríamos se posicionar sobre o trabalho que iríamos realizar nós sempre liamos as correções para **tirar nossas dúvidas**. (B10)

**Ajudou** ao meu grupo a ter maior entendimento sobre ABNT. (B19)

**Juntamos** as fichas sobre as correções e seguimos durante a preparação de trabalho. (B9)

Em síntese, neste tópico verificou-se os efeitos dos *feedbacks* para os participantes na ocasião da realização de trabalhos acadêmicos subsequentes. De modo geral, os participantes perceberam que a partir das orientações recebidas puderam realizar novos trabalhos utilizando algumas estratégias de aprendizagem. Nesta questão os estudantes puderam descrever como utilizaram as orientações apresentadas no *feedback*, sendo que “Dialogar” foi considerada uma estratégia interessante, pois pode indicar que alguns participantes dedicaram um tempo para conversar sobre o *feedback*.

### 3.2.3 Motivação percebida pelos participantes para realizar novos trabalhos de escrita acadêmica após receber um *feedback*

Na Questão 3 (*Sobre a sua a produção escrita foram realizados apontamentos positivos e outros que mereciam sua atenção para melhoria, você se sentiu motivado para continuar realizando novas tarefas de escrita? Exemplifique.*) o estudante teve a opção de responder “sim” ou “não”, além de exemplificar sua resposta. Deste modo, a Tabela 9, apresentada a seguir, contém o número de respostas “sim” e “não” dadas pelos estudantes.

**TABELA 9** – Respostas apresentadas pelos participantes sobre se sentir motivado a continuar realizando novas tarefas de escrita

TURMAS	SIM	NÃO
1000	26	1
3000	25	1

Fonte: Autoria própria (2020).

Dos 27 estudantes da Turma 1000, 26 responderam que “sim”, sentiram-se motivados a realizar novas tarefas de escrita. Em relação à Turma 3000, os dados



se assemelham, pois, do total de 26 participantes, 25 também responderam “sim”. Dos 51 estudantes que responderam “sim”, apenas 3 deles não se aprofundaram na resposta. Alguns relatos podem ser observados a seguir:

***Sim**, senti que estava criando uma certa familiaridade com a escrita acadêmica, corrigindo meus erros e criando jeitos novos de escrever. Acredito que neste semestre minha escrita melhorou um pouco - pelo menos-, mas pretendo não para de praticar. (B13)*

***SIMMM!** Acredito que por sempre gostar de escrever e por nunca ter notado alguns erros básicos que foram notados durante a pesquisa, e agora com a possibilidade de essa correção com alguém da área, a vontade de escrever aumentou, principalmente para ver se meu desempenho estava melhorando. (B26)*

*Com certeza **sim**, foi uma experiência totalmente diferente onde obtivemos o retorno com correções e não simplesmente nota. (A6)*

***Sim**, bastante pois sempre tinha uma frase de incentivo como "continue se dedicando", isso foi muito marcante por que apesar dos erros se nos dedicarmos e estudarmos mais conseguimos alcançar os objetivos esperados. (A16)*

*Eu já escrevo bastante, mas a **experiência foi boa**, seria bom se os professores fizessem assim. Normalmente recebemos a correção de uma prova e só deixamos pra lá porque já temos a nota. (A12)*

Ainda nesta questão, houve também a resposta “não” por parte de um estudante da Turma 1000 e de um da Turma 3000, indicando que o participante não se sentiu motivado para realizar novas tarefas de escrita. Segue abaixo uma das respostas:

*Sempre gostei de escrever, o processo para mim foi indiferente no quesito motivacional. Tenho dificuldade com o uso da vírgula, mas ainda não investi tempo para melhorar essa falha. E somente a revisão **não** ampliou meus horizontes pois sigo sem conhecimento teórico. (A9)*

A Questão 3 investigou se o estudante se sentiu motivado para realizar novas tarefas de escrita. As respostas apresentadas, em sua maioria, foram positivas, pois os estudantes afirmaram que se sentiram motivados. Em geral, os relatos foram interessantes, pois os estudantes puderam descrever como se sentiram e qual foi a influência que o *feedback* teve sobre a motivação. Apenas dois participantes

responderam que não se sentiram motivados, sendo que um deles apontou que somente a revisão não ampliou seus horizontes e que permaneceu sem conhecimentos teóricos.

### 3.2.4 Sugestões e críticas apresentadas pelos participantes em relação ao desenvolvimento da pesquisa

Este tópico foi organizado com base nos relatos obtidos na quarta questão do questionário (*Realize um comentário indicando sugestões e citando pontos positivos e negativos sobre a pesquisa*), na qual os estudantes tiveram a oportunidade de indicar pontos positivos e negativos da pesquisa e de apresentar sugestões. Dos 53 alunos que responderam ao questionário, 3 estudantes não responderam a essa questão e 45 responderam indicando um ou mais pontos positivos. As Tabelas 10 e 11 apresentam, respectivamente, as respostas relativas aos pontos positivos e negativos relatados pelos participantes.

**TABELA 10** – Pontos positivos da pesquisa relatados pelos participantes

RESPOSTAS	TURMAS		TOTAL
	1000	3000	
Melhora na escrita	5	5	10
<i>Feedback</i> construtivo	5	4	9
Contribuir para a formação docente	4	2	6
Perceber o erro	4	2	6
Ficar mais atento	4	1	5
Incentivo	3	1	4
Tirar dúvidas	3	1	4

**Fonte:** Autoria própria (2020).

Pela Tabela 10 é possível perceber que foram sete os pontos positivos apontados sobre a realização do *feedback*. Vale ressaltar que nem todos os participantes responderam a essa questão, considerando que alguns participantes responderam apenas pontos positivos, outros apenas pontos negativos e alguns optaram por não responder.

Percebe-se que, dentre as respostas apresentadas, a mais indicada nas duas turmas foi “Melhora na escrita” como ponto positivo. A seguir, alguns comentários dos estudantes:

| *As dicas que nos deu, foi muito bom para nosso **desenvolvimento na escrita acadêmica**, pois nos proporcionou a reconhecer os erros e corrigi-los. E sou grata por isso! (B20)*

| *Escrever cada vez mais, **aperfeiçoando** cada vez mais. (B12)*

| *Pontos positivos posso citar o amadurecimento que os conselhos trouxeram, a **melhora na produção** dos trabalhos e dedicação. (A4)*

A segunda resposta mais recorrente foi sobre o perfil do *feedback*, que muitos estudantes descreveram como construtivo, conforme indicado pela categoria “*Feedback* construtivo”. Esta resposta pode ser constatada no relato a seguir:

| *Gostei do *feedback* da maneira correta, pois não foi de maneira agressiva e sim de maneira **construtiva**. (A3)*

A terceira resposta mais indicada pelos participantes foi sobre a contribuição do *feedback* na vida acadêmica. Neste caso, as respostas foram contabilizadas no item “Contribuir para a formação docente”. Seguem alguns exemplos de respostas:

| *Ponto positivo são todos **contribuiu** bastante para minha formação em futuro docente. (A16)*

| *Acredito que só houve pontos positivos somente pois **colaborou** para a nossa formação. (A20)*

| ***Muito necessário** tanto para nós alunos quanto para o futuro professor. (A26)*

O quarto ponto mais indicado se referiu a “Perceber o erro”, pois os estudantes relataram acreditar que no processo da pesquisa tomaram consciência do erro, conforme a resposta a seguir:

| *Os pontos positivos são que nós podemos **observar o que erramos**, porque muitas vezes o professor não observa esses aspectos. (B8)*

Os dois últimos pontos positivos indicados referem-se a “Incentivo” e “Tirar dúvidas”, relatados com a mesma constância, conforme exemplos:

*Não tenho nada a relatar sobre pontos negativos. Seu trabalho é maravilhoso, **incentivador**, nos faz tornar-se melhor. Aceitei os feeds, todos eles, e sou grata a você. Muito obrigada. (B19)*

*A sua correção apresentava-se de forma fácil de entender e o comentário de **incentivo** é muito bom. (A7)*

Por fim, um dos pontos positivos indicados pelos participantes foi “Tirar dúvida”, conforme comentário a seguir:

*Foi muito importante para que as **dúvidas** dos ensinamentos anteriores pudessem ser **sanadas** e aprender mais sobre a nova ortografia. (A2)*

Conforme anunciado anteriormente, a Tabela 11 apresenta os pontos negativos indicados pelos participantes da pesquisa, das duas turmas. Dos 53 participantes, 16 estudantes indicaram pontos negativos ou sugestões.

