

# AUTORREGULAÇÃO NA APRENDIZAGEM: CRENÇAS, MOTIVAÇÕES E ESTRATÉGIAS

Priscylla Pirasol de Carvalho Marchioni<sup>1</sup>

Taise Simioni<sup>2</sup>

## Resumo:

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma pesquisa realizada acerca das crenças, motivações e estratégias de estudo dos alunos do Curso de Licenciatura em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé. O conceito de aprendizagem autorregulada está relacionado à autoconsciência do aprendiz em cada etapa de sua aprendizagem, atuando de maneira consciente e crítica sobre seus processos cognitivos, metacognitivos e comportamentais (ZIMMERMAN, 2002; SCHUNK, 2008). Segundo Veiga Simão (2001), é importante que os professores também tomem decisões conscientes para regular condições que irão delimitar a atividade em questão, portanto se faz necessário ensinar estratégias, o que implica em ensinar o estudante a estar ciente de seus processos de aprendizagem, ou, ainda, ensiná-lo a pensar e aprender. Baseado no modelo de Pintrich et al. (1993), o qual se constrói a partir de três traços motivacionais (expectativa, valor e emoção) e três categorias de aprendizagem (estratégia cognitiva, estratégia de controle cognitivo e estratégia de gestão de recursos), foi desenvolvido um questionário, respondido online e anonimamente, para compreender as crenças, motivações e estratégias de aprendizagem dos alunos. Este questionário é composto por 22 questões pontuadas em escala Likert nas quais os alunos deveriam responder em que nível discordam ou concordam com afirmações feitas acerca de suas crenças e motivações ao desenvolverem estratégias de aprendizagem e, além disso, poderiam escolher de 1 a 3 estratégias que eles já praticam. A partir da análise das respostas obtidas, foi possível perceber que os alunos acreditam ser responsáveis pela sua aprendizagem e estabelecem estratégias motivadas pelo desejo em alcançar melhor desempenho, mas que ainda estudam em momentos de urgência, o que pode estar relacionado ao fato de que desistem de uma atividade ao deparar-se com dificuldades. Além disso, afirmam que não foram ensinados a estudar, assim como desenvolvem suas próprias estratégias de aprendizagem, mas, ao mesmo tempo, acreditam que seus professores os estimulam a criar outras formas de estudar. Sobre suas estratégias, as mais recorrentes foram: ter lugar específico para estudar, estudar sozinho e escrever resumos. Portanto, pode-se afirmar que, tendo em vista a importância do papel do professor no processo de aprendizagem autorregulada dos alunos, se faz necessário repensar estratégias para que se formem, nos cursos de licenciatura, tanto alunos quanto futuros professores autorregulados.

**Palavras-chave:** letras, autorregulação, ensino-aprendizagem.

**Modalidade de Participação:** Iniciação Científica

## **AUTORREGULAÇÃO NA APRENDIZAGEM: CRENÇAS, MOTIVAÇÕES E ESTRATÉGIAS**

<sup>1</sup> Aluno de graduação. pripmarchioni@gmail.com. Autor principal

<sup>2</sup> Docente. taisessimioni@unipampa.edu.br. Orientador

Anais do 10º SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO - SIEPE  
Universidade Federal do Pampa | Santana do Livramento, 6 a 8 de novembro de 2018

# **AUTORREGULAÇÃO NA APRENDIZAGEM: CRENÇAS, MOTIVAÇÕES E ESTRATÉGIAS**

## **1 INTRODUÇÃO**

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma pesquisa realizada acerca das crenças, motivações e estratégias de estudo dos alunos do Curso de Licenciatura em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, pensando essas crenças, motivações e estratégias como processos de aprendizagem autorregulados, ou seja, momentos nos quais os alunos atuam de forma autônoma, consciente e responsável sobre sua aprendizagem (LOPES DA SILVA et al., 2004).

Por tratar-se de uma discussão de grande relevância no âmbito de um curso de licenciatura, pensando o corpo discente como professores em formação e o corpo docente como também incentivadores de tais processos autorregulatórios, pretende-se, na próxima seção, aprofundar-se nas teorias que fundamentaram essa pesquisa.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Esta pesquisa se baseia em estudos realizados para fundamentar conceitos e problemáticas referentes à aprendizagem autorregulada bem como sua relevância na aprendizagem de professores em formação, à importância e papel do professor nesses processos e, por fim, às crenças dos alunos sobre seus processos de aprendizagem, bem como os equívocos e dilemas da aprendizagem autorregulada.

