

**Ricardo Vinicius Santos**

**Autorregulação e Afetividade:  
Implicações para a Aprendizagem Escolar no Ensino Superior**

**Uberlândia**

**2019**

**Ricardo Vinicius Santos**

**AUTORREGULAÇÃO E AFETIVIDADE:  
IMPLICAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Bacharel em Psicologia.

**Orientadora: Profa. Dra. Cirlei Evangelista Silva Souza**

**Uberlândia**

**2019**

**Ricardo Vinicius Santos**

**AUTORREGULAÇÃO E AFETIVIDADE:  
IMPLICAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Bacharel em Psicologia.

**Orientadora:** Cirlei Evangelista Silva Souza

**BANCA EXAMINADORA**

**Uberlândia, 01 de julho de 2019.**

---

**Profa. Dra. Cirlei Evangelista Silva Souza (Orientadora)**  
**Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG**

---

**Profa. Dra. Anabela Almeida Costa e Santos Peretta (Examinadora)**  
**Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG**

---

**Nágilla Regina Saraiva Vieira (Examinadora)**  
**Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG**

**UBERLÂNDIA**

**2019**

## RESUMO

Este estudo, mediante uma pesquisa bibliográfica, se propõe a discutir a autorregulação da aprendizagem, a afetividade e a relação professor-aluno. Assim, tem como objetivo investigar como o professor promove a autorregulação da aprendizagem de estudantes no Ensino Superior e suas contribuições para o processo de aprendizagem do aluno neste nível de ensino. E como objetivos específicos: identificar como o professor promove a autorregulação da aprendizagem do estudante; verificar quais são as estratégias autorregulatórias utilizadas pelos estudantes; apontar quais são os fatores que influenciam positivamente e negativamente a utilização de estratégias autorregulatórias pelos estudantes. Os resultados apontaram que: a promoção da autorregulação da aprendizagem pelos professores ocorre de maneira esporádica, partindo da própria iniciativa dos mesmos, devido à falta de suporte das instituições acadêmicas que não investem em programas pedagógicos que se proponham a construir práticas reflexivas sobre o que são estratégias de autorregulação da aprendizagem e sobre sua utilização; as estratégias autorregulatórias utilizadas pelos estudantes são limitadas e inconsistentes, devido ao pouco conhecimento que possuem das mesmas; os fatores que influenciam a utilização de estratégias autorregulatórias pelos estudantes estão relacionados à estruturação tradicional dos cursos, que acabam desmotivando-os a buscarem conhecimentos de forma autônoma, e a ausência de práticas educativas sistematizadas sobre a autorregulação da aprendizagem. Concluindo, acredita-se ser necessário a implementação de programas pedagógicos no Ensino Superior que ampliem o conhecimento sobre a autorregulação da aprendizagem e possibilitem sua vivência.

**Palavras-chave:** Autorregulação da Aprendizagem; Afetividade; Relação professor-aluno; Ensino Superior.

## ABSTRACT

This study, through an one bibliographic research is proposed to discuss the self-regulation of the apprenticeship, the affectivity and the relationship teacher-student. Therefore, has as objective check how the teacher promote the apprenticeship self-regulation of higher education students and your contributions for the process of student apprenticeship in this level of education. And as specific objective: indentify how the teacher promote the self-regulation of the students apprenticeship; check which what are the self-regulation strategys used by the students, point what are the factors influencing positively and negatively the use of self-regulation strategies by the students. The results pointed that the promotion of the apprenticeship self-regulation by the teachers happen in a way sporadic, leaving for the own initiative of the same, due to the lack of the academic institutions support which not invest in pedagogical programs which propose to build reflective practices about what is self-regulation strategys of the apprenticeship and about your application. That the self-regulation strategys used by the students are limited and inconsistent, due to the little knowledge that have of the same. The factors which influence the use of self-regulation strategies by the students are related with the traditional structure of the courses, which end up discouraging the students to search for knowledge in order autonomous, and the absence of systemic educational practices about the apprenticeship self-regulation. Ending, consider is whatever necessary the implementation of pedagogical programs in the higher education which increase the knowledge about the apprenticeship self-regulation and possibilities your experience.

**Keywords:** Apprenticeship self-regulation; Affectivity; Teacher-student relationship; Higher education.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>Introdução .....</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>Fundamentação teórica.....</b>	<b>12</b>
<b>2.1</b>	<b>Afetividade: definição e relação com o processo ensino-aprendizagem .....</b>	<b>16</b>
<b>3</b>	<b>Percurso Metodológico.....</b>	<b>19</b>
<b>4</b>	<b>Resultados e Discussão .....</b>	<b>26</b>
<b>4.1</b>	<b>A Promoção da Autorregulação da Aprendizagem pelo Professor .....</b>	<b>26</b>
<b>4.2</b>	<b>Estratégias autorregulatórias utilizadas pelos alunos .....</b>	<b>30</b>
<b>4.3</b>	<b>Fatores que influenciam positivamente e negativamente a utilização de estratégias autorregulatórias .....</b>	<b>36</b>
<b>5</b>	<b>Considerações Finais .....</b>	<b>44</b>
	<b>Referências .....</b>	<b>49</b>

## I - INTRODUÇÃO

Sabe-se que são muitos os fatores que interferem na aprendizagem escolar e a identificação e a posterior reflexão sobre os mesmos permitem que os professores revejam estratégias, posturas e ações que podem contribuir para a superação daqueles considerados como obstáculos, bem como para a manutenção e a ampliação de outros que facilitam a aprendizagem e favorecem o desempenho acadêmico satisfatório dos estudantes nos contextos educacionais.

Este estudo se propõe a discutir a autorregulação da aprendizagem, a afetividade e a relação professor-aluno, considerando-os fatores que possibilitam a implementação de práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem escolar.

Acredita-se que a autorregulação da aprendizagem é, basicamente, a capacidade do estudante monitorar, regular e controlar sua cognição, motivação e comportamento visando alcançar seus objetivos (Sampaio, Polydoro, & Rosário, 2012). Segundo Monteiro, Almeida e Vasconcelos (2012), a autorregulação é uma competência intermediária entre as capacidades do indivíduo e a manifestação dessas capacidades em desempenho.

Desde que ganharam destaque a partir de 1980, os estudos sobre a autorregulação da aprendizagem focavam, predominantemente, em estratégias de aprendizagem (Zimmerman & Schunk, 2011 como citado em Boruchovitch, 2014). De modo geral, estas podem ser definidas como sequências integradas de procedimentos que o aluno utiliza com o objetivo de maximizar sua aprendizagem (Pozo, 1996 como citado em Boruchovitch, 2014).

Atualmente, tem se enfatizado o enfoque em uma visão mais integrada que engloba os seguintes aspectos: processos motivacionais, metas, atribuições, autoeficácia, emoções, valores, autoavaliação, e outros fatores afetivo-motivacionais (Zimmerman & Schunk, 2011 como citado em Boruchovitch, 2014). Esta visão evidencia que a autorregulação da aprendizagem não se restringe a uma escolha de metas seguida de um controle cognitivo pelo

estudante, para que ele as alcance. Ela ressalta que o aspecto afetivo é relevante nesse processo de autorregulação.

A partir dessa perspectiva, Zimmerman (2002 como citado em Monteiro et al., 2012) propõe um modelo de autorregulação que engloba cognição, comportamento e afeto, disposto em três fases que dialogam entre si:

A fase prévia, englobando os processos e crenças que ocorrem antes da aprendizagem, nomeadamente a análise de tarefas e a automotivação; a execução, que diz respeito aos processos que ocorrem durante a implementação dos comportamentos, como o autocontrolo e a auto-observação; e a autorreflexão, referente aos processos ocorridos após a aprendizagem, como a autoavaliação ou a autoreação. Este processo autorregulatório na aprendizagem é visto como um processo cíclico e dinâmico, em que as autorreflexões sobre as situações anteriores de aprendizagem afetam a fase prévia das situações de aprendizagem seguintes. (Zimmerman, 2002 como citado em Monteiro et al., 2012, p. 154)

Observa-se que a autorregulação da aprendizagem tem se tornado um aspecto cada vez mais relevante no processo de aprendizagem, tendo em vista que ao utilizá-la o estudante tem autonomia e capacidade suficientes para construir o próprio conhecimento. Ademais, defende-se que o processo de aprendizagem é uma via de mão dupla, que depende tanto da atuação e participação do professor quanto do aluno.

Neste sentido, a promoção da autorregulação é vista como algo muito potente na relação ensino-aprendizagem, que pode intensificar a produção de conhecimento na relação entre professor e aluno. Além de potencializar o desenvolvimento deste último enquanto pessoa, possibilita que ele constitua em si, cada vez mais, a capacidade de ser autônomo.

Outro aspecto relevante no processo de aprendizagem é a afetividade. O termo afetividade pode ter diversos significados, tais como: “atitudes e valores, comportamento moral e ético, desenvolvimento pessoal e social, motivação, interesse e atribuição, ternura, interrelação, empatia, constituição da subjetividade, sentimentos e emoções” (Ribeiro, 2010, p. 403).

Segundo a teoria de Wallon (como citado em Tassoni & Santos, 2013), a afetividade

se refere a um conjunto que engloba emoções, sentimentos e paixão, e esses aspectos transformam-se qualitativamente ao longo do desenvolvimento dos indivíduos. Baseado nessas considerações, busca-se discutir o termo afetividade ressaltando a importância do vínculo afetivo entre professor e aluno no processo de aprendizagem. Este vínculo se constrói na relação estabelecida entre ambos, podendo ser um potencializador da motivação tanto do aluno quanto do professor, impulsionando-os na construção de conhecimentos.

Assim, de acordo com os afetos que predominam nessa relação, sejam estes positivos ou negativos, acredita-se que os alunos se sentirão mais ou menos motivados a se empenharem em seus estudos e terão maior ou menor interesse pelo aprendizado. Para Ribeiro (2010, p. 404),

Fica evidente que os estudantes apreciam mais as disciplinas ministradas por professores com os quais se relacionam melhor, pois a conduta desses profissionais influencia a motivação, a participação e a dedicação aos estudos. Motivar um estudante, então, não é uma questão de técnica, mas depende da relação que se estabelece com esse sujeito. (Ribeiro, 2010, p. 404)

Minhas vivências enquanto estudante, tanto as boas experiências quanto as que deixaram a desejar, no que se refere à minha relação com professores, contribuíram para florescer em mim o interesse pela afetividade no processo de aprendizagem. As boas relações com professores, na qual predominavam afetos positivos, me permitiram perceber, agora com um distanciamento e com uma melhor crítica possibilitada pelo tempo e pelo aprendizado adquirido com as experiências de vida, que elas me estimularam a querer aprender cada vez mais.

Ademais, me estimularam a não querer apenas tirar boas notas, visto que fui sendo tomado por um sentimento de dever para com os professores que acreditavam em mim, o que, conseqüentemente, contribuía para crescer meu senso de responsabilidade com as disciplinas ministradas por esses professores e com meu aprendizado de modo geral.

Hoje percebo a influência dessas boas relações, devido a reflexões realizadas sobre as

más relações, nas quais predominavam a indiferença e/ou até sentimentos hostis, também de professores para alunos, o que produzia em nós, como efeito, indiferença e sentimentos de hostilidade dirigidos tanto a esses professores quanto às suas disciplinas. Tal fato certamente influenciava em nossa motivação para aprender, colaborando para que ela fosse sendo, paulatinamente, diminuída.

