

**FEEDBACK EM REDAÇÃO:
PERCEPÇÃO E PRÁTICA DOCENTE
E SEUS EFEITOS NA APRENDIZAGEM**

*Geucineia de Souza Pencinato (UENF/UNIFSJ)
neiapencinato@hotmail.com*

RESUMO

Este artigo procura deslindar se professores de português, ao darem *feedback* em escrita de redação, têm possibilitado a participação ativa dos alunos, direcionando-os para a produção textual escrita (*feedforward*) e/ou à aprendizagem de novas estratégias, de modo a oportunizar ao professor avaliar e reformular a sua própria prática. Tem-se por objetivo verificar se a prática pedagógica docente – viabilizada pelo *feedback* das redações, consoante a literatura especializada e atualizada do *feedback* na educação – oportuniza a percepção de alunos no aprimoramento das habilidades escritas (produção textual no ensino médio). Para tanto, toma-se como sujeitos da pesquisa 22 alunos do ensino médio de uma escola estadual do município de Itaperuna (RJ) e seu respectivo professor de produção textual. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados restringem-se a questionários aplicados a esses sujeitos, elaborados na perspectiva da literatura especializada, além da redação do aluno (instrumento de avaliação do *feedback* do professor aos alunos). O estudo é de natureza qualitativa. Os dados qualitativos são coletados da observação do pesquisador à aula do professor relativos ao: 1) *feedback* oral da redação observando se é cíclico: antes durante e depois da realização da tarefa, consoante reconhece a teoria da autorregulação e a avaliação formativa; 2) *feedback* detectado das respostas abertas do questionário respondido pelos alunos sobre *feedback* do professor nas tarefas de produção textual. Os dados quantitativos são oriundos das questões fechadas dos questionários e das correções da microestrutura textual assinaladas pelo professor nos textos dos alunos. Estes dados são submetidos ao programa *Excell*, transformando respostas do professor e alunos em distribuição de frequência e de percentagem para análise.

Palavras-chave: *Feedback. Feedforward. Produção textual.*

1. Introdução

É necessário que a linguagem (parte essencial das ações do homem) seja trabalhada pedagogicamente em prol da produção textual, sob uma ótica dialógica e interativa. No caso do texto escrito, é preciso atentar que ele não gravita em torno de seu produtor, mas migra para outras

esferas nas quais este não se insere – motivo que exige que o texto seja decifrável pelos potenciais interlocutores.

Sob tal concepção, é basilar o *feedback* do professor (antes, durante e depois), monitorando as atividades de produção textual dos alunos para que estes consigam, por meio de uma participação ativa, atingir a autorregulação nessa tarefa, realizar o *feedforward*. Nesse sentido, este artigo objetiva verificar na prática pedagógica docente a ocorrência do *feedback* escrito nas redações que os alunos produzem. Para tanto, foi delineada esta questão norteadora: de que modo o professor de língua materna realiza o *feedback* nas aulas de produção de texto?

Inicialmente, fez-se uma revisão da literatura especializada e atualizada do *feedback* na educação para, em seguida, apresentar um estudo quali-quantitativo realizado com uma turma de 22 alunos de uma escola da rede estadual de ensino, em Itaperuna (RJ), e com o professor desta turma. Nesse empenho, o olhar da pesquisa se voltou tanto para a percepção dos alunos em relação ao *feedback* do professor, quanto para o pesquisador, que observou duas aulas do professor: uma de aplicação, momento em que fora observado o *feedback* oral do professor; e outra de devolução das redações, momento em que o observado, de posse dos textos dos alunos, analisou neles o *feedback* escrito do professor. Tais análises tiveram o propósito de averiguar se esse *feedback* tem oportunizado a otimização de habilidades em textos escritos pelos alunos e se estes têm percebido e entendido o *feedback* do professor.

