

APRENDIZAGEM AUTO-REGULADA NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA ABORDAGEM MOTIVACIONAL

(2006)

Pedro Miguel Lopes de Sousa

Enfermeiro nos Hospitais da Universidade de Coimbra e mestrando em Psicologia Pedagógica, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Contactos:

pierre_pedrosky@portugalmail.com

RESUMO

Encarar o aluno como um mero agente passivo no processo de aprendizagem é algo que, cada vez mais, parece ser desajustado da realidade. São vários os investigadores que apontam para o facto dos sujeitos poderem regular a sua aprendizagem, perspectivando-se, assim, uma aprendizagem autónoma e auto-regulada, com indivíduos activos na adaptação às exigentes mutações sociais.

Neste artigo, após a caracterização dos aspectos fundamentais da aprendizagem auto-regulada, ir-se-ão abordar algumas abordagens teóricas que a procuraram analisar, nomeadamente, a comportamental (Mace, Belfiore & Shea, 1989), a fenomenológica (McCombs, 1989), a volitiva (Corno, 1989), a construtivista (Paris & Byrnes, 1989), a vygotkiana (Rohrkemper, 1989) e a sócio-cognitiva (Bandura, 1993; Schunk, 1990/1989; Zimmerman & Bandura, 1994). Apresentar-se-ão as características essenciais de cada uma destas perspectivas e, concomitantemente, procurar-se-á dar resposta a algumas questões-chaves que dizem respeito à motivação, auto-consciência, processos e origem da auto-regulação (Zimmerman, 1989).

Palavras-chave: modelos de auto-regulação, motivação, aprendizagem

Nas últimas décadas tem-se vindo a assistir a movimentos sucessivos e constantes de reformas educativas, numa tentativa de acompanhar a evolução das próprias concepções psicológicas da aprendizagem, da motivação e do desenvolvimento.

Contudo, apesar de todas as mudanças implementadas e delineadas, o aluno continua a ser considerado como um mero agente passivo (somente reactivo), desempenhando um papel muito

restrito no que concerne à educação e aprendizagem. Tal como Zimmerman (1989) refere, a educação manteve-se ao cargo da escola, professores e outros educadores, procurando estabelecer e manter padrões de aprendizagem, adaptando a aprendizagem de cada aluno de acordo com a sua capacidade mental, *background* sociocultural ou padrões de desempenho escolar.

Na actualidade, o desafio reside em identificar e analisar os principais processos “(...) através dos quais os sujeitos podem regular a sua aprendizagem, perspectivando-se, assim, uma aprendizagem autónoma, auto-regulada, um sujeito activo, autónomo e responsável, características fundamentais para uma adaptação adequada às exigências das constantes mutações societais.” (Figueira, 1994, p.14-15).

Desta forma, este artigo irá procurar abordar esta temática, analisando os processos fundamentais da auto-regulação e procurando contribuir para a assumpção progressiva de um papel mais activo por parte dos alunos na própria aprendizagem. Os objectivos a que se propõe este artigo são os seguintes:

- Identificar as principais características do modelo da auto-regulação na aprendizagem;
- Descrever os contributos dos diversos modelos teóricos do comportamento auto-regulado;
- Analisar estes modelos teóricos segundo uma perspectiva motivacional.

Para a consecução destas metas, o artigo foi estruturado em quatro pontos principais. Num primeiro momento, ir-se-á conceptualizar a auto-regulação da aprendizagem, apontando as suas principais características. Numa segunda fase, analisar-se-ão, então, as abordagens teóricas que procuram explicar a aprendizagem auto-regulada, subdividindo-se em seis pontos: perspectiva comportamentalista, perspectiva fenomenológica, perspectiva volitiva, perspectiva construtivista, perspectiva vygotskiana e perspectiva sócio-cognitiva. Nesta análise, procurar-se-ão colocar em relevo as estratégias motivacionais e metacognitivas. Num terceiro ponto ir-se-ão destacar as variáveis motivacionais das várias perspectivas apresentadas. Por último, o artigo termina com algumas considerações finais, fazendo uma súmula de tudo o que foi referido.

