

Autorregulação da aprendizagem

Estudos interdisciplinares

Vera Lucia Deps
Gisele Pessin
Elizangela Tonelli
Organizadoras

encontrografia

Autorregulação da aprendizagem

Estudos interdisciplinares

Vera Lucia Deps
Gisele Pessin
Elizangela Tonelli
Organizadoras

encontrografia

Copyright © 2021 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização dos autores e/ou organizadores.

Editor científico

Décio Nascimento Guimarães

Editor adjunto

Douglas Christian Ferrari de Melo

Coordenadoria técnica

Gisele Pessin

Fernanda Castro Manhães

Design

Carolina Caldas

Foto de capa: Carolina Caldas

Gestão administrativa

Ana Laura dos Santos Silva

Bibliotecária

Juliana Farias Motta – CRB7/5880

Revisado pelos(as) autores(as) da obra

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A939 Autorregulação da aprendizagem: estudos interdisciplinares / Organizadoras Vera Lucia Deps, Gisele Pessin, Elizangela Tonelli. -- Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia, 2021.

160 p.

ISBN: 978-65-88977-41-5

DOI: 10.52695/978-65-88977-41-5

1. Estratégias de aprendizagem. 2. Ensino superior. 3. Formação de professores. I. Pessin, Gisele. II. Tonelli, Elizangela. III. Título: estudos interdisciplinares

CDD 370.71

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)
Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)
Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)
Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA – (ESPANHA)
Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)
Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)
Prof^a. Dr^a. Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)
Prof^a. Dr^a. Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)
Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)
Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)
Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)
Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)
Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)
Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)
Prof^a. Dr^a. Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)
Prof^a. Dr^a. Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)
Prof^a. Dr^a. Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)
Prof^a. Dr^a. Patricia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)
Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)
Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)
Prof^a. Dr^a. Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)
Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Sumário

Prefácio.....	7
Parte 1: A autorregulação na UENF/PPGCL.....	12
1. Produção acadêmica na UENF relacionada à autorregulação da aprendizagem.....	13
Vera Lucia Deps	
Parte 2: Estudantes e a autorregulação da aprendizagem	29
2. O uso do mapa conceitual como estratégia metacognitiva da autorregulação da aprendizagem	30
Elizangela Tonelli	
3. A metacognição e a autorregulação da aprendizagem para a escrita proficiente de textos.....	49
Maria das Graças Estanislau de Mendonça Mello de Pinho	
4. Autorregulação da aprendizagem na redação do Enem: uma proposta para a produção textual.....	63
Martha Caroline Duarte de Brito Freitas	
Parte 3: Educadores e a autorregulação	79
5. Produção textual: <i>feedback</i> do professor no nível da autorregulação da aprendizagem.....	80
Geucineia de Souza Pencinato	
Dulce Helena Pontes-Ribeiro	
6. A relação de professores com alunos residentes em instituição de acolhimento: percepções das crenças de autoeficácia sob a perspectiva do professor	101
Fernanda Rodrigues Guedes Gomes	
7. A importância da reflexão sobre os resultados do IDEB: um estudo sob a perspectiva da autorregulação do comportamento da equipe escolar ..	115
Gisele Pessin	
8. Incentivo ao comportamento autorregulado de estudantes: um estudo sobre pais e sua participação no ensino aos filhos	132
Flávia da Cunha Pereira	
9. A autorregulação da aprendizagem no ambiente de treinamento de atletas profissionais de futebol.....	148
Thiago Azevedo da Silva	

Prefácio

Vivemos em uma sociedade onde as mudanças acontecem de forma veloz, como nunca antes visto, intensificadas, entre outros fatores, pelo uso de ferramentas tecnológicas e digitais. Estas estão por toda parte, instrumentalizando comunicações, transações comerciais e financeiras, e inclusive, possibilitando o acesso à cultura e aos conhecimentos científicos. Contudo, o uso dessas novas ferramentas tem intensificado as demandas por uma atuação autônoma dos indivíduos, que necessitam realizar escolhas e mobilizar ações que produzam mudanças significativas em seu curso de vida.

Para lidarmos com os desafios do mundo contemporâneo, é imperioso, cada vez mais, que nos tornemos aprendizes autônomos ao longo da vida, sobretudo para gerirmos os nossos próprios recursos e potencialidades. Essa autogestão é possível graças ao processo de autorregulação¹, que envolve pensamentos, sentimentos, estratégias e comportamentos orientados, planejados e adaptados pelo próprio indivíduo para o alcance dos seus objetivos pessoais, acadêmicos e profissionais.

Sabe-se que as pessoas são autorreguladas em alguma medida, mas importa saber o quanto são qualitativa e quantitativamente autorreguladas em diferentes contextos. Nessa direção, estudos sobre autorregulação procuram explicar como as pessoas podem melhorar seus desempenhos potencializando suas habilidades autorregulatórias. Embora esses estudos sejam realizados em diferentes contextos como saúde, esporte, organizações de trabalho, entre

1. Ver ZIMMERMAN, Barry J. Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. (Eds.). **Self-regulation**: Theory, research, and applications. Orlando: FL7 Academic Press, 2000. p. 13-39.

outros, há um número expressivo de pesquisadores que se dedicam a investigar a autorregulação da aprendizagem em contextos educacionais, sobretudo no cenário internacional. Vale mencionar que esses estudos ainda são escassos no Brasil, mas, nos últimos anos já se percebe um maior investimento de pesquisadores brasileiros nessa temática, o que nos parece promissor, considerando a crescente demanda por uma participação ativa do estudante.

No cenário educacional, os professores almejam a participação ativa dos estudantes no cotidiano escolar, mas não sabem como ensinar habilidades autorregulatórias, usando métodos regulares de aprendizagem. Grande parte dos professores não tem conhecimento sobre os processos de autorregulação da aprendizagem e a origem desta dificuldade pode estar relacionada a diferentes fontes.

Observa-se que a formação de professores focaliza os conteúdos curriculares e o domínio de métodos de ensino em detrimento do domínio de habilidades autorregulatórias e estratégias de aprendizagem. De outro modo, a sobrecarga de trabalho e o acúmulo de conteúdos levam os professores a priorizarem outros tópicos que lhes parecem mais urgentes ou importantes.

É fato que a Educação tem sido palco de constantes discussões e transformações, em todos os níveis e modalidades, a favor de uma formação escolar e acadêmica voltada para as necessidades reais dos indivíduos de uma sociedade considerada globalizada. É um permanente desafio que se coloca a todos, em que urge tornarmos a escola um lugar aprazível e favorável para o desenvolvimento de competências autorregulatórias que possam ser aplicadas pelo aprendiz em todas as áreas da vida. O professor naturalmente é mediador da aprendizagem e por isso, acredita-se firmemente que ele pode desempenhar um tipo de relação muito satisfatória através de sua atuação profissional, na medida em que oferece apoio aos alunos em suas necessidades formativas, compartilha conhecimentos e possibilita experiências que ampliam o repertório de competências cognitivas e comportamentais dos mesmos. Há um clamor geral dos autores que apresentam os resultados de suas pesquisas neste livro, para que os professores incentivem a autorregulação dos estudantes, considerando os seus inúmeros benefícios para o desempenho acadêmico.

Em conformidade com esses propósitos, além de apresentar os conceitos relacionados à autorregulação, este livro tem o objetivo de tornar acessível ao público a produção científica da UENF (Universidade Estadual do Norte

Fluminense Darcy Ribeiro) no que diz respeito à autorregulação da aprendizagem. A obra apresenta apenas um recorte dessas produções, entretanto, esperamos que propicie aos interessados uma visão preliminar do que vem sendo construído nos últimos anos.

Os capítulos que compõem este livro foram constituídos, quase em sua totalidade, por resultados obtidos em pesquisas desenvolvidas nos cursos de Mestrado e Doutorado em Cognição e Linguagem da UENF. A maioria desses capítulos apresenta pesquisas realizadas em contextos educacionais, mas importa considerar que a aplicação dos conhecimentos sobre a autorregulação é muito mais ampla, conforme mencionado anteriormente.

Salientamos que o foco deste livro recai sobre a capacidade do estudante para gerir suas aprendizagens e nas competências dos docentes para propiciar ambientes de aprendizagem favoráveis ao desenvolvimento dos discentes. Além disso, pretende apresentar aos professores sugestões de estratégias de ensino e aprendizagem derivadas dos princípios da autorregulação. Também objetiva discutir a aplicação de princípios da autorregulação em outros contextos, fora da sala de aula.

Para uma organização didática, esses capítulos foram distribuídos em três partes. A primeira parte denominada “A Autorregulação na UENF/PPGCL” traz um capítulo introdutório escrito pela Professora Vera Lúcia Daps com uma breve retrospectiva sobre a produção acadêmica da UENF relacionada ao tema da Autorregulação da Aprendizagem, tendo como marco inicial a proposição da disciplina Tópicos Especiais em Autorregulação da Aprendizagem no Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Cognição e Linguagem.

A segunda parte chamada “Estudantes e a Autorregulação da Aprendizagem”, como o próprio nome informa, traz um conjunto de capítulos que focaliza aspectos relativos à aprendizagem dos estudantes. No capítulo “O uso do mapa conceitual como estratégia metacognitiva da autorregulação da aprendizagem”, Elizângela Tonelli pontua a influência da metacognição sobre os processos de aprendizagem e descreve resultados obtidos em um experimento didático no qual utilizou o mapa conceitual como uma técnica de estudo que, enquanto estratégia cognitiva e metacognitiva, apresentou contribuições significativas para a autoavaliação e a autorregulação da aprendizagem de estudantes universitários. Integrado a essa parte do livro, no capítulo “A metacognição e a autorregulação da aprendizagem

para a escrita proficiente de textos” a autora Maria das Graças Estanislau de Mendonça Mello de Pinho, discute sobre a influência da metacognição e da autorregulação da aprendizagem para a escrita de textos, propondo reflexões sobre as dificuldades, os obstáculos e as estratégias utilizadas pelo escritor-aprendiz. Ainda no que refere a importância da autorregulação na escrita, Martha Caroline Duarte de Brito Freitas encerra a segunda parte, apresentando o capítulo “autorregulação da aprendizagem na redação do Enem: uma proposta para a produção textual”, colocando em pauta a relevância da construção e do desenvolvimento de habilidades autorregulatórias pelos estudantes que objetivam produzir a dissertação-argumentativa proposta pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Por fim, a terceira parte nomeada como “Educadores e a Autorregulação”, traz capítulos que enfatizam a importância de competências autorregulatórias na atuação de professores, pais e treinadores esportivos. No capítulo “Produção textual: *feedback* do professor no nível da autorregulação da aprendizagem”, Geucineia de Souza Pencinato e Dulce Helena Pontes-Ribeiro descrevem e identificam diferentes tipos de *feedback* dos professores nas redações de seus alunos e analisam os níveis desse *feedback* em relação ao incentivo à aprendizagem autorregulada dos estudantes. Na sequência, Fernanda Rodrigues Guedes Gomes, autora do capítulo “A relação de professores com alunos residentes em instituição de acolhimento: percepções das crenças de autoeficácia sob a perspectiva do professor”, traz resultados significativos para entender como as crenças de autoeficácia de professores de alunos residentes em casas de acolhimento institucional podem repercutir na conduta docente e na percepção dos mesmos sobre suas ações. Também integra essa parte do livro o capítulo de Gisele Pessin, “A importância da reflexão sobre os resultados do IDEB: um estudo sob a perspectiva da autorregulação do comportamento da equipe escolar”, no qual a autora analisa a relação entre os resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e o comportamento autorregulado de profissionais de escolas de alto e baixo desempenho de uma rede municipal de ensino no norte do estado do Rio de Janeiro. Posteriormente, com o capítulo “Incentivo ao comportamento autorregulado de estudantes: um estudo sobre pais e sua participação no ensino aos filhos”, Flávia da Cunha Pereira demonstra como as crenças e atitudes dos pais podem influenciar em suas atuações como mediadores nas tarefas escolares dos filhos. Finalizando a terceira e última parte do livro, no capítulo, “A autorregulação

da aprendizagem no ambiente de treinamento de atletas profissionais de futebol”, Thiago Azevedo da Silva apresenta a importância das características do comportamento autorregulado de atletas profissionais de futebol nos treinamentos, mostrando como a autorregulação pode ser devidamente aplicada ao esporte.

Em conjunto, os capítulos que constituem essa obra se destinam a pesquisadores, estudantes e profissionais da educação, bem como de áreas afins. Em outras palavras, possibilitará uma leitura apropriada para estudantes de graduação e pós-graduação, professores, pedagogos, psicopedagogos, psicólogos, assim como para todos os interessados sobre o processo de aprendizagem. Vale destacar que este livro foi escrito para audiência geral, não necessariamente para pessoas que tenham um *background* sobre estudos acerca da aprendizagem autorregulada, por conseguinte, buscou-se uma forma mais acessível de apresentação dos textos.

Nesta oportunidade, agradecemos aos teóricos da autorregulação que há muito nos inspiram em nossas pesquisas, ampliando nossa compreensão sobre a complexidade dos processos de aprendizagem. Também agradecemos a todos os autores, que, com dedicação e afinho, produziram seus textos e compartilharam suas pesquisas. Agradecemos ainda, ao curso de Pós- Graduação em Cognição e Linguagem, representado pelo coordenador Carlos Henrique Medeiros de Souza, que abriu possibilidades para a realização desses estudos, à Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, juntamente com as agências de fomento FAPERJ (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro) e CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que concederam o apoio financeiro necessário à realização das pesquisas de Mestrado e Doutorado que originaram os capítulos, à Editora Encontrografia que acolheu a proposta da publicação desta obra e a todos que de alguma forma contribuíram para a concretização deste objetivo.

As organizadoras

Parte I:

A autorregulação na UENF/PPGCL

I. Produção acadêmica na UENF relacionada à autorregulação da aprendizagem

Vera Lucia Deps¹

doi: 10.52695/978-65-88977-41-5-p13-28

Considerações iniciais

A Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) é uma instituição de ensino superior pertencente à rede pública estadual do Estado do Rio de Janeiro. Em 16 de agosto de 1993, ocorreu a primeira aula no Campus da UENF, e essa data é definida como a da implantação da Universidade. Por conseguinte, essa Universidade tem curta trajetória em comparação a outras instituições de ensino de nível superior existentes no país e no exterior. Não obstante sua criação relativamente recente, a UENF tem trazido valiosas contribuições em diversas áreas do conhecimento, por meio de seus cursos de graduação e de pós-graduação.

Desse modo, far-se-á, neste capítulo, uma breve retrospectiva sobre a produção acadêmica da UENF, relacionada ao tema da Autorregulação da Aprendizagem, por meio do programa de Pós-Graduação em Cogni-

1. Doutora em Educação na área de Psicologia Educacional pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Pós Doutorado em Autorregulação da Aprendizagem pela Universidade de Lisboa (UL). Professora Associada da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF).

ção e Linguagem (PPGCL), inserido no Centro de Ciências Humanas dessa Universidade (CCH). O objetivo de tal apresentação é disponibilizar, aos interessados, informações sobre o conhecimento produzido nessa Universidade, considerando a escassa literatura existente sobre esse tema no país.

O programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem, em comparação a outros programas do mesmo nível oferecidos pela UENF, também tem curto tempo de existência, em decorrência de o Centro de Ciências do Homem (CCH), onde está inserido o programa, ter sido o último a ser criado na Universidade. O primeiro curso de mestrado oferecido por esse programa de pós-graduação teve início em 1999, e o curso de doutorado em 2014. O foco do Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem é interdisciplinar e consiste em propiciar uma visão mais abrangente dos processos da cognição e das funcionalidades das linguagens a partir do enfoque de diversas áreas do conhecimento.

São duas as linhas de investigação oferecidas pelo programa de pós-graduação em Cognição e Linguagem: “Pesquisas Interdisciplinares em Comunicação, Educação e Novas Tecnologias da Informação” e “Pesquisas interdisciplinares em Ciências Humanas, Artes e Filosofia”. A disciplina “Tópicos Especiais em Autorregulação da Aprendizagem” insere-se na primeira linha de pesquisa mencionada, e foi introduzida como disciplina optativa posteriormente à criação do mestrado. Sua oferta pelo programa decorreu da importância cada vez maior atribuída pela literatura especializada da relação entre a autorregulação do aprendiz e seu desempenho na aprendizagem.

Além disso, em um mundo de transformações cada vez mais rápidas, ser autônomo é imprescindível. Essa necessidade de autonomia já vinha sendo proclamada há décadas por autores como Kilpatrick (1972), que colocava a participação ativa do estudante no centro da aprendizagem, competindo ao professor incentivá-la, tendo em vista facilitar a autodireção futura do aprendiz.

Nessa dinâmica o professor assume, assim, o papel de mediador da aprendizagem, contribuindo para que o aprendiz tenha um comportamento de aprendizagem proativo. Mas o que é ter um comportamento autorregulado eficaz? Os estudos iniciais sobre o tema são atribuídos a Flavell (1976), psicólogo americano, cujos trabalhos focalizaram o aspecto metacognitivo do comportamento. Para Flavell a metacognição implica no conhecimento

sobre os processos e produtos metacognitivos. Autores como Mateos (2001) mencionam que a metacognição refere-se a refletir sobre a própria cognição.

Gradativamente, os pesquisadores foram entendendo que não era suficiente ter comportamento metacognitivo eficaz se o aprendiz não estivesse motivado. Assim, os estudiosos da área começaram a se interessar, também, pelo aspecto motivacional do comportamento (DECY; RYAN, 1985; ECCLES, 1993; DWECK, 2000; ZIMMERMAN, 2010; BANDURA, 2012; entre outros). Os estudos desses teóricos têm sido voltados para as crenças de aprendizagem (autoeficácia, *locus* de controle, atribuição de valor, expectativas de resultados, orientação para o objetivo, entre outras), considerando a relação existente entre essas crenças e a motivação.

Posteriormente, entendendo que a motivação desencadeia a ação, mas não é suficiente para sustentá-la, os pesquisadores incluíram o aspecto volitivo do comportamento humano em seus estudos (CORNIO, 2001; KUHLMANN, 2010, entre outros). Subsequentemente, o aspecto contextual (aspectos físico e social) foi incluído nas investigações e, assim, gradativamente, o construto da autorregulação passou a integrar quatro dimensões: metacognitiva, motivacional, comportamental e contextual (PINTRICH, 2000).

Zimmerman (2010) menciona que a autorregulação se refere aos pensamentos, sentimentos e ações autogerados, planejados e adaptados ciclicamente visando à consecução de metas pessoais. Nessa conceituação estão implícitas as dimensões que integram o construto da autorregulação (metacognitiva, motivacional, comportamental e contextual), tendo em vista o alcance dos objetivos pretendidos.

O comportamento autorregulado é consciente, autodeterminado ou proativo, preventivo, cíclico visto integrar fases ou etapas, monitorado e controlado, intencional, direcionado para o alcance de um objetivo, dinâmico, visto processar em diferentes direções, e apelando para um planejamento estratégico de processos cognitivos, metacognitivos, motivacionais, comportamentais (LOPES DA SILVA, 2004).

A necessidade de clareza nos objetivos a atingir é enfatizada pela literatura especializada devido a sua importância no direcionamento das ações. As estratégias utilizadas para serem eficazes devem ser adequadas aos objetivos que se pretende alcançar. Por conseguinte, não se pode imaginar um comportamento autorregulado sem que haja clareza do alvo a alcançar.

Os estudos desenvolvidos sobre a autorregulação do comportamento humano têm se voltado para uma ou outra das quatro dimensões mencionadas. As pesquisas realizadas até o presente, pelos estudantes do programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da UENF, não fogem à regra; cada uma dessas dimensões oferece possibilidade de um vasto campo de pesquisas, visto poderem ser analisadas sob diversos ângulos ou englobarem vários aspectos.

Até o presente foram concluídos, no PPGCL/UENF, dezessete estudos relacionados ao tema (dezesseis dissertações de mestrado e uma tese de doutorado), havendo, em andamento, uma tese de doutorado, totalizando dezoito estudos. A ocorrência de maior quantidade de pesquisas no curso de mestrado decorre de a criação do curso ter antecedido à criação do doutorado.

Não obstante a temática da autorregulação possa ser estudada em diversas áreas do conhecimento, os estudos desenvolvidos no PPGCL/UENF, concluídos ou em andamento, predominantemente, relacionam-se à Educação, e os temas pesquisados distribuem-se pelas quatro dimensões. Ressalta-se que foram selecionados, para apresentação neste capítulo, somente os estudos que se mostraram diretamente relacionados à Autorregulação na Aprendizagem. Logo, os outros estudos relacionados à Educação/Aprendizagem não serão apresentados.

Descrição sucinta sobre as pesquisas realizadas no PPGCL/UENF relacionadas à Autorregulação da Aprendizagem

Nesta parte, será feita a descrição resumida de cada pesquisa realizada. A apresentação não tem a pretensão de detalhar os estudos realizados por cada pesquisador; alguns deles oferecerão, em capítulos seguintes, oportunidade de conhecer um pouco sobre os trabalhos que realizaram. Caso queira conhecer maiores detalhes, os estudos se encontram disponíveis nos acervos impressos e digital² da biblioteca da UENF.

Apresentar-se-á as pesquisas por ordem cronológica de suas conclusões. Como de regra, esses estudos não contemplam as diversas possibilidades de

2. Acesso ao acervo digital das teses e dissertações desenvolvidas no PPGCL/UENF. Disponível em: <http://www.pgcl.uenf.br/acervo/dissertacoes>.

investigação relacionadas a cada dimensão, mas traduzem o esforço de cada pesquisador em oferecer sua contribuição para o conhecimento de tão vasto campo do conhecimento. Foram abordados temas variados relacionados à Autorregulação da Aprendizagem, alguns direcionados aos alunos, outros aos professores, e outros focalizando os dois, como será apresentado a seguir.

A pesquisa de Primo (2009) analisou a linguagem e a autonomia da aprendizagem no espaço escolar sob a perspectiva da metacognição. O estudo focalizou a relação professor/aluno e desses entre si, na percepção dos professores e na perspectiva de um ambiente facilitador em sala de aula ao desenvolvimento de habilidades metacognitivas dos alunos. A interlocução teórica foi complementada por dados empíricos obtidos junto a 37 professores do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual de ensino. Como recurso de observação, foi aplicada uma escala de orientação metacognitiva de autoria de Thomas (2003), na versão adaptada para o estudo, e realizada uma entrevista coletiva (grupo focal) com dez dos professores. Os resultados apontaram o contexto pesquisado como um espaço que oferece, simultaneamente, condições favoráveis e desfavoráveis ao desenvolvimento metacognitivo dos alunos.

Destacou-se, também, que os professores, não obstante seus esforços no sentido de facilitar a aprendizagem de seus alunos, necessitam orientá-los para a utilização de estratégias de aprendizagem que envolvem o *feedback* em suas variadas formas (pelo professor, pelos pares e pelo próprio aprendiz), e que o monitoramento externo, gradativamente, fosse substituído pela capacidade de automonitoramento e autorreflexão dos alunos. A pesquisadora concluiu que ainda há muito a se conhecer sobre a metacognição em situação escolar e sobre seus benefícios para a aprendizagem, sugerindo que outros estudos aprofundem estratégias pedagógicas facilitadoras do desenvolvimento das habilidades metacognitivas dos alunos.

Goliath (2009) fez um estudo de caso com estudantes iniciantes no aprendizado da língua inglesa, matriculados numa instituição particular de ensino da língua inglesa. O trabalho teve como objetivo verificar se o discurso do professor estimulava habilidades metacognitivas dos alunos, tendo como subsídio teórico as concepções de Flavell (1976), precursor dos estudos sobre metacognição. O estudo abrangeu não somente a percepção dos alunos e do professor, mas incluiu, também, a análise do material didático utilizado pelo professor, especificamente o conteúdo do livro didático utilizado. A autora

concluiu não haver estímulo suficiente no discurso do professor para o desenvolvimento de habilidades metacognitivas dos alunos, destacando a necessidade da formação de professores mais conscientes sobre a importância de os alunos refletirem sobre o modo como conduzem suas aprendizagens.

Graça (2009) comparou adolescentes de alto e de baixo desempenho na língua inglesa e sua relação com procedimentos metacognitivos. Observou 28 alunos do 9º ano do ensino fundamental, independentemente da classe social, divididos em dois grupos: um de maior desempenho e outro de menor desempenho. Esses alunos responderam a um questionário e participaram de uma entrevista individual e de outra coletiva. A análise dos dados revelou que o grupo de alunos, de alto desempenho, apresentava características pessoais mais favoráveis relacionadas ao comportamento metacognitivo. Entretanto, ambos os grupos careciam de reflexão mais consciente sobre os metaconhecimentos relacionados à pessoa, à tarefa e à estratégia, bem como das competências metacognitivas ou dos processos de controle ou de autorregulação da aprendizagem, o que poderia contribuir para uma performance mais alta desses grupos. Resguardadas as considerações feitas, os resultados convergiram para o que tem enfatizado a literatura especializada, no sentido de que há relação entre aprendizagem bem-sucedida e metacognição. O autor do estudo também ressaltou a importância da participação do professor como incentivador do comportamento metacognitivo dos alunos.

Ferreira (2012) verificou a experiência na aprendizagem dos procedimentos de avaliação de alta hospitalar pós-colecistectomia. O estudo de caso, de natureza quanti-qualitativa, teve a participação de 12 estudantes de medicina, cursando o internato médico em clínica cirúrgica. Foi observado que os alunos iniciaram o estágio sem objetivos pessoais e sem planejamento, porém, à medida que foram se inserindo nas atividades, foram desenvolvendo maior consciência e autonomia na realização das tarefas. O pesquisador concluiu que a articulação da teoria com a prática juntamente com a mediação do professor pode ser elemento facilitador do comportamento autorregulado, e sugeriu a importância dessa articulação a partir dos primeiros anos de formação médica.

Pinho (2012) verificou percepções e procedimentos estratégicos de leitura utilizados por 240 alunos do ensino fundamental de escolas públicas e privadas, por meio de um estudo descritivo, de natureza quanti-qualitativa. A pesquisadora comparou as estratégias utilizadas pelos alunos antes,

durante e depois da leitura silenciosa, comparando seus procedimentos com o que preconiza a literatura especializada. Além disso, a pesquisadora investigou as fontes de aprendizagem dos alunos em estratégias de leitura. O questionário, utilizado como recurso de observação, foi construído em colaboração entre uma mestrande do PPGCL e uma professora da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Desse modo, foi concluído que os alunos apresentam percepções positivas em relação à leitura, possuem amplo repertório de estratégias de leitura, algumas delas não utilizadas por todos os estudantes. Também ficou evidenciado que os professores, seguidos dos pais e, posteriormente dos livros, constituem a principal fonte de aprendizagem de procedimentos estratégicos dos alunos. A pesquisadora reforça a necessidade do ensino de procedimentos estratégicos concomitantes aos da leitura.

Silva (2013) observou o comportamento, em treinamento técnico, de jogadores profissionais de futebol. O objetivo do estudo foi verificar se o comportamento dos atletas profissionais de futebol, em treinamento técnico, integrantes de um determinado time profissional, correspondia ao que preconiza a literatura especializada, em relação às diversas fases e dimensões relacionadas ao comportamento autorregulado. O pesquisador levantou a hipótese que os atletas apresentavam melhor desempenho nas dimensões motivacionais e comportamentais, e menos favoráveis nas dimensões metacognitivas e comportamentais. As hipóteses foram parcialmente comprovadas: os atletas apresentaram melhor domínio na dimensão motivacional, principalmente no que diz respeito à crença de autoeficácia (100% do grupo), seguida da dimensão cognitiva/metacognitiva; nas outras dimensões (comportamental e contextual), os atletas demonstraram comportamento menos eficaz. O estudo trouxe contribuições para a reflexão e ação de atletas, comissão técnica e demais profissionais envolvidos no futebol.

Santos (2014) fez um estudo comparativo das percepções de professores e alunos de um curso de nível superior na área de humanas (Pedagogia) e tecnológica (engenharias), em relação ao erro na aprendizagem. O objetivo da autora foi verificar se haveria diferença de concepção relacionada ao erro na aprendizagem como processo ou como produto, em decorrência da formação acadêmica. Esclarece-se que aqueles que têm concepção do erro como processo apresentam percepção positiva, no sentido de encarar o erro como possibilidade e estratégia de aprendizagem, na medida em que for utilizado

como reflexão sobre os procedimentos adotados que conduziram ao erro e como oportunidade para outras alternativas de ação. Por outro lado, aqueles que encaram o erro como produto, o que é implícito à concepção positivista, percebem o erro como fracasso, subestimando a aprendizagem que dele pode ser extraída. O estudo focalizou as concepções e procedimentos dos professores referentes à etapa que precede a realização da tarefa, procedimentos esses que podem contribuir para a ocorrência ou para o evitamento do erro na aprendizagem. Participaram do estudo 48 professores e 48 alunos dos cursos de Pedagogia e engenharia. Ficou evidenciado que há convergência na percepção dos professores de ambas as áreas, no sentido de que, predominantemente, veem o erro como oportunidade de diagnóstico da aprendizagem dos alunos. Constatou-se, também, que os professores de pedagogia focalizaram mais os procedimentos iniciais, denominados por Torre (2007) de entrada, enquanto os de engenharia focalizaram mais os procedimentos relacionados à execução da tarefa. Esse estudo realizado por Santos (2014) indicou que há necessidade, no ambiente universitário, independentemente da área de formação do professor, de visão mais positiva sobre o erro, não no sentido de incentivá-lo, mas de percebê-lo como integrante do processo de aprendizagem, que pode oferecer oportunidade para que o aprendiz alcance um patamar mais alto de compreensão do conhecimento.

Salles (2015) verificou o ensino na perspectiva da autorregulação, na percepção de alunos e de professores de uma escola da rede pública estadual. Analisou se havia convergência nas percepções de alunos e de professores. Participaram da pesquisa 60 alunos do 9º ano de uma escola de ensino fundamental da rede pública estadual e 10 de seus respectivos professores. Por meio dessa pesquisa, de natureza quantitativa, a autora concluiu não haver convergência entre as percepções dos professores e dos alunos. Os professores apresentaram percepções muito mais positivas em relação aos seus desempenhos, divergindo da percepção dos alunos. Assim, baseando-se no que preconiza a teoria da autorregulação da aprendizagem, a autora identificou aspectos nos quais professores necessitariam de melhor desempenho, para que os estudantes pudessem desenvolver melhores comportamentos de aprendizagem. Foi sugerido que, no currículo dos cursos de formação docente, houvesse espaço para reflexões em torno dos aspectos constatados.

Freitas (2016), por meio de um estudo de caso de natureza quantitativa, pesquisou o desempenho na escrita de redação e a crença de autoeficácia de

estudantes pré-vestibulandos. A hipótese que haveria relação entre a crença de autoeficácia e o desempenho em redação não se confirmou, entretanto a análise fatorial dos dados demonstrou que os pré-vestibulandos tinham crenças de autoeficácia mais positivas em relação às habilidades em escrita de redação, em comparação com as condutas autorreguladoras em escrita de dissertação, refletindo sobre a necessidade de receberem maior orientação nas variáveis que integram essa categoria. O estudo também constatou não existir diferença na crença de autoeficácia em decorrência do estudante ser proveniente de escola particular ou pública, ou de ser oriundo de curso diurno ou noturno.

Istoe (2016) analisou o controle volitivo do tempo dedicado à aprendizagem, comparando alunos do curso de administração presencial com os do curso a distância. O estudo objetivou verificar se os estudantes da modalidade a distância, em decorrência da natureza dessa modalidade de ensino/aprendizagem, apresentam melhor controle volitivo de seu tempo dedicado ao estudo em comparação aos estudantes da modalidade presencial. O estudo de caso realizado foi quantitativo e comparativo, e teve como sujeitos estudantes de um curso superior em administração, alunos de uma universidade particular localizada numa cidade de porte médio da região sudeste do Brasil. Para isso, foi utilizado como recurso de observação, um questionário, elaborado de acordo com critérios estabelecidos pela literatura especializada, como aqueles que definem a gestão adequada do tempo e do espaço dedicado ao estudo. O instrumento foi submetido à apreciação de especialistas e sua aplicação foi via *internet*, para os estudantes da modalidade a distância, e presencialmente para os estudantes desta modalidade. Os alunos da modalidade a distância apresentaram melhor desempenho em relação aos estudantes da modalidade presencial, no que diz respeito ao controle volitivo do tempo e do espaço dedicados ao estudo. Entretanto, essa diferença não foi significativa, visto que, numa escala de 0 a 100 dividida em quartis, os resultados dos dois grupos localizaram-se no terceiro quartil, ou seja, entre 50% e 75%, o que significa que ambos os grupos ainda podem melhorar seus comportamentos em relação ao controle volitivo do tempo e do espaço relacionado ao estudo. O estudo apontou, ainda, variáveis nas quais os estudantes tiveram melhor e pior desempenho. Foi também verificado se haveria relação entre controle volitivo do tempo e coeficiente de rendimento, o que não foi constatado, embora o desempenho dos estudantes da modalidade a distância tivesse sido um pouco melhor em comparação aos estudantes da modalidade presencial. Sugeriu-se que outros

estudos poderão contribuir para alargar a compreensão do controle do tempo e desempenho acadêmico, bem como de outras variáveis inerentes à dimensão comportamental do comportamento autorregulado.

Coimbra (2018), tendo como referência o modelo de *feedback* elaborado por Hattie e Timperley (2007), verificou se o nível de *feedback*, por meio da participação em fóruns *on-line*, de estudantes de um curso de Pedagogia a distância, contribuía para incentivar um comportamento autorregulado mais eficaz dos alunos. Participaram do estudo 240 alunos inscritos nas disciplinas de Práticas Educativas (I, II, III, IV) e, também, quatro tutores a distância. Os resultados foram controversos na percepção dos integrantes do estudo, entretanto relevantes considerações foram feitas a respeito da preparação dos tutores para dar *feedbacks* adequados, chamando atenção para a necessidade de maior interação entre os estudantes a distância. Foram ainda, sugeridas adequações relacionadas à estrutura da plataforma utilizada.

Pencinato (2018) também realizou um estudo referente ao *feedback* do professor como estímulo ao comportamento autorregulado do aluno, dessa vez focalizando o *feedback* na produção de texto. A autora levantou a hipótese de que o *feedback* do professor de redação não tem sido eficiente no nível da autorregulação, o que segundo Hattie e Timperley (2007), pode causar um desenvolvimento ineficaz das atividades de escrita dos alunos. O estudo realizado pela pesquisadora foi descritivo, de natureza quanti-qualitativa, e teve a participação de 130 estudantes do 3º ano do ensino médio de sete escolas públicas estaduais (uma turma de cada uma delas) que oferecem essa modalidade de ensino, localizadas num município do noroeste do Estado do Rio de Janeiro. Os recursos de observação utilizados buscaram verificar o nível de *feedback* dado pelo professor e se, na percepção dos alunos, o *feedback* que recebiam contribuía para seu melhor desempenho em redação. Dessa forma, foi constatado que os alunos reconheciam o *feedback* como importante, independentemente de seu nível. Observou-se que o *feedback* predominante se inseria no nível de tarefa (*feedback* corretivo, centrado no desempenho correto ou não). A autora concluiu mencionando a necessidade de maior conscientização dos professores para os níveis mais elevados de *feedback* e sobre a necessidade de maior incentivo ao *feedback* entre pares.

Pereira (2019) investigou a mediação dos pais em tarefas escolares para casa como incentivo ao comportamento autorregulado do estudante. Participaram do estudo pais de alunos do Ensino Fundamental de uma escola

particular. A pesquisadora verificou, também, o coeficiente de rendimento dos alunos e a avaliação dos professores quanto ao desempenho dos alunos, e, ainda, se o livro didático adotado pela escola oferecia subsídio aos pais para atuarem eficazmente. Foi constatada fraca correlação entre o coeficiente de rendimento dos estudantes e o desempenho dos pais no questionário, levantando-se à suposição de que a discrepância nos resultados poderia decorrer do critério de avaliação utilizado pela escola, isto é, avaliava-se o processo, o que possibilitava mais chances de recuperação e, conseqüentemente, de notas mais elevadas. Observou-se que o livro didático não oferecia orientações para o incentivo dos educadores ao comportamento autorregulado do aprendiz.

Pessin (2020) desenvolveu um estudo sobre o impacto da prova Brasil em escolas, na perspectiva da autorregulação do comportamento da equipe escolar. A autora buscou analisar a relação entre os resultados do IDEB, os processos de *feedback* construídos e a autorregulação dos profissionais de duas escolas da rede municipal, que estavam entre os maiores e os menores resultados do IDEB em 2015. Tendo como referência os pressupostos da teoria da autorregulação (Pintrich, 2010; Zimmerman, 2000; Bandura, 2020) e o modelo de *feedback* de Hattie e Timperley (2007), foi realizado um estudo de caso comparativo. Tratou-se de um estudo qualitativo realizado com docentes, orientadores pedagógicos e diretores, utilizando diferentes recursos de observação. Foi evidenciado que a falta de conhecimento sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) comprometeu o planejamento de ações e a reflexão sobre os resultados em ambas as escolas. A dimensão metacognitiva foi a menos evidenciada. Na escola que obteve melhor resultado, foi observada maior presença dos seguintes aspectos, que podem explicar o êxito obtido: adesão ao objetivo de alcançar melhor desempenho; preparação dos estudantes para participar da Prova Brasil ao longo do processo de aprendizagem; crenças pessoais e coletivas favoráveis à motivação, entre outros. A pesquisadora sugeriu o processo de autoavaliação nas escolas, apoiada pelas Secretarias de Educação. Mencionou, ainda, a necessidade de ações externas que incluem melhorias estruturais, de modo a possibilitar condições adequadas ao processo de ensino/aprendizagem.

Calabaide (2020) verificou o nível de estresse de estudantes de um curso presencial de Licenciatura em Pedagogia em duas modalidades (curso regular e curso oferecido pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR), em decorrência de objetivos de realização

acadêmica (objetivo de aprendizagem e de meta de performance, esta subdividida em performance de aproximação e de evitação). Realizou-se um estudo de caso comparativo, de natureza descritiva e quantitativa. Confirmou-se a hipótese que os estudantes, direcionados para a meta de performance, apresentavam maior nível de estresse em comparação àqueles direcionados para a meta de aprendizagem. Foi também constatado que a maioria dos estudantes tem orientação para a meta de aprendizagem, o que pode ter decorrido de sua própria formação. Observou-se também a relação entre o nível de estresse dos estudantes e suas faixas etárias e em relação aos seus coeficientes de rendimento. Foram apresentadas sugestões para diminuir o nível de estresse dos estudantes em relação a outros aspectos observados, e propuseram-se outras investigações, com uma amostra maior e em outros contextos, embora os resultados obtidos tivessem convergido para o que preconizam os teóricos da área.

Chagas (2020) fez um estudo de caso comparativo com estudantes do 9º ano do ensino fundamental de duas escolas localizadas no interior do Estado do Rio de Janeiro, que obtiveram, na avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), desempenho diferenciado. Os alunos, de uma das escolas, apresentaram bom desempenho, o que não ocorreu com os da outra. Considerando-se que o nível de motivação pode interferir no desempenho dos estudantes, o estudo objetivou identificar e avaliar os níveis de motivação dos alunos, de acordo com a teoria da Autodeterminação. Os resultados indicaram não haver diferença significativa nos níveis de motivação entre os estudantes das duas escolas, entretanto foram detectados aspectos do contexto que podem interferir, desfavoravelmente, na aprendizagem dos alunos.

