

## PROMOÇÃO DO APRENDER NO ENSINO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS: ESTRATÉGIAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Maria Luísa Fonseca Grácio\*<sup>1</sup>  
Paula Cristina Figueiras Baldeira\*\*  
Maria Elisa Rolo Chaleta\*\*  
Pedro Rosário\*\*\*

[mlg@uevora.pt](mailto:mlg@uevora.pt)  
[ppintobaldeira@sapo.pt](mailto:ppintobaldeira@sapo.pt)  
[mec@uevora.pt](mailto:mec@uevora.pt)  
[prosario@iep.uminho.pt](mailto:prosario@iep.uminho.pt)

\*Universidade de Évora

\*\*Agrupamento de Escolas de Arraiolos

\*\*\*Universidade do Minho

### Resumo

O papel do aluno como agente activo da sua própria aprendizagem é cada vez mais reconhecido embora não se dê ainda a necessária relevância ao facto dos comportamentos, dos motivos, das estratégias e dos processos de aprendizagem auto-regulados necessitarem de ser aprendidos e desenvolvidos pelos alunos. Desta forma, tanto as estratégias de ensino utilizadas pelos professores como as ensinadas aos alunos ocupam um papel crucial e decisivo no apoio aos processos de aprendizagem e na obtenção de sucesso na vida académica.

O estudo aqui apresentado tem como principais objectivos identificar as estratégias de aprendizagem que professores de Língua Portuguesa do Ensino Básico utilizam na sua acção de docência com alunos de 9º ano.

A amostra foi constituída por 30 Professores. Os dados foram recolhidos através da realização de entrevistas e utilizadas metodologias qualitativas e quantitativas na sua análise.

Os resultados obtidos reportam-se às estratégias de aprendizagem ensinadas e requeridas aos alunos e às estratégias de ensino utilizadas pelo professor na sua acção de docência. Os professores atribuem grande importância às estratégias, utilizando e solicitando diversas estratégias de aprendizagem cuja escolha se encontra contextualmente dependente. No entanto, muitas das estratégias cruciais na promoção de uma aprendizagem de qualidade, embora utilizadas pelos professores na sua acção de ensino, são pouco solicitadas aos alunos.

### Introdução

A aprendizagem é actualmente conceptualizada como um processo activo, cognitivo, construtivo, significativo, mediado e auto-regulado. Tal implica que o aluno passe a controlar e a desenvolver o seu próprio processo de aprender. Porém, para que tal se torne possível, necessita de alguém que o ajude a melhorar as suas competências de aprender. Este pressuposto remete-

---

<sup>1</sup> Correspondência: Luísa Grácio, Departamento de Psicologia, Universidade de Évora. Apartado 94, 7002-554- Évora, Portugal. E-Mail: [mlg@uevora.pt](mailto:mlg@uevora.pt)

nos para o papel crucial do professor no desenvolvimento da auto-regulação da aprendizagem pelos alunos. O caso concreto da aprendizagem na disciplina de Português surge como crucial na medida em que se direcciona, de forma explícita, para a aprendizagem de um conjunto de competências aplicáveis a outras disciplinas e contextos da vida. Nesta disciplina é central o desenvolvimento de competências de compreensão e interpretação, competências muito importantes para a auto-regulação do aprender.

O que caracteriza a aprendizagem auto-regulada é a forma como os alunos seleccionam, organizam e criam a informação, procurando os meios de aprendizagem mais vantajosos para si, controlando assim a sua própria acção e o ensino que experienciam (Heckhausen & Dweck, 1998).

A auto-regulação é um processo dinâmico e aberto que pressupõe uma actividade cíclica por parte do aluno, ocorrendo em três fases principais: prévia, controlo volitivo e auto-reflexão (Zimmerman & Bandura, 1994; Zimmerman, 1998, 2000). A fase prévia relaciona-se com a análise da tarefa e com as crenças de auto-motivação. A fase de controlo volitivo envolve o autocontrolo (i.e., atenção aos processos internos como estratégias, pensamentos e sentimentos) e a auto-monitorização (i.e., aspectos específicos da realização, condições subjacentes e efeitos produzidos). Por sua vez, a fase de auto-reflexão envolve processos de auto-avaliação.