Auto-regulação na aprendizagem

Esta perspectiva considera que a aprendizagem é um processo que o aluno pode iniciar, controlar e desenvolver. “O acento tónico passa das circunstâncias mais próximas ou mais distantes, socioculturais, familiares ou pessoais, para se situar no papel de agente activo que é capaz de assumir a iniciativa de o controlar em maior ou menor grau e nas suas diversas vertentes.” (Costa, 2001, p.134).

De acordo com Zimmerman (1989), para maximizar o desempenho académico é necessário potencializar e actualizar a capacidade do aluno para aprender, devendo estes coordenar as

aptidões cognitivas, metacognitivas e motivacionais por serem cruciais no processo de aprendizagem, a par do conhecimento dos conteúdos.

“Fundamentalmente, podemos distinguir dois tipos de regulação na aprendizagem: a regulação externa, realizada pelos professores, livros ou computadores e a regulação interna ou auto-regulação, levada a cabo pelo próprio aluno.” (Simons & Beukhof, cit. por Figueira, 1994, p.15). Estes tipos de regulação não seriam exclusivamente independentes mas interdependentes. Estes autores referem que “ (...) a auto-regulação é a capacidade de ser ‘auto-ensinante’, isto é, ser capaz de preparar, facilitar e regular a aprendizagem, proporcionar feedback e julgamentos de realização, fomentar a motivação e a concentração. Isto implica conhecimento metacognitivo (...), controlo executivo ou processos de regulação, transformações ou aptidões executivas e, igualmente, motivação.” (Simons & Beukhof, cit. por Figueira, 1994, p.16).

A auto-regulação seria, então, encarada segundo três directrizes: grau de envolvimento activo no processo de aprendizagem (incluindo as vertentes metacognitivas, motivacionais e comportamentais); processo cíclico de mudança de comportamentos (que envolve o planear, o controlar a eficácia e a vontade de se envolverem na tarefa, e a reflexão sobre os resultados obtidos); dependência de aspectos motivacionais (o que afectará o grau de envolvimento activo, podendo relacionar-se com as estratégias de controlo e com as crenças na sua aplicabilidade) (Costa, 2001).

Segundo Figueira (1994), a auto-regulação é encarada como um mecanismo complexo envolvendo múltiplos componentes: metacognitivos, comportamentais e motivacionais. Os processos metacognitivos referir-se-ão à planificação, formulação de objectivos, auto-monitorização, organização e auto-avaliação, pressupondo o conhecimento de si e das tarefas.

No âmbito dos processos comportamentais, são importantes as estratégias de aprendizagem, organização, elaboração e de repetição, activadoras do envolvimento cognitivo na aprendizagem. Já a vertente motivacional, reportar-se-á à percepção da auto-eficácia, à auto-monitorização, ao estabelecimento de objectivos e auto-incentivos afectivos (Bandura, 1997), bem como às auto-atribuições que implicam esforço, persistência e crenças positivas de competência (Zimmerman, 1990).

Sintetizando, parece consensual (apesar das diferentes orientações teóricas), que um aluno auto-regulado é aquele que usa estratégias próprias (skills), testando continuamente a sua eficácia, e que se sente motivado para o fazer (will). As estratégias remeteriam, neste contexto, para competências cognitivas ou metacognitivas, adquiridas pelos sujeitos através de treino ou prática, e que lhes permitiriam ter a capacidade de regular a sua própria aprendizagem. Contudo, tais competências não serão suficientes para que o indivíduo inicie processos de auto-regulação da aprendizagem. Às competências ou habilidades terá que, necessariamente, aliar-se um processo de índole afectiva / motivacional que, não sendo directamente adquirido através da aprendizagem, assumiria um carácter mais intrínseco ao próprio sujeito, manifestando-se através

de um desejo ou vontade interna criada pelo indivíduo, que se concretizaria numa escolha intencional (McCombs & Marzano, 1990).