**TABELA 11 – Pontos negativos da pesquisa relatados pelos participantes**

RESPOSTAS	TURMAS		
	1000	3000	TOTAL
Ausência de monitorias/oficinas	2	4	6
Pouco tempo de acompanhamento	1	2	3
Explicação/discussão oral dos <i>feedbacks</i>	1	2	3
Demora na entrega dos <i>feedbacks</i>	1	2	3
Clareza no <i>feedback</i>	0	2	2
Diálogo professora e pesquisadora	0	2	2

**Fonte:** autoria própria (2020).

Na Tabela 11 observa-se que foram seis as respostas relativas aos pontos negativos indicados pelos participantes. Assim como já informado em relação aos dados apresentados na Tabela 10, alguns estudantes não opinaram sobre pontos negativos ou não responderam à questão. Outro fator importante foi que algumas respostas dadas pelos participantes não condiziam com os objetivos da questão.

Das respostas, a de maior recorrência foi a “Ausência de monitorias/oficinas”, conforme exemplo a seguir:

| Poderia experimentar realizar **monitorias** para a correção e orientações de como escrever melhor, não somente deixar bilhetes, mas uma conversa pessoal. (B13)

| Ausência de **oficinas** para nos ajudar na melhora. (A9)

Outro ponto negativo indicado foi o “Pouco tempo de acompanhamento”, que sugere a necessidade de maior tempo de intervenção, conforme relato a seguir:

| E um ponto negativo é que poderia ter **durado mais tempo**. (A10)

Foi sugerido, ainda, que houvesse mais tempo para a explicação do *feedback*, em relação à resposta “Explicação/discussão oral dos *feedbacks*”, o que pode ser confirmado a seguir:

| Seria interessante se **houvesse um tempo** para discutir sobre os comentários feitos. (A7)

A quarta resposta indicada pelos participantes refere-se à “Demora na entrega dos *feedbacks*”, tendo como exemplo a resposta a seguir:

| Ponto negativo foi o **prazo das entregas** das atividades, nem foi tão negativo assim só fiquei um pouco ociosa para avaliar o trabalho. (A16)

A quinta e a sexta respostas dos participantes remetem à “Clareza no *feedback*” e “Diálogo professora-pesquisadora” e foram apresentadas na mesma quantidade. A seguir, um exemplo da categoria “Clareza no *feedback*”:

| Em algumas correções o erro **não era claro**. (B9)

A resposta sobre o “Diálogo professora-pesquisadora” pode ser observada no trecho a seguir:

| Deveria haver mais **diálogo entre a professora da turma e a pesquisadora** para compreender o trabalho que foi passado, pois a pesquisadora corrigiu alguns aspectos que a própria professora havia pedido. (B11)

Na última questão, solicitou-se aos estudantes que indicassem pontos positivos, negativos e sugestões sobre a pesquisa. Nesta questão a pesquisadora pôde receber um *feedback* dos participantes. Os pontos positivos foram organizados segundo as respostas mais indicadas pelos estudantes: “Melhoria na escrita” (10); “*Feedback* construtivo” (9); “Contribuir para a formação docente” (6); “Perceber o erro” (6); “Ficar mais atento” (5); “Incentivo” (4) e “Tirar dúvidas” (4). Os estudantes puderam dar o seu ponto de vista sobre a pesquisa, realizando comparações ao citar a insatisfação de não receber o mesmo *feedback* dos professores e apontando a relevância prática da pesquisa. Os estudantes também motivaram e incentivam a pesquisadora propondo a ela um *feedback* positivo, pois ao elogiar a pesquisa reforçaram a importância e a necessidade de estudos sobre essa temática.

Por fim, os estudantes puderam indicar os pontos negativos da pesquisa, que foram organizados em ordem decrescente: “Ausência de monitorias/oficinas” (6); “Pouco tempo de acompanhamento” (3); “Explicação/discussão oral dos *feedbacks*” (3); “Demora na entrega dos *feedbacks*” (3); “Clareza no *feedback*” (2) e “Diálogo professora-pesquisadora” (2).

Os relatos dos estudantes evidenciam a necessidade de maior auxílio, e isso inclui maior tempo de acompanhamento, momento para explicações orais, oficinas e monitorias. Apontam, também, aspectos relacionados à atuação da pesquisadora, indicando a demora da entrega e a falta de clareza nos *feedbacks*, além apontarem a necessidade de melhor comunicação entre professora e pesquisadora, pois houve divergências entre as correções.

De modo geral, as respostas dadas pelos estudantes no questionário reflexivo serviram de termômetro para verificar a eficácia da intervenção, assim como possibilitou dar voz aos participantes da pesquisa, observar quais foram as estratégias utilizadas pelos estudantes e promover uma maneira de a pesquisadora receber um *feedback* de sua atuação.

## 4. DISCUSSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar se o uso do *feedback* nas produções escritas dos estudantes ingressantes do curso de Pedagogia de uma Instituição Pública de Ensino Superior promove competência escrita e autorregulação da aprendizagem. O trabalho foi desenvolvido tomando como base o referencial teórico da Teoria Social Cognitiva, em especial aquele relacionado ao constructo da Autorregulação da Aprendizagem por meio do uso do *feedback*.

Os resultados foram analisados a partir de dois objetos: a produção textual dos estudantes, na qual a pesquisadora analisou a quantidade de erros pré e pós *feedback*, e o questionário reflexivo, no qual os estudantes puderam expressar como utilizaram o *feedback* para criar estratégias de aprendizagem, além de apontar pontos positivos e negativos da pesquisa.

### 4.1 *Feedback* na produção escrita

Os *feedbacks* dados às produções dos estudantes têm influência poderosa no modo como eles aprendem, principalmente quando efetuados com uma devolutiva significativa. No ambiente acadêmico é essencial que o *feedback* seja eficaz, isto é, que informe ao estudante, de forma clara, aspectos sobre o seu desempenho, advertindo quanto a acertos e desacertos, a fim de possibilitar a transformação e o crescimento efetivo do estudante (AVÕES, 2015, BATISTA-SANTOS; SILVA, 2018).

Entretanto, estudos demonstram que o *feedback* que vem sendo dado aos estudantes é mecânico e muitas vezes negligenciado “por falta de tempo em sala de aula, por excesso de trabalho, por desconhecimento de sua eficácia ou por inabilidade em tratá-lo como um ato de orientação, de acompanhamento e de avaliação” (FLUMINHAN; ARANA; FLUMINHAN JR., 2013, p. 721).

A literatura na área tem indicado resultados positivos a respeito da intervenção na produção escrita do estudante do Ensino Superior (GONÇALVES; NASCIMENTO, 2010; BOUZADA, 2015; NAVA, 2017). Segundo essa literatura, o *feedback* é um instrumento didático que pode ser usado para orientar, para propiciar modificações no comportamento e no empenho e tem potencial para motivar o estudante. Há autores que se debruçaram no estudo sobre o papel do professor como produtor de *feedbacks* conscientes e claros, com foco na melhora do desempenho acadêmico (ZEFERINO;

DOMINGUES; AMARAL, 2007; PEREIRA, 2008; LUZ, 2011; FLUMINHAN; ARANA; FLUMINHAN JR., 2013; AVÕES, 2015; BOUZADA, 2015; FONSECA et al., 2015; BATISTA-SANTOS; SILVA, 2018; FLUMINHAN; MURGO; FLUMINHAN JR., 2015; SÁ; COSTA; ALVES, 2014, entre outros).

A partir do levantamento das respostas apresentadas pelos estudantes, infere-se que o *feedback* realizado contribuiu positivamente para a produção escrita acadêmica. Isso demonstrou a necessidade de intervenção de professores, mediadores e pares na produção escrita, pois o *feedback* contínuo e individualizado auxilia o estudante no desenvolvimento desta habilidade.

