

## **AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM: RELATO DOS ALUNOS DO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS.**

Anna Patrícia Barros Mendes; Livânia Beltrão Tavares;

*Universidade Estadual da Paraíba  
aninhapsi\_54@hotmail.com*

**Resumo:** Os estudos sobre autorregulação da aprendizagem tiveram início a partir de 1980, inicialmente a pesquisa sobre autorregulação da aprendizagem focalizou predominantemente as estratégias de aprendizagem. Desde então, vários autores se debruçam sobre o tema na busca de compreender como os alunos conseguem regular a sua própria aprendizagem. A pesquisa teve como objetivo compreender a proatividade dos estudantes do nono ano do Ensino Fundamental Anos Finais na construção do seu processo de autorregulação da aprendizagem. O estudo foi do tipo descritivo-explicativo e de natureza qualitativa. A coleta de dados foi realizada em uma escola particular, localizada na cidade de Campina Grande - PB. A amostra contou com a participação de 130 alunos, todos estudantes do 9º do Ensino Fundamental Anos Finais. Para a coleta de dados foi utilizado, como instrumento, um questionário contendo perguntas abertas. Após a coleta dos dados, os questionários foram analisados de acordo com a análise de conteúdo de Bardin (1977). A partir da análise dos dados, pode-se observar a ausência de proatividade por parte dos estudantes frente ao seu processo de autorregulação da aprendizagem quando estes não dispõem de um planejamento concreto, palpável e estruturado para o alcance de seus objetivos bem como no que concerne a utilização das estratégias de aprendizagem os mesmo recorrem as técnicas superficiais fruto da falta de conhecimento em aplicar tais estratégias. Além disso, ficou evidente a ausência de uma rotina de estudo algo de extrema importância para construção do processo autorregulatório da aprendizagem.

**Palavras-chave:** Autorregulação, nono ano, proatividade.

### **Introdução**

Os estudos sobre autorregulação da aprendizagem tiveram início a partir de 1980, inicialmente a pesquisa sobre autorregulação da aprendizagem focalizou predominantemente as estratégias de aprendizagem (ZIMMERMAN e SCHUNK, apud BORUCHOVITCH, 2014). Desde então, vários autores se debruçam sobre o tema na busca de compreender como os alunos conseguem regular a sua própria aprendizagem o que resultou, nas últimas décadas, em um aumento nos estudos teóricos e empíricos, centrados na compreensão dos processos psicológicos, internos e transacionais, que tornam possível ao sujeito gerir o seu próprio comportamento de acordo com suas metas e desejos pessoais e das exigências do meio, bem como efetuar alguma espécie de controle sobre os seus pensamentos, conhecimentos, sentimentos, comportamentos e meio, de forma a poder tomar opções e a manter essas ações até a realização do alvo traçado (BANDURA, apud POLYDORO e AZZI, 2009).

Nesta perspectiva, Freire (2009) coloca que, vários estudos têm sido desenvolvidos com o propósito de demonstrar que os alunos conseguem melhores resultados acadêmicos,

baseados na compreensão dos conteúdos e na construção de significados pessoais, quando controlam conscientemente os seus processos de aprendizagem, ou seja, quando se tornam autorregulados.

Assim, indícios sugerem que a capacidade para a aprendizagem autorregulada é passível de ser formada no decorrer da escolarização formal, sendo sua promoção uma das principais metas educacionais na atualidade (BORUCHOVITCH, 2014).

Nessa perspectiva, o presente artigo buscou compreender, por meio da aplicação de um questionário, a proatividade dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais na construção do seu processo de autorregulação da aprendizagem analisando, através de como os elementos internos (emoções, motivações, percepção de si, compromisso etc.) e externos (metodologias aplicadas pelos docentes, cenário pedagógico etc.) podem influenciar no processo da aprendizagem autorregulada e na apropriação do conhecimento.

A escolha dessa fase da escolarização tem como base o florescer da adolescência, momento caracterizado por repletas e significativas mudanças, dentre elas a busca por autonomia, elemento fundamental para aquisição de competências autorregulatórias da aprendizagem tornando este aluno mais autônomo em seu interesse em aprender.