2. *Feedback no ensino, em especial nas atividades de produção textual escrita*

O termo *feedback* se origina do inglês – *feed* = alimentação; *back* = atrás, retorno –; portanto, retroalimentação. O *feedback* viabiliza resposta trabalho/ evento, razão que o trona presente nas áreas profissionais, como também na Educação/ensino, no caso deste artigo, em que se constitui da informação do professor depois de dado comportamento dos alunos submetidos a desempenharem esforço com o fim de alcançar certo objetivo (WIGGINS, 2012). Conforme John Hattie e Helen Timperley, são “informações fornecidas por um agente (por exemplo, professores, colegas, livro, pai, autoexperiência) sobre aspectos de uma performance ou entendimento”. (HATTIE & TIMPERLEY, 2007, p. 81)

Voltado à prática de produção textual no ensino médio, o *feed-*

back alusivo ao processo de ensino-aprendizagem pode se dar de diversas formas. Uma delas é escrever e reescrever o texto como procedimento iterativo.

Considerando-se o professor mediador da aprendizagem e inventor do processo evolutivo motivacional, opera-se aí o *feedback* intrínseco (ao perceber os erros cometidos, o próprio aluno tenta melhorar nas tarefas posteriores) e o *feedback* extrínseco (informação/instrução vinda de fora – do professor, por exemplo –, referente a dados fundamentais à execução da tarefa visando a um melhor resultado. Quando o aluno é colocado em constante atividade reflexiva induzindo-o à busca de novas estratégias para o sucesso da tarefa, o *feedback* se volta a uma aprendizagem autorregulada e a uma avaliação formativa. Isso é possível quando o *feedback* é cíclico: antes durante e após a realização da tarefa – um arremate que conduz ao *feedforward*. É quando o *feedback* ocorre em meio a diálogo e sugestão ao aluno visando à otimização nas produções subsequentes, de modo autorregulado, em meio a compreensão mais profunda, ocorrendo repercussões mais expressivas na aprendizagem). (Cf. HATTIE & TIMPERLEY, 2007, p. 90)

É conveniente que o *feedback* seja: i) transmitido com respeito ao aluno, a seu desempenho e a seu trabalho, sem qualquer juízo de valor; ii) claro para que o aluno o entenda; iii) relevante, propositado, contextualizado, ajustado à aprendizagem, orientado à tarefa (execução e autorregulação); permanente, comprometido com a tarefa dos alunos, acompanhado de orientação sobre *upgrades*, isto é, com sugestões para futuras tarefas. Tudo isso para que o resultado seja consistente e eficaz. (HATTIE & TIMPERLEY, 2007)

O *feedback* se torna mais eficaz quando impulsiona a autorregulação do aluno, processadas suas dimensões nas três fases: na primeira – explicam Jacquelynne S. Eccles e Allan Wigfield (2002) –, antes da realização das tarefas, os professores fazem esclarecimentos sobre elas justificando por que realizá-las e quais são suas etapas; o aluno, motivado, crê-se autoeficaz para tal empenho e, segundo Albert Bandura (1997), quanto melhor é o seu desempenho ao realizar a tarefa, mais desafios ele enfrenta e mais se consolida sua crença competência.

Monitoramento e controle são princípios basilares da segunda fase quando a tarefa está em curso, realizando-se conforme o planejado. Fazem-se necessários alguns ajustes num ou noutro ponto para o alcance dos objetivos. Para Barry J. Zimmerman (2001), trata-se da prática rotin-

neira de automonitoramento e de autoconhecimento do que é mais ou menos difícil de realização, o que impulsiona a mais ou menos concentração (controle) nas ações.

Executada a tarefa (terceira fase), vem o momento da autoavaliação. É uma análise avaliatória do desempenho, do cumprimento das metas, do que precisa ser mudado nas próximas tarefas (SILVA, SIMÃO & SÁ, 2004); é quando o aluno pratica a metacognição “acerca dos próprios processos e produtos cognitivos”, com consciência do que sabe ou não, o que lhe faculta a escolha de estratégias metacognitivas para progredir nas tarefas seguintes que virão. (FLAVELL (1987).

Susan M. Brookhart (2008) sublinha a premência de o professor, praticando o *feedback*, desenvolver nos a competência para a realização da autorregulação da aprendizagem. Para tanto, o *feedback* precisa ser *claro* o suficiente para o entendimento do aluno, ter *especificidade* para melhor orientação e ser dado em *tom* respeitoso para encorajá-lo.