No processo da auto-regulação está envolvida a utilização de estratégias cognitivas, metacognitivas, motivacionais e comportamentais em que o aluno monitoriza a eficácia da sua metodologia e estratégias de aprendizagem. É um processo que resulta também do esforço, tempo e persistência dos sujeitos (Zimmerman, 1989). As estratégias não se restringem a procedimentos isolados e desarticulados. Pelo contrário, pressupõem a organização de meios com vista a alcançar determinados objectivos tendo em conta as suas próprias características, a natureza da tarefa e do sujeito (Bruner, 1973; Morais 1988; Palmer e Goetz, 1988). São pois as estratégias que permitem ao estudante obter sucesso sendo constituídas pelas acções e processos dirigidos para adquirir informação ou competência que envolvem actividade, propósito e percepções de instrumentalidade por parte dos alunos (Zimmerman, 1989).

### **Metodologia**

Este estudo tem por base os paradigmas dos estudos empíricos realizados numa perspectiva construtivista da aprendizagem tendo como objectivos conhecer e identificar as estratégias de aprendizagem que os Professores de Língua Portuguesa ensinam e utilizam com alunos de 9º ano em diversas situações.

### **Amostra**

A amostra foi constituída por 30 professores que leccionavam Língua Portuguesa a turmas de 9º ano em escolas do distrito de Évora.

Os participantes foram maioritariamente do sexo feminino, sendo apenas três os docentes de sexo masculino. As idades situavam-se entre os 27 e os 52 anos sendo a sua média de 40 anos.

A formação académica dos professores distribuiu-se por cursos de Línguas e Literaturas Modernas (variante Português e Francês), Línguas e Literaturas Modernas (variante Português e Inglês), Línguas e Literaturas Modernas (variante estudos Portugueses) e Ensino de Português e Inglês. O tempo de serviço dos professores variou entre os 5 anos e os 34 anos.

### **Instrumentos e procedimentos**

Os dados foram obtidos através de entrevistas semi-directivas procurando-se assim permitir aos participantes uma expressão mais livre das suas ideias e possibilitar igualmente a clarificação e aprofundamento de ideias sobre o assunto em causa (Ghiglione & Matalon, 1993).

O guião de entrevista utilizado resultou de uma adaptação para docentes do guião de entrevista construído originalmente por Zimmerman e Martinez-Pons (1986) para a recolha de informação junto de alunos sobre estratégias de aprendizagem por si utilizadas em diferentes situações. Desta forma, formularam-se questões adaptadas à realidade da acção docente. Uma primeira versão do guião assim adaptado foi testada junto de alguns professores. O guião de entrevista definitivo passou a conter sete questões centrais sobre estratégias utilizadas pelos professores em diferentes situações. Cada uma destas questões principais foi completada sempre com três sub-questões (i.e., quais as estratégias utilizadas na situação em causa, porquê e com que frequência).

Por uma questão de parcimónia, neste trabalho somente iremos reportar-nos aos dados obtidos relativamente à questão de âmbito mais geral colocada aos professores, na medida em que poderiam mencionar qualquer tipo de estratégia para ajudar os alunos a aprender português independentemente da situação específica de ensino/aprendizagem em causa.

### **Resultados**

Os dados que iremos apresentar decorrem das seguintes questões: Há algumas estratégias particulares que utilize para ajudar os alunos a estudar português? Qual/ Quais? Porquê? Com que frequência?

Os resultados obtidos revelam que os professores na sua acção de ensino não só utilizam estratégias particulares como solicitam aos alunos o uso de determinadas estratégias. As

estratégias enunciadas pelos professores agrupam-se em três grandes categorias. Um primeiro grupo diz respeito às estratégias que os professores utilizam durante o processo de ensino/aprendizagem. Um segundo grupo de categorias engloba estratégias que os professores solicitam aos alunos. Finalmente, um terceiro grupo reporta-se aos motivos de uso/escolha das estratégias (Baldeira, 2008).