O conceito de aprendizagem autorregulada está relacionado ao controle e autoconsciência por parte do aprendiz em cada etapa de sua aprendizagem, atuando de maneira consciente e crítica sobre seus processos cognitivos, metacognitivos e comportamentais. Para que o aluno alcance tal consciência de seus processos de aprendizagem, se faz necessário que ele execute três fases da autorregulação: a premeditação, na qual se faz necessário que o aluno reflita, antes de realizar determinada atividade, sobre suas habilidades e capacidade para isto, definindo, dessa forma, metas e estratégias; o desempenho, no qual há dois processos presentes, o de autocontrole, no qual o aluno deverá implantar os métodos definidos anteriormente, e a auto-observação (ou autoexperimentação), na qual o aluno deverá monitorar a eficácia de seu desempenho; e a autorreflexão, que será o momento de reflexão acerca das estratégias adotadas, comparando as novas com as antigas, além do sentimento de satisfação diante da tarefa já realizada (ZIMMERMAN, 2002; SCHUNK, 2008). Pintrich (2000) mostra o aprendiz como ativo em todos os processos de sua aprendizagem, assumindo o controle das suas percepções acerca da própria aprendizagem, do desenvolvimento de metas, dos julgamentos do desenvolvimento dessas metas e da organização de seu espaço/tempo de acordo com a forma como se entende enquanto indivíduo em determinado contexto educacional.

Pensando a importância de se refletir e incentivar a autorregulação na aprendizagem, se faz necessário enfatizar a sua presença na formação de futuros professores. Ainda que a autorregulação seja um processo cognitivo e, de certa forma, pessoal, ainda é possível e necessário que os professores consigam incentivar seus alunos a se autorregularem. Segundo Veiga Simão (2001), é importante que os professores também tomem decisões conscientes para regular condições que irão delimitar a atividade em questão. A partir disso é possível apreender que se faz necessário ensinar estratégias, o que implica em ensinar o estudante a estar ciente de seus processos de aprendizagem, ou, ainda, ensiná-lo a pensar e aprender. Dessa forma, se atribui ao professor a função de promover uma consciência dos processos cognitivos, metacognitivos e comportamentais, resultando, assim, em uma aprendizagem ativa

e significativa, diferente do modelo de transmissão de conhecimento, o qual submete o aluno a uma reprodução, vivenciando o processo de aprendizagem de forma passiva. Diante disso, faz sentido afirmar que, para incentivar os alunos a serem autorregulados, é preciso que os professores façam isso de forma consciente, perpassando, também, pelas fases da autorregulação.

Outro ponto a ser levantado sobre a aprendizagem autorregulada são as crenças que o aprendiz tem de seu processo de aprendizagem. Refere-se ao que, consciente ou inconscientemente, os alunos acreditam sobre como aprendem ou por que aprendem. De acordo com Bjork et al. (2013), os alunos desenvolvem e adotam estratégias porque acreditam que uma seja mais eficaz que outras, assim como podem também ser motivados pelo nível de dificuldade/facilidade em executar determinada tarefa ou, ainda, pela praticidade ou tempo necessário para isto. Os autores chamam a atenção para os julgamentos metacognitivos da aprendizagem, que poderão tanto ajudar quanto atrapalhar o aprendizado dos alunos. Tais julgamentos, segundo os autores, podem tornar a aprendizagem autorregulada deficiente ou, ainda, ineficaz. Exemplos de tais crenças e julgamentos que prejudicam o processo de aprendizagem são: crenças baseadas em facilidade de estudo, subestimação do erro, autoconfiança, crença de que aprender deveria ser fácil e espontâneo, improvisação ou decisões tomadas baseadas em crises (urgência). Segundo os autores, essas são possíveis estratégias baseadas em crenças equivocadas que podem fazer com que o aprendiz abandone a tarefa precipitadamente (KORNELL; BJORK, 2007; BJORK et al., 2013).