É precisamente o aspecto motivacional que poderá explicar por que certos alunos, apesar de terem também acesso a estratégias cognitivas e metacognitivas, não desenvolvem processos de auto-regulação nas suas próprias aprendizagens. É do indivíduo que parte a capacidade de auto-regular a aprendizagem, se estiverem reunidas as condições essenciais para isso, ou seja, se existir uma relação recíproca entre estratégias (skills) e motivação (will). É de sublinhar, nesta relação, o papel primordial do processo motivacional para a iniciação dos processos de auto-regulação (McCombs & Marzano, 1990). Assim, estes autores definem aprendizagem auto-regulada como o resultado da escolha do sujeito em se envolver no uso de processos e estratégias metacognitivas, cognitivas, afectivas e comportamentais auto-reguladas: “We define self-regulated learning as the outcome of choosing to engage in self-directed metacognitive, cognitive, affective, and behavioral processes and skills” (Op. cit, p.52). Esta ideia do papel essencial do “eu” como agente na iniciação e controlo de processos de aprendizagem auto-regulados, é também referida por Figueira (1994, p.18), que considera que “a aprendizagem não é qualquer coisa que acontece às pessoas é, sim, qualquer coisa que acontece pelas pessoas, dependendo delas também”.

Abordagens teóricas

No que concerne à aprendizagem auto-regulada, existem diversas perspectivas que se distinguem das demais explicações da aprendizagem, pelo relevo concedido à forma como os alunos seleccionam, organizam e criam, procurando os meios de aprendizagem mais vantajosos para si e controlando a própria instrução (Heckhausen & Dweck, 1998).

Embora existam várias orientações teóricas sobre a auto-regulação da aprendizagem, todas preconizam a utilização sistemática de estratégias metacognitivas, motivacionais e/ou comportamentais. Uma outra característica comum parece ser a existência, durante a aprendizagem, de um *feedback* circular auto-orientado, referente ao processo cíclico que permite aos alunos monitorizar a eficácia dos seus métodos e estratégias de aprendizagem. Parece haver igualmente unanimidade na consideração de que a auto-regulação requer esforço, tempo e persistência. Desta forma, caso o esforço não seja vantajoso, o sujeito pode estar desmotivado para a auto-regulação, não utilizando os processos necessários (Zimmerman, 1989).

Destacam-se seis perspectivas na abordagem da aprendizagem auto-regulada: a comportamentalista, fenomenológica, volitiva, construtivista, vygotskiana e sócio-cognitiva, que irão ser analisadas de seguida (Costa, 2001; Figueira, 1994, 1997; Zimmerman, 1989).

Perspectiva comportamentalista

Esta abordagem recusa considerar aspectos não observáveis, identificando estímulos antecedentes e consequentes dos comportamentos. Esta perspectiva (também designada por modelo operante) tem por base os princípios de Skinner, defendendo que a auto-regulação seria como todo o comportamento operante/instrumental, isto é, seria controlada pelas suas consequências, em virtude do facto dos estímulos relevantes estarem presentes (Mace, Belfiori & Shea, 1989). Segundo esta perspectiva, a auto-regulação seria explicada “(...) como consequência da modificação que os sujeitos fazem dos estímulos que antecedem ou se seguem aos comportamentos que pretendem controlar de forma a adiar a consequência imediata de um comportamento, substituindo-a por outra, mais importante, mas mais distante no tempo.” (Costa, 2001, p.137).

Os três grandes processos em que se basearia a auto-regulação seriam a auto-monitorização (observação e registo dos comportamentos do sujeito), a auto-instrução (processo de controlo que inclui a reorganização do meio para propiciar o contacto com o estímulo fomentador da resposta desejada) e o auto-reforço (estímulo que aumenta a probabilidade de repetição de determinado comportamento). Por sua vez, os aspectos desenvolvimentais são desvalorizados, enfatizando-se processos como a modelagem, a instrução directa e o reforço da conexão com aspectos externos, originando a automatização da auto-regulação (Mace, Belfiori & Shea, 1989). A autoconsciência, não sendo directamente observável, poderia ser inferida pela auto-reacção do sujeito face à necessidade de controlar o processo de aprendizagem.