Na sua acção de ensino os professores referem utilizar onze estratégias distintas para ajudar os alunos a estudar e aprender português:

1. *Participação*. Através desta estratégia os professores tentam envolver activamente os alunos na aula solicitando-lhes que participem oralmente nomeadamente colocando questões, respondendo quando solicitados e apresentando trabalhos “(...) *eles participam fazendo perguntas, respondendo e com apresentações à turma*” (suj. 1).
2. *Organização dos alunos*. Esta estratégia liga-se com as características da tarefa que os alunos se encontram a realizar sendo mencionada a sua organização em actividades individuais, de pares ou grupais. “(...) *fazem trabalhos de pares ou grupos*” (suj.4); “(...) *fazem individualmente*” (suj.11).
3. *Monitorização*. A monitorização é referida enquanto acompanhamento e certificação da compreensão da aprendizagem pelos alunos. “(...) *acompanho-os muito, faço perguntas a todos para ver se compreenderam*” (suj. 10).
4. *Motivação*. As estratégias mencionadas prendem-se sobretudo com o uso de motivações de tipo intrínseco. “(...) *procuro ir de encontro aos seus interesses*” (suj. 7); “(...) *mostro-lhes para que serve o que estão a aprender*”(suj. 3).
5. *Relacionamento dos conteúdos*. Esta estratégia reporta-se ao relacionar conteúdos de língua portuguesa com os de outras disciplinas. No entanto, só a disciplina de História é especificamente mencionada. “(...) *Faço sempre a relação com a História. Socorro-me da relação com as outras disciplinas*” (suj. 12).
6. *Repetição para memorizar*, a estratégia prende-se sobretudo com a retenção da informação e a sua facilitação. “(...) *eu procuro arranjar-lhes uns auxiliares de memória como forma de os ajudar a decorar algumas coisas*” (suj. 12).
7. *Aplicação de conhecimentos*. Esta estratégia é somente mencionada por relação com os trabalhos de casa. “(...) *o que uso mais é o reforço do trabalho de casa*” (suj. 9).
8. *Leitura*. Os professores realizam uma leitura transversal de excertos de textos “(...) *leio excertos de livros*” (suj. 19)
9. *Organização e transformação*. Esta estratégia prende-se com a tentativa de sistematizar e organizar a informação veiculada através de sumários e esquemas. “(...) *o sumário faço-o no final exactamente para sistematizar*” (suj. 20).

10. *Planeamento e estabelecimento de objectivos.* Os professores planificam e traçam objectivos para o trabalho que os alunos irão desenvolver. “(...)sou directivo no trabalho a fazer, planificamos tudo” (subj. 7)

11. *Fornecer assistência social.* Os professores usam estratégias de ajuda aos seus alunos e pais. “(...) disponibilizo-me a estar na escola para apoiar pais e alunos” (subj. 18).

No que concerne às estratégias utilizadas pelos professores na sua acção de ensino verificamos as que estratégias que os professores mais referem utilizar são as de organização e transformação (n=16; 27.1%), motivação (n=9; 15.2%), monitorização (n=8; 13.5%) e relacionar (n=7; 11.8%) surgindo todas as restantes com bastante menor expressão.

Entre as estratégias mais enunciadas pelos professores como utilizadas na sua acção de ensino, destaca-se bastante a estratégia de organização e transformação da informação já que é mencionada quase o dobro das vezes das restantes mais referidas (27.1%). No entanto, verificamos que ela é entendida pelos professores numa dupla vertente, i.e., como o uso de esquemas e de sumários da matéria leccionada, sendo que este último aspecto se reporta a algo que faz parte formal da acção do professor. Tal conduz-nos a uma interpretação cautelosa destes dados questionando-nos sobre até que ponto são efectivamente realizados reajustes ao material instrucional para melhorar a aprendizagem (Zimmerman & Martinez-Pons, 1988).

A estratégia de motivação, embora surgindo como a segunda mais referida pelos professores como sendo utilizada na sua acção de ensino, não surge com grande expressão (15.1%). No entanto, é no sentido da criação de motivação intrínseca que os professores a referem utilizar já que tentam reportar-se aos interesses pessoais dos alunos e, simultaneamente, tornar aparente a utilidade dos conteúdos. A este respeito é possível estabelecer um paralelo com o que Zimmerman e Risemberg (1997) chamam no seu modelo de aprendizagem auto-regulada o “porquê” da aprendizagem. Verifica-se pois, que a estratégia de motivar embora não muito referida, nas situações em que o é, revela conceptualizações consonantes com o papel que deve cumprir para promover efectivamente processos auto-regulatórios por parte dos alunos.