### 3 METODOLOGIA

O desenvolvimento dessa pesquisa baseou-se, principalmente, em Pintrich et al. (1993), que, em seus trabalhos, desenvolvem e descrevem o que chamam de MSLQ (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*). Trata-se de um questionário que busca identificar as motivações dos alunos ao desenvolver suas estratégias de aprendizagem. Sendo este um questionário que tem o foco em compreender apenas as motivações dos alunos, os autores apresentam três traços motivacionais contemplados no questionário, sendo eles expectativa, valor e emoção. Sobre as expectativas, os autores se referem às crenças dos alunos sobre sua capacidade em desenvolver determinada atividade, e os dividem em duas subetapas de análise: percepções de autoeficácia e controle de suas crenças sobre o aprendizado. Sobre o valor, os autores se referem às razões pelas quais o aluno se engaja em determinada tarefa, as quais os autores organizam em três subetapas de análise: metas intrínsecas (foco na aprendizagem e domínio), metas extrínsecas (foco nas notas e aprovação de outras pessoas) e crenças de valor da tarefa (julgamento do quão interessante, útil e importante determinado conteúdo é para o aluno). Por fim, no que diz respeito à emoção, os autores se referem à forma como alunos respondem às formas de avaliação, sendo as subetapas de análise o medo e a preocupação em fazer provas/apresentar trabalhos.

Além dos traços motivacionais, os autores descrevem três categorias de aprendizagem e processamento de informações dos alunos. A primeira categoria é a estratégia cognitiva, que os autores definem como subescalas (simples, complexas ou mais críticas) de estratégias para processar informações de textos/palestras/aulas, tais como: ensaio/repetição, elaboração de resumos e inferências, respectivamente. A segunda categoria é a estratégia de controle metacognitivo, que os autores definem como uso de estratégias que ajudam o aluno a regular sua própria cognição, dividida em três subescalas: planejamento (estabelecer objetivos, por exemplo), monitoramento da própria aprendizagem (observar se as estratégias planejadas estão sendo eficazes) e regulação (ajuste de ritmo de leitura, por exemplo). A terceira, e última, categoria é a estratégia de gestão de recursos, que os autores definem como controle

de outros recursos além da cognição, dividindo-a em duas subescalas: gestão de tempo e ambiente e gestão de esforços.

Com base nessas categorias, o MSLQ é composto por 81 questões pontuadas na escala Likert nas quais os alunos devem responder de 1 (não é verdade sobre mim) a 7 (é verdade sobre mim) a afirmações feitas acerca de seus processos de aprendizagem, divididas em duas seções, sendo elas: motivações e estratégias de aprendizagem. A primeira seção é composta por 31 questões que buscam identificar os objetivos dos alunos, as crenças e os valores aplicados a determinado conteúdo, as crenças dos alunos sobre suas habilidades para ter sucesso no curso e as crenças dos alunos sobre ansiedade ao realizar tarefas. Já a segunda seção é composta por 31 afirmações a respeito do uso de estratégias cognitivas e metacognitivas dos alunos e 19 afirmações a respeito da gestão de diferentes recursos de aprendizagem dos alunos.

Inspirado no modelo e nas categorias apresentadas por Pintrich et al. (1993), foi desenvolvido, para a presente pesquisa, um questionário com o intuito de compreender tanto as crenças e motivações dos alunos ao desenvolverem suas estratégias de aprendizagem quanto as estratégias de aprendizagem que eles já possuem. O questionário foi dividido em duas seções, sendo a primeira composta por questões com interesse em estabelecer um perfil do aluno participante, levando em consideração gênero, idade e ano de ingresso no curso. Já a segunda seção conta com 22 afirmações sobre as crenças e motivações dos alunos acerca de suas estratégias de aprendizagem (metas, crenças sobre suas estratégias de ensino e sua eficácia e motivações ao estabelecer suas estratégias de ensino) para as quais os alunos deveriam responder o quanto concordam e o quanto discordam destas, sendo 1 para o máximo em que discordam e 7 para o máximo em que concordam. Além disso, havia uma questão acerca das estratégias de aprendizagem que os alunos já praticam na qual os alunos poderiam marcar de uma a três opções entre 11 opções disponíveis (gestão de tempo e recursos, autotestes, organização de materiais escolares pessoais, etc.). Todas as questões exigiam que os alunos refletissem sobre a trajetória de sua formação acadêmica até o presente momento, levando em consideração os componentes curriculares que já cursaram e os professores com os quais já dialogaram, além de suas práticas enquanto professores em formação. Portanto, os alunos foram orientados a não se preocuparem com uma resposta “ideal”, uma vez que não havia respostas certas ou erradas, mas sim aquelas que mais se aproximavam da realidade dos alunos. O questionário foi enviado por e-mail a todo o corpo discente do Curso de Licenciatura em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa e respondido de forma anônima.