Perspectiva fenomenológica

Já a perspectiva fenomenológica atribui um papel preponderante às auto-percepções no comportamento. Desta forma, defende que a auto-regulação depende do desenvolvimento do auto-conceito do aluno, enquanto agente activo responsável pelo controlo do comportamento e dos resultados da aprendizagem, criticando as abordagens comportamentalistas e os modelos propostos por Piaget e Chomsky, que consideravam a pessoa como sendo activa e o meio passivo. Em alternativa, esta perspectiva sugere que os sujeitos modificariam a realidade, sendo influenciados por essas mudanças (McCombs, 1989).

Essas auto-percepções, intimamente relacionadas com o autoconceito, podiam ter efeitos positivos ou negativos no desempenho académico dos alunos (Zimmerman, 1989). A auto-avaliação seria particularmente importante para a auto-regulação da aprendizagem, uma vez que poderia despoletar a utilização de processos de auto-regulação pelos alunos (McCombs, 1989). Segundo a mesma autora, existiria uma ligação entre o desenvolvimento das estruturas e processos do auto-sistema do sujeito e a capacidade de auto-regulação dos indivíduos, ou seja, a auto-regulação estaria associada ao desenvolvimento natural do self (desenvolvimento de autoconceitos e autoprocesso como a autoconsciência, auto-monitorização e auto-avaliação).

Deste modo, para desenvolver as capacidades de auto-regulação, McCombs (Op. cit.) recomenda intervenções a nível do auto-sistema. A auto-regulação vai implicar três passos segundo Markus e Wurf (cit. por McCombs, 1989): estabelecimento de objectivos, planificação e selecção de estratégias, execução da tarefa e avaliação.

Para Costa (Op. cit.), a motivação para a auto-regulação surge indissociável do conceito de desenvolvimento e actualização do *self*, tal como as emoções (positivas ou negativas) que acompanham o processo de aprendizagem. Estas estruturas do *self*, por sua vez, assumem-se como “(...) conceptualizações globais ou específicas que o sujeito constrói sobre si mesmo e que se vão tornando mais estáveis ao longo do desenvolvimento.” (Costa, 2001, p.138).

O mesmo autor refere que a consciência de si é essencial na auto-regulação, surgindo (à luz da perspectiva fenomenológica) logo ao nascimento, apesar de evoluir com o desenvolvimento. O papel da auto-consciência remete para eventuais dificuldades no processo de aprendizagem, no caso do indivíduo duvidar das suas capacidades, retraindo-se como mecanismo de defesa.

Perspectiva volitiva

Por sua vez, o modelo volitivo coloca em relevo o aspecto da volição dos sujeitos. Corno (1989) assinala que, apesar deste aspecto estar presente na grande maioria das diferentes orientações teóricas da aprendizagem auto-regulada, assumiria um papel periférico ou implícito. Para este autor, a aprendizagem auto-regulada traduzir-se-ia num esforço do aluno em dominar aspectos cognitivos da aprendizagem e para monitorizar e melhorar esse processo. A abordagem volitiva centrar-se-ia, assim, na vontade do sujeito, na sua capacidade ou poder de querer (*will power*).

Kuhl, um outro representante desta abordagem e em cujas teorias se baseia muito deste modelo, terá sugerido várias formas de promover e aumentar a volição dos sujeitos, através de seis estratégias de controlo da cognição, para, conseqüentemente, aumentar também a auto-regulação da aprendizagem: controlo da atenção, controlo da codificação e controlo da informação (englobadas por Corno (1989) numa única categoria denominada “controlo da cognição”), estratégia da persistência, controlo emocional e controlo do meio (Corno, 1989; Figueira, 1997; Zimmerman, 1989).

A perspectiva volitiva define, assim, a auto-regulação “(...) como a internalização de estratégias de aprendizagem e de gestão de tarefas, em conjunto com a capacidade de as usar e as manter em função das características das situações.” (Corno, cit. por Costa, 2001, p.139).