A estratégia de monitorização é muito importante na medida em que pode permitir ao professor reajustar as estratégias de ensino. Embora sendo a terceira mais referida pelos professores (13.5%), no cômputo geral da amostra a frequência das suas referências é pouco expressiva. Esta é claramente uma estratégia de controlo da compreensão (Weinstein & Mayer, 1986), podendo ser relacionada com a fase de auto-reflexão do processo auto-regulatório (Zimmerman, 1998, 2000). É nesta fase que se procede à reflexão sobre as causas que produziram sucessos ou fracassos podendo tal análise conduzir à adopção de outras estratégias que possibilitem melhores resultados. Neste caso, a utilização da estratégia de monitorizar permite ao professor avaliar em que medida as estratégias que usou no seu ensino foram eficazes e permite também

aos alunos identificarem dificuldades e lacunas no seu processo de aprendizagem. Esta estratégia possibilita tornar conscientes professores e alunos da forma como decorreu o processo ensino/aprendizagem. Ora, esta avaliação é essencial para a promoção dos processos de auto-regulação dos alunos na medida em que os torna conscientes das suas dificuldades possibilitando fazer reajustes no futuro.

A estratégia de *relacionar* situa-se muito perto da terceira estratégia mais mencionada como sendo utilizada pelos professores na sua acção de ensino (11.8%). Neste caso, os professores tentam relacionar os conteúdos de Português com os de outras disciplinas. De facto, para que os alunos se tornem auto-reguladores das suas aprendizagens é importante desenvolverem a capacidade de relacionar conhecimentos com os adquiridos em outros contextos, construindo ligações e relações entre os elementos a aprender com outras informações (Moraes, 1988; Thomas & Rohwer, 1986).

No que se refere às estratégias solicitadas pelos professores aos seus alunos são mencionadas sete estratégias distintas para os ajudar a estudar português: estratégias de leitura, de repetição para memorizar, de monitorização, de organização e transformação, de procura de informação, de procura de assistência social, de aplicação de conhecimentos e de registo.

1. *Leitura*. No que diz respeito às estratégias de leitura, é solicitado aos alunos uma leitura com graus diferentes de profundidade girando todas as actividades em torno do texto escrito. Neste âmbito são solicitadas estratégias de leitura superficial “(...) *peço-lhes para lerem o texto e identificarem as ideias principais*” (suj21); e estratégias de leitura detalhada “(...) *o aluno identifica aspectos particulares e depois responde a questões*” (suj.20).

2. *Monitorização*. A estratégia de monitorização refere-se aqui ao controlo da compreensão e da manutenção e revisão de registos por parte dos alunos. “(...) *os alunos relêem os apontamentos que têm para ver se entenderam tudo*” (suj. 11).

3. *Repetição para memorizar*. A repetição é solicitada aos alunos com vista à retenção da informação. “(...) *os alunos dizem várias vezes a matéria para decorar a informação*” (suj. 8).

4. *Organizar e transformar*. As solicitações dos professores reportam-se a aprendizagens mais complexas em que os alunos fazem resumos e esquemas acerca dos conteúdos leccionados. “(...) *fazem resumos e esquemas da matéria*” (suj. 18).

5. *Procurar informação*. Os professores solicitam aos alunos que consultem fontes informativas para recolha de informação referindo-se explicitamente a jornais e gramáticas. “(...) *os alunos traziam o jornal para a aula com a informação*” (suj. 29).

6. *Procurar assistência social*. Esta estratégia diz respeito à procura de ajuda entre os colegas da turma, professores ou outros adultos. “(...) *eles procuram esclarecer-se com os pais e colegas*” (suj. 30).

7. *Aplicar conhecimentos.* Esta estratégia, enquanto solicitada pelos professores aos alunos, engloba a realização de exercícios e de trabalhos de casa e a produção de textos. “(...) *eles fazem oficina de escrita onde produzem textos e onde fazem os trabalhos de casa*” (suj.18). No contexto das estratégias enunciadas pelos professores como solicitadas aos seus alunos constatamos que a estratégia mais solicitada é a de leitura (n=17; 36.8%), seguindo-se a estratégia de organizar e transformar (n=12; 26%) e a de procura de informação (n=8; 17.3%). As estratégias de leitura são consideradas por Books (1985) como estratégias de aprendizagem incluindo dois tipos de leitura. Uma, transversal de forma a obter-se uma ideia geral do conteúdo. Outra, detalhada, i.e., de pormenores do texto para resposta a questões. As verbalizações dos professores vão em ambos os sentidos enunciados pelo autor. Para além destes aspectos, as verbalizações dos professores indicam também uma leitura em que os alunos utilizam um guião orientador que lhes permite identificar os pormenores do texto e dirigir a leitura. É de salientar que o facto das estratégias de leitura surgirem como as mais referidas indicia que são consideradas bastante importantes na aprendizagem do aluno na disciplina de português.