Gomes (2021) realizou uma pesquisa com professores do Ensino Médio que tinham, em suas salas de aula, alunos provenientes de instituição de acolhimento. O objetivo principal da pesquisadora foi verificar a crença de autoeficácia dos professores no trabalho com esses estudantes. Fez-se um estudo de caso descritivo e, como recurso de observação, foi utilizado um questionário composto de perguntas abertas e fechadas, enviado *on-line*, em decorrência da pandemia da COVID-19. Participaram do estudo 30 professores. Os resultados, embasados na análise de conteúdo e em estatística descritiva indicaram, entre outros, baixa crença de autoeficácia dos professores no trato com esses estudantes e a necessidade de se rever posturas e estruturas oferecidas como apoio a todos eles. Novas investigações foram sugeridas,

objetivando o oferecimento de uma educação digna e eficiente para estudantes provenientes de instituições de acolhimento. Ressalta-se a peculiaridade dessa pesquisa, em decorrência da escassez ou inexistência de estudos que focalizam a autopercepção de professores no trabalho com esse grupo de aluno.

Tonelli (2018-2022) está realizando uma pesquisa *ex-post-facto* sobre uma escola do norte fluminense, considerada democrática, que se propôs a implantar uma abordagem pedagógica inspirada na metodologia da Escola da Ponte, de Portugal. Considerando que um dos pilares do projeto educativo da escola em estudo se respalda na promoção da autonomia do aluno na aprendizagem, o objetivo do estudo é analisar as relações existentes entre o processo de desenvolvimento da autonomia dos alunos e os pressupostos da teoria da autorregulação da aprendizagem, a partir da análise documental e das experiências vivenciadas e percebidas por alunos e professores. Esse estudo, que se encontra em andamento, tem sua relevância no que decorre da necessidade de se avaliar uma proposta pedagógica, ancorados nos dados obtidos da pesquisa, que convirja para o que preconiza os teóricos da autorregulação da linha sociocognitiva, sobretudo sobre o papel do contexto no desenvolvimento das habilidades autorregulatórias e autônomas do estudante em seu processo de aprendizagem.

Considerações finais

Observa-se que os estudos mencionados focalizaram, predominantemente, os aspectos metacognitivos do comportamento e o aspecto social do contexto, estes com destaque para o papel do professor como mediador na aprendizagem. Essa ocorrência decorreu do interesse dos pesquisadores, mas a eficácia do comportamento autorregulado não prioriza a importância de um aspecto sobre o outro. A maior acessibilidade da literatura, principalmente no aspecto metacognitivo, devido a um tempo maior de estudos relacionadas a essa dimensão, talvez explique o enfoque da maioria das pesquisas nessa direção.

Quase todos os pesquisadores falaram da necessidade de maior estímulo dos professores ao comportamento autorregulado eficaz dos alunos, consequentemente, dos currículos dos cursos de formação de professores abordarem o papel do professor como mediador do comportamento autorregulado dos aprendizes.

Observa-se, também, na cultura brasileira, a necessidade de maior tolerância social ao erro, o que não significa incentivá-lo, mas aceitá-lo como parte do processo de aprendizagem, o que possibilitaria condições mais favoráveis à ocorrência de inovações e à expressão da criatividade.

A maioria dos estudos mencionados neste texto ocorreu no ambiente escolar, entretanto o estudo desse tema aplica-se a outras áreas do conhecimento, como pode ter sido observado, isso porque o comportamento autorregulado eficaz contribui para o alcance dos objetivos pretendidos, independentemente do contexto em que ocorre.

Referências

- BANDURA, A. On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. **Journal of management**, 38, p. 9-44, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3172/317259372011/317259372011.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- CALABAIDE, C. **Nível de estresse em decorrência de objetivos de realização acadêmica**: um estudo de caso com estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia. 2020. 93 p. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes, 2020.
- CHAGAS, R. T. D. **A motivação para a aprendizagem na perspectiva da teoria da autodeterminação**: um estudo de caso com estudantes do ensino fundamental (9º ano) de duas escolas em São Francisco de Itabapoana – RJ. 2020. 97 p. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes, 2020.
- COIMBRA, M. V. **O feedback como estímulo ao comportamento autorregulado de alunos no ensino a distância**. 2018. 119 p. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes, 2018.
- CORNO, L. Volitional aspects of self-regulation learning. In: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. (Eds). **Self-regulated learning and academic achievement**. Mahawh, New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. 2001. p. 191-225.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.
- DWECK, C. S. **Self-theories**: their roles in motivation, personality, and development. Philadelphia, PA: Psychology Press, 2000.
- ECCLES, J. *et al.* Expectancies, values and academic behavior. In: SPENCE, J. T. (Ed). **Achievement and Achievement motives**. San Francisco: W. H. Freeman, 1993. p. 75-146.
- FERREIRA, R. M. **A experiência na aprendizagem dos procedimentos de avaliação da alta hospitalar pós-colecistectomia sob a ótica da aprendizagem autorregulada**. 2012. 111 p. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes, 2012.

- FLAVELL, John H. Metacognitive aspects of problem solving. *In*: RESNICK, L. B. (Ed). **The nature of intelligence**. Erlbaum: Hillsdale. N. J., 1976.
- FREITAS, M. C. D. D. B. **Desempenho na escrita de redação e a crença de autoeficácia**: um estudo com pré-vestibulandos em Campos dos Goytacazes. 2016. 108 p. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes, 2016.
- GOLIATH, W. B. **O discurso do professor como estímulo a habilidades metacognitivas para alunos iniciantes na aprendizagem da língua inglesa** – um estudo de caso. 2009. 125 p. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes, 2009.
- GOMES, F. R. G. **A percepção das crenças de autoeficácia de professores de alunos residentes em instituições de acolhimento**: um estudo de caso em uma escola da rede pública. 2021. 156 p. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes, 2021.
- GRAÇA, W. D. A. **Performance na língua inglesa e sua relação com procedimentos metacognitivos**. 2009. 138 p. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes, 2009.
- HATTIE, J.; TIMPERLEY, H. **The Power of feedback**. *Review of Educational Research*, 77, 81-82, 2007.
- ISTOE, S. E. **O controle volitivo do tempo dedicado à aprendizagem um estudo comparativo entre alunos do curso de administração presencial e a distância em Campos dos Goytacazes**. 2016. 85 p. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes, 2016.
- KILPATRICK, W. H. **Educação para uma civilização em mudança**. São Paulo: Melhoramentos, 1972.
- KUHL, J. A functional-design approach to motivation and self-regulation: the dynamics of personality systems and interactions. *In*: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.R.; ZEIDNER, M. **Handbook of self-regulation**. Academic Press: San Diego, 2010. p. 111-169.
- LOPES DA SILVA, A. A auto-regulação da aprendizagem: a demarcação de um campo de estudo e de intervenção. *In*: LOPES DA SILVA, A.; DUARTE, A. M.; SÁ, L; VEIGA SIMÃO, A. M. (Orgs.). **Aprendizagem auto-regulada pelo estudante**: perspectivas psicológicas e educacionais. Porto-Portugal: Porto Editora, 2004. p. 17-39.
- MATEOS, M. **Metacognición y educación**. Buenos Aires: Aique, 2001.
- PENCINATO, G. D. S. **Feedback do professor em produção de texto na perspectiva da autorregulação da aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes, 93 p. 2018.
- PEREIRA, F. D.C. **A mediação dos pais em tarefas escolares para casa como incentivo ao comportamento autorregulado do estudante**. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes, 110 p. 2019.
- PESSIN, G. **Impacto da prova Brasil em escolas na perspectiva da autorregulação do comportamento da equipe escolar**. 2020. 249 p. Tese (Doutorado em Cognição e Linguagem). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes, 2020.

- PINHO, M. D. G. E. D. M. M. D. **Percepções e procedimentos estratégicos de leitura utilizados por alunos do ensino fundamental**: um estudo na perspectiva da autorregulação da aprendizagem em escolas de Natividade – RJ. 2012. 120 p. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes, 2012.
- PINTRICH, P. R. The role of goal orientation in self-regulated learning. *In*: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. **Handbook of self-regulation**. San Diego: Academic Press, 2010. p. 451-502.
- PRIMO, D. R. **Linguagem e autonomia da aprendizagem no espaço escolar**: um estudo sob a perspectiva da metacognição. 2009. 110 p. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes, 2009.
- SALLES, A. M. C. A. S. **O ensino na perspectiva da autorregulação**: percepções de alunos e professores da rede pública estadual. 2015. 92 p. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes, 2015.
- SANTOS, T. N. D. **Estudo comparativo das percepções de professores e alunos dos cursos de pedagogia e engenharias em relação ao erro na aprendizagem**. 2014. 105 p. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes, 2014.
- SILVA, T. A. D. **O comportamento em treinamento técnico de jogadores profissionais de futebol**: um estudo na perspectiva da autorregulação da aprendizagem. 2013. 127 p. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes, 2013.
- THOMAS, G. Conceptualisation, development and validation of an instrument for investigating the metacognitive orientation of science classroom learning environments. *In*: **Learning Environments Research**, N. Kluwer Academic Publishers: Netherlands, 2003. p. 175-197.
- TONELLI, E. **Autonomia e autorregulação da aprendizagem**: um estudo a partir das práticas educativas de uma escola inspirada na Escola da Ponte. Tese de doutorado em andamento (Doutorado em Cognição e Linguagem). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes (pesquisa em andamento).
- TORRE, S. **Aprender com os erros**: o erro como estratégia de mudança. Porto Alegre, Aftmed, 2007.
- ZIMMERMAN, B.J. Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. *In*: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. **Handbook of self-regulation**. San Diego: Academic Press, 2010. p. 13-39.

Parte 2:

Estudantes e a autorregulação da
aprendizagem

2. O uso do mapa conceitual como estratégia metacognitiva da autorregulação da aprendizagem

Elizangela Tonelli¹

doi: 10.52695/978-65-88977-41-5-p30-48

Considerações iniciais

Ao longo da vida, os processos de aprendizagem tendem a se tornarem cada vez mais complexos devido ao amplo conhecimento que se adquire a partir das experiências vividas e da trajetória escolar. Esses processos exigem do indivíduo ações mentais que vão além do conhecimento acumulado, exige metacognição, que é a habilidade reflexiva e crítica de pensar e conhecer sobre o próprio conhecimento.

Ausubel (2000) diz que todo indivíduo possui uma gama de conhecimentos prévios, que quando intencionalmente ativados contribuem para a reorganização das estruturas cognitivas e para um aprendizado significativo. É nessa dinâmica que se vê a importância de estimular o uso de estratégias metacognitivas no contexto escolar, uma vez que, pensar sobre o próprio conhecimento é aprender a aprender, e desenvolver habilidades de controlar, organizar e modificar os processos cognitivos em direção à realização de objetivos concretos (FLAVELL, 1970). A dimensão metacognitiva é essencial

1. Doutoranda e Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UNF).

ao processo de autorregulação que, quando posto em prática, corresponde à atividade em si e sua manutenção, ou seja, é a ação de monitorar as variáveis que norteiam a aprendizagem e a autoavaliação em todo o processo (ZIMMERMAN, 2000).

Nessa direção, há um crescente número de pesquisas em educação voltadas para metodologias de ensino e aprendizagem que possam promover a autonomia no estudante, levando-o a ter condições de saber como aprender e também como buscar o conhecimento necessário frente aos seus objetivos e suas necessidades. Essas habilidades se tornam ainda mais necessárias no ensino superior, considerando que o aumento no fluxo de atividades acadêmicas exige do aluno estratégias de estudo que lhe possam garantir um maior aprofundamento dos conteúdos em termos teóricos e práticos.

Baseando-se na importância das habilidades metacognitivas para as demandas acadêmicas dos estudantes, esse capítulo traz os conceitos básicos de metacognição e suas relações com os processos de autorregulação da aprendizagem. Considerando a influência da metacognição sobre os processos de aprendizagem, o texto faz referências à Aprendizagem Significativa e a construção de mapa conceitual, que se mostra como uma técnica relevante para o alcance dos objetivos de aprendizagem, em termos de desenvolvimento de competências cognitivas e metacognitivas, relacionadas ao monitoramento, autoavaliação e a autorregulação.

Enfim, na intenção de promover um diálogo entre os pressupostos teóricos e a prática educativa, o capítulo traz uma análise dos resultados obtidos de um experimento pedagógico que avaliou a percepção de alunos de um curso superior acerca da eficácia do uso do mapa conceitual como um técnica de estudo que, enquanto estratégia cognitiva e metacognitiva, favoreceu a autoavaliação e a autorregulação da aprendizagem de estudantes universitários.

Ao final do capítulo o entrelaçamento entre a teoria e o experimento pedagógico traz considerações substanciais para as práticas educativas e para pesquisas futuras em termos de instrumentalização das habilidades autorregulatórias e autônomas de aprendizagem, sobretudo acerca da importância da metacognição no julgamento pessoal e nas atribuições causais sobre o desempenho acadêmico esperado.

Metacognição e Autorregulação da Aprendizagem

Diversas investigações têm sido realizadas sobre as habilidades cognitivas e atitudinais no âmbito da aprendizagem. Esses estudos indicam que o ensino não é essencialmente simples, ou seja, o papel do professor não está restrito ao domínio dos conteúdos. Mas do isso, ensinar exige o conhecimento psicopedagógico e estratégico de como se aprende (LOCATELLI, 2014).

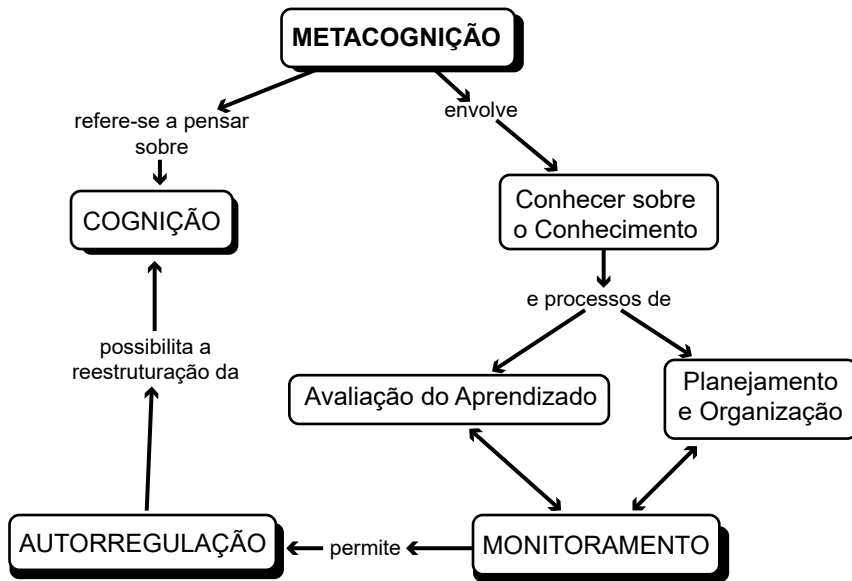
Flavell (1970) denomina metacognição como ações direcionadas à tomada de consciência em conhecer o que já se sabe, analisar e avaliar como se conhece. Esses processos se mostram essenciais para a construção do conhecimento uma vez que, um dos aspectos mais relevantes na aprendizagem tem sido o reconhecimento de quando e como utilizar determinada estratégia, sua aplicabilidade, eficácia e momento certo. Essas decisões demandam que o aprendiz ative seus conhecimentos prévios acerca dos recursos que ele domina. É nesse processo que as habilidades metacognitivas irão contribuir para o direcionamento mais assertivo na seleção das estratégias.

Segundo Mateos (2004) a metacognição é o nível mais alto de atividades mentais que regula os níveis inferiores. A consciência dos próprios pensamentos e a habilidade de organizar e avaliar pode influenciar potencialmente os próprios processos cognitivos.

Apesar de operarem sob um mesmo construto a cognição e a metacognição possuem ações singulares. De acordo com Weinert (1987), as metacognições podem ser consideradas cognições de segunda ordem pois são pensamentos sobre pensamentos, conhecimentos sobre conhecimentos e reflexões sobre ações. Flavell (1970;1987) descreve que, enquanto as estratégias cognitivas são destinadas a levar o sujeito a um objetivo cognitivo, as estratégias metacognitivas se propõem a avaliar a eficácia das estratégias cognitivas. Essas reflexões se mostram essenciais para os processos de autorregulação da aprendizagem pois favorecem a mudança de curso da ação, caso seja necessário.

Considerando os conceitos de Flavell (1970), Locatelli (2014) reafirma que a metacognição eleva os processos de monitoramento e consequentemente a autorregulação (Figura 1). Em termos de aprendizagem, a autora considera que “esses processos favorecem a reestruturação do pensamento, possibilitando ao aluno ‘aprender a aprender’ e se tornar gradativamente mais metacognitivo e autônomo” (LOCATELLI, 2014, p. 31).

Figura 1 – Conceitos Básicos da Metacognição



Fonte: Adaptado de Locatelli (2014).

Assim, é suposto que a prática da metacognição conduz a uma melhoria da atividade cognitiva e, conseqüentemente, uma potencialização do processo de aprender. Estes processos são exigentes, pois implicam em uma postura autorregulada do aprendiz em reestruturar o que já se sabe pela inserção de novas informações, reconhecendo os avanços e as lacunas ainda existentes.

De acordo com Bandura (2008), a agência humana possui características fundamentais - intencionalidade, antecipação e autorregulação. Por meio da intencionalidade as pessoas elaboram planos e estratégias de ação para realizá-los. Pela antecipação, as pessoas preveem resultados esperados de ações prospectivas, guiando e motivando seus esforços. Com a autorregulação os agentes criam padrões para monitorar, regular e avaliar os seus atos e refletir sobre suas ações, fazendo ajustes quando necessários.

Na trajetória de pesquisas sobre a autorregulação, Zimmerman (2000, p. 14), diz que “a aprendizagem autorregulada refere-se a pensamentos, sentimentos e ações autogeradas que são planejadas e ciclicamente adaptadas

para realização de metas pessoais”. Nessa dinâmica cíclica, Zimmerman e Clearly (2006), acentuam que o *feedback* de um desempenho anterior propõe o ajuste das ações subsequentes para o aprimoramento e a elevação das metas e dos desafios.

Pintrich (2000), considera a cognição e a metacognição como uma única dimensão que imbricadas às demais dimensões (motivacional, comportamental e contextual), influencia em todas as fases da autorregulação da aprendizagem, envolvendo o conhecimento prévio, conhecimento estratégico, o julgamento cognitivo entre outros.

Sob todos os ângulos da metacognição e dos processos de autorregulação, observa-se o papel do aluno como protagonista do seu aprendizado que se autoavalia e reconhece suas dificuldades e potencialidades em se autorregular. Em termos qualitativos, a autorregulação demanda da autorreflexão que advém dos níveis em que o indivíduo se mostra metacognitivamente e cognitivamente consciente da importância do monitoramento do seu progresso, e da necessidade de adoção e reformulação de estratégias próprias, que possam ser utilizadas de maneiras cada vez mais assertivas.

Em suma, sob a perspectiva social cognitiva, há um consenso entre os teóricos (por exemplo, Bandura, Zimmerman, Pintrich) de que autorregulação é um fenômeno complexo que envolve múltiplos componentes motivacionais, comportamentais e metacognitivos, sendo o último um dos mais relevantes pois a tomada de consciência, uma vez que envolve o reconhecimento daquilo que se sabe e o que desconhece acerca do processo de aprender, o que é de fundamental importância para o aprendizado autônomo.

Entrelaçando pressupostos teóricos do Mapa Conceitual às estratégias cognitivas e metacognitivas

De acordo com Ausubel (2000) a aprendizagem é entendida como um processo de armazenamento de informação, organização e integração de um conceito. O autor considera o construto cognitivo como uma estrutura hierárquica de conceitos (subsunçores) na qual elementos mais específicos de conhecimento (características, exemplos, fases, etc) são ligados e assimilados a conceitos mais gerais, em um processo de ‘ancoragem’. Por isso é de fundamental importância pensar em mecanismos que possibilitem ao

aluno relacionar o seu aprendizado a conceitos relevantes já existentes em sua estrutura cognitiva. O autor denomina essa forma de aquisição do conhecimento como Aprendizagem Significativa, diferente da aprendizagem mecânica, conhecida como ‘decoreba’.

Fundamentado na teoria ausubeliana, Novak (2010) vislumbrou o Mapa Conceitual (MC) como um instrumento potencialmente eficaz para organizar, representar e visualizar o conhecimento assimilado e, por conseguinte, a aprendizagem. Isso é possível porque a dinâmica estrutural do MC evidencia por meio de proposições (frases de ligação) as relações e conexões entre os conceitos (gerais e específicos), de forma a promover um encadeamento lógico entre o conhecimento prévio e o conhecimento adquirido. Esses aspectos podem ser observados na figura 1, apresentada anteriormente, que se refere ao desenho de um MC usado para descrever os conceitos básicos da metacognição.

No MC os conceitos aparecem dentro de caixas enquanto que a relação entre eles é feita por frases de ligação, direcionadas por linhas e setas. Essas frases são chamadas de proposição e possuem funções estruturantes entre dois conceitos ou mais. Essa cadeia de informações parte de uma pergunta focal (por exemplo, o que é Ciência dos Materiais?) que é respondida baseada nas unidades de significados (subsúncos) armazenadas de forma idiossincrática, ou seja peculiar e pessoal, na estrutura cognitiva do aprendiz (NOVAK, 2010). É nesse sentido que não há uma regra para se fazer um mapa ou considerá-lo como certo ou errado. A função avaliativa ou autoavaliativa do mapa é de diagnóstico e monitoramento (LOCATELLI, 2014).

Segundo Moreira (2010), o MC é um desenho cognitivo que expressa uma rede de pensamentos de quem o produz que a partir de um movimento dinâmico são externalizados e internalizados simultaneamente. O objetivo do MC não é classificar conceitos e sim hierarquizá-los de forma única e autêntica, sem limitar o conhecimento de quem o elabora.

O mapa conceitual pode ser visto como o resultado de uma regulação que visa diagnosticar o conhecimento adquirido, seja por interesse próprio do aluno ou solicitado pelo professor. Moreira (2012) diz que o professor pode visualizar a forma como o aluno estrutura, hierarquiza, diferencia, relaciona, discrimina e integra os conceitos de uma determinada unidade de estudo,

tópico ou disciplina, a partir de análise essencialmente qualitativa da aprendizagem (MOREIRA, 2010).

Esses aspectos contribuem para que o professor forneça um *feedback* ao aluno que possibilite que ele faça ajustes necessários, de forma a atingir os objetivos de aprendizagem. Nessa perspectiva, Hattie e Timperley (2007) consideram o *feedback* como uma informação, consequência de uma avaliação (ou autoavaliação), fornecida por um agente sobre os aspectos do desempenho ou da compreensão de um indivíduo sobre um determinado assunto.

Acerca dos estudos empíricos envolvendo a metacognição, Locatelli (2014) diz que por se tratar de um pensamento de alta ordem, investigar sobre a metacognição, por vezes, pode se tornar difícil em termos observáveis de coleta de dados. Assim, recomenda-se o uso de métodos variados incluindo relatos, questionários e atividades, nos quais a pessoa possa expressar o que pensa. Nesse sentido, infere-se que uma análise baseada na percepção de alunos do Ensino Superior, sobre a construção dos seus próprios mapas conceituais, pode trazer resultados expressivos das contribuições dessa técnica para o estímulo às competências metacognitivas, que são tão necessárias para os processos de autorregulação da aprendizagem.

Percurso Metodológico do Experimento Pedagógico

De acordo com Masetto (2012), uma técnica ou um método deve ser entendido como uma atividade que se realiza obedecendo certas regras pedagógicas, que são consideradas mais apropriadas aos objetivos de aprendizagem. Quanto aos aspectos pedagógicos do MC, os estudos de Matheus e Costa (2014) o consideraram um instrumento singular que usado como um recurso didático, fornece um importante *feedback* para o professor, pois a visualização das suas estruturas de conceitos permite aferir e inferir de que forma o conteúdo foi assimilado pelo estudante, atendendo aos objetivos de aprendizagem.

Quanto ao experimento pedagógico analisado neste capítulo, trata-se de uma atividade desenvolvida com 18 alunos do 2º período do curso de Engenharia Mecânica, de uma instituição pública. Quanto aos objetivos e procedimentos, dentro de uma perspectiva multidisciplinar, a atividade com o MC foi sugerida pela professora de Metodologia Científica como uma técnica de estudo e síntese do conhecimento que, em conformidade e interesse do pro-

fessor da disciplina de Ciência dos Materiais, foi utilizado como uma forma de avaliação da disciplina, atendendo aos objetivos de autoavaliação e visualização dos conhecimentos adquiridos ao longo do semestre na disciplina. O experimento foi desenvolvido em dois momentos sendo o primeiro envolvendo a construção do mapa conceitual e o segundo de avaliação da eficácia do MC para os estudos.

Para a construção dos mapas conceituais os alunos utilizaram o programa *Cmap Tools*, um *software* livre desenvolvido pelo IHMC - *Institute for Human and Machine Cognition* – Flórida (EUA), previamente instalado nos computadores do laboratório de informática da instituição. Após instruídos sobre os elementos do MC e sobre a interface e as funcionalidades do *software Cmap tools*, os alunos elaboraram seus mapas, de maneira a externalizar todo o conhecimento que adquiriram durante o semestre, norteados pela pergunta: O que é Ciência dos Materiais? Os mapas foram construídos individualmente, porém os alunos puderam pedir ajuda aos colegas e da professora, caso sentissem necessidade.

No segundo momento, após todos alunos compartilharem seus mapas com a turma, aplicou-se um questionário semiestruturado no qual os alunos opinaram, em níveis de concordância, sobre as contribuições do MP enquanto estratégia metacognitiva de monitoramento e autoavaliação do conhecimento adquirido.

O questionário foi composto por 10 itens que foram elaborados a partir dos referenciais teóricos que configuram o papel da metacognição na reestruturação do conhecimento e os aspectos da autorregulação no que se refere ao organização o monitoramento e a autoavaliação do conhecimento adquirido (FLAVELL, 1970; ZIMERMMAN, 2000, PINTRICH, 2000). No contexto do estudo, os elementos que compõem o MC foram entendidos como estratégias cognitivas e metacognitivas que atuam sobre esses processos, devido aos aspectos que envolvem pensar sobre os conhecimentos prévios de forma lógica e estruturada (MOREIRA, 2012).

Assim, os itens foram elaborados em formato de assertivas, por exemplo, o uso do MP *me permitiu pensar o que eu sei sobre o conteúdo; [...] visualizar tudo o que sei sobre o conteúdo*. As respostas foram assinaladas em uma escala *Likert* que variaram entre os níveis ‘concordo totalmente’ à ‘discordo totalmente’, e justificadas com resposta aberta. Na análise, foi considerado o maior

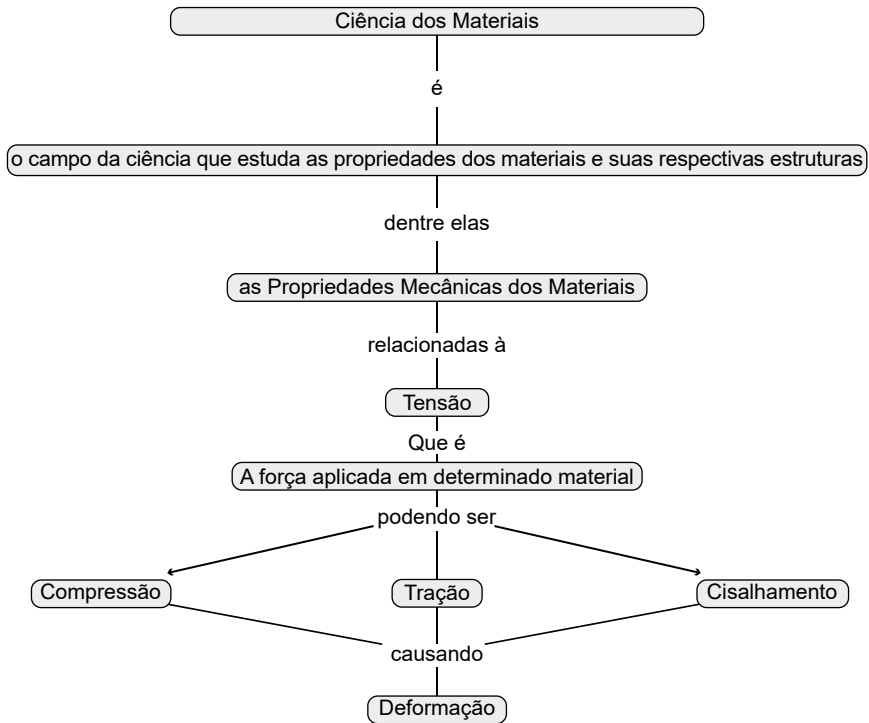
número de respostas dadas em cada item/nível. As justificativas dos alunos (Aluno 1, Aluno 2, etc) foram inseridas na discussão na intenção de complementar as análises e promover um diálogo com os referenciais teóricos.

Resultados e Discussões

Embora a literatura especializada (MOREIRA, 2010; NOVAK, 2000) ressalte que não há uma definição de certo ou errado em relação à construção dos mapas conceituais, considerando as particularidades cognitivas de cada indivíduo, Ausubel (2000) acrescenta que, ao se falar de aprendizagem, deve-se considerá-la como um processo de armazenamento de informações representadas por estruturas cognitivas hierarquizadas, na qual os conhecimentos mais específicos vão sendo ancorados por conceitos intermediários e, em seu todo, por conceitos mais gerais e abrangentes.

Esses aspectos podem ser observados na construção do mapa de um dos alunos (figura 2), no qual o conceito 'Ciência dos Materiais' foi apresentado como um conceito geral que ancorou um conceito intermediário (tensão), que ancorou os conceitos específicos (compressão, tração e cisalhamento).

Figura 2 – Mapa conceitual construído pelo aluno 3 sobre os conceitos de Ciência dos Materiais



Fonte: experimento pedagógico.

Nesse sentido, percebe-se que a organização do mapa do aluno se mostra dentro de uma diferenciação progressiva no qual elementos mais gerais e mais inclusivos são apresentados em primeiro lugar (topo) que, progressivamente foram diferenciados e explicados por detalhes e especificações (MOREIRA, 2010).

As contribuições do Mapa Conceitual na percepção dos alunos do Ensino Superior

Após a finalização do MC os alunos avaliaram as contribuições da ferramenta em termos de eficácia, enquanto estratégia metacognitiva e cognitiva

para a organização (item 1 a 4), o monitoramento (item 5 a 7) e a autoavaliação (item 8 a 10) do aprendizado. o intuito da análise não foi mensurar dados, mas pôr em evidência a percepção dos alunos em níveis de concordância sobre os aspectos relevantes à metacognição e a autorregulação da aprendizagem, implícitos na construção dos mapas conceituais.

Tabela 1 – Grau de concordância dos alunos sobre as contribuições do MC para aprendizagem autorregulada

O uso do MC me permitiu:	Concordo totalmente	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo	Discordo totalmente
1. pensar tudo o que eu aprendi com a disciplina.	9	7	2	-	-
2. pensar a lógica do meu pensamento.	10	7	1	-	-
3. identificar as categorias e subcategorias específicas do tema	15	2	1	-	-
4. visualizar tudo o que sei sobre a disciplina.	16	1	1	-	-
5. monitorar o meu aprendizado	7	8	3	-	-
6. identificar o que eu sei sobre o tema.	8	8	2	-	-
7. identificar o que ainda preciso aprender.	7	7	4	-	-
8. avaliar meu aproveitamento na disciplina para os conhecimentos sobre o tema.	8	6	4	-	-
9. autoavaliar minha aprendizagem de forma geral.	14	2	2	-	-
10. considerá-lo como uma estratégia de monitoramento e autoavaliação do conhecimento.	16	2	-	-	-

Fonte: Experimento pedagógico.

A partir de uma visão geral dos resultados apresentados na tabela 1, vê-se que os alunos se mostraram otimistas em relação aos benefícios que o MP

lhes proporcionou para os processos reflexivos de aprendizagem, sobretudo uma maior ênfase para a organização do conhecimento, no que se refere a identificação de categorias e subcategorias específicas do tema, ou seja, os conceitos amplos e os conceitos específicos, e para a visualização sobre o que se aprendeu sobre a disciplina (item 3 e 4). É possível observar ainda que, de forma geral, os alunos reconheceram o MP como uma ferramenta/estratégia eficaz para reestruturação, monitoriamento e autoavaliação do conhecimento (item 10). Nos tópicos seguintes, esses resultados serão discutidos e dialogados com os referenciais teóricos, afim de prover um melhor entendimento acerca da importância da metacognição para a aprendizagem autorregulada. A organização do conhecimento envolve primordialmente o levantamento dos conhecimentos prévios ou adquiridos, sobre um determinado tema. Esse processo envolve ações cognitivas e metacognitivas, uma vez que demanda pensar sobre o que conhece ou o que se sabe sobre um assunto. Na autorregulação, essa ação se mostra importante em todas as fases, já que o processo é cíclico. A autorreflexão subsequente da autoavaliação incide em todo o processo, sobretudo na fase prévia, no planejamento de novas estratégias e na definição dos objetivos (ZIMMERMAN, CLEARLY, 2006).

Assim, no que se refere à percepção dos alunos sobre os processos metacognitivos implícitos na construção do MP, relacionados à reestruturação e organização do conhecimento, os resultados mostraram níveis de concordância satisfatórios (concordo totalmente $n=9$; concordo $n=7$), no sentido de que o MC permitiu que os alunos refletissem e pensassem no aprendizado da disciplina Ciência dos Materiais como um todo (item 1 – tabela 1). Além disso, os alunos se mostraram favoráveis ($n=10$; $n=7$) de que a construção do mapa fez com que eles pensassem e organizassem o conhecimento por meio de uma lógica própria (item 2 – tabela 1).

Conforme pressupõe a teoria ausubeliana, a aprendizagem considerada significativa é vista como um processo de organização e consolidação das informações, de forma coerente e assimilativa (AUSUBEL, 2000). Acerca desses apontamentos, os resultados obtidos mostraram que os alunos concordam, quase que totalmente ($n=15$; $n=3$), de que o MC permitiu que eles identificassem características específicas sobre o tema (item 3 – tabela 1). Essas estruturas podem ser verificadas no exemplo do MC construído pelo aluno 3 (figura 1), que organizado de forma hierárquica, traz em destaque os conceitos-chave e suas relações em termos de características, semelhanças e divergências.

Quanto aos processos de externalização e visualização do conhecimento, os alunos perceberam positivamente ($n=16$; $n=1$) que o MC permitiu que eles tivessem uma visão geral de tudo que eles sabiam sobre a disciplina (item 4 – tabela 1). Acerca desses aspectos, infere-se que o desenho do mapa promoveu a ‘metavisualização’ dos próprios conhecimentos, uma vez que, segundo Gilbert (2005) a visualização é um aspecto importante da metacognição. Isso significa que o MC, enquanto estratégia metacognitiva, permitiu que seus autores visualizassem e pensassem sobre os processos cognitivos internos e os externalizassem por meio de conceitos, frases, linhas e setas diretivas.

A contribuição que se observa é que o MC fornece um tipo de *feedback* que mostra possíveis lacunas na aprendizagem, que podem ser identificadas pelo próprio aluno, quando comparadas a outros mapas, deles mesmos ou de colegas de turmas, ou essas lacunas podem ser sinalizadas pelo professor, caso queira utilizar o MC como uma avaliação diagnóstica.

Quanto às justificativas apresentadas pelos alunos que responderam concordar parcialmente ($n=5$) com as afirmativas relacionadas ao auxílio do MC na organização do pensamento (itens 1 à 4, da tabela 1), eles apontaram que tiveram dificuldades em elaborar o mapa devido ao “pouco conhecimento que adquiriram com a disciplina” (Aluno 11) e ao fato de que “o tema era muito amplo pra se pensar como todo” (Aluno 6).

É nesse sentido que se destaca a importância de que o professor forneça técnicas e instrumentos que atendam, de forma pontual, as necessidades dos alunos, as etapas e os objetivos de aprendizagem. Isso significa que, considerando a riqueza de informações que se pode obter por meio da construção e da visualização MC, essa técnica pode ser proposta em cada etapa final de conteúdo como uma estratégia de autoavaliação, no sentido de orientar ações e intervenções pontuais para a compreensão dos conteúdos e para a evolução na aprendizagem.

Conforme discorrido nas linhas anteriores deste capítulo, a metacognição é considerada um dos aspectos mais importantes nos processos de autorregulação da aprendizagem, tendo em vista que ser autorregulado é pensar o próprio pensar que, quando posto em prática, corresponde à atividade de monitoramento, refletida pela autoavaliação em todo o processo de aprendizagem.

Em coerência com esses apontamentos, os alunos concordaram que o MC é uma estratégia de análise do percurso e da evolução do seu aprendizado,

(n=7; n=8) pois permitiu que eles monitorassem seus aprendizados. (item 5 – tabela 1). No entanto, um dos alunos que concordaram parcialmente (n=3), um deles argumentou que “não sabia ainda como o MC poderia ajudá-lo a monitorar o seu aprendizado” (aluno 9). Sobre essas questões, infere-se que possa haver um desinteresse do aluno em pensar sobre os processos de aprendizagem que pode estar relacionado à fatores motivacionais como, por exemplo, atribuição de valor à tarefa ou a fatores comportamentais ligados ao esforço e a consciência da necessidade de pedir ajuda (PINTRICH, 2000). Por outro lado, esse argumento também pode estar relacionado a falta de competências autorregulatórias que o impede de se beneficiar mais com o uso do MC enquanto estratégia metacognitiva.

O reconhecimento das dificuldades de compreensão é um dos aspectos mais importantes na fase de monitoramento, pois é o que irá mobilizar o aluno a tomar algumas decisões e medidas, de forma a ajudá-lo a alcançar seus objetivos de aprendizagem. Sobre esses aspectos os alunos consideram que o MC contribuiu para o reconhecimento dessas lacunas, (N=8; N=8) porque permitiu que eles identificassem o que eles já sabiam ou não sobre o tema (item 6 – tabela 1).

De acordo com os alunos essas lacunas foram identificadas baseando-se no tamanho das redes de conexões e conceitos construídas em seus mapas quando comparados aos mapas dos colegas de turma. Um dos alunos afirmou: “meu mapa ficou muito pequeno. Acho que não lembro de mais nada” (Aluno 4).

Os reflexos desses apontamentos também podem ser observados na percepção dos alunos acerca da identificação das lacunas sobre o que ainda precisam aprender (item 7 – tabela 1). Apesar de alguns concordarem totalmente (n=7; n=7) que o MC favoreceu esses aspectos, alguns alunos apontaram que se sentiram confusos sobre quais partes do conteúdo precisavam ser revisadas. “Eu sei o que preciso aprender, porém não sei exatamente por onde começar” (Aluno 13).

Embora esses relatos revelem que os alunos não perceberam exatamente o que já sabem e o que devem aprender, indicam que o MC possibilitou aos alunos questionarem sobre o seu conhecimento a respeito do tema em questão. Sobre essas questões Flavel (1976) explica que o monitoramento ocorre por meio da ação e interação entre fenômenos cognitivos e experiências

metacognitivas. Segundo o autor, as experiências metacognitivas ocorrem quando a pessoa tem impressão que não entendeu o que o outro falou. Esses fenômenos deixam lacunas que podem prejudicar o monitoramento, uma vez que os objetivos cognitivos não se tornam claros, o que dificulta o processo de autoavaliação, ajuste e adoção de estratégias e outros comportamentos que podem ser empregados para alcançá-los, ou seja, ao aprimoramento contínuo da autorregulação da aprendizagem. No entanto, se munidos de outras estratégias, podem construir alternativas para superar as dificuldades, como pedidos de ajuda ao professor e aos colegas mais experientes no assunto.