### **Entendendo o processo de autorregulação da aprendizagem**

A auto-regulação da aprendizagem se configura como um processo auto-diretivo, onde o indivíduo tem a capacidade de autogerir seus pensamentos, sentimentos e ações de forma planejada e cíclica com o intuito de atingir suas metas e objetivos. Sendo assim, a autorregulação é uma interação de processos pessoais, comportamentais e ambientais que abarcam a ativação e a manutenção das cognições, motivações, comportamentos e afetos dos alunos (ZIMMERMAN apud POLYDORO & AZZI, 2009).

O processo tem início a partir do traçado das metas e objetivos os quais o sujeito almeja alcançar, posteriormente temos a preparação de um planejamento, na qual perspectivas, convicções, cognições e motivações são fundamentais. Feito isso, dar-se a execução das ações planejadas em interação com o meio, em que motivos e vontades se transfiguram em incentivos que ajudam a manter a persistência e a direção do comportamento e, por fim, avalia os resultados e compara-os com os pretendidos, onde sentimentos de satisfação ou de fracasso poderão interferir no caminho planejado (POLYDORO & AZZI, 2009).

De acordo com Zimmerman apud Figueredo 2005, a aprendizagem é um exercício que os estudantes fazem por si mesmos, de forma proativa. Segundo este autor, as teorias relacionadas com a aprendizagem autorregulada afirmam, que os alunos podem: melhorar as suas capacidades de aprender, através do uso seletivo de estratégias motivacionais e metacognitivas, seleccionar, estruturar e criar ambientes de aprendizagem adequados e assumir um papel significativo na escolha da forma e quantidade de instrução de que necessitam.

Portanto, Freire (2009) coloca que, a aprendizagem autorregulada presume que os alunos sejam capazes de construir um plano com o intuito de alcançar um determinado objetivo, elencar estratégias adequadas para efetivação do mesmo, rever suas estratégias, bem como seus objetivos e fazer re-direcionamentos quando julgarem necessário. Tal aprendizagem tem um carácter fundamentalmente voluntário e intencional.

Dessa forma, para que os alunos construam sua aprendizagem autorregulada o mesmo passará por fases, processos e componentes que se interlaçaram para gerar resultados da aprendizagem. Somente, a partir daí, os estudantes podem ser considerados autorregulados, ou seja, quando são metacognitivamente, motivacionalmente e comportamentalmente mais ativos nos seus processos de aquisição do conhecimento.

Neste sentido, a autorregulação envolve áreas (cognitiva/metacognitiva, comportamental, motivacional e contextual) e processos psicológicos de automonitorização, autoavaliação e autorreação e poderá ser conceitualizada ciclicamente (POLYDORO & AZZI, 2009).

Logo, Zimmerman apud Boruchovitch 2014, sugere três fases cíclicas para explicar o seu modelo de aprendizagem autorregulada que são elas: a **fase de antecipação, previsão ou prévia**. Estarefere-se à atividades ligadas à análise e à interpretação da tarefa por parte do estudante estando presentes as variáveis afetivo-motivacionais (BORUCHOVITCH, 2014). Ou seja, relaciona-se aos processos que antecedem o esforço dedicado à aprendizagem, onde os estudantes analisam a tarefa, estabelecendo os objetivos e planejando as estratégias para alcançá-los (POLYDORO & AZZI, 2009). A **fase do controle do desempenho, da volição ou volitivo** diz respeito às ações e aos comportamentos reais em que os alunos se engajam ou que realizam durante o processo de aprendizagem. Esta fase envolve o emprego de uma variedade de estratégias de aprendizagem (BORUCHOVITCH, 2014). Esta fase, conforme Polydoro e Azzi 2009, inclui dois subprocessos: auto-observação e autocontrole. O autocontrole se refere

disposição do indivíduo a perseverar, a manter a atenção e o esforço, a aplicar todos os recursos existentes para atingir as suas próprias finalidades apesar das possíveis distrações que possam surgir. Já a auto-observação está associada com a atenção dada aos aspectos específicos da própria realização, das condições que o circundam e dos resultados. Por fim, a **fase de autorreflexão ou fase de avaliação** nela os estudantes se autoavaliam quanto à concretização das metas e à eficácia das estratégias adotadas. Esta etapa acontece após o planejamento e o engajamento nas ações para o alcance das metas estabelecidas (BORUCHOVITCH, 2014). Esta etapa contém subprocessos associados com a auto-observação: o autojuízo e a autorreação. O primeiro, o autojuízo, remete à avaliação dos ganhos alcançados e das atribuições que o estudante lhes confere, e que o ajuda a interpretar e a valorar o seu trabalho, o que vai afetar o seu comportamento posterior. Esta avaliação e os juízos que dela derivam relacionam-se com as formas de autorreação: a autossatisfação (percepção de satisfação/insatisfação) e as inferências (adaptativas/desadaptativas) (POLYDORO & AZZI, 2009).