Neste sentido, os estudos de Avões (2015) apresentam resultados que se assemelham aos aqui obtidos, pois esses resultados indicam que a intervenção a partir do *feedback* foi primordial no processo de produção escrita. Os autores indicam, ainda, que o *feedback* promove diálogo e interação entre o estudante e o professor ao longo do processo, dando ao docente a oportunidade de expor os pontos fracos e fortes que sustentam a atividade realizada pelo estudante.

O estudo de Fluminhan; Murgo e Fluminhan Jr. (2015, p. 77) reforça a relevância do *feedback*: “o importante é que o *feedback* seja promovido com intenção pedagógica clara, que seja útil e esclarecedor e que efetivamente coopere para o desenvolvimento do desempenho do aluno”. Segundo os autores, o *feedback* poderá aumentar o interesse do estudante em escrever, gerando autonomia. Ademais, os autores ressaltam a importância do papel do professor como mediador na orientação do estudante acerca dos caminhos a seguir e para a reflexão de seu desempenho. O tema também é discutido por Hattie e Timperley (2007, p. 82), segundo os quais os “professores transmitem mensagens de *feedback* aos alunos sobre o que é certo e errado em seu trabalho acadêmico, sobre seus pontos fortes e fracos, e os alunos usam essas informações para fazer melhorias subsequentes”.

Referente aos aspectos microestruturais, as três primeiras produções (documentação, resumo e resenha) apresentaram dez aspectos a serem melhorados, sendo que os aspectos “vírgula” e “erros ortográficos” foram os de maior frequência. Conforme a Tabela 5, nas três últimas produções foi possível verificar a diminuição da frequência em relação a vários aspectos. O uso incorreto ou ausência de “vírgula”, por exemplo, teve uma diminuição expressiva, indo de 61,11% a 6,67%. Em vista desta melhoria, infere-se que o *feedback* possa ter sido determinante para propiciar aos estudantes orientações necessárias para corrigir os erros identificados, incentivando-



os e motivando-os ao dar a oportunidade de realizar alterações assertivas ainda que para produções futuras.

Os dados contidos na Tabela 5 demonstraram que, dos dez aspectos microestruturais avaliados, sete apresentaram diminuição em comparação com os dados da Tabela 3, isto é, após os *feedbacks* da pesquisadora, os estudantes deixaram de cometer os erros apontados. Contudo, é importante mencionar que três dos aspectos analisados apresentaram um aumento: Pronome, Advérbio e Hífen. Esse aumento também é considerado importante e merece atenção, uma vez que o *feedback* é um processo cíclico de ajustes, o que significa dizer que o desempenho anterior é usado para fazer ajustes na performance atual (AZZI, 2009).

Os cuidados com aspectos textuais colaboram para a lapidação de características que constituem a construção textual, dessa forma, cabe às instituições de Ensino Superior auxiliar os discentes do curso de Pedagogia a se ajustarem à escrita acadêmica. Estas instituições devem motivar os estudantes a refletirem sobre o processo de construção da escrita, bem como incentivá-los a praticar e aperfeiçoar tal competência.

Na Tabela 4, que trata de aspectos macroestruturais nas produções de documentação, resumo e resenha, destaca-se a frequência com que a falta de “Clareza na escrita” é mencionada (33), além do critério “Normas da ABNT”, que aparece como o segundo aspecto mais apontado (31). Esses dados apontam a importância de indicar quais características do texto do estudante merecem atenção para a melhora da construção e estrutura textual. Deste modo, o estudo de Brito (2007 *apud* FEITOSA; QUEIROZ, 2014, p. 82) destaca que a maioria dos problemas relacionados à produção textual do estudante está ligada à organização micro e macroestrutural, sendo esse um dos grandes problemas de circulação textual. Por esse motivo, muitos dos textos produzidos pelos estudantes trazem informações desconexas. Diante disso, o *feedback* pode auxiliar os estudantes a adquirir consciência, promovendo a autorregulação e a conquista do sucesso acadêmico (PUNHAGUI; SOUZA, 2012). Pode-se dizer que o *feedback* permite que o estudante revise seus erros e que o processo de autorregulação seja concluído (ZIMMERMAN; RISEMBERG, 1997).

Ao comparar os resultados obtidos pelas duas turmas, considerando os aspectos microestruturais e macroestruturais, nota-se uma diferença, pois a Turma 1000 obteve melhores resultados em comparação com a Turma 3000. O

levantamento sugere que há uma relação entre os dados e o perfil do estudante ingressante do curso de Pedagogia, uma relação baseada nas diferenças de resultado entre os estudantes do período diurno e do período noturno (FALDINI et al., 2003; RODRIGUES, 2014). Ao comparar os estudantes matriculados nos dois turnos, verificou-se que os estudantes do período diurno tiveram maior frequência em alguns aspectos, tais como “Repetição de palavras”, “Construção de parágrafo” e “Estrutura textual”, que compõem o conjunto dos aspectos macroestruturais, e, no conjunto dos microestruturais, houve maior incidência dos aspectos “Verbo”, “Plural e Singular” e “Crase”. Entretanto, os resultados das duas turmas são similares na maioria dos aspectos. O importante é perceber que as dificuldades do estudante podem ser lapidadas, moldadas, transformadas e até mesmo solucionadas com a mediação do professor, a partir do *feedback* sobre a produção escrita deste estudante.

Diante dessa perspectiva, não se pode desconsiderar os conhecimentos prévios que esses estudantes trazem, tanto os estudantes do período diurno quanto os do período noturno, assim como também não se pode exigir conhecimentos acadêmicos-científicos que ainda não foram apresentados aos estudantes, conhecimentos dos quais ainda não se apropriaram, pois no ambiente universitário a produção de textos tem exigências diferentes dos níveis de ensino anteriores (FEITOSA; QUEIROZ, 2014). A respeito do perfil dos estudantes das duas turmas, os apontamentos são válidos e, sobretudo, verificou-se que ao final da experiência houve diminuição ou ausência da maioria dos aspectos.

De modo geral, fica evidente a importância do *feedback* nas condições de evolução da competência escrita e na promoção da autorregulação da aprendizagem, sendo primordiais para a construção do *feedback* o contexto de ensino e a intervenção. Essa descoberta se confirma no estudo de Hattie e Timperley (2007, p. 82), no qual os autores defendem que o “*feedback* não tem efeito no vácuo”, mas deve ter efeito direcionador e contínuo, em um processo cíclico e que se altera dependendo da produtividade pessoal (ZIMMERMAN; RIZEMBERG, 1997). Os trabalhos de Avões (2015); Daros e Prado (2015); Fonseca et al. (2015) e Fluminhan; Murgu e Fluminhan Jr. (2015) versam sobre o estudo da intervenção na produção escrita do estudante a partir do *feedback*, indicando a possibilidade de mediar e orientar os estudantes. A visão geral é de que a presente pesquisa contribuiu para que os estudantes tomassem consciência sobre a sua

produção escrita, sobre conhecimentos macro e microestruturais, bem como sobre a importância de usar o *feedback* para a construção da escrita acadêmica.

## 4.2 Questionário reflexivo

A literatura indica que o *feedback* pode fornecer informações, além de possibilitar mudanças nos processos cognitivos à medida em que ajuda o estudante a verificar e formular novos conceitos, realizando adaptações metacognitivas (COIMBRA, 2018). A fim de confirmar essa teoria, aplicou-se aos estudantes um questionário reflexivo no qual poderiam relatar a experiência de receber um *feedback* personalizado e comentar o impacto deste *feedback* sobre as produções textuais subsequentes.

A partir das respostas dadas ao questionário reflexivo foram formuladas algumas categorias, de acordo com Bardin (2010), com base na classificação das estratégias de aprendizagem em cognitivas e metacognitivas (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009; ALLIPRANDINI et al., 2014; SANTOS; ALLIPRANDINI, 2018; GÓES; ALLIPRANDINI, 2019). Ao analisar as respostas dos estudantes sobre a intervenção na produção escrita acadêmica, verificou-se um efeito positivo. Deste modo, foram definidas sete categorias de resposta a partir das Questões 1 e 2, divididas em estratégias cognitivas e metacognitivas. Para Dembo (1994), citado por Boruchovitch (1999, p. 361):

Enquanto as estratégias cognitivas se referem a comportamentos e pensamentos que influenciam o processo de aprendizagem de maneira que a informação possa ser armazenada mais eficientemente, as estratégias metacognitivas são procedimentos que o indivíduo usa para planejar, monitorar e regular o seu próprio pensamento.