Sobre essas questões, baseando-se na teoria vigostkyana, pode-se destacar a importância do professor na correção da aprendizagem, durante a fase do monitoramento, uma vez que, há ações que o aprendiz não se sente preparado e precisa da mediação e da orientação do outro mais experiente, como um andaime, que o ajuda no alcance dos objetivos. Nessa direção ressalta-se também a importância do *feedback* do professor, que de acordo com Hattie e Timperley (2007) se mostra mais eficaz quando fornece subsídios dos quais possam reduzir as discrepâncias entre a compreensão atual, o desempenho e um objetivo, ou seja, entre o ponto em que o aluno se encontra e onde ele realmente deverá chegar.

Embora a avaliação, em sentido geral, tem sido vista como um desfecho que encerra um ciclo de aprendizagem, em termos metacognitivos a (auto) avaliação é um processo constante de conhecimento sobre conhecimento, que na perspectiva da aprendizagem significativa, eleva a estrutura cognitiva a níveis cada vez mais complexos e inclusivos (AUSUBEL, 2000).

Considerando que as fases da autorregulação da aprendizagem ocorrem de forma cíclica e dinâmica, a autoavaliação se faz necessária no processo de autorreflexão, uma vez que envolve o julgamento pessoal e as atribuições causais acerca dos resultados de aprendizagem obtidos dos quais o aluno irá buscar possíveis ajustes para superar suas dificuldades e iniciar um novo ciclo de aprendizagem (BANDURA, ZIMMERMAN, 2000).

Sobre esses apontamentos, os alunos consideraram o MC como uma técnica importante para a autoavaliação (item 8 e 9 da tabela 1) na verificação do aproveitamento da disciplina (n=8; n=6) e de conhecimento adquirido (n=14; n=1). Conforme ressaltou um dos alunos: “meu mapa mostrou que eu sabia mais do que eu imaginava saber sobre a disciplina” (Aluno 15). É nesse

sentido que o MC enquanto estratégia metacognitiva se mostra como uma ação direcionada à tomada de consciência em conhecer o que já se sabe, analisar e avaliar como se conhece, parafraseando Flavell (1970).

De forma geral, os alunos que construíram seus mapas foram unânimes em reconhecer o MC uma estratégia cognitiva e metacognitiva, (n=16; n=2) uma vez que permitiu a reestruturação do pensamento acerca do conhecimento adquirido no semestre, e possibilitou o monitoramento e autoavaliação da aprendizagem (item 10 – tabela 1). Quanto às contribuições, os alunos consideraram o MC como “um recurso prático que facilita a aprendizagem, pois informa visualmente uma sequência de raciocínio (aluno 14), “torna o aprendizado mais simples (aluno 8) e “promove um entendimento maior sobre o assunto” (aluno 3).

Em suma, baseando-se nos pressupostos que respaldam essas análises, pode-se inferir que os resultados do experimento pedagógico reforçou que, o MC mais do que uma técnica ou ferramenta, é uma estratégia metacognitiva que dá visibilidade ao conhecimento adquirido e à aprendizagem. Além disso, o MC se mostrou como um instrumento (auto)avaliativo que proporciona subsídios informacionais para alunos e professores que podem ser usados para o diagnóstico e intervenções pontuais entre os objetivos de aprendizagem e o desempenho acadêmico esperado.

Considerações finais

O mapa conceitual em sala de aula pode ser considerado como uma técnica/estratégia que proporciona ao aluno ‘desenhar’ o seu conhecimento de forma livre e peculiar. Visto como instrumento (auto)avaliativo, em termos cognitivos, por meio dos mapas é possível identificar e simplificar o entendimento de um conceito, que quando externalizado, pode ser modificado pelo *feedback* e internalizado, de forma a enriquecer os conhecimentos prévios que irão subsidiar a apropriação e/ou ampliação de novos conhecimentos. Esses aspectos geram condições para os alunos se responsabilizem progressivamente pelas suas aprendizagens. Visto como estratégia metacognitiva, os mapas conceituais provêm aos seus autores uma visão ampla do que se sabe acerca de um determinado conceito ou disciplina, ampliando assim as oportunidades do indivíduo de se valerem de recursos pessoais favoráveis para refletirem e compreenderem seus percursos de aprendizagem.

Por outro lado, sobre os aspectos do monitoramento da aprendizagem, apesar de haver concordância dos alunos sobre as contribuições do mapa, os alunos se mostraram confusos em seus apontamentos sobre os aspectos voltados para o reconhecimento e a necessidade de ação sobre ‘o que não sabe, e o que precisa aprender’. Esses resultados trazem implicações tanto para o ensino quanto para a qualidade das aprendizagens, uma vez que as lacunas encontradas no monitoramento precisam ser identificadas para que o professor e aluno façam os ajustes necessários, de forma a diminuir as discrepância entre o desempenho e os objetivos de aprendizagem. Além disso, essas evidências implicam na necessidade de se pensar no uso mais frequente do mapa conceitual ou seguir com outros recursos que estimulem os alunos ao uso de estratégias metacognitivas, uma vez que foram apontadas outras lacunas no processo de monitoramento que possivelmente possam estar relacionadas à falta de habilidade metacognitiva e outras competências autorregulatórias ligadas à motivação e o comportamento.

Apesar do experimento não ter incluído a perspectiva do professor, pode-se inferir que como estratégia de ensino e de aprendizagem, os mapas fornecem para os educadores evidências do nível de conhecimento alcançado e da qualidade das relações conceituais processadas na estrutura cognitiva do aluno. Os resultados desse diagnóstico podem ser analisados e confrontados com os objetivos de aprendizagem, de forma a reajustar o ensino às dificuldades do aluno.

Por fim, como técnica de estudo, o mapa conceitual se mostrou como uma ferramenta que ajuda a sistematizar e organizar a compreensão dos conteúdos acadêmicos. Como recurso didático, além das funções avaliativas, o mapa conceitual pode usado pelo professor na organização e apresentação dos conteúdos da disciplina, ou como um instrumento de avaliação da disciplina, conforme foi usado nesse experimento pedagógico.

Por fim, como proposta para pesquisas futuras relacionadas ao uso do mapa conceitual e a autorregulação da aprendizagem, sugere-se que sejam observadas e analisadas todas as etapas da construção, relacionando-as as fases da autorregulação, afim de que se possa entender como as estratégias cognitivas e metacognitivas foram empregadas pelos alunos e identificar possíveis lacunas, em especial na fase de monitoramento, que que não pôde ser adequadamente observada neste estudo. Há de se ressaltar que por mais

eficiente que seja uma proposta didática, seu valor é relativo aos objetivos e as necessidades dos alunos e aos diferentes níveis e ritmos de aprendizagem.

Referências

- AUSUBEL, David Paul. **The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View**. The Netherlands: Klumer Academic Publishers, 2004.
- BANDURA, Albert. A teoria social cognitiva na perspectiva da agência. In: BANDURA, A.; AZZI, R.; POLYDORO, S. A. J. (orgs.). **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Artmed: Porto Alegre, 2008. p. 69-96.
- FLAVELL, John. H. Development studies of mediated memory. In: REESE H. H.; L. P. Lipsitt (Eds.), **Advances in child development and behaviour**, v. 5, N. Y: Academic Press, 1970. p. 181-211.
- FLAVELL, John. H. Speculations about the nature and development of metacognition . In: WEINERT, F. E.; KLUWE, R. H. (Eds.). **Metacognition, motivation and understanding**. Hillsdale: LEA, 1987, p. 21-27.
- GILBERT, John. K. Visualization: A Metacognitive Skill in Science and Science Education. In: GILBERT, J. K. **Visualization in Science Education**. Holland: Springer, 2005. p. 9-27.
- HATTIE, John.; TIMPERLEY, Hellen. The power of feedback. **Review of Educational Research**. v. 77, 81-112, 2007.
- LOCATELLI, S. W. **Topicos de Metacognição: para aprender e ensinar melhor**. Curitiba: Appris, 2014.
- MATEOS, Mar. **Metaconicion & Educacion**. Ciudad de Buenos Aires: Aique, 2004.
- MASETTO, Marcos Tarcisio. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.
- MATEUS, Wagner de Deus; COSTA, Luana Monteiro. A utilização de mapas conceituais como recurso didático no ensino de Ciências Naturais. **Revista Eletrônica de Ciencia e Educação**. v. 13, n. 2, 2014.
- MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. São Paulo: Centauro, 2010.
- NOVAK, J.D. **Learning, creating and using Knowlegde**. 2. ed. New York, UK: Rotledge, 2010.
- PINTRICH, Paul R. The Role of Goal-Orientation in Self-Regulated Learning. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. & ZEIDNER, M. (Eds.). **Handbook of Self-Regulation**. San Diego, CA: Academic Press, 2000. p. 451-502.
- WEINERT, Franz Emmanuel. Metacognition and motivation as determinants of effective learning and understanding. In: WEINERT, F. E.; KLUWE, R. H. (Eds.), **Metacognition, Motivation and Understanding**, Hillsdale: LEA, 1987. p. 1-14.

ZIMMERMAN, Barry J. Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. *In*: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. (Eds.). **Handbook of Self-Regulation**. San Diego, CA: Academic Press, 2000. p. 13–39.

ZIMMERMAN, Barry J.; CLEARY, Timothy J. Adolescents' development of personal agency: the role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. *In*: Pajares, F.; Urdan, T. **Self-efficacy beliefs of adolescents**. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2006. p. 45-69.

3. A metacognição e a autorregulação da aprendizagem para a escrita proficiente de textos

Maria das Graças Estanislau de Mendonça Mello de Pinho¹

doi: 10.52695/978-65-88977-41-5-p49-62

Quero escrever-te como quem aprende. Fotografia cada instante, aprofundo as palavras como se pintasse, mais do que um objeto, a sua sombra (Clarice Lispector).

Considerações iniciais

São frequentes os obstáculos e as dificuldades encontradas pelo escritor aprendiz quando almeja escrever com proficiência. Para que todos desenvolvessem as competências necessárias para a produção de textos, é necessário pensar a educação para além do currículo oficial, dos conteúdos e dos resultados, para focar no sujeito e no processo de como ele cogniza e aprende, para então tentar compreender como se dá o processo de escrever e como esse processo se consolida em textos escritos.

É preciso refletir sobre as dificuldades e obstáculos em relação à escrita proficiente de textos, e, tentar identificar fatores favoráveis, indicados por especialistas e escritores experientes, na tentativa de propor uma visão humanizadora

1. Mestra em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF); Especialista em Educação Especial (UNIRIO); Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação à Distância (UFF).

do sujeito escritor-aprendiz, contribuindo para o acesso universal, popular e democrático da escrita habilidade-instrumento.

Para tanto, o objetivo deste capítulo é discutir sobre a influência da metacognição e da autorregulação da aprendizagem para a escrita de textos, propondo reflexões sobre dificuldades, obstáculos, e estratégias utilizadas pelo escritor-aprendiz. Trata-se de uma revisão bibliográfica, baseada em autores das áreas de língua portuguesa, psicologia e psicolinguística, bem como escritores experientes.

De forma a elucidar a temática abordada, na primeira parte desse capítulo serão apresentados os fatores determinantes à escrita de textos e relevantes para a escrita proficiente, de acordo com autores da literatura especializada (GERALDI, 1997; LERNER, 2002; KRAMER, 2010; KING, 2015; MARCHIONI, 2018).

Na segunda parte do capítulo serão focalizados os aspectos que envolvem a Metacognição e a Autorregulação da Aprendizagem para a escrita proficiente de textos. Nessa parte serão apresentados os conceitos de metacognição, autorregulação da aprendizagem e de estratégias de escrita, compreendidos como fatores psicológicos necessários aos escritores-aprendizes, para a promoção de comportamento autônomo, organizado, proativo, e determinado em relação à escrita e ao aprimoramento de textos escritos.

Compreende-se que viabilizar a aprendizagem de estratégias e comportamentos favoráveis à escrita de textos é uma forma de torná-la mais acessível, considerando que não é uma tarefa fácil produzir textos de modo reflexivo e bem elaborado.

Fatores determinantes à escrita proficiente de textos

A leitura e a escrita são habilidades humanas que nem sempre são bem desenvolvidas e utilizadas no meio educacional e na sociedade. Ambas representam fatores determinantes para o acesso e conexão ao mundo e aos conceitos, para o sucesso escolar e acadêmico em todas as áreas do currículo, além de condição para uma cidadania plena, para a superação da condição de marginalidade e vulnerabilidade social, além de criar maiores chances de ascensão social. Elas representam habilidades muito importantes na educação das pessoas: “Lemos e escrevemos para não cair no fundamentalismo, na

certeza, no fascismo, e também para abrir possibilidades de vida” (CALLAI; SOUZA, 2019, p. 263).

Para King (2015), o hábito, o gosto e a proficiência em leitura serão determinantes para a inserção no mundo da escrita de tal forma que se destaca que a leitura e a escrita se entrelaçam de modo intrínseco e inseparável.

Lerner (2002, p. 17), ressalta a relevância de tornar os alunos sujeitos praticantes da leitura e da escrita, em detrimento de meros decifradores do sistema da língua escrita:

[...] o desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito, é o de conseguir que todos os seus ex-alunos cheguem a membros plenos da comunidade de leitores e escritores.

Por sua vez, Kramer (2010), denuncia a ausência de políticas públicas de formação de professores e de formação de leitores e escritores no Brasil. Para a autora, as escolas brasileiras podem estar produzindo pessoas que não leem e, que não gostam de ler e nem de escrever.

As desigualdades sociais encontradas no Brasil, a precariedade das escolas e as fragilidades na formação dos professores ainda condenam muitos brasileiros a uma educação de má qualidade e bastante precariedade em termos de leitura e escrita, principalmente oriundos das regiões mais pobres e vulneráveis do país.

Para Dalcastagné (2017), as estatísticas comprovam que há um baixo índice de universalização e de diversidade entre os escritores na Literatura Brasileira e que existe um abismo elitista social. Através da pesquisa intitulada de “A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004”, a autora identificou que os autores brasileiros são em sua maioria brancos (93,9%), homens (72,7%), com diploma superior (78,8%), e que residem no Rio de Janeiro (47,3%) ou em São Paulo (21,2%). Constata-se, por esta pesquisa que há uma primazia do gênero masculino dentre os escritores, além da etnia branca, com nível escolar superior como fatores condicionantes para a produção escrita de brasileiros residentes do Rio de Janeiro e de São Paulo.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) também traz dados reveladores. Na Prova Brasil, realizada em 2019, os níveis adequados de proficiência em Língua Portuguesa não foram alcançados pelos alunos do primeiro e do

segundo segmentos do Ensino Fundamental e nem pelos alunos do Ensino Médio. As estatísticas revelaram a manutenção da maioria dos alunos nos níveis de proficiência insuficiente e básica. Os que alcançaram os níveis proficiente e avançado representaram uma minoria dos alunos.

Para Kramer (2010), a escola nega a emancipação cultural, aprisiona cognitivamente os alunos, trabalha de maneira classificatória e fragmenta os conhecimentos através da palavra monológica que ensina, quando supostamente ensina a ler e escrever. Para a autora, nem mesmo os professores leem e escrevem, mantendo apenas uma reprodução da palavra alheia sem se posicionarem, sem autoria e originalidade na expressão de seus textos.

No Brasil, a partir da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998, 2000, 2002, apud GERHARDT, 2013), os gêneros textuais, os saberes sobre a linguagem e sobre o uso prático da linguagem passaram a ser tema central no estudo da linguagem em Língua Portuguesa. Do mesmo modo, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) manteve-se semelhante aos PCNs acerca das orientações curriculares do componente de Língua Portuguesa, adotando uma perspectiva enunciativa-discursiva com centralidade no texto como definidor de conteúdos, sobretudo considerando que as habilidades dessa área devem ser desenvolvidas em práticas sociais, digitais e contextuais de uso e produção.

Considerando que os gêneros textuais passaram a ser o tema central no estudo da linguagem, importa pensar sobre as condições de produção textual. A esse respeito, Geraldi (1997, p. 160), esclarece que há condições favoráveis que interferem radicalmente no resultado do processo de escrita e que envolvem proposições necessárias aos escritores, como:

- (a) se tenha o que dizer;
- (b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- (c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- (d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (...); e
- (e) se escolhem (sic) as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Vê-se deste modo, que as condições de produção textual propostas por Geraldi (1997), demandam reflexões por parte dos professores para a organização de estratégias de ensino que evidenciem a prática social escrita, comunicativa, real e efetiva destinada a leitores reais.

Para Marchioni (2018), escrever passa pelo planejamento antes da execução da tarefa escrita, pelo estabelecimento dos objetivos do texto que se pretende escrever, pela ativação dos conhecimentos prévios necessários sobre o tema e sobre o gênero textual. Passa também pela fidedignidade às características do gênero textual, pela tentativa de garantir a originalidade das ideias do autor, pela clareza da redação no ato comunicativo, pela criatividade no desenvolvimento do enredo do texto, pela escolha das melhores palavras para causar elegância ao texto, pelo cuidado, assim como pelo esforço e dedicação no trato do tema (antes, durante e depois da elaboração do texto), de modo a identificar se os objetivos comunicativos e informacionais foram alcançados, e, se, esteticamente o texto agrada ao autor, pensando sempre no leitor em potencial. Nessa perspectiva, escrever com proficiência implica em usar estratégias metacognitivas que favoreçam a autorregulação do escritor-aprendiz, o que será discutido a seguir.

Metacognição e autorregulação da aprendizagem na escrita de textos

O processo da escrita é bastante complexo e envolve inúmeras ações cognitivas, metacognitivas e autorregulatórias fundamentais para o alcance desta habilidade de modo proficiente. Para Almeida (2017), aprender a ler e escrever exige esforço cognitivo, além de uma capacidade cognitiva especial: é necessário, refletir deliberadamente sobre as características do código escrito, sobre seus aspectos lexicais, semânticos e sintáticos para incorporar protótipos dos gêneros textuais, consolidar informações mais complexas da gramática, e desenvolver a habilidade de organizar as informações sobre um tema, de modo coeso e coerente, em forma de texto.

Para melhor compreender esses processos, faz-se necessário considerar processos cognitivos e metacognitivos. Segundo Flavell (2000), a cognição diz respeito à competência intelectual dos sujeitos. Ela opera de modo declarativo sobre “o que fazer” em cada tarefa, e conduz a sua execução. A metacognição, por sua vez, é o cunho mais elevado da consciência, verbalizável e procedimental, ou, seja, determina “o como fazer” cada tarefa, monitorando e avaliando as demandas, os procedimentos e estratégias necessárias para o sucesso na tarefa. A competência metacognitiva favorece a ativação

da autorregulação da aprendizagem, pondo em ação estratégias adequadas, de modo a obter êxito nos objetivos almejados.

Flavell (1981 apud MATEOS, 2001), afirma que metacognição é o conhecimento e o controle da atividade cognitiva do sujeito sobre si, dependente das interações entre o seu conhecimento metacognitivo, a experiência metacognitiva já vivenciada em situações anteriores, os objetivos estabelecidos para cada tarefa, e as estratégias cognitivas e metacognitivas que conhece.

A competência metacognitiva inicialmente é reflexiva e intencionalmente deliberada, mas pode avançar para um nível de uso automático e espontâneo, uma vez que a frequência da ação ou das estratégias sejam repetidas com sucesso em tarefas anteriores e incorporadas como satisfatórias. Desse modo, Gombert (1992, apud ALMEIDA, 2017), explica que as estratégias metacognitivas não são conscientes o tempo todo, pois a partir da automatização, elas deixam de ser alvo de reflexão.

Gombert (1992, apud ALMEIDA, 2017), corrobora com a definição de metacognição apresentada por Flavell (2000), que a subdivide em várias meta-habilidades como a metamemória, metalinguística (metacompreensão, metaleitura, metaescrita, metafonológica, metamorfológica, metasintática, metalexical, metatextual, metapragmática), metamatemática, dentre outras. Afirma que todas essas meta-habilidades estão envolvidas em um maior grau de abstração e envolvem uma capacidade reflexiva sobre a cognição em suas vicissitudes, ações, comportamentos, procedimentos e estratégias.

Especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento da competência metalinguística em relação ao aprendizado da escrita, Teberosky e Tolchinsk (2006), esclarecem que esta consciência metacognitiva parece ser mais do que uma condição, uma consequência, na medida em que a aquisição da leitura e da escrita promove um salto qualitativo nesta capacidade.

Esse processo no qual o sujeito consciente se autogoverna, se organiza e se monitora durante a execução de tarefas de escrita ocorre graças à sua autorregulação. Perraudeau (2009, p. 16), considera a autorregulação da aprendizagem como uma “[...] capacidade do sujeito para gerir ele próprio seus projetos, seus progressos e suas estratégias diante das tarefas e obstáculos”.

Mais do que monitorar e controlar seus pensamentos metacognitivamente, o aluno também necessita lidar com suas emoções, seu comportamento e

as contingências do ambiente. Para Lopes da Silva (2004), a autorregulação da aprendizagem possui diferentes dimensões: a dimensão metacognitiva, a dimensão motivacional, a dimensão comportamental e a dimensão contextual. De modo processual, a dimensão metacognitiva engloba a consciência dos processos cognitivos e metacognitivos pessoais em relação a cada tarefa específica; a dimensão motivacional envolve as crenças de autoeficácia, valores, persistência e afetos do sujeito em relação à tarefa; a dimensão contextual diz respeito à consciência sobre fatores ambientais e ao controle do contexto; e, a dimensão comportamental por sua vez, contempla os procedimentos e estratégias conscientes dos quais o sujeito faz uso e altera o seu comportamento, respectivamente, implicando em maior esforço e busca de ajuda para o alcance dos objetivos. Como se vê, pela amplitude das dimensões da autorregulação da aprendizagem revelam que esse processo pode interferir significativamente no pensamento, nas emoções e nas ações da pessoa frente às suas decisões e às condições do contexto.

Para Veiga Simão (2004, apud FRISON, 2007, p. 2), autorregulação é “[...] o processo em que os sujeitos estabelecem metas que interagem com suas expectativas, desenvolvendo estratégias para alcançá-las, criando condições para que a aprendizagem se efetive.” Em resumo, para Pinho (2012, p. 26):

A autorregulação da aprendizagem é considerada como a autoconsciência, a auto-observação, o autocontrole e a autoavaliação sobre as tarefas de aprendizagem através de estratégias conscientes e deliberadas e em relação aos objetivos estabelecidos, segundo seus princípios, componentes, fases, dimensões e processos.

Sendo um processo, a autorregulação envolve fases: planejamento, execução e avaliação (LOPES DA SILVA, 2004). No que diz respeito à autorregulação da escrita, na fase de planejamento, deve-se refletir sobre o objetivo do que será escrito, sobre o tema, sobre a escolha do gênero textual, sobre a extensão que se pretende para o texto, sobre o leitor em potencial, sobre os conhecimentos prévios que o escritor possui em relação ao tema e ao gênero textual, sobre a busca de outras informações necessárias, e sobre a sumarização das ideias em acordo com a organização que pretende para o texto.

Na fase de execução/supervisão da autorregulação da escrita, deve-se monitorar se, durante a elaboração da escrita do texto, a redação atende aos objetivos previstos na fase de planejamento, e se, as ideias, personagens, causas,

consequências, explicações, exemplos, fechamento e conclusão, estão satisfatoriamente organizados, e, ainda, se o texto está coeso e coerente. Deve-se atentar para a escolha das palavras à elegância ou estilo que se pretende para o texto, e ainda, para as normas lexicais, semânticas e sintáticas.

Na fase de reflexão/avaliação da autorregulação da escrita, deve-se promover uma reflexão através de releitura, analisando criticamente, identificando e marcando partes a serem aprimoradas devido a erros, falhas, falta de informações, informações desnecessárias a serem suprimidas, redundâncias, falta de coesão e/ou coerência, passando-se à reelaboração, revisando quantas vezes, se, julgar necessário repetir esse processo. Deve-se ainda, refletir sobre os objetivos estabelecidos, sobre a legibilidade do texto, sobre os sentidos do texto e seu grau de compreensibilidade para o leitor em potencial.

Afirma-se que um texto terá a qualidade em acordo ao grau da autorregulação da escrita de seu autor e em acordo ao número de vezes sobre à qual ele se dedique à sua releitura e à sua reescritura:

A história está oculta num lugar muito sombrio e secreto ao qual ainda não tenho acesso. É algo que venho sentindo, mas que não tem forma, nem nome, nem som, nem voz. Está à espera, não contada, indefinida e latente. [...] Quando tiver terminado o primeiro esboço, saberei do que trata o livro. Mas não antes. (ALLIEN-DE, s/a apud KOCH, 2018, p. 5-6).

Principalmente na fase de avaliação do texto escrito, pode-se identificar negligências não percebidas no automatismo e no afã de costurar ideias e palavras no papel. Às vezes, são apenas pequenas sutilezas, que quando editadas, fornecem ao texto, um refinamento, um estilo, ou, a imortalidade. É importante considerar “[...] o ensaísta como alguém que está aprendendo a escrever cada vez que escreve” (LARROSA, 2016, p. 22).

Não se deve ter medo de escrever. Todos podem se aventurar humanamente a fazer uso dessa habilidade. Deve-se orientar pelas fases da autorregulação da escrita e se permitir os ensaios, rascunhos e todos os esboços e versões que forem necessários, admitindo a sua incompletude e imperfeição quando concluído. Escrever, revisar e reelaborar fazem parte de um contínuo. Sinaliza-se que no ofício de escritor, o texto deve sempre se caracterizar como a versão, ou as versões preliminares a serem refeitas, reelaboradas, persistindo

dedicadamente na busca por maior proficiência na tarefa, com a tolerância sugerida por Manguel (2009):

Por enquanto, o leitor que sou julga o escritor que escolhi ser com uma tolerância divertida, quando este inventa estratégias para o seu novo ofício. A sombra que revolteia pelo quarto é infinitamente poderosa e frágil, e imensamente sedutora, e me acena (penso que acena) para que eu atravesse a página de um lado para o outro (MANGUEL, 2009, p. 104).

Em suma, uma pessoa autorregulada se utiliza de ações estratégicas que são mais sofisticadas do que procedimentos corriqueiros comumente utilizados. Para Koch Villaça e Elias (2012), a escrita exige do escritor além de vários conhecimentos linguísticos, a mobilização de várias estratégias tanto para a efetivação e revisão da produção textual, quanto para a construção de sentidos do texto adequadas à compreensão do texto pelo leitor.

Costa e Boruchovitch (2015, p. 23), sugerem que as estratégias de escrita devem ser ensinadas gradativamente ao aluno, de modo a favorecer sua incorporação como válida e promotora de resultados positivos na qualidade do texto: “Deve-se ensinar poucas estratégias por vez, proporcionar inúmeras informações acompanhadas de vivências práticas bem orientadas e relacionadas com tarefas de aprendizagem importantes e habituais de sala de aula”.

Para Van Dijk & Kintsch (1983, apud KOCH VILLAÇA, 2010, p. 34), estratégias de escrita são como “uma instrução global para cada escolha a ser feita no curso da ação.” É função das estratégias de escrita regular o processo, alinhando treino e prática às regras de funcionamento da língua, de modo que o texto final seja compreensível na transmissão das ideias do escritor.

Segundo Veiga Simão (2004), ações pedagógicas específicas e o ensino deliberado de estratégias podem promover a autorregulação da aprendizagem pelos alunos em relação às tarefas de escrita de textos. Ainda de acordo com Veiga Simão (2002), a escola não ensina ao aluno sobre processos autônomos de aprender a aprender, pois se limita ao ensino de conteúdos curriculares e destaca que o grau de autonomia está diretamente ligado ao desenvolvimento de processos autorregulatórios de aprendizagem.

A autonomia é uma competência metacognitiva desejável ao aspirante à boa escrita, uma vez que esta pode ser uma atividade bastante solitária:

“Exceto no jornalismo, escrever é necessariamente um ofício solitário, a mais solitária de todas as artes.” (KOCH, 2018, s/p.). Escrever, parece então, que demanda de certo modo ser solitário, para agir de modo autorregulado, para dialogar consigo mesmo e promover a reflexão de si e de seu ofício.

É fundamental que ocorram melhorias na qualidade do ensino em Língua Portuguesa, tanto nos aspectos do currículo oficial, quanto nos aspectos metacognitivos e autorregulatórios da escrita. Deve-se conscientizar os alunos sobre o uso de estratégias de escrita, pois é através delas que pode surgir um escritor estrategista, diferentemente de amadores que labutam nesta tarefa e que perdem em qualidade e proficiência.

Sennett (2020), diz que o perfeccionismo pode representar mais a vaidade em mostrar do que é capaz, do que a preocupação com a ideia original. O autor sugere que se abandone a ideia de perfeccionismo e saiba quando já é hora de concluir a obra, ou seja, “[...] identificar quando é o momento de parar” (SENNETT, 2020, p. 276).

Faz-se necessário pensar que um texto dificilmente está pronto de imediato: ele é treino, aprendizagem, devendo ser elaborado em um tempo que permita todas as reflexões necessárias ao diálogo do escritor com o texto. E esse tempo pode ser inclusive, maior, dependendo do quanto o escritor esteja gostando de conversar com ele. A palavra paciência não é usual na orientação sobre o processo de escrita e se faz tão substancial quando se pensa em arte: a arte da linguagem escrita. Se o que se almeja é superar uma lógica do produto valorizando o processo, será preciso tempo e paciência, para refinamentos, sensibilidade e estética. Efetuar reparos no ofício de escritor é comparável a uma habilidade artesanal.

Aos aspirantes à escrita, a versar, dizer e se dizer, a usar a palavra latente como alento, metáfora do mundo, berçário da imaginação, os dizeres dos mais experientes aqui apresentados desejam que o futuro do escritor-aprendiz seja promissor, começando por uma humilde e simples ideia, refletindo, e revendo persistentemente seu esboço, até chegar à performance do que valha a pena ser lido. Compreende-se que o texto inicialmente, é um simulacro do texto efetivo, um vir a ser, fiado, tecido, costurado e bordado e, depois, se necessário, desfeito, destecido, desbordado como o fez a ‘Moça Tecelã’, de Marina Colasanti (1991), em seu ofício de um mundo escrito-bordado, porém, sabendo da maleabilidade em sua tecitura.

Desse modo, compreende-se que a escrita não é um dom, mas um longo e contínuo processo de aprendizagem até o alcance da escrita habilidosa e proficiente. Nesse processo, a aquisição de competências autorregulatórias se mostra como parte essencial da produção textual. Em uma visão humanizadora e paciente com o sujeito escritor-aprendiz, é preciso o ensino e a aprendizagem da metacognição e da autorregulação da escrita. Além das normas da língua, as forças do desejo, da invenção, da imaginação, e, da criatividade terão de se submeter ao controle e à supervisão metacognitiva e autorreguladora da escrita impostas pelo escritor.

Considerações finais

Este estudo dedicou-se a investigar fatores que favorecem a escrita proficiente de textos, destacando a importância da metacognição e da autorregulação da aprendizagem nesse processo. Dentre os inúmeros fatores indicados pela literatura especializada como relevantes para a melhoria da qualidade dos textos, destacam-se: o hábito e o interesse pela leitura; pensar e planejar antes de escrever; estabelecer objetivos para o texto; ativar conhecimentos prévios e realizar pesquisas sobre o tema para conhecê-lo; conhecer a estrutura linguística do gênero textual sobre o qual se pretende escrever; prover condições de produção; treinar a escrita; superar o medo de escrever e de errar; escrever refletindo sobre si e sobre suas dificuldades e habilidades; ter originalidade e criatividade; ter esforço, persistência, dedicação e paciência com o processo; estar motivado e gostar de escrever; pensar no leitor em potencial; conhecer estratégias de escrita, dentre outros.

Todos os fatores supracitados se relacionam de algum modo com aspectos metacognitivos e com as fases e dimensões da autorregulação da aprendizagem no processo de escrita. Considera-se que esses fatores não estão presentes apenas em textos científicos sobre estratégias de leitura, mas também na literatura produzida por escritores experientes, que desenvolveram estratégias próprias ao longo dos anos.

Com os estudos sobre metacognição e autorregulação da aprendizagem, julga-se ser possível ampliar a capacidade autorreflexiva do sujeito escritor-aprendiz sobre si, sobre a tarefa e sobre as estratégias necessárias para escrever com maior êxito.

Por suas contribuições, este capítulo também destaca a importância de programas de leitores e escritores, bem como de políticas públicas educacionais, de modo que contribuam para a superação de uma pedagogia conteudista que focaliza o produto em detrimento dos processos de aprendizagem.

É necessário valorizar um trabalho pedagógico que inclua no ensino em Língua Portuguesa, além dos aspectos linguísticos, o desenvolvimento de aspectos metacognitivos, autorregulatórios e estratégicos da escrita, na tentativa de ajudar na superação das dificuldades presentes, latentes e perpetuados no sistema educacional brasileiro, principalmente no que se refere à população mais vulnerável e às minorias sociais, no que tange ao domínio da escrita.

A escrita precisa ser usada na vida prática e social; não pode haver soberanos e subalternos na divisão de seu uso; precisa ser “o dizer” do cidadão, “o dizer” de professores e de alunos. Precisa ser escrita resistência, escrita expressão de pensamentos, desejos e emoções. A escrita precisa ser construção de poéticas que deem sentido à vida; ser escrita processo, não exclusivamente tarefa de avaliação.

Referências

- ALMEIDA, Marcus Vinicius Brotto de. **O Redator Estrategista**: Uma proposta metacognitiva para o ensino da organização tópica do parágrafo argumentativo. 2017. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas). Universidade Federal do Rio de Janeiro - UNIRIO. Rio de Janeiro. 2017.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. PDE/Prova Brasil. Brasília, 2019.
- CALLAI, Cristiana; SOUZA, Marcelly Custodio de. Ensaando Escritas nos Rastros do Coelho Pensante. **Textura-Revista de Educação e Letras**. Canoas-RS. v. 21, n. 47, jul/set, p. 260-274, 2019.
- COSTA, Elis Regina; BORUCHOVITCH, Evelyn. O ensino de estratégias de aprendizagem no contexto da escrita. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 41, p. 21-35, 2015.
- COLASANTI, Marina. A Moça Tecelã. In: **Contos brasileiros contemporâneos**. São Paulo: Moderna, 1991.
- DALCASTAGNÉ, Regina. **A personagem do Romance Brasileiro Contemporâneo: 1990-2004**. Disponível em: <https://blog.estantevirtual.com.br/2017/02/22/infografico-descubra-cara-da-literatura-no-brasil/>. Acesso em: 17 fev. 2021.

- FLAVELL, John H. **El Desarrollo Cognitivo**. Tradução: María José Pozo y Juan Ignacio Pozo. Madrid: Aprendizaje Visor, 2000.
- FRISON, Lourdes Maria B. Autorregulação da Aprendizagem. Ciência e Conhecimento. **Revista eletrônica da Ulbra São Jerônimo**, v. 2, 2007, Portugal. Disponível em: <http://origemdapalavra.com.br/palavras/processo/>. Acesso em: 2 fev. 2021.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. As identidades situadas, os documentos curriculares e os caminhos abertos para o ensino de língua portuguesa no Brasil. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de; CARVALHO, Alvaro Monteiro (Orgs.). **Linguística aplicada e ensino**: Língua e literatura. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 77-113.
- KING, Stephen. **Sobre a Escrita**: a arte em memórias. 1 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- KOCH, Stephen. **Oficina de Escritores**: um manual para a arte da ficção. Trad. Silvana Vieira. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.
- KOCH VILLAÇA, Ingedore. **O Texto e a Construção de Sentidos**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- KOCH VILLAÇA, Ingedore; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto. 2012.
- KRAMER, Sonia. **Alfabetização, Leitura e Escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2010.
- LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. In: RIBETTO, Anelice; CALLAI, Cristiana (Orgs.). **Uma escrita acadêmica outra**: ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.
- LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LOPES DA SILVA, Adelina. A auto-regulação na aprendizagem: a demarcação de um campo de estudo e intervenção. In: LOPES DA SILVA, Adelina; DUARTE, António Manuel; SÁ, Isabel; VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. **Aprendizagem Autorregulada pelo Estudante**: perspectivas psicológicas e educacionais. Porto: Porto Editora, 2004. p. 17-39.
- MANGUEL, Alberto. **À Mesa com o Chapeleiro Maluco**: Ensaios sobre corvos e escritas. Trad. Josely Vianna Baptista. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- MATEOS, Mar. **Metacognición y Educación**. Valentín Gómez, Buenos Aires: Aique Grupo Editor S. A., 2001.
- MARCHIONI, Rubens. **Escrita Criativa**: da ideia ao texto. São Paulo: Contexto, 2018.
- PERRAUDEAU, Michel. **Estratégias de Aprendizagem**: como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes. Trad. Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PINHO, Maria das Graças E. M. M. de. **Percepções e Procedimentos Estratégicos de Leitura Utilizados por Alunos do Ensino Fundamental**: um estudo na perspectiva da autorregulação da aprendizagem em escolas de Natividade-RJ. 2012. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes. 2012.

SENNET, Richard. **O Artífice**. Trad. de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2020.

TEBEROSKY, Ana; TOCHINSKY, Liliana. **Além da Alfabetização**: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

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

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. O Conhecimento Estratégico e a Auto-regulação da Aprendizagem: Implicações em contexto escolar. *In*: LOPES DA SILVA, Adelina; DUARTE, António Manuel; SÁ, Isabel; VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. **Aprendizagem Autorregulada pelo Estudante**: perspectivas psicológicas e educacionais. Porto: Porto Editora, 2004. p. 77-87.

4. Autorregulação da aprendizagem na redação do Enem: uma proposta para a produção textual

Martha Caroline Duarte de Brito Freitas¹

doi: 10.52695/978-65-88977-41-5-p63-78

Considerações iniciais

O que garante um bom desempenho em uma produção textual? Que elementos, comportamentos ou posturas são indispensáveis nas diversas etapas de elaboração de um texto? Em relação à dissertação-argumentativa cobrada no Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM, apenas a assimilação e a compreensão de regras/normas são suficientes para a obtenção de uma nota satisfatória?

Essas são algumas questões que serão discutidas aqui, neste capítulo, a fim de trazer uma reflexão acerca do que é importante, além da aplicação de regras gramaticais e de outros elementos que são aprendidos no ambiente escolar, na produção da redação do ENEM.

A presente discussão está baseada nos resultados verificados em uma Dissertação de Mestrado (FREITAS, 2016), cujo objetivo foi analisar a relação

1. Mestra em Cognição e Linguagem (UENF). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Licenciatura Plena em Letras.

entre a crença de autoeficácia de pré-vestibulandos e seus respectivos resultados em redação.

O trabalho mencionado teve como instrumento norteador uma Escala de Eficácia Autorreguladora em Escrita, elaborada por Barry Zimmerman e Albert Bandura (1994), e a análise de redações produzidas em sala de aula por 39 pré-vestibulandos, como meio de verificar uma possível relação entre as variáveis delimitadas. Os dados coletados na escala adaptada para o estudo em questão foram analisados a partir do Programa Estatístico SPSS.

Uma das principais análises desta pesquisa apurou que estes sujeitos apresentavam baixas crenças para autorregular seus textos; essa verificação foi correlacionada aos resultados dos alunos em determinadas competências avaliativas e foi constatado que as notas em aspectos ligados à autorregulação também não foram elevadas.

Assim, este estudo busca colocar em pauta a relevância da construção e do desenvolvimento de habilidades autorregulatórias pelos estudantes que farão a dissertação-argumentativa em questão, juntamente aos mecanismos gramaticais e linguísticos, como meio de ampliar as possibilidades de um desempenho considerável no respectivo Exame.