Ressalva-se que esses sentimentos de indiferença e/ou de hostilidade não se originavam apenas de professores para com os alunos, mas também destes para com os professores. Muitas vezes, quando se iniciava o ano letivo, vários docentes pareciam empenhados em construir conhecimentos e em dialogar com seus alunos. Mas, no decorrer do ano, essa motivação parecia diminuir significativamente, fato que pode ser justificado por diversos fatores, dentre os quais, o desinteresse dos alunos pelas disciplinas e com a escuta promovida pelos professores. Tal situação, geralmente, produzia nestes, como efeito, atuações mecanizadas de mera transmissão de informações.

Depois de refletir sobre essas vivências, defendo que os professores, devido ao seu papel de liderança em sala de aula, contribuem significativamente para o predomínio de afetos positivos ou negativos, tanto no que se refere à sua relação com o aluno quanto na relação entre alunos e, possivelmente, na relação de ambos com a instituição escola. Hoje compreendo que, muitas vezes, as relações com sentimentos amistosos ou com hostilidade entre os alunos, tinham relação direta com o clima existente em sala de aula.

De acordo com Souza (1982, p.101), o conceito de clima inclui uma realidade objetiva e uma subjetiva, sendo que este “pode ser concebido como um campo transicional, ou seja, uma área intermediária de experiência, para a qual contribuem tanto a realidade interna, quanto a vida externa”. O autor ainda acrescenta que o sujeito que está no papel de líder exerce grande influência no estabelecimento do clima de um grupo, pois devido a sua função, sua fala e sua conduta terão mais relevância e seus comportamentos podem influenciar

consideravelmente as demais pessoas e, assim, participar de sua constituição enquanto pessoa.

Assim, o líder pode minimizar ou maximizar a motivação do grupo e a satisfação dos indivíduos de pertencerem a ele, dependendo da maneira como incentiva e valoriza a participação deles neste e conforme a própria maneira que participa e direciona os demais na realização de tarefas. Este aspecto torna-se relevante na configuração do modo de relacionar-se que os indivíduos do grupo constituirão entre si, desde relações amistosas até relações hostis, de relações implicadas no alcance de objetivos à relações descompromissadas.

Quando está inserido em um contexto no qual predomina afetos positivos, o estudante se sente mais motivado a estudar e a aprender e, ao mesmo tempo, alunos que estão mais motivados tendem a apresentar uma maior autorregulação do próprio aprendizado (Freire, 2009).

A persistência, o empenho e os objetivos traçados são frutos das expectativas de desempenho que os alunos possuem em função da auto-avaliação que fazem das suas capacidades, ou seja, da consciência que têm da sua auto-eficácia, da importância que atribuem a aprendizagem, da percepção que possuem acerca das tarefas, das causas que atribuem aos acontecimentos e da construção de significados decorrentes das interpretações subjetivas, construídas a partir das suas experiências. (Freire, 2009, p. 282)

A partir das reflexões de Freire (2009), percebe-se que a interpretação subjetiva que o aluno constitui sobre si é fortemente influenciada pelas interpretações que os outros têm dele. Dessa forma, essa interpretação subjetiva, muito influente na constituição de sua identidade, pode afetar sua autoeficácia, autoestima e autoconceito tanto positivamente quanto negativamente, refletindo em seu desempenho acadêmico. Portanto, torna-se fundamental, no contexto escolar, o predomínio de afetos positivos na relação entre professor e aluno.

Verifica-se que quando o professor prioriza os aspectos afetivos em suas relações com os alunos, ele pode ter uma melhor compreensão das diferenças individuais de aprendizagem, do papel ativo do aluno e da influência dos aspectos socioculturais na relação deste com o aprendizado. Em se tratando do estudante, Simão e Frison (2013) ressaltam:

O aluno, no seu papel de agente, deve desenvolver processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais nas suas aprendizagens. É essencial colocar o aprendizante perante o desafio de assumir efetivamente um papel ativo, motivado e esforçado ao longo da aprendizagem. Nota-se, no entanto, que uma precoce responsabilização do aluno pelos seus resultados ou uma exacerbada atribuição a competências pessoais, no sucesso ou no fracasso escolar, podem ter efeitos muito negativos nas crenças de autoeficácia e nos subseqüentes estados motivacionais e afetivos. (Simão & Frison, 2013, p. 6)

Desse modo, se o aluno vivencia um contexto escolar permeado por afetos positivos, através de relações que o permitem se sentir mais valorizado e mais capaz, que o responsabilize por seus resultados de forma a impulsioná-lo a aprender e o implique em seu processo de aprendizado, ele pode, conseqüentemente, ter uma melhor crença a respeito da sua capacidade de realização de tarefas e uma maior motivação para a realização das mesmas, tornando a afetividade um construto potencializador de uma aprendizagem autorregulada.

A partir do exposto, esta pesquisa tem como objetivo investigar como o professor promove a autorregulação da aprendizagem de estudantes no Ensino Superior e suas contribuições para o processo de aprendizagem do aluno neste nível de ensino. E como objetivos específicos: identificar como o professor promove a autorregulação da aprendizagem do estudante; verificar quais são as estratégias autorregulatórias utilizadas pelos estudantes; e, por fim, apontar quais são os fatores que influenciam positivamente e negativamente a utilização de estratégias autorregulatórias pelos estudantes.

## **II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Historicamente, a razão, como campo de reflexão sobre a natureza humana, é privilegiada em detrimento da afetividade. Com o predomínio do racionalismo, os afetos passam a ser entendidos, por muitos, como prejudiciais ao funcionamento da razão. E a visão mecanicista de homem desvaloriza ainda mais seu aspecto emocional, chegando até a considerá-lo como uma imperfeição da máquina que é o ser humano (Souza, 2011).

Desde a Antiguidade, a concepção dualista cinde o homem entre razão e emoção. Essa visão de homem é fortalecida na Modernidade com a concepção dualista cartesiana, que coloca os afetos no âmbito do anímico, pertencente e restrito à alma, e que não pode ser objeto de estudo da ciência (Leite, 2012).

No decorrer dos séculos, constitui-se uma construção social dominante a respeito da dualidade razão/emoção, que elege a razão como dimensão superior à emoção. Dentro dessa perspectiva, a emoção passa a ser considerada o lado sombrio do homem, responsável por suas mazelas, tendo a razão a função de controlar as emoções para que o homem atingisse sua plenitude. Esse modo de ver os seres humanos e o mundo, predominando a razão sobre a emoção, tem seu ápice no século XIX com o Positivismo, no qual o Racionalismo impera, de tal maneira que o conhecimento passa a ser entendido como passível de produção e aquisição, somente através da razão (Leite, 2012).

Com as contestações, no decorrer da história, a respeito das concepções dualistas cria-se uma base para a concepção do homem, a partir de determinantes culturais, históricos e sociais, que ganha grande popularidade no século XX com as teorias filosóficas, sociológicas e psicológicas. Para Leite (2012), estas fortaleceram a visão monista de homem e possibilitaram que afetividade e cognição pudessem ser compreendidas como indissociáveis e como partes de um mesmo processo.

De fato, afetividade e cognição são indissociáveis e se influenciam mutuamente no decorrer do desenvolvimento humano. Veras e Ferreira (2010, p. 220) apontam que apesar da dimensão afetiva ter "um papel fundamental para a construção da pessoa e do conhecimento", como afirma a teoria da Psicogênese da Pessoa Completa, a valorização da razão continua ecoando nos dias atuais e tem estado muito presente no contexto escolar, local onde, habitualmente, o aspecto afetivo da relação, seja entre professor e aluno ou entre os próprios alunos, parece negligenciado.

A tradicional valorização da dimensão cognitiva em detrimento da afetiva, na trajetória do pensamento e do conhecimento humano, e a visão dualista do homem enquanto corpo/mente, matéria/espírito, afeto/cognição têm dificultado a compreensão das relações entre ensino e aprendizagem e da própria totalidade do ser, limitando o processo de formação de estudantes de vários níveis de escolaridade. (Veras & Ferreira, 2010, p. 220)

Tal concepção contribuiu para a consolidação de um contexto escolar mecanicista, no qual o estudante tem que armazenar diversas informações que, comumente, não lhe fazem nenhum sentido e se comportar adequadamente, ou seja, fazer tudo o que lhe ordenam sem questionar. Já o professor figura como um mero reproduzidor de informações e fiscalizador de comportamentos, sem paixão por seu fazer, sendo sua meta central a de moldar os jovens para a vida profissional.

Pensando nas problemáticas advindas de um contexto escolar mecanicista, neste estudo apresentaremos uma visão de aprendizagem mais ampla, englobando outros aspectos que transcendem a cognição.

De acordo com Tabile e Jacometo (2017), a aprendizagem é uma construção pessoal que resulta de um processo experimental, sendo inerente à pessoa e se manifestando por uma modificação de comportamento. Trata-se de um fenômeno complexo que engloba os aspectos cognitivos, emocionais, orgânicos, psicossociais e culturais.

A aprendizagem é, também, um processo em que a aquisição de um conteúdo básico possibilita a aquisição de um conteúdo mais complexo, sendo o conhecimento construído e reconstruído constantemente. Entretanto, "o processo de aprendizagem acontece a partir da aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes através do estudo, do ensino ou da experiência" (Tabile & Jacometo, 2017, p.79).

Defende-se que o processo ensino-aprendizagem não é mecânico, em que um sujeito que sabe transmite informações para um que não sabe, sendo o aluno sempre passivo. Embora a transmissão de informações seja fundamental para que ocorra uma mediação, esta realizada pelo professor, entre aluno e conhecimento, não se limita à transmissão de informações. O

ponto central dessa mediação é contribuir para que o aluno tenha maior autonomia e responsabilidade no seu processo de aprendizagem e que ele seja capaz de autorregular sua aprendizagem, ou seja, que ele aprenda a aprender (Basso & Abrahão, 2018).

De modo geral, a autorregulação da aprendizagem envolve o controle dos processos cognitivos, das emoções e do comportamento (Cho & Bergin, 2009; Zimmerman & Schunk, 2011 como citado em Boruchovitch, 2014). É um processo ativo do sujeito, no qual o mesmo estabelece objetivos para sua aprendizagem, sendo esta dirigida por esses objetivos através de monitoramento, controle e regulação da cognição, motivação e comportamento com a intencionalidade de atingir esses mesmos objetivos (Zimmerman, 2013 como citado em Veiga-Simão, Frison & Machado, 2015).

Neste sentido, a aprendizagem autorregulada caracteriza-se pela capacidade do indivíduo organizar seus próprios projetos de aprendizagem, progressos e estratégias para a realização de atividades e enfrentamento de obstáculos (Perrenoud, 1999 como citado em Basso & Abrahão, 2018). Acredita-se que quando é propiciado um contexto em que o aluno tem maior autonomia e responsabilidade no processo de aprendizagem, ele se torna mais preparado para autorregular a realização de suas atividades ao longo de sua trajetória escolar (Rosário, 2004 como citado em Basso & Abrahão, 2018).

Tal processo torna a autorregulação da aprendizagem fundamental, uma vez que o sujeito não aprende apenas em uma etapa de seu desenvolvimento ou apenas no contexto escolar, mas em toda a sua vida. Dentro dessa perspectiva, a autorregulação possibilita que o sujeito constitua em si uma satisfação pelo aprender, pois estará aprendendo o que tem interesse em aprender e de uma maneira própria. Sendo assim, essa maior satisfação, também, será uma motivação para que o sujeito busque aprender constantemente.

## 2.1 - Afetividade: definição e relação com o processo ensino-aprendizagem

Considerando a importância de a pessoa estar motivada a aprender, precisamos ressaltar a relevância da afetividade, entendendo-a como um fator que impulsiona o indivíduo a querer aprender, visto que em um contexto no qual são estabelecidas relações com afetos positivos a aprendizagem se torna mais satisfatória.