A estratégia “organizar e transformar” foi inicialmente identificada por Weinstein e Mayer (1986) com a designação de “estratégias de estudo activo” incluindo-se aqui a tomada de notas, apontamentos e preparação para as avaliações. Posteriormente esta designação é alterada para “estratégias de controlo da compreensão” reportando-se somente à monitorização da compreensão. Por sua vez Zimmerman e Martinez-Pons (1988) denominam-na como “manter registos e monitorizar” incluindo aqui a manutenção de registos. As verbalizações dos professores vão no sentido da manutenção de apontamentos e sua revisão por parte dos alunos. A utilização desta estratégia por parte dos alunos implica que para além da mera leitura de textos produzam resumos e esquemas sobre a matéria o que surge como complementar da estratégia de leitura que lhes é também solicitada. Tal surge como potenciador dos processos auto-regulatórios do aluno na medida em que permite tanto a aquisição de uma compreensão mais profunda como o assumir de um papel activo já que o ser o próprio aluno a fazer resumos e esquemas activa competências e estratégias de identificação e selecção da informação significativa (Brooks, 1985, Thomas & Rhower, 1986), retirando as grandes ideias (Weinstein & Mayer, 1986), relacionando-as e organizando-as.

A estratégia relativa ao procurar informação foi inicialmente identificada por Zimmerman e Martinez-Pons (1988). Embora os autores considerem a procura de informação em várias fontes, os professores somente referiram a consulta de jornais e gramáticas por parte dos alunos. Este facto juntamente com o escasso número de referências feitas pelos professores à solicitação desta estratégia aos seus alunos (n=8; 17.3%), leva-nos a interrogações sobre até que ponto algo

tão vital como o desenvolvimento de competências de procura e selecção de fontes, a distinção da informação essencial da acessória e a promoção de um pensamento crítico e análise da informação disponível estão a ser substancialmente tidos em conta pelos professores nesta nossa sociedade de informação.

Concluimos pois que os professores usam na sua acção de ensino determinadas estratégias e que solicitam também aos seus alunos que o façam, mas porque o fazem? Com que objectivos e finalidades? Quais são os motivos que os levam a fazê-lo?

Passamos agora a analisar as finalidades e natureza intencional das estratégias utilizadas pelos professores segundo o seu próprio ponto de vista. No cômputo geral são indicados 20 diferentes motivos justificativos das estratégias utilizadas e/ou solicitadas aos alunos. O motivo mais mencionado para o uso das estratégias usadas é o de motivar os alunos (n=9; 17.3%). O segundo motivo mais referido liga-se à consideração de que as estratégias usadas são eficazes, práticas e conducentes a bons resultados (n=8; 15.3%). Em terceiro lugar, surgem as verbalizações do uso das estratégias como determinado pelo intuito de facilitar a memorização dos alunos (n=4; 7.6%) e de adequação às características dos conteúdos (n=4; 7.6%).

Segundo Rohwer (1984) as actividades de estudo, as características do aluno e as características do contexto influenciam directamente o nível de realização dependendo a aprendizagem/estudo de factores cognitivos, afectivos e motivacionais. No seu conjunto estes professores em concreto, consideram as estratégias como desempenhando um papel aos níveis motivacional, cognitivo e do contexto concreto relativo aos conteúdos programáticos da disciplina de Português.

No que concerne à frequência com que os professores referem utilizar as estratégias as verbalizações indicam que o fazem muitas vezes (n=15, 48.3%), algumas vezes (n=7; 22.5%) e sempre (n=6; 19.3%), sendo a este respeito as restantes menções residuais.