#### **4 RESULTADOS e DISCUSSÃO**

Foram obtidas 37 respostas dos alunos do Curso de Licenciatura em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa. Sobre os alunos que responderam ao questionário, o perfil predominante foi: são do gênero feminino (59,5%), possuem de 17 a 25 anos (59,5%) e ingressaram no Curso de Licenciatura em Letras em 2017 (37,8%). No que se relaciona às crenças e motivações, de modo geral os alunos acreditam ser autônomos/responsáveis pelo seu processo de aprendizagem, assim como reconhecem que estabelecem estratégias de aprendizagem. Quanto a suas motivações para estabelecerem essas estratégias, a maioria acredita que o fazem pelo desejo em alcançar melhor desempenho/domínio em determinado conteúdo, assim como julgam a eficácia dessas estratégias quando conseguem explicá-lo a outros colegas. Por outro lado, afirmaram que estudam para provas que estão se aproximando, ou seja, em momentos de crise/urgência, o que pode estar relacionado ao fato de afirmarem que abandonam determinada tarefa ao terem dificuldade, pois, segundo Kornell e Bjork (2007), essa é uma das estratégias que mais tornam

a autorregulação ineficaz e prejudicam o processo de aprendizagem. Também, os alunos acreditam que, ao deparar-se com novas informações, as relacionam com informações que eles já possuem, o que demonstra consciência e autonomia na construção do conhecimento, e não apenas absorção do mesmo.

Dentre todas as respostas, é pertinente chamar a atenção para a relação entre estas três: a maioria dos alunos não acredita que estudam da forma como estudam porque foram ensinados a estudar dessa forma, assim como acreditam que suas estratégias de estudos foram desenvolvidas por eles mesmos. Em contraponto, afirmam que seus professores os incentivam a desenvolver novas formas de estudar. Retoma-se, aqui, a discussão de Veiga Simão (2001) sobre a importância do incentivo por parte dos professores para a autorregulação dos alunos, a partir do qual se desenvolvem alunos presentes e conscientes de seus processos de aprendizagem, aprimorando e aplicando tais estratégias nas demais áreas de conhecimento.

Quanto às estratégias de aprendizagem que os alunos acreditam que já seguem, pode-se notar a presença daquelas explicitadas por Pintrich et al. (1993) aqui presentes, sendo elas: determinar lugares específicos para estudar (estratégia de gestão de recursos/ambiente), preferir estudar sozinho (estratégia de controle) e escrever resumos (estratégias cognitivas).

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao analisar as crenças e motivações dos alunos, pode-se afirmar que estimular a autorregulação na aprendizagem significa tornar o aprendiz responsável pela sua aprendizagem, além de tornar esta mais significativa para o aluno. Assim, pode-se dizer que, para termos alunos autorregulados/responsáveis, precisamos ser professores autorregulados/responsáveis. Portanto, se faz necessário que os cursos de licenciatura formem professores reflexivos, capazes de estimular a consciência de seus alunos sobre seus processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais, além de possuir controle metacognitivo sobre o que é ensinado e como deve ser ensinado.

Dessa forma, espera-se que, a partir desta pesquisa, seja possível repensar estratégias de ensino que estimulem os alunos do curso de Licenciatura em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa a serem tanto alunos quanto futuros professores autorregulados, responsáveis e reflexivos.

## **REFERÊNCIAS**

- BJORK, R. A. et al. Self-regulated learning: beliefs, techniques, and illusions. **Annual Review Psychology**, v. 64, p. 417-444, 2013.
- KORNELL, N., BJORK, R. A. The promise and perils of self-regulated study. **Psychonomic Bulletin & Review**, v. 14, n. 2, p. 219-224, 2007.
- LOPES DA SILVA et al. Autorregulação da aprendizagem: Estudos Teóricos e Empíricos. **Revista do Mestrado em Educação da Universidade de Mato Grosso**, 10 (19), p. 59-74, 2004.
- PINTRICH, P. R. et al. Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). **Educational and Psychological Measurement**, v. 53, n. 3, p. 801-813, 1993.

PINTRICH, P. R. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. (eds.). **Handbook of self-regulation: Theory, research, and applications**. San Diego, CA: Academic Press, 2000. p. 451-502.

SCHUNK, D. H. Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations. **Educational Psychology Review**, n. 20, p. 463-467, 2008.

VEIGA SIMÃO, A. M. Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativo dos professores. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. **Seminário de Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores**. (2001).

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. **Theory Into Practice**, v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002.