Wallon (1986 como citado em Brazão, 2015) afirma que toda interação entre criança e meio social é produzida e mediada por afetos/emoções. Para ele, o afeto é o mediador das relações intersubjetivas, exerce grande influência na socialização e, conseqüentemente, na constituição do indivíduo como sujeito, sendo imprescindível no desenvolvimento das funções cognitivas superiores (Brazão, 2015).

Segundo Wallon (1968 como citado em Leite, 2012), emoções e afetos são distintos. Emoções são manifestações de estados subjetivos, com componentes orgânicos - contrações musculares e viscerais, por exemplo. É o primeiro e mais forte vínculo que o sujeito estabelece com as pessoas.

A emoção procede de variações do tônus visceral e muscular acompanhadas por prazer e desprazer por meio de alterações orgânicas, como a aceleração dos batimentos cardíacos; e as alterações físicas, expressas por meio de expressão facial, riso, lágrimas. A emoção tem o papel de unir os indivíduos entre si por suas reações mais orgânicas e mais íntimas. (Veras & Ferreira, 2010, p. 221)

Já a afetividade é mais ampla em suas manifestações, englobando tanto as emoções (de origem biológica) quanto os sentimentos (de origem psicológica). A afetividade se desenvolve com a apropriação que o indivíduo faz dos processos simbólicos da cultura, que possibilitam sua representação (Wallon, 1968 como citado em Leite, 2012).

Assim, pode-se definir a afetividade como manifestações emocionais, inicialmente orgânicas, que no decorrer do desenvolvimento do indivíduo vão se tornando mais complexas, devido a sua relação dialética com a cognição e com o meio social, atuando de forma

simbólica, com ampliação de suas formas de manifestação, tornando-se cada vez mais social (Leite, 2012; Ferreira & Acioly-Régnier, 2010).

Acredita-se que o processo ensino-aprendizagem somente pode ser compreendido quando é analisado como uma unidade, pois ensino e aprendizagem estão amalgamados. Nesse todo indivisível, a relação interpessoal entre professor e aluno é determinante na eficácia do processo, o que torna o papel da afetividade fundamental, uma vez que a relação estabelecida entre ambos é uma relação de pessoa para pessoa (Mahoney & Almeida, 2005).

Na relação entre professor e aluno, o primeiro tem o papel de mediador do conhecimento e sua forma de relacionar-se com o segundo reflete na maneira com que este se relacionará com o conhecimento e com os outros alunos. Acredita-se que o professor é um modelo para a forma de relacionar, expressar valores, resolver conflitos, falar e ouvir (Mahoney & Almeida, 2005).

No processo ensino-aprendizagem, professor e aluno são afetados mutuamente, além de serem afetados pelo contexto. Considera-se que a não satisfação das necessidades afetivas, cognitivas e motoras afeta a ambos, influenciando no processo diretamente, o que pode acarretar dificuldades de aprendizagem no aluno e insatisfação, descompromisso, apatia ou até um estresse laboral no professor, prejudicando significativamente sua atividade profissional (Mahoney & Almeida, 2005).

Nesse sentido, percebe-se que não estamos imunes a sermos afetados pelas relações, afetamos e somos afetados. Assim, o sucesso ou não do processo ensino-aprendizagem está diretamente relacionado à afetividade presente nas relações estabelecidas nesse contexto. Ou seja, a afetividade presente na relação entre professor e aluno é um elemento inseparável do processo de aprendizagem, tendo a qualidade desta uma forte contribuição na construção do sentido afetivo, que o aluno direcionará ao objeto de conhecimento (Tassoni, 2000 como citado em Veras & Ferreira, 2010).

Na prática pedagógica, a afetividade se expressa de diversas formas, tais como:

No planejamento da disciplina, levando em consideração os limites e possibilidades dos alunos; na escolha dos procedimentos de ensino, ao buscar a melhor forma de expor o conteúdo; na avaliação, acompanhando o aluno e fazendo o feedback no decorrer de todo processo de ensino e aprendizagem; no compartilhamento das responsabilidades que as situações pedagógicas exigem. (Veras & Ferreira, 2010, p. 233)

A vivência de uma relação afetiva positiva com o professor, além de contribuir para um ambiente de aprendizagem prazeroso, pode despertar no aluno o interesse pelo aprendizado de um determinado objeto de conhecimento. Ademais, pode desenvolver nele um sentimento de compromisso e dever para com o professor e para com o conhecimento ministrado, colaborando para que o mesmo busque dar um retorno ao docente através do cumprimento das atividades solicitadas e da participação efetiva nas aulas (Veras & Ferreira, 2010).

Segundo Ribeiro (2010), a afetividade é fundamental para a aprendizagem, sendo que alunos que têm uma relação afetiva positiva com os professores apreciam mais as disciplinas ministradas por eles e se mostram mais motivados, dedicados e participativos em sala de aula.

A afetividade pode estimular ou inibir o processo de aprendizagem dos alunos: do ponto de vista negativo, a ausência desse fator aparece como a principal fonte de dificuldades da aprendizagem dos sujeitos; ao contrário, do ponto de vista positivo, a sua presença favorece a relação do aluno com as disciplinas do currículo e com o professor, e assegura, conseqüentemente, melhores desempenhos nos estudos. (Ribeiro, 2010, p. 406)

Para que a aprendizagem ocorra de maneira significativa, a afetividade e o modo como é posta em uso, promovendo o crescimento ou a estagnação da aprendizagem é um elemento fundamental (Rosa & Castro, 2017).

Assim, uma relação afetiva positiva entre professor e aluno, não se caracteriza por atos condescendentes que tiram a responsabilidade do aluno por seu aprendizado. Também não se caracteriza por seu extremo oposto, no qual prevalece o autoritarismo e a rigidez, que despertam mais sentimentos destrutivos e indiferença pelo aprendizado, do que

comprometimento com o aprender. Mas sim, por atitudes de despertar no outro suas potencialidades e a superação das próprias limitações (Rosa & Castro, 2017).

### III – PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de um estudo com uma Abordagem Qualitativa, de natureza básica, com objetivos exploratórios. Segundo Fonseca (2002), esse modelo de pesquisa se atenta aos aspectos da realidade que não podem ser mensurados, focando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

A Pesquisa Qualitativa não tem como objeto de sua preocupação a representatividade numérica (Silveira & Córdova 2009) e possui as seguintes características:

Objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. (Silveira & Córdova, 2009, p. 32)

Silveira e Córdova (2009, p. 32) também apontam alguns limites e riscos da pesquisa qualitativa, os quais são:

Excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo; falta de detalhes sobre os processos através dos quais as conclusões foram alcançadas; falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes; certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados; sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo; envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados. (Silveira & Córdova, 2009, p. 32)

Quanto à natureza de uma pesquisa, esta divide-se entre Pesquisa Aplicada e Pesquisa Básica, sendo que a primeira "objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais" (Silveira & Córdova, 2009, p. 35). A segunda, a qual nos propusemos realizar, define-se pelo objetivo de "gerar

conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais" (Silveira & Córdova, 2009, p. 34).

As duas modalidades de pesquisa se complementam, uma vez que, uma pesquisa aplicada pode decorrer de questões levantadas em uma pesquisa básica e a aplicação de uma pesquisa, do mesmo modo, pode constituir uma base para futuras investigações que podem levar ao aprimoramento dessa mesma aplicação prática ou à produção de novos conhecimentos que fundamentarão outras aplicações práticas. Os objetivos destas modalidades de pesquisas podem e devem caminhar lado a lado, como uma forma de potencializar os recursos das comunidades através da produção acadêmica. O que, conseqüentemente, também potencializa as produções científicas das instituições acadêmicas.

Quanto aos objetivos, a presente pesquisa classifica-se como Pesquisa Exploratória, a qual, segundo Gil (2002), tem o objetivo de propiciar uma maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito ou possibilitando a construção de hipóteses. A finalidade principal desse gênero de pesquisa é o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Por ter um planejamento bastante flexível, permite a consideração dos mais diversos aspectos relativos ao fato estudado. Embora o planejamento seja flexível, a maioria das pesquisas nesse modelo assume a forma de Pesquisa Bibliográfica ou de Estudo de Caso.

Quanto aos procedimentos de coleta de dados, foi utilizada neste estudo uma Pesquisa Bibliográfica. Conforme Gil (2002), para análise dos fatos por meio de um ponto de vista empírico, para defrontar uma visão teórica com os dados da realidade, faz-se necessário a elaboração de um modelo conceitual e operativo da pesquisa. Tal elaboração é adequadamente nomeada de delineamento, pelo fato de expressar a ideia de modelo. O delineamento é o planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, que considera o ambiente em que os dados são coletados e as formas com que as variáveis envolvidas na pesquisa são controladas.

O delineamento se refere ao desenvolvimento da pesquisa com ênfase nos procedimentos técnicos de coleta e análise de dados, sendo o aspecto mais relevante para distinguir um delineamento é o procedimento de coleta de dados. Divide-se, assim, o delineamento em dois grandes grupos: aqueles que fazem uso das chamadas fontes de "papel" e um segundo, no qual, os dados são fornecidos por pessoas (Gil, 2002).

A vigente pesquisa está alocada no primeiro grupo no qual os dados são coletados a partir do levantamento de referências teóricas sobre o tema a ser estudado, em fontes que foram elaboradas e publicadas, sejam em materiais impressos ou eletrônicos (Fonseca, 2002).

Além disso, Fonseca (2002) esclarece que todo trabalho científico inicia-se com uma Pesquisa Bibliográfica, pois possibilita que o pesquisador conheça o que já foi estudado e produzido sobre o assunto que pesquisará. O que define uma Pesquisa Bibliográfica propriamente dita e a distingue das demais, é o fato dela se basear exclusivamente em dados bibliográficos, pesquisados em referências teóricas publicadas a respeito do problema que se procura respostas.

Gil (2002, p. 45) apresenta e exemplifica a principal vantagem de uma Pesquisa Bibliográfica:

[...] reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre população ou renda per capita; todavia, se tem a sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos. (Gil, 2002, p. 45)

Essa mesma vantagem da Pesquisa Bibliográfica pode comprometer a qualidade da pesquisa caso as fontes secundárias apresentem dados coletados ou processados de forma equivocada, levando um trabalho fundamentado nessas fontes a reproduzir ou até ampliar esses erros. Dessa forma, cabe aos pesquisadores, para minimizar essa possibilidade,

assegurarem-se das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir prováveis incoerências e fazer uso de diversas fontes, confrontando-as cuidadosamente (Gil, 2002).

Para esta pesquisa foram coletados artigos entre os dias 22 de setembro de 2018 e 24 de setembro de 2018, nas seguintes bases de dados: Scielo (<http://www.scielo.org/php/index.php>) e Pepsic (<http://pepsic.bvsalud.org/>), utilizando-se das seguintes palavras-chave para a busca realizada: Autorregulação e Aprendizagem.

Foram encontrados 36 artigos na base de dados Scielo e 16 na Pepsic. Destes foram lidos todos os resumos dos artigos publicados em português e verificadas suas palavras-chave. Nos artigos em que não explicitavam em seus resumos se o trabalho se referia à Autorregulação da Aprendizagem no Ensino Superior, foram lidos também sua metodologia, selecionando os artigos que discutiam sobre a temática.

A partir dessa leitura constatou-se que 6 artigos da base de dados Scielo e 5 da Pepsic discutiam sobre a temática da Autorregulação da Aprendizagem no Ensino Superior, totalizando 11 artigos, que foram publicados entre 2012 e 2017.

Na busca por mais artigos que abordassem a temática referida, com o intuito de ampliar a coleta de dados, em ambas as bases de dados foram utilizadas, também, as seguintes palavras-chave: Autorregulação da Aprendizagem e Universidade, Autorregulação da Aprendizagem e Ensino Universitário, Autorregulação da Aprendizagem e Ensino Superior, Autorregulação e Universidade, Autorregulação e Ensino Superior, Autorregulação e Ensino Universitário, Autorregulação da Aprendizagem.