Vale ressaltar que, de acordo com a literatura, o estudante pode alcançar um bom desempenho nas atividades acadêmicas a partir da escolha adequada de estratégias. Os relatos dos estudantes em relação à Questão 1 indicaram que o *feedback* contribuiu para o desenvolvimento de estratégias, assim como para o aperfeiçoamento da produção escrita. Discute-se a importância em intervir com *feedback* na escrita do acadêmico de modo a torná-lo agente e consciente de sua escrita, desenvolvendo melhorias em seu processo de produção. As estratégias “Tomada de consciência” e “Atenção” foram as mais indicadas pelos estudantes.

Neste sentido, infere-se que a intervenção, executada a partir do *feedback*, contribuiu para a melhora do desempenho do estudante e para a construção de estratégias, e pode ser considerada um recurso regulatório (PEREIRA, 2008; SÁ; ALVES; COSTA, 2014; DAROS; PRADO, 2015).

Quanto à categoria de resposta definida como “Tomada de consciência” sobre sua escrita acadêmica, refere-se ao fato de que, ao realizarem a atividade de escrita, os estudantes não tiveram a percepção do que poderiam fazer para melhorar. O *feedback* os levou a desenvolver essa percepção e a analisar os erros que poderiam corrigir. Assim, conclui-se que a tomada de consciência pode favorecer a regulação das ações (DARROZ; TREVISAN; ROSA, 2018).

Em relação à estratégia “Atenção”, os estudantes relataram que após a intervenção foram capazes de aumentar a atenção sobre suas produções escritas, em especial sobre o uso incorreto de palavras e sobre o desenvolvimento estrutural e gramatical da construção do texto. A estratégia também é mencionada nos estudos de Goya et al. (2017).

As outras categorias de resposta indicadas pelos estudantes (Tabela 8) também são significativas, ainda que com menor repetição. Essas categorias constataam a importância do papel do *feedback* na aprendizagem do estudante, já que resultam da intervenção.

Referente à Questão 2, as categorias de resposta foram as mesmas mencionadas na Questão 1, com o acréscimo apenas da categoria “Dialogar”. Esta categoria provavelmente surgiu em função de *feedbacks* dados a grupos, e indica que os grupos debateram sobre o *feedback* recebido. A estratégia “Atenção” foi a mais indicada, o *feedback* contribuiu para que os grupos pudessem se atentar à escrita para não repetir os mesmos erros. Pode-se deduzir que essa estratégia surge da prática consciente e automonitorada, pois, de acordo com os estudos de Perassinoto; Boruchovitch e Bzuneck (2013), a atenção remete ao fato de o estudante ficar informado a partir dos comentários e prestar mais atenção na hora de escrever, a fim de não cometer os mesmos erros. A estratégia de atenção é o ato de estar alerta ao ambiente e monitorar as falhas de compreensão e as práticas de aprendizagem.

Quanto à estratégia “Reler/Rever”, os estudantes indicaram “Reler” o *feedback* antes de realizar um novo trabalho, além de, após a escrita, fazer a releitura do texto para verificar se houve algum erro. Assim, percebe-se que a

estratégia de rever/reler foi utilizada em situações cotidianas, o que auxiliou no processo de internalização da informação (DARROZ; TREVISAN; ROSA, 2018).

Os resultados da presente pesquisa relacionados às estratégias cognitivas e metacognitivas sugerem que os estudantes utilizaram essas estratégias, em menor ou maior nível, após a intervenção realizada. Os estudantes atribuíram a utilização dessas estratégias ao *feedback* recebido.

Na Questão 3, a maioria dos estudantes respondeu se sentir motivado para realizar um novo texto acadêmico, evidenciando um resultado positivo. Nesse sentido, o estudo de Zimmerman e Risemberg (1997) aponta que os estudantes podem utilizar o *feedback* de maneira positiva para a tomada de consciência de seu progresso, porém, é importante que o responsável por desenvolver o *feedback* incentive os estudantes a usarem suas habilidades e indique as áreas em que podem melhorar. É necessária sensibilidade ao produzir um *feedback*, pois o estudante poderá tomar o comentário para reflexão pessoal, o que pode interferir diretamente em sua motivação.

Observou-se, ainda, que os *feedbacks* dados às produções realizadas em grupo também geraram um impacto positivo. Os relatos dos estudantes e dos pares indicam que as estratégias cognitivas e metacognitivas também foram utilizadas pelos grupos a partir do *feedback*, pois os estudantes utilizaram as fichas pautadas para reler, rever e procurar ajuda para sanar suas dúvidas, discutindo entre eles, ensinando aos pares aquilo que aprenderam e construindo uma autorregulação compartilhada.

Quanto à Questão 4, os resultados indicaram sete categorias de resposta, sendo que as três mais citadas foram: “Melhoria na escrita”, “*Feedback* construtivo” e “Contribuir para a formação docente”. Essas categorias de resposta mostram a relevância da intervenção, pois evidenciam a melhora na escrita do acadêmico e a importância da produção de um *feedback* construtivo para a ocorrência positiva do “efeito multiplicador”, dado que contribui para a formação docente.

Esses resultados vão de encontro com o que revelam diversos estudos sobre o efeito positivo do *feedback*, tais como os de Zeferino; Domingues e Amaral (2007), Avões (2015); Daros e Prado (2015), dentre outros. Segundo esses autores, o professor tem papel imprescindível no *feedback* educacional, pois a intervenção na produção escrita transforma-se em uma ação capaz de potencializar a aprendizagem, melhorar o desempenho acadêmico e desenvolver competências. Quanto aos pontos negativos relatados pelos participantes, os três mais indicados

foram: “Ausência de monitoria/oficinas”, “Pouco tempo de acompanhamento” e “Explicação/discussão oral dos *feedbacks*”. Esses resultados dão pistas da necessidade de reavaliar a intervenção e o uso do *feedback* na produção escrita dos estudantes, de modo a contribuir para a prática de autorregulação da aprendizagem, no desenvolvimento da competência escrita e no desenvolvimento de estratégias, principalmente por pedagogos que serão exemplos a serem seguidos (VITÓRIA; CHRISTOFOLI, 2013; FEITOSA; QUEIROZ, 2014).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa surgiu das minhas inquietações sobre a relação entre a autorregulação da aprendizagem e o desenvolvimento da competência escrita de estudantes do Ensino Superior. O contato com acadêmicos do curso de formação de professores deixou claro a importância de um futuro professor ter em sua bagagem conhecimentos linguísticos e normativos, além de ser primordial o repasse de tais conhecimentos em sua prática docente. Compreende-se que o elo da relação entre o processo de escrita e o monitoramento de tal atividade é o *feedback*.

Diante da relação entre competência escrita, autorregulação e estratégias de aprendizagem, considerada a partir do referencial teórico da Teoria Social Cognitiva, o objetivo geral deste trabalho foi analisar se o uso do *feedback* nas produções escritas dos estudantes ingressantes do curso de Pedagogia de uma Instituição Pública de Ensino Superior promove competência escrita e autorregulação da aprendizagem.

Para atingir os objetivos propostos, utilizou-se como metodologia o estudo de caso, concretizado por meio de uma intervenção nas produções escritas dos estudantes, denominada como *feedback*. Os resultados indicaram como efeito da intervenção uma diminuição de erros nas produções escritas, tanto no nível micro quanto no nível macroestrutural, quando comparadas as três primeiras produções textuais com as três últimas. Os resultados sugerem, ainda, que o *feedback* pode ter contribuído para o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas.

Neste sentido, o *feedback* apresentou um efeito positivo e serviu para o auxílio do estudante em sua produção escrita. Alguns aspectos tiveram aumento em sua frequência e, embora sejam a minoria, indicam o que precisa ser mais trabalhado em situações futuras, a exemplo do “Pronome”, “Advérbio” e “Hífen”, em aspectos microestruturais, e das “Normas da ABNT” e “Repetição de palavras”, nos aspectos macroestruturais. Infere-se que esses dados, apesar de indicarem aumento de alguns tipos de erro, não são suficientes para anular os efeitos positivos do *feedback*, já que o *feedback* também colabora quando os coloca em evidência e permite que sejam dadas as devidas orientações para a correção.