Assim sendo, a autorregulação da aprendizagem representa um instrumento proativo de aprendizagem onde o aluno será visto como um sujeito atuante na aquisição do conhecimento e que, através do ensino lúcido, o mesmo possa aprender as estratégias de que necessita para desenvolver as suas aprendizagens, atuais e futuras.

## **Metodologia**

O estudo foi do tipo descritivo-explicativo visto que, exigiu do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar (TRIVIÑOS, 1987). Além de preocupar-se em identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos (GIL, 2007).

A pesquisa foi de natureza qualitativa pois buscou o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização. Preocupando-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrada na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (GERHARDT e SILVEIRA, 2009). Objetivando verificar de que modo as pessoas consideram uma experiência, uma ideia ou um evento além de demonstrar logicamente as relações entre conceitos e fenômenos. (MENDES apud CÂMARA 2013). Como afirma Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo

(83) 3322.3222

contato@cintedi.com.br

[www.cintedi.com.br](http://www.cintedi.com.br)

das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A coleta de dados foi realizada em uma escola particular, localizada na cidade de Campina Grande - PB. A amostra contou com a participação de 130 alunos, todos estudantes do 9º do Ensino Fundamental Anos Finais. Para a coleta de dados foi utilizado, como instrumento, um questionário contendo perguntas abertas o que possibilitou ao informante responder livremente.

O Questionário é uma ferramenta de coleta de dados formado por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante com o objetivo de levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado (GERHARDT E SILVEIRA, 2009).

Os procedimentos sistemáticos abarcarão as leituras flutuantes dos questionários realizados, descrição, categorização, interpretação, análise e discussão dos resultados (BARDIN, 1977). Logo, para análise dos resultados foi utilizado a técnica de análise de conteúdo na perspectiva de Bardin, objetivando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a influência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. Considerando que a análise de conteúdo aplica-se em uma gama de discursos e a todos modos de comunicação, o pesquisador procurará compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tornados em consideração, conforme nos fala (GODOY, apud CÂMARA, 2013).

### **Análise e discussão dos dados**

Mediante as respostas apresentadas pelos os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, foram criadas categorias de resposta relacionada a cada questão realizada para que, dessa forma, pudéssemos compreender a proatividade dos estudantes na construção do seu processo de autorregulação da aprendizagem analisando, através de como os elementos internos e externos poderiam influenciar no processo da aprendizagem autorregulada e na apropriação do conhecimento.

No que concerne à pergunta de número 1, a qual se refere a como o sujeito se percebe enquanto estudante, os mesmos relataram sentimentos positivos, dentre eles: dedicado, responsável, focado, inteligente, estudioso etc. Tornando evidente que os alunos acreditam na sua capacidade, ou seja, na sua autoeficácia. De acordo com Zimmerman (apud JOLY et al 2016), a autoeficácia é vista como uma crença que o indivíduo tem sobre sua capacidade de desempenho em atividades específicas, envolvendo, para isso, a opinião sobre suas competências e habilidades. Dessa forma, alunos com bom grau de autoeficácia são mais motivados para empregar processos autorregulatórios.

Posteriormente, foi perguntado qual seria seu objetivo enquanto estudante para o corrente ano e como planejavam alcançá-lo. Obtivemos como resposta mais elencada a evitação das recuperações e o estudar, respectivamente. A autorregulação da aprendizagem é antes de tudo uma ação intencional, portanto tem um objetivo a atingir (ou a evitar) (POLYDORO & AZZI, 2009). Tal questionamento envolve a primeira fase da ação autorregulatória da aprendizagem, denominada antecipação e/ou prévia. Essa fase é influenciada pelos construtos motivacionais, os objetivos de realização, a auto-eficácia e a valorização da aprendizagem (FREIRE, 2009). Nota-se que os referidos estudantes não souberam se expressar no que tange ao planejamento da ação, fato esse pode ocorrer devido aos mesmos não saberem controlar e dirigir os seus processos mentais para atingir suas metas pessoais.