O presente capítulo será estruturado da seguinte forma: após as considerações iniciais, será apresentada a Fundamentação teórica, em uma subdivisão de dois tópicos. Em seguida, a metodologia da pesquisa será detalhada para uma melhor compreensão dos dados levantados. Os resultados serão discutidos logo após a explanação metodológica. Por fim, as devidas conclusões serão expostas, seguidas das referências bibliográficas consultadas.

A autoeficácia e autorregulação da aprendizagem

Construto estudado e explorado com afinco, inicialmente, pelo psicólogo canadense Albert Bandura, a Teoria de Autoeficácia vem sendo, nas últimas décadas, tema de grandes pesquisas, sobretudo no âmbito da educação. No Brasil, pesquisadores, como Polydoro e Azzi (2009), têm se debruçado na investigação da influência da eficácia pessoal nos desempenhos dos sujeitos em suas atividades.

O estudo das Crenças de Autoeficácia está inserida numa teoria central de Bandura: A Teoria Social Cognitiva. A partir desta, o indivíduo é visto como

agente ativo no que se refere ao funcionamento humano, num processo cíclico em que os aspectos pessoais, o comportamento e o ambiente relacionam-se (BANDURA, 1989).

Deste modo, a autoeficácia assume um papel de destaque, posto que o homem se direciona pelas suas crenças, encaminhando-o para algum objetivo. De acordo com Bandura, estas dizem respeito “às crenças nas próprias capacidades para organizar e executar uma ação (...) e agem sobre o modo de pensar, de sentir, de motivar-se e de atuar das pessoas (BANDURA, 1999, p. 21).

Pajares (1997) reforça que, conforme a Teoria Social Cognitiva proposta por Bandura (1986), o sujeito passa a ter uma espécie de sistema próprio que o permite exercer o “controle sobre seus pensamentos, sentimentos, motivação e ações”, por meio de mecanismos que o dotarão para o caminho da autorregulação, fornecendo a “capacidade de influenciar seus próprios processos e ações cognitivas e, assim, alterar seus ambientes” (PAJARES, 1997, p. 2).

É importante evidenciar que as crenças de autoeficácia estão intimamente ligadas à motivação. Quanto mais uma pessoa se sente capaz para realizar uma determinada tarefa, mais motivado estará para iniciar, dar prosseguimento e para concluí-la com êxito.

No contexto acadêmico, um aluno motiva-se a envolver-se nas atividades de aprendizagem caso acredite que, com seus conhecimentos, talentos e habilidades, poderá adquirir novos conhecimentos, dominar um conteúdo, melhorar suas habilidades etc. Assim, esse aluno selecionará atividades e estratégias de ação que, segundo prevê, poderão ser executadas por ele e abandonará outros objetivos ou cursos de ação que não lhe representem incentivo, porque sabe que não os poderá implementar. Com fortes crenças de auto-eficácia, o esforço se fará presente desde o início e ao longo de todo o processo, de maneira persistente, mesmo que sobrevenham dificuldades e revezes (BZUNECK, 2001, p. 118).

Arelado à autoeficácia e à motivação, evidencia-se a autorregulação. Pesquisas apontam que pessoas com alto nível de eficácia pessoal estão mais propensas a se autorregular (SCHUNK, 1989). O comportamento autorregulado diz respeito a alguém que planeja/organiza, controla/monitora e avalia os seus processos de aprendizagem, selecionando estratégias, rumo ao

objetivo almejado. Em relação às etapas do trajeto autorregulatório, Polydoro e Azzi (2009) corroboram ao dizerem que:

O primeiro processo refere-se à focalização da atenção, auto-instrução e imagens mentais. E o outro, à realização de autorregistros e autoexperimentação. A terceira fase, de autorreflexão, envolve o julgamento pessoal como a autoavaliação e as atribuições causais, e as reações ou autorreações, realizadas por meio dos subprocessos de satisfação/insatisfação, reações adaptativas e defensivas. Dado que o modelo é cíclico, como já exposto, a fase de autorreflexão influi na fase prévia seguinte (POLYDORO; AZZI, 2009, p. 88).

Concernente à autoeficácia, “as fases de reação e de reflexão envolvem julgamentos dos alunos e avaliações de seu desempenho na tarefa, bem como de suas atribuições para desempenho”, conforme ressalta Pintrich (2000, p. 460).

Pode-se dizer a aprendizagem autorregulada refere-se a processos auto-direcionados e que também envolvem a autoeficácia, permitindo aos sujeitos uma transformação de suas habilidades mentais (ZIMMERMAN, 2008, p. 166).

Neste sentido, a partir das contribuições teóricas expostas, fica evidente a íntima relação entre a crença de autoeficácia e a autorregulação da aprendizagem, a qual possibilita um julgamento e uma autoanálise da capacidade frente a uma tarefa, direcionando e reorganizando o processo cognitivo, em prol de intuítos preestabelecidos.

A produção textual na escola e a redação do ENEM

Tão temida e tão esperada: a redação do ENEM é vista por muitos candidatos dessa forma. Se, de um lado, a expectativa pelo grande dia do Exame invade os pensamentos e sentimentos dos sujeitos inscritos, de outro, o medo e a insegurança em escrever um texto argumentativo tornam-se mais intensos.

Espera-se que o candidato escreva uma dissertação-argumentativa, com no máximo 30 linhas, sobre um tema que é proposto e embasado em textos motivadores que são apresentados a ele. Entretanto, mesmo com esses textos de apoio que podem possibilitar um leque de argumentos interessantes ao estudante, pode-se inferir que este nem sempre estará confortável com a temá-

tica nem com o próprio desenvolvimento do texto; e, isto, pode ser verificado pelos próprios resultados, por exemplo, do ENEM 2019: “Em redação, a nota média foi de 592,9. O número de candidatos com nota 1 mil caiu de 55 para 53 em relação a 2018. O número de redações nota zero aumentou de 112.559 para 143.736 (...). Em 56 mil casos, o motivo da nota zero foi porque o participante entregou a prova em branco.” (G1, 2020).

Por que provas em branco são frequentes? Qual é a causa disso? O que leva um candidato a sequer iniciar a produção textual? De forma lógica, entende-se que ao concluir o Ensino Médio o estudante deve estar dotado de competências e habilidades importantes e específicas para a escrita de um texto, como é mencionado na BNCC:

Ao chegar ao Ensino Médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/ discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens. Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (BRASIL, 2017, p. 490).

O grande problema é que há uma lacuna entre o que é exigido aos estudantes na Redação do ENEM e o que é, de fato, ensinado e desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa. A respeito disso, há uma importante questão levantada por Agustini e Borges:

(..) somos impelidas a pensar a Escola, espaço singular onde nossos dizeres se circunscrevem. Nela, arriscamo-nos a dizer que é pouco provável que se dê uma prática efetiva e social de textos; há limitação da função social e da circulação do gênero no espaço escolar. Ao transpor o gênero para esse espaço institucional, há

uma “petrificação do gênero” que o estabiliza e o imobiliza a ponto de assumirmos que seja quase sempre impossível trabalhar com o gênero na Escola. Além do mais, se adotamos a concepção de gênero como constituído ao mesmo tempo de modelo e transgressão – e na Escola faz-se necessário o limite, a didatização do gênero, como possibilidade de ensiná-lo –, há, em consequência, a necessidade de privilegiar a estrutura sequencial do texto como o limite do texto comportado (AGUSTINI; BORGES, 2014, p. 5)

Avaliada seguindo 5 competências, a redação aqui discutida é corrigida com um olhar desde ao uso da norma-padrão da língua escrita; passando pela compreensão do tema, pela organização dos argumentos, pela aplicação da coesão e da coerência até chegar à proposta de intervenção exposta na respectiva dissertação-argumentativa. De acordo com Lima e Silva, considerando o Exame em sua totalidade:

O ENEM solicita do aluno domínio de competências na solução de problemas, colocando em uso conhecimentos que vieram sendo adquiridos na escola e nas experiências pessoais extraescolares. Assim, segundo o INEP, não interessa ao ENEM medir a capacidade que o aluno tem para assimilar e acumular informações. Ao contrário disso, o exame quer saber como o aluno utiliza essas informações em contextos adequados e como constrói sentido para códigos e linguagens, fazendo uso dos conhecimentos adquiridos para tomar decisões autônomas e socialmente relevantes (LIMA; SILVA, 2018, p. 4).

Desse modo, na redação do ENEM, não somente aspectos gramaticais são avaliados, mas também a introdução do texto, a seleção estratégica de argumentos, levantamento de fatos e também a elaboração de uma proposta de solução. Apresentando e dissertando a respeito de seus argumentos, o candidato estará refletindo sobre sua bagagem de conhecimento, a partir da defesa de um ponto de vista: uma postura essencial no texto argumentativo.

Metodologia

Este capítulo traz algumas discussões relevantes a respeito da redação do ENEM e a relação com algumas teorias da Psicologia Educacional, tendo

como base uma dissertação de mestrado (FREITAS, 2016), que objetivou analisar se as crenças de autoeficácia em escrita de redação estariam diretamente relacionadas às notas de dissertações-argumentativas, escritas por 39 estudantes que cursavam um Pré-Vestibular, no município de Campos dos Goytacazes/RJ.

A seleção do respectivo cursinho preparatório deu-se por uma investigação dos cursos da cidade que obtiveram as melhores notas na redação do ENEM. O curso, local da pesquisa, alcançou por dois anos consecutivos (2012-2013), a melhor nota em redação do referido Exame, dentre as instituições do município, ficando em 2ª posição em 2014.

Tratou-se de uma pesquisa descritiva e quantitativa que utilizou três instrumentos: um questionário de identificação dos sujeitos, uma proposta de redação e um *Inventário de Eficácia Autorreguladora em Escrita de Redação*, de autoria de Barry Zimmerman e Albert Bandura (1994).

Originalmente, este último instrumento, composto por 25 variáveis, foi elaborado pelos pesquisadores apresentando uma escala de 7 pontos. Na dissertação de Mestrado, esta escala foi agrupada em uma *Escala Likert* de 4 categorias (quadro 1). Antes disso, as variáveis foram analisadas, com o intuito de verificar se estavam adequadas aos objetivos e sujeitos do estudo.

Tabela 1 – Interpretação de autoeficácia para a respectiva pesquisa, de acordo com as categorias de resposta do *Inventário de Eficácia Autorreguladora em Escrita de Redação*

Categorias de resposta e valores atribuídos	Classificação/Interpretação das categorias de resposta
Nunca ou Raramente (Valor 1)	Crença de autoeficácia inexistente ou baixa
Algumas vezes (Valor 2)	Crença de autoeficácia regular
Frequentemente (Valor 3)	Crença de autoeficácia boa
Sempre (Valor 4)	Crença de Autoeficácia Boa para Excelente

Fonte: FREITAS, 2016.

Para a elaboração da proposta de redação, foram considerados os seguintes aspectos: um tema atual e relevante para ser discutido na produção

textual; e a correção (feita pela própria professora do Curso) tendo como critérios de avaliação as mesmas competências que são avaliadas no ENEM.

A aplicação do Inventário e da Redação ocorreram em momentos diferentes.

Os dados coletados foram repassados para o programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences), software estatístico onde foi feita a distribuição de frequências.

Em determinado momento da pesquisa, fez-se necessária uma análise fatorial, com o intuito de examinar as variáveis no contexto do estudo. Na relação de dependência entre a crença de autoeficácia e os resultados das redações produzidas pelos estudantes, problema central da pesquisa aqui mencionada, definiu-se o *Método Qui-quadrado*, que tem como fim verificar e detectar a associação ou relação existente entre variáveis qualitativas (CORRAR *et al.*, 2011).

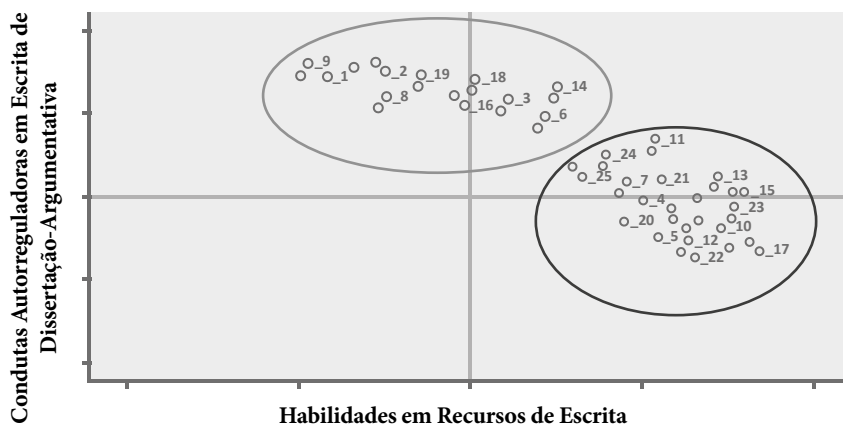
Resultados e discussão

Como foi dito anteriormente, aplicamos o Inventário de Eficácia Autorreguladora em Escrita de Redação, instrumento que verifica a crença de autoeficácia para organizar, desenvolver e autoavaliar a própria escrita de redação, ou seja, como o sujeito sente-se capaz frente às etapas de regulação da produção textual.

Para analisar os dados coletados no Inventário, composto por 25 variáveis, estes foram tabulados no programa estatístico SPSS. As respostas dos Pré-Vestibulandos na respectiva escala revelaram uma dispersão dos dados: 64% das respostas evidenciavam uma crença de autoeficácia mais positiva; enquanto 36% apontavam para uma crença menos positiva.

Essa divergência incitou uma segunda sondagem: a análise fatorial. Com esta verificação foi possível visualizar e compreender as respostas dos sujeitos desta pesquisa em duas dimensões que, no contexto desta pesquisa, foram nomeadas como *Habilidades em Recursos de Escrita* e *Condutas Autorreguladoras em escrita de Dissertação-Argumentativa*.

Gráfico 1 – Dimensões do Inventário de Eficácia Autorreguladora em Escrita (análise fatorial da pesquisa)



Fonte: FREITAS, 2016 (adaptado).

A dimensão “Habilidades em Recursos de Escrita” contempla, de forma mais estreita, o domínio de mecanismos linguísticos e gramaticais que são essenciais na escrita de um texto, como: a coesão e a coerência, a norma culta ou padrão da linguagem, etc. Nesta dimensão, as respostas dos pré-vestibulandos apontaram uma crença de autoeficácia mais elevada.

Já na dimensão *Conduas Autorreguladoras em Escrita de Dissertação-Argumentativa*, os resultados diagnosticados revelaram uma crença de autoeficácia menos positiva. Esta dimensão contempla variáveis que, no olhar deste estudo, estão mais próximas à autorregulação da aprendizagem. Os quadros a seguir apresentam as variáveis pertinentes a cada dimensão:

Quadro 1 – Comportamentos relacionados à Dimensão *Conduitas Autorreguladoras em Escrita de Dissertação-Argumentativa*, manifestados pelos estudantes, por ordem de maior a menor ocorrência

***Q2** Posso começar a escrever sem dificuldade.

Q1 Quando me é dada uma tarefa específica de redação, posso ter uma ideia para um tópico adequado em um curto período.

Q9 Quando tenho um prazo curto para entregar meu trabalho, consigo controlar meu tempo com eficiência.

Q19 Quando ocorre um bloqueio durante minha escrita, consigo encontrar maneiras de superar o problema.

Q18 Quando quero persuadir um leitor sobre um ponto de vista divergente, posso oferecer uma citação convincente de uma autoridade.

Q16 Consigo trazer minha atenção de volta à escrita, quando me pego pensando em outras coisas.

Q14 Consigo localizar e utilizar fontes de referência adequadas quando preciso documentar um ponto importante.

Q8 Posso encontrar uma maneira de me concentrar em escrever mesmo quando há muitas distrações ao redor.

Q3 Posso construir uma boa frase introdutória rapidamente.

Q6 Posso usar minhas primeiras tentativas de escrever para melhorar minhas ideias sobre um tema.

Fonte: FREITAS, 2016 (adaptado).

*Q: questão

Quadro 2 – Comportamentos relacionados à Dimensão *Habilidades em Recursos de Escrita*, manifestados pelos estudantes, por ordem de maior a menor ocorrência

Q17 Quando vou escrever um tópico longo, posso criar bons esboços para as seções principais de meu texto.

Q15 Consigo passar de um parágrafo para outro, durante a escrita, de forma coesa e coerente.

Q23 Quando edito um texto, posso encontrar e corrigir todos os meus erros gramaticais.

Q10 Posso atender aos padrões de escrita de um avaliador muito exigente.

Q22 Consigo revisar o primeiro rascunho de qualquer texto para que fique mais curto e bem organizado.

Q13 Quando preciso tornar uma ideia sutil ou abstrata mais clara, consigo usar palavras para criar uma imagem vívida.

Q21 Após escrever um texto longo, consigo encontrar e corrigir erros gramaticais.

Q5 Posso escrever um breve, mas interessante resumo que preparará os leitores para a ideia principal de meu texto.

Q12 Posso reescrever claramente parágrafos muito longos ou confusos.

Q20 Consigo encontrar maneiras de me motivar a escrever, mesmo quando o assunto é de pouco interesse para mim.

Q4 Posso criar um parágrafo inicial pouco usual para capturar o interesse do leitor.

Q11 Posso prontamente oferecer exemplos importantes para ilustrar um ponto importante.

Q7 Posso ajustar meu estilo de escrever para atender às necessidades de qualquer leitor.

Q24 Posso encontrar pessoas para opinar sobre os primeiros rascunhos de meu texto.

Q25 Quando meu texto é sobre um tema complicado, consigo criar um título informativo e curto.

Fonte: FREITAS, 2016 (adaptado).

*Q: questão

Uma outra análise que corroborou bastante com os resultados acima descritos foi a correlação das notas das redações dos estudantes com os dados apurados no Inventário relativos às crenças de autoeficácia destes.

As redações foram avaliadas seguindo os critérios de avaliação do próprio ENEM. Sendo assim, as produções textuais foram corrigidas tendo

como base 5 competências. Cada uma vale 200 pontos, totalizando 1000 pontos na redação.

No quadro seguinte, pode-se visualizar a média obtida pelos pré-vestibulandos em cada uma destas 5 competências:

Quadro 3 – Avaliação das Competências nas redações dos pré-vestibulandos

Competências	C1	C2	C3	C4	C5
Média nas competências	132,31	127,18	123,08	123,08	91,28

*Legenda (significado das competências):

C1: Competência no domínio da norma culta.

C2: Competência na compreensão e aplicação dos conceitos variados para desenvolvimento do tema.

C3: Competência para organizar e interpretar informações em defesa de um ponto de vista.

C4: Competência para demonstrar conhecimento necessário à construção da argumentação.

C5: Competência para elaborar proposta de solução, respeitando direitos humanos.

Fonte: FREITAS, 2016

É importante destacar que ao correlacionar a média total das redações com o resultado do Inventário, em sua totalidade, não foi diagnosticada uma relação de dependência efetiva entre as partes.

No entanto, um aspecto destacou-se nesta pesquisa; ousa-se dizer que foi até mesmo uma das verificações mais importantes do referido estudo. Ao analisarmos as médias nas redações dos pré-vestibulandos por competências, constatou-se que estes demonstraram um resultado mais satisfatório na Competência 1. Esta competência vai ao encontro da Dimensão *Habilidades em Recursos de Escrita*, uma vez que ambas abrangem questões relativas ao domínio da norma culta e também ao que, na maioria das vezes, é mais trabalhado e desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa.

Por outro lado, nas últimas competências, sobretudo na de número 5, as médias foram mais baixas. O desenvolvimento da coesão e da coerência, assim como a elaboração de uma proposta de solução por parte do aluno, vincula-se, de forma mais próxima, à autorregulação, uma vez que tais questões exigem de quem escreve uma maior organização, reelaboração das ideias e um próprio avaliar ao fim do texto. Assim, os resultados nestas competências, principalmente na última, associam-se, estreitamente, à Dimensão *Condutas*

Autorreguladoras em Escrita de Dissertação-Argumentativa, em que os alunos tiveram crenças de autoeficácia não tão elevadas.

Considerações finais

O recorte selecionado para a discussão neste capítulo traz à tona muitas questões e demonstra-se muito pertinente em tempos atuais, especialmente no que tange ao momento de ensino remoto decorrente do isolamento social, gerado pela pandemia da COVID-19.

Os resultados aqui apresentados demonstram-se significativos, uma vez que, ao ressaltar a Autorregulação e a Autoeficácia - construtos inerentes ao instrumento aplicado - reconfigura os sujeitos, o local e o contexto de estudo, tendo em vista a realidade brasileira e um outro formato textual peculiar ao ENEM.

Os resultados verificados por meio do Inventário de Eficácia Autorreguladora em Escrita e das redações dos Pré-vestibulandos inferem que o domínio da norma padrão - expresso, por exemplo, pelo emprego das regras gramaticais - não é o suficiente para se obter uma nota satisfatória na redação do ENEM. Saber utilizar as normas estabelecidas pela gramática - que são trabalhadas de forma massiva (muitas vezes, até exclusiva) nas aulas de Língua Portuguesa - são importantes sim, mas não podem ser consideradas únicas no processo de elaboração de um texto.

É necessário um trabalho contextualizado e que promova no aluno uma motivação, a ponto de suas crenças serem positivas no tocante a todas as etapas da produção textual.

Nesse sentido, em se tratando de tempos pandêmicos, em que milhares de estudantes brasileiros (principalmente, os da rede pública) não foram, de fato, preparados no último ano de forma eficaz e efetiva para um Exame tão robusto e importante em suas vidas, a autorregulação surge como uma proposta para amenizar o caos no processo de aprendizagem. É claro que esta não será o único elemento de transformação, posto que existem outras deficiências e carências que precisam ser sanadas; entretanto, como foi afirmado, desenvolver meios para se autorregular pode ser uma ação muito satisfatória e relevante no campo da escrita.

Como foi percebido nas análises realizadas, os estudantes demonstraram uma crença menos elevada nas variáveis e nas competências que estavam mais relacionadas à autorregulação. Isto nos faz refletir sobre vários pontos: o sistema avaliativo da redação do ENEM seria o mais adequado, considerando a realidade brasileira? Outros aspectos não poderiam ser considerados nesta prova? Ou então, as aulas de Língua Portuguesa no Brasil não poderiam discorrer, com mais aprofundamento, sobre outras habilidades, além das que são referentes ao ensino da gramática?

Ainda é essencial destacar que o impacto da pandemia na vida escolar dos nossos estudantes foi (e continua sendo) notório. Alunos sem acesso à internet, com a rotina escolar alterada, em algumas vezes sem a mediação que seria adequada. Isto não pode ser desprezado nem minimizado. As implicações são evidentes: “O número de inscrições do Enem deste ano foi menor que o do Enem 2019 (6.384.957 inscritos) e, também, o menor registrado desde 2010”. (FRANCO, 2020). No primeiro dia do Enem 2020 (dia que incluiu a redação), “51,5% dos inscritos não compareceram às provas” (TOKARNIA, 2021).

Inúmeros fatores podem ter interferido e culminado nesses dados e, sem dúvida, destacam-se as consequências da pandemia do coronavírus. Pode-se deduzir que muitos se sentiram inseguros, não tão preparados para prestar o Exame, até mesmo como uma autoeficácia não tão positiva.

A rotina de estudos, o controle da atenção, a reflexão, a busca e a atualização de informações, ou seja, a aplicação e desenvolvimento de habilidades e estratégias autorreguladoras com um objetivo já traçado são alguns dos elementos que podem auxiliar em todo o processo da produção textual.

É lógico que esta discussão não se encerra aqui. Este capítulo buscou despertar e fomentar o debate a respeito da redação do ENEM e os meios autorregulatórios que podem servir de auxílio para um controle efetivo por parte de quem escreve uma dissertação-argumentativa.

Há ainda um bom caminho a se percorrer. O respectivo texto une-se a tantos outros que enxergam a autorregulação como suporte para o sucesso e bom desempenho dos sujeitos em suas tarefas.

Que continuemos nos debruçando nesta proposta, que no campo acadêmico brasileiro é, relativamente, nova, mas que acentua a possibilidade de

uma escrita regulada. E para que tal seja de fato, são necessários estudantes autorregulados (estejam eles isolados ou não pela pandemia ou por quaisquer imprevistos e eventualidades) que entendem que o ato de dissertar vai muito além de saber ao pé da letra normas das gramáticas, modelos e estruturas textuais; sujeitos que compreendem e colocam em prática táticas autorregulatórias, as quais trarão o equilíbrio ideal entre questões cognitivas, afetivas e comportamentais em prol de uma redação satisfatória.

Referências

- AGUSTINI, Carmén. L. H.; BORGES, Selma. Z. DA S. Gênero redação ENEM: a experiência de linguagem em uma escrita institucionalizada. **Letras & Letras**, v. 29, n. 2, fev. 2014.
- BANDURA, Albert. **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.
- BANDURA, Albert. Human Agency in social cognitive theory. **American Psychologist**, v. 44, n. 9, p. 1175-1184, 1989.
- BANDURA, Albert. (Ed.) **Auto-eficácia: Cómo afrontamos los cambios de La sociedad actual**. Biblioteca de Psicología Desclée de Brouwer, 1999.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio**. Ministério da Educação. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1. 2017.
- BZUNECK, José Aloyseo. As crenças de autoeficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. p. 116-133.
- CORRAR, Luiz; PAULO, Edilson, DIAS FILHO, José Maria. (Coord.). **Análise multi-variada: para os cursos de administração, ciências contábeis e economia**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- FRANCO, Giullya. **Enem 2020 tem queda no número de inscritos**. Uol, 2020. Disponível em: <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/enem-2020-tem-queda-no-numero-de-inscritos/347824.html>. Acesso em: 28 de mar. 2021.
- FREITAS, Martha Caroline D.B. **Desempenho na escrita de redação e a crença de autoeficácia: um estudo com pré-vestibulandos em Campos dos Goytacazes/RJ**. 2016. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. 2016.
- LIMA, Alyne B., SILVA, Silvio R. da. Redação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Sistema de apostilado da rede privada - Confluências ou conflitos? **Itinerarius Reflectionis**. v. 14, n. 1, 2018.

- NOTAS médias do Enem 2019 caem em todas as provas objetivas. **G1**, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/01/17/notas-medias-do-enem-2019-caem-em-todas-as-provas-objetivas.ghtml>. Acesso em: 18 mar. 2021.
- PAJARES, Frank. Current directions in self-efficacy research. *In*: MAEHR, M. & PINTRICH, P. (Eds.). **Advances in motivation and achievement**. v. 10, Greenwich, CT: JAI Press. 1997. p. 1-49.
- POLYDORO, Suely. A. P.; AZZI, Regina. G. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 29, p. 75-94, 2009.
- PINTRICH, Paul. R. The role of goal orientation in self-regulated learning. *IN* BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. **HANDBOOK of Self-regulation**, New York: Academic Press, 2000. p. 451- 502.
- SCHUNK, Dale. H. Social cognitive theory and self-regulated learning. *In*: ZIMMERMAN, Barry J.; SCHUNK, Dale H. (Ed.). **Self-regulated learning and Academic Achievement: theory, research, and practice**. New York: Springer-Verlag, 1989.
- TOKARNIA, Mariana. Segundo dia de Enem tem abstenção de 55,3%. **Agência Brasil**, 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-01/segundo-dia-de-enem-tem-abstencao-de-55%2C3#:~:text=O%20segundo%20dia%20de%20aplica%C3%A7%C3%A3o,compareceu%20aos%20locais%20de%20prova>. Acesso em: 28 de mar. 2021.
- ZIMMERMAN, Barry. J. Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments and future prospects. *In*: **American Educational Research Journal**, v. 45, n. 1, p. 166-183, 2008.
- ZIMMERMAN, Barry. J.; BANDURA, Albert. Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. **American Educational Research Journal**, v. 31, n. 4, p. 845-862, 1994.

Parte 3:

Educadores e a autorregulação

5. Produção textual: *feedback* do professor no nível da autorregulação da aprendizagem

Geucineia de Souza Pencinato¹

Dulce Helena Pontes-Ribeiro²

doi: 10.52695/978-65-88977-41-5-p80-100

Considerações iniciais

É fato que o domínio da norma culta agregada à capacidade de explicação e argumentação são considerados elementos cruciais para a produção de um texto bem escrito. No entanto, percebe-se que boa parte da população demonstra ter algum tipo de dificuldade relacionada à escrita. Essas evidências podem ser observadas nos desanimadores resultados nas redações do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio). A título de exemplificação, de acordo com Saldanã (2019), em 2019, 3,8 milhões de estudantes fizeram a prova de redação, cujo tema foi “Democratização do acesso ao cinema no Brasil”. Desse estudantes, apenas 53 candidatos obtiveram a nota máxima, e mais de 143 mil, ou seja, 4% dos inscritos, zeraram a redação. Esses percentuais têm aumentado, uma vez que em 2018 o índice foi de 2,7% dos inscritos.

1. Mestra em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)

2. Doutora em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP).

Em face dessa realidade, numa sociedade em que a língua escrita constantemente se mostra como um imperativo, é crucial que o ensino voltado à produção textual seja refletido e transformado, de forma tal que consiga reverter este quadro. Esse desafio tem se tornado constante, especialmente para os professores de Língua Portuguesa, uma vez que as dificuldades de produção de textos dos alunos têm se mostrado recorrentes e cada vez mais intensa.

No cotidiano das aulas de português a redação tem sido uma das atividades de produção de texto mais utilizadas pelos professores para avaliar o nível de proficiência de escrita do aluno e assim, fornecê-lo um *feedback* sobre a qualidade do seu texto e de possíveis correções e adequações que possam auxiliá-lo a melhorar a sua escrita. De acordo com Hattie e Timperley (2007), para além das correções relacionadas à tarefa e ao processo de execução, o *feedback* é mais eficaz quando o professor estimula a aprendizagem autorregulada no aluno, ou seja, quando fornece subsídios para a autorreflexão sobre os erros e para o desenvolvimento de estratégia cognitivas próprias em prol dos seus objetivos de aprendizagem, que neste caso se refere a melhorias na escrita. Mediante os problemas abordados anteriormente, acredita-se que as dificuldades da maioria dos estudantes com escrita se relacionam à carência de um *feedback* do professor no nível da autorregulação da aprendizagem, seja de modo oral e escrita, que conforme preconiza o modelo de Hattie e Timperley (2003), ocorre de modo cíclico (antes, durante e após a realização da tarefa), com o foco na clareza das informações acerca da qualidade da tarefa e dos processos, tendo vista o *feedforward*, ou seja, levar o aluno a refletir sobre os erros, explicando-lhes os motivos e os possíveis caminhos a serem seguidos, de forma que o próprio aluno possa diminuir as discrepância entre o desempenho atual e os objetivos pretendidos.

Acerca desses apontamentos, esse capítulo tem por objetivo levantar questionamentos considerados relevantes para a reflexão das práticas de ensino voltadas para a produção textual, a partir de um diálogo entre a literatura especializada (HATTIE; TIMPERLEY, 2007; BROOKHART, 2008; ZIMMERMAN, 2000; PINTRICH, 2000; HATTIE, 2013) e alguns resultados empíricos obtidos de uma pesquisa mestrado³, que identificou diferentes tipos

3. PENCINATO, Geucineia de Souza. ***Feedback do professor em produção de texto na perspectiva da autorregulação da aprendizagem***. 2018. 93 p. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes, 2018.

de *feedback* dos professores nas redações dos alunos, bem como seus níveis de aproximação com a autorregulação da aprendizagem.

Nesse empenho, o desenvolvimento deste capítulo se inicia com esclarecimentos fundamentais sobre o *feedback* e seus diferentes níveis. Em seguida centra-se na questão do *feedback* do professor no nível da autorregulação, baseando-se em alguns exemplos empíricos de *feedback* fornecidos pelos professores nas produções textuais dos seus alunos e, finaliza com algumas considerações relevantes sobre os resultados obtidos na pesquisa, acerca da qualidade do nível de *feedback* do professor e seus possíveis efeitos no desempenho da escrita dos alunos.

Princípios fundamentais sobre o *feedback*

O *feedback* fornece respostas a um trabalho ou qualquer evento, por isso se faz presente nas mais distintas áreas profissionais. O educador e pesquisador norte-americano Grant Wiggins (2012) esclarece que o *feedback* na prática educativa se constitui da informação dada pelo professor após um comportamento, intervenção ou atitude dos estudantes sobre o desempenho no esforço para atingir determinado objetivo. Nesse sentido, ele se configura como uma busca de aprendizado através dos erros com fins na mudança de comportamento para bons resultados futuros. Independentemente se a ação tenha gerado resultados positivos ou negativos, o fornecimento de *feedback* é indispensável.

O *feedback* pode ser realizado de maneiras diversificadas, seja na forma escrita ou oral. Pode ser meramente corretivo ou pode vir acompanhado de comentário correccional, com instruções pertinentes ao processo de aprendizagem considerados necessários para o preenchimento das lacunas entre o que se entende e o que está destinado a ser entendido. Contudo, é importante que se atente para a contextualização para que o *feedback* seja eficaz e resulte positivamente na performance do estudante. Por isso, destaca-se o papel do docente como fundamental no tocante à manutenção vigilante dos tipos de *feedback* dado a cada texto trabalhado.

Nessa ótica, Hattie e Timperley (2007, p. 81) conceituam *feedback* como “informações fornecidas por um agente (por exemplo, professores, colegas, livro, pai, autoexperiência) sobre aspectos de uma performance ou entendimento”.

Nessa perspectiva, o *feedback* pode reduzir o distanciamento entre o lugar onde os alunos estão e o lugar aonde pretendem chegar. Na prática educativa, um bom *feedback* pode transformar o modo como o aluno aprende, integrando fatores cognitivos e motivacionais e criando situações construtivas.

Nas aulas de produção textual, o *feedback* do professor acerca da tarefa deve ocorrer, conforme sugere Hattie e Timperley (2007), antes (orientação sobre o que será observado na avaliação da redação), durante (permitir perguntas que facilitem a compreensão da tarefa) e após a execução da tarefa (conduzir o *feedback* complementado do *feedforward*, que é a orientação do docente visando o *máximo de* aperfeiçoamento de competências). Em seu *feedback* o docente necessariamente deve sugerir ao aluno o que pode ser feito para melhorar futuros desempenhos, evitando comentários depreciativos sobre a tarefa realizada, utilizando-se do erro como uma estratégia de aprendizagem e incentivando a participação ativa do aluno (HATTIE; TIMPERLEY, 2007).

Para Hattie (2013) o *feedback* e a aprendizagem prosperam onde há erro ou desconhecimento, e não somente em ambientes onde já se tem conhecimento e entendimento. Os estudantes demonstram aprender mais facilmente em ambientes em que podem obter e usar o *feedback* sem temer reações negativas de seus pares, professores, líderes e pais. Isso significa que o *feedback* deve ser construído em ambiente de confiança entre docentes e alunos, como um poderoso instrumento interativo, promotor de uma aprendizagem significativa, em que os alunos entendem quais são os passos seguintes de um processo. Hattie (2013) orienta educadores e líderes (e aí ele se inclui) a ouvirem mais seus interlocutores já que eles tendem a acreditar no domínio do seu conhecimento e do que desejam transmitir. Nessa direção, Hattie (2013) alega que professores e líderes precisam ver a aprendizagem pelos olhos das crianças, colocando-se no lugar delas e explorando-as de que modo que possam ser aplicadas em sua própria prática de liderança.

Hattie e Timperley (2007) destacam que o propósito de um *feedback* efetivo é reduzir discrepâncias entre compreensão/desempenho e objetivo desejado, tanto pelo estudante quanto pelos professores. O aluno pode reduzir essas discrepâncias aumentando o seu esforço e o emprego de estratégias mais efetivas, ou abandonando o percurso atual em prol de um novo que esteja mais próximos dos objetivos. Já os professores podem reduzi-las oferecendo ao estudante desafios apropriados e objetivos específicos e lhes dando assistência

por meio do ensino de estratégias e do *feedback*. Enfim, vê-se a necessidade de se olhar para o *feedback* como o fornecimento de informações específicas, e como um *feedforward*, que é um diálogo que aponta sugestões ao aluno sobre o que fazer para melhorar suas futuras produções, promovendo-lhe uma reflexão sobre o erro com fins nos objetivos pretendidos. Nessa direção, Hattie e Timperley (2007) apresentam quatro níveis de *feedback* (quadro 1), que podem influenciar de forma significativa na aprendizagem.

Quadro 1 – Os quatro Níveis de *Feedback*

<i>Feedback</i>	Descrição
1. Relacionado à execução da tarefa	<i>Feedback</i> corretivo focado na tarefa e centrado no desempenho, considerando: certo x errado ou satisfatório x insatisfatório. É limitado pois não viabiliza generalizações para outras tarefas.
2. Relacionado ao processo de realização da tarefa	Focado na compreensão do processo de execução da tarefa. Está relacionado às estratégias de identificação do erro como uma forma de propiciar o <i>feedback</i> do próprio aluno.
3. Relacionado ao incentivo ao comportamento autorregulado do aprendiz	É propiciador da confiança ao engajamento em outras tarefas, envolvendo a interação entre o compromisso, o controle e a confiança. Tem como objetivo direcionar o monitoramento e a regulação das ações rumo ao objetivo pretendido.
4. Relacionado ao <i>self</i> (eu) do interlocutor	Dirigido ao aspecto pessoal e aos fatores afetivos e é mais ligado ao engajamento do aprendiz do que aos conhecimentos. Está centrado no aumento do esforço e do comprometimento com as tarefas.

Fonte: Adaptado a partir de Hattie e Timperley (2007).

Acerca do *feedback* voltado para o *self*, Hattie e Timperley (2007), advertem que, dependendo das circunstâncias, o *feedback* focado na autoestima e na autoimagem tende a não produzir efeitos, ou até mesmo efeitos negativos no desempenho dos alunos. Isso significa que quando focado apenas em elogios, recompensas e punições, os efeitos positivos do *feedback* se tornam menores, porque não contêm informações específicas sobre a aprendizagem. Esses efeitos são ainda piores quando comparam os alunos que não conseguiram evoluir com os que obtiveram sucesso. Não há nesse comportamento nenhuma retroalimentação de promoção da aprendizagem de forma eficaz em

termos de conhecimentos. Os autores ressaltam que o *feedback* faz parte do processo de ensino, portanto não tem efeito em um vácuo, por isso os maiores efeitos do *feedback* ocorrem quando há informações sobre uma tarefa e como fazê-la de forma mais eficaz. Assim, o fato de facultarem o domínio da tarefa e o melhor processamento da informação, os níveis de *feedback* mais efetivos são os relacionados ao processo e ao comportamento autorregulado do aprendiz (HATTIE; TIMPERLEY, 2007).

Feedback do professor no nível de autorregulação

Para Hattie (2013), o *feedback* mais eficaz é aquele que estimula o comportamento autorregulado do aluno, o qual, conforme Hattie e Timperley (2007) leva à busca, aceitação e acomodação de informações do *feedback*, e desenvolve rotinas cognitivas idiossincráticas, ou seja, próprias e particulares de se criar um *feedback* interno e a autoavaliação.

A autoavaliação pode se direcionar a um julgamento formal (revisão e avaliação de atividades, do estágio do conhecimento e das estratégias cognitivas) e/ou à autoadministração (monitoramento do comportamento por planejamento, correção de erros e utilização de estratégias). A autoavaliação é uma intervenção metacognitiva no tocante à avaliação do estágio atual de determinada atividade cognitiva particular. O *feedback* resultante de reflexões da autoavaliação é fundamental na aprendizagem do aluno para um trabalho autorregulado sistemático. Ganda e Boruchovitch (2018, p. 71), resumem que “a autorregulação na aprendizagem se dá por meio de um processamento de autorreflexão e ação em que o estudante organiza, controla e avalia seu próprio aprendizado.