Por meio da investigação, algumas questões interessantes surgiram no processo de análise, como o perfil dos estudantes de graduação, por exemplo, que parece impactar, ainda que ligeiramente, os resultados aqui apresentados. Outro ponto importante são os relatos obtidos a partir do questionário reflexivo, por meio

do qual foi possível identificar o desenvolvimento e o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas, a motivação dos estudantes para continuar a escrever e pontos positivos e negativos da pesquisa. Ademais, a própria pesquisadora obteve um *feedback* sobre seu trabalho, uma resposta importante para que o processo de intervenção possa ser aprimorado.

De forma geral, os resultados indicam que os estudantes precisam de mais auxílio para aperfeiçoar sua escrita, incluindo maior tempo de acompanhamento, uma grade curricular que inclua uma carga horária da disciplina de língua portuguesa, além de cursos e monitorias sobre produção escrita e aspectos normativos da língua. Essas medidas poderiam contribuir para a formação do acadêmico e para sua futura atuação como docente.

Pode-se dizer que umas das limitações deste estudo foi a produção e correção de *feedback* para um número significativo de trabalhos em um curto espaço de tempo, pois a ideia era que os estudantes tivessem acesso ao *feedback* antes de realizarem outra produção textual. Tal experiência também serve de parâmetro para compreender a realidade do professor em sala de aula, pois produzir um *feedback* individualizado demanda tempo e empenho.

Quanto às dificuldades encontradas, é importante mencionar a escassez de literatura, principalmente nacional, acerca dos temas *feedback* e *competência escrita e sua relação com a autorregulação da aprendizagem*. As publicações sobre esses temas foram encontradas a partir do ano de 2015, sendo assim, é necessário que sejam realizadas novas pesquisas sobre este conteúdo, com foco no Ensino Superior.

Com base nos achados da presente pesquisa, pode-se dizer que esse estudo de caso acrescentou potencialidades ao processo de escrita acadêmica, pois propiciou aos estudantes a oportunidade de adquirir conhecimentos linguísticos e textuais, além de consciência e prática de estratégias cognitivas e metacognitivas, indicando a efetividade do *feedback*.

Para pesquisas futuras, sugere-se que a intervenção possa oferecer aos estudantes uma extensão dos *feedbacks*, por meio de minicursos ou oficinas, para que os acadêmicos possam ser orientados e tenham a oportunidade de tirar dúvidas sobre os aspectos da língua portuguesa e da construção textual.

Por fim, constatou-se por meio desta pesquisa que o *feedback* é uma atividade importante e que pode auxiliar o estudante no processo de se perceber como agente em sua produção escrita, impactando sua vivência acadêmica e sua futura prática docente.



## REFERÊNCIAS

- ALLIPRANDINI, Paula Mariza Zedu et al. Estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes na educação a distância: implicações educacionais. **Psicologia da Educação**, São Paulo, SP, n. 38, p. 5-16, 2014.
- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2005.
- AVÕES, Patrícia Marques. **O feedback dos professores e o envolvimento dos alunos na escola: um estudo com alunos do 9º ano**. 2015. 171f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2015.
- AZEREDO, José Carlos. **Iniciação à sintaxe do português**. 7. ed. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2001. (Coleção Letras).
- AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. Apontamentos preliminares: a autorregulação na teoria social cognitiva. In: POLYDORO, S. A. J. (org.). **Promoção da autorregulação da aprendizagem: contribuições da teoria social cognitiva**. Porto Alegre, RS: Letra1, 2017. p. 11-17.
- AZZI, Roberta Gurgel. **Introdução à teoria social cognitiva**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2014a.
- AZZI, Roberta Gurgel. O indivíduo agêntico da teoria social cognitiva. In: AZZI, R. G. **Introdução à teoria social cognitiva**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2014b. p. 27-33.
- AZZI, Roberta Gurgel; GUERREIRO-CASANOVA, Daniela Couto; DANTAS, Luiza Cristina Mauad. Autoeficácia acadêmica: percepções de estudantes brasileiros. In: AZZI, R. G.; VIEIRA, D. A. (org.). **Crenças de eficácia em contexto educativo**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2014. p. 67–83.
- AZZI, Roberta Gurgel. Mídias, transformações sociais e contribuições da teoria social cognitiva. **Psico**, Porto Alegre, RS, v. 41, n. 2, p. 252-258, 2010.
- AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. Auto-regulação: aspectos introdutórios. In: AZZI, R. G.; BANDURA, A.; POLYDORO, S. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008. p. 149-163.
- BANDURA, Albert. A evolução da teoria social cognitiva. In: AZZI, R. G.; BANDURA, A.; POLYDORO, S. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008a. p. 15-41.
- BANDURA, Albert. A teoria social cognitiva na perspectiva da agência. In: AZZI, R. G.; BANDURA, A.; POLYDORO, S. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008b. p. 69-95.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira; SILVA, Cleiléia Neves. Os feedbacks sob o olhar do aluno na universidade: estratégias para o desenvolvimento do letramento acadêmico. **Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, CE, v. 7, n. 1, p. 55-78, 2018.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. revista, ampliada e atualizada conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 2009.

BELTRÃO, Odacir; BELTRÃO, Mariúsa. **A pontuação hoje: normas, comentários, história e estórias**. Porto Alegre, RS: Sulina, 1999.

BIAZIN, Damares Tomasin; SCALCO, Thais Fauro. **Normas da ABNT e padronização para trabalhos acadêmicos**. Londrina, PR: Unifil, 2008.

BORUCHOVITCH, E. **Aprendizagem autorregulada: como promovê-la no contexto educativo**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2019.

BORUCHOVITCH, Evely; GOMES, Maria Aparecida Mezzalira. O modelo de aprendizagem autorregulada de Barry Zimmerman. In: BORUCHOVITCH, E. **Aprendizagem autorregulada: como promovê-la no contexto educativo**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2019. p. 19-35.

BORUCHOVITCH, Evely; MACHADO, Amélia Carolina Terra Alves. Autorregulação da aprendizagem na formação inicial e continuada de professores; como intervir para desenvolver? In: POLYDORO, S. (org.). **Promoção da autorregulação da aprendizagem: contribuições da teoria social cognitiva**. Porto Alegre, RS: Letra 1, 2017. p. 89-104.

BORUCHOVITCH, Evely. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, PR, v. 18, n. 3, p. 401-409, 2014.

BORUCHOVITCH, Evely; SANTOS, Osmar José Ximenes. **Estratégias de aprendizagem: conceituação e avaliação**. In: NORONHA, A. P. P.; SISTO, F. F. (org.). **Facetas do fazer em avaliação psicológica**. São Paulo, SP: Vetor, 2006. p. 10-20.

BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: Reflexão Crítica**, Porto Alegre, RS, v. 12, n. 2, p. 361-376, 1999. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79721999000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000200008&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 02 fev. 2020.

BOUZADA, Cristiane de Paula. O feedback do professor como estratégia pedagógica no processo de produção textual de alunos do PROEJA. **Revista Científica Interdisciplinar**, Rio de Janeiro, RJ, v. 2, n. 4, p. 183-196, 2015.

BROPHY, Jere; GOOD, Thomas L. Teacher behavior and student achievement. In: WITTRICK, M. C. (org.). **Handbook of research on teaching**. 3. ed. New York, NY: Macmillan, 1986. p. 328-375.

CHERUBIM, Sebastião. **Gramática do português: sintaxe**. Londrina, PR: Editora da UEL, 1989.

CIPRO NETO, Pasquale; INFANTE, Ulisses. **Gramática da língua portuguesa**. São Paulo, SP: Scipione, 1998.

COIMBRA, Marcela Vieira. **O feedback como estímulo ao comportamento autorregulado de alunos no ensino a distância**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro –UENF, Rio de Janeiro, RJ, 2018.