John Hattie e Helen Timperley (2007) apresentam quatro níveis de *feedback* (com os quais foram trabalhados na metodologia desta pesquisa): i) *Feedback relacionado à execução da tarefa*: ou *feedback corretivo*, focado no resultado da tarefa (certo X errado; satisfatório X insatisfatório), apresentando ou não direções corretas, mas pode ser *inútil* se o aluno não tiver conhecimento do tema *delimitados* e não propiciar conhecimentos para outras tarefas em razão de ser muito focado na tarefa; ii) *Feedback relacionado ao processo de realização da tarefa*: direcionado à compreensão do processo de aprendizagem, à identificação do erro pelo próprio aluno e à impulsão de busca estratégias cada vez mais inovadoras, por isso é mais eficaz que o nível anterior; iii) *Feedback relacionado ao incentivo ao comportamento autorregulado do aprendiz*: voltado à monitoração/intervenção metacognitiva por incentivar a autorregulação, mediante compromisso, controle e confiança orientados para envolvimento em outras tarefas; envolve a interação entre compromisso, controle e confiança (é também de grande eficácia); iv) *Feedback relacionado ao Eu do interlocutor*: orientado mais ao aspecto pessoal ao fator afetivo(engajamento) do aluno do que a fundamentos cognitivos, a atenção volta-se para intensificar esforço e comprometimento no entendimento da tarefa, recorrendo-se para isso ao elogio.

3. Feedback: metodologia aplicada

Para averiguar de que modo o professor de língua materna realiza o *feedback* em aulas de produção de texto e que tipo de *feedback* é mais utilizado na sua prática pedagógica, tomou-se como teste piloto uma turma de 3º ano do ensino médio da rede pública.

3.1. Procedimento e instrumentos de coleta de dados

Para a coleta de dados, houve dois momentos. No primeiro deles, além do *procedimento* de observação *in locu* de uma aula de redação em que se focou na realização de *feedback* oral do professor (antes, durante e depois) da tarefa de produção textual dos alunos, aplicou-se a estes um questionário com questões abertas e fechadas. No segundo momento, o instrumento utilizado foram redações dos alunos, com o fim de verificar nelas o *feedback* escrito do professor. Em ambos os momentos a observação da pesquisadora foi um procedimento constante.

3.2. Tratamento dos dados coletados

Os dados tratados qualitativamente foram tanto os coletados da observação à aula do professor (se o *feedback* é cíclico ou não, conforme proclama a teoria da autorregulação e a avaliação formativa), quanto os emergentes das respostas abertas do questionário em que os alunos responderam informando se nas aulas de redação o professor realiza *feedback*.

Os dados tratados quantitativamente foram os coletados das questões fechadas do questionário e das redações dos alunos corrigidas pelo professor (o que este assinalou sobre nível de *feedback*: tarefa, processo, autorregulação e eu⁸⁴). Tais dados foram processados pelo Programa *Excell* (Cf. próxima subseção).

3.3. Análise e resultado dos dados

Na percepção dos alunos sobre a realização do *feedback* do pro-

⁸⁴ Cf. último parágrafo da seção 1, relativo aos níveis de *feedback* segundo John Hattie e Helen Timperley (2007).

fessor realizado na tarefa de produção de textos, os dados coletados do questionário revelaram que (Cf. Gráfico 1):

- i. 0% representa que o professor não assinala erro sem os comentar – o que é um excelente indicador. Para Ferris (1997), textos comentados pelo professor possibilita ao aluno melhorar na escrita.
- ii. 81,80% dos erros assinalados pelo professor são comentados. Isso demonstra que este professor realiza de modo satisfatório o *feedback* de tarefa, conforme Valerie J. Shute (2007), informações específicas e oportunas para apontar problemas em uma tarefa são eficazes/eficientes para promover a aprendizagem desde que se considere o nível do aluno em sua compreensão e capacidade.
- iii. 36,30% só elogiam desempenho, centram-se nos atributos pessoais sem, contudo, fornecer informações de avanço no desempenho. Esse tipo de *feedback* trabalha a autoestima do aluno, mas não faz progredir a aprendizagem se não vier acompanhado de *feedback* formativo e dirigido à autorregulação. Para John Hattie e Helen Timperley (2007), como o *feedback* é direcionado ao processo de ensino, logo não resultará efeito num vácuo.
- iv. 0% é a informação de que o professor não faz crítica negativa ao desempenho. Corrigir os erros sim, mas evitar a punição que pode desvalorizar e rotular o aluno.
- v. 90% percebem o *feedback* de nível de processo, aquele que aponta formas de superar os erros cometidos. Também Cristiane de Paula Bouzada (2015, p. 185) reforça acompanhamento/orientação eficiente no processo de revisão de texto sublinhando, ainda, a reescrita como