Em seguida, foi questionado a respeito do maior obstáculo para alcançar seu objetivo. Tivemos como resultado a preguiça. Diante disso, fica explícito o processo de culpabilização do aluno frente ao seu fracasso escolar, onde este se vê como o maior causador do insucesso na aprendizagem. É preciso compreender que o processo de construção do conhecimento acontece também pela escola e pela família. Conforme Freire 2009, muitas escolas não têm atingido o objetivo de formar os alunos integralmente, seja por não valorizarem os aspectos biológicos, psicológicos e sociais da aprendizagem, não contemplarem a construção de significados pessoais e subjetivos, seja por favorecerem uma aprendizagem baseada exclusivamente na aquisição do conhecimento e na memorização.

O mesmo autor afirma que, as concepções de aprendizagem dos pais dos estudantes também são importantes pois, o valor que esses conferem à aprendizagem em geral, o valor que atribuem à escola, às tarefas escolares e mais especialmente à aprendizagem dos seus filhos, determina em grande medida, a imagem que os estudantes possuem sobre si próprios, sobre si enquanto aprendentes, e por sua vez, sobre o valor que atribuem ao ato de aprender.

Seguidamente, indagou-se a respeito do que deixava esse aluno motivado, tivemos como retorno a família. De acordo com Gagné e Deci (apud CARMO et al, 2013), o processo de motivação ocorre por meio de duas vertentes: motivação intrínseca e motivação extrínseca. A motivação intrínseca envolve pessoas realizando uma atividade, simplesmente porque elas acham interessante tal atividade e sentem satisfação espontânea no seu desempenho. A motivação extrínseca, ao contrário, exige uma operacionalidade entre a atividade e algumas consequências separáveis, como recompensas tangíveis ou verbais. A recompensa não vem da atividade em si, mas sim das consequências extrínsecas produzidas pela atividade. Neste caso, a cobrança dos familiares e/ou a satisfação destes passa a ser a mola propulsora da aprendizagem destes alunos. Neste sentido, a Teoria da Autodeterminação diz que, o aluno extrinsecamente motivado:

É aquele que desempenha uma atividade ou tarefa interessado em recompensas externas ou sociais, um aluno com este tipo de motivação está mais interessado na opinião do outro [...] reconhecimento externo, receber elogios ou apenas evitar uma punição (SIQUEIRA e WECHSLER, 2006, p. 22).

Logo após, foi questionado sobre a utilização de estratégias de aprendizagem e obtivemos como produto a técnica do resumo. Verifica-se que os alunos utilizam estratégias superficiais, mostrando o pouco conhecimento metacognitivo (BORUCHOVITCH, 2014). Segundo Teixeira e Alliprandini (2013), o conhecimento de estratégias de aprendizagem por parte do estudante influencia diretamente o que ele sabe, pode e quer estudar e que seu uso é capaz de produzir uma melhora imediata no rendimento escolar geral dos alunos.

A seguir, perguntou-se o que os mesmos costumavam fazer diante de alguma dificuldade e tivemos como resposta a solicitação de ajuda aos professores. Apesar de ser o professor a figura de referência perante uma dificuldade, pesquisas mostram que os professores em exercício possuem conceitos vagos sobre o aprender a aprender, sabem pouco sobre estratégias metacognitivas, apresentam desconhecimento e/ou concepções imprecisas e unidimensionais das estratégias de aprendizagem, oferecem poucas orientações aos alunos sobre estratégias de aprendizagem ou habilidades de estudo independente, bem como possuem estilos de interação com os alunos que nem sempre favorecem a autorregulação da aprendizagem (BORUCHOVITCH, 2014).

Por fim, interrogou-se em relação à realização de uma rotina de estudos e obtivemos como resposta a não realização desta. Segundo Fonseca et al. (2013), no Brasil tem-se

(83) 3322.3222

contato@cintedi.com.br

[www.cintedi.com.br](http://www.cintedi.com.br)

percebido que os alunos dos ensinos fundamental, médio e superior não apresentam hábitos de estudos definidos e, pior, para estes jovens e o próprio sistema educacional esta prática (o hábito de estudo) não é estimulada pelos professores, resultando nos baixos índices de desempenho acadêmico.