Dentro da perspectiva social cognitiva, teóricos da autorregulação (por exemplo, ZIMMERMAN, 2000; PINTRICH, 2000) concebem que a autorregulação da aprendizagem ocorre em fases cíclicas de *planejamento*, *a execução*, *monitoramento* e *autoavaliação*. Nessas fases se processam as dimensões cognitivas/metacognitivas, motivacional, comportamental e contextual cumprindo o ciclo da autorregulação.

Na fase de planejamento se evidencia o papel dos professores de esclarecerem aos alunos, antes da realização das tarefas, as justificativas de sua realização e as respectivas etapas. A análise sobre a tarefa e as crenças motivacionais

também são relevantes para o desempenho dos alunos. Crendo-se competente e autoeficaz, o aluno se empenha mais nas tarefas e, por conseguinte, o êxito se torna mais provável. A autoeficácia, segundo Bandura (1997), é a crença das pessoas em sua capacidade de exercer determinado controle sobre o próprio funcionamento e sobre eventos do ambiente. Tais crenças são influentes nas três fases.

Na fase de execução da tarefa, o monitoramento e controle são as palavras-chave. É a etapa da prática do que se planejou e do uso das estratégias escolhidas previamente, dos ajustes necessários para o bom desempenho e do esforço indispensável ao alcance dos objetivos traçados. Para isso são fundamentais: atenção na realização eficiente da tarefa; uso das estratégias do controle da emoção; ambiente físico de aprendizagem. A prática rotineira das tarefas faculta ao aluno melhor se conhecer, perceber o que lhe é mais ou menos dificultoso e, assim, se automonitorar, o que se torna gradativamente mais espontâneo e menos intencional (ZIMMERMAN; PAULSEN, 1995).

A fase da autoavaliação ocorre em todas as etapas da tarefa. É o momento de análise dos resultados obtidos, ou do andamento da tarefa, e de reflexão sobre o alcance ou não das metas pretendidas. Faz-se um retrospecto do que precisa mudar para a realização de tarefas vindouras. Trata-se de uma autoavaliação que pode intervir na manutenção ou, contrariamente, no abandono das tarefas (ZIMMERMAN; PAULSEN, 1995).

Quanto as dimensões envolvidas no ciclo da autorregulação da aprendizagem, na Dimensão Cognitiva/Metacognitiva inclui-se todo conhecimento prévio do aluno sobre os próprios processos e produtos cognitivos assim como a consciência do que sabe e do que não sabe sobre seu conhecimento (FLAVELL, 1987). A partir da habilidade metacognitiva o aluno pode supervisionar e regular seu aprendizado, escolher estratégias mais efetivas atingir as metas delineadas e atestar o nível de progresso conseguido. Sendo assim, o aluno se conscientiza de seus avanços e limitações, das carências que impedem seu bom desempenho em certas tarefas e quais estratégias o possibilitarão atingir os objetivos traçados.

Assim como as demais, a Dimensão Motivacional é imprescindível para um processo de aprendizagem que prima pela autorregulação. Em muitos casos, é a motivação que impele o aluno à concentração e à persistência no empenho das atividades. Estando ciente de sua competência para exercer suas

atividades escolares, a crença em sua autoeficácia para autorregular a própria aprendizagem se eleva, elimina dificuldades e o encoraja à realização de outras atividades mais desafiadoras, percebendo nelas significados e importância. Nessa direção, o *feedback* do professor faculta ao aluno motivação, reforço e incentivo à ação quando oportuniza reajustes convenientes à reestruturação de estratégias e trajetórias em um processo cíclico de autorregulação (ZIMMERMAN, 2000; CLEARY; ZIMMERMAN, 2006).

Na Dimensão Comportamental se destaca a necessidade de se desenvolver a auto-observação regular e constante. Nessa dimensão também se destaca a volição como fator preponderante para impulsionar ações e realizar tarefas. A volição é indispensável ao aluno na assimilação dos modos de controlar os impulsos e concentrar-se no processo das tarefas intencionalmente (VEIGA SIMÃO, 2006), por manter uma íntima relação com os processos de ‘aprender a aprender’, o aluno deve ser incentivado ao controle volitivo pelo professor e pelos agentes mais experientes com quem convive em outros contextos (NEWMAN; HOLZMAN, 2002).

Nessa direção, considera-se ainda a Dimensão Contextual como de extrema importância para a autorregulação, uma vez que o indivíduo recebe influências de contextos físicos e sociais. Em se tratando de aluno autorregulado, observa-se a sua competência de ordenação do próprio ambiente de estudo (ZIMMERMAN, 2000), o que significa dizer que a atmosfera adequada ao estudo propicia melhor desempenho do aluno nas atividades. Nesse propósito, a função do professor é significativa junto ao aluno, orientando-o para reconhecer quais fatores o levam a concentrar-se com mais facilidade e mantê-lo atento pelo tempo necessário e chegar à autorregulação – característica indispensável à autonomia para os exercícios escolares. A regulação do ambiente físico é um aprendizado contínuo, já que recebe interferência constante em termos de ruídos, movimentação e organização.

Em síntese, observa-se que o contexto se mostra em evidência em todas as fases da autorregulação uma vez que o aluno é visto como um sujeito ativo e interativo no ambiente escolar e na execução das atividades juntamente com o seu professor, que é o agente promotor e também corregulador nos processos de aprendizagem em contextos escolares. É nesse sentido, que esse capítulo destaca a qualidade do *feedback* ao nível da autorregulação, em conjunto com os demais níveis (tarefa, processo e *Self*), como essencial para os processos de aquisição do conhecimento, em especial no que se

refere aos aspectos relacionados à comunicação e à qualidade da produção textual dos alunos.

Para a estudiosa Brookhart (2008), o *feedback* do professor só é eficaz quando se traduz em uma mensagem clara e positiva para os alunos. A autora alerta que mesmo um *feedback* bem-intencionado pode se tornar negativo se o aluno ler o comentário de forma contrária da intenção do professor, por exemplo, o aluno pode se sentir humilhado com a forma com que o professor aponta seus erros. Daí a importância se ter cuidado com a escrita do *feedback*.

Brookhart (2008), registra o quão necessário se faz que o *feedback* do professor esteja voltado para a promoção sistemática do pensamento crítico do aluno, inclusive no tocante à produção escrita – momento em que o professor precisa primar por ser claro, específico, pontual e atento ao tom, em termos de qualidade expressiva, encorajadora, respeitosa e responsável. O *feedback* do professor precisa se tornar uma prática que faça do aluno um agente ativo, questionador da aprendizagem e capaz para desenvolver estratégias de autorregulação nas várias dimensões que envolve a aprendizagem (BROOKHART, 2008).

Em outras palavras, o *feedback* do professor é uma atividade medular da avaliação formativa, mas não irá assegurar a aprendizagem caso se isente de um pertinente fomento aos desenvolvimentos cognitivos e metacognitivos dos alunos, os quais se constituem no ponto fulcral do processo de ensino-aprendizagem e da capacidade de autorregulação e autoavaliação dos alunos. É tarefa do estudante atribuir significado ao trabalho escolar, e não simplesmente responder a estímulos. E isso requer uso e controle dos próprios processos de pensamento, ou seja, da autorregulação (BROOKHART, 2008).

Metodologia

Aqui se traz apenas alguns casos mais significativos da pesquisa de campo realizada por ocasião da pesquisa de mestrado já mencionada. Tais casos exemplificam os tipos de *feedback* utilizados pelo professor em aulas de produção textual, considerando os níveis de *feedback* teorizados Hattie e Timperley (2007). O campo de investigação abrangeu 7 colégios estaduais de Ensino Médio, do município de Campos de Goytacazes. Os participantes foram 130 alunos e 7 professores da disciplina de Produção de Textos. O *corpus*

da análise foi composto por 130 redações, nas quais procurou-se averiguar se a forma de *feedback* escrito adotada nas correções feitas pelo professor possibilitava o avanço do conhecimento e a autorregulação por parte do aluno. As redações produzidas tiveram seus temas escolhidos por seus respectivos professores, não havendo, portanto, uniformidade dos temas nas turmas. As redações se constituíram no instrumento de verificação de ocorrência (ou não) do *feedback* escrito do professor. Em caso afirmativo, verificou-se em que nível se encontravam o *feedback*, de acordo com o modelo de Hattie e Timperley (2007).

Análises e resultados

Orientando-se pelas categorias de níveis de *feedback* apresentados por Hattie e Timperley (2007), conforme descrito no quadro 1, após uma leitura exaustiva de todas as 130 redações produzidas pelos alunos e das correções e observações feitas por seus respectivos professores, fez-se um agrupamento, por escola (T=7), nomeadas de A à G, acerca do número de redações relacionadas aos diferentes níveis de *feedback*. A partir da análise das redações foi possível identificar um ou mais níveis de *feedback*, ou ausência de *feedback* escrito, uma vez que, em algumas escolas o professor preferiu fazê-lo oralmente com os alunos. Os resultados encontrados podem ser visualizados na tabela 1, que se segue.

Tabela 1 – Quantificação por escola e nível de *Feedback* identificado nas redações

ESCOLAS PESQUISADAS	NÍVEIS DE <i>FEEDBACK</i>			
	Relacionado à tarefa	Relacionado ao processo	Relacionado autorregulação	Relacionado ao self (eu)
Escola A	9	9	9	2
Escola B	19	*-	-	-
Escola C	-	-	-	-
Escola D	21	-	-	-
Escola E	-	-	-	-
Escola F	19	-	-	-
Escola G	21	21	21	-
TOTAL	89	30	30	2

*Ausência de *feedback* escrito

Conforme mostra a tabela 1, os resultados revelaram que algumas redações não traziam informações que pudessem ser consideradas como um *feedback* devido à ausência de informações (Escola C e Escola E), e por isso sem mostram sem efeito algum na aprendizagem. Sobre esses aspectos, Hattie e Timperley (2007), explicam que o *feedback* faz parte do processo de ensino, portanto não tem efeito em um vácuo.

Observou-se ainda que o *feedback* relacionado à tarefa (n=89) foi o mais utilizado pelos professores. Isso demonstra que os professores estão presos a um sistema de ensino pautado predominantemente na mera indicação de erro. Não se quer dizer aqui que esse nível de *feedback* deve ser desprezado, mas sim que ele, sozinho, não passa de uma pedagogia obsoleta, que só aponta erros, e que não capacita o aluno para melhorar seu desempenho. É fato que o *feedback* ao nível da tarefa tem sua relevância no conjunto da avaliação formativa, o que se discorda aqui é o exclusivismo dele em detrimento dos demais níveis que poderiam ser explorados.

Por outro lado, algumas escolas se mostraram mais próximas de uma proposta de *feedback* que possam promover a autorregulação da aprendizagem

como observou-se na Escola A e Escola G nas quais o *feedback* do professor atendeu diferentes níveis necessários para que o aluno possa empreender melhorias na sua escrita, de modo que possam obter uma compreensão mais profunda sobre os resultados obtidos, autorregular suas ações e utilizar estratégias mais eficazes em na aprendizagem. De acordo com Hattie e Timperley (2007), os maiores efeitos do *feedback* ocorrem quando há informações sobre uma tarefa e como fazê-la de forma mais eficaz.

Na sequência serão apresentados alguns recortes de exemplos de *feedback* pertinentes aos quatro níveis de *feedback* extraídos da pesquisa. Estes excertos tratam-se de informações que foram escritas à mão pelos professores e transcritas originalmente pelas autoras, de forma a prover uma melhor visualização acerca das correções.

O primeiro recorte que será apresentado trata-se de um exemplo de *feedback* relacionado ao nível da tarefa (quadro 2), que se mostra caracterizado pelas correções de erros pontuais, feitas pelo professor no corpo do texto do aluno, assinalados como erros ortográficos (ausência de 's' nas palavras no plural) e de pontuação (vírgula indevida)

Quadro 2 – Exemplo de *feedback* relacionado ao nível da tarefa

Recorte da redação escrita pelo aluno:

Brasil é típico da comida ter bastante temperos, isto ajuda em nosso má hábitos alimentício, o sal e o açúcar atrapalham na digestão do mentabolismo. Estes hábitos já viraram rotina, e não é um problema apenas para as crianças, mais para os adultos também, essa má alimentação pode não ter resultado imediato, mas os problemas apareceram.

Uma das soluções seria um projeto que incentivasse as pessoas a terem uma alimentação melhor, campanhas que pudessem demonstrar o que é bom para saúde como devem ser preparado(s) os alimentos para que os pais pudessem preparar seus alimentos fazendo com que diminuísse(m) estes problemas; para as crianças crescerem com estes hábitos e passar para seus filhos de geração para gerações.

Feedback do professor:

Observe:

- poucos argumentos
- ortografia
- pontuação

Fonte: Transcrição do texto original da pesquisa.

As limitações comuns a esse nível de *feedback* podem ser identificadas quando o professor se limitou à comentários restritos, sinalizado logo abaixo da escrita do aluno (“*observe*”). Os impactos do uso exclusivo desse tipo de *feedback* podem ser analisados a partir de alguns ângulos, por exemplo, o professor não explicou como deve ser a palavra correta, (mais – mas); não há clareza das informações, por exemplo, o professor registrou a expressão “*Poucos argumentos*”, sem sinalizar no texto onde isso aconteceu e como deveria ser resolvido. Ao que se percebe, é que o *feedback* dado pelo professor foi ineficaz para o avanço para o aluno, uma vez que se percebe um ‘vácuo’ que deixou aluno sem saber como melhor argumentar, pois não houve um direcionamento ou um exemplo a seguir. Acerca desses aspectos, o próximo recorte (quadro 3) traz outras situações que exemplificam um tipo de *feedback* vago, considerado no nível da tarefa.

Quadro 3 – Exemplo de *feedback* relacionado ao nível da tarefa

agentes? Exequível?	Recorte da redação escrita pelo Aluno: <i>Faz se necessário, portanto, o apoio mútuo de todos para que não contamine (?) mais pessoas e transforme a sociedade em uma sociedade doente. O <u>melhoramento</u> de diagnóstico para ser rápido, logo a cura ser rápida. E o ensinamento de que a depressão é muito séria e deve ser tratada.</i>	Falácia!
---------------------	---	----------

Fonte: Transcrição do texto original da pesquisa.

Conforme mostra a quadro 3, observa-se claramente a falta de direcionamento do *feedback* quando o professor sublinhou três termos e escreveu aleatoriamente nas margens do texto: “*Agentes? Exequível?! Falácia!*” Em que medida essas (des)informações podem colaborar para o melhor desempenho em textos escritos pelos alunos? É bem provável que o aluno desconheça pelo menos duas destas palavras (exequível e falácia). Mesmo na suposição de que as conheçam, o que a professora quis dizer com isso? Já que interpretar com precisão seria de fato impossível porque as palavras estão soltas. De acordo com Hattie (2013) o propósito do *feedback* é reduzir as discrepâncias entre compreensão/desempenho e objetivo desejado. Conforme exposto nos recortes (quadro 2 e 3), o *feedback* relacionado ao nível da tarefa além de limitado não traz uma informação clara acerca da qualidade da escrita do aluno.

Além disso, pode-se inferir que esse tipo de *feedback* possivelmente desmotivou o aluno a escrever uma vez que as informações fornecidas pelo professor se mostram centrado nos erros, porém sem que haja orientações de estímulos para o aluno reescrever seu texto. Sobre esses apontamentos, Brookhart (2008) ressalta que o *feedback* só é eficaz quando se traduz em uma mensagem clara e positiva para os alunos.

De forma complementar ao *feedback* ao nível da tarefa, o *feedback* no nível de processo indica um caminho de como se deve fazer para melhorar a aprendizagem, conforme mostra no exemplo que segue (quadro 4). A partir do recorte pode-se observar que o *feedback* do professor se mostrou mais focado na compreensão do processo de elaboração da escrita, de forma a prover ao aluno uma identificação sobre os possíveis erros relacionados à proposta inicial de produção de texto (“a proposta sugere discutir as possíveis causas. Apenas no D3 há essa abordagem”) e ainda sobre a estruturação do texto (“não deixe linha em branco entre os parágrafos...”).

Quadro 4 – Exemplo de *feedback* relacionado ao nível do processo

Recorte da redação escrita pelo aluno:

As brigas ocorrem geralmente por causa de namorados entre os meninos e para a demonstração de força entre os meninos essas brigas geralmente são filmadas e virão entreterimento na internet depois
----- (linha em branco)

Logo é muito importante que os pais acompanhem a vida escolar dos filhos e a escola inclua projetos para amenizar conflitos e desenvolver uma melhor convivência entre os alunos

Feedback do professor:

OBS: Não deixe linha em branco para dividir parágrafos, você faz isso apenas com o afastamento da margem. A proposta sugere discutir as possíveis causas, apenas no D3 há essa abordagem.

O pronome relativo ONDE deve retomar um lugar, use “em que”, “na qual”.... E seu desenvolvimento, pensando nas causas sugeridas pela proposta poderia ser:

Desenvolvimento

D1 – Papel da família

D2 - Dificuldade de aceitar/combinar com o outro

D3 – Necessidade de ‘poder’ / exibicionismo

Fonte: Transcrição do texto original da pesquisa.

Faz-se importante destacar que além desses aspectos mencionados o professor também sugeriu um caminho a ser seguido pelo aluno, de forma que ele pudesse refazer seu texto e ir ao encontro da proposta da redação quando apresentou uma organização de desenvolvimento para a argumentação (D1, D2, D3). Hattie e Timperley (2007) dizem que o *feedback* deve ser visto tanto como fornecimento de informações específicas pontuais sobre a tarefa, quanto como um direcionamento explícito sobre como o aluno pode melhorar suas futuras produções (*feedforward*). Essas ações são essenciais para a compreensão mais profunda sobre os resultados obtidos e contribuem para o *feedback* ao nível da autorregulação.

De acordo com os referenciais teóricos o *feedback* no nível da autorregulação é o que incentiva o automonitoramento das ações do aluno e suas reflexões. O aluno – um sujeito ativo – busca estratégias para melhor a aprendizagem quando se encontra diante de questionamentos que o fazem pensar sobre o que já sabem (metacognição) e sobre quais ações ele precisa mobilizar e regular para alcançar os objetivos de conhecimentos pretendidos. No exemplo de *feedback* do quadro 5 que se segue, pode-se perceber que o professor se preocupou primeiramente em levantar questões que mobilizassem o aluno a refletir sobre seu próprio texto (“*E sua opinião diante disso?; Qual seu ponto de vista sobre?*”), que se mostraram presentes em todo o seu *feedback*, de forma a conduzir o aluno à compreensão das informações que vieram depois (“*Após definir o que pensa a respeito...*”).

Quadro 5 – Exemplo de *feedback* relacionado ao nível da autorregulação

Recorte da redação escrita pelo aluno:

Há alguns anos o Brasil foi escolhido para receber megaeventos esportivos (copa do mundo e olimpíadas), e para receber esses eventos era necessário uma boa infraestrutura na qual o Brasil não possuía. Então foi necessário a realização de obras para receber esses eventos, o que gerou um gasto para o governo.

Feedback do professor:

Você seleciona bem as informações, mas note que o texto está bastante expositivo, com a apresentação dos fatos ocorridos. E a sua opinião diante disso? Diante da situação que você ilustra muito bem, qual o seu ponto de vista sobre? Após definir o que pensa a respeito, organize o desenvolvimento de seu texto com argumentos que levem ao leitor a pensar: “verdade, ele tem razão no que diz”. Ficou em dúvida em como construir esses argumentos? Acalme-se, vamos às dicas. O tema diz respeito ao legado desses eventos, certo? Você pode ilustrar os pontos positivos e negativos com exemplos de fatos ocorridos (o que se chama de argumento por exemplificação) ou com a apresentação de dados estatísticos (número de instituições de credibilidade dão moral à informação) ou com a citação de um especialista da área que analisou os impactos (chamamos essa técnica de argumento de autoridade). Vale lembrar que para cada ideia de argumento que você tiver é importante inseri-la com organização. Como se faz isso? Através do uso de parágrafos para cada assunto discutido. Partiu colocar em prática!

Fonte: Transcrição do texto original da pesquisa.

Um dos aspectos essenciais relacionado ao nível da autorregulação, que merece ser destacado no *feedback* do quadro 5, foi a maneira que o professor construiu seu diálogo com o aluno “se colocando em seu lugar” (Hattie, 2013), no qual deixou claro que compreendia quais eram as suas possíveis dúvidas em relação às lacunas existentes em seu texto, ao mesmo tempo em que o transmitia confiança (“Ficou em dúvida em como construir esses argumentos? Acalme-se, vamos às dicas”). Um outro aspecto observado é que além de descrever detalhadamente o processo de construção de um texto, em termos de estrutura e elaboração do pensamento argumentativo, o professor se mostrou atento em explicar cada conceito citado (ou citar o conceito, “Você pode ilustrar os pontos positivos e negativos com exemplos de fatos ocorridos - o que se chama de argumento por exemplificação, ou com a apresentação de dados estatísticos - número de instituições de credibilidade dão moral à informação”), diferente do professor do quadro 3, que utilizou

palavras de difícil compreensão (falácia; exequível), que possivelmente poderiam ser desconhecidas pelo aluno. Ao final, vale destacar que o professor ainda, de forma otimista e descontraída, estimulou o aluno a refazer seu texto e colocar em prática tudo que foi explicado (“*Partiu colocar em prática!*”).

A partir dessas observações, infere-se que o exemplo de *feedback* quadro 5 se mostra coerente com o que preconiza a literatura especializada quando ressalta que o *feedback* do professor precisa ser claro, específico, pontual, e principalmente atento à escrita, no sentido do efeito que a mensagem pode causar no aluno em termos de respeito e confiança entre o aluno e o docente (BROOKHART, 2008; HATTIE, 2013). É nessa direção que o *feedback* relacionado ao incentivo do comportamento do autorregulado do aprendiz torna-se propiciador da confiança e do engajamento do aluno, rumo aos objetivos pretendidos (HATTIE; TIMPERLEY, 2007).

Por fim, traz-se para essa análise um exemplo de *feedback* ao nível do *self* (eu), que de acordo com os dados da pesquisa, apresentados na tabela 1, se mostrou menos frequente entre os professores, aparecendo somente em duas redações corrigidas. De acordo com Hattie e Timperley (2007), esse tipo de *feedback* se mostra direcionado ao *self* do interlocutor, ou seja, direcionado ao aspecto pessoal e afetivo e geralmente se mostra mais focado no engajamento do aprendiz do que aos conhecimentos, por isso, às vezes, a informação é dada de forma geral sobre o texto e quase sempre com frases positivas, conforme pode ser observado no recorte que se segue (quadro 6).

Quadro 6 – Exemplo de *feedback* relacionado ao nível do *Self*

Feedback do professor:

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

Fonte: Transcrição do texto original da pesquisa.

De acordo com o que se observa no recorte do quadro 6, o *feedback* ao nível do *self* não apresentou nenhum acréscimo de melhorias na tarefa, uma vez que, apesar do professor sinalizar os elementos textuais (“*introdução,*

argumentação”), a informação se mostrou generalizada e sem apontamentos de erros ou desconhecimentos, que é onde o *feedback* se mostra próspero para a aprendizagem (HATTIE, 2013). Porém, vale ressaltar que o *feedback* ao nível do *self* tem sua devida importância, pois pode interferir positivamente na autoestima do aluno, sobretudo quando trabalhado junto a outros níveis, como mostra o exemplo que se segue (quadro 7).

Quadro 7 – Exemplo de *feedback* relacionado ao nível do *self*

Feedback do professor:

Muito bem! Induziu na introdução que iria apontar os pontos positivos e negativos e os fez! Seu texto ficará melhor se você o dividir em mais parágrafos, um para cada assunto discutido.

Fonte: Transcrição do texto original da pesquisa.

No exemplo citado (quadro 7), observa-se que o *feedback* do professor ao mesmo tempo que foi direcionado ao *self* (“*muito bem!*”), também se reportou ao processo de construção do texto, sugerindo ao aluno novas estratégias de organização da escrita (“*Seu texto ficará melhor ainda se você o dividir em mais parágrafos, uma para cada assunto discutido*”).

Em suma, sobre a análise do *feedback* escrito pelos professores nas 130 redações coletadas, conclui-se que, ainda que os resultados tenham apresentado evidências de *feedback* ao nível da autorregulação (Exemplo quadro 5) e *feedback* ao nível do processo (exemplo quadro 4), grande parte dos professores desta pesquisa o forneceram focado na tarefa (Total = 89). Além disso, quase não se observou a ocorrência do *feedback* concentrado no aluno e nas suas características pessoais, ou seja, ao nível do *self* (Total = 2), o que também poderia ser considerado positivo, caso fosse encontrados concomitantes com outros níveis, conforme sugerem Hattie e Timperley (2007).

Considerando esses números e os exemplos apresentados, pode-se concluir que, a maioria dos *feedback* escritos nas redações dos alunos, identificados como centrados ao nível da tarefa, não retrataram a capacidade comunicativa do professor em fornecer informações suficientes e necessárias para que o aluno melhorasse seus textos, uma vez que a correção de erro sem

comentário, ou a falta de clareza, em algumas situações desinformou mais do que informou e não oportunizou ao aluno recursos suficientes e necessários para melhorarem suas redações. Sem entender o *feedback* escrito do professor (quando este o realiza) a atitude mais provavelmente esperada do aluno é ignorá-lo, tendo em vista que ele não vê qualquer significado nas anotações do professor, geralmente escritas em vermelho que, por certo, grande parte dos alunos imaginam que não lograram com sucesso a tarefa.

Considerações finais

À luz dos teóricos elencados neste capítulo, contatou-se que o ensino de produção textual demanda atenção específica a partir de reflexões mais atualizadas dos docentes sobre estratégias desse ensino. É prioritário trabalhar em prol do desenvolvimento da autorregulação dos alunos – expediente que demanda as três etapas do processo de *feedback* (antes, durante e após a realização da tarefa), nas modalidades oral e escrita, para o alcance do objetivo pretendido.

A pesquisa de campo indicou que no *feedback* escrito pelo professor nas redações dos alunos, das sete escolas observadas, apenas duas o realizaram na diretriz da autorregulação da aprendizagem, conforme orientam Hattie e Timperley (2007) e que nas demais predominou o *feedback* no nível de tarefa – o que nos confirmou a hipótese de que o *feedback* do professor ao aluno não oferecido no nível de autorregulação da aprendizagem, mas predominantemente no nível da tarefa, sendo o no qual o erro tem sido pouco utilizado como estratégia de aprendizagem. Quando trabalhado de forma isolada, como se mostrou na maioria das redações, o *feedback* ao nível da tarefa, em geral, não traz características de incentivo à autorreflexão do estudante sobre seu próprio desempenho, sobretudo para busca de formas mais adequadas de superar suas dificuldades.

A partir dos dados coletados na pesquisa entende-se que, mesmo que os professores se mostrassem bem intencionados em suas ações e informações, de nada vale se o *feedback* não abrir novas perspectivas de desempenho e ainda, conforme o que traz na literatura especializada (BROOKHART, 2008) pode ser até mesmo se desmotivador se ele for mal interpretado pelo aluno. Sendo assim, o *feedback* não garante a aprendizagem quando não considera o aluno em suas características cognitiva e metacognitiva, pontos medulares do

processo de ensino-aprendizagem,, e não avança para o para o *feedforward*, isto é, que a informação fornecida possa promover caminhos que leve o aluno a diminuir as discrepâncias entre o que ele já sabe e o que precisa aprender para melhorar o seu desempenho nas futuras tarefas, e gerar impactos positivos na aprendizagem.

Em suma, é esse o patamar que o ensino brasileiro precisa atingir para não se destacar mais como “lanterna” no ranking mundial de educação e para que a nação conte com um povo mais consciente de sua cidadania. Nesse propósito, enfatiza-se a necessidade de uma maior divulgação e conscientização dos professores a respeito de outras formas de *feedback*, além do nível da tarefa, que possam trazer resultados mais próximos aos objetivos de ensino e aprendizagem, em especial no que se refere a capacitação e fluência dos alunos para a produção textual.

Por derradeiro, considerando as limitações do estudo, sugere-se que esses resultados deste estudo sejam averiguados em outros contextos, reafirmando ou não as conclusões obtidas, e afim de obter informações sobre práticas exitosas a partir do *feedback* do professor.

Referências

- BANDURA, Albert. **Self-efficacy: the exercises of control**. New York: W. H. Freeman, 1997.
- BROKHART, Susan M. **How to give effective feedback to your students**. 2. ed. ASDC: Alexandria, 2017.
- CLEARY, Timothy J.; ZIMMERMAN, Barry J. Teachers' perceived usefulness of strategy microanalytic assessment information. **Psychology in the Schools**, v. 43, n. 2, 2006, p. 149-155.
- FLAVELL, John H. Speculation about the motive and development of metacognition. In: WEINERT, F. Y KLOWE, R. (Eds.). **Metacognition, Motivation and Understanding**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1987, p. 21-29.
- HATTIE, John. Know thy impact: Teaching, Learning and Leading. [entrevista concedida a] George Zegarac. In **Conversation**. v. 4, n. 2, 2013, pp. 1-18. Disponível em: <https://thelearningexchange.ca/wp-content/uploads/2017/04/Know-Thy-Impact-Teaching-Learning-and-Leading.pdf>. Acesso em: 19 maio 2021.
- HATTIE, John; TIMPERLEY, Helen. The Power of *Feedback*. **Review of Educational Research**. March 2007, v. 77, n. 1, p. 81-112.

- MASON, B.; BRUNING, R. **Providing Feedback in Computer-based Instruction**: What the Research tells us. Class Research Report. Center for instructional Innovation, University of Nebraska-Lincoln, n. 9, 2001.
- NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky**: cientista revolucionário. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2002.
- PINTRICH, Paul R. The Role of Goal-Oriented in Self-Regulated Learning. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. (Eds.), **Handbook of Self-Regulation**. San Diego, CA: Academic Press, 2000, p. 451-502.
- SALDAÑA, Paulo. Enem 2019 teve 4% dos participantes com nota zero na redação e 53 com nota máxima. Brasília. **Folha de São Paulo**. Brasília. 17 de janeiro de 2020. Educação. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/01/enem-2019-teve-4-dos-participantes-com-nota-zero-na-redacao-e-53-com-nota-maxima.shtml>. Acesso em: 18 maio 2021.
- VEIGA SIMÃO, A. M. Autorregulação da Aprendizagem: um desafio para a formação de professores. In: BIZARRO, R.; BRAGA, F. **Formação de professores de línguas estrangeiras**: reflexões, estudos e experiências. Porto, 2006. p. 192-206.
- WIGGINS, Grant. Seven keys to effective *feedback*. **Feedback for learning**, v. 70, n. 1, 2012, p. 10-16.
- ZIMMERMAN, Barry J. Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. (Eds.). **Handbook of self-regulation**. New York, San Diego: Academic Press, 2000, p. 13-39.
- ZIMMERMAN, Barry J.; PAULSEN, Andrew S. Self-monitoring during collegiate studying: An invaluable tool for academic self-regulation. **New directions for teaching and learning**, v. 1995, n. 63, 1995, p. 13-27.

6. A relação de professores com alunos residentes em instituição de acolhimento: percepções das crenças de autoeficácia sob a perspectiva do professor

Fernanda Rodrigues Guedes Gomes¹

doi: 10.52695/978-65-88977-41-5-p101-114

Se as pessoas não acreditam que têm o poder para produzir resultados, elas não tentarão fazer as coisas acontecerem (Albert Bandura, 1997, p. 3)

Considerações iniciais

A escolha pelo tema deu-se em decorrência do interesse em verificar a relação estabelecida entre o professor e o aluno residente em instituição de acolhimento, e como a crença de autoeficácia se materializa em suas mediações educacionais. A relevância desse trabalho decorre da escassez de produções científicas que pautam a relação entre o sujeito pesquisado - professor e o alvo de suas ações - o aluno acolhido institucionalmente.

1. Mestra em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF).

É imperioso registrar que este capítulo é um recorte de um trabalho dissertativo apresentado por Gomes (2021)², cujo sujeito é o professor que possui em sua sala de aula alunos que são residentes em casas de acolhimento institucional. O objetivo desse estudo foi verificar a percepção de professores sobre suas crenças de autoeficácia no trato com alunos residentes em casas de acolhimento e o quanto as mesmas influenciam suas condutas docentes para com eles. O presente capítulo resulta de um estudo de caso descritivo, de natureza qualitativa.

Diversos segmentos científicos buscaram nas crenças de autoeficácia a compreensão sobre determinados comportamentos (AZZI, POLYDORO, 2006), mas não se identificou nenhum estudo brasileiro que focalizasse a crença de autoeficácia do professor no trato com o aluno residente em casa de acolhimento institucional.

Desse modo, o presente capítulo trata-se de um estudo recente e potencializador de novas investigações e análises, pois visa compreender como as crenças de autoeficácia repercutem na conduta docente e a respectiva percepção dos professores sobre suas ações. Considerando as suas contribuições, esse estudo leva a analisar o papel do professor na função mediadora no processo de ensino, e a pensar em instrumentos/ações possíveis para que o docente promova um desenvolvimento educativo eficiente para com seus alunos acolhidos institucionalmente.

No presente capítulo inicialmente apresentam-se sucintamente conceitos teóricos que embasaram o estudo: a Teoria Social Cognitiva, a Teoria da Autorregulação da Aprendizagem e a Teoria da Autoeficácia, visto haver interrelação entre elas. Prossegue-se apresentando a metodologia, os resultados obtidos, as considerações finais, e finaliza-se com menção às referências bibliográficas.

Teoria Social Cognitiva

O processo de aprendizagem foi um campo muito demandado pelos princípios behavioristas, que evidenciaram a relação entre os estímulos

2. GOMES, Fernanda R. G. **A percepção das crenças de autoeficácia de professores de alunos residentes em instituições de acolhimento**: um Estudo de Caso em uma escola da rede pública. 2021. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem), Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, (RJ), 2021.

ambientais e as respostas dos indivíduos (BANDURA, 2005). Limitar a aprendizagem pelo nexos tentativa e erro (postura behaviorista), era reduzir perspectivas complexas e promotoras de conceitos que hoje robustecem a compreensão de ações humanas em seus repertórios contidos nas relações sociais e principalmente educacionais.

Bandura analisou as propostas de teóricos como Miller e Dollard (1941), que propuseram a teoria da aprendizagem social. Essa teoria não coadunava com os princípios behavioristas, mas ainda faltava algo para melhor compreensão sobre a aprendizagem e as ações humanas (PAJARES, OLAZ, 2008). Em 1963, Albert Bandura e Richard Walters avançaram nos estudos sobre a aprendizagem social, ampliando as observações, o reforço vicário, a não sujeição aos processos psicanalíticos e nem aos fundamentos behavioristas. Posicionaram-se então “no papel crítico que os modelos sociais desempenham no funcionamento humano” (PAJARES; OLAZ, 2008, p. 97).

Mesmo com os avanços teóricos e com a publicação em 1977 de *Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change*, Bandura tinha ciência que na sua teoria e nas demais existia algo ainda a despontar, incluir e compreender. Segundo Pajares e Olaz (2008),

Ele (Bandura) identificou esse importante elemento que faltava - que os indivíduos criam e desenvolvem percepções pessoais sobre si mesmos, as quais se tornam instrumentais para os objetivos que perseguem e para o controle que exercem sobre o seu próprio ambiente (PAJARES; OLAZ, 2008, p. 97)

A partir dessa observação, Bandura publicou em 1986 o livro *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*, que conectava com o elemento faltante: cognição. Assim, procedeu-se a transmutação da aprendizagem social para social cognitiva.

De acordo com Pajares e Olaz (2008),

Bandura (1986) começou a promover uma visão do funcionamento humano que previa um papel central para os processos cognitivos, vicários, autorreguladores e autorreflexivos na adaptação e mudanças humanas. Bandura mudou o rótulo de sua teoria, de aprendizagem social para social cognitiva, de maneira a distanciar-la das teorias da aprendizagem social

preponderantes à época e para enfatizar o poderoso papel que a cognição desempenha na capacidade das pessoas de construir a realidade, autorregular-se, codificar informações e executar comportamentos. (PAJARES; OLAZ, 2008, p. 97)

Assim, compreendemos a Teoria Social Cognitiva sendo aquela que irá corresponder à interpretação e justificativa sobre a conduta humana externalizada em forma de ação ou reação, ou seja, trata-se da teoria que irá explicar o comportamento do sujeito humano (PAJARES; OLAZ, 2008). Por meio da Teoria Social Cognitiva é identificado o âmagô das ações (sentido lato - ação e reação) dentro de uma relação triangular recíproca e determinante, onde o indivíduo por meio de suas capacidades básicas tais como autorregulação, autorreflexão, aprendizagem vicária, antecipação e simbolização, agirá intencionalmente com uma determinada finalidade.

Conhecer os fundamentos da Teoria Social Cognitiva é estabelecer o entendimento sobre as relações existentes entre pessoa - sujeito agente, comportamento e ambiente, de tal modo que cada vértice dessa figura triangular desempenha influência entre si e conduz a atitude proativa ou intimidadora (PAJARES; OLAZ, 2008). Bandura (1997), quando nos apresenta o esquema da Reciprocidade Triádica, permite-nos perceber que a crença de autoeficácia está contida na relação estabelecida entre a pessoa, o comportamento humano e os fatores ambientais. Assim, situar a Teoria da Autoeficácia de modo isolado sem a devida comunicação e entendimento com os pressupostos teóricos da linha social cognitiva é comprometer-se com o fracasso e com inferências equivocadas a respeito da mesma (BANDURA, 1997).

Autorregulação da Aprendizagem

Conforme Gomes (2021), vários são os estudos e autores que convergem sobre a importância da autorregulação como princípio orientador para a consecução de um determinado objetivo, contudo, salienta-se Zimmerman (2000) pela sua caminhada social cognitiva que coaduna com as concepções de Albert Bandura e seus respectivos ensinamentos.

A orientação de Zimmerman (2000) sobre o conceito de Autorregulação é expressa na seguinte sentença: “refere a pensamentos, sentimentos e ações

autogeradas que são planejadas e ciclicamente adaptadas para a realização de metas pessoais” (ZIMMERMAN, 2000, p. 14).

No conceito trabalhado por Zimmerman (2000), podemos identificar as dimensões que compõem o construto da autorregulação: quando menciona a pensamentos relacionamos à cognição/metacognição; os sentimentos refletem a motivação do indivíduo em mover-se para um determinado objetivo; ações autogeradas planejadas dizem respeito ao comportamento do indivíduo e contextualizadas de acordo com suas demandas e projeções de realizações; por fim as ações ciclicamente adaptadas, remete à adequação de ações para fazer ajustes atuais.

A natureza cíclica do sistema autorregulatório ajuda-nos a compreender seu vínculo com as crenças de autoeficácia e a Teoria Social Cognitiva dentro da dimensão motivacional. Zimmerman (2013) identifica três fases cíclicas do comportamento autorregulado, a saber:

Fase de Antecipação/Planejamento: Trata-se da largada da ação em direção à meta pretendida. Nesse momento o indivíduo idealiza o que deseja e planifica seus atos para a aquisição de seus objetivos. São identificadas duas marcas nessa fase: 1- Análise da Tarefa – que aborda o Reconhecimento do Objetivo e Planejamento Estratégico; e 2- Crenças Motivacionais que se desdobram em: Autoeficácia, Expectativas de Resultados, Interesse Intrínseco/Valor e Orientação para o objetivo/meta, dentre outras.