Porém, com essas palavras-chave não houve sucesso, pois, em algumas dessas palavras-chave não foram encontrados artigos, em outras os artigos encontrados não correspondiam ao critério de serem publicações em português ou não falavam especificamente do tema Autorregulação da Aprendizagem no Ensino Superior, e entre

aquelas que apresentavam artigos que falavam especificamente da temática, os mesmos já tinham sido coletados através das palavras-chave Autorregulação e Aprendizagem.

Por esses motivos foram definidas e mantidas, as palavras-chave Autorregulação e Aprendizagem como critério de busca nas bases de dados Scielo e Pepsic.

Na análise dos dados foram lidos todos os 11 artigos coletados, selecionando os parágrafos que discutiam sobre a promoção da autorregulação da aprendizagem no Ensino Superior.

Posteriormente a seleção desses parágrafos, os mesmos foram divididos em três categorias: a promoção da autorregulação da aprendizagem pelo professor; estratégias autorregulatórias utilizadas pelos alunos; fatores que influenciam positivamente e negativamente a utilização de estratégias autorregulatórias.

Após a divisão em categorias buscou-se discutir sobre o conteúdo que esse material apresentava, considerando o conteúdo manifesto e o conteúdo latente deste, estabelecendo conexões entre os escritos dos diversos autores que possibilitassem ultrapassar a mera descrição.

**Quadro: referências teóricas coletadas**

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES/ANO</b>	<b>OBJETIVO DO ESTUDO</b>
“Abordagens à aprendizagem, autorregulação e motivação: Convergência no desempenho acadêmico excelente”	Monteiro, Silvia Correia; Almeida, Leandro da Silva; Vasconcelos, Rosa Maria de Castro Fernandes. (2012)	Identificar as diferenças entre um grupo de alunos excelentes e um grupo de alunos em geral, na área da engenharia, face a comportamentos de autorregulação e à motivação para a prática deliberada.
“As Atribuições de Causalidade e as Estratégias Autoprejudiciais de Alunos do Curso de Pedagogia”	Ganda, Danielle Ribeiro; Boruchovitch, Evely. (2016)	Investigar as atribuições causais e o uso de estratégias autoprejudiciais por estudantes de um curso de Pedagogia e as possíveis relações entre essas duas variáveis, essenciais para a promoção da aprendizagem autorregulada.
“Autorregulação na Aprendizagem: um estudo exploratório no Ensino Superior Português”	Pinto, Joana Carneiro; Faria, Liliana; Pinto, Helena Rebelo. (2016)	Analisar as qualidades psicométricas do Questionário de Autorregulação da Aprendizagem, aplicado a estudantes universitários de uma instituição do ensino superior português. São ainda analisadas diferenças nos níveis de regulação autónoma e controlada, em função de características sociodemográficas dos participantes.
“Competência de estudo para uma amostra universitária da área de exatas”	Joly, Maria Cristina Rodrigues Azevedo; Silva, Diego Vinícius da; Ferreira-Rodrigues, Carla Fernanda; Bueno, Juliana Maximila de Paula; Almeida, Leandro Silva. (2015)	Avaliar a percepção dos estudantes do Ensino Superior acerca das estratégias de autorregulação de estudo (planejamento, monitoramento e autoavaliação), considerando a caracterização das variáveis sexo, curso e idade.
“Escrita de resumos e Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem”	Veiga-Simão, Ana Margarida da; Frison, Lourdes Maria Bragagnolo; Machado, Rejane Flor. (2015)	Verificar se autores de resumos evidenciam em seus textos conhecer as características desse gênero discursivo e se mostram competência autorregulada ao fazê-lo.
“Estratégias de aprendizagem autorregulatória no Ensino Superior: escrita de um artigo científico”	Fernandes, Verônica Rodriguez; Frison, Lourdes Maria Bragagnolo. (2015)	Analisar se as estratégias de aprendizagem autorregulatórias desenvolvidas em uma prática de ensino reflexiva contribuíram para a formação de alunos autorregulados e possibilitaram a promoção de avanços na aprendizagem de alunos do ensino superior relativas à escrita de um artigo científico.

“Estratégias de aprendizagem: reflexões sobre universitários”	Galvão, Afonso; Câmara, Jacira; Jordão, Michelle. (2012)	Revisar teorias, conceitos e ideias em aprendizagem e os articular com pesquisas recentes que focalizam estratégias de aprendizagem de estudantes de graduação de vários cursos (Matemática, Psicologia, Letras-ínglês e Pedagogia), buscando analisar a efetividade dessas estratégias e como elas se localizam na dimensão superficialidade-profundidade.
“Evasão e persistência em ações educacionais a distância: análise do perfil discente”	Umekawa, Elienay Eiko Rodrigues; Zerbini, Thaís. (2015)	Analisar o relacionamento entre variáveis historicamente ligadas à evasão, à persistência acadêmica e às características da clientela, focalizando especialmente as estratégias de aprendizagem empregadas.
“Percepção e conhecimento de futuros professores sobre seus processos de aprendizagem”	Cunha, Neide de Brito; Boruchovitch, Evely. (2016)	Levantar os conhecimentos que os futuros professores tinham a respeito de suas estratégias de aprendizagem.
“Potencialização da Aprendizagem Autorregulada de Bolsistas do PIBID/UFPEL do curso de Licenciatura em Matemática através de Oficinas Pedagógicas”	Pranke, Amanda; Frison, Lourdes Maria Bragagnolo. (2015)	Analisar se as oficinas desenvolvidas no PIBID promoveram a aprendizagem autorregulada das bolsistas do curso de licenciatura em Matemática, qualificando seus processos de aprender e ensinar.
“Questionário de Procrastinação Acadêmica – Consequências negativas: propriedades psicométricas e evidências de validade”	Geara, Gabriela Ballardin; Teixeira, Marco Antônio Pereira. (2017)	Construir um instrumento para avaliar a percepção de universitários sobre diversos aspectos da procrastinação acadêmica: impacto geral na vida, consequências negativas (acadêmicas, físicas e psicológicas), motivação para reduzi-la e para receber ajuda com isso. Também procurou-se obter evidências de validade do instrumento por meio de análise de componentes principais e de correlações com desempenho acadêmico e autorregulação da aprendizagem dos universitários.

## **IV – RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Para a análise dos dados coletados foram elaboradas três categorias, as quais serão apresentadas a seguir: A Promoção da Autorregulação da Aprendizagem pelo Professor; Estratégias Autorregulatórias utilizadas pelos alunos; e, por fim, Fatores que influenciam positivamente e negativamente a utilização de Estratégias Autorregulatórias.

### **4.1 - A Promoção da Autorregulação da Aprendizagem pelo Professor**

O papel do professor na promoção da autorregulação da aprendizagem é considerado de fundamental importância. Veiga-Simão, Frison e Machado (2015) apontam para a necessidade de o estudante estar ciente que pode autorregular sua aprendizagem com o intuito de alcançar seus objetivos pretendidos. Nesta perspectiva, o professor deve atuar no processo de conscientização do estudante sobre suas potencialidades autorregulatórias.

Acredita-se que um dos principais problemas que comprometem este processo está na falta de informações dos estudantes sobre técnicas de estudo e estratégias para lidar com as atividades educativas (Zabalza, 2002 como citado em Galvão, Câmara & Jordão, 2012).

Fernandes e Frison (2015) relatam que muitos alunos têm noções da importância de traçar objetivos, planejar tarefas e organizar o tempo, mas não sabem como colocar essas noções em prática. A partir dessas informações, os autores destacam a importância do professor guiar e instruir seus alunos no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem. Afinal, como desenvolver a capacidade de autorregular a própria aprendizagem sem mediação?

Nessa perspectiva, o professor passa a ser uma parte essencial do processo de ensino e aprendizagem, cabendo a ele coordenar o processo educativo, ao qual inclui-se estratégias de ensino e de avaliação fundamentadas na metacognição e na autorregulação. Para além, deve

construir ambientes de aprendizagem profundos, nos quais o estudante tenha a oportunidade de desenvolver sua capacidade de criticar, raciocinar e questionar certezas, ou seja, que ele seja estimulado a aprender a pensar (Galvão et al., 2012).

Dessa forma, acredita-se que os estudantes possam desenvolver aprendizagens em que pautem seu estudo na construção de sentidos e não apenas na mera memorização. Um grande entrave que impede o aluno de identificar sentido no conteúdo trabalhado e, conseqüentemente, realizar aprendizagens significativas, está na maior preocupação dos professores em ensinar conteúdos do que em propor atividades que sintonizem a consciência e o controle do aluno na construção de estratégias que promovam sua aprendizagem (Veiga-Simão, 2002 como citado em Fernandes & Frison, 2015).

Para superar esse entrave, Galvão et al. (2012) apontam a necessidade de o professor mudar o foco de si para o estudante, aumentando a possibilidade de construção de estratégias profundas de aprendizagem.

Observa-se que outro fator que desestimula o aluno a autorregular sua aprendizagem e o estimula a fundamentar sua aprendizagem na memorização mecânica, são as avaliações. Estas, geralmente, se preocupam mais em selecionar e classificar do que contribuir com a formação do estudante (Galvão et al., 2012).

Há dificuldades em constituir um processo avaliativo que estimule o raciocínio crítico dos estudantes e que lhes dê bons feedbacks que possibilitem o desenvolvimento de sua própria capacidade de lhe dar um autofeedback autorregulando, assim, sua aprendizagem. Percebe-se que os estudantes de graduação, apenas em alguns momentos, realizam trabalhos que lhes ajudam a fazer conexões entre o conhecimento adquirido e suas experiências anteriores, que apreendam algo relacionado entre si e que estudem percebendo um objetivo claro de seus estudos (Galvão et al., 2012).

Nessa perspectiva, uma boa prática avaliativa promove aprendizagem através da

análise de desempenho, possibilitando a correção de aspectos indesejados e influenciando o desenvolvimento do autoseedback. Esta pode suscitar uma aprendizagem que estimule o desenvolvimento metacognitivo e autorregulatório do estudante, contribuindo para uma aprendizagem autônoma (Galvão et al., 2012).

Essas dificuldades do professor em contribuir para o desenvolvimento da habilidade do estudante em autorregular sua aprendizagem, ensinando-o a aprender a aprender, estão relacionadas com própria formação do docente quando estudante. Cunha e Boruchovitch (2016), em suas investigações sobre os conhecimentos de futuros professores sobre suas estratégias de aprendizagem, relataram que dos 62 participantes, 24,2% nunca ouviram falar de estratégias de aprendizagem. Quando questionados sobre "o que são estratégias de aprendizagem?", 64,92% das respostas apenas se aproximaram de algum tipo de estratégia de aprendizagem, 26,31% confundiram estratégias de aprendizagem com estratégias de ensino e 8,77% não sabiam o que eram.

Na literatura a principal classificação das estratégias de aprendizagem, as distingue em: estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas (Maciel, Souza, & Dantas, 2015).

As estratégias cognitivas de aprendizagem dividem-se em: *estratégias de ensaio* - que se fundamentam em repetir informação, grifar ou resumir textos; *estratégias de elaboração* - que envolvem o uso de imagens mentais, por meio de estratégias de memorização, questionamentos, fazer anotações e paráfrases; *estratégias de organização* - as quais se fundamentam em destacar as ideias principais de um texto, mapear ideias centrais de determinado conteúdo e identificar suas inter-relações (Schunk & Zimmerman, 2003 como citado em Maciel, Souza, & Dantas, 2015).