A motivação para a auto-regulação decorreria, a um nível genérico, da vontade (enquanto força psicológica controladora da acção), e a um nível específico, do valor e expectativa de atingir um objectivo. A auto-consciência seria um pré-requisito necessário ao acesso às estratégias volitivas (Zimmerman, 1989).

Perspectiva construtivista

Os construtivistas afirmam que na base de toda a aprendizagem se encontram esquemas (considerados planos que especificam as relações entre conjuntos de ideias e objectos) e que os alunos vão construindo representações da realidade cada vez mais complexas e desenvolvendo um esforço de adaptação do seu comportamento (Costa, 2001).

Segundo Zimmerman (1989), as principais referências desta perspectiva foram os estudos de Bartlett e as pesquisas de Piaget, tendo por base seis ideias fundamentais: existiria uma motivação intrínseca para a procura de informação; para a perceber ter-se-ia de ir para além da forma como é apresentada; as representações mudariam com o desenvolvimento; ocorreriam refinamentos progressivos nos níveis de aprendizagem; estes possuiriam limitações desenvolvimentais; e a reflexão e a reconstrução estimulariam a aprendizagem (Paris & Byrne, 1989).

Esta perspectiva irá, efectivamente, valorizar o papel autoconstrutivo do sujeito no processo de auto-regulação da aprendizagem. Paris e Byrnes (1989) apresentam quatro aspectos fundamentais da aprendizagem auto-regulada, denominados de teorias, e que têm a particularidade de serem um produto da construção do sujeito, a partir de percepções de auto-eficácia, atribuições e metacognições: teoria da autocompetência (que inclui facetas como controlo, domínio e capacidade), teoria do esforço (que se refere à percepção do esforço que é necessário realizar), teoria das tarefas (que envolve percepções de objectivos, da estrutura da tarefa e procedimentos a utilizar) e teoria das estratégias (que diz respeito ao conhecimento que o aluno possui sobre estratégias e de quando, como e porquê as utilizar). Os alunos são encarados, nesta perspectiva, como capazes de planear, estabelecer objectivos, esforçarem-se e empenharem-se nas tarefas, de uma maneira optimista e positiva, sendo, contudo, necessário que tenham tido acesso a um variado número de estratégias de aprendizagem.

A motivação seria inerente à procura de informação, sendo que o conflito cognitivo provocaria acomodações. Paris e Byrne (1989) apontam novos conceitos e noções como a de teoria do esforço pessoal, iniciativa pessoal e o controlo. “A autoconsciência é (de)limitada pelo desenvolvimento cognitivo do sujeito, que começa por ser egocêntrico e só atinge um pleno desenvolvimento no período das operações formais.” (Costa, 2001, p.143-144).

Assim, a teoria da auto-regulação, segundo esta perspectiva, centrar-se-ia no *self* (a teoria sobre a autocompetência baseia-se na capacidade, na iniciativa - *agency* -, no controlo e no saber de é capaz de se auto-regular), no esforço, nas tarefas académicas e nas estratégias para lidar com elas.

Perspectiva vygotskiana

Por seu turno, Vygotsky aponta essencialmente duas ideias principais: a importância do discurso interno como fonte de conhecimento e autocontrolo; a interacção social entre adultos e crianças enquanto condição para a mediação e internalização da linguagem ou de outros

processos psicológicos (Zimmerman, 1989). Vygotsky (1978) sugeriu, assim, que a auto-regulação seria fruto da internalização feita pelos sujeitos. As crianças passam, gradualmente, a conseguir regular-se a si próprias, ao internalizarem e apropriarem os meios que os adultos utilizaram para as regular. O factor-chave desta perspectiva é o discurso interno que possibilita a auto-instrução e auto-monitorização dos sujeitos e, em última análise, a sua auto-regulação (Rohrkemper, 1989).

A motivação para a auto-regulação foi pouco desenvolvida por esta perspectiva, pressupondo-se que adviria do discurso interno centrado na tarefa “(...) referindo-se a estratégias de resolução de problemas usadas para melhorar o seu controlo, e o discurso interno centrado no *self* traduzido em avaliações motivacionais e afectivas que visam melhorar o autocontrolo.” (Costa, 2001, p.142). Quanto à autoconsciência, não foi muito explorada mas incluiria a distinção entre operações (influenciadas pelas condições contextuais da tarefa) e acções (dirigidas pelos objectivos dos sujeitos).

Perspectiva sócio-cognitiva

Por último, a perspectiva sócio-cognitiva salienta a interacção sujeito-meio-comportamento, sendo a auto-regulação motivada pela auto-eficácia e pelos resultados da realização (Costa, 2001; Zimmerman & Schunk, 2003).

A perspectiva sócio-cognitiva da auto-regulação encontra os seus fundamentos na teoria de Bandura (1986), que considera três determinantes do funcionamento humano e da auto-regulação, em constante interacção: factores pessoais (cognições, afectos), circunstâncias ou variáveis do meio e acções ou comportamentos. Este autor identificou, também, três subprocessos na auto-regulação, que interagem entre si: auto-observação (o aluno procede à observação da sua *performance*), auto-julgamento (o aluno emite juízos de valor e atribuições relativamente à sua *performance*, comparando-a com os objectivos inicialmente estabelecidos) e auto-reacção (o aluno reage de determinada maneira, tendo em conta a auto-avaliação feita: pode sentir-se satisfeito ou insatisfeito com a sua *performance*, e pode proceder à auto-administração de reforços ou punições).

Segundo Zimmerman (1989), a auto-regulação seria definida como o grau de participação dos alunos de forma activa na sua aprendizagem, na vertente metacognitiva, motivacional e comportamental. No âmbito metacognitivo, salienta-se a planificação, definição de objectivos, organização, automonitorização e auto-avaliação durante a aprendizagem, segundo uma atitude autoconsciente, *knowledgeable* e decisória (Corno, 1989). A nível motivacional, a auto-eficácia, auto-atribuições e o interesse intrínseco pelas tarefas escolares, fomentador de iniciativa pessoal, esforço continuado e persistência durante o processo de aprendizagem, seriam os aspectos mais relevantes (Zimmerman, 1990). No que concerne aos aspectos comportamentais, identificar-se-iam estratégias de selecção, estruturação e criação de ambientes propícios à aprendizagem.

Esta abordagem considera que a auto-regulação não se adquire passivamente através de interacções com o meio, nem se desenvolve automaticamente com a idade, mas é fruto da interacção particular entre a aprendizagem de *skills* e desenvolvimento (Schunk, 1989). Segundo esta perspectiva, os treinos que visam a auto-regulação da aprendizagem devem centrar-se não só a nível comportamental, mas também metacognitivo e motivacional (como por exemplo, as crenças de auto-eficácia para aplicar determinada estratégia auto-regulada), procurando desenvolver processos como a auto-monitorização dos progressos, a observação de modelos, estabelecimento de objectivos, comparação social, contingências de reforço, *feedback* atribucional e treino de estratégias (Schunk, 1989). O mesmo autor considera os treinos auto-instrucionais os mais apropriados para desenvolver a capacidade de auto-regulação da aprendizagem.

A abordagem sócio-cognitiva refere as expectativas dos resultados como os determinantes da motivação, sendo que, posteriormente, Bandura (cit. por. Zimmerman, 1989) postulou a existência de um outro construto motivacional: a auto-eficácia, que seria a percepção da capacidade para implementar acções necessárias para o alcance de certos índices de realização, centrando-se na avaliação pessoal das *performances*, nos domínios da tarefa.

Zimmerman (1989) refere a existência de dois tipos de expectativas: a expectativa de eficácia pessoal (traduzida na apreciação que o indivíduo faz da sua capacidade em manifestar determinados comportamentos) e a expectativa dos resultados (referente à convicção da eficácia de determinados comportamentos na obtenção de certos resultados). Todavia, este último tipo viria a ser substituído pela expectativa de reforço pessoal, mais abrangente.