### **Conclusões**

Observamos que as estratégias utilizadas para ajudar os alunos a estudar Português se organizam em duas categorias organizadoras de sentido. Uma, relativa às estratégias que os professores usam na sua acção de ensino, situando-se o foco no professor e no que ele faz. Outra, relativa às estratégias solicitadas pelo professor ao aluno, emergindo aqui o aluno como o principal protagonista da acção a realizar. Tal aponta para a percepção de uma complementaridade entre a acção de ensino do professor e a acção de aprendizagem do aluno revelando que os professores consideram necessário envolver activamente os alunos no processo de ensino/aprendizagem. Tal é consonante com o princípio fundamental da



aprendizagem auto-regulada segundo o qual o aluno assume um papel activo conduzindo as suas próprias aprendizagens (Zimmerman, 2002).

Apesar dos professores mostrarem alguma consciência da importância do envolvimento dos alunos no processo de ensino/aprendizagem, os dados revelam também que uma das suas principais preocupações se situa ao nível da organização e sistematização da informação veiculada aos alunos. Os professores atribuem grande importância ao tratamento da informação e dos materiais didácticos para que os alunos possam obter melhores resultados académicos. Porém, o facto de assumirem como sua a responsabilidade e tarefa da elaboração de resumos e esquemas coloca os alunos numa posição passiva e não promotora da auto-regulação da sua aprendizagem. É essencial que este tipo de tarefas seja solicitado aos alunos para que estes desenvolvam a sua compreensão e possam aprender de forma significativa. Desta forma, os alunos assumem um papel bastante activo no processo de ensino/aprendizagem pois são eles a identificar ideias e conceitos, a relacionar conhecimentos construindo mapas conceptuais mais significativos. Esta mudança de atitude na acção do professor potencializaria o desenvolvimento da compreensão, espírito crítico, envolvimento nas aprendizagens e valorização do papel do aluno na aprendizagem. Solicitar resumos, esquemas, identificação e relacionamento de ideias ou conceitos-chave seriam actividades que possibilitariam ao aluno auto-dirigir o seu aprender constituindo-se como principal agente da sua própria aprendizagem.

O planeamento e estabelecimento de objectivos surge como mera responsabilidade do professor. Zimmerman (1989) considera o estabelecimento de objectivos como uma estratégia fundamental para que os alunos possam auto-regular a sua aprendizagem. Também aqui sugerimos uma mudança de atitude. Os alunos devem envolver-se activamente no planeamento de actividades e objectivos de aprendizagem. Esta estratégia proporciona-lhes um elevado nível de envolvimento e responsabilização pela forma como o processo de ensino/aprendizagem decorre. Por outro lado, se os alunos assumirem como seu um determinado plano ou conjunto de objectivos mais facilmente se sentirão motivados para aprender. O processo de ensino/aprendizagem deixa de ser entendido como algo exterior ao aluno imposto e planeado pelo professor passando a ser algo intrínseco ao próprio sujeito.

Os professores valorizam a participação dos alunos nas aulas quando estes colocam questões ou respondem às suas solicitações. É desta forma que os professores monitorizam a compreensão dos alunos. Porém, nenhum dos professores da amostra parece considerar importante a participação dos alunos ao nível do planeamento das actividades e estabelecimento de objectivos o que contraria o que entendemos actualmente como aprendizagem auto-regulada.

A monitorização que os professores realizam fica aquém do seu potencial na medida em que parece ser somente uma tentativa de aferir o nível de compreensão da informação por parte dos

alunos. Entendemos que deveria ser bastante mais do que isso. O professor deveria monitorizar não apenas a compreensão ou memorização de conteúdos, mas também, e sobretudo, acompanhar o processo através do qual o aluno incorpora os novos conhecimentos e os relaciona com outros. A monitorização deveria também possibilitar ao professor realizar ajustes na sua acção através da identificação de lacunas nas aprendizagens dos alunos. Estratégias como o relacionamento dos conteúdos e a aplicação de conhecimentos poderiam ajudar bastante professores e alunos na realização de aprendizagens significativa auto-reguladas.

As estratégias mais solicitadas aos alunos na disciplina de Português passam principalmente pela leitura, organização e transformação da informação e procura de informação. Todas estas estratégias foram anteriormente identificadas na literatura como desempenhando um papel importante na auto-regulação do aprender.