Enquanto as estratégias metacognitivas de aprendizagem dizem respeito aos procedimentos que a pessoa usa para planejar, monitorar e regular seu próprio pensamento, e avaliar se o uso das estratégias cognitivas está produzindo os resultados esperados (Dembo &

Seli, 1994; Garner & Alexander, 1989; McWhaw & Abrami, 2001 como citado em Maciel, Souza & Dantas, 2015).

Dentre as estratégias utilizadas pelos participantes da pesquisa de Cunha e Boruchovitch (2016), 70% dos participantes se referiram a estratégias cognitivas, sendo que as mais utilizadas foram de elaboração, por serem mais disseminadas no contexto escolar e fazer uso de recursos de memorização. Ressalta-se que nenhum participante mencionou o uso de estratégias de organização. Tal fato pode ser justificado em razão dessas serem mais elaboradas, e para serem colocadas em prática necessita-se que se identifique relações subordinadas e superordenadas do conteúdo a ser estudado (Cunha & Boruchovitch, 2016).

Apenas 30% dos estudantes mencionaram fazer uso de estratégias metacognitivas e a mais citada foi a busca de informações com colegas e professores (Cunha & Boruchovitch, 2016). Tal cenário evidencia a falta de informações dos estudantes sobre estratégias de autorregulação, a pouca disseminação dessas estratégias por parte dos professores e a pouca importância dada às mesmas por parte das instituições de ensino na elaboração de sua grade curricular.

Quando a formação de professores é carente em algum conteúdo, essa carência reverbera na formação de outros futuros profissionais constituindo um ciclo vicioso. No decorrer da coleta de dados notou-se a baixa quantidade de informações sobre o papel do professor na promoção da autorregulação da aprendizagem, dentre essas informações há um número ainda menor sobre a importância da afetividade na relação entre professor e aluno. O pouco que se fala sobre afetividade a relaciona com o fato de o estudante estar motivado para aprender um conteúdo de forma profunda e, conseqüentemente, facilitar sua autorregulação.

Se a autorregulação da aprendizagem é um tema pouco valorizado nas instituições de ensino, nota-se que a importância da afetividade no cotidiano da relação entre professor e aluno é ainda mais. Dentre os dados coletados, pouco se fala da importância da afetividade na

relação professor-aluno para se promover uma aprendizagem autônoma como Fernandes e Frison (2015), se propõem discutir:

Na medida em que os professores conhecem as características de seus estudantes, podem direcionar o ensino; incentivar o uso de estratégias de aprendizagem mais adaptativas; buscar um clima de confiança; fazer com que a pessoa se sinta compreendida e respeitada em suas possibilidades e necessidades. Esse contexto ajuda o aluno a se sentir emocionalmente mais seguro, facilitando que venha a desenvolver processos de autonomia para o estudo, para o aprender. (Fernandes & Frison, 2015, p. 47)

No parágrafo supracitado constata-se que a afetividade na relação professor-aluno é um fator essencial na promoção da autorregulação da aprendizagem, porém, a relação entre autorregulação da aprendizagem e afetividade é pouco pesquisada quando se refere ao processo de ensino-aprendizagem no ensino superior. Acredita-se que estes aspectos possibilitariam as instituições acadêmicas romperem com a lógica conteudista de ensino, a qual consolida aprendizagens superficiais, fundamentadas em memorizações de curto prazo com o objetivo de uma imediata aprovação.

#### **4.2 - Estratégias autorregulatórias utilizadas pelos alunos**

A partir dos dados coletados reforça-se a compreensão de que as estratégias de autorregulação se fundamentam em planejar atividades, executá-las monitorando seu percurso e em autorreflexões sobre as etapas anteriores, contribuindo para o planejamento e execução de atividades posteriores.

O estudo de Pranke e Frison (2015) o qual se propõe a analisar as oficinas desenvolvidas no Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID, do curso de Licenciatura em Matemática, da Universidade Federal de Pelotas/UFPel, corrobora a existência e eficácia deste ciclo autorregulatório, no qual se estruturam as estratégias de autorregulação da aprendizagem. Conforme esse ciclo, a primeira etapa foi o planejamento

das ações. Nesta, as bolsistas realizaram leituras aprofundando-se nos conteúdos a serem trabalhados nas oficinas. Posteriormente, planejaram as atividades que seriam desenvolvidas, buscaram conhecer a realidade dos alunos, escolheram os materiais didáticos adequados ao cotidiano deles e determinaram o tempo de duração de cada atividade (Pranke & Frison, 2015).

Na segunda etapa – execução – caracterizada pela realização das atividades planejadas, as bolsistas desenvolveram as oficinas, promovendo a aprendizagem de conteúdos de Matemática básica juntos aos alunos (Pranke & Frison, 2015).

Na terceira etapa – a autorreflexão – solicitou-se que as bolsistas refletissem sobre sua atuação como professoras e sobre o desempenho dos alunos. Foram utilizados nesse processo relatórios sobre as oficinas e entrevistas realizadas com as bolsistas. Esta reflexão possibilitou que elas analisassem como tinham planejado e desenvolvido as oficinas, avaliassem o próprio desempenho na apresentação das atividades, a reação dos alunos, as perguntas que emergiram das oficinas, as dificuldades encontradas e os avanços revelados (Pranke & Frison, 2015).

Destaca-se que as autorreflexões também ocorreram no decorrer do desenvolvimento das oficinas, levando as bolsistas a constatarem determinados equívocos e, conseqüentemente, a buscarem novas estratégias para motivarem os alunos a aprenderem Matemática. Pranke e Frison (2015) ressaltam que todas essas fases do ciclo autorregulatório estão inter-relacionadas.

Após passarem pelas três fases do processo autorregulatório, verificou-se que as bolsistas desenvolveram habilidades que promoveram sua capacidade para autorregular o próprio aprender e também para avaliar a forma como ensinam (Pranke & Frison, 2015).

Fernandes e Frison (2015), em seu trabalho que visa analisar as contribuições das estratégias de aprendizagem autorregulatórias para a formação de alunos autorregulados, através da escrita de um artigo científico, afirmam que o desenvolvimento dessas estratégias

nas práticas de ensino contribui para que o aluno tome consciência do seu aprender, possibilitando o controle e a gestão do processo de aprendizagem.

No decorrer da escrita do artigo científico, verificou-se que o aluno percorreu o ciclo autorregulatório, no qual:

[...] utilizou eficazmente suas estratégias, desenvolvendo ações autorreguladas que geraram o planejamento, com o qual ele analisou a tarefa e buscou, através das percepções sobre si mesmo, desenvolver propostas para a realização de sua meta. Na sequência, o aluno executou as atividades acadêmicas; para isso, ele escolheu quais estratégias poderia utilizar, pensou em como desenvolvê-las, monitorando todo o percurso da tarefa. Ao final, refletiu sobre o processo e sobre as estratégias utilizadas, verificando se elas tinham sido eficazes ou não na obtenção do objetivo final. (Fernandes & Frison, 2015, p. 46)

E ao final da prática, constatou-se que os alunos conseguiram selecionar estratégias cognitivas e metacognitivas, tornando-se mais capazes de administrar seus recursos na realização de atividades acadêmicas (Fernandes & Frison, 2015).

As estratégias desenvolvidas para a escrita do artigo científico foram:

Gerir objetivos e metas para desenvolver as tarefas (a curto, médio e longo prazo); organizar a gestão do tempo e do ambiente de estudo (desenvolver cronogramas de estudo e de atividades a serem realizadas); ter cuidado com a escolha do local de estudo, com o intuito de evitar os distratores externos; identificar as situações em que precisavam da ajuda de outro (tanto do professor, quanto dos colegas de aula). (Fernandes & Frison, 2015, p. 46)

Com esse trabalho de escrita percebeu-se que os alunos aprenderam melhor quando utilizaram estratégias de estudo autorreguladas, dentre as quais se destacam: pedir ajuda, descobrir como fazer para aprender, estabelecer metas, gestar o tempo, se autoavaliarem, realizarem autoatribuições e lidarem com suas crenças motivacionais (autoeficácia e o interesse intrínseco na tarefa). Tais dados indicam que a aplicação de estratégias autorregulatórias de aprendizagem em práticas de ensino contribui para a formação de alunos autorregulados e possibilitam avanços na aprendizagem (Fernandes & Frison, 2015).

O estudo sobre a utilização de estratégias de autorregulação de estudo por estudantes da área de exatas aponta que as estratégias de planejamento do estudo são as mais utilizadas

pelos discentes. Dentre as estratégias, aquelas que mais se destacaram foram: anotações em sala de aula, organização de cronograma, horário e conteúdo de estudo, leitura adicional e realização de exercícios (Joly, Silva, Ferreira-Rodrigues, Bueno, & Almeida, 2015).

Os resultados deste estudo apontam que a autorregulação da aprendizagem está mais presente no que se refere às condutas de estudo e não tanto nos aspectos cognitivos e metacognitivos (Joly et al., 2015). Esse repertório restrito de estratégias de autorregulação indica o quanto o estudante é pouco estimulado a desenvolver a autorregulação da sua própria aprendizagem nas instituições de ensino.

Galvão et al. (2012), em seus estudos sobre estratégias de aprendizagem, investigaram estudantes universitários de quatro cursos (Psicologia, Pedagogia, Letras-inglês e Matemática) e perceberam algumas semelhanças e diferenças, na utilização de estratégias entre os cursos. Dentre as estratégias muito utilizadas entre os estudantes dos quatro cursos estão: estudar fazendo anotações, (Psicologia, 67%; Pedagogia, 61%; Letras-inglês, 60%; Matemática, 52%) e leitura de outras fontes não relacionadas ao curso (Psicologia, 64%; Matemática, 58,9%; Pedagogia, 58,6%; Letras-inglês, 57%) (Galvão et al., 2012).

Estudar resolvendo exercícios mostrou ser uma estratégia de aprendizagem utilizada sempre ou frequentemente apenas pelos estudantes do curso de Matemática (82,1%). Nos demais cursos a frequência de uso dessa estratégia é relativamente baixa, evidenciando que o contexto propicia a utilização de estratégias de aprendizagem, favorecendo mais a aplicação de uma ou de outra (Galvão et al., 2012).

Nesse estudo também apareceram outras estratégias de estudo que revelam uma aprendizagem superficial dos conteúdos, seja por sua alta ou baixa frequência de utilização, tais como: decorar conteúdos, utilizada com uma frequência considerável (Matemática, 38,8%; Letras, 33,3%; Psicologia, 27,1%; Pedagogia, 27%); fazer leitura prévia dos conteúdos, o qual não é um hábito de estudo frequente mencionado pelos estudantes

(Letras-inglês, 48,7%; Psicologia, 46%; Pedagogia, 38,5%; Matemática, 36,4%); rever os conteúdos (Letras, 31,7%; Pedagogia, 35,6%; Psicologia, 34,5%; Matemática, 34,9%). Ressalta-se, ainda, que a revisão de conteúdos, além de não ser um hábito muito frequente de estudos na área de humanas, quando é aplicada faz-se de maneira segmentada, sendo vastamente empregada por Letras, 43,5%; Pedagogia, 36,2%; Psicologia, 43% (Galvão et al., 2012).

Cunha e Boruchovitch (2016), em seu trabalho que objetivava levantar os conhecimentos que os futuros professores tinham sobre suas estratégias de aprendizagem, apontaram para a necessidade de eles serem melhor instruídos sobre o uso de estratégias de aprendizagem.

Nesse estudo, a maioria dos futuros professores (98,38%) respondeu que costumam pensar sobre sua aprendizagem e toda a amostra afirmou considerar útil pensar sobre o próprio processo de aprendizagem. Desta amostra, 75,8% já ouviram falar em estratégias de aprendizagem. Além de expressar em suas respostas que estão implicados em processar a informação de modo mais profundo e em se tornar bons profissionais (Cunha & Boruchovitch, 2016).

Porém, apenas 30% do total de participantes afirmaram fazer uso de estratégias metacognitivas, sendo a mais citada a busca de informações com professores e colegas. E 70% afirmaram fazer uso de estratégias cognitivas, sendo que as mais utilizadas foram as de elaboração, as quais são mais comumente disseminadas no contexto escolar. Nenhum estudante mencionou utilizar estratégias cognitivas de organização do conteúdo a ser estudado (Cunha & Boruchovitch, 2016), revelando uma contradição entre a importância que dão às estratégias de aprendizagem no discurso e sua aplicação no cotidiano de estudos.

Ainda no mesmo estudo, os participantes foram questionados sobre o que eram estratégias de aprendizagem. 26,31% dos estudantes afirmaram serem estratégias de

aprendizagem o que, na verdade, eram estratégias de ensino; 8,77% afirmaram não saber; e 64,92% em suas respostas apenas se aproximaram de algum tipo de estratégia de aprendizagem, necessitando ainda de maior clareza sobre o que elas representam (Cunha & Boruchovitch, 2016).

Tais dados permitem afirmar que esses estudantes identificam a importância das estratégias de aprendizagem, mas devido ao pouco conhecimento sobre o que são e como utilizá-las, manifestam compreensões equivocadas sobre o que são estratégias de aprendizagem e uma utilização limitada das mesmas.

O trabalho de Umekawa e Zerbini (2015), o qual se propôs a analisar os fatores ligados à evasão e à persistência acadêmica de estudantes de cursos à distância, aponta que quanto mais o estudante aplicar estratégias autorregulatórias de aprendizagem, melhor conseguirá identificar fatores influentes na sua decisão de dar ou não continuidade ao curso.

As estratégias aplicadas e os fatores identificados como influentes na decisão de permanecer ou não no curso foram:

[...] os estudantes que relataram empregar com mais frequência as estratégias de aprendizagem de monitoramento da compreensão e de busca de ajuda interpessoal foram aqueles que mais consideraram o suporte tecnológico e de tutoria fornecido como relevante para sua continuidade no curso. (Umekawa & Zerbini, 2015, p. 194)

Evidenciando que, além das características pessoais dos alunos, o êxito das estratégias autorregulatórias aplicadas está relacionado à qualidade do suporte oferecido pela instituição acadêmica, com profissionais qualificados para realizar a tutoria e recursos tecnológicos que potencializem a aprendizagem.

Os alunos de cursos à distância estão sujeitos a um número maior de distrações e respondem a um maior número de afazeres, o que exige mais esforços para que seu processo de aprendizagem seja eficaz. Entre os alunos que consideram as variáveis ambientais como mais determinantes à continuidade no curso, as estratégias mais aplicadas foram voltadas ao gerenciamento dos processos de ensino-aprendizagem, à procura por ajuda externa e à

estruturação cognitiva dos conteúdos acadêmicos (Umekawa & Zerbini, 2015).

Entre os alunos que consideram seus atributos psicológicos como o fator mais relevante na decisão de permanecer ou não no curso, as estratégias mais utilizadas foram: "estratégias de aprendizagem voltadas à autogestão dos processos de aquisição de aprendizagem, ao controle do aspecto emocional, à solicitação por ajuda externa e ao armazenamento cognitivo dos objetos de estudo" (Umekawa & Zerbini, 2015, p. 198).

Esses dados revelam que o uso de estratégias autorregulatórias de aprendizagem, além de possibilitar uma maior clareza sobre os fatores que incidem na permanência ou na desistência de alunos de cursos à distância, pode contribuir com a qualidade da aprendizagem desses estudantes. Tal fato indica que as instituições de ensino deveriam se atentar mais à promoção desse aspecto do processo de aprendizagem, potencializando a capacidade do aluno se autorregular para assegurar sua permanência e a qualidade do ensino.

#### **4.3 - Fatores que influenciam positivamente e negativamente a utilização de estratégias autorregulatórias**

As concepções que os estudantes constroem sobre sua aprendizagem influenciam a maneira como enfrentam as tarefas escolares, o que, por conseguinte, afeta no uso ou não uso de estratégias autorregulatórias da aprendizagem e em como essas estratégias serão utilizadas.

A abordagem profunda à aprendizagem envolve buscar significação, relacionar ideias, usar evidência e interessar-se por ideias. Enquanto o uso de uma abordagem superficial diz respeito a falta de entendimento, falta de propósito de estudo e motivação relacionada apenas ao medo do fracasso (Galvão et al., 2012).

O estudo de Monteiro, Almeida e Vasconcelos (2012), o qual objetiva identificar as diferenças entre um grupo de alunos excelentes e um grupo de alunos em geral, aponta que os alunos com rendimento excelente parecem orientar-se por uma motivação intrínseca,

baseando a sua estratégia na atribuição de um significado pessoal aos conteúdos de aprendizagem, assim, fundamentando a própria aprendizagem em uma abordagem profunda.

E que estes alunos tendem a se motivarem por objetivos a longo prazo, determinando assim a escolha dos desafios a enfrentar, o esforço despendido e o grau de perseverança face aos obstáculos perspectivados (Monteiro, Almeida & Vasconcelos, 2012).

Neste mesmo estudo os autores afirmam que a diferença entre os alunos excelentes e os alunos em geral, não está na utilização de estratégias autorregulatórias, mas, sim no aspecto afetivo, o qual impulsiona a aprendizagem.

As competências de autorregulação poderão, assim, funcionar como um fator mediador entre a aprendizagem e o desempenho, pelo que a diferença entre os alunos excelentes e os alunos em geral não emerge diretamente nos comportamentos autorregulatórios, mas antes na forma como estes se motivam e orientam face à aprendizagem. Compreender os processos de aprendizagem dos alunos parece, assim, implicar mais do que a identificação e compreensão das suas competências cognitivas, sendo importante valorizar as vertentes motivacionais e afetivas entendidas como “motor” essencial no ciclo da aprendizagem. (Monteiro, Almeida & Vasconcelos, 2012, p. 160)

Ao adotar uma ou outra abordagem, os estudantes manifestam posturas distintas perante seu processo de aprendizagem, as quais são:

Na abordagem profunda, o estudante focaliza a sua atenção no esforço de análise e compreensão de conceitos e princípios do objeto ou tema de aprendizagem; para tanto, tende a adotar estratégias que o ajudem a satisfazer a sua curiosidade na procura do significado inerente à tarefa, de modo a personalizá-la e a torná-la mais coerente com a sua experiência, integrando-a em conhecimentos adquiridos antes ou teorizando acerca da possibilidade dessa integração, levantando hipóteses, regulando os aspectos contraditórios nelas implicados. Na abordagem superficial, ao contrário, o estudante adota uma atitude passiva de aceitação das informações fornecidas pelos professores e materiais didáticos e/ou memorização e reprodução de temas abordados, desarticulado de compreensão efetiva. Quando estudantes adotam essa abordagem, a estratégia geral consiste em focar o essencial dos conteúdos ou matéria de estudo, normalmente informação factual e concreta, havendo a preocupação de representá-la simbolicamente também dessa forma, com vista à sua reprodução o mais fiel e exato possível. (Bessa & Tavares, 2000 como citado em Galvão et al., 2012, p. 632)

Os métodos utilizados para facilitar a aprendizagem e para avaliá-la exercem grande influência na construção das concepções dos estudantes sobre sua aprendizagem, estimulando a utilização de abordagens profundas ou superficiais (Ramsden, 1992 como citado em Galvão

et al., 2012).

Ter conhecimento sobre estratégias de aprendizagem, realizar trabalhos acadêmicos que possibilitem fazer conexões entre conhecimento adquirido e experiências anteriores, apreender conteúdos relacionados entre si, estudar algo sabendo o objetivo desse estudo, são outros fatores que influenciam a construção de concepções a respeito da aprendizagem. Nessa perspectiva, o papel do professor é fundamental na construção dessas concepções (Galvão et al., 2012).

Assim como os métodos de ensino-aprendizagem, a estruturação dos cursos é outro aspecto central para o bom desempenho acadêmico dos estudantes, conforme afirma Umekawa e Zerbini (2015), que estudaram sobre a evasão e a permanência de alunos em cursos à distância.

O mesmo estudo também aponta que as estratégias de autorregulação da aprendizagem podem amparar o estudante frente a possíveis falhas de estruturação do curso (Umekawa & Zerbini, 2015). Assim, acredita-se que mesmo diante de falhas na estruturação e nos métodos de facilitação da aprendizagem, o que inclui os métodos de avaliação, através da autorregulação da aprendizagem, o estudante pode minimizar certas dificuldades e constituir seu aprendizado pautado em uma abordagem profunda.

Outro fator que influencia na autorregulação da aprendizagem são as estratégias autoprejudiciais, que são considerados "atos ou escolhas feitos anteriormente ou durante uma atividade e que prejudicam a sua realização" (Berglas & Jones, 1978; Gadbois & Sturgeon, 2011; Woolfson et al., 2007 como citado em Ganda & Boruchovitch, 2016, p. 333).

Geralmente, o uso de estratégias autoprejudiciais se dá em situações que o indivíduo não se sente totalmente capaz para realizar o que lhe foi proposto. Como tem a expectativa de que irá fracassar, ele cria obstáculos à boa execução da tarefa, pois, se de fato falhar, o fracasso passa a ser atribuído aos impedimentos e não à sua falta de capacidade (Finez &

Sherman, 2012 como citado em Ganda & Boruchovitch, 2016).

Os estudos de Ganda e Boruchovitch (2016), sobre atribuição de causalidade e estratégias autoprejudiciais, revelaram que os estudantes que fazem um uso mais frequente destas estratégias afirmaram que o fracasso é causado por fatores internos e incontroláveis, e o sucesso é decorrente de causas externas.

Nesse estudo foram analisadas estratégias autoprejudiciais utilizadas nos seguintes aspectos: gerenciamento do tempo, controle da atenção e preparação de atividade. Em todos esses aspectos, os estudantes que fazem uso de estratégias autoprejudiciais relatam que a causa do fracasso é interna e a do sucesso é externa (Ganda & Boruchovitch, 2016). Dessa forma, supõe-se que, para evitar ser responsabilizado pelo fracasso, o estudante tende a recorrer mais frequentemente à utilização de estratégias autoprejudiciais (Ganda & Boruchovitch, 2016).

Uma das principais estratégias autoprejudiciais é a procrastinação, que pode ser compreendida como “o adiamento voluntário de uma atividade pretendida, necessária e/ou com importância pessoal, apesar de o sujeito esperar potenciais consequências negativas que superariam as consequências positivas desse adiamento” (Klingsieck, 2013 como citado em Geara & Teixeira, 2017, p. 60).

A procrastinação é uma falha de autorregulação, ou seja, independente do tipo de atividade na qual se procrastina o ponto central está na dificuldade de conectar intenção e ação. Assim, o sujeito que procrastina tem dificuldade de realizar aquilo que deseja ou planeja (Steel, 2007 como citado em Geara & Teixeira, 2017).

O estudo de Geara e Teixeira (2017), o qual se propôs a avaliar as percepções de universitários sobre a procrastinação acadêmica, apontou que esta é mais comum, segundo eles, nas atividades acadêmicas, tais como: fazer leituras acadêmicas, fazer exercícios acadêmicos, revisar e estudar conteúdos das disciplinas que se está cursando, estudar para

provas da faculdade que possuem data marcada, fazer trabalhos acadêmicos que tem prazo de entrega definido.