[...] determinante para a qualidade dos textos produzidos pelos alunos e para o desenvolvimento de sua escrita, pois assim ele tem a oportunidade de levar seus alunos a refletirem e analisarem essas questões em seus textos e a buscarem opções e soluções que auxiliem na sua construção.
- vi. 0,90% percebem que o professor solicita discussões com colegas sobre erros e acertos; portanto porcentagem muito pequena de interação entre alunos e alunos na execução desta atividade.

Adverte José Moran (2013, p. 6) sobre este aspecto ao dizer que

Cada vez adquire mais importância a comunicação entre pares, entre iguais, dos alunos entre si, trocando informações, participando de atividades em conjunto, resolvendo desafios, realizando projetos, avaliando-se mutuamente.

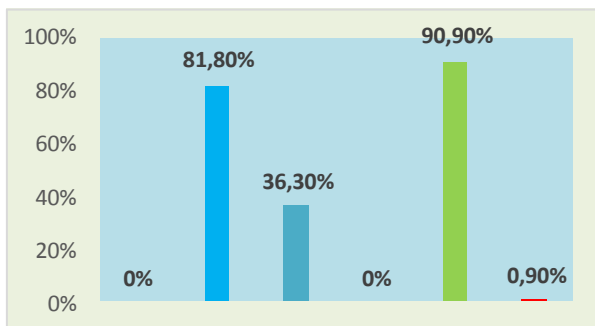


Gráfico 1

Ao serem questionados se consideravam que o *feedback* recebido de seus professores tem lhes possibilitado melhor desempenho em produção de texto, os dados apontaram 100% positivamente (Cf. Gráfico 2), como demonstram alguns depoimentos mais relevantes (Cf. Quadro 1). Conforme José Moran (2013, p. 15),

O papel do professor hoje é muito mais amplo e avançado: não está centrado só em transmitir informações de uma área específica; ele é principalmente *design* de roteiros personalizados e grupais de aprendizagem e orientador/mentor de projetos profissionais e de vida dos alunos.

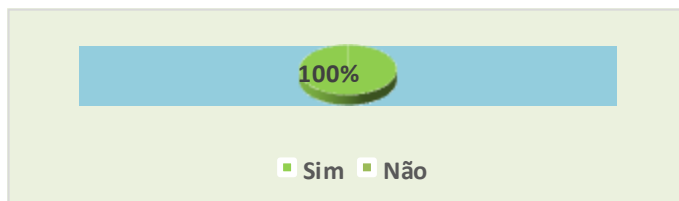


Gráfico 2

CATEGORIAS	FA*	FP**	Depoimentos mais relevantes
Melhorar a aprendizagem	7	32,%	R -1 “Pois minha forma de pensar e fazer redação melhorou muito, facilitando a forma de escrever e organização de ideias”. R- 2 “Pois são comentários críticos deles que nos fazem aprender”. R -14 “Pois nos ajuda a melhorar na escrita e no nosso desempenho”. R- 18 “Me ajuda a ter menos erros de pontuação e me ensina a ter mais estratégias para criar uma redação cheia de conteúdos”. R- 22 “ Pois me ajuda a melhorar a próxima redação através de uma escrita mais clara, melhorar na forma de expressar minha opinião”.
Tomar consciência dos erros	10	45%	R-5“ Possibilita ver o erro e não cometê-lo no futuro”. R-6 “ Os erros freqüentes que cometo sem notar o professor ajuda a corrigi-los a fim de progredir”. R-8 “Porque assim, eu consigo ver onde estou errando para melhorar cada vez mais”. R-12“ Assim consigo aprimorar e aprender com meus erros”. R-20 “ Vejo meus erros e busco melhorar”.
Melhorar as ideias	5	23%	R-3 “ Facilita na organização de ideias”. R-4 “ Pois eu melhoro minha escrita e minhas ideias”. R- 7 “ Pois ajuda a clarear as ideias e tirar dúvidas”. R- 9“ Através de cada comentário, crio novas formas de trabalhar minhas ideias, de colocá-las em posições diferentes que irão melhorar meu desempenho. R-15 “ Os comentários tem feito eu perceber os erros que cometo, uma maneira melhor de organizar minhas ideias.

