

REFLEXÕES ACERCA DA IMAGEM DO(A) ESTUDANTE AUTORREGULADO(A): OS RISCOS DE SE TOMAR UM ESTEREÓTIPO COMO PARADIGMA

VERIDIANA DE LIMA GOMES KRÜGER¹; **IGOR MENDES KRÜGER²**;
LOURDES MARIA BRAGAGNOLO FRISON³

¹*Universidade Federal de Pelotas – UFPel - limaveridiana@yahoo.com.br.*

²*Universidade Federal de Pelotas - UFPel / Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA -
igorkruger@unipampa.edu.br*

³*Universidade Federal de Pelotas - UFPel - frisonlourdes@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

É crescente o número de investigações que se tem produzido sob a perspectiva da autorregulação da aprendizagem. Olhar o indivíduo aprendente pelas lentes da autorregulação é dizer que esse é um ser que mobiliza pensamentos, sentimentos e ações voltados à construção de aprendizagens daquilo que estabeleceu para si. Ao postular que o(a) aprendiz autorregulado(a) é metacognitivamente, motivacionalmente e comportamentalmente proativo(a) em seus processos de aprendizagem, a autorregulação é apresentada como possibilidade explicativa às diferenças individuais de habilidades dos indivíduos (ZIMMERMAN, 2002), suscitando o entendimento de que tais diferenças originam-se da “qualidade e quantidade dos processos autorregulatórios” (ZIMMERMAN, 2000, p.15) mobilizados por estes.

Dada essa compreensão, vê-se a preocupação, por parte de pesquisadores(as), com a elucidação dos processos autorregulatórios mobilizados pelos indivíduos a fim de que sejam tomados como pontos de referência de práticas intervencionistas para a construção de aprendizagens nos mais variados domínios do conhecimento. Ancoradas em uma acepção de indivíduo *agente* de seu percurso formativo, tais produções ocupam-se em explorar as dimensões que compõem os processos autorregulatórios fazendo emergir *uma imagem* do que se pode chamar ‘o(a) estudante autorregulado(a)’, imagem esta que comporta em si uma série de prescrições e proscrições daquilo que o(a) estudante deve ou não fazer na busca por melhores resultados de aprendizagem.

Dito isso, o presente trabalho tem por objetivo problematizar a imagem do(a) *estudante autorregulado(a)* que se tem assumido em investigações e práticas educativas ancoradas na perspectiva da autorregulação da aprendizagem, mais especificamente, no que tange aos processos de auto-observação e autocontrole.

2. METODOLOGIA

De natureza essencialmente reflexiva, o presente trabalho se desenha a partir de uma abordagem bibliográfica/interpretativa intentando problematizar a imagem do(a) estudante autorregulado(a) sedimentada nas produções teóricas do campo de estudos da autorregulação da aprendizagem. Para tanto, recorremos a escritos de autores(as) que representam o que consideramos ser os três eixos que fundamentam pesquisas e práticas pedagógicas deste campo investigativo, a saber: Albert Bandura, autor da Teoria Social Cognitiva que tem orientado a produção de modelos explicativos acerca da autorregulação da aprendizagem;

Barry Zimmerman, pesquisador pioneiro no campo de estudos da aprendizagem autorregulada sob a perspectiva sociocognitivista, além de autores(as) que se apoiam no modelo explicativo proposto por Zimmerman para a elaboração de investigações e práticas educativas em diferentes domínios do conhecimento.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O modelo cíclico e multidimensional de aprendizagem autorregulada, proposto por ZIMMERMAN (1989; 2000), tem a auto-observação e o autocontrole como subprocessos constitutivos da fase de execução, conferindo-lhes o papel de controle do desempenho em que o indivíduo rastreia “aspectos específicos de sua própria performance, as condições que a cercam e os efeitos que ela produz” (ZIMMERMAN, 2000, p.19). Do entrelaçamento fase e dimensão, aqui representadas, respectivamente, por execução e contexto¹, assume-se que o(a) estudante autorregulado(a) é/será aquele(a) que monitora e controla estratégicamente as condições ambientais sob as quais sua aprendizagem ocorre. Seria essa, segundo ZIMMERMAN (2013), a forma² ambiental de autorregulação.