Para Geara e Teixeira (2017), quanto mais consequências negativas acarretadas pela procrastinação, pior o desempenho acadêmico do estudante. E quanto mais estratégias de autorregulação da aprendizagem o estudante utiliza, menos consequências acadêmicas negativas ele experiencia. Os autores ainda apontam que há uma dificuldade dos indivíduos que procrastinam em reconhecer as consequências negativas futuras do comportamento de procrastinar e se antecipar a essas consequências. Tal dificuldade pode permanecer mesmo após a ocorrência de uma procrastinação, o que eleva a possibilidade do sujeito vir a procrastinar novamente.

Porém, o reconhecimento das consequências negativas da procrastinação acadêmica pode motivar o estudante a se modificar, implicando-se em avaliar os riscos da procrastinação acadêmica antes de seguir procrastinando (Geara & Teixeira, 2017).

As investigações de Pinto, Faria e Pinto (2016), sobre a autorregulação da aprendizagem no Ensino Superior português, indicam que as mulheres possuem uma maior regulação autônoma, buscando uma aprendizagem que é suscitada pela vontade própria e congruente com seus interesses e valores, o que pode levar a uma maior realização acadêmica. Já os homens apresentam uma maior regulação controlada, na qual se motivam mais para a aprendizagem com o objetivo de alcançarem consequências positivas ou evitar consequências negativas. Ademais, eles se preocupam mais em não apresentar sua incapacidade e com os julgamentos desfavoráveis dos outros, do que determinar de forma autônoma as estratégias de estudo mais adequadas (Pinto, Faria, & Pinto, 2016).

Com relação à idade, este estudo indica diferenças entre os participantes com idade inferior a 25 anos em relação aos participantes com idade superior a 26 anos. Os participantes mais velhos apresentam uma maior regulação autônoma e os mais jovens uma maior

regulação controlada. Dessa forma, os participantes mais jovens se envolvem nas atividades acadêmicas com o objetivo de obter uma boa classificação, a qual possa ser reconhecida pelos outros como representativa do seu nível intelectual. Enquanto os mais velhos se engajam nas atividades acadêmicas devido ao desejo de aprender mais sobre o curso, melhorar a sua compreensão acerca das matérias, resolver problemas desafiantes e crescer intelectualmente (Pinto et al., 2016).

Porém, com relação à satisfação acadêmica e à satisfação global com a vida, este estudo revela a inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre os participantes mais e menos satisfeitos. Tal dado demonstra que a satisfação ou insatisfação acadêmica e com a vida em geral não influenciam a autorregulação da aprendizagem, indicando que, possivelmente, as pessoas se desenvolvem e persistem orientadas em metas, em domínios de atividades em que se veem eficientes e que percebem maior probabilidade de atingir resultados positivos. Assim, os objetivos pessoais tornam-se fatores de maior influência positiva na motivação para realizar a autorregulação da aprendizagem, do que a satisfação acadêmica ou com a vida em geral (Pinto et al., 2016).

Veiga-Simão, Frison e Machado (2015), em seu estudo sobre estratégias de autorregulação da aprendizagem através da escrita de resumos, destacam a importância desta estratégia no desenvolvimento da autorregulação metacognitiva do processo de escrita. Ressaltam, ainda, a necessidade de romper com atividades de aprendizagem que investem na memorização de conteúdos, com metodologias que focam apenas a retenção destes, para que o estudante possa desenvolver habilidades de autorregulação da aprendizagem. Dentro dessa perspectiva, deve se privilegiar trabalhos que oportunizam ao estudante realizar estudos e atividades que contribuam para que ele desenvolva competências e que o deixe ciente de que pode autorregular sua aprendizagem, para que o mesmo se torne capaz de autorregular sua aprendizagem (Veiga-Simão, Frison, & Machado, 2015).

Ainda neste estudo, as autoras inferem que os estudantes capazes de reconhecer o valor funcional das estratégias de autorregulação e de mobilizá-las para atingir a compreensão da leitura, podem ultrapassar as dificuldades de escrita (Veiga-Simão et al., 2015).

Fernandes e Frison (2015), em análise sobre as estratégias de autorregulação da aprendizagem através da escrita de um artigo científico, apontam como uma influência negativa para a utilização de estratégias autorregulatórias o fato dos estudantes não serem ensinados a utilizá-las. Desta forma, observa-se que as instituições educativas carecem da implementação de um ensino no qual esteja explícito em seus programas pedagógicos o que são e como utilizar estratégias de autorregulação da aprendizagem.

Neste estudo, a maioria dos participantes relatou que tinha noções da importância de traçarem objetivos, planejar tarefas, organizar o tempo, mas não sabiam como colocar essas ideias em prática. Destaca-se aqui, a importância do estudante vivenciar a prática de utilizar estratégias de autorregulação da aprendizagem para se tornar um estudante autorregulado e do papel do professor enquanto orientador desse desenvolvimento (Fernandes & Frison, 2015).

Outro fator descrito como um influenciador positivo na utilização de estratégias de autorregulação da aprendizagem foi a percepção dos estudantes sobre estarem satisfeitos consigo mesmos, visto que os bons sentimentos sobre si são importantes para a configuração do pensamento. Por outro lado, quando um estudante se percebe incompetente se torna mais difícil chegar a respostas positivas na resolução de uma tarefa, diminuindo sua motivação para a formulação de objetivos, para planejar, executar e refletir sobre sua aprendizagem (Fernandes & Frison, 2015).

Fernandes e Frison (2015) concluíram que a estimulação das crenças de autoeficácia ajudou a impulsionar a motivação dos alunos, indicando que as crenças pessoais são fatores importantes na formação de um estudante autorregulado, porque exercem influência direta em sua motivação diante das tarefas acadêmicas.

O trabalho de Cunha e Boruchovitch (2016), sobre os conhecimentos de futuros professores sobre suas estratégias de aprendizagem, aponta que os participantes, em sua maioria, afirmaram refletir sobre sua aprendizagem, consideraram úteis essas reflexões e atribuíram essa utilidade à futura atuação profissional. As autoras salientam a percepção de que o processo de aprendizagem está dirigido também ao futuro profissional e não somente ao seu atual estágio como aluno, revelando consciência quanto à necessidade de possuir controle metacognitivo sobre o que e como se deve ensinar.

Por outro lado, como fator negativo, os participantes apresentaram poucos conhecimentos e muitas confusões sobre o que são estratégias de aprendizagem, o que Cunha e Boruchovitch (2016) justifica como devido à possível carência dos conteúdos programáticos sobre estratégias de aprendizagem e sua autorregulação na formação de professores.

O trabalho de Pranke e Frison (2015), sobre oficinas pedagógicas de matemática enquanto potencializadoras da aprendizagem autorregulada, aponta que o ato das bolsistas verbalizarem seus pensamentos umas às outras, possibilitou reflexões sobre os próprios pensamentos e sobre os pensamentos das colegas, caracterizando uma metacognição. Esta possibilitou sanar dúvidas e organizar a execução das oficinas definindo estratégias autorregulatórias, tais como: definição de objetivos, do tempo de duração de cada atividade e reflexão sobre os materiais que seriam adequados utilizar.

No decorrer do planejamento e execução das oficinas, as bolsistas perceberam que precisavam se aprofundar nos conteúdos que seriam trabalhados com os alunos para melhor ensinar. E após a execução das oficinas, refletiram sobre como as tinham planejado e desenvolvido, o que possibilitou correções a respeito das estratégias utilizadas para aprender e ensinar, além de possibilitar percepções de autoeficácia (Pranke & Frison, 2015).

Portanto, conclui-se que a própria vivência de um processo autorregulatório influencia o desenvolvimento de habilidades autorregulatórias no estudante, sendo um fator que

influencia positivamente a utilização de estratégias autorregulatórias de aprendizagem.

## **V – CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo se propôs a discutir a autorregulação da aprendizagem, a afetividade e a relação professor-aluno, devido a importância e a inter-relação desses aspectos no processo de aprendizagem. Teve também como intuito contribuir para reflexões sobre como tem se dado atualmente esses processos, e se pensar novas práticas educativas tanto por parte de professores e estudantes quanto de instituições acadêmicas.

Considera-se que a autorregulação da aprendizagem não se resume a planejar, executar e autoavaliar em atividades que se propôs realizar. Para além desses aspectos, na aprendizagem, a afetividade exerce um papel fundamental, a qual tende a motivar o estudante a aprender e a autorregular sua aprendizagem. Pois, se falamos de processo de aprendizagem falamos de relação e não existe relação que não seja permeada por afetos.

Para que se consiga contribuir com o desenvolvimento de estudantes autorregulados, necessita-se reconhecer suas potencialidades e limitações de modo a maximizar a apreensão do conhecimento, não sendo possível tal realização em um contexto no qual não predominem relações permeadas por afetos positivos.

Buscando-se refletir sobre essas questões foi definido como objetivo geral: investigar como o professor promove a autorregulação da aprendizagem de estudantes no Ensino Superior e suas contribuições para o processo de aprendizagem do aluno neste nível de ensino. E como objetivos específicos: identificar como o professor promove a autorregulação da aprendizagem do estudante; verificar quais são as estratégias autorregulatórias utilizadas pelos estudantes; e, por fim, apontar quais são os fatores que influenciam positivamente e negativamente a utilização de estratégias autorregulatórias pelos estudantes. Os quais foram

atingidos.

Com relação à promoção da autorregulação da aprendizagem pelo professor, observou-se, através deste estudo bibliográfico, que o tema da autorregulação é negligenciado no processo de aprendizagem. Os estudantes são pouco instruídos sobre o que são estratégias autorregulatórias e sobre como utilizá-las, acarretando em equívocos sobre seu conceito e limitações no seu uso. Parece haver uma maior preocupação dos professores em ensinar conteúdos, do que propor atividades que possibilitem os estudantes desenvolverem suas habilidades autorregulatórias.

Tal preocupação reflete-se também nas avaliações, as quais focam mais em selecionar e classificar, o que estimula mais uma aprendizagem voltada para uma memorização mecânica, do que uma autorregulação da aprendizagem para se alcançar um aprendizado profundo.

Outro fator que limita a promoção da autorregulação da aprendizagem pelo professor, é que na própria formação de professores pouco se discute sobre autorregulação da aprendizagem e como o professor pode promovê-la com os estudantes.

A afetividade demonstrou ser um aspecto também negligenciado no processo de aprendizagem, sobretudo em trabalhos que abordam a autorregulação da aprendizagem, ainda que seja apontada a importância do estudante estar motivado para aprender determinado conteúdo de forma profunda.

Mas quanto à sua relevância na relação professor-aluno para se promover um melhor aprendizado e, conseqüentemente, possibilitar que o estudante desenvolva autonomia para a aprendizagem, praticamente não se discute.

No que se refere à promoção da autorregulação pelo professor verificou-se que são ações esporádicas, tais como: produção de artigos, resumos e oficinas. Estas não estão nos projetos pedagógicos com o intuito de promover a autorregulação da aprendizagem, e quando

existente, surge da própria iniciativa dos professores. Os dados mostram não haver um conteúdo sistematizado para ser apresentado aos estudantes em sala de aula sobre o que é autorregulação da aprendizagem e como colocá-la em prática.

Com relação às estratégias autorregulatórias utilizadas pelos estudantes, observa-se que geralmente se referem a planejamento, execução e autorreflexão, e à inter-relação desses aspectos. Observa-se pouca importância dada ao aspecto afetivo presente no uso de estratégias de autorregulação da aprendizagem, pois quando os estudantes vivenciam processos autorregulatórios têm que lidar com suas crenças motivacionais - autoeficácia e interesse intrínseco na tarefa.

Nos cursos de graduação à distância, quanto mais o estudante aplica estratégias autorregulatórias de aprendizagem, melhor ele consegue identificar os fatores que influenciam na sua decisão de dar continuidade ou não no curso.