Quadro 1

Perguntados se o *feedback* recebido tem lhes possibilitado buscar novas estratégias para o seu melhor desempenho, os alunos foram unânimes (100%) ao perceberem que sim (Cf. Gráfico 3). Quando o *feedback* parte do conhecimento/compreensão dos erros cometidos dos alunos projetando encontrar estratégias de correção, ele colabora para a melhor performance do aluno porque reduz a distância de onde está até onde pretende chegar. (MASON & BRUNING, 2003)



Gráfico 3

Questionados se os alunos têm recebido orientações de seu professor (antes, durante e depois) da produção textual, os dados representativos da percepção deles revelaram que eles recebem 81,80% antes, 54,50% durante e 100% depois (Cf. Gráfico 4); não é *feedback* cíclico, portanto, conforme doutrinam John Hattie e Helen Timperley (2007) e em consonância com as teorias da autorregulação e avaliação formativa. Nesse envolvimento, opera uma estratégia, como diz Antunes (2009, p. 221), que “alimenta o processo de ensino. Volta a ele. É signo. Atesta. Fala dos resultados. É ponto de referência para projetar o caminho adiante”.

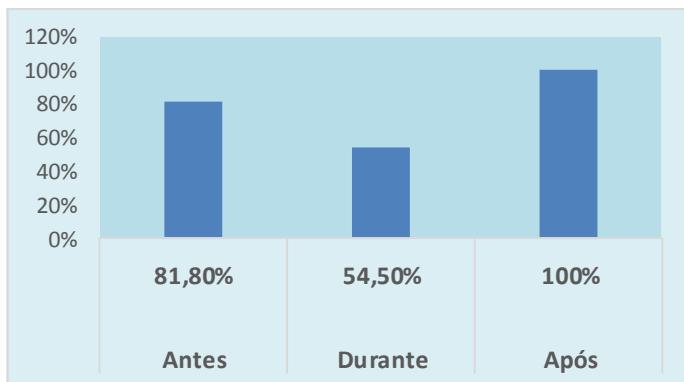


Gráfico 4

100% dos alunos perceberam que conseguem melhorar suas futuras redações a partir dos comentários feitos pelos professores após a entrega das redações corrigidas (Cf. Gráfico 5). Trata-se de um excelente indicador de percepção dos alunos. Para Valerie J. Shute (2007) o *feedback* cíclico é formativo, uma vez que há constantes informações dirigidas ao aluno a fim de lhe modificar o pensamento e o comportamento,

melhorando, portanto, sua aprendizagem.

Ao serem questionados se os alunos têm trocado experiências com seus colegas a respeito do *feedback* (isto é, do comentário escrito) recebido dos seus professores em suas produções de texto, a maioria das respostas (54, 50%) foram negativas; as outras 45,50% das repostas afirmando haver ocorrência das trocas desses comentários entre colegas ocorrem na escola; não foi verificado fora da escola (0%) nem entre pares (0%) (Cf. Gráfico 6). José Moran (2013, p. 6), nesse sentido, adverte:



Gráfico 5

Cada vez adquire mais importância a comunicação entre pares, entre iguais, dos alunos entre si, trocando informações, participando de atividades em conjunto, resolvendo desafios, realizando projetos, avaliando-se mutuamente. Fora da escola acontece o mesmo, a comunicação entre grupos, nas redes sociais, que compartilham interesses, vivências, pesquisas, aprendizagens. Cada vez mais a educação se horizontaliza e se expressa em múltiplas interações grupais e personalizadas.