As expectativas de eficácia pessoal relacionar-se-iam com a escolha de tarefas, persistência, esforço despendido e aquisição de capacidades, dependendo do auto-conceito de competência, da sua avaliação e do grau de dificuldade da tarefa (Schunk, 1989). Seriam influenciadas pelas experiências anteriores do sujeito e por elementos da situação actual (persuasão verbal e activação pessoal). Este autor refere que os alunos auto-regulados e auto-controlados seriam portadores de um elevado sentimento de auto-eficácia das suas capacidades, sendo mais perseverantes, persistentes, esforçados e motivados intrinsecamente para as suas actividades, recorrendo a mais estratégias de aprendizagem a fim de alcançarem os seus objectivos e obterem melhor desempenho.

Variáveis motivacionais dos modelos teóricos do comportamento auto-regulado

Feita esta caracterização sumária dos principais modelos teóricos da aprendizagem auto-regulada ir-se-ão tentar destacar as variáveis motivacionais mais relevantes nestas perspectivas. Para tal, o **triunvirato motivacional** de Ford (1992) irá constituir o ponto de referência para esta análise: crenças, objectivos e emoções. “The Motivational Triumvirate Principle – All three

motivational components – goals, emotions, and personal agency beliefs – must be influenced to “motivate” someone successfully.” (Ford, 1992, p.254).

A perspectiva comportamentalista parece descurar os aspectos motivacionais ao considerar a auto-regulação como um processo controlado pelas consequências. O meio influenciaria o comportamento do indivíduo, que desempenharia um papel passivo (Mace, Belfiore & Shea, 1989). Desta forma não parecem estar presentes nenhuma das variáveis motivacionais de Ford.

Na perspectiva fenomenológica o indivíduo já surge como um agente activo e, como tal, regula o seu comportamento através de auto-percepções e auto-conceitos (*crenças*), bem como através do estabelecimento de *objectivos* (McCombs, 1989). Outro aspecto salientado por Costa (2001) é o facto da auto-regulação, segundo esta perspectiva, estar indissociável das *emoções* que acompanham a aprendizagem.

Já a perspectiva volitiva parece centrar-se, sobretudo, na vontade e expectativas de controlo dos aspectos cognitivos da aprendizagem – *crenças* (Corno, 1989).

Por sua vez, a perspectiva construtivista acentua o papel auto-construtivo do sujeito, com base nas suas percepções de auto-eficácia (*crenças*) e metacognições (Paris & Byrnes, 1989).

Quanto ao modelo vygotskiano, o destaque reside no papel do auto-controle e auto-monitorização (*crenças*), havendo referência a “(...) avaliações motivacionais e afectivas (...)” (Costa, 2001, p.142).

Por último, a perspectiva sócio-cognitiva parece ser a mais completa, havendo menção a todas as variáveis de Ford. Bandura (1986) considerava que o comportamento humano e a auto-regulação estariam relacionados com as cognições, expectativas e *crenças* de auto-eficácia, bem como *afectos* e planificação de *objectivos* (Zimmerman & Bandura, 1994).

Considerações finais

Chegando a este ponto, afigura-se essencial a apresentação de uma síntese do que foi debatido. De acordo com Zimmerman (1989), para maximizar o desempenho académico, é necessário potencializar e actualizar a capacidade do aluno para aprender, a partir da coordenação das aptidões cognitivas, metacognitivas e motivacionais por serem cruciais no processo de aprendizagem, a par do conhecimento dos conteúdos.

Segundo Figueira (1994), a auto-regulação é encarada como um mecanismo complexo envolvendo múltiplos componentes: metacognitivos, comportamentais e motivacionais. Destaca-se a vertente motivacional que inclui a percepção da auto-eficácia, auto-monitorização, estabelecimento de *objectivos* e auto-incentivos afectivos (Bandura, 1997), bem como as auto-atribuições que implicam esforço, persistência e *crenças* positivas de competência (Zimmerman, 1990).