- CORNO, Lyn; MANDINACH, Ellen B. The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. **Educational Psychologist**, US, v. 18, n. 2, p. 88-108, 1983.
- COSTA, Elis Regina; BORUCHOVITCH, Evely. Como promover a autorregulação da escrita no Ensino Fundamental? In: BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M. A. M. **Aprendizagem autorregulada: como promovê-la no contexto educativo**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2019. p. 70-95.
- DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, SC, v. 2, n. 4, p. 1-13, 2008.
- DANTAS, Marilda Aparecida et al. Relações entre autoeficácia acadêmica e estratégias de estudo e aprendizagem: mudanças ao longo do primeiro semestre do Ensino Médio. **Psicologia Ensino & Formação**, Brasília, DF, v. 6, n. 1, p. 33-51, 2015.
- DAROS, Fernanda de Andrade Galliano; PRADO, Maria Rosa Machado. *Feedback* no processo de avaliação da aprendizagem no Ensino Superior. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba, PR. **Anais...** Curitiba, PR: EDUCERE, 2015.
- DARROZ Luiz Marcelo; TREVISAN, Thais Lorençato; ROSA, Cleci Teresinha Werner. Estratégias de aprendizagem: caminhos para o sucesso escolar. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, Belém, PA, v. 14, n. 29, p. 93-109, 2018.
- DE-LA-TORRE-UGARTE-GUANILO, Mônica Cecilia; TAKAHASHI, Renata Ferreira; BERTOLOZZI, Maria Rita. Revisão sistemática: noções gerais. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, SP, v. 45, n. 5, p. 1260-1266, 2011.
- DEMBO, Myron H. **Applying educational psychology**. 5. ed. New York, NY: Longman, 1994.
- DEMBO, Myron H. **Applying educational psychology in the classroom**. 3. ed. New York, NY: Longman, 1988.
- DIAS, Paulo; SANTOS, Leonor. Práticas avaliativas para a promoção da autorregulação da aprendizagem matemática: o feedback escrito em relatórios escritos em duas fases. **Quadrante**, Lisboa, v. 22, n. 2, p. 109-136, 2013.
- DUARTE, Ana Paula Pizarro; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Estratégias autorregulatórias descritas em portfólios reflexivos. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, SP, v. 4, n. 7, p. 110-125, 2012.
- DUARTE, Paulo Mosânio Teixeira; LIMA, Maria Claudete. **Classes e categorias em português**. Fortaleza, CE: EUFC, 2000.
- EDUCACIONAL. Maringá, PR, v. 22, n. 3, p. 535-543, 2018.
- EMÍLIO, Eduarla Resende Videira; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. Autorregulação da aprendizagem: fundamentos e implicações no contexto educativo: Volume III. In: POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (org.). **Promoção da autorregulação da aprendizagem: contribuições da teoria social cognitiva**. Porto Alegre, RS: Letra1, 2017. p. 19-32.
- FALDINI, Sonia Braunstein et al. Comparação do perfil de alunos do curso de Engenharia Química dos períodos diurno e noturno de uma escola particular. In:

INTERNATIONAL CONFERENCE ON ENGINEERING AND COMPUTER EDUCATION, 3., 2003, São Paulo, SP. **Anais...** [S. l.]: ICECE, 2003.

FANTINEL, P. C. et al. Autorregulação da aprendizagem: uma competência fundamental na formação do licenciado em matemática a distância. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 10., 2013, Belém, PA. **Anais...** [S. l.]: ESUD, 2013.

FARACO, Carlo Emílio; MOURA, Francisco Marto; MARUXO, José Hamilton. **Gramática**. São Paulo, SP: Ática, 2012.

FÁVERO, Leonor. **Coesão e coerência textuais**. 11. ed. São Paulo, SP: Ática, 2006.

FEITOSA, Sheilla Viana; QUEIROZ, Maria Eliete. O ensino de produção textual em depoimentos de professores do curso de Letras e Pedagogia. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, RN, v. 3, n. 2, p. 73-93, 2014.

FERNANDES, Débora Cecilio; MURAROLLI, Priscila Ligabó. Leitura e escrita: um modelo cognitivo integrado. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, SP, v. 18, n. 1, p. 1-5, 2016.

FERNANDES, Verônica Rodriguez; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Estratégias de aprendizagem autorregulatória no ensino superior: escrita de um artigo científico. **Psicologia da Educação**, São Paulo, SP, n. 41, p. 37-49, 2015.

FERNANDES, Verônica Rodriguez. **Prática reflexiva realizada no ensino superior**: estratégias de aprendizagem propulsoras para a formação de alunos autorregulados. 2013. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2013.

FERREIRA, Sara et al. A aprendizagem da escrita de textos com o Self-Regulated Strategy Development (SRSD). **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, Espanha, n. 1, p. 169-173, 2015.

FLUMINHAN, Carmem Silvia Lima. Autorregulação na aprendizagem e o feedback como ferramenta: uma análise reflexiva. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DA UNOESTE, 2015, Presidente Prudente, SP. **Anais...** Presidente Prudente, SP: UNOESTE, 2015.

FLUMINHAN, Carmem Silvia Lima; MURGO, Camelia Santana; FLUMINHAN JR., Antonio. A importância do feedback e das crenças de autoeficácia do aluno na aquisição de língua estrangeira. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, SP, v. 12, n. 4, p. 69-80, 2015.

FLUMINHAN, Carmem Silvia Lima; ARANA, Alba Regina Azevedo; FLUMINHAN JR., Antonio. A importância do feedback como ferramenta pedagógica na educação à distância. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, SP, v. 10, n. especial, p. 721-728, 2013.

FONSECA, Jesuína et al. Feedback na prática letiva: uma oficina de formação de professores. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 28, n. 1, p. 171-199, 2015.

FRANCHI, Carlos; NEGRÃO Esmeralda Vailati; MÜLLER, Ana Lúcia. Mas o que é mesmo “gramática?” In: POSSENTI, S. (org.). **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006.

- FREIRE, Luiz Gustavo Lima. Auto-regulação da aprendizagem. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, RJ, v. 14, n. 2, p. 276-286, 2009.
- GANDA, Danielle Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. Como promover a autorregulação da aprendizagem de futuros professores. In: BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M. A. M. **Aprendizagem autorregulada: como promovê-la no contexto educativo**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2019. p. 145-168.
- GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **A escrita e o outro**. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 1998.
- GARNER, Ruth; ALEXANDER, Patricia A. Metacognition: answered and unanswered questions. **Educational Psychologist**, US, v. 24, n. 2, p. 143-158, 1989.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1991.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2009.
- GÓES, Natália Moraes; ALLIPRANDINI, Paula Mariza Zedu. Análise das práticas pedagógicas de tutores para o incentivo do uso de estratégias de aprendizagem. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 14, n. 3, p. 955-973, 2019,
- GOMES, Claudete Pereira. **Tendências da semântica linguística**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2006.
- GONÇALVES, Adair Vieira; NASCIMENTO, Elvira Lopes Nascimento. Avaliação formativa: autorregulação e controle da textualização. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 49, n. 1, 241-257, 2010.
- GONSALVES, Elisa Pereira. Escolhendo o percurso metodológico. In: GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001. p. 61-73.
- GOYA, Denise et al. O uso de estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas na disciplina semipresencial de processamento da informação. **Anais dos Workshops do VI Congresso Brasileiro de Informática na Educação**, Recife, PE, 2017.
- GUIMARÃES, Eduardo. **Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português**. São Paulo, SP: Pontes, 1987.
- HATTIE, John; YATES, Gregory. **Visible learning and the science of how we learn**. London, UK: Routledge, 2014.
- HATTIE, John; TIMPERLEY, Helen. The power of feedback. **Review of Educational Research**, Washington, v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007.
- HENRIQUES, Claudio Cezar. **Fonética, fonologia e ortografia**. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier, 2007.
- ILARI, Rodolfo; GERALDI, João Wanderley. **Semântica**. São Paulo, SP: Ática, 2006.
- INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS; AZEREDO, José Carlos. **Escrevendo pela nova ortografia: como usar as regras do novo acordo ortográfico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, RJ: Publifolha, 2009.
- ISKANDAR, Jamil Ibrahim. **Normas da ABNT: comentadas para trabalhos científicos**. Curitiba, PR: Juruá Editora, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 6. ed. São Paulo, SP: Ática, 2002.

LUZ, S. C. M. **A influência do feedback no processo auto-regulatório da aprendizagem em estudantes do ensino superior**. 2011. 106f. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.

MACIEL, Aline Guilherme; ALLIPRANDINI, Paula Mariza Zedu. Autorregulação da aprendizagem: panorama nacional dos estudos de intervenção no ensino superior. **Revista COCAR**, Belém, PA, v. 12, n. 23, p. 145-167, 2018.