Fase de Desempenho/Execução ou Controle Volitivo: Nesta fase verifica-se se as pretensões estão sendo materializadas através das estratégias planejadas para a obtenção de um determinado propósito, bem como a motivação em persistir.

Fase de Autorreflexão: É a análise sobre todo o percurso realizado com criticidade sobre a conduta adotada. Também possui dois enfoques: 1- Autojulgamento (Autoavaliação e Atribuição Causal) e 2- Autorreação (autossatisfação e inferência adaptativa ou defensiva).

Compreender e saber utilizar os recursos autorregulatórios são atributos diferenciais para a obtenção de êxito no papel mediador do professor. Assim, seu planejamento, antevisão, execução/monitoramento e reflexão serão permeados por fatores pessoais e ambientais. Suas condutas penetram em dimensões autorregulativas (metacognitiva, motivacional, comportamental

e contextual) que, de acordo com o caso concreto, alguma delas se acentuará, mas jamais atuarão de forma isolada (ZIMMERMAN, 2000; PRINTRICH, 2004). Assim, a crença de autoeficácia está intimamente vinculada à dimensão motivacional. A motivação impulsiona o sujeito para um determinado propósito, mas para isso é necessário acreditar ser capaz de realizar as práticas necessárias que resultem no alcance do pretendido.

Teoria da Autoeficácia

A ação humana é influenciada pelas *crenças de autoeficácia*, cujo conceito é retratado por Bandura (1986, p. 391, grifo nosso), como sendo “julgamentos das pessoas sobre suas capacidades para organizar e executar cursos de ação necessários para alcançar certos tipos de desempenho”. Bandura foi quem chancelou o conceito de autoeficácia pela primeira vez em 1977, em sua obra *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*, cujo foco era analisar as alterações das condutas humanas para se desviar do medo. Bandura foi quem deu os principais passos sobre a operacionalidade, conceito e pesquisas no âmbito da educação.

De acordo com Gomes (2021), ao estabelecer a compreensão sobre as crenças de autoeficácia, identifica-se que são percepções individuais sobre sua própria capacidade. A partir do momento que o julgo do agente (professor) é positivo, a ponto de se considerar capaz para o desempenho de uma determinada ação, surge o acionamento motivacional. A partir do momento que o sujeito acredita em si, suas operacionalidades são dirigidas de modo positivo, a presunção de sucesso no objetivo a alcançar é idealizada, pensamento e comportamento são regulados. Na mesma proporcionalidade acontece com o acreditar e julgar que não se tem capacidade para realizar determinados atos para o alcance de um propósito, a baixa crença de autoeficácia repercute de modo a desprestigiar as impressões sobre si e as capacidades executivas (BANDURA, 1997).

Outro dado a salientar é a distinção entre as crenças e a real capacidade do sujeito. As crenças nos ajudam a observar como que o agente usa seu conhecimento e habilidade (BANDURA, 1997). Em um dado momento a pessoa poderá ter capacidade, habilidade e competências, mas as crenças sobre si são desfavoráveis para desempenhar uma determinada ação. Em contrapartida,

não possui habilidade, capacidade, mas o julgo sobre si é de ser capaz de realizar ações para atingir o alvo pretendido.

Destaca-se também a distinção entre crenças ou expectativas de autoeficácia e expectativas de resultados. A expectativa de resultado é a crença de que certos comportamentos poderão conduzir a resultados positivos. A expectativa de eficácia por sua vez, é a crença do sujeito em poder desempenhar (ser capaz) o comportamento necessário para produzir os resultados esperados (BANDURA, 1986).

Além de ensinar, o mestre assume a missão diária de questionar sobre suas capacidades no exercício social e cidadão para com seus alunos. Confrontar suas condições internas com a realidade fática da sala de aula é assumir suas competências e verificar se de fato possui capacidade de exercê-las com os alunos. Não são somente suas habilidades que estão sendo ponderadas, mas a reflexão sobre as mesmas e a capacidade de exercê-las com primazia e domínio para particularizar cada demanda suscitada durante sua caminhada educativa.

As crenças de autoeficácia dentro do contexto educacional estão atreladas na perspectiva que o indivíduo se organiza por meio da interação no ambiente de forma que é capaz de ser produto e produtor do seu próprio espaço e no seu meio social. A partir das suas interações e intervenções comportamentais, o tríduo - personalidade, ambiente e comportamento - estabelece a reciprocidade triádica existente entre as relações bidirecionais, corroborando para a promoção da autoeficácia. Esse movimento de atuação pessoal é dado pelo fato que o indivíduo é um agente dotado de intencionalidade, reflexão antecipatória, autorreatividade e autorreflexibilidade.

Aspectos Metodológicos

A pesquisa caracterizada como estudo de caso, de abordagem qualitativa e objetivos descritivos, foi desenvolvida com 30 professores do Ensino Fundamental designado 2º segmento (6º ao 9º ano), numa instituição de ensino da rede pública estadual, localizada na região Norte Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. A escolha decorreu do fato de que na referida escola havia um maior quantitativo de professores atuando com alunos acolhidos institucionalmente.

Em relação aos sujeitos, preliminarmente foram identificados 35, entretanto obteve-se a resposta de 30, representando 85,71% de adesão à pesquisa proposta. Ressalta-se que a figura feminina prevaleceu, de modo que foram 29 mulheres e 1 (um) homem. Como recurso de observação foi utilizado o questionário, composto de 36 questões, e dividido em três partes: a primeira vinculada à caracterização do professor, sua relação com a administração da escola e com a casa de acolhimento; a segunda parte relacionada ao processo de ensino/aprendizagem com alunos residentes em casas de acolhimento; a terceira parte destinou-se a avaliar o desempenho em sala de aula. Ressaltamos que as perguntas que compuseram o questionário tiveram também como inspiração a Escala de Autoeficácia de Ensino do Professor NAVARRO (2007). A referida escala é composta por categorias que versam sobre a avaliação do professor acerca de sua autoeficácia no que se refere: ao planejamento de ensino; ao envolvimento ativo do aluno e à sua aprendizagem; à capacidade de favorecer a interação positiva em sala de aula; à avaliação da aprendizagem e à função do ensino.

Cabe salientar que o questionário eletrônico promovido pelo *Google Forms* otimizou a coleta de dados que ocorreu no ano de 2020, em plena oficialização do estado pandêmico em virtude do SARS-Cov2, causando a doença COVID-19.

Resultados obtidos

A maioria dos alunos daqueles professores observados, provenientes de casas de acolhimento institucional, se encontravam no 6º ano de escolaridade, e a maioria deles (80%) apresentavam defasagem idade/série.

Questionou-se aos professores se possuíam informação sobre o objetivo e funcionamento das casas de acolhimento institucional. Dentre eles 83,33% responderam que “sim”, demonstrando alguma familiaridade com a instituição de acolhimento daqueles alunos.

Sobre a existência de comunicação entre o professor e as casas de acolhimento, 80% dos docentes responderam não haver compartilhamento de ideias.

Levantou-se a experiência dos professores no magistério com aqueles alunos e a maioria (76,60%) possuía entre 5 e 14 anos de experiência.

Perguntou-se aos professores sobre a quantidade de alunos residentes em casas de acolhimento institucional com os quais já haviam tido contato. No todo, foram assistidos pelos professores 514 alunos. A quantidade de alunos assistidos por cada um foi variada, cerca de 76,50% dos professores não excederam a quantidade de 20 alunos. A relação era inversa: quanto maior o quantitativo de alunos assistidos menor a incidência de professores atuantes com os mesmos.

Os contatos dos professores com aqueles alunos ocorriam na sala de aula, através das disciplinas que ofereciam, assim descritas: o maior contingente lecionava Língua Portuguesa (26,50%); por ordem decrescente segue Ciências (20,58 %), História e Matemática (14,70%), Artes (8,82%), Geografia (5,88%), Produção Textual e Inglês (2,94%) e Sem Disciplina (2,94%).

Em relação à quantidade de alunos em sala de aula a opinião foi unânime: havia um número excessivo, apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/1996, não estabelecer um quantitativo sobre os alunos em sala.

Perguntando aos professores se constataavam diferenças significativas de comportamento entre os alunos residentes em casas de acolhimento e os que não eram, a maioria (96,67%) indicou perceber diferenças, principalmente relacionada à aprendizagem. Dos entrevistados, 86,67% dos professores mencionaram que encontravam obstáculos para o atendimento pedagógico diferenciado àqueles estudantes. Quanto à satisfação com o trabalho desenvolvido com os alunos residentes em casa de acolhimento institucional, dos 28 professores que opinaram 93,33% não estavam satisfeitos. Indagou-se se as expectativas dos professores em contribuir para o desempenho dos alunos residentes em casas de acolhimento institucional interferiam em suas atuações com eles; 73,3% deles responderam que sim.

Sobre o desempenho dos docentes em sala de aula, a pesquisa também avaliou as estratégias que utilizavam para o envolvimento ativo dos alunos em classe e para favorecer a interação entre eles. Um número significativo de professores (50%) mencionou incentivar pouco a participação dos alunos em classe, bem como o envolvimento ativo deles na aprendizagem (63% dos professores). No que tange às estratégias quanto ao favorecimento da interação dos alunos entre si, a maioria do grupo classificou suas atuações como regular, evidenciando a necessidade de uma atuação em nível mais elevado.

Também um número significativo dos professores (43,3%) relatou incentivar pouco a crença de autoeficácia dos alunos, e 50% dos mesmos avaliou como regular a própria autoeficácia no trato com esses estudantes. Os resultados apresentados demonstraram que o sentimento de eficácia coletiva dos professores classificava-se como regular (50% dos respondentes), de forma que seria desejável se ocorressem em nível mais alto.

Perguntando aos professores se adaptavam suas aulas às necessidades dos alunos, 15 deles (50% do grupo) classificaram suas atuações como regular, 12 sujeitos (40,0%) mencionaram que consideravam suas ações boa, e três (10%) indicaram como excelente suas ações de adaptar as aulas às necessidades dos discentes acolhidos.

Foi também indagado se os professores autoavaliavam suas práticas docentes, tendo em vista o melhor atendimento aos alunos e a eficácia dos seus ensinamentos. A maioria respondeu que essa prática não era frequente (56,7% do grupo); os demais (43,3% dos respondentes) consideraram de boa a excelente suas atuações nesses aspectos, com maior incidência de respostas em 'bom'. Sobre o costume frequente de avaliar a eficácia de seus ensinamentos, novamente a maioria (56,7% do grupo) respondeu não ter esse comportamento; os demais avaliaram seus procedimentos entre bom e muito bom (43,3% dos sujeitos).

Na fase de planejamento de suas atividades, os professores manifestaram dificuldade para efetuar melhorias em suas estratégias docentes, reconhecendo que suas atuações poderiam ser mais eficazes no trato com os alunos residentes em casas de acolhimento.

Considerando que a sala de aula é um ambiente de pluralidade, perguntou-se aos docentes o que mencionariam como êxitos em suas atuações com aqueles alunos. Foram identificados como aspectos positivos o senso crítico sobre suas capacidades em mediar o processo de ensino; suas capacidades em identificar aspectos que podem ser melhorados e que dependem exclusivamente deles; e ações que não são da responsabilidade particular do professor.

Não obstante tivessem demonstrado compreender as dificuldades dos alunos, buscar estabelecer com eles um bom relacionamento, e lhes ofertar o melhor que podiam, unanimemente os professores reconheceram que não se tratava de um trabalho fácil. As falas seguintes resumem suas opiniões:

“É difícil e árduo lidar com as adversidades. Toda vez é uma experiência nova, é sempre um desafio diário compreender seus universos. Cada história é única. Para cada aluno a acolhida em casas institucionais é uma percepção particular. Em geral são reservados e carentes. Os motivos que conduziram à casa de acolhimento interferem no aprendizado e a estadia também interfere. É necessário conquistar a confiança para possibilitar o aprendizado. Buscar empatia e entender melhor”.

“É clara a exclusão que a sociedade reflete sobre eles. Gostaria muito que se desmistificasse esse fato de ter aluno oriundo de casa de acolhimento. Apesar de todos problemas que atravessam, são capazes como quaisquer outros”.

Vê-se nesses extratos da fala dos professores que eles percebem existir adversidades na vida desses alunos (falta de cuidado, de zelo e de carinho, entre outros) que interferem nos seus processos de aprendizagem. Entretanto, apesar disso, acreditam nas potencialidades desses sujeitos. Entretanto, alguns professores mencionaram que lhes falta prática pedagógica direcionada e específica para esse público.

Sobre suas percepções de eficácia relacionadas ao trato com os alunos residentes em casas de acolhimento institucional, as respostas dos professores levantaram o véu das carências do setor educacional. Suas falas revelaram demandas sobre incentivos, ou falta de recursos para a melhoria de suas práticas. Evidenciaram também a necessidade de diminuir o contingente de alunos em sala para sua melhor gestão educacional. Reconhecem que poderiam fazer mais, porém sentem-se dependentes da estrutura existente, do tempo, do suporte extraclasse e de obrigações acadêmicas que lhes consome grande parte de tempo. Contudo, continuam persistindo na tarefa de educar, porque acreditam que suas ações poderão propiciar algum resultado positivo.

Quanto à competência para trabalhar com alunos acolhidos institucionalmente, 53,33% se consideram regular, nenhum indicou excelência, nos levando a deduzir que a percepção de sua eficácia pessoal poderia ser melhor. Entretanto, 83,3% dos professores acreditavam que suas ações poderão propiciar algum resultado positivo para a aprendizagem desses alunos. Os professores desejavam contribuir realizando mais ações, mas se sentem incapazes

de atender às necessidades mais amplas desses alunos. Fica evidente que é de extrema importância propor uma ação coletiva de modo a surtir efeitos desejados, e não viabilizados quando sugeridos individualmente.

A respeito da composição da classe, a maioria dos professores (86,7%) foi informada pela Administração (direção escolar ou coordenação pedagógica) ou por outros colegas; somente 3 professores indicaram terem recebido essa informação por outras fontes. Constatou-se que 56,7% dos docentes receberam orientação da direção da escola ou da instituição de acolhimento, com o objetivo de facilitar a compreensão no trato com alunos residentes em casas institucionais. Mencionaram que eram informações superficiais e sem grande significado para suas práticas docente, e todos mencionaram não receber apoio ou acompanhamento.

Dessa forma, destacamos o quão é importante para os professores uma orientação sobre ações que poderão corroborar na aprendizagem dos alunos que se encontram acolhidos institucionalmente. A ausência de orientações, de recursos e de ação coletiva, dificulta o desenvolvimento de propostas pedagógicas que permitam a esses alunos se perceberem incluídos efetivamente no processo educacional.

Considerações finais

Buscou-se verificar a percepção das crenças de autoeficácia de professores de uma determinada escola da rede pública estadual com alunos residentes em instituições de acolhimento, baseando-se nos suportes teóricos das crenças de autoeficácia.

As devolutivas dos professores não só expressaram notificações formais, mas uma porta de acesso para que a sociedade compreenda as demandas, carências, julgo das capacidades e também limitações externadas pelos docentes. As dificuldades apresentadas pelos professores não estão camufladas pela experiência de profissão. O tato e o relacionamento com aluno acolhido institucionalmente são peculiares e personalizados a cada um.

O estudo trouxe o julgamento dos professores sobre sua autoeficácia e competências no trato com aqueles alunos. A crença sobre a capacidade de superar as adversidades impostas pela realidade que cada aluno traz consigo é um elemento desafiador para eles. Acreditar ser capaz de transpor as dificuldades

e oportunizar um espaço para um aprendizado fomentador de mudanças agregadoras é fundamental na condução das práticas educacionais.

A hombridade em externar suas percepções sobre suas mediações no processo educativo ressalta a conduta autorregulada, o *autofeedback*, e a possibilidade de melhorias em sua conduta mediadora. Além disso, ficou notório que habilidade e conhecimentos não são sinônimos de crença de autoeficácia. Assim como a historicidade, formação acadêmica, experiência próprias, experiências vicárias e a persuasão verbal corroboraram para a percepção sobre si.

Algumas constatações foram cruciais para poder caracterizar a baixa crença de autoeficácia dos professores, visto ser impossível dissociar fatores pessoais de sociais: a ausência ou escassez de orientações da parte do corpo técnico administrativo da escola; a quantidade excessiva de alunos em classe; a idade dos discentes não compatível com a série escolar; a ausência de comunicação com as casas de acolhimento; o pouco tempo que o professor dispõe para poder dirimir as situações conflituosas com relação ao estudante residente em casa de acolhimento institucional, entre outros fatores. Mesmo com a sensibilidade e compreensão pelos professores, o *modus operandi* e as atribuições dos mesmos levam ao detrimento de sua própria atuação.

Assim, destacamos algumas sugestões e implementações para um processo educacional mais assertivo: apoio multidisciplinar; orientações ao professor sobre os alunos e casas de acolhimento; intercâmbio de informações para oportunizar melhor compreensão sobre o universo de crianças e adolescentes acolhidos institucionalmente; maior suporte na orientação pedagógica; rever a quantidade de alunos em sala de aula; promover terapia ocupacional para os alunos; maior monitoramento da prática pedagógica (autoavaliação do professor).

Como proposta para futuras pesquisas destacam-se alguns matizes: necessidade de maior conhecimento sobre o funcionamento das casas de acolhimento institucional; necessidade de uma maior compreensão do universo desses alunos; necessidade de maior observação das práticas pedagógicas da escola e/ou professores.

Reconhece-se que o tema apresentado é pouco explorado/discutido, de forma que o estudo realizado se posta como pioneiro, esperando incentivar novos estudos e levantar o véu da invisibilidade dessa relação educacional.

Referências

- AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely A.J. (org). **Autoeficácia em diferentes contextos**. Campinas, SP: Alínea, 2006.
- BANDURA, Albert. **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.
- BANDURA, Albert. **Selfy-efficacy: The exercise of control**. New York: W. H. Freeman, 1997.
- BANDURA, Albert. The evolution of social cognitive theory. *In*: SMITH, K. G.; HITT, M. A. **Great minds in Management**. Oxford University Press, p. 9-35, 2005.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- GOMES, Fernanda. R. G. **A percepção das crenças de autoeficácia de professores de alunos residentes em instituições de acolhimento: um estudo de caso em uma escola da rede pública**. 2021. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem), Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, RJ, 2021.
- MILLER, Neal. E; DOLLARD, John. **Social learning and imitation**. New Haven: Yale University, 1941.
- NAVARRO, Leonor Prieto. **Autoeficácia del professor universitario: eficacia percebida y pratica docente**. Madrid: Narcea, 2007.
- PAJARES, Frank.; OLAZ, Fábian. Teoria social cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. *In*: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97-113.
- PINTRICH, Paul. R. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. **Educational psychology review**, v. 16, n. 4, p. 385-407, 2004.
- ZIMMERMAN, Barry. J. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. *In*: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. **Handbook of Self-Regulation**. New York: Academic Press, 2000. p. 13-39.
- ZIMMERMAN, Barry. J. From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive carrier path. **Educational Psychologist**, v. 48, n. 3, p. 135-147, 2013.

7. A importância da reflexão sobre os resultados do IDEB: um estudo sob a perspectiva da autorregulação do comportamento da equipe escolar

Gisele Pessin¹

doi: 10.52695/978-65-88977-41-5-p115-131

Considerações iniciais

No Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) inclui a ocorrência da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também conhecida como Prova Brasil. Esta consiste em uma avaliação de proficiência dos estudantes em língua portuguesa e matemática, que juntamente com a análise do fluxo escolar, culmina na divulgação de um indicador de qualidade da educação para as escolas e redes de ensino - o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Sabe-se que o IDEB tem sido representado pelo MEC (Ministério da Educação) como o principal indicador de qualidade da educação pública brasileira, influenciando a distribuição de recursos e políticas públicas educacionais. Inclusive, devido à importância atribuída ao IDEB, este indicador têm sido apresentado na mídia quando novos resultados são divulgados bianualmente, em reportagens que mostram escolas e redes de ensino em *rankings* de

1. Doutora e Mestra em Cognição e Linguagem (UENF); Especialista em Psicologia Educacional.

desempenho. Não raro, esses resultados têm sido assumidos como um fiel diagnóstico da realidade, com inúmeras implicações para os sujeitos envolvidos, sobretudo para equipes escolares e estudantes, responsabilizados por um suposto fracasso nessas avaliações. Nesse ínterim, é necessário questionar como os resultados divulgados afetam a motivação e o comportamento dos atores escolares, sobretudo nas escolas que obtêm os menores resultados do IDEB.

Frente às implicações desse processo de avaliação do MEC no cotidiano escolar, faz-se necessário compreender seu impacto na atuação da equipe escolar, em diferentes momentos desse processo. Essa constatação deu origem a uma pesquisa de doutoramento² que consistiu em um estudo de caso comparativo de natureza qualitativa, que objetivou analisar a relação entre os resultados do IDEB, os processos de *feedback* construídos e a autorregulação dos profissionais de escolas de alto e baixo desempenho de uma rede municipal de ensino no norte do estado do Rio de Janeiro. Para a realização dessa pesquisa, assumiu-se como referência os pressupostos da perspectiva teórica da autorregulação (BANDURA, 1999; PINTRICH, 2000; 2004; ZIMMERMAN, 2000) e o modelo de *feedback* de Hattie e Timperley (2007).

Um dos objetivos específicos da pesquisa supracitada foi verificar a relação entre o IDEB e as variáveis relacionadas ao comportamento autorregulado de profissionais de duas escolas que se encontravam respectivamente, entre os maiores e os menores resultados no IDEB nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, foram analisadas características de comportamento autorregulado dos Professores, Diretores e Orientadores Pedagógicos (ou Pedagogos) das escolas pesquisadas, em três momentos: antes, durante e a após a Prova Brasil de 2015. A partir de uma transposição dos pressupostos da autorregulação, suas fases e dimensões, considerou-se a fase prévia de planejamento correspondente ao período que antecedeu a realização da Prova Brasil nas escolas observadas; a fase de execução correspondeu ao período em que a equipe escolar executou as ações de preparação para a referida avaliação; e a última fase, a de avaliação ou autorreflexão, representou a etapa em que os participantes tiveram acesso aos resultados do IDEB e realizaram ações em decorrência dos índices obtidos. Em cada uma das fases mencionadas, foram

2. PESSIN, Gisele. **Impacto da Prova Brasil em escolas na perspectiva da autorregulação do comportamento da equipe escolar**. 2020. 249 p. Tese (Doutorado em Cognição e Linguagem). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes, 2020.

observadas as diferentes dimensões ou áreas da autorregulação: metacognitiva, motivacional, comportamental e contextual.

Considerando os resultados que a pesquisa de doutoramento forneceu sobre a importância da reflexão sobre a atuação das equipes escolares frente à avaliação da qualidade da educação, este capítulo apresentará um recorte desse estudo, destacando a fase de avaliação ou autorreflexão, que representou a etapa em que os participantes tiveram acesso aos resultados do IDEB, após a Prova Brasil.

Sendo assumido como um *feedback* sobre a qualidade da educação oferecida por uma escola ou rede de ensino, o IDEB não pode ser tratado como um fim em si mesmo. Analisando os contextos escolares, Hattie e Timperley (2007) consideram que muitas vezes as avaliações são tomadas como parâmetros para a responsabilização dos indivíduos, ao invés de serem usadas como pontos importantes para um aprimoramento contínuo. Nesse sentido, acredita-se que este capítulo representa uma leitura necessária para escolas e redes de ensino que passam pela experiência das avaliações externas realizadas pelo Ministério da Educação em todo o território nacional.

Ressalta-se que o indivíduo autorregulado apresenta maior habilidade para interpretar os *feedbacks* que recebe (NICOL; MACFARLANE-DICK, 2006). Por isso, sob uma perspectiva formativa, entende-se que todo o processo de avaliação deve ser refletido pelos atores escolares, de modo que as reflexões os conduzam à superação de dificuldades presentes e à emergência de novas possibilidades para o processo educacional, com maior autonomia e motivação para as realizações.

O comportamento autorregulado e os processos de *feedback*

No contexto educacional, a autorregulação tem sido amplamente investigada, tendo em vista uma melhor compreensão dos inúmeros fatores envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Considerando os estudos de Zimmerman (2000) e Pintrich (2000; 2004), pode-se afirmar que a autorregulação da aprendizagem consiste em um processo ativo e construtivo no qual os sujeitos monitoram e regulam sua cognição, motivação, comportamento e contexto, antes, durante e após a realização das tarefas, tendo em vista o alcance dos seus objetivos. Em outras palavras, o indivíduo autorregulado planeja, executa as ações necessárias ao alcance das suas

metas, considerando as contingências do contexto no qual está inserido, avaliando e refletindo sobre todo o processo. Dessa forma, o modo como realiza a gestão dos seus pensamentos, sentimentos e comportamentos lhe possibilita melhor desempenho em suas realizações.

Segundo Veiga Simão (2004; 2006), os professores devem atuar estrategicamente quando aprendem e quando ensinam. Essa atuação estratégica dos docentes envolve a reflexão sobre a própria maneira de planejar, apresentar e avaliar os conteúdos da disciplina que leciona; observar competências para melhorar o desempenho; reconhecer as suas necessidades, entre outros objetivos. Em seu processo de autorregulação, os professores podem usar uma variedade de estratégias de ensino e mudá-las quando necessário, como afirmam Capa-Aydin, Sungur e Uzuntiryaki (2009).

Retomando as contribuições de Pintrich (2000; 2004) para o estudo aqui apresentado, importa considerar o modelo pelo qual o autor descreveu o processo da autorregulação, constituído por fases (planejamento e ativação; monitoramento e controle; reação e reflexão) e dimensões/áreas (metacognitiva, motivacional, comportamental e contextual). Apesar da organização didática do seu modelo, Pintrich (2000; 2004) assevera que as fases de dimensões/áreas não são organizadas hierarquicamente de maneira engessada. Por outro lado, essas podem estar presentes de modo simultâneo e concomitantemente durante o processo de autorregulação.

Segundo Pintrich (2000; 2004), a primeira fase do processo de autorregulação envolve o planejamento e definição de objetivos. A segunda fase, por sua vez, abrange ações de monitoramento e controle: inclui a consciência metacognitiva e a monitorização da cognição, da motivação, do comportamento e das condições do contexto e da tarefa. O controle também envolve a regulação dos processos, abrange a seleção e adaptação de estratégias, a gestão da motivação e do afeto, juntamente com o aumento/diminuição do esforço e mudanças ou renegociações frente à tarefa. A última fase, por sua vez, é caracterizada pela reação e reflexão. Nesse sentido, inclui juízos e atribuições que afetam a motivação e o comportamento. Esse processo pode resultar em mudanças para o alcance dos objetivos ou no abandono do contexto da tarefa.

Ainda de acordo com Pintrich (2000; 2004), à medida em que o indivíduo avança, mudanças ou alterações no planejamento ou na execução da tarefa são afetadas pelo *feedback* ou pelo retorno de informações sobre o

desempenho. Zimmerman (2000), considerando a circularidade da autorregulação, afirma que os processos de *feedback* sobre o desempenho possibilitam ajustes pessoais, comportamentais e ambientais para o alcance dos objetivos. Desse modo, no processo de autorregulação, a avaliação tem um papel fundamental, na medida em que pode possibilitar a reflexão sobre a própria atuação e, sobretudo, quando favorece *feedbacks* que conduzem à autorregulação, tal como preconizam Hattie e Timperley (2007).

Acredita-se que a autorregulação pode favorecer uma interpretação mais adequada das avaliações sobre o próprio desempenho (NICOL; MACFARLANE-DICK, 2006). Isso também pode ser observado no trabalho do professor: a sua atuação é influenciada pelo grau de autorregulação do seu próprio comportamento, e inclusive, a sua autorregulação influencia na interpretação dos *feedbacks* que recebe, ao mesmo tempo que é influenciada por eles.

Retomando o objetivo deste capítulo que evidencia a fase de avaliação ou reflexão da autorregulação do comportamento de equipes escolares em um processo de avaliação externa do MEC, pondera-se que esse destaque não minimiza a importância das fases anteriores, tais como o planejamento e a execução de ações relacionadas à Prova Brasil. Com isso, pretende-se salientar que os resultados do IDEB devem ser pensados e refletidos, como todo *feedback*. Embora frequentemente sejam influenciados por regulações externas, é fundamental que os profissionais da educação reflitam continuamente sobre a sua atuação e construam seus próprios objetivos, de modo autorregulado.

Metodologia

Sob apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos (CAE nº 79061517.3.0000.5244), a pesquisa aqui apresentada consistiu em um estudo de caso de natureza descritiva e comparativa, sob uma perspectiva qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), realizado em duas escolas de uma rede municipal de ensino de um município do norte do Estado do Rio de Janeiro, que figuravam respectivamente, entre os maiores e os menores resultados do IDEB desde 2011 (nos anos iniciais do Ensino Fundamental).

Para preservar as identidades dos sujeitos, optou-se pela seguinte caracterização: a escola de maior desempenho no IDEB foi nomeada como escola

A, e a com menor resultado, como escola B. No que diz respeito aos sujeitos, participaram da pesquisa 15 profissionais, especificamente, 11 professoras (07 da escola A e 04 da escola B), 02 pedagogas ou orientadoras pedagógicas (01 da escola A e 01 da escola B) e 02 diretoras (01 da escola A e 01 da escola B). A disparidade entre o número de professoras da escola A e o número de professoras da escola B se deve à rotatividade de profissionais nesta escola; os profissionais que não participaram das entrevistas não estavam na escola no período observado. Todos os sujeitos atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Previamente, buscou-se a autorização da Secretaria Municipal de Educação e posteriormente, das Diretoras das escolas para a realização da pesquisa em suas referidas instituições. Na medida em que os sujeitos eram acessados, foram informados sobre os objetivos da pesquisa e sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo assegurado o sigilo sobre suas identidades. Individualmente, os sujeitos preencheram um questionário de caracterização pessoal e foram convidados a participar das entrevistas no espaço da escola, de acordo com as suas disponibilidades. As entrevistas foram gravadas e após transcrição, tratadas a partir da metodologia da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1979), o que resultou em diferentes categorias, organizadas de acordo com as diferentes fases e dimensões do processo de autorregulação, como será abordado a seguir.

Resultados e Discussões

Como mencionado anteriormente, as fases do processo de autorregulação do comportamento da equipe escolar foram assim organizadas: a fase prévia de planejamento correspondeu ao período que antecedeu o período de realização da Prova Brasil de 2015 nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas observadas; a fase de execução correspondeu ao período em que a equipe escolar executou as ações de preparação para a referida avaliação que foi submetida aos estudantes; e a última fase, a de avaliação ou autorreflexão, representou a etapa em que os participantes tiveram acesso aos resultados da avaliação do MEC. Em cada uma das fases mencionadas, foram consideradas diferentes dimensões da autorregulação: metacognitiva, motivacional, comportamental e contextual, conforme destaca o Quadro 1:

Quadro 1 –As fases e dimensões do comportamento autorregulado da equipe escolar em diferentes momentos da avaliação do MEC

FASES	DIMENSÕES			
	Metacognitiva	Motivacional	Comportamental	Contextual
Planejamento (Período anterior à Prova Brasil)	Conhecimentos prévios relacionados à avaliação do MEC; análise dos resultados obtidos anteriormente; estabelecimento de objetivos;	Crenças motivacionais relacionadas à avaliação e ao desempenho;	Delineamento das estratégias; Planejamento; Identificação da necessidade de apoio ou ajuda;	Percepções sobre a adequação do contexto para a realização das tarefas;
Execução (Período de realização da Prova Brasil)	Consciência metacognitiva; seleção de estratégias; monitoramento e controle;	Consciência e monitorização da motivação; seleção e adoção de estratégias para manejar a motivação e o afeto;	Monitorização e controle do esforço, do uso do tempo, da busca de ajuda; observação do comportamento;	Monitorização da tarefa e das condições do contexto; mudanças no contexto ou na tarefa; e
Avaliação (Período após a divulgação do IDEB)	Julgamentos cognitivos; atribuições; avaliação dos critérios;	Reações afetivas; atribuições; crenças motivacionais frente aos resultados;	Comportamento de persistência ou desistência; busca de ajuda;	Avaliação da tarefa e do contexto; alteração ou abandono da tarefa ou do contexto.

Fonte: Adaptação do modelo de Pintrich (2000; 2004) pela pesquisadora, integrando variáveis observadas neste estudo.

Entretanto, para atender aos objetivos deste capítulo, é importante lembrar que os resultados aqui apresentados focalizarão a percepção dos professores, Orientadores Pedagógicos (ou Pedagogos) e dos Diretores das escolas observadas na fase de avaliação (destacada na última linha do Quadro 1), ou seja, no momento em que os sujeitos tiveram acesso aos resultados do IDEB e reagiram em decorrência dele. Nesse recorte, paralelamente serão apresentadas as percepções gerais dos profissionais da escola que demonstrou maior IDEB (Escola A), e da escola que demonstrou menor IDEB (Escola B).

De acordo com o modelo de Pintrich (2000; 2004), a fase de avaliação presente no processo de autorregulação da aprendizagem corresponde a um momento de reação e reflexão. Especificamente, envolve a avaliação sobre

os resultados e sobre o processo que se desenrolou desde o planejamento, a execução, até a conclusão dos objetivos. No processo autorregulatório, considerando o modelo supracitado, na medida em que os indivíduos se deparam com os resultados da sua atuação, os mesmos constroem juízos e avaliações sobre as tarefas que realizaram, sobre o seu desempenho, sobre o contexto e sobre si mesmos. Isso também inclui as atribuições de causalidade sobre o sucesso ou o fracasso, bem como as reações afetivas e motivacionais diante dos resultados, que influenciam a tomada de decisão sobre a permanência ou a mudança de determinados comportamentos. Embora essa fase de avaliação represente a conclusão de um ciclo, pode também representar o elo para um novo processo, iniciado com um novo planejamento, construído a partir da reflexão sobre os resultados obtidos. Quando se desenrola de modo satisfatório, esse momento de avaliação pode produzir reflexões que impulsionam a realização de novas escolhas, que incluem a adoção de outras estratégias, ou até mesmo o fortalecimento de estratégias bem-sucedidas já utilizadas anteriormente (PINTRICH, 2000; 2004).

Nesta pesquisa, a fase de avaliação representou o momento em que os profissionais receberam os resultados da avaliação do MEC com a divulgação do IDEB. Essa fase envolveu as reações afetivas e comportamentais vivenciadas pelos sujeitos frente aos resultados obtidos, bem como a reflexão deles sobre o processo de avaliação do MEC, suas atribuições e julgamentos acerca dos resultados e do processo de avaliação. Embora a fase de avaliação esteja situada no momento após a divulgação dos resultados dessa avaliação, com a publicação do IDEB, no processo de autorregulação, é imprescindível que os indivíduos se autoavaliem e avaliem os fatos e circunstâncias em todo o percurso traçado em direção aos objetivos.

Nas escolas pesquisadas, os sujeitos reagiram de modo diferente ao processo de avaliação vivenciado. Vale considerar que experiências dos profissionais das escolas A e B caracterizaram diferenças entre as instituições, que podem explicar seus diferentes resultados na avaliação do MEC, conforme discutido a seguir.

Quando perguntados sobre a comunicação dos resultados da avaliação, professores da escola A disseram que foram informados oficialmente pela Diretora, mas algumas professoras já estavam acompanhando o noticiário antecipadamente para ver os resultados assim que fossem disponibilizados no site do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira). Também revelaram expectativas por um resultado positivo e um engajamento coletivo no trabalho, com o objetivo de alcançarem bons resultados na avaliação do MEC, o que não ocorreu na escola B. Nesta escola (B), a Pedagoga informou sobre o resultado para alguns professores e para a diretora, e não havia expectativas positivas sobre um resultado satisfatório, tampouco havia um objetivo compartilhado pela equipe escolar em decorrência dessa avaliação externa.

Para conhecer os julgamentos e as atribuições causais dos profissionais, perguntou-se sobre como eles avaliaram o resultado obtido pela escola. Na escola A, os profissionais atribuíram o IDEB obtido a vários fatores, com destaque para a atuação conjunta dos professores na preparação dos alunos para a Prova Brasil e o bom desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. Os profissionais da escola A evidenciaram o trabalho em equipe e a liderança da Diretora como um diferencial da escola.

Cabe destacar que entre todos os entrevistados, apenas uma professora da escola A manifestou seu interesse em obter informações mais precisas sobre os fatores que culminaram no resultado obtido. Ela gostaria de saber em quais questões da Prova Brasil os alunos tiveram maior facilidade ou maior dificuldade, inclusive para facilitar na preparação dos alunos que fariam a avaliação no ano seguinte. Ainda que os dados do Boletim da Prova Brasil pudessem ser úteis para a escola no processo de análise da realidade escolar, esses não foram conhecidos pela equipe escolar e não foram tomados como objeto de reflexão.

Na escola B, os profissionais apresentaram outras atribuições causais ao obterem informações sobre o resultado da escola. Apresentando suas atribuições sobre o baixo resultado, os professores da escola B ressaltaram a influência de inúmeros aspectos contextuais desfavoráveis: os critérios de escolha dos professores para as turmas de alfabetização conforme estipulado pela Secretaria Municipal de Educação, o sistema avaliativo dessa rede de ensino³, e a problemática existente na escola – alunos que não foram alfabetizados e que se encontravam em distorção idade-série – foram as principais causas atribuídas para os baixos resultados na última avaliação. A maioria

3. Os professores questionavam especificamente a progressão contínua entre os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano) que correspondiam ao bloco ou ciclo alfabetizador.

dos profissionais da escola B também relatou a precariedade do prédio da escola, a falta de recursos para o trabalho pedagógico, a falta de motivação dos alunos para a aprendizagem e a existência de situações de vulnerabilidade social (nas famílias dos estudantes). Quando falou sobre suas atribuições causais, a Pedagoga da escola B também mencionou dificuldades que ocorreram no período anterior à Prova Brasil, como a rotatividade de professores na turma do 5º ano que foi submetida à avaliação.

Analisando as atribuições causais dos profissionais de ambas as escolas, evidenciou-se uma forte diferença: na escola A, os profissionais atribuíram o seu sucesso ao trabalho que realizaram. Na escola B, atribuíram o baixo resultado aos inúmeros fatores do contexto físico e social. Na escola A, mostraram-se otimistas em relação à realidade vivida, enquanto, na escola B, os profissionais mostraram-se pessimistas diante dos inúmeros fatores contextuais intervenientes.

Além do exposto, os profissionais também foram perguntados sobre a reflexão a respeito de estratégias ou ações pensadas com o objetivo de superar as dificuldades ou maximizar os aspectos positivos. Na escola A, nem todas as professoras afirmaram a ocorrência de um processo de reflexão a partir da avaliação dos resultados, no entanto, algumas professoras sinalizaram a elaboração de ações diretamente relacionadas ao processo de avaliação do MEC. Nesse sentido, o resultado satisfatório mobilizou os docentes dos anos finais do 1º segmento do Ensino Fundamental (4º e 5º anos) para um novo ciclo de preparação dos estudantes para a avaliação subsequente. Por outro lado, na escola B, alguns professores não souberam informar sobre momentos em que refletiram com o objetivo de superarem as dificuldades ou maximizar aspectos positivos porventura observados. A Diretora da escola B sinalizou a ocorrência de discussões sobre o resultado obtido, mas, frente às dificuldades, ela revelou que a equipe escolar mostrou-se frustrada na tentativa de encontrar soluções para os problemas.