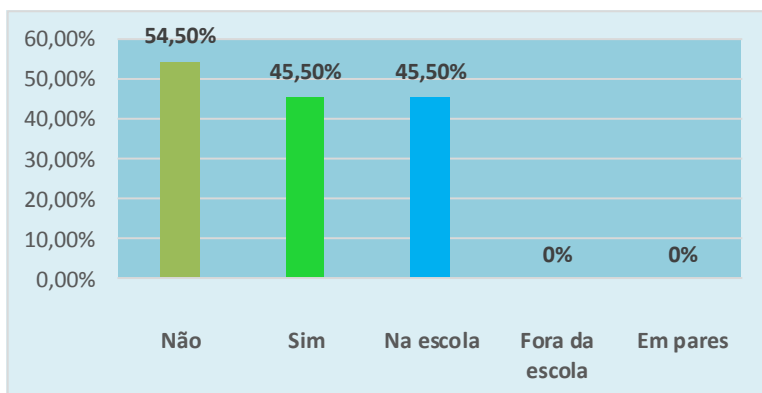
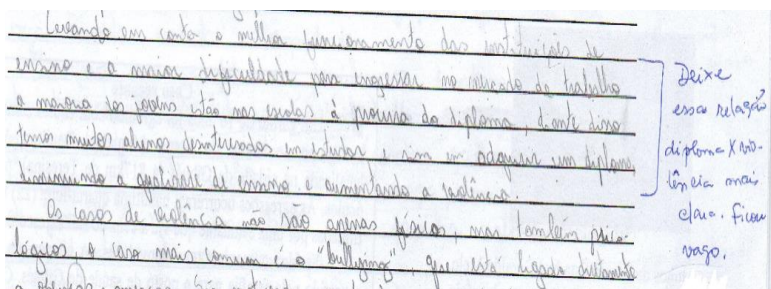


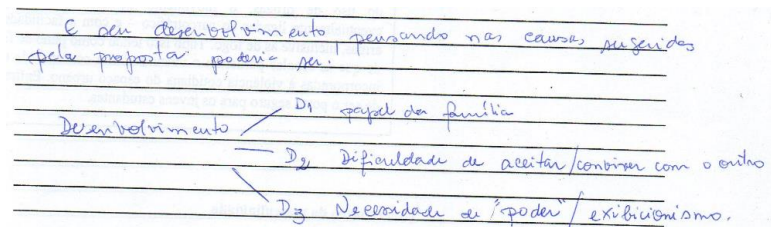
Gráfico 6

Analisando as redações corrigidas pelo professor, foi observado como ele realiza o *feedback* escrito. Alguns excertos mais significativos das redações (*corpus* de análise deste artigo) foram citados, a título de exemplificação. Para tanto, a análise segue consoante o que preconizam John Hattie e Helen Timperley (2007) quando apresentam suas concepções de níveis de *feedback* dirigido à tarefa, ao processo, à autorregulação da aprendizagem e ao eu (centrado nas avaliações pessoais, como elogio, por exemplo).

i) de *tarefa*: quando há sugestões objetivas e claras para a execução da tarefa. P.ex.: Releia o trecho e veja se é isso mesmo que você quer dizer.



ii) de *processo*: indica caminho de como se deve fazer para melhorar a aprendizagem. Ex.: Aluno, o parágrafo fica melhor se você o dividir em dois, de modo que cada ponto de vista do tema fique num deles.



iii) de *autorregulação*: é o que caminha na direção do automonitoramento e da regulação de ações do aluno. Ocorre quando o aluno – um sujeito ativo – desenvolve, com o conhecimento já adquirido, estratégias para melhorar a aprendizagem. É quando, p.ex., o professor diz: Aluno, como você já sabe que deve haver coesão entre os parágrafos, verifique se isso ocorreu no seu texto.

É chegar a um dos físicos pontos, e inevitavelmente com
chegadas. Não é nenhuma novidade que o uso de cheques
de objetos e psicológico de indivíduos é deixando-os mais
calmo ou extremamente agressivo. Nesse ponto os pais nem
os escolas podem fazer algo a respeito, somente as autoridades
podem, achando que foi seu parente um aluno qualquer,
trata com desrespeito tal fato, ou as leis não funcionam e
sistematicamente necessário para menores de idade, levando a níveis
elevados tal conduta.