O caso das estratégias de leitura ilustra claramente o facto das estratégias poderem ser mais específicas à tarefa ou mais gerais e passíveis de ser utilizadas em tarefas muito diferentes. O Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) prevê que os alunos no final do 3º ciclo devem conseguir interpretar e compreender enunciados diversos. No entanto, esta é também uma competência transversal que afecta não só aprendizagens de todas as outras áreas académicas como de aspectos diversos da vida do indivíduo. Fazer uma leitura interpretativa e compreensiva, relacionar informação e distinguir informação essencial de acessória são aspectos fundamentais para a auto-regulação e autonomia no aprender.

O facto da estratégia de procura de informação surgir como a terceira estratégia mais solicitada aos alunos deve ser lido tendo em conta que o número de verbalizações a este respeito é pouco expressivo, sendo também as únicas fontes referidas jornais e gramáticas. A este respeito, os professores parecem ainda algo distantes do paradigma da aprendizagem auto-regulada e da nova sociedade de informação. Tal remete-nos para a importância que tem a análise de estratégias claramente pouco solicitadas aos alunos.

Encontramos três estratégias solicitadas aos alunos que apresentam somente uma ou duas verbalizações por parte dos professores: de monitorização, procura de assistência social e repetição para memorizar. A estratégia de monitorização é considerada como essencial para o desenvolvimento da auto-regulação surgindo como a menos solicitada pelos professores como aos alunos. A monitorização mencionada pelos professores prende-se com os esforços dos estudantes em manterem registos pretendendo manter um controle da compreensão o que se aproxima das estratégias referidas por Weinstein e Mayer como “estratégias de monitorização da compreensão” e “estratégias de estudo activo” (1986), na medida em que nestas últimas estão incluídas a tomada de notas e apontamentos. A não condução dos alunos à monitorização do seu aprender afecta a avaliação por parte do aluno acerca da forma como esse aprender se encontra a

decorrer e, por conseguinte, a definição de novos objectivos ou utilização de novas estratégias de aprendizagem. A estratégia de procura de assistência social é considerada por Zimmerman (1989, 1981) como procura de apoio junto dos adultos, pais, professores e colegas. As escassíssimas referências dos professores ao incentivo de procura de assistência por parte dos alunos leva-nos a questionar sobre até que ponto estes percebem ou conhecem o papel que podem e devem desenvolver numa regulação externa, necessária para que o aluno construa uma regulação interna do seu aprender.

Apesar de existirem estratégias que são apenas utilizadas pelos professores na sua acção de ensino (i.e., planeamento e estabelecimento de objectivos, organização dos alunos, motivação, participação e relacionar a informação com outros conteúdos) existem também algumas que são comuns tanto à acção do professor como do próprio aluno. Assim, apesar de, como já foi referido, o professor assumir como umas das suas principais responsabilidades a realização de esquemas e resumos dos conteúdos leccionados sendo este a organizar a informação, também solicita aos alunos este tipo de estratégia de aprendizagem. Este aspecto está relacionado com outra estratégia solicitada aos alunos que é a estratégia de leitura. Em conjunto, possibilitam aos alunos, uma compreensão mais profunda, um papel activo e a construção de aprendizagens significativas. A procura de informação é também uma estratégia de aprendizagem solicitada aos alunos embora de forma não muito expressiva o que poderá dificultar o desenvolvimento das capacidades dos alunos a nível da recolha e selecção da informação. A fraca solicitação desta estratégia pode relacionar-se também com o facto dos professores não solicitarem estratégias de planeamento e estabelecimento de objectivos aos seus alunos. De facto, quando o professor planifica as suas actividades recolhe informação que considera pertinente para executar o que foi planeado. Ora, se próprios alunos participassem na planificação das actividades poderiam também ajudar o professor a recolher informação desenvolvendo as suas capacidades de pesquisa e análise identificando desde esse momento alguns conceitos e ideias-chave que lhe permitiriam compreender e trabalhar a informação de uma forma mais significativa. A pesquisa e recolha de informação relaciona-se também com a utilização da estratégia de aprendizagem de organização e transformação. À medida que os alunos se envolvem em pesquisa e recolha de informação através da consulta de diferentes fontes bibliográficas apoderam-se de mecanismos de selecção da informação que colocam ao serviço da elaboração de resumos e esquemas. A utilização destas estratégias de aprendizagem por parte dos alunos contribui para o seu papel activo, para a promoção da motivação e para a valorização das aprendizagens e da escola. Requer também o desenvolvimento do auto-controle sendo o aluno levado a estabelecer um plano (horários, fontes bibliográficas a consultar, actividades a desenvolver e a sua sequência) essencial para o desenvolvimento dos processos auto-

regulatórios. Somos pois levados a concluir que processo de ensino/aprendizagem emerge ainda como bastante centrado na figura do professor.