No que diz respeito à avaliação dos profissionais sobre os critérios de avaliação do MEC, na escola A, a Diretora e a maioria dos professores os questionaram, pois acreditavam que essa avaliação não avaliava todos os aspectos envolvidos na qualidade da educação e também poderia sofrer a influência de inúmeras variáveis. Assim como os profissionais da escola B, os profissionais da escola A também questionaram o sistema de avaliação do

município, sinalizando os problemas decorrentes da “progressão automática”, do seu impacto na nota do IDEB e na aprendizagem dos estudantes.

Quanto à escola B, ao analisar os critérios de avaliação do MEC, a Pedagoga da escola B considerou que eles são importantes, mas não suficientes. Igualmente, também questionou o sistema avaliativo do município, como já foi relatado, e inclusive, acreditava que os baixos resultados do município nas últimas avaliações do MEC é que levaram à criação desse sistema avaliativo, que quantitativamente melhorou o fluxo escolar entre os primeiros anos do Ensino Fundamental. Entre os professores não se percebeu um consenso em relação à análise desses critérios. No entanto, a maioria dos profissionais reconheceu fragilidades nesse processo.

Também se buscou conhecer as reações afetivas e atribuições relacionadas à motivação dos profissionais da escola, no sentido de perceber a relação entre os resultados obtidos e as crenças motivacionais das equipes. Em relação à reação dos profissionais da escola A, quando obtiveram informações sobre o IDEB da escola, com unanimidade os professores relataram sentimentos de alegria, satisfação e orgulho pelo objetivo alcançado e pela superação das expectativas. De acordo com os relatos dos sujeitos da pesquisa, na escola A, a repercussão do resultado obtido foi favorável à motivação dos profissionais, sobretudo ao considerarem as condições desfavoráveis do contexto (prédio precário, falta de materiais suficientes para o trabalho pedagógico, entre outros). Inclusive, uma professora também comentou sobre a repercussão positiva entre os alunos e destacou que a motivação dos profissionais da equipe escolar é intrínseca. Ponderou que eles são movidos a desafios. A Pedagoga da escola A ressaltou a valorização do resultado positivo e mencionou as repercussões desse resultado, observadas quando as pessoas conversavam com ela sobre a escola, tecendo comentários positivos.

Além disso, a maioria dos professores da escola A revelou um discurso comprometido com o trabalho: responsabilizam-se pela garantia do direito à educação de qualidade para os estudantes, mas, ao mesmo tempo, denunciaram a falta de um “apoio significativo” por parte da Secretaria de Educação.

Na escola B, o resultado não foi vivenciado da mesma forma que na escola A. As expectativas não foram positivas, face às dificuldades que estavam vivenciando no trabalho cotidiano. Além de mencionar a baixa expectativa sobre os resultados, a Pedagoga dessa escola também sinalizou a preocupa-

ção com a representação da escola e do seu trabalho frente à avaliação do MEC. Ela relatou com tristeza a divulgação do resultado da escola na mídia, sem que os profissionais fossem ouvidos. Também é necessário destacar que a profissional sinalizou a existência de interesses políticos na divulgação dos baixos resultados que, em sua opinião, serviriam de argumentos para os candidatos de oposição ao governo. Faz-se necessário registrar que, no período da pesquisa, a profissional agradeceu a oportunidade de falar sobre o que estava acontecendo e mais uma vez revelou seu desejo de mudança para a escola.

Quanto às professoras da escola B, estas receberam com decepção o baixo resultado. A Diretora da escola B, por sua vez, quando perguntada sobre sua reação, disse que já esperava um baixo resultado, com pesar. De fato, durante as entrevistas, não se percebeu na fala dos profissionais dessa escola motivos para se contentarem ou para se alegrarem diante da realidade.

No que diz respeito à influência do resultado na crença dos profissionais sobre a própria capacidade de realizar mudanças no contexto de atuação, percebeu-se na escola A a influência do resultado satisfatório na motivação dos professores. Analisando as falas dos sujeitos, foi possível observar que o resultado fortaleceu o *locus* de controle voltado à internalidade e suas crenças na própria capacidade de trabalho, sobretudo porque reconheceram a sua significativa parcela de contribuição no bom resultado, frente às condições desfavoráveis do contexto.

Na escola B, por sua vez, o resultado negativo foi fortemente associado aos fatores contextuais, evidenciando um *locus* de controle externo. Durante as entrevistas, a maioria dos profissionais da escola B mostravam-se preocupados e desanimados com a realidade da escola. Apenas uma professora da escola B disse que o resultado a impulsionou ao enfrentamento das dificuldades.

Também foi perguntado aos profissionais se o resultado do IDEB desencadeou a necessidade de se automotivarem ou de manterem-se motivados. Professoras da escola A relataram ter motivação pelo trabalho, mas acrescentam que a ocasião da Prova Brasil as mobilizava para a manutenção de bons resultados. Na escola B, a Pedagoga relatou que buscou motivar-se e também motivar os professores, em função da Prova Brasil, mas não se percebeu o mesmo comportamento por parte da maioria dos professores dessa escola.

Enquanto na escola A os profissionais buscavam mobilizar-se coletivamente para manterem bons resultados na avaliação do MEC e até mesmo para se superarem, na escola B o esforço da equipe escolar destinava-se à superação das dificuldades cotidianas. Segundo a pesquisa de Botti-Manoel, Bzuneck e Scacchetti (2016), a eficácia coletiva dos professores pode afetar as suas percepções de apoio no contexto escolar: professores mais experientes e de escolas com altos escores no IDEB apresentaram crenças de eficácia coletiva mais robustas e mais altos níveis de percepções de apoio.

No que diz respeito aos aspectos comportamentais, buscou-se conhecer a repercussão dos resultados na atuação dos profissionais. Observou-se os comportamentos de persistência ou desistência em função do objetivo almejado, os esforços para buscar ajuda e até mesmo a realização de escolhas para mudanças necessárias.

Na escola A, o resultado do IDEB gerou um comportamento de persistência “no caminho certo” e de engajamento com a próxima avaliação, exaltando a continuidade das ações realizadas na escola. Vale mencionar que os profissionais da escola A não perceberam a necessidade de solicitarem apoio ou ajuda na fase de avaliação. No entanto, consideraram que a Secretaria de Educação poderia ter oferecido maior apoio à escola, além dos cursos de capacitação. A Diretora da escola A acreditava que a Secretaria de Educação poderia oferecer incentivos aos profissionais da escola pelo êxito que alcançaram.

Na escola B, por sua vez, a Pedagoga esforçou-se para “conscientizar os professores” sobre o caráter processual da educação, sobre as ações pedagógicas para a superação de dificuldades de leitura e de escrita dos estudantes e buscou ajuda para lidar com as dificuldades vividas em decorrência da troca de professores que afetava o desenvolvimento dos estudantes. Ela também reconhecia que o seu trabalho não era suficiente para sanar as dificuldades e apontou a importância da atuação da Secretaria de Educação. Cabe mencionar também a mudança de comportamento da Diretora da escola ao realizar ações que ajudassem na organização das rotinas e na lida com a indisciplina e a violência (sobretudo com as turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental). A referida Diretora também relatou seus esforços para que a escola obtivesse verbas para as despesas necessárias, a fim de realizar ações que repercutissem positivamente no IDEB da escola na próxima avaliação. Ela também realizou pedidos de ajuda à Secretaria de Educação por meio de ofícios, mas não obteve retorno satisfatório.

Comparando as escolas A e B, observou-se que os aspectos comportamentais também revelaram diferenças entre elas. Enquanto os profissionais da escola A mantinham-se na persistência do esforço e no engajamento com o trabalho para a permanência de bons resultados na avaliação do MEC e na aprendizagem dos estudantes, na escola B os profissionais tentavam driblar as adversidades, buscando soluções para os problemas existentes. Ainda que existisse consideração pelo processo de avaliação do MEC, ele não estava no foco das preocupações de toda essa equipe escolar.

A autorregulação também pressupõe a avaliação dos fatores contextuais envolvidos no resultado obtido. Em outras palavras, no contexto da pesquisa, buscou-se observar o modo pelo qual as equipes escolares avaliaram o contexto e os recursos disponíveis.

Nas entrevistas, os profissionais foram perguntados se a Secretaria de Educação ofereceu orientação, apoio ou recursos para as escolas em decorrência dos resultados divulgados pelo MEC. Na escola A, além do desejo pelo retorno financeiro prometido pela Secretaria de Educação após o resultado da avaliação do MEC, os professores também enfatizaram a necessidade de investimentos, sobretudo na infraestrutura da unidade. Além das necessárias mudanças no contexto escolar, alguns profissionais também mencionaram a importância de mudanças na proposta de avaliação do MEC.

Na escola B os professores não explicitaram sua necessidade de obterem reconhecimento por parte da Secretaria, mas relataram a necessidade de obterem apoio e recursos. A Diretora da escola B também comentou sobre a necessidade de investimentos diversos, sobretudo na infraestrutura da instituição. Uma professora da escola B também afirmou a necessidade de obterem suporte e recursos, no entanto, considerou que as mudanças necessárias vão além do contexto físico e envolvem intervenções na formação continuada, bem como o apoio a professores e alunos.

No que diz respeito ao comportamento de permanência ou abandono do contexto por parte dos profissionais, na escola A, os profissionais foram unânimes a respeito do seu desejo de permanecer na unidade escolar, falando sobre suas relações de afeto. Na escola B, as opiniões sobre a permanência foram diversas, mas de um modo geral, há maior interesse para a mudança de local de trabalho.

Em suma, ao longo das entrevistas, os profissionais de ambas as escolas falaram sobre inúmeros fatores do contexto que deveriam receber maior investimento. Comparando as demandas das escolas, percebeu-se que na escola A os profissionais se queixam predominantemente da falta de uma estrutura física adequada para o trabalho e da ausência de reconhecimento por parte da Secretaria de Educação pelo trabalho que a equipe escolar realizava, legitimado pelo IDEB. Na escola B, por sua vez, as queixas envolvem aspectos complexos do contexto social, como a vulnerabilidade social vivenciada pelos estudantes, a violência e a indisciplina, além da precariedade do espaço físico e dos recursos pedagógicos disponíveis.

Percebeu-se ainda, que profissionais de ambas as escolas devem receber maior incentivo para refletirem sobre suas atuações. Considera-se ainda, que por terem apresentado várias características de comportamento autorregulado, os profissionais da escola A mostravam-se mais motivados e comprometidos com o seu trabalho. Além disso, percebeu-se que na escola A, a união da equipe e o seu comprometimento com os objetivos compartilhados foi um grande diferencial que lhes possibilitou o alcance de seus propósitos.

Considerações finais

De modo geral, no cenário educacional brasileiro, as políticas públicas não incentivam a autonomia dos profissionais, tampouco a sua autorregulação. Assim, as regulações externas predominaram e frequentemente determinaram as regras que devem ser cumpridas por todos, independentemente da realidade vivida. Desse modo também acontece com o processo de avaliação da Educação Básica. Embora cada escola tenha as suas peculiaridades, desafios e possibilidades, elas têm sido avaliadas sob os mesmos critérios. E como os resultados desse processo são tratados pela comunidade escolar? O recorte da pesquisa aqui apresentada mostrou que no *ranking* dos resultados, estar entre as primeiras colocações pode fortalecer a motivação e o esforço frente às adversidades, o que não acontece quando se está entre os últimos lugares.

No estudo de caso comparativo, percebeu-se que nas duas escolas observadas os profissionais vivenciavam muitos desafios, entretanto, percebeu-se na escola A, características de comportamento autorregulado que favoreceram o seu sucesso: existia um objetivo compartilhado para o alcance de um bom resultado. Além disso, a conquista de um lugar de destaque no ranking

formado pelas escolas municipais reforçou a motivação e fortaleceu a convicção dos sujeitos sobre suas próprias capacidades. A construção de atribuições causais revelou os próprios sujeitos como protagonistas do sucesso, compartilhado com os estudantes. Por outro lado, embora tenha se percebido que a avaliação do MEC os levava a refletir sobre o seu trabalho, acredita-se que a reflexão contínua sobre a própria atuação os levaria a um maior nível de autorregulação, para além do processo de avaliação externa.

Na escola B, por sua vez, não se percebeu a construção de um objetivo compartilhado frente à avaliação externa. Mediante as precariedades existentes nessa escola e à sua complexidade, os profissionais necessitavam de maior apoio e incentivos por parte da Secretaria de Educação. Percebeu-se entre os profissionais da escola B, o desejo de trabalhar em uma escola melhor e de contribuir para que os estudantes tivessem sucesso no processo de escolarização, entretanto, a maioria pareceu descrente frente à possibilidade de melhorias.

De modo geral, na escola B, as dificuldades pareciam minimizar as crenças dos profissionais em suas próprias capacidades para produzirem mudanças significativas em sua realidade. O IDEB representava mais uma informação que contribuía para a estigmatização da escola. A maioria dos professores demonstrou pouca autonomia em suas ações e embora parte dos profissionais tenham buscado superar as dificuldades, seus esforços não foram suficientes frente às necessidades.

Frente ao exposto, é importante considerar que o *feedback* oferecido pelo MEC, por meio da divulgação do IDEB, consiste em um dado numérico que focaliza os resultados, não considerando a complexidade do processo educacional. Ao mesmo tempo, o IDEB não pode ser assumido como uma verdade absoluta. Isoladamente, um dado numérico não traz informações suficientes para pensar as lacunas existentes entre o desempenho atual e o desempenho que se almeja alcançar, por isso, ele deve ser analisado e refletido por toda a comunidade escolar, independente das posições alcançadas no *ranking* dos resultados.

Faz-se necessário sinalizar que todo o processo de escuta dos sujeitos da pesquisa revelou que a avaliação do MEC não pode ser a única forma de avaliação da qualidade da educação. Cada instituição deve construir seu modo de observar e refletir sobre a realidade, para além das regulações externas. Os profissionais devem ser incentivados a se autoavaliarem e a avaliarem a

própria realidade, pois são eles que vivenciam as situações do cotidiano, os desafios e as barreiras que precisam ser superadas. Para isso, necessitam de apoio, incentivos e políticas públicas que lhes proporcionem um contexto satisfatório para o trabalho, de modo que desempenhem suas funções com autonomia, motivação e continuem contribuindo com a oferta de uma educação de qualidade para todos.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOTTI-MANOEL, K.; BZUNECK, J. A.; SCACCHETTI, F. A. P. A Relação entre Eficácia Coletiva de Professores e Percepção de Apoios na Escola. **Psico-USF**, Itatiba, v. 21, n. 2, p. 341-351, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712016000200341&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 fev. 2019.
- CAPA-AYDIN, Y.; SUNGUR, S.; UZUNTIRYAKI, E. Teacher self-regulation: Examining a multidimensional construct. **Educational Psychology**, v. 29, n. 3, p. 345-356, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/01443410902927825>. Acesso em: 13 maio 2019.
- HATTIE, J.; TIMPERLEY, H. The power of feedback. **Review of educational research**, v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007.
- NICOL, D. J.; MACFARLANE-DICK, D. Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. **Studies in higher education**, v. 31, n. 2, p. 199-218, 2006.
- PINTRICH, P. R. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: BOEKAERTS, P.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. (Eds.). **Handbook of self-regulation**. New York: Academic Press, 2000, p. 451-502.
- PINTRICH, P. R. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. **Educational psychology review**, v. 16, n. 4, p. 385-407, 2004.
- VEIGA SIMÃO, A. M. O conhecimento estratégico e auto-regulação da aprendizagem: implicações em contexto escolar. In: LOPES DA SILVA, A.; DUARTE, A. M.; SÁ, I.; VEIGA SIMÃO, A. M. (Orgs.). **Aprendizagem auto-regulada pelo estudante**: perspectivas psicológicas e educacionais. Porto-Portugal: Porto Editora, 2004. p. 77-106.
- VEIGA SIMÃO, A. M. Autorregulação da aprendizagem: um desafio para a formação de professores. In: BIZARRO, R.; BRAGA, F. (Orgs.). **Formação de professores de Línguas Estrangeiras**: Reflexões, Estudos e Experiências. Porto-Portugal: Porto Editora, 2006. p. 192-206.
- ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. In: BOEKAERTS, P.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. (Eds.). **Handbook of self-regulation**. New York: Academic Press, 2000, p. 13-39.

8. Incentivo ao comportamento autorregulado de estudantes: um estudo sobre pais e sua participação no ensino aos filhos

Flávia da Cunha Pereira¹

doi: 10.52695/978-65-88977-41-5-p132-147

Considerações iniciais

Este capítulo abordará uma temática na dissertação de mestrado intitulada “A mediação dos pais em tarefas escolares para casa como incentivo ao comportamento autorregulado do estudante”², cujo objetivo foi verificar se havia incentivo a tal comportamento por parte dos pais, e se tal incentivo contribuiu para melhor desempenho escolar destes aprendizes. Sendo assim, este estudo investigou crenças e atitudes dos pais que poderiam refletir em suas atuações como mediadores nas tarefas escolares dos filhos.

Levando em consideração os dados obtidos na pesquisa de mestrado do curso de Cognição e Linguagem, este capítulo versa sobre o possível incentivo

-
1. Mestra em Cognição e Linguagem (UENF); Pós Graduada em Neuroeducação (UNESA); Graduada em Psicologia (UFF).
 2. PEREIRA, Flávia da Cunha. **A mediação dos pais em tarefas escolares para casa como incentivo ao comportamento autorregulado do estudante**. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes, RJ. 2019.

dos pais ao comportamento autorregulado dos filhos por meio da mediação no Ensino de tarefas escolares para casa. Tal temática se faz muito presente no cotidiano de muitos estudantes, uma vez que em tempos de Pandemia do COVID-19, a maior parte dos estudantes brasileiros se encontra usufruindo de aulas online e muitos pais trabalhando em esquema de *home office*, o que aumenta consideravelmente o envolvimento entre progenitores e seus filhos no processo de ensino nas tarefas para casa.

Ressalta-se que neste capítulo serão focalizadas as respostas dos progenitores participantes da pesquisa de mestrado da presente autora, ao questionário elaborado pela mesma com embasamento teórico em autores como Zimmerman (2000), Pintrich (2000), dentre outros.

Este capítulo tem como objetivo principal verificar se os pais incentivam o comportamento autorregulado dos filhos e consequentemente quais estratégias da autorregulação da aprendizagem são utilizadas pelos mesmos. Deste modo, levantaram-se as seguintes perguntas: Há incentivo ao comportamento autorregulado, nas tarefas escolares para casa no modo de mediação dos pais de alunos do ensino fundamental, de uma escola privada localizada no interior do estado do Rio de Janeiro? Bem como: na mediação da família, quais as estratégias referentes ao comportamento autorregulado foram mais utilizadas pelos progenitores?

No que se refere à estrutura deste capítulo, inicialmente foram feitas considerações relacionadas à autorregulação da aprendizagem e seus principais conceitos, utilizando-se de teóricos como Zimmerman (2000), Piscalho e Simão (2014), Polydoro e Azzi (2009) e Silva (2004) que são pesquisadores no que se refere à autorregulação da aprendizagem. Num segundo momento foram abordados conceitos sobre a mediação no aprendizado, por meio de teóricos como Bruner (1985), Oliveira (2009), Vygotsky (1998), dentre outros, passando posteriormente para a metodologia utilizada neste estudo até chegar à apresentação dos resultados obtidos e consequente discussão dos mesmos.

Autorregulação e a aprendizagem de estudantes

Segundo Zimmerman (2000), a autorregulação é um processo no qual os sujeitos organizam e gerenciam seus pensamentos, emoções e comportamentos buscando atingir metas pré-estabelecidas. Tal processo pode ser

aprendido e incentivado, e ocorre em diversas dimensões, quais sejam: meta-cognitiva, comportamental, motivacional e contextual, e apresenta-se como um comportamento cíclico. Sendo assim, algumas das características do comportamento autorregulado como a definição de metas, gerenciamento do tempo e do esforço, a persistência, o auto monitoramento, dentre outras, são componentes importantes para o sucesso em tarefas de casa e outras atividades escolares.

A autorregulação da aprendizagem é um processo dirigido pelo *self*, sendo assim, as emoções tem grande importância. Se uma pessoa possui níveis emocionais positivos, terá maior probabilidade de buscar recursos que venham de si mesmo, acreditando em sua capacidade e persistindo mais para alcançar uma meta. Em contrapartida, quando as emoções predominantes são negativas, a chance de que sentimento de fracasso domine o aprendiz se torna mais frequente, proporcionando um alto nível de ansiedade, acompanhado por medo de executar a ação e consequentemente um menor investimento de energia para seguir na tentativa de concluir a tarefa (ZIMMERMAN; BONNER; KOVACH, 2008).

O processo de autorregulação também engloba fases (POLYDORO; AZZI, 2009; PISCALHO; SIMÃO, 2014) tais como: a fase prévia ou de preparação, que abrange o planejamento; a de execução e controle; e a de autorreflexão após o término da tarefa. Cada fase possui variáveis que podem influenciar num bom comportamento autorregulado, tais como pensamentos, crenças, emoções (SILVA, 2004).

Ressalta-se que todo indivíduo já nasce com o potencial de autorregular-se, porém os níveis autorregulatórios são influenciados pelo uso de estratégias, controle volitivo, níveis de motivação, organização de tempo e espaço, bem como diversas outras características que podem ser reguladas por cada indivíduo de acordo com a necessidade para realização de determinado objetivo.

Mediação familiar na aprendizagem: um processo colaborativo e fundamental

O termo mediação está relacionado ao processo de intervenção de uma pessoa mais conhecedora de um determinado assunto, seja esta um adulto

ou até mesmo uma criança, na transmissão de conhecimentos. À medida que crescemos e nos inserimos numa cultura, nosso ciclo de relações vai aumentando, deste modo aumenta a variedade de mediadores, tais como professores, colegas de classe, e outras pessoas que passam a fazer parte do nosso cotidiano (OLIVEIRA, 2009).

De acordo com Vygotsky (1989), o comportamento da criança decorre da junção dos processos elementares (origem biológica) e funções psicológicas superiores (origem sociocultural). Sendo assim, o comportamento vai além do biológico, recebendo influência das interações sociais. Nesse processo, os aspectos psicológicos do desenvolvimento são adquiridos desde o nascimento e pela interação com o contexto social e físico ao qual o indivíduo é exposto (BASSEDAS; HUGUET, SOLÉ, 2007).

Conforme a criança vai crescendo, vai ganhando mais autonomia e a partir das experiências, vai se tornando mais ativa e independente. Bruner (1985) explica tal modo de aprendizagem usando o termo “andaime”, fazendo um comparativo com as construções, nas quais é preciso se apoiar numa base firme para construir os andares de um prédio. Tal ferramenta possibilita a subida até o local construído, consequentemente tornando possível a elevação da construção até o ponto desejado pelo construtor. Numa analogia, a aprendizagem da criança ocorre de maneira semelhante, pois o pai ou pessoa que participa ativamente do cotidiano desta, na maioria dos casos, dá o suporte necessário que o pequeno aprendiz precisa para conseguir fazer suas atividades, sendo ideal que ao longo do desenvolvimento, o mediador vá promovendo maior autonomia ao aprendiz.

Sendo assim, para que o aprendiz torne seu aprendizado facilitado, normalmente se faz necessário inicialmente a presença de um mediador, alguém que o incentive em atitudes cada vez mais autônomas. Além disso, se faz necessário que haja condições no ambiente para que as tarefas sejam executadas de modo mais eficaz, como por exemplo, um local adequado para os estudos e condições materiais à execução da tarefa proposta. Deste modo, os pais como figuras que convivem diariamente com os filhos, apresentam, junto ao professor, o papel de mediadores por excelência na vida das crianças, acompanhando-os desde o nascimento, fazendo intervenções em seu aprendizado.

Silva, Simão e Sá (2004, p. 24) ressaltam que:

À medida que o estudante vai adquirindo conhecimento sobre si próprio e sobre os outros, vai construindo representações mentais internas de si próprio e sobre os outros, vai refletindo sobre os fatores que influenciam o exercício da cognição, vai-se dando conta das suas forças e fraquezas, vai apreciando as formas como lida com as situações e estratégias que lhe são mais favoráveis para a resolução dos problemas, vai elaborando objetivos que pretende alcançar, vai antecipando resultados a que a ação pessoal pode conduzir, através do tempo, desenvolvendo, assim, o seu conhecimento metacognitivo (SILVA; SIMÃO; SÁ, 2004, p. 24).

Deste modo, para que o mediador possua êxito no ensino de estratégias de aprendizagem, é preciso segundo Silva *et al.* (2004), que se defina como meta que os estudantes façam mais reflexões e tenham maior autonomia no processo de aprendizagem; além disso, é necessário trabalhar estratégias por meio de conteúdos específicos, identificando o enfoque comum da transversalidade do conhecimento.

O papel de pai ou responsável desses aprendizes se torna muito complexo e de extrema importância para a evolução dos mesmos. Para que tal papel seja desempenhado de maneira exemplar se faz necessário alguns aspectos (SALVADOR, 1999), tais como:

- Oferecer cuidados aos filhos no espaço físico que assegurem uma autonomia progressiva;
- Ensinar valores e normas, criando um ambiente familiar saudável, ensinando aos filhos a solucionar os problemas que permeiam as relações humanas;
- Ter expectativas ajustadas sobre as competências de ser pai, não idealizando uma figura perfeita, deste modo, diminuindo as frustrações em relação ao papel de educar um filho;
- Do mesmo modo, ter expectativas ajustadas quanto aos filhos, entendendo que estes possuem suas particularidades e a própria identidade, não sendo necessariamente aquilo que eles desejam que fosse;

- Ter controle sobre o comportamento dos filhos na fase inicial da infância, ensinando-os a ter um comportamento bem autorregulado, promovendo aos poucos a autonomia;
- Ter sensibilidade a questões emocionais e sociais dos filhos, entendendo que tais necessidades aparecerão de modo natural;
- Estimular o papel educativo no ambiente de casa, por meio de diálogo, brincadeiras, que possibilitem que os filhos emitam suas opiniões e dúvidas, dando suporte à escola no que tange à educação e outros contextos da vida destes aprendizes.

Tal cenário mostra que pais competentes e comprometidos com seu papel de educadores têm interesse pelas atividades de seus filhos, participando do mundo destes e compartilhando ideias e aspectos de seu mundo, estando abertos e receptivos às diversas fases de instabilidade emocional que muitos destes passam ao longo de seu desenvolvimento. Deste modo, a receptividade dos pais e o modelo educacional que estes proporcionam aos filhos em casa podem refletir no comportamento dos mesmos e na execução de tarefas do cotidiano.

Metodologia

Para atingir a proposta deste trabalho, foi feito um estudo de caso descritivo, de natureza quanti-qualitativa numa escola privada localizada no interior do estado do Rio de Janeiro. Participaram 38 pais de alunos, sendo três do sexo masculino e as demais participantes do sexo feminino que responderam a um questionário com perguntas embasadas na autorregulação da aprendizagem.

Esclarece-se que alguns desses pais tinham mais de um filho na escola, desse modo foram observados trinta e oito pais de quarenta e três alunos. O número elevado de participantes do sexo feminino mostra que o papel de estudar com os filhos e auxiliar nos trabalhos escolares para casa ainda é algo que recai sobre as mães, sendo visto como um papel predominantemente feminino (CARVALHO, 2004).

De modo resumido, as variáveis observadas por meio do questionário de elaboração própria, se referem às dimensões e fases da autorregulação. No

que diz respeito à dimensão metacognitiva observou-se aspectos relacionados ao incentivo do planejamento, à clareza dos objetivos a alcançar, bem como os conhecimentos do indivíduo em relação a si mesmo, à tarefa e às estratégias a serem utilizadas na execução das tarefas. Na dimensão motivacional buscou-se observar o incentivo às crenças positivas de aprendizagem; na dimensão comportamental, foram observadas questões referentes ao incentivo ao esforço, à persistência, e à iniciativa quanto à execução das tarefas. Por fim, na dimensão contextual, foram avaliadas questões referentes ao âmbito social, tais como o incentivo a pedir ajuda, bem como se os pais se sentiam preparados para tal auxílio nas tarefas escolares para casa. Nesta dimensão também foram analisadas questões físicas, como por exemplo, condições adequadas para o estudo.

Resultados e discussão

Buscando analisar se os respondentes da pesquisa incentivam o comportamento autorregulado dos filhos, foram selecionadas as perguntas referentes a tal temática e atribuiu-se uma pontuação de 0.4 para cada questão, deste modo, os responsáveis que se aproximaram mais da pontuação máxima de 10 pontos, são aqueles que dão maior incentivo aos filhos no que tange a uma boa autorregulação da aprendizagem. Além disso, foi criada uma escala na qual, pontuações acima de 9 equivaleriam a excelente, de 8 a 9 muito bom, de 7 a 8 bom, de 6 a 7 regular e abaixo de 6 insuficiente. O resultado pode ser observado na tabela a seguir:

Tabela 1– Classificação geral dos pais quanto ao incentivo ao comportamento autorregulado dos filhos

Classificação	Frequência	%
Excelente	3	7,89
Muito bom	14	36,8
Bom	10	26,3
Regular	8	21,05
Insuficiente	3	7,89
Total	38	100

Fonte: dados da pesquisa.

A partir dos dados expostos na tabela acima, referentes à classificação geral dos pais quanto ao incentivo ao comportamento autorregulado dos filhos, é perceptível que 27 participantes da pesquisa obtiveram um resultado satisfatório no que tange às perguntas voltadas para o incentivo ao comportamento autorregulado dos filhos. Isto levou à conclusão de que a maioria dos pais participantes desta pesquisa auxiliam na promoção da autorregulação de seus filhos.

Buscando saber quais estratégias referentes ao comportamento autorregulado têm sido mais utilizadas pelos pais foi criada uma classificação com base na pontuação dos progenitores nos questionários. Para tal classificação foi feita uma divisão de acordo com o percentual de respostas: aqueles procedimentos que foram reportados por mais de 75% dos pais foram considerados mais utilizados; já aqueles procedimentos mencionados por 50 a 75% dos respondentes foram considerados como regularmente utilizados; e aqueles que foram utilizados por 25 a 50% dos pais foram vistos como pouco utilizados. Ressalta-se que neste capítulo o foco é nas estratégias mais utilizadas pelos progenitores, ou seja, aquelas reportadas por mais de 75% dos respondentes.

Quadro 1 – Crenças e Procedimentos de incentivo ao comportamento autorregulado do filho mais utilizados pelos pais/progenitores

ITENS AVALIADOS <i>Crenças (C)</i> <i>Procedimentos (P)</i>	Frequência dos pais que utilizaram procedimentos ou que possuem determinada crença (%)
O bom estudante também deve pedir ajuda (C)	100
A persistência é necessária para obter bons resultados (C)	100
Considera-se preparado para ensinar o filho nas tarefas escolares (C)	94,7
O esforço é determinante para aprendizagem independente da capacidade intelectual (C)	94,7
A motivação para a tarefa decorre em acreditar que se é capaz (C)	94,7
O progenitor incentiva ao filho a reconhecer o valor do estudo ou dos conteúdos escolares (C)	94,7
O progenitor tem clareza quanto ao objetivo da tarefa solicitada ao filho pela escola (P)	92,1
O progenitor acredita que o aluno pode tornar o ambiente favorável à aprendizagem (C)	92,1
O progenitor incentiva ao filho quanto à realização das tarefas no prazo adequado (P)	92,1
O progenitor incentiva o filho a fazer a reflexão sobre as facilidades e dificuldades que possui no momento da aprendizagem (P)	89,4
O progenitor incentiva o filho entender que o erro faz parte do processo de aprendizagem (P)	86,8
O progenitor transmite ao filho que a principal responsabilidade pela aprendizagem é do estudante e o professor é o mediador (P)	81,5
O progenitor acredita que a aprendizagem decorre da utilização pelo aluno de estratégias adequadas (C)	81,5
O progenitor estabelece horário fixo para o atendimento nas tarefas de casa do filho (P)	81,5
O progenitor incentiva o filho a fazer a revisão contínua dos conteúdos estudados (P)	78,9
Incentivo ao filho para realizar um planejamento do estudo – ensino sobre a necessidade de um planejamento de estudo ao filho (P)	76,3

Fonte: Elaboração própria.

Constata-se que os procedimentos adequados para o incentivo a um bom comportamento autorregulado mais utilizados pelos pais foram referentes às crenças de que o bom estudante também deve pedir ajuda e de que a persistência é necessária para obtenção de bons resultados, com 100% de acertos. Quanto à primeira, para que o aprendiz saiba monitorar e identificar tal necessidade, é necessário que ele se torne consciente dos procedimentos que precisa realizar durante a atividade. Para isso se torna imprescindível a auto-observação, registrando seus comportamentos para poder pontuar as questões em que possui maior dificuldade, visando primeiramente se esforçar e persistir para tentar resolver a tarefa pretendida. Em caso de não obter êxito, o aprendiz deve buscar ajuda daquele que considera mais preparado para solucionar determinado problema.

A partir do momento em que os pais dizem ensinar aos filhos a pedir ajuda, isso implica que estes não veem tal fator como um comportamento de fracasso, o que vem a auxiliar na aprendizagem dos filhos (PINTRICH, 2000; FREITAS-SALGADO, 2013). Porém deve-se ressaltar que embora incentivem que os filhos peçam ajuda, é preciso que antes de solicitá-la, os aprendizes busquem sanar suas dúvidas de modo autônomo, por meio de esforço e persistência. Tal ponto é reforçado quando 100% dos respondentes afirmam que transmitem aos filhos que a persistência é necessária para alcançar bons resultados.

Outros procedimentos adequados ao incentivo ao comportamento autorregulado dos filhos e muito utilizados pelos progenitores foram aqueles referentes à crença da importância do esforço na aprendizagem, do valor do estudo, ambos com 94,7% de respostas afirmativas dos respondentes. No momento em que os pais relatam estarem preparados para ensinarem seus filhos, eles estão demonstrando crença pessoal de autoeficácia (BANDURA, 1986). Autoeficácia e autorregulação estão estreitamente ligadas ao melhor desempenho escolar; alunos que possuem elevada autoeficácia tendem a ter melhores notas e maiores índices de persistência (PAJARES; SCHUNK, 2001; ALEGRE, 2014).

No processo de execução de uma tarefa o aprendiz com bons níveis autorregulatórios consegue se autoavaliar, frequentemente, regulando-se por seus objetivos e esforços, buscando observar o que tem levado a falta de êxito no desenvolvimento da tarefa. Deste modo, ele consegue identificar as estratégias que está utilizando de modo inadequado e substituí-las. Sendo assim,

o aluno com bom comportamento autorregulado consegue aprender mais com menos esforço, isso ocorre devido à descoberta dos procedimentos que funcionam melhor para ele na execução da atividade pretendida (ZIMMERMAN; BONNER; KOVACH, 2008). Além disso, aqueles indivíduos que têm as crenças de auto-eficácia bem trabalhadas costumam tentar fazer tarefas que exigem mais esforço, avaliadas como difíceis, aumentando e mantendo seus esforços em obter a meta pré-estabelecida. Quando a maioria dos pais (94,7%) diz transmitir aos filhos que o esforço é determinante para a aprendizagem, isso se torna muito importante para o processo de autorregulação do aprendiz, pois aliada a outras crenças, o esforço é um fator muito importante para que o indivíduo vença desafios e consiga progredir numa tarefa obtendo êxito em sua conclusão (EMILIO, 2013).

Ao serem questionados sobre transmitir aos filhos que a motivação para a tarefa decorre em acreditar que se é capaz, 94,7% dos pais responderam afirmativamente. Tal afirmativa vai ao encontro da literatura que apresenta que embora o aprendiz possua níveis de motivação intrínseca (que vem de fatores advindos do próprio sujeito) e de níveis de motivação extrínseca (associada ao contexto em que o estudante está inserido e nas possíveis influências do meio externo), um bom rendimento acadêmico parece estar mais relacionado a valores interiorizados, que promovem uma maior autonomia da aprendizagem, aumentando assim a crença pessoal de auto eficácia.

Embora o contexto possa auxiliar o aluno a elevar seus níveis de motivação, estudos mostram que aqueles que são mais influenciados externamente tendem a serem mais dependentes e como consequência possuem menor rendimento. Quando o sujeito consegue compreender o valor que a tarefa que desempenha possui para si mesmo, crenças motivacionais são ativadas. Desse modo, expectativas e valores influenciam diretamente no desempenho do aprendiz, no esforço e na escolha da tarefa a ser executada. Acredita-se que os valores internalizados pelos indivíduos têm relação com as crenças de percepção da própria capacidade de realizar determinada atividade (auto eficácia) e com os objetivos de cada um. Tais aspectos são influenciados por sua vez, pelo modo como o indivíduo observa a percepção de outras pessoas sobre ele, além das memórias de conquistas anteriores (ECCLES, 2002). Sendo assim, quando 94,7% dos pais diz ensinar aos filhos o valor do estudo, estão incentivando o comportamento autorregulado destes aprendizes, auxiliando-os a terem um melhor rendimento.

Outros procedimentos muito utilizados pelos pais foram referentes a ter clareza do objetivo da tarefa, a incentivar a realização de tarefas no prazo solicitado e a transmitir ao filho que ele pode tornar o ambiente favorável à sua aprendizagem. A clareza do objetivo que se pretende alcançar, é essencial para se ter um bom comportamento autorregulado. Uma vez que o aprendiz possui metas, ele pode observar o progresso alcançado, se autoavaliar, e se sentir mais capaz de alcançar a meta pré-estabelecida (SCHUNK, 1996).

Outro ponto relevante quanto ao incentivo ao comportamento autorregulado é a realização de tarefas no prazo determinado. Tal aspecto faz com que o estudante diminua níveis de procrastinação, que segundo Freitas-Salgado (2013) envolve aspectos comportamentais, motivacionais e ambientais. Aprendizes que são considerados procrastinadores tendem a faltar aulas, chegarem atrasados com frequência, entregar tarefas fora do prazo solicitado, estudam para as avaliações de última hora, sem administrar o tempo de maneira correta, o que pode gerar grandes níveis de estresse e baixo rendimento escolar (COSTA, 2007;MACAN *et al.*, 1990). Para evitar certos níveis de procrastinação, se faz necessário que o aprendiz se utilize de algumas estratégias, como por exemplo, elencar as tarefas que deve fazer ao longo de seu tempo disponível, enumerando-as de acordo com a prioridade de execução. Além de tal estratégia, outra forma de organizar melhor os estudos é anotar o que é relevante nas aulas, organizando as informações (ROSÁRIO, 2004).

O fato de o aluno utilizar métodos para realizar suas tarefas e assim ser bem-sucedido nos estudos, envolve processo de tomada de decisão que o torna mais proativo e hábil na execução de suas atividades, consequentemente elevando o desempenho escolar. Outro aspecto que os pais mencionaram transmitir aos filhos foi a crença de que o estudante pode tornar o ambiente favorável aos estudos. Neste aspecto ressalta-se que a maioria dos pais acredita que os filhos têm poder para mudar o ambiente em que se encontram, o tornando favorável ao estudo. Em muitos casos, tal prerrogativa não depende somente do aluno. Estudantes com um baixo poder aquisitivo, muitas vezes, não possuem um local apropriado para o estudo, nem recursos materiais, devido à baixa condição financeira, tendo poucas chances de conseguir mudar seu ambiente. Entretanto, a amostra estudada é de pais de classe média, o que influencia diretamente no alto índice de respostas afirmativas quanto a tornar o ambiente favorável.