MADRE, Olívia; SILVEIRA, Regina Célia P. **A gramática portuguesa na pesquisa e no ensino nº1**. São Paulo, SP: Cortez, 1980.

MALPIQUE, Anabela Abreu; SIMÃO, Ana Margarida da Veiga. Cinderela e o sapato de cristal: ensinando estratégias de autorregulação para a composição escrita. In: SIMÃO, A. M. V.; FRISON, L. M. B.; ABRAHÃO, M. H. M. B. **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2012. p. 155-178.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro, RJ: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e escrita. **Signótica**, Goiânia, GO, v. 9, n. 1, p. 119-146, 1997.

MARQUES, Maria Helena Duarte. **Iniciação à semântica**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1996.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2010.

NAVA, Marcela Rodrigues da Silva. A escrita como ferramenta epistêmica. In: POLYDORO, S. A. J. **Promoção da autorregulação da aprendizagem: contribuições da teoria social cognitiva**. Porto Alegre, RS: Letra 1, 2017. p. 121-132.

NAVA, Marcela Rodrigues da Silva. A escrita no Ensino Superior: contribuições da literatura. 2013. 145f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.

NICOL, David J.; MACFARLANE-DICK, Debra. Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. **Studies in Higher Education**, Inglaterra, v. 31, n. 2, p. 199-218, 2006.

OLIVEIRA, Katya Luciane; BORUCHOVITCH Evely; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli. Estratégias de aprendizagem e desempenho acadêmico: evidências de validade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 25, n. 4, p. 531-536, 2009.

PAJARES, Frank; OLAZ, Fabian. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008. p. 97-114.

PEDERSEN, Simone Alves; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. Programas de Intervenção em Autorregulação da Escrita. In: POLYDORO, S. A. J. **Promoção da autorregulação da aprendizagem: contribuições da teoria social cognitiva**. Porto Alegre, RS: Letra 1, 2017. p. 133-148.

PERASSINOTO, Maria Gislaíne Marques; BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, SP, v. 12, n. 3, p. 351-359, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v12n3/v12n3a10.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2020.

PEREIRA, Ana Filomena Santos. **O ensino clínico de enfermagem médico-cirúrgica**: contributo do feedback na promoção de competências auto-regulatórias dos futuros enfermeiros. 2008. 332f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008.

PIMENTEL, Carlos. **Redação descomplicada**. São Paulo, SP: Saraiva, 2012.

PINHEIRO, Petrilson. Produção textual em contexto de ensino superior: discutindo perspectivas e procedimentos de ensino-aprendizagem. **Alfa**, São Paulo, SP, v. 62, n. 2, p. 325-343, 2018.

PINTO, Jorge; SANTOS, Leonor. Auto-avaliação regulada em matemática: dizer antes de fazer. **Bolema**, Rio Claro, SP, Ano 22, n. 33, p. 51-68, 2009. Disponível em: [file:///C:/Users/ferna/Downloads/SantosPinto\\_2009\\_Bolema.pdf](file:///C:/Users/ferna/Downloads/SantosPinto_2009_Bolema.pdf). Acesso em: fev. 2020.

PINTO, Marla Lobôscio; SILVA, Kátia Regina Xavier Pereira. **Ler para aprender**: estratégias de autorregulação da aprendizagem para o aperfeiçoamento da compreensão leitora. Rio de Janeiro, RJ: CPIL, 2018.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; CARMO, Mariana Coralina; EMÍLIO, Eduarla Resende Videira. Intervenções em autorregulação da escrita no ensino superior. In: POLYDORO, S. A. J. **Promoção da autorregulação da aprendizagem**: contribuições da teoria social cognitiva. Porto Alegre, RS: Letra 1, 2017. p. 149-162.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; AZZI, Roberta Gurgel. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicologia da Educação**, São Paulo, SP, n. 29, p. 75-94, 2009.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; AZZI, Roberta Gurgel. Autorregulação: aspectos introdutórios. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. **Teoria social cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre, RS: Editora Artmed, 2008. p. 149-164.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut; DREHER, Simone A. Souza. Categorias metacognitivas como subsídio à prática pedagógica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 38, n. 1, p. 181-196, 2012.

PRANKE, Amanda; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Potencialização da aprendizagem autorregulada de bolsistas do PIBID/UFPel do curso de licenciatura em matemática através de oficinas pedagógicas. **Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, SP, v. 29, n. 51, p. 223-240, 2015.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Editora Feevale, 2013.

PUNHAGUI, Giovana Chimentão; SOUZA, Nadia Aparecida. A autoavaliação para a autorregulação da aprendizagem em língua estrangeira: apontamentos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, RS, n. 42, p. 199-222, 2012.

- REI, José Esteves. **A escrita: seu aperfeiçoamento na Universidade**. Porto: Universidade Fernando Pessoa, 1994.
- ROCHA, Maria Lopes. Psicologia e as práticas institucionais: a pesquisa-intervenção em movimento. **Psicologia**, Porto Alegre, RS, v. 37, n. 2, p. 169-174, 2006.
- ROCHA, Marisa Lopes; AGUIAR, Katia Faria. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.
- RODRIGUES, Paulo Sérgio. **Gramática aplicada**. Londrina, PR: Acadêmica de Cultura do Paraná, 2000.
- RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães. **Diurno e noturno. Desigualdades de origem e de formação entre estudantes de um curso de pedagogia**. 2014. 155f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2014.
- ROSÁRIO, P. et al. Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. **Psicothema**, Espanha, v. 19, n. 3, p. 353-358, 2007.
- SÁ, Susana Oliveira; ALVES, Maria Palmira; COSTA, António Pedro. A avaliação formativa no Ensino Superior: o contributo do Feedback interativo e construtivo na aprendizagem ativa dos estudantes. **Comunicação & Informação**, Goiânia, GO, v. 17 n. 2, p. 55-69, 2014.
- SACCONI, Luiz Antônio. **Nossa Gramática - Teoria e Prática**. 4. ed. rev. São Paulo: Atual, 1982.
- SALGADO, Fernanda Andrade de Freitas; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; ROSARIO, Pedro. Programa de promoção da autorregulação da aprendizagem de ingressantes da Educação Superior. **Psico-USF**, Campinas, v. 23, n. 4, p. 667-679, 2018.
- SANTOS, Deivid Alex; ALLIPRANDINI, Paula Mariza Zedu. A promoção do uso de estratégias cognitivas em alunos do Ensino Médio. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, SP, v. 22, n. 3, p. 535-543, 2018.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2015.
- SIMSEK, Ali. Learning strategies. In: SEEL, N. M. (ed.). **Encyclopedia of the sciences of learning**. New York, NY: Springer, 2006. p. 1971-1974.
- SIMÃO, Ana Margarida da Veiga et al. **Criativo: promoção de estratégias de autorregulação na escrita**. Lisboa: Faculdade de Psicologia – Universidade de Lisboa e Câmara Municipal de Lisboa, 2017.
- SIMÃO, Ana Margarida da Veiga; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; MACHADO, Rejane Flor. Escrita de resumos e estratégias de autorregulação da aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 45, n. 155, p. 30-55, 2015.
- SIMÃO, Ana Margarida da Veiga; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, RS, n. 45, p. 2-20, 2013.



SIMÃO, Ana Margarida da Veiga; DUARTE, Fátima; FERREIRA, Paula Costa. Trabalhos para casa como ferramenta autorregulatória: perspectivas e implicações para as práticas educativas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, RS, n. 42, p. 12- 44, 2012.

SIMÃO, Ana Margarida da Veiga; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas**: epistemologia e práticas. Natal, RN: EDUFRRN; Porto Alegre, RS: EDIPUCRS; Salvador, BA: EDUNEB, 2012.

SIMÃO, Ana Margarida da Veiga. Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. In: ALVES, M. P.; MACHADO, E. A. (org.). **Avaliação com sentido(s)**: contributos e questionamentos. Santo Tirso, Portugal: De facto, 2008.

SIMÃO, Ana Margarida da Veiga. Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativo dos professores. In: SILVA, A. L. et al. **Aprendizagem autorregulada pelo estudante**: perspectivas psicológicas e educacionais. Porto, Portugal: Porto Editora, 2004.