No que concerne à aprendizagem auto-regulada, existem diversas perspectivas que se distinguem entre si pelo relevo concedido à forma como os alunos seleccionam, organizam e criam, procurando os meios de aprendizagem mais vantajosos para si e controlando a própria instrução (Heckhausen & Dweck, 1998).

A perspectiva comportamentalista recusa considerar aspectos não observáveis, identificando estímulos antecedentes e consequentes dos comportamentos, que seriam controlados pelas suas consequências. Já a perspectiva fenomenológica atribui um papel preponderante às autopercepções no comportamento, defendendo que a auto-regulação basear-se-ia no desenvolvimento do auto-conceito do aluno, enquanto agente activo responsável pelo controlo do comportamento e dos resultados da aprendizagem. Quanto à perspectiva volitiva, parece definir a auto-regulação como a internalização de estratégias de aprendizagem e de gestão de tarefas, salientando o papel da volição. Por seu turno, Vygotsky atribui um papel essencial ao discurso interno do sujeito (fonte de conhecimento e de autocontrolo) e ao processo de socialização (principalmente às interacções entre crianças e adultos). Os construtivistas afirmam que na base de toda a aprendizagem encontrar-se-iam esquemas e que os alunos iriam construindo representações cada vez mais complexas e desenvolvendo um esforço de adaptação do seu comportamento. Por último, a perspectiva sócio-cognitiva salienta a interacção sujeito-meio-comportamento, sendo a auto-regulação motivada pela auto-eficácia e pelos resultados da realização (Costa, 2001).

Em suma, qualquer que seja o modelo teórico adoptado afigura-se essencial promover a assumpção de um papel activo por parte dos alunos no seu processo de aprendizagem, fomentando as variáveis motivacionais envolvidas no comportamento auto-regulado.

BIBLIOGRAFIA:

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.

Bandura, A. (Ed.) (1997). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Corno, L. (1989). Self-regulated learning: a volitional analysis. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice* (pp. 111-141). New York: Springer-Verlag.

Costa, J. J. M. (2001). *Auto-regulação da aprendizagem: para uma caracterização multidimensional do desempenho académico*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia, especialização em Psicologia da Motivação e da Personalidade, não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Figueira, A. P. C. (1994). *Em torno do rendimento escolar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, especialização em Psicologia Pedagógica, não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Figueira, A. P. C. (1997). Aprendizagem Auto-Regulada: Diferentes leituras teóricas. *Psychologica*, 18, 47-77.

Ford, M. E. (1992). *Motivating humans: goals, emotions and personal agency beliefs*. Newbury Park: SAGE.

Heckhausen, J., & Dweck, C. S. (Eds.) (1998). *Motivation and self-regulation across the life span*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mace, F. C., Belfiore, P. J., & Shea, M. C. (1989). Operant theory and research on self-regulation. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice* (pp. 27-50). New York: Springer-Verlag.

McCombs, B. L. (1989). Self-regulated learning and academic achievement: a phenomenological view. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning*

and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice (pp. 51-82). New York: Springer-Verlag.

McCombs, B. L., & Marzano, R. J. (1990). Putting the self in self-regulated learning: the self as agent in integrating will and skill. *Educational Psychologist*, 25(1), 51-69.

Paris, S. G., & Byrnes, J. P. (1989). The constructivist approach to self-regulation and learning in the classroom. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice* (pp. 169-200). New York: Springer-Verlag.

Rohrkemper, M. M. (1989). Self-regulated learning and academic achievement: a vygotskiana view. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice* (pp. 143-167). New York: Springer-Verlag.

Schunk, D. H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice* (pp. 83-110). New York: Springer-Verlag.

Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge.: Harvard University Press.

Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice* (pp. 1-25). New York: Springer-Verlag.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.

Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2003). Albert Bandura: The Scholar and His Contributions to Educational Psychology. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Educational Psychology: A century of contributions* (pp. 431-457). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.