Observa-se, também, que o contexto favorece mais o uso de uma ou de outra estratégia de autorregulação. Por exemplo, estudar resolvendo exercício é uma estratégia muito utilizada no curso de Matemática e pouco utilizado em cursos da área de humanas.

As estratégias de autorregulação mais utilizadas pelos estudantes geralmente estão relacionadas ao planejamento, sendo a busca de informações com colegas e professores uma delas. Tal fato revela, por um lado, uma boa autorregulação dos estudantes em reconhecerem suas limitações mas, por outro lado, revela um repertório restrito de estratégias autorregulatórias, evidenciando o quanto a autorregulação da aprendizagem é pouco difundida no Ensino Superior.

Entre os fatores que influenciam positivamente e negativamente a utilização de estratégias autorregulatórias, observa-se que as concepções que os estudantes constroem sobre sua aprendizagem influencia a maneira como enfrentarão as tarefas escolares. Consequentemente, influencia no uso ou não uso de estratégias autorregulatórias e em como

essas estratégias serão utilizadas, se serão utilizadas na busca por um aprendizado profundo ou superficial.

Nota-se que os métodos utilizados para facilitar a aprendizagem, avaliá-la e a estruturação do curso, são aspectos centrais que influenciam na construção das concepções dos estudantes sobre a sua aprendizagem.

Outro fator que influencia na utilização de estratégias autorregulatórias são as estratégias autoprejudiciais. As escolhas feitas antes ou durante uma atividade e que prejudicam sua realização, dificultam a utilização de estratégias autorregulatórias que poderiam potencializar o aprendizado.

As estratégias autoprejudiciais estão relacionadas à afetividade, pois ocorrem em situações que o indivíduo não se sente totalmente capaz para realizar o que lhe foi proposto. Como tem a expectativa que irá fracassar, ele cria obstáculos à boa execução da tarefa, porque se falhar o fracasso passa a ser atribuído a esses obstáculos e não à sua falta de capacidade.

Uma das principais estratégias autoprejudiciais é a procrastinação, sendo que a utilização de estratégias de autorregulação tende a minimizar as consequências negativas destas.

A vivência de atividades acadêmicas que contribuem para o estudante desenvolver habilidades autorregulatórias e que o deixe ciente que pode autorregular sua aprendizagem, influencia positivamente no uso de estratégias de autorregulação.

Mas, o fato dos estudantes serem pouco ensinados a utilizar estas estratégias influencia negativamente, tornando-se necessário que as instituições educativas tenham em seus programas pedagógicos o ensino do que são e como utilizar estratégias de autorregulação da aprendizagem.

No contexto educacional atual, as dificuldades em implementar programas pedagógicos que englobem a autorregulação da aprendizagem são grandes, pois na própria

formação de professores há carência de conteúdos sobre estratégias de aprendizagem e sua autorregulação.

Dessa forma, conclui-se, que há estudantes que têm noção de estratégias de autorregulação da aprendizagem, mas, têm dificuldades em como colocá-las em prática. Que há professores que promovem a autorregulação da aprendizagem com os estudantes, mas, em atividades esporádicas que partem da iniciativa dos próprios professores, não sendo um conteúdo sistematizado que faça parte da grade curricular.

Os aspectos supra citados dificultam para que a autorregulação da aprendizagem seja disseminada no Ensino Superior, acarretando em limitações da sua compreensão e do seu uso, impedindo que a mesma contribua com a formação de estudantes autorregulados e com a constituição de pessoas autônomas na busca pelo aprendizado no decorrer de suas vidas.

Dada à importância do estudo para se pensar práticas educativas específicas para o Ensino Superior e devido a escassez de material encontrado sobre a relação da afetividade com a autorregulação da aprendizagem, indica-se futuros estudos que possam se aprofundar na temática, utilizando-se de entrevistas com professores e estudantes.

Portanto, conclui-se reafirmando a importância da afetividade na relação professor-aluno enquanto um aspecto que favorece uma relação mais próxima e de maior confiança entre docente e estudante, a qual possibilita que o primeiro tenha um maior conhecimento sobre as potencialidades e limitações do segundo e, conseqüentemente, consiga mediar o aprendizado de maneira mais significativa, ao mesmo tempo que estimula à sua autorregulação.

## REFERÊNCIAS

- Basso, F. P., & Abrahão, M. H. M. B. (2018). Atividades de ensino que desenvolvem a autorregulação da aprendizagem. *Educação & Realidade*, 43 (2), 495-512. Recuperado em 21 de agosto de 2018, de <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623665212>
- Boruchovitch, E. (2014). Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18 (3), 401-409. Recuperado em 21 de agosto de 2018, de <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183759>
- Brazão, J. C. C. (2015). A implicação do afeto na psicologia do desenvolvimento: uma perspectiva contemporânea. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35 (2), 342-358. Recuperado em 21 de agosto de 2018, de <http://dx.doi.org/10.1590/1982-370302222013>
- Cunha, N. B., & Boruchovitch, E. (2016). Percepção e conhecimento de futuros professores sobre seus processos de aprendizagem. *Pro-Posições*, 27 (3), 31-56. Recuperado em 28 de abril de 2019, de <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0008>
- Fernandes, V. R., & Frison, L. M. B. (2015). Estratégias de aprendizagem autorregulatória no ensino superior: escrita de um artigo científico. *Psicologia da Educação*, (41), 37-49. Recuperado em 28 de abril de 2019, de <http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20150013>
- Ferreira, A. L., & Acioly-Régner, N. M. (2010). Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. *Educar em Revista*, (36), 21-38. Recuperado em 21 de agosto de 2018, de <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000100003>
- Fonseca, J. J. S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Recuperado de: <http://197.249.65.74:8080/biblioteca/bitstream/123456789/716/1/Metodologia%20da%20Pesquisa%20Cientifica.pdf>
- Freire, L. G. L. (2009). Auto-regulação da aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 14 (2), 276-286. Recuperado em 21 de agosto de 2018, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-58212009000200019](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212009000200019)
- Galvão, A., Câmara, J., & Jordão, M. (2012). Estratégias de aprendizagem: reflexões sobre universitários. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 93 (235), 627-644. Recuperado em 28 de abril de 2019, de <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812012000400006>
- Ganda, D. R., & Boruchovitch, E. (2016). As atribuições de causalidade e as estratégias autoprejudiciais de alunos do curso de pedagogia. *Psico-USF*, 21 (2), 331-340. Recuperado em 28 de abril de 2019, de <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712016210210>
- Geara, G. B., & Teixeira, M. A. P. (2017). Questionário de Procrastinação Acadêmica – Consequências negativas: propriedades psicométricas e evidências de validade. *Avaliação Psicológica*, 16 (1), 59-69. Recuperado em 28 de abril de 2019, de <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2017.1601.07>

- Gil, A. C. (2002). Como classificar as pesquisas?. Em A. C. Gil (Ed.), *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª ed., Cap. 4, pp.41-57). São Paulo: Atlas. Recuperado em 21 de agosto de 2018, de [http://www.urca.br/itec/images/pdfs/modulo%20v%20-%20como elaborar projeto de pesquisa - antonio carlos gil.pdf](http://www.urca.br/itec/images/pdfs/modulo%20v%20-%20como%20elaborar%20projeto%20de%20pesquisa%20-antonio%20carlos%20gil.pdf)
- Joly, M. C. R. A., Silva, D. V., Ferreira-Rodrigues, C. F., Bueno, J. M. P., & Almeida, L. S. (2015). Competência de estudo para uma amostra universitária da área de exatas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19 (1), 23-29. Recuperado em 28 de abril de 2019, de <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191790>
- Leite, S. A. S. (2012). Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, 20 (2), 355-368. Recuperado em 21 de agosto de 2018, de <http://dx.doi.org/10.9788/TP2012.2-06>
- Maciel, A. C. M., Souza, L. F. N. I., & Dantas, M. A. (2015). Estratégias de estudo e aprendizagem utilizadas pelos alunos do Ensino Médio. *Psicologia Ensino & Formação*, 6 (1), 14-32. Recuperado em 18 de maio de 2019, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-20612015000100003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612015000100003)
- Mahoney, A. A., & Almeida, L. R. (2005). Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação*, (20), 11-30. Recuperado em 21 de agosto de 2018, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752005000100002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002)
- Monteiro, S. C., Almeida, L. S., & Vasconcelos, R. M. C. F. (2012). Abordagens à aprendizagem, autorregulação e motivação: Convergência no desempenho acadêmico excelente. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13 (2), 153-162. Recuperado em 12 de janeiro de 2019, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902012000200003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902012000200003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)
- Pranke, A., & Frison, L. M. B. (2015). Potencialização da aprendizagem autorregulada de bolsistas do PIBID/UFPel do curso de Licenciatura em Matemática através de oficinas pedagógicas. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 29 (51), 223-240. Recuperado em 28 de abril de 2019, de <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v29n51a12>
- Pinto, J. C., Faria, L., & Pinto, H. R. (2016). Autorregulação na aprendizagem: um estudo exploratório no ensino superior português. *Psicologia da Educação*, (43), 01-12. Recuperado em 28 de abril de 2019, de <http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20160001>
- Ribeiro, M. L. (2010). A afetividade na relação educativa. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 27 (3), 403-412. Recuperado em 21 de agosto de 2018, de <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300012>
- Rosa, M. G. O. S., Castro, R. E. F. (2017). A mensuração da afetividade em sala de aula. *Construção psicopedagógica*, 25 (26), 24-33. Recuperado em 21 de agosto de 2018, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-69542017000100004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542017000100004)

- Sampaio, R. K. N., Polydoro, S. A. J., & Rosário, P. S. L. F. (2012). Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes universitários. *Cadernos de Educação Faculdade de Educação UFPeL*, (42), 119-142. Recuperado em 21 de agosto de 2018, de <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2151/1968>
- Silveira, D. T., & Córdova, F. P. (2009). A pesquisa científica. Em T. E. Gerhardt, & D. T. Silveira (Orgs.), *Métodos de pesquisa* (1ª ed., Cap. 2, pp. 31-42). Porto Alegre: UFRGS. Recuperado em 21 de setembro de 2018, de <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>
- Simão, A. M. V., & Frison, L. M. B. (2013). Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação Faculdade de Educação UFPeL*, (45), 2-20. Recuperado em 21 de agosto de 2018, de <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3814/3061>
- Souza, E. L. P. (1982). O consultor e o manejo de clima grupal. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 3 (1), 97-116. Recuperado em 21 de agosto de 2018, de <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931982000100004>
- Souza, M. T. C. C. (2011). As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27 (2), 249-254. Recuperado em 21 de agosto de 2018, de <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722011000200005>
- Tabile, A. F., & Jacometo, M. C. D. (2017). Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. *Revista Psicopedagogia*, 34 (103), 75-86. Recuperado em 21 de agosto de 2018, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862017000100008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000100008)
- Tassoni, E. C. M., & Santos, A. N. M. (2013). Afetividade, ensino e aprendizagem: um estudo no GT20 da ANPEd. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17 (1), 65-76. Recuperado em 21 de agosto de 2018, de <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572013000100007>
- Umekawa, E. E. R., & Zerbini, T. (2015). Evasão e persistência em ações educacionais a distância: análise do perfil discente. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 15 (2), 188-200. Recuperado em 28 de abril de 2019, de <http://dx.doi.org/10.17652/rpot/2015.2.517>
- Veiga-Simão, A. M., Frison, L. M. B., & Machado, R. F. (2015). Escrita de resumos e estratégias de autorregulação da aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, 45 (155), 30-55. Recuperado em 21 de agosto de 2018, de <http://dx.doi.org/10.1590/198053142873>
- Veras, R. S., & Ferreira, S. P. A. (2010). A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. *Educar em Revista*, (38), 219-235. Recuperado em 21 de agosto de 2018, de <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000300015>