Em síntese, os professores da amostra revelam conhecimento, utilização e solicitação aos alunos de algumas estratégias de aprendizagem auto-regulada. Porém, é possível perceber que a sua utilização não se prende tanto com objectivos de desenvolvimento dos processos auto-regulatórios dos alunos, mas sobretudo com o facto de considerarem as estratégias de aprendizagem mencionadas como eficazes para a obtenção de resultados académicos positivos por parte dos alunos. Tal revela que os professores procuram fomentar o sucesso académico na ausência de uma consciência profunda da panóplia de estratégias existentes e do seu papel e importância na auto-regulação da aprendizagem. As implicações daqui decorrentes remetem claramente para a necessidade de uma formação inicial e contínua mais robusta e actual no domínio da aprendizagem e particularmente da aprendizagem auto-regulada.

### **Referências Bibliográficas**

- Baldeira, P. (2008). *Estratégias de Aprendizagem e Aprendizagem Auto-Regulada: Perspectiva Docente*. Dissertação de Mestrado, não publicada. Departamento de Psicologia da Universidade de Évora.
- Books, L.W., Simuts, Z., & O' Neill, Jr. (1985). The role of individual differences in learning research. In R. Dillon (Ed.), *Individual differences in cognition*, 2, New York: Academic Press.
- Bruner, J. (1973). *Beyond the information given : studies in the psychology of knowing*. New York: Norton.
- Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (2001). Lisboa: Ministério da Educação (Departamento da Educação Básica).
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta.
- Heckhausen, J. & Dweck, C. S. (Eds.). (1998). *Motivation and self-regulation across the life span*. New York: Cambridge University Press.
- Morais, M. M. (1988). *Pensar sobre o pensar: ensino de estratégias metacognitivas para recuperação de alunos do 7ºano na disciplina de língua portuguesa*. Dissertação de Mestrado, não publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Palmer, D. J., & Goetz, E. T. (1988). Selection and use of study strategies. The role of student's beliefs about self and strategies. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz & P. A. Alexander (Eds.). *Learning and study strategies. Issues in assessment, instruction and evaluation* (pp. 41-62). San Diego: Academic Press.
- Rohwer, W. Jr. (1984a). An invitation to an educational psychology of studying. *Educational Psychologist*, 19 (1), 1-14.

- Rohwer, W.J. (1984). An invitation to a developmental psychology of studying. *Applied Developmental Psychology* (Vol.1). California: Academic Press.
- Thomas, J. W., & Rohwer, W. D. (1986). Academic studying: the role of learning strategies. *Educational Psychologist*, 21, 19-42.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. K. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). New York: MacMillan.
- Zimmerman, B. J. (1981). Social learning theory and cognitive constructivism. In I.E. Sigel, D.M. Brodzinsky & R.M. Golinkoff (Eds.), *New directions in Piagetian theory and practice* (pp. 39-49) Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Education Psychologist*, 81 (3), 329-339.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An Analysis of exemplary instructional model. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practise* (pp. 1-19). New York: Guilford.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeider (Eds.), *Handbook of self-regulation*, (pp. 13-41). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeider (Eds.), *Handbook of self-regulation*, (pp. 13-41). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into practise*, 41, (2), 64-70.
- Zimmerman, B. & Martinez-Pons, M. (1986). Development of structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, (4), 614-628.
- Zimmerman, B. & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of educational Psychology*, 80, 284-290.
- Zimmerman, B. & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning : relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, (1), 51-59.
- Zimmerman, B. J. & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845-862.
- Zimmerman, B. J. & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 73-101.

- Zimmerman, B. J. & Risemberg, R. (1997). Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. In G. D. Phye (Ed.) *Handbook of academic learning*. San Diego, CA: Academic Press.