Em posse de tal entendimento, vê-se que tanto os instrumentos utilizados para a mensuração das práticas autorregulatórias dos(as) estudantes quanto os programas de práticas interventivas dedicados ao fomento de comportamentos autorregulados contemplam elementos que versam sobre a controlabilidade do ambiente físico imediato de aprendizagem do indivíduo. As análises e evidências a respeito das ações autorreguladas do(a) estudante são, em sua maioria, provenientes de instrumentos do tipo escalas likert e questionários de autorrelato nos quais os questionamentos referentes aos processos de auto-observação e autocontrole, quando alusivos à autorregulação ambiental, são dispostos, geralmente, na seção de estratégias de aprendizagem, subseção gerenciamento de recursos, contemplando assertivas do tipo “Eu tenho um lugar regular reservado para estudar” (PINTRICH et al, 1991, p.25), ou ainda “Eu organizo o ambiente físico das minhas seções de prática” (ARAÚJO, 2015, p.7). Percebe-se que esses instrumentos têm amparo no trabalho de PINTRICH et al. (1991), que, com a publicação do *MotivatedStrategies for Learning Questionnaire – MSLQ*, tornou-se referência para a produção e a adaptação de instrumentos de mensuração da autorregulação da aprendizagem. Argumentam os autores que “idealmente, o ambiente de estudo do aluno **deve** ser organizado, silencioso e relativamente livre de distrações visuais e auditivas”(idem, p.25, *grifo nosso*). Os programas interventivos e/ou escritos, que têm como escopo informar práticas educacionais, por sua vez, advertem professores(as) e estudantes quanto à importância da estruturação ambiental à autorregulação, sugerindo como melhor local para estudar um ambiente “iluminado e silencioso” (GOMES, BORUCHOVITCH, 2019,p.30).

¹A dimensão contextual da autorregulação abarca, quase exclusivamente, o ambiente físico imediato de aprendizagem do indivíduo. Entendemos que os fatores ambientais que compõem a reciprocidade triádica e bidirecional sob a qual repousa a concepção de natureza humana defendida pela Teoria Social Cognitiva, estão aquém e além do ambiente físico imediato do indivíduo. Essa é uma discussão que faz parte da pesquisa de doutorado da primeira autora deste trabalho e que foge ao escopo do texto aqui apresentado. Dessa forma, para evitarmos confusão terminológica, adotamos aqui o entendimento corrente na literatura.

²Embora não concordemos com a distinção feita por ZIMMERMAN (2013) entre as três formas de autorregulação – interna (pessoal), comportamental e ambiental – neste trabalho, adotamos tal classificação a fim de evitarmos confusão terminológica.

Embora concordemos que a intenção compreensiva do campo, ao explorar as funções psicológicas subjacentes à aprendizagem, ofereça contribuições para pensarmos práticas educativas, entendemos que é oportuno o debate acerca da distinção entre aquilo que se comprehende como o papel de cada função psicológica na/para a aprendizagem e a apropriação e a operacionalização singular dessas funções no processo de aprendizagem por parte do indivíduo, uma vez que a não diferenciação nos conduz ao equívoco da uniformização/imposição de modos de ser ao indivíduo que, ao nosso entender, podem ser prejudiciais ao processo de aprendizagem dos(as) estudantes.

Em primeiro lugar, identifica-se um distanciamento compreensivo daquilo que foi produzido no âmbito da Teoria Social Cognitiva – TSC e o que é aplicado no campo educacional. A auto-observação é, desde a TSC, um meio ao autoconhecimento, “não é simplesmente uma auditoria mecânica do desempenho operacional” (BANDURA, 1986, p.337). A observação de si e das transações agênticas possibilita ao indivíduo a identificação de relações e regularidades entre padrões de pensamento, reações emocionais e condições sob as quais esses ocorrem. É esse processo reflexivo que fornece ao indivíduo os indicadores ao controle projetivo no espaço-tempo por desvelar os fatores que influenciam o funcionamento psicossocial e a sensação de bem-estar do indivíduo, passíveis ou não de serem transformados agenticamente. Isso significa reconhecer a singularidade assumida no processo de auto-observação, o que não nos permite pensar que existe *uma* estruturação ambiental ideal que sirva às necessidades de todos os indivíduos. Para nós, esse distanciamento compreensivo conduz ao principal risco que se assume ao adotar um estereótipo como paradigma: distanciar o indivíduo do autoconhecimento.