### **Considerações Finais**

Considera-se importante ressaltar, dentre os resultados obtidos com os dados coletados, o fato dos estudantes explicitarem um sentimento positivo em relação à sua própria eficácia. Por outro lado, há a culpabilização no que se refere ao seu próprio desempenho e a ideia de que são preguiçosos, talvez reproduzindo o discurso de pais e professores de que, se o desempenho não está de acordo com o esperado, os estudantes são preguiçosos e não dedicam tempo suficiente aos estudos. Há ainda no meio escolar a ideia ultrapassada de buscar culpados, ao invés de promover mudanças que levem melhores resultados.

Logo, as escolas podem enriquecer o progresso da aprendizagem, quando enaltecem as competências dos alunos, quando os levam a crer que são os responsáveis pelos seus desempenhos, quando firmam metas realistas, valorizam os seus avanços em direção a essas metas, estimulam a construção de significados pessoais, promovem a auto-avaliação e um investimento estratégico do esforço.

Para tanto, considera-se fundamental investir em capacitação para o corpo docente, sobre metodologias de aprendizagem inovadoras, incentivo ao hábito de estudo, desenvolvimento de estratégias de aprendizagem mais eficazes e prazerosas e que respeitem o desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional e os aspectos culturais e sociais.

Observa-se ainda a ausência de proatividade por parte dos estudantes frente ao seu processo de autorregulação da aprendizagem quando estes não dispõem de um planejamento concreto, palpável e estruturado para o alcance de seus objetivos bem como no que concerne a utilização das estratégias de aprendizagem os mesmo recorrem as técnicas superficiais fruto da falta de conhecimento em aplicar tais estratégias. Além disso, ficou evidente a ausência de uma rotina de estudo algo de extrema importância para construção do processo autorregulatório da aprendizagem. Desse modo, é preciso questionar as práticas adotadas e a qualidade do ensino para que se possa fazer uma transformação que melhore o nível das aprendizagens realizadas nas escolas, exigindo um novo modo de compreender a escola que



se traduza na necessidade de delinear novos currículos que sirvam não só para aprender, mas também para continuar a aprender.

## Referências

BARDIN, Laurence. Análise do conteúdo. Trad. Luis Antero Neto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1997.

BORUCHOVITCH, Evely. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Psicol. Esc. Educ.* [online]. 2014, vol.18, n.3, pp.401-409.

CAMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, Brasília, 2013.

FIGUEIREDO, F. J. C. Como ajudar os alunos a estudar e a pensar? Auto-regulação da aprendizagem. *Educação, Ciência e Tecnologia*. p. 233-258, 2005.

FONSECA, Patrícia Nunes da et al. Escala de Hábitos de Estudo: evidências de validade de construto. *Aval. psicol.*, Itatiba, v. 12, n. 1, p. 71-79, abr. 2013.

FREIRE, L. G. L. Auto-regulação da aprendizagem. *Ciências & Cognição*. 2009, vol 14 (2): 276-286.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo; SERPA, Alexandre Luiz de Oliveira; BORGES, Lisandra e MARTINS, Rosana Maria Mohallem. Autoeficácia acadêmica e autorregulação da aprendizagem: rede de relacionamento em bases online. *Aval. Psicol.* 2016, vol.15, n.1, pp. 73-82.

LEAL, Edvalda Araújo; MIRANDA, Gilberto José and CARMO, Carlos Roberto Souza. Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. *Rev. contab. finanç.* 2013, vol.24, n.62, pp.162-173.

MINAYO, M. C. de L. (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 19. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

SILVEIRA, Denise Tolfo; GERHARDT, Tatiana Engel (eds.). Métodos de pesquisa. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2009.

SIQUEIRA, Luciana Gurgel Guida; WECHSLER, Solange M.. Motivação para a aprendizagem escolar: possibilidade de medida. *Aval. psicol.*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 21-31, jun. 2006.



# III CINTEDI

TEIXEIRA, Andrea Regina; ALLIPRANDINI, Paula Mariza Zedu. Intervenção no uso de estratégias de aprendizagem diante de dificuldades de aprendizagem. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 17, n. 2, p. 279-288, Dec. 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.