? *
Ref: ta
million sobre
info.

iv) do *eu*: é o da consciência pessoal. São avaliações pessoais e de afeto sobre o aluno (quase sempre positivas), do tipo: Muito bem!. Sozinho, esse *feedback* nada acrescenta na melhora do desempenho da tarefa, mas trabalhado junto a outros níveis interfere positivamente na autoestima do aluno. Vale lembrar que das 22 redações do *corpus* analisado, apenas nesta redação se verificou o *feedback* utilizado no nível do *eu*.

DBS: Introdução muito bem construída.
Argumentação desenvolvida com propriedade.
Texto escrito com clareza.
Muito bom seu desempenho.

4. Conclusões

Depreende-se, das leituras feitas, que o *feedback* na educação é um dever do professor. Na produção do texto, ele precisa ser efetivo: antes, durante e após a tarefa, pois, afinal, é direito do aluno ser orientado por um professor ativo que atenda as necessidades individuais dos alunos e os oriente a trabalharem individual e coletivamente.

Metodologias ativas conduzem melhor os alunos à produção de conhecimentos. E nesse sentido, o professor precisa trabalhar o *feedback* cíclico para atingir o nível formativo e de autorregulação.

O trabalho de campo mostrou que o professor, na percepção dos alunos, realiza a contento o *feedback* nas aulas de produção de texto. Também as redações tomadas como *corpus* desta análise sustentaram os pontos de vista dos alunos. Inclusive, foi coerente também as respostas dadas aos alunos com as observações do professor e com o *feedback* escrito do professor a não ocorrência de *feedback* entre pares.

O trabalho, com todos os seus limites, evidenciou a que a prática

pedagógica professor de redação se dá mediante efetivação de *feedback*, como recomenda a literatura especializada e atualizada, faculta a percepção de alunos na otimização de seus textos escritos, ainda que, como já se disse, carece de mobilizar mais os alunos para realizarem o *feedback* entre pares, inclusive fora da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

BANDURA, Albert. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman, 1997.

BOUZADA, Cristiane de Paula. O *feedback* do professor como estratégia pedagógica no processo de produção textual de alunos do PROEJA, *Revista Científica Interdisciplinar*, vol. 2, n. 4, p. 183-196, out./dez.2015.

BROOKHART, Susan M. How to give effective *feedback* to your students. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development, 2008. Disponível em: <<http://perino.pbworks.com/f/Effective+Feedback.pdf>>. Acesso em: 10-08-2016.

ECCLES, Jacquelynne S.; WIGFIELD, Allan. Motivational beliefs, values and goals: learning and performance in educational settings. *Annual Review of Psychology*, vol. 53, p. 109-132, 2002.

FERRIS, Dana R. The influence of teacher commentary on student revision. *Tesol Quarterly*, vol. 31, n. 2, p. 315-339, 1997.

FLAVELL, John Hurley. Speculations about the nature and development of metacognition. In: WEINERT, Frans; KLUWE, Rainer. (Eds.). *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale: LEA, 1987.

HATTIE, John; TIMPERLEY, Helen. The Power of *Feedback*. *Review of Educational Research*, vol. 77, n. 1, p. 81-112, March 2007. Disponível em: <<http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/resources/readings/power-feedback.pdf>>. Acesso em: 02-08-2016.

MASON, B.; BRUNING, R. *Providing Feedback in Computer-based Instruction: What the Research tells us*, 2003. Disponível em:

<<http://dwb.unl.edu/Edit/MB/MasonBruning.html>>. Acesso em: 15-08-2016.

MORAN, José. *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. 15p. 2013. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf>. Acesso em: 24-11-2017.

SHUTE, Valerie J. Focus on formative feedback. *ETS: Research e Development*. Princeton: March 2007. Disponível em: <www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-07-11.pdf>. Acesso em: 13-08-2016.

SILVA, Adelina Lopes da; SIMÃO, Ana Margarida Veiga; SÁ, Isabel. A autorregulação na aprendizagem: estudos teóricos e empíricos. *Inter-Meio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*. Campo Grande: UFMS, vol. 10, n. 19, 2004. Disponível em: <<http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/179>>. Acesso em: 05-01-2015.

WIGGINS, Grant. Seven keys to effective feedback. *Feedback for Learning*, vol. 70, n. 1, p. 10-16, 2012.

ZIMMERMAN, Barry J. Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. In: ZIMMERMAN, Barry J.; SCHUNK, Dale H. *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001, p. 1-37.