SIMÃO, Ana Margarida da Veiga. **Aprendizagem estratégica**: uma aposta na autorregulação. Lisboa: Ministério da Educação, 2002.

VIEIRA, Isabel Maria Antunes. **A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem**. 2013. 161f. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica) – Universidade Aberta, Lisboa, 2013.

VITÓRIA, Maria Inês Corte; CHRISTOFOLI, Maria Conceição Pillon. A escrita no Ensino Superior. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 38, n. 1, p. 41-54, 2013.

WEINSTEIN, Claire E.; MAYER, Richard E. The teaching of learning strategies. In: WITTRICK, M. C. (org.). **Handbook of research on teaching**. 3. ed. New York, NY: Macmillan, 1986. p. 315-327.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2001.

ZEFERINO, Angélica Maria Bicudo; DOMINGUES, Rosângela Curvo Leite; AMARAL, Eliana. Feedback como estratégia de aprendizado no ensino médico. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, RJ, v. 31, n. 2, p. 176-179, 2007.

ZIMMERMAN, Barry J. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. **Educational Psychologist**, US, v. 48, n. 3, p. 135-147, 2013.

ZIMMERMAN, Barry J. Becoming a self-regulated learner: an overview. **Theory Into Practice**, Columbus, v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002.

ZIMMERMAN, Barry J. Attaining self-regulation: a social-cognitive perspective. In: BOEKAERTS, M. M.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. (ed.). **Self-regulation**: theory, research, and applications. Orlando: Academic Press, 2000. p. 13-39.

ZIMMERMAN, Barry J.; RISEMBERG, Rafael. Becoming a self-regulated writer: a social cognitive perspective. **Contemporary Educational Psychology**, San Diego, v. 22, n. 1, p. 73-101, 1997.

ZIMMERMAN, Barry J. Self-regulated learning and academic achievement: an overview. **Educational Psychologist**, US, v. 1, n. 25, p. 3-17, 1990.

ZIMMERMAN, Barry J.; PONS, Manuel Martinez. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. **American Educational Research Journal**, Washington, DC, v. 23, n. 4, p. 614-628, 1986.

## APÊNDICE A

### Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição Coparticipante

Local, 13 de julho de 2018.

Ilma. Sr<sup>a</sup>. Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli  
Coordenador do CEP/UEL

Senhora Coordenadora

Declaramos que nós, do Colegiado do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa “O uso de *feedback* na competência escrita como promotor da autorregulação da aprendizagem”, sob a responsabilidade de Stéffani Priscila Léo dos Santos Rocco, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final, em fevereiro de 2020.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão os estudantes matriculados na primeira do curso de Pedagogia bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,

Coordenadora do Colegiado do Curso de Pedagogia

## APÊNDICE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PARTICIPANTES DA INTERVENÇÃO

#### **“O uso do *feedback* na competência escrita como promotor da autorregulação da aprendizagem”**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “O uso de *feedback* na competência escrita como promotor da autorregulação da aprendizagem”, a ser realizada em Universidade Estadual de Londrina. O objetivo da pesquisa é analisar se o uso do *feedback* nas produções escritas dos estudantes ingressantes do curso de Pedagogia de uma instituição pública de Ensino Superior promove a autorregulação da aprendizagem em relação a competência escrita.

Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: após cada produção textual realizada na disciplina Metodologia do Trabalho Científico em Educação, farei a correção, levando em consideração aspectos microestruturais (ortografia, morfologia, semântica, sintática e pontuação) e macroestruturais (tipologia de texto, coerência e coesão). Em seguida, será dado o *feedback* de cada produção textual, sendo evidenciados aspectos positivos e negativos do texto. O acompanhamento das produções textuais acontecerá de forma contínua ao longo do semestre, de forma a avaliar qual o efeito do uso do *feedback* na produção escrita.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa para esta e futuras pesquisas e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados com a pesquisa é que a partir do *feedback* nas produções escritas ocorra a promoção da competência escrita de modo a promover a autorregulação da aprendizagem. Quanto aos riscos, você poderá em algum momento se sentir constrangido ao verificar dificuldades na produção textual, mas será amparado e poderá interromper a participação na pesquisa a qualquer momento.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar Stéffani Priscila Léo dos Santos Rocco, Rua Francisco Loures Salinet, 1244. Telefone (43) 999871913, prisantosleo@gmail.com, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue à você.

Londrina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_.

**Pesquisador Responsável**

RG:10.599.965-8

\_\_\_\_\_ tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C

### TERMO DE ASSENTIMENTO PARA ADOLESCENTES – PARTICIPANTES DA INTERVENÇÃO

#### “O uso do *feedback* na competência escrita como promotor da autorregulação da aprendizagem”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidar o adolescente sob sua responsabilidade para participar da pesquisa “O uso de *feedback* na competência escrita como promotor da autorregulação da aprendizagem”, a ser realizada na Universidade Estadual de Londrina. O objetivo da pesquisa é analisar se o uso do *feedback* nas produções escritas dos estudantes ingressantes do curso de Pedagogia de uma instituição pública de Ensino Superior promove a autorregulação da aprendizagem em relação a competência escrita.

A participação da criança ou adolescente é muito importante e ela se daria da seguinte forma: após cada produção textual realizada na disciplina Metodologia do Trabalho Científico em Educação, farei a correção, levando em consideração aspectos microestruturais (ortografia, morfologia, semântica, sintática e pontuação), e macroestruturais (tipologia de texto, coerência e coesão) e em seguida será dado o *feedback* de cada produção textual, sendo evidenciado aspectos positivos do texto e negativos. O acompanhamento das produções textuais acontecerá de forma contínua ao longo do semestre, de forma a permitir avaliar qual o efeito do uso do *feedback* na produção escrita. Esclarecemos que a participação da criança ou do adolescente é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) solicitar a recusa ou desistência de participação da criança ou do adolescente a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à criança ou adolescente. Esclarecemos, também, que as informações da criança ou do adolescente sob sua responsabilidade serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (ou para esta e futuras pesquisas) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade da criança ou do adolescente.

Esclarecemos ainda, que nem o(a) senhor(a) e nem a criança ou adolescente sob sua responsabilidade pagarão ou serão remunerados (as) pela participação.

Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente da participação.

Os benefícios esperados com a pesquisa é que a partir do *feedback* nas produções escritas ocorra a promoção da competência escrita de modo a promover a autorregulação da aprendizagem. Quanto aos riscos, você poderá em algum momento se sentir constrangido ao verificar dificuldades na produção textual, mas será amparado e poderá interromper a participação na pesquisa a qualquer momento.

Informamos que esta pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Garantimos também que será atendido o Artigo 18 do ECA: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos Stéffani Priscila Léo dos Santos Rocco, Rua Francisco Loures Salinet, 1244. Telefone (43) 999871913, prisantosleo@gmail.com, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao(à) senhor(a).

Londrina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_.

**Pesquisador Responsável**

RG:10.599.965-8

\_\_\_\_\_, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo com a participação **voluntária** da criança ou do adolescente sob minha responsabilidade na pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Caso o adolescente seja maior de 12 anos, deverá constar o espaço abaixo para assinatura do menor.

#### Assentimento Livre e Esclarecido do Adolescente

\_\_\_\_\_, tendo sido totalmente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_





## APÊNDICE D

**Universidade Estadual de Londrina  
Centro de Educação, Comunicação e Artes  
Departamento de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

### QUESTIONÁRIO REFLEXIVO

#### QUESTÕES:

- 1) Considerando que as correções foram de ajustes na ortografia, gramática, coesão, coerência, estrutura e tipologia textual, além de normas da ABNT, os comentários e correções feitas sobre o seu texto contribuíram para o seu desenvolvimento na escrita acadêmica?

---

---

---

---

---

---

---

- 2) Diante do *feedback* realizado na ficha de anotações no intuito de auxiliar na melhoria da sua produção escrita, você e/ou seu grupo utilizou as orientações ao realizar um novo trabalho?

---

---

---

---

---

---

- 3) Sobre a sua a produção escrita foi realizado apontamentos positivos e outros que merecia sua atenção para melhoria, você se sentiu motivado para continuar realizando novas tarefas de escrita?

---

---

---

---

---

---

- 4) Realize um comentário indicando sugestões e citando pontos positivos e negativos sobre a pesquisa.

---

---

---

---

---

---