Ao entendermos a auto-observação enquanto meio ao autoconhecimento é salutar reconsiderarmos as prescrições e proibições que se têm produzido nesse campo investigativo. Uma vez que o autoconhecimento é um processo singular de exame de si e das condições de existência particulares de cada indivíduo, adotar a imagem de que o estudante autorregulado tem *um* espaço regular para estudar, que esse espaço é organizado, iluminado e silencioso pode ser contraproducente ao indivíduo que experimenta bem-estar psicossocial sob condições diferentes das retratadas pela literatura. Um(a) estudante que esteja enfrentando dificuldades de aprendizagem, ao ter contato com tais prescrições, pode, por exemplo, tentar enquadrar-se nesse que é o formato apresentado como “ideal” e “garantidor” de melhores resultados de aprendizagem, podendo afastar o indivíduo daquilo que lhe confere maior satisfação e oferecer indicadores deturpados dos impedimentos à aprendizagem. Além disso, essa imagem suscita a assunção da consistência do agir humano no tempo-espacó, trazendo a fixação comportamental enquanto característica do(a) estudante autorregulado, o que vai de encontro ao que postula a TSC quanto à mutabilidade, adaptabilidade e criatividade do funcionamento humano.

4. CONCLUSÕES

Reconhecemos, desde a TSC, que o agir humano contempla generalidades e singularidades próprias daquilo que significa ser humano. Nessa esteira, consideramos que o estereótipo de estudante autorregulado(a) que se tem assumido em investigações e práticas educativas, ancoradas na autorregulação da aprendizagem, pode produzir um efeito antagônico ao que se espera do campo. Com isso, acreditamos ser oportuno ampliarmos as discussões acerca

dos processos de auto-observação e autocontrole, quando alusivos à autorregulação ambiental, para além de prescrições acerca da configuração do espaço físico imediato ideal de aprendizagem do(a) estudante. Entendemos o autoconhecimento como o cerne do processo de auto-observação e, em função disso, defendemos que esse seja considerado um elemento basilar de investigações e práticas educativas, dada a sua potencialidade em fornecer aos indivíduos elementos que lhes permitem vislumbrar possibilidades de enfrentamento a fatores restritivos ao bem-estar psicossocial e à aprendizagem.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, M. V. Measuring self-regulated practice behaviours in highly skilled musicians. **Psychology of Music**, v. 44, n. 2, p. 278-292, 2016.

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: A Social Cognitive Theory**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.

GOMES, M.A.M.; BORUCHOVITCH, E. O modelo de aprendizagem autorregulada de Barry Zimmerman – Sugestões práticas para desenvolver a capacidade de planejar, monitorar e regular a própria aprendizagem no contexto da educação básica. In: GOMES, M.A.M.; BORUCHOVITCH, E. (Orgs.) **Aprendizagem autorregulada: Como promovê-la no contexto educativo?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2019, Cap. 1, p.19-38.

PINTRICH, P. R. et al. **A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)**. 1991.

ZIMMERMAN, B. J. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive carrier path. **Educational psychologist**, v. 48. n. 3, p.135-147, 2013.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. **Theory into practice**, 41(2), 64-70, 2002.

ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: M. BOEKAERTS, P. R. PINTRICH & M. ZEIDNER (Eds.), **Handbook of self-regulation** (pp. 13–39). New York, NY: Academic Press, 2000.

ZIMMERMAN, B. J. A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. **Journal of Educational Psychology**, n.81, v.3, 1989, pp. 329-339.