Do total de respondentes, 89,4% afirmaram incentivar os filhos a refletirem sobre suas facilidades e dificuldades no momento de aprendizagem. A partir do momento que refletem sobre a produtividade na tarefa em relação aos objetivos estabelecidos no planejamento, os alunos podem também continuar persistindo na mesma ou abandoná-la. Isso se dá em decorrência dos sentimentos que são produzidos pelo estudante, podendo ser positivos, consequentemente levando a uma valorização de si mesmo, ou negativos, criando dificuldades em concluir a tarefa (FREIRE, 2009). Refletir sobre as dificuldades e facilidades na aprendizagem culmina no processo de autoavaliação do desempenho das tarefas, cujos 86,8% dos respondentes desta pesquisa acreditam incentivar seus filhos. Segundo Schunk (1996) para um aprendiz ter um comportamento autorregulado satisfatório, se faz necessárias avaliações favoráveis de suas reais capacidades de desempenho no processo de aprendizagem. Tal procedimento facilita a sustentação da motivação do estudante para aprender (SCHUNK, 1994). O fato dos pais incentivarem este aspecto nos filhos desde cedo, faz com que estes se tornem mais autocríticos e consigam definir melhor seus objetivos e escolher as melhores estratégias para alcançá-los, ajudando assim na promoção de um comportamento autorregulado satisfatório.

A maioria dos respondentes (81,5%) acredita que o estudante é o responsável pela sua própria aprendizagem, deste modo o professor funciona como aquele que faz a mediação do saber em sala de aula. Se o aluno não apresentar interesse em aprender, o processo de aprendizagem não se consolida. Além disso, tal crença faz com que o aprendiz se torne mais autônomo, entendendo que suas atitudes irão influenciar no êxito nas suas tarefas.

Outro fator que boa parte dos pais (81,5%) afirmaram incentivar nos filhos foi o uso de estratégias. Para que um comportamento seja satisfatoriamente autorregulado, se faz necessário que o aprendiz utilize estratégias com o intuito de observar seu próprio comportamento diante da execução da tarefa, buscando saber o que deve manter em seu planejamento ou qual estratégia deve mudar, no caso de não obter êxito (PINTRICH, 2000; 2004).

Quanto ao tempo de estudo, 78,9% dos progenitores afirmaram ter um horário fixo de estudos com os filhos. Tal aspecto relaciona-se com o gerenciamento do tempo, que auxilia na diminuição de distratores, ou seja, pensamentos ou atividades que possam vir a competir com a execução da tarefa (ROSÁRIO, 2004). Em outras palavras, essas estratégias auxiliam o

aluno a não procrastinar em suas atividades acadêmicas e consequentemente não prejudicar seu desempenho na escola, influenciando positivamente no seu rendimento.

Outro modo de gerenciar os estudos e se manter sempre em dia com o conteúdo dado em sala de aula é revisar diariamente a matéria apresentada pelo professor, não acumulando conteúdo e consequentemente facilitando o momento de estudar para avaliações e confeccionar trabalhos. Tal estratégia, incentivada por 78,9% dos participantes desta pesquisa, também faz parte da organização do tempo, que auxilia na diminuição dos níveis de procrastinação. Pais que incentivam seus filhos a fazer a revisão da matéria periodicamente auxiliam no bom comportamento autorregulado, corroborando para um melhor desempenho do aprendiz nas tarefas escolares. Nesse quesito, as tarefas escolares para casa auxiliam muito na revisão da matéria, pois como é posto na literatura (COOPER, 1989; NOGUEIRA, 2002) tais atividades têm como uma de suas diversas funções, possibilitar a revisão dos conteúdos. Para executar qualquer tipo de tarefa de modo eficaz, o aprendiz precisa antes planejar todo o processo de execução.

Na etapa em que estabelecer suas metas, o aprendiz selecionará as estratégias a utilizar, identificando as condições do ambiente, como por exemplo, o material que necessita e quanto tempo terá para a realização da tarefa. Neste caso, é de extrema importância que o estudante tenha bastante clareza de sua meta, possibilitando um planejamento que condiz com o esperado, aspecto este que 76,3% dos pais afirmaram ensinar aos filhos.

Considerações finais

O auxílio dos pais no aprendizado dos filhos é algo muito importante na rotina dos estudantes que se encontram no Ensino Fundamental. A arte de ensinar, colabora para um bom desempenho escolar, bem como para a formação pessoal de cada ser humano. Pais participativos auxiliam no processo de motivação aos estudos e consequentemente na resolução de problemas, alcance de metas, bem como na internalização de regras e do senso de responsabilidade.

É possível perceber que o estudo em que se baseou tal relato se faz muito atual, uma vez que, no período de uma pandemia, com consequente necessi-

dade de isolamento social, os estudantes têm feito de suas casas, salas de aula, e mais ainda, de seus pais e familiares, mediadores do aprendizado.

Em vista das análises feitas neste estudo, concluiu-se que a autorregulação envolve muitos aspectos que podem influenciar o nível de aprendizagem e que pais como mediadores da aprendizagem, podem promover o comportamento autorregulado dos filhos por meio do ensino de estratégias, bem como oferecendo um suporte para a melhor execução de tarefas e estudo. Sendo assim, se faz relevante a mediação dos pais, principalmente nos anos iniciais de aprendizagem, auxiliando-os a alcançar a autonomia no aprender e consequentemente a direção bem-sucedida de seus futuros.

Referências

- ALEGRE, A. Academic self-efficacy, self-regulated learning and academic performance in first-year university students. *In: Propósitos y Representaciones*, 2(1), 79-120, 2014.
- BANDURA, A. **Social foundations of thoughts and action: A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.
- BASSEDAS, E; HUGUET, T; SOLÉ, I. **Aprender a ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- BRUNER, J. S. **Child's Talk**. New York: Norton, 1985.
- CARVALHO, M. E. P.; SERPA, M. H. B. Dever de casa: visões de mães e professoras. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 31-46, 2006.
- COOPER, H. Synthesis of Research on Homework. **Educational leadership**, nov., 1989.
- COSTA, M. D. S. **Procrastinação, auto-regulação e gênero**. 2017. Dissertação (Mestrado). Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal, 2007.
- ECCLES, S. J ; ECCLES, A. W. Motivational beliefs, values, and goals. **Annu. Rev. Psychol**, 53, 109–32, 2002.
- EMILIO, E. R. V. **Autorregulação, autoeficácia, abordagens à aprendizagem e a escrita de universitários**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, 2017.
- FREIRE, L. G. F. Auto-regulação da aprendizagem. **Ciências & Cognição** 2009; v. 14 (2), p. 276-286, 2009.
- FREITAS-SALGADO, F. A. **Autorregulação da aprendizagem: Intervenção com alunos ingressantes do Ensino Superior**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, 2013.
- MACAN, T. H.; SHAHANI, C.; DIPBOYE, R. L.; PHILLIPS, A. P. College students Time Management: correlations with academic performance and stress. **Journal of Educational Psychology**, v. 42, n. 4, p. 760-768, 1990.

- NOGUEIRA, M. G. **Tarefa de casa: uma violência consentida?** São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 2009.
- PAJARES, F.; SCHUNK, D. Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept and academic achievement. **Self-perception**, 2, p. 239-265, 2001.
- PINTRICH, P. The role of goal orientation in self-regulated learning. *In*: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. (Eds.). **Handbook of self-regulation.** San Diego: Academic Press, 2000. p. 451-501.
- PISCALHO, I.; SIMÃO, A. M. V. Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças: proposta de instrumento de apoio à prática pedagógica. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 3, p. 170-190, set./dez de 2014.
- POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 29, p. 75-94, 2009.
- ROSÁRIO, P. **Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testar.** Porto: Porto Editora, 2004.
- SALVADOR, C. C. **Psicologia da Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999
- SCHUNK, Dale H. **Self-Evaluation and Self-Regulated Learning.** Oct. 96, 27 p. City University of New York, New York, NY.
- SILVA, A. L.; SIMÃO, A. M.; SÁ, I. A auto-regulação da aprendizagem: estudos teóricos e empíricos. **Intermeio: revista do Mestrado em Educação**, Campo Grande-MS, v. 10, n. 19, p. 58-74, 2004.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ZIMMERMAN, B. J.; BONNER, S.; KOVACH, R. **Developing self-regulated learners: beyond achievement to self-efficacy.** Washington, DC: American Psychological Association, 2008.
- ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. *In*: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. (Eds.). **Handbook of self-regulation.** San Diego: Academic Press, 2000.

9. A autorregulação da aprendizagem no ambiente de treinamento de atletas profissionais de futebol

Thiago Azevedo da Silva¹

doi: 10.52695/978-65-88977-41-5-p148-162

Considerações iniciais

No Brasil, o futebol é a modalidade esportiva de maior destaque. Os clubes têm procurado jogadores cada vez mais qualificados, seja no aspecto físico, técnico, tático, psicológico, ou em outros. Toda esta procura se dá em face do grande negócio que o futebol representa para esses clubes, tanto na exportação de atletas, como também em negociações em termos de mercado interno.

Os jogadores também têm buscado cada vez mais o desenvolvimento das suas habilidades, para alcançar sucesso dentro de campo. Reconhecem a necessidade, para o seu bom desempenho, de estarem preparados tecnicamente, taticamente, fisicamente e psicologicamente para atuarem durante as partidas, pois um atleta bem treinado poderá ter um melhor desempenho, contribuindo para o êxito de sua equipe.

A literatura especializada mais recente, como Zimmerman (2010), Pintrich (2000), dentre outros, tem enfatizado que em todas as áreas profissionais o

1. Doutorando e Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual Norte Fluminense “Darcy Ribeiro” (UENF).

comportamento autorregulado contribui para o bom desempenho da pessoa que almeja alcançar determinado objetivo. Dessa forma, o estudo irá abordar características do comportamento autorregulado de atletas profissionais de futebol nos treinamentos e a importância desse comportamento para o bom desempenho no devido ambiente.

Ressalta-se que o construto da autorregulação da aprendizagem é multi-dimensional, incluindo as dimensões metacognitiva, motivacional, comportamental e do ambiente. Cada uma dessas dimensões engloba uma grande variedade de variáveis que devem ser observadas durante as fases de realização das tarefas (antes, durante e após).

Espera-se que este assunto possa contribuir para a reflexão dos atletas de futebol, consequentemente, para o melhor desempenho profissional dos mesmos, bem como despertar a consciência da comissão técnica e dos demais profissionais atuantes nesta modalidade esportiva, a respeito da contribuição que a teoria da autorregulação da aprendizagem pode trazer à metodologia de seus trabalhos.

O treinamento no futebol

No futebol moderno, a disputa é muito acirrada entre os jogadores, exigindo dos mesmos um grande preparo técnico, tático, físico e psicológico. É grande a procura de atletas qualificados por parte dos clubes, uma vez que a pressão por resultados dentro das competições é enorme, além do grande interesse na comercialização dos jogadores, já que o futebol se tornou um negócio lucrativo.

Os clubes também têm buscado e investido em profissionais qualificados, que preparem seus atletas da melhor maneira possível para que alcancem bom desempenho. Uma equipe multidisciplinar bem qualificada (técnico, auxiliar técnico, preparador físico, fisiologista, etc) contribui para o melhor desempenho dos atletas de futebol. Nesse sentido, Drubsck (2003) relata que, nos últimos anos, houve grande crescimento na área do treinamento, contribuindo ainda mais para o desenvolvimento dos atletas e das equipes.

O futebol tem cada vez mais evoluído em vários aspectos, fora e dentro de campo. Extracampo, na área administrativa, uma gestão qualificada poderá servir de suporte para o desenvolvimento de outras áreas. Na parte clínica, no

tratamento de modo geral (médico, fisioterapia e nutrição), e na área psicológica, agem condicionando o atleta a atuar de maneira equilibrada nos treinamentos e nos jogos. Dentro de campo, observa-se grande evolução no que diz respeito aos tipos de treinamento, seja na preparação física, tática e técnica.

Quanto aos tipos de treinamento desenvolvidos no futebol Frisselli e Mantovani (1999, p. 58-66) informam que os treinamentos físicos são “conteúdos aplicados para o desenvolvimento das capacidades físicas dos futebolistas”. Essas capacidades físicas referem-se à força, velocidade, flexibilidade, agilidade, resistência e equilíbrio. Quanto ao treinamento tático, o autor o define “como a repetição sistemática e constante, de uma forma de jogar coletiva, previamente definida, para a criação ou anulação de situações perigosas”. Já o treinamento técnico o mesmo autor afirma que se trata da “aprendizagem, aperfeiçoamento ou desenvolvimento de um fundamento do futebol”.

Ressalta-se que o treinador e sua comissão podem desenvolver treinamentos que resultam em objetivos concomitantes. São os chamados por exemplo “treinamento técnico-tático”, ou “técnico físico”.

De forma geral Martin (1991, p. 7) define treinamento como:

[...] processo planejado, com o qual se procura alcançar determinado nível de desempenho que é sempre o resultado da interação complexa de parâmetros condicionais, coordenativos, psíquicos e de qualidades pessoais.

Assim sendo, o treinamento é o que proporciona o sucesso do desenvolvimento do rendimento dos jogadores nos jogos e competições, além disso, é através do treinamento que o atleta melhora sua condição física, técnica, tática e psicológica (FERNANDES, 1994).

Carraveta (2012, p. 9) relata que:

Os treinamentos são pensados com um propósito: resultado – vencer jogos, conquistar campeonatos. Tecnicamente, podem ser descritos como uma sequência de ações motoras e relacionais, respaldadas em finalidades, normas e códigos. Em linhas gerais, a gestão dos treinamentos é determinada por compromissos e acordos, implícitos e explícitos, existentes entre treinadores, integrantes da equipe técnica e os jogadores de futebol.

Cunha *et al.* (2012) informam que o treinador é o responsável em fazer com que seus atletas adquiram a aprendizagem através do bom desempenho durante as atividades. Além disso, é importante que o mesmo proporcione metodologias que venham despertar o interesse e o estímulo dos atletas, aspectos citados pelo autor como essenciais no processo de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, o treinador é o sujeito que dirige o treinamento, promove a evolução técnica dos jogadores, além de outras atribuições. Sua função também está ligada à orientação e correção do gesto técnico.

Aplicabilidade da autorregulação da aprendizagem no treinamento de atletas profissionais de futebol

Segundo Drubscky (2003), a teoria do conhecimento e a prática caminham juntas na evolução do treinamento esportivo. Nos últimos anos, o futebol tem se destacado pelo grande avanço na área do treinamento e, consequentemente, na performance dos atletas e das equipes. A implantação de métodos de campo acompanhado de um importante aparato eletrônico e informatizado fez com que o nível do esporte tivesse grande evolução.

Concepções táticas variadas, didáticas, modelos de treinos diferenciados, a chegada de novas ciências e as avaliações físicas são algumas áreas que mudaram o futebol atual em relação ao passado. Os benefícios da evolução científica do treinamento esportivo estão facilmente ao alcance dos profissionais envolvidos no devido desporto. (DRUBSCKY, 2003). Com isso, a autorregulação vem ser mais uma ciência a alcance desses profissionais, que poderá contribuir para o desenvolvimento dos mesmos e do futebol.

Alguns pesquisadores, que desenvolvem trabalhos dentro da autorregulação e do desempenho esportivo, como, por exemplo, Anshel e Porter (1996), têm demonstrado que a autorregulação pode afetar positivamente a performance do atleta. Os mesmos autores ainda informam que atletas que não conseguem se autorregular poderão estar sujeitos a não dar o melhor de si.

Neste sentido, a seguir serão analisados alguns fatores importantes da autorregulação da aprendizagem, tendo como referência as fases/dimensões apresentadas por Pintrich (2000), Zimmerman (2010) e outros

No futebol estabelecem-se metas a serem alcançadas pelas pessoas, aspecto também enfatizado dentro da autorregulação da aprendizagem. Woolger e Power (1993), informam que, pelo fato do futebol vivenciar vários tipos de aprendizagem, faz-se necessário o estabelecimento de metas de curto prazo, visando o alcance de objetivos a longo prazo. O estabelecimento de objetivos a curto prazo poderá contribuir para a motivação do jogador na conquista de um objetivo. Mais distante, isso pode ser exemplificado dentro do contexto futebolístico, enfatizando para os atletas que um bom treinamento na realidade atual vivida por eles, poderá possibilitar em um bom desempenho no decorrer do campeonato em que os mesmos disputarão.

Weinberg e Gould (2008) falam sobre metas em um ambiente de treinamento:

Com muita frequência, os atletas e técnicos se concentram apenas em metas de competição. Estabelecer metas de treino é importante devido à grande quantidade de tempo que os atletas passam treinando (sobretudo em comparação com o tempo em que passam competindo) e à possibilidade de que as longas horas de treino possam se tornar aborrecidas para alguns indivíduos. Estabelecer metas práticas, então, é uma boa forma de obter uma margem competitiva focalizando-se em melhorar o que normalmente não se trabalha e mantendo-se a motivação [...] (p. 372).

Pintrich (2000), em relação ao aspecto cognitivo, cita a ativação do conhecimento prévio do conteúdo. Tal fator, no contexto do treinamento do futebol, implica no atleta avaliar sua condição pessoal para bem executar a mesma. Brown (1978) cita que as ações metacognitivas são os mecanismos autorregulatórios utilizados pelas pessoas durante a resolução de um problema ou diante do enfrentamento de uma tarefa. No contexto do treinamento, tal aspecto é analisado a todo instante. Há a necessidade de o jogador obter ações rápidas e imprevisíveis, exigindo do mesmo a escolha da melhor ação a ser executada mediante a situação da tarefa (CUNHA *et al*, 2011).

Zimmerman (2001) nos auxilia no andamento destas ideias quando afirma que uma das características do comportamento autorregulado diz respeito ao uso que o indivíduo faz de estratégias. Nesse sentido, é importante que o atleta tenha o hábito de refletir sobre estratégias, pelas inúmeras situações-problemas que ocorrem durante o treino ou em uma partida, e até mesmo

identificar se há de fato outra opção para a resolução da tarefa. Faz-se também necessário que o treinador estimule o jogador a pensar na resolução da ação, que o estimule a desenvolver estratégias.

Pintrich (2000) cita a importância da seleção e adaptação de estratégias no contexto cognitivo; estes fatores, levados ao ambiente do treinamento técnico, também ocorrem quando o atleta usa estratégias que possibilitaram anteriormente resultados satisfatórios, quando busca por si superar suas próprias dificuldades, quando realiza mudança de estratégia, e quando percebe que suas atitudes não funcionaram. O mesmo autor também fala de julgamentos cognitivos. É válido ressaltar que, segundo Mateos (2001), que um indivíduo que não tem a consciência de suas estratégias, dificilmente as utilizará de forma eficaz.

Também se observa que a consciência metacognitiva e o monitoramento da ação deve ocorrer, de igual modo, no atleta de futebol. No treinamento de futebol, é importante que se avalie se se está alcançando os objetivos, se os mesmos foram atingidos, que se avalie o desempenho identificando os pontos fracos e fortes e os que necessitam ser melhorados, que se tenha o hábito de analisar o desempenho dos companheiros de equipe no intuito de melhorar o próprio desempenho, e avaliar a contribuição pessoal no desempenho geral da equipe.

No que diz respeito à comunicação dentro do processo autorregulatório, um dos tipos que se faz evidente é a chamada comunicação intrapessoal, que Weinberg e Gould (2008, p. 248) conceituam e explicam da seguinte forma:

Comunicação intrapessoal (“diálogo interior”) é a comunicação que temos conosco mesmos. Falamos muito para nós mesmos, e esse diálogo interior é importante. O que dizemos a nós mesmos geralmente ajuda a moldar ou prever o modo como agimos e atuamos.

No contexto do treinamento do futebol, percebe-se que esse tipo de comunicação é ou deve ser constante, seja antes, durante, ou após a tarefa. É através da comunicação intrapessoal que o jogador estabelece objetivos, faz julgamentos de eficácia da tarefa na execução da tarefa, monitora seu esforço, seleciona estratégias, reconhece a necessidade de ajuda, avalia o contexto, etc. Segundo a teoria da autorregulação da aprendizagem, para que o indivíduo adquira um bom desempenho, é importante que faça análise de si mesmo

(VEIGA SIMÃO, 2004). Em um treinamento técnico de futebol, a interação do sujeito consigo deve ser constante, haja vista que o jogador, ao buscar um melhor desempenho nos diversos tipos de treinamento, deve fazer constantes perguntas sobre si mesmo. Tais indagações podem ser exemplificadas como: “Qual a melhor maneira de desempenhar esse tipo de treinamento?” “Estou alcançando meus objetivos?” “Ou, como foi meu desempenho no treinamento de hoje?”.

Bompa (2002) chama a atenção sobre a necessidade do treinador e do atleta estarem atentos a respeito da situação-problema dentro de um treinamento. Isto demonstra que não só o treinador deve ter a devida percepção; é importante que o jogador saiba identificar o problema e procure meios para que a dificuldade seja solucionada. É importante, também, que o treinador desperte isso em seu atleta, caso o mesmo não tenha o devido hábito. Desta forma, sujeitos que têm esse costume estarão demonstrando comportamento autorregulado.

Carravetta (2012) também ressalta sobre a importância do jogador saber diagnosticar em que estado se encontra, para que este venha responder de forma adequada às situações que poderão surgir. Nesse sentido, Zimmerman (2001) ressalta que o comportamento autorregulado envolve situações de reflexões pessoais a respeito do próprio conhecimento, capacidades, juízos sobre a regulação da cognição, fazendo com que o sujeito dirija suas ações cognitivas de acordo com os objetivos previamente traçados (ZIMMERMAN, 2001). Tais ações são descritas por Pintrich (2000) como julgamentos cognitivos.

No que diz respeito à dimensão motivacional, Cunha, *et al* (2011) afirmam que qualquer profissional ou praticante do futebol que desempenhar suas funções motivado, provavelmente a fará com mais competência e qualidade. A motivação de um jogador de futebol pode melhorar ou piorar seu rendimento, mas não pode servir como justificativa para seu desempenho.

Um fator no futebol que pode influenciar o desempenho do atleta é a aprendizagem por observação, mencionada pela teoria da autorregulação. Dentro do contexto de um treinamento de futebol, o jogador constantemente se depara com observações de modelos, seja do desempenho dos seus colegas de equipe, ou pela demonstração prática do treinador ou de algum membro da comissão técnica.

Nesta ordem de ideias, Bandura (1986) informa que a aprendizagem por meio da observação só será eficaz caso venha acompanhada, além da motivação, da atenção, retenção e reprodução motora. Com isso, dentro de um treinamento técnico, é importante chamar a atenção do atleta para que este procure ter o hábito de observar sua equipe, para melhor seu próprio desempenho. Além disso, faz-se necessário o acompanhamento do processo cognitivo de retenção, e que o jogador tenha a oportunidade de reproduzir, através da prática, o que foi observado.

Cunha et al (2011) informa que a teoria da autoeficácia é muito significativa na motivação, pois se a crença mesma de um sujeito for baixa para a execução de uma tarefa, menos motivado ele estará para realizá-la. Sendo assim, é necessário que se busque tornar alunos/atletas mais autoeficazes, uma vez que, desta forma, eles estarão mais motivados a participar dos treinos e jogos, pela expectativa de obterem êxito, e assim obterem melhor rendimento. Bandura (1993) cita que indivíduos com elevado grau de eficácia estarão mais seguros na realização de suas tarefas.

Cleary e Zimmermann (2001) observaram diferenças entre os especialistas de basquete, os não especialistas e os novatos no comportamento autorregulado. Dentre os resultados, constatou-se que os especialistas apresentavam níveis mais elevados de auto eficácia que os demais.

Eccles e Midgley (1989) informam que a motivação influencia a maneira como as pessoas participam ou não de determinada tarefa. Considerando que nem todo treinamento é agradável ao atleta, é importante que este procure utilizar estratégias para se automotivar. Prinrich (2000) chama isso de seleção e adaptação de estratégia para manejar a motivação e o afeto. Ammes (1992) afirma que uma poderosa maneira de motivar um indivíduo é fazê-lo enxergar a importância ou o significado de determinada tarefa.

Prinrich (2000) descreve esse recurso como ativação do valor da tarefa. No contexto do treinamento de futebol, é importante que o jogador procure entender o motivo da tarefa. Algumas vezes o atleta não se sente motivado a realizá-la, seja por motivos pessoais, ou pelo grau de dificuldade da mesma. É extremamente importante o treinador ter o hábito de informar ao atleta a respeito da importância de determinado treinamento para a uma situação de jogo. Infelizmente, o que se observa, são alguns jogadores desempenhando uma tarefa sem saber o porquê da mesma.

Quanto à análise do grau de facilidade ou dificuldade de uma tarefa, Pintrich (2000) a descreve dentro do aspecto motivacional. Para o autor, no treinamento do futebol é importante que o atleta tenha o costume de analisar o grau de dificuldade da tarefa, visto que isto poderá ajudá-lo em seu desempenho.

A consciência e monitoramento da motivação e do afeto, citado por Pintrich (2000), aplicados no âmbito do treinamento, relacionam-se ao fato de o atleta ter consciência desse sentimento no estado atual de sua carreira. Nesse sentido, é importante que o atleta se auto avalie, observando seu estado motivacional, pois como menciona Cunha *et al.* (2011, p. 97), “Qualquer profissional, ou praticante do futebol que desempenhar suas atribuições e suas funções mais motivado provavelmente o fará com mais competência e qualidade [...]”.

Uma ação autorregulada importante no construto da autorregulação da aprendizagem diz respeito à auto-observação do comportamento (dimensão comportamental). Zimmerman (1986) chama atenção sobre a necessidade de alteração de procedimentos, caso o sujeito não atinja os objetivos planejados. Dessa forma, é importante que o atleta esteja atento a situações durante o treinamento que possa levá-lo a não alcançar o resultado desejado. É preciso que se auto avalie, faça diagnóstico da causa de dificuldade e selecione estratégias para alcançar o sucesso esperado no desempenho da tarefa. Além disso, é válido ressaltar que tais estratégias também irão depender, de acordo com Mateos (2001), das características da tarefa e da pessoa.

Neste contexto Pintrich (2000) aborda o planejamento do tempo e do esforço para o desenvolvimento da tarefa; no treinamento, um aspecto importante é o atleta ter o hábito de planejamento do tempo, reservando uma parte maior para o desenvolvimento da atividade que necessita aprimorar.

Carita *et al* (1998) consideram os professores e colegas como suporte de ajuda. Considerando, também, que determinados atletas encontram dificuldades no desempenho da tarefa, é relevante que estes tenham o costume de buscar ajuda, o que também faz parte de um comportamento autorregulado (ZIMMERMAN, 1994).

Quanto à contextualização, Fernandes (1994), ao mencionar alguns pontos essenciais que devem fazer parte do planejamento do treinamento de futebol, informa que o local é um aspecto considerado muito importante no que diz respeito ao bom rendimento do atleta.

Matta e Greco (1996) também informam que o estado do gramado e o ambiente terão influência na qualidade de execução de uma técnica. Carita *et al* (1998) corroboram este pensamento ao comentarem que o espaço para execução da tarefa deve ter boas condições, facilitando o desempenho dos indivíduos. Sobre esse aspecto, observa-se que dentro da realidade dos treinamentos de futebol, muitas vezes os atletas são prejudicados pelo mau estado do gramado, pela presença de torcedores, dentre outros.

Assim, no treinamento é importante que o atleta analise as condições do local, diagnosticando os pontos positivos que irão contribuir para o bom desempenho da tarefa e também os pontos negativos, elaborando estratégias para que certos fatos não venham comprometer seu desempenho.

Outro aspecto de igual importância, o conhecimento estratégico é, também, indispensável para a aprendizagem e autonomia do aprendiz. A estratégia está ligada à criatividade, e, dentro do aspecto contextual, Tibeau (2010) relata que a limitação do espaço físico irá interferir na estimulação da criatividade.

Cunha *et al* (2011) citam alguns pontos que fazem parte do ambiente dentro de uma situação de treino/jogo, como a presença de adversários, dos companheiros de equipe, do tempo, de condições de campo, dentre outros. Faz-se necessário, entretanto, que o atleta procure se adaptar a certos ambientes, a adequação do contexto de acordo com suas possibilidades, tendo em vista o melhor desenvolvimento de suas capacidades. Garganta (2006) informa que, para os atletas entenderem o sentido do jogo, se faz necessário que esses sejam capazes de organizar suas ações em função do contexto.

Um tipo de interferência no contexto futebolístico é a presença e interferência do torcedor; a prática esportiva do futebol não é a mesma sem a presença desses sujeitos. A presença da torcida é importante para uma equipe, não somente nas partidas, como também nos treinamentos, uma vez que isto faz com que o atleta se sinta mais motivado, em decorrência do apoio e carinho recebidos.

[...] nunca a atuação do atleta deixa de sofrer influência de alguma assistência. A todo o momento haverá fatores que estarão interagindo e integrando em seu ambiente. Neste contexto entram os olhares vigilantes dos colegas de equipe, do técnico, da família e do público que acompanha o atleta e a modalidade esportiva que

este atleta pratica (CRATTY, 1984 citado por COUTO *et al*, 2007, p. 3)

O fato é que, muitas vezes, pelo desempenho da equipe, ou especificamente de um determinado atleta, muitas vezes os torcedores, através de certos tipos de manifestação, direcionam cobranças agressivas, protestos e insultos aos atletas. Com isso, se faz necessário que o mesmo esteja atento, se controlando para que as interferências desfavoráveis no local de treinamento ou do jogo não venham comprometer o seu desempenho. Isto significa monitorar além da tarefa, as condições do contexto, como citado por Pintrich (2000).

Machado (2006, p. 27) faz uma observação, informando que “[...] atleta que possui um alto nível técnico e preparado psicologicamente, dificilmente se deixará influenciar por provocações e insultos de espectadores e, conseqüentemente, não será atingido pelos seus manifestos”.

A partir desse aspecto, observa-se mais uma vez, a importância da autorregulação, agora dentro do contexto psicológico. Assim, em caso da necessidade de um atleta ter a percepção de interferências que venham comprometer seu desempenho, deve procurar controlá-las.

De acordo com Zimmerman, (2006) os processos autorreguladores não produzirão imediatamente altos níveis de especialização, mas podem ajudar o indivíduo a adquirir conhecimentos e habilidades de forma mais eficaz.

Considerações finais

Através deste estudo podem-se observar as características e a importância do comportamento autorregulado, nas diferentes fases/dimensões no treinamento de atletas profissionais de futebol.

Dentro do aspecto cognitivo/metacognitivo é necessário o estabelecimento de metas de curto prazo, visando o alcance de objetivos a longo prazo, pois tal fato poderá contribuir para a motivação do jogador na conquista de um objetivo. Além disso, considerando que uma das características do comportamento autorregulado diz respeito ao uso que o indivíduo faz de estratégias, é importante que o atleta tenha o hábito de refletir sobre as mesmas, pelas inúmeras situações-problemas que ocorrem durante o treino, identificando se há de fato outra opção para a resolução da tarefa.

Com isso o treinador tem o papel fundamental de estimular o jogador a pensar na resolução da ação. Outro fator demonstrado na ação metacognitiva, durante o treinamento, foi a importância de o atleta ter o hábito de avaliar se está alcançando os objetivos, se os mesmos estão sendo atingidos, avaliando seu desempenho, identificando os pontos fracos e fortes e os que necessitam ser melhorados, no intuito de aperfeiçoar o próprio desempenho. Do mesmo modo, deve avaliar a contribuição pessoal para o desempenho geral da equipe. Nesse sentido, também é importante que o treinador desperte isso em seus atletas.

Quanto à fase/dimensão motivacional, o estudo destacou pontos importantes para que os atletas se sintam motivados, pois dessa forma realizarão os treinamentos com mais competência e qualidade. A aprendizagem por meio da observação teve destaque. Foi verificada a importância de o atleta ter o hábito de observar sua equipe, para melhorar seu próprio desempenho, além de ter a oportunidade de reproduzir, através da prática, o que foi observado. Outro fator de destaque quanto ao aspecto motivacional foi a teoria da autoeficácia, visto que, se a crença de um sujeito for baixa para a execução de uma tarefa, menos motivado ele estará para realizá-la.

Sendo assim, é necessário que se busque tornar atletas mais autoeficazes, uma vez que, desta forma, eles estarão mais motivados e seguros para participarem dos treinos, obtendo assim um melhor rendimento. Ainda dentro dessa dimensão, o estudo destacou a necessidade de o atleta procurar utilizar estratégias para se auto motivar e analisar o grau de facilidade ou dificuldade de uma tarefa, pois tais fatos poderão ajudá-lo no desempenho das tarefas. Além disso, é importante que os treinadores procurem meios para motivá-los, levando-os a enxergar a importância ou o significado de determinada tarefa, informando ao atleta a respeito da importância de determinado treinamento para a uma situação de jogo.

No que diz respeito à dimensão comportamental, o estudo destacou sobre a necessidade de alteração de procedimentos, caso o sujeito não atinja os objetivos planejados, sendo importante que os atletas estejam atentos às situações durante os treinamentos que os impedem de alcançar os resultados desejados, por isso precisam se autoavaliar, fazer diagnósticos das causas de dificuldades e selecionar estratégias para alcançarem os objetivos.

O planejamento do tempo é essencial e, reservar um tempo maior para o desenvolvimento da atividade que necessita aprimorar, contribuirá para um melhor desempenho. Além disso, ao encontrarem dificuldades no desempenho das tarefas, é fundamental que busquem a ajuda dos treinadores e companheiros de equipe, o que também faz parte de um comportamento autorregulado.

Por fim, quanto a dimensão contextual, é importante que o atleta analise as condições do local, diagnosticando os pontos positivos que irão contribuir para o bom desempenho da tarefa e também os pontos negativos, elaborando estratégias para que fatores ambientais não venham comprometer seu desempenho.

Referências

- AMES, C. Classrooms: Goals, structures, and student motivation. **Journal of Educational Psychology**, v. 84, p. 161-171, 1992.
- ANSHEL, M. H.; PORTER, A. Self-regulatory characteristics of competitive swimmers as a function of skill level and gender. **Journal of Sport Behavior**, 19, p. 91-110, 1996.
- BANDURA, A. Social foundations of thought and action: **A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.
- BANDURA, A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. **Educational Psychologist**, v. 28, n. 2, p. 117-148, 1993.
- BOMPA, T. O. **Periodização: teoria e metodologia do treinamento**. São Paulo: Phorte, 2002.
- BROWN, A. L. Knowing when, where, and how to remember: a problem of metacognition. In: GLASER, R. **Advances in instructional psychology**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, p. 77-165, 1978.
- CARITA, A.; SILVA, A.; MONTEIRO, A.; DINIZ, T. **Como ensinar a estudar**. Lisboa: Presença, 1998.
- CARRAVETTA, E. **Futebol: a formação de times competitivos**. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- CLEARY, T. J.; ZIMMERMAN, B. J. Self-regulation differences during athletic practice by experts, non-experts, and novices. **Journal of Applied Sport Psychology**, 13, p. 185-206, 2001.
- COUTO JUNIOR, J. M.; MORENO, R. M.; SOUZA, A. F.; PRADO, M. M.; MACHADO, A. A. A influência da torcida na performance de jogadores brasileiros de futsal: um viés da Psicologia do Esporte. **Motriz**, Rio Claro, v. 13, n. 4, p. 259-265, 2007.
- CUNHA, S. A.; MOURA, F. A.; SANTIAGO, P. R. P.; CASTELLANI, R. M.; BARBIERI, F. A. **Futebol: aspectos multidisciplinares para o ensino e treinamento**. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2011.

- DRUBSCKY, R. **O universo tático do futebol escola brasileira**. Belo Horizonte: Health, 2003.
- ECCLES, J. S.; MIDGLEY, C. Stage-environment fit: developmentally appropriate classrooms for young adolescents. *In*: AMES, C.; AMES R. **Research on motivation in education**. San Diego, CA: Academic Press, v. 3, p. 139-186, 1989.
- FERNANDES, J. L. **Futebol: ciência, arte ou... sorte!**: treinamento para profissionais: alto rendimento: preparação física, técnica, tática e avaliação. São Paulo: EPU, 1994.
- FRISSELLI, A.; MANTOVANI, Marcelo. **Futebol: Teoria e prática**. São Paulo: Phorte, 1999.
- GARGANTA, J. Ideias e competências para “pilotar” o jogo de futebol. *In*: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. de S. **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Koo-gan, 2006. p. 313-325.
- MACHADO, A. A. **Psicologia do Esporte**: da Educação física escolar ao esporte de alto nível. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2006.
- MARTIN, D. Técnica desportiva e teoría del entrenamiento. Buenos aires: **Stadium**, v. 25, n. 147, p. 6-13, 1991.
- MATEOS, M. **Metacognición y educación**. Buenos Aires: Aique, 2001.
- MATTA, M. de O.; GRECO, Pablo Juan. O Processo de ensino-aprendizagem-treinamento da técnica esportiva aplicada ao futebol. **Revista Mineira Educação**. Física, Viçosa, v. 4, n. 2, p. 34-50, 1996.
- PINTRICH, P. R. The Role of goal orientation in self-regulated learning. *In*: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.R.; ZEIDNER, M. **Handbook of self-regulation**. Academic Press, San Diego, 2000. p. 451-502.
- TIBEAU, C. C. P. A criatividade como ferramenta para a formação do atleta crítico, autônomo e participativo. *In*: BRANDÃO, M. R. F.; MACHADO, A. A. **Coleção psicologia do esporte e do exercício**: O treinador e a psicologia do esporte. São Paulo: Atheneu, 2010. p. 79-98.
- VEIGA SIMÃO, A. M. O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem. Implicações em contexto escolar. *In*: LOPES DA SILVA, A.; DUARTE, M.; SÁ, I.; VEIGA SIMÃO, A. M. **Aprendizagem auto-regulada pelo estudante**: perspectivas psicológicas e educacionais. Porto, 2004. p. 77-87.
- WEINBERG, R. S.; GOULD, D. **Fundamentos da Psicologia do esporte e do exercício**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- WOOLGER, C.; POWER, T. G. Parent and sport socialization: views from the achievement literature. **Journal of Sport Behavior**, v. 16, n. 3, p. 171-181, 1993.
- ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. *In*: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. **Handbook of Self-Regulation**. New York: Academic Press, 2010. p. 13-39.

ZIMMERMAN, B. J. Development and adaptation of expertise: The role of self regulatory processes and beliefs. *In*: ERICSSON, K. A.; CHARNESS, N.; FELTOVICH, P. J.; HOFFMAN, ROBERT, R. **The Cambridge handbook of expertise and expert performance**. New York, NY: Cambridge University, 2006. p. 705-722.

ZIMMERMAN, B. J. Development of self-regulated learning: wich are the key subprocesses? **Contemporary Educational Psychology**, v. 11, p. 307-313, 1986.

ZIMMERMAN, B. J. Dimensions of Academic Self-Regulation: A Conceptual Framework for Education. *In*: SCHUNK, D.; ZIMMERMAN, B. J. **Self-Regulation of Learning and Performance**. New Jersey: Lawrence: Erlbaum Associates, 1994. p. 3-21.

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

Os capítulos que compõem este livro foram constituídos, quase em sua totalidade, por resultados obtidos em pesquisas desenvolvidas nos cursos de Mestrado e Doutorado em Cognição e Linguagem da UENF. A maioria desses capítulos apresenta pesquisas realizadas em contextos educacionais, mas importa considerar que a aplicação dos conhecimentos sobre a autorregulação é muito mais ampla.

Salientamos que o foco deste livro recai sobre a capacidade do estudante para gerir suas aprendizagens e nas competências dos docentes para propiciar ambientes de aprendizagem favoráveis ao desenvolvimento dos discentes. Além disso, pretende apresentar aos professores sugestões de estratégias de ensino e aprendizagem derivadas dos princípios da autorregulação. Também objetiva discutir a aplicação de princípios da autorregulação em outros contextos fora da sala de aula.

As organizadoras



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia