

Promover a regulação da motivação na aprendizagem

PaulaPaulino

AdelinaLopesdaSilva

Resumo

Os modelos de autorregulação da aprendizagem salientam a importância do papel ativo assumido pelo estudante na sua aprendizagem e do desenvolvimento de crenças motivacionais favoráveis ao envolvimento escolar intencional (PINTRICH, 2000; WOLTERS, 2003). A autorregulação da motivação na aprendizagem (ARMA) é um construto reconhecido como essencial no âmbito da autorregulação da aprendizagem, que tem chamado, recentemente, a atenção dos investigadores (WOLTERS, 2003). Neste trabalho, temos como objetivo abordar o processo de ARMA, refletindo sobre este tema e sobre alguns dos determinantes motivacionais (designadamente a autoeficácia, os objetivos de desempenho e o valor da tarefa), que possam estar relacionados com o mesmo e que contribuam para uma melhor compreensão e uma mais adequada intervenção, neste domínio.

Palavras Chave: autorregulação da motivação, autorregulação da aprendizagem, objetivos de desempenho, autoeficácia, valor da tarefa, adolescentes.

Abstract

Self-regulation models stress the importance of the active role assumed by students in their learning and the development of motivational beliefs that can be advantageous to the intentional involvement in school (PINTRICH, 2000; WOLTERS, 2003). Self-regulation of motivation in learning (SRM) is recognized as an essential construct in the process of self-regulated learning which has, recently, claimed researchers' attention (WOLTERS, 2003). In this paper, we aim to address the process of self-regulation of motivation in learning, reflecting on this construct and about some of its motivational determinants (including self-efficacy, performance goals and task value), that may contribute to a better understanding and a more appropriate intervention in this field.

Keywords: self-regulation of motivation, self-regulated learning, achievement goals, self-efficacy, task value, adolescents.

Este artigo tem como objectivo principal abordar o conceito de autorregulação da motivação para a aprendizagem (ARMA), no enquadramento do processo de autorregulação da aprendizagem (ARA). Neste sentido, este trabalho está organizado em três partes: a) uma breve revisão do conceito de ARA salientando a importância das variáveis motivacionais; b) a definição do conceito de ARMA e a sua relação com outros aspectos da aprendizagem, e.g. a motivação, a metacognição e a volição; e c) a reflexão sobre alguns fatores associados à regulação da motivação para a aprendizagem, designadamente a percepção de autoeficácia dos alunos, o valor que atribuem às tarefas escolares e os seus objectivos de desempenho.

A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A autorregulação da aprendizagem resulta de um processo ativo, no qual o indivíduo se envolve quando estabelece objetivos para orientar a sua aprendizagem e faz apelo a recursos internos e externos para os conseguir atingir. Autorregular a aprendizagem implica um forte envolvimento do *self*, na aplicação de competências de autonomia e de auto controlo para a definição de objetivos/metas, a escolha e desenvolvimento de ações, e a reflexão sobre o desempenho (HATTIE & TIMPERLEY, 2007). De acordo com ZIMMERMAN (1989), a aprendizagem autorregulada envolve três grandes domínios da aprendizagem. Em primeiro lugar, o controlo sobre os vários recursos disponíveis ao estudante, como o tempo, o contexto de estudo e a ajuda de pares (GARCIA & PINTRICH, 1994). Em segundo lugar, a regulação da motivação e do afeto, que inclui o controlo e a mudança de crenças motivacionais, como as de autoeficácia, a orientação por objetivos e a regulação emocional (e.g. a ansiedade). Em terceiro lugar, a regulação da cognição, que se refere ao controlo das estratégias cognitivas para a aprendizagem (GARCIA & PINTRICH, 1994).

Segundo o mesmo autor (ZIMMERMAN, 1989, 2000, 2002) o processo de autorregulação é gerado a partir de pensamentos, sentimentos e comportamentos, que são planeados e adaptados de forma cíclica em resultado do desempenho, e para alcançar objetivos definidos pelo próprio. A autorregulação é, portanto, um

construto multidimensional que se refere ao grau em que o indivíduo atua a nível metacognitivo, motivacional e comportamental sobre os seus próprios processos e produtos de aprendizagem, enquanto realiza as tarefas escolares (LOPES DA SILVA, 2004). Ao longo deste processo, o estudante é proativo, ao incorporar diversos processos de autorregulação (e.g. estabelecimento de objetivos, auto-observação e auto avaliação), ao selecionar as estratégias mais adequadas face à tarefa (e.g. rever, gerir o tempo) e ao apelar a crenças motivacionais (e.g. expectativas de autoeficácia, interesse intrínseco) que estimulam o esforço e a persistência na realização da tarefa. Nesta perspetiva, o processo de autorregulação da aprendizagem é dinâmico, ocorrendo em três fases principais: o planeamento (i.e. processos que antecipam os passos para a execução e que precedem qualquer esforço para agir), o controlo do desempenho (i.e. processos que ocorrem durante os esforços do aluno para executar a tarefa e para aprender) e a autorreflexão (i.e. processos que avaliam os resultados da aprendizagem/desempenho). Estas fases não são estanques, podendo decorrer em simultâneo, através de uma interação entre os processos e seus diferentes componentes (PINTRICH, 2000, 2004).

A autorregulação da aprendizagem assume-se assim como um processo complexo que implica que o aluno domine e seja capaz de gerir um conjunto de competências de ordem comportamental, cognitiva, metacognitiva e motivacional, considerados necessários para uma aprendizagem eficaz e que o conduza ao sucesso escolar (BOEKAERTS & CORNO, 2005). Por este motivo, a definição de autorregulação atravessa vários campos de estudo incluindo a cognição, a resolução de problemas, a tomada de decisão, a metacognição, a motivação, entre outras; sendo que os estudos em cada uma destas áreas envolve por vezes a adoção de diferentes paradigmas (e.g. BOEKAERTS, 1996; CORNO 2001; PINTRICH, 2000; SCHUNK & ZIMMERMAN, 1994). Apesar dessa diversidade, é importante salientar algumas das premissas comuns à maioria dos modelos, designadamente: a) o papel ativo do aluno i.e. a maioria deles enfatiza que os resultados são tão mais positivos quanto o aluno assumir um papel participativo e central no processo (PINTRICH, 2000; SCHUNK 2001, WOLTERS, 2003, ZIMMERMAN, 2000); e b) a definição de boas competências de autorregulação que inclui a capacidade do aluno gerar feedback interno enquanto a tarefa está a ser realizada e durante a monitorização do sucesso/insucesso do desempenho. É esta capacidade que permite ao aluno

perceber a relação entre os seus objetivos, ações e resultados e, deste modo, proceder a uma regulação efetiva das suas aprendizagens. Estudantes menos hábeis na utilização de estratégias de autorregulação dependem em maior grau de fatores externos (e.g. o professor) para obter feedback acerca do seu desempenho (HATTIE & TIMPERLEY, 2007).

Os modelos de autorregulação na aprendizagem têm originado bastante investigação e orientado muitos trabalhos empíricos e de aplicação (MONTALVO & TORRES, 2004; SCHUNK & ZIMMERMAN, 1994; ZIMMERMAN & SCHUNK, 2001). Estes estudos têm conduzido à fundamentação de diversas hipóteses, entre elas: que o uso eficaz de estratégias de autorregulação está relacionado com crenças positivas sobre as competências pessoais e com os resultados adequados no domínio escolar (e.g., PAJARES, 2007); que os estudantes com boas competências de autorregulação são autónomos e reflexivos, têm competências cognitivas, crenças motivacionais e atitudes positivas, necessárias para compreender, monitorizar e canalizar os seus esforços para objetivos definidos (e.g. BOEKAERTS, PINTRICH & ZNEIDER, 2000; WOLTERS, 2003).

Nas últimas décadas, diferentes modelos têm enquadrado os trabalhos de investigação por forma a clarificar a complexidade das relações entre os processos e estratégias implicados na autorregulação nos alunos (BANDURA, 1997; LOPES DA SILVA & SÁ, 2003; PINTRICH, 2000; ROSÁRIO, SOARES, NÚÑEZ, GONZÁLEZ-PIENDA, & RÚBIO, 2004; ZIMMERMAN, 2000). Essa clarificação originou a integração da dimensão cognitiva, metacognitiva, motivacional e comportamental, no processo de autorregulação da aprendizagem, designadamente nos modelos de ZIMMERMAN (1989, 2000), PINTRICH (2000) e BOEKAERTS (1996) para dar conta do papel dos diferentes processos envolvidos no exercício da auto-regulação da aprendizagem.

No que respeita ao papel da motivação na autorregulação, os resultados desses estudos têm salientado que os estudantes que exercem uma regulação sobre as suas aprendizagens manifestam crenças e atitudes adaptativas, que orientam a sua ação e os levam a persistir nas tarefas escolares (WOLTERS, 2003). Paralelamente tendem a ter uma elevada perceção de autoeficácia, a estar focados no aumento da sua mestria e a perceber os conteúdos escolares como valiosos, interessantes e úteis (PINTRICH, 2000; SCHUNK & ERTMER, 2000). Estes resultados ao corroborarem o pressuposto de que os alunos são mais bem-

sucedidos no seu processo de aprendizagem quando nela se envolvem ativamente (e.g. PINTRICH, 2000), fez com que a dimensão motivacional passasse, nos últimos anos, a ter uma grande relevância na investigação. Na prática, isto quer dizer que os alunos são capazes de gerir outros aspetos do seu processo de aprendizagem para além do cognitivo e que disso retiram benefícios. Como afirma WOLTERS (2011), a capacidade dos alunos para regular a sua motivação tem impacto na sua aprendizagem e desempenho.

AUTORREGULAÇÃO DA MOTIVAÇÃO: UM COMPONENTE DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A autorregulação motivacional da aprendizagem (ARMA) emerge como um campo de estudos fundamental para uma melhor compreensão do processo de autorregulação da aprendizagem, uma vez que a aplicação deste exige esforço e persistência. No contexto escolar, os alunos são confrontados com tarefas, percebidas por muitos como aborrecidas, repetitivas, monótonas ou pouco importantes. As salas de aula e os trabalhos escolares, o elevado barulho ambiente e as múltiplas distrações revelam-se obstáculos à motivação. As tentativas dos alunos, para contornar estes obstáculos e para manter a motivação necessária à persistência na realização das tarefas escolares, tornam-se determinantes fundamentais das suas competências de autorregulação na aprendizagem (WOLTERS, 2003).

Diversos autores têm realçado a escassa investigação realizada sobre como os alunos podem monitorizar, controlar e regular a sua própria motivação (e.g. BOEKAERTS, 1995; WOLTERS, 1998) salientando que esta deve ser uma área de investigação promissora no futuro. Paralelamente, a falta de motivação é, na prática, sentida por professores, psicólogos e alunos, como um dos principais obstáculos ao investimento e ao sucesso escolar, sobre o qual é necessário intervir.

A DEFINIÇÃO DA ARMA E A SUA RELAÇÃO COM OUTROS ASPETOS DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Na compreensão do conceito de autorregulação motivacional é importante atender ao constructo de motivação para o desempenho (*achievement motivation*) (WIGFIELD, ECCLES, SCHIEFELE, ROESER & DAVIS-KEAN, 2006). As teorias comportamentais da motivação tendem a explicar o desempenho como resultado das escolhas dos alunos, da intensidade do seu esforço e persistência e do nível de envolvimento cognitivo nessas atividades (PINTRICH & SCHRAUBEN, 1992). Por sua vez, os modelos contemporâneos da motivação enfatizam a importância de conceitos cognitivos como as atribuições causais dos alunos, as suas percepções de competência pessoal, de valor e de interesse nas tarefas escolares, os sentimentos de autodeterminação e as razões para se envolver nas tarefas (WOLTERS, 2003).

A regulação da motivação pode ser descrita como o grau em que os indivíduos agem de forma intencional, no sentido de iniciar, manter ou reforçar a sua determinação em se envolver e/ou em completar uma tarefa ou atingir um objetivo. Esta forma de regulação é alcançada a partir de uma intervenção deliberada na gestão e controlo dos processos que afetam a motivação (WOLTERS, 2003).

Partindo deste enquadramento, uma estratégia para regular a motivação será o procedimento utilizado pelos indivíduos para, de forma intencional, influenciar o seu nível motivacional, i.e. as atividades através das quais os indivíduos agem para se envolverem e completarem uma tarefa ou objetivo. Uma vez que esta estratégia é fomentada, monitorizada e dirigida pelo próprio aluno, também poderá ser caracterizada como uma estratégia de autorregulação e constituirá um dos fatores a atender quando pretendemos caracterizar o nível em que o estudante usa as suas competências de autorregulação. A aplicação adequada das estratégias de ARMA implica, segundo WOLTERS e BENZON (2010), três tipos de componentes essenciais para uma adequada regulação da motivação, sendo eles: o conhecimento da motivação, a monitorização da motivação e o controlo da motivação. O conhecimento da motivação refere-se a um nível metacognitivo de reflexão dos estudantes acerca dos domínios e tarefas que consideram interessantes, divertidas ou intrinsecamente motivadoras, assim como o conhecimento declarativo, processual e condicional necessário à utilização eficaz de

estratégias de regulação da motivação (BOEKAERTS, 1995; WOLTERS, 2003). Um segundo domínio essencial à regulação da motivação é a monitorização do nível ou estado de motivação, i.e. a gestão da motivação pessoal implica que os alunos estejam conscientes e tenham a capacidade para observar e recolher *feedback* da sua motivação no decorrer de uma atividade. A monitorização envolve a capacidade para dar conta de reações internas (p.ex. cansaço, ansiedade) e externas (p.ex. críticas), que podem afetar o estado motivacional do próprio. Finalmente, a terceira, consiste no nível de esforço efetivo, despendido pelo estudante, para intervir e controlar a sua própria motivação, através do envolvimento e da execução de estratégias adaptadas a esse fim. Estas três facetas são todas, e cada uma delas, necessárias a uma regulação da motivação bem sucedida (WOLTERS & BENZON, 2010).

A maioria dos estudos realizados no domínio da regulação motivacional tem-se focado na utilização de estratégias por parte dos alunos e na sua relação com o desempenho escolar (e.g. WOLTERS, 1998; WOLTERS & ROSENTHAL, 2000). Uma vez que o processo de regulação da aprendizagem implica um envolvimento ativo do aluno na seleção, adequação e aplicação das estratégias que regulam a motivação, necessário se torna atender ao papel que as variáveis pessoais do *self* possam desempenhar na seleção, utilização, valorização e alteração daqueles procedimentos. De facto, a aplicação das estratégias de regulação motivacional exige que haja um objetivo que o estudante quer atingir, para o qual tem um motivo (considera importante/interessante) e mobiliza o seu esforço. O *self* desempenha um papel preponderante sobre os processos e os comportamentos adotados numa ação regulada, ao conjugar interesses, conhecimentos e competências necessários à sua execução (LOPES DA SILVA, 2004). Neste sentido é necessário identificar pensamentos e atitudes, que possam ser caracterizadas como conhecimentos relativos à motivação pessoal e perceber de que forma este conhecimento evolui e influencia a regulação da cognição e da motivação (WOLTERS, 2003).

A regulação da motivação é um processo que opera no sistema mais alargado de autorregulação da aprendizagem, surgindo como um conceito relacionado, mas distinto, de outros processos considerados essenciais na autorregulação da aprendizagem e que incluem a motivação, a metacognição e a volição.

EM QUE DIFEREM A MOTIVAÇÃO E A REGULAÇÃO DA MOTIVAÇÃO?

Apesar de profundamente relacionados, o processo de regulação da motivação pode ser distinguido da motivação em si mesma. Podemos pensar num fator essencial para esta diferenciação, que tem a ver com a consciência e intenção dos pensamentos e ações dos estudantes. Os estudantes autorregulados são caracterizados pela intencionalidade com qual se envolvem na seleção e aplicação de estratégias de regulação para atingir os seus objetivos (e.g. ZIMMERMAN, 2000), sendo que a regulação da motivação diz respeito aos pensamentos e ações, através das quais os estudantes procuram deliberadamente influenciar o seu nível motivacional para uma atividade particular (WOLTERS, 2003).

Os modelos cognitivos da motivação, contrariamente a esta visão, não definem que os alunos atuam de forma deliberada e intencional para regular a sua motivação. Por exemplo, a teoria da atribuição propõe um processo segundo o qual as atribuições causais, que o aluno identifica como responsáveis para o seu sucesso ou insucesso na realização das tarefas, desencadeiam uma resposta emocional e influenciam as expectativas de sucesso dos alunos (WEINER, 1986). São estas atribuições que vão determinar o envolvimento (ou não) dos alunos, em tarefas de aprendizagem semelhantes que surjam no futuro, não estando implicado um controlo ativo dos mesmos sobre estas atribuições. As teorias cognitivas enfatizam, deste modo, o controlo subjetivo que várias crenças e atitudes exercem sobre as escolhas, o esforço e a persistência dos alunos, enquanto o processo de autorregulação da motivação procura realçar o controlo ativo, que o estudante tem no processo que origina estes resultados (WOLTERS, 2003).

A motivação e o processo de autorregulação motivacional têm uma relação complexa interdependente. Os estudos demonstram que os alunos com crenças motivacionais mais adaptativas tendem a reportar o uso de estratégias de regulação motivacional com maior frequência e que estas influenciam o nível motivacional ao criarem incentivos à realização de determinada tarefa (WOLTERS & ROSENTHAL, 2000).

A pertinência de utilizar a regulação motivacional surge quando o estudante experiencia problemas/dificuldades com o seu nível de motivação, aprendizagem ou desempenho. Contudo, mesmo os alunos que têm níveis positivos

de motivação podem sentir potenciais obstáculos motivacionais quando estão a preparar-se para uma tarefa ou a realizá-la. Por exemplo, os estudantes podem sentir-se aborrecidos, ter dificuldades em fazer progressos ou distrair-se. Teoricamente, a capacidade de regular a motivação permitirá a estes alunos ultrapassar tais obstáculos e manter-se envolvidos na tarefa.

Será que um aluno que não tenha qualquer motivação para realizar a tarefa se envolve em estratégias de autorregulação motivacional? É importante referir que, provavelmente, será necessário algum nível de motivação para iniciar o processo de autorregulação motivacional, uma vez que este requer esforço e vontade para o completamento da tarefa. Se este nível preliminar de motivação não existir, os alunos têm tendência a falhar no processo de autorregulação e a desistir da tarefa.

Em síntese, podemos afirmar que a literatura sugere uma ligação teórica entre os conceitos de motivação e a regulação da motivação com as seguintes características: por um lado, parece ser uma relação recíproca, na medida em que a motivação dos alunos afeta o uso de estratégias de regulação da motivação e, ao mesmo tempo, o uso destas estratégias influencia o nível de motivação dos mesmos. Por outro, é possível pensar numa relação curvilínea, pois tende a ser mais forte em alunos com níveis moderados de motivação, i.e., nos alunos com níveis mais elevados de motivação o processo de regulação decorre de modo mais automático, não implicando um nível de esforço tão elevado, e nos alunos com níveis mais fracos de motivação surgem desde logo resistências para o envolvimento no processo de regulação.

No estudo da relação entre a motivação e a regulação motivacional é necessária mais investigação que nos permita aferir com maior conhecimento estas relações hipotéticas, e perceber de que modo, a regulação da motivação se enquadra nos modelos explicativos da motivação (WOLTERS, 2003).

SENDO UM PROCESSO DE REGULAÇÃO DA PRÓPRIA MOTIVAÇÃO, COMO SE DISTINGUE A ARMA DE UM PROCESSO METACOGNITIVO DE REGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM?

Tal como a motivação, a metacognição é geralmente reconhecida como um elemento central da autorregulação da aprendizagem (e.g. BEMBENUTTY, 2009; ZIMMERMAN, 2000). Diversos autores têm procurado conceptualizar o processo metacognitivo, descrevendo-o como o conhecimento e a regulação da cognição, sendo que o conhecimento pode ser relativo ao próprio indivíduo, ao objeto, à tarefa ou às estratégias (FLAVELL, 1979).

O conceito de metacognição foi abordado no domínio da autorregulação da aprendizagem, como o processo segundo o qual os estudantes adquirem, monitorizam e regulam a aquisição de conhecimento e o uso eficaz de estratégias (PINTRICH, WOLTERS, & BAXTER, 2000). Nesta perspetiva, a metacognição engloba três componentes: o conhecimento metacognitivo, a monitorização e o controlo. É possível encontrarmos pontos comuns entre esta perspetiva da metacognição e a definição de regulação motivacional apresentada por WOLTERS E BENZON (2010) – que distinguiu três componentes: o conhecimento, a monitorização e o uso de estratégias de regulação motivacional.

No que respeita ao conhecimento da cognição este consiste no conhecimento que o indivíduo tem sobre os seus processos cognitivos (e.g. memória, compreensão) e influencia a forma como regula o processo de aprendizagem. O conhecimento na regulação motivacional inclui a consciência, por parte dos alunos, dos seus níveis de motivação, dos processos que têm impacto nos mesmos e dos fatores que afetam, globalmente, a motivação. Tal conhecimento tem impacto na regulação motivacional, sobretudo, nas situações que os estudantes devem tomar decisões acerca das estratégias a adotar num contexto específico ou na alteração deste.

A regulação da cognição, o outro componente da metacognição, refere-se ao esforço do aluno para monitorizar, controlar ou ajustar o seu processamento cognitivo, na resposta a uma tarefa e em determinadas condições – observar a relação entre objetivos, processos e resultados (i.e. planear como realizar uma tarefa, selecionar as estratégias cognitivas a usar, monitorizar a eficácia das

estratégias aplicadas e modificá-las quando se encontram problemas; PINTRICH, 2000). Neste sentido, a regulação da cognição e a regulação da motivação são conceitos semelhantes, salvaguardando o facto de que a meta, o objetivo, ou o alvo é distinto, daí que o uso adequado de estratégias seja diferente. Mais especificamente, as estratégias da regulação da cognição são utilizadas para ajudar os estudantes a melhorar (testar, corrigir, avaliar) a realização das tarefas escolares e, as estratégias de regulação motivacional ajudam o aluno a regular o nível de esforço e de empenho, para processar a informação, construir significados ou permanecer na tarefa.

É importante clarificar que as estratégias de regulação motivacional não influenciam a forma como os estudantes estão a realizar a tarefa, mas sim porque estão a realizá-la e durante quanto tempo são capazes de persistir na mesma. Por exemplo, um aluno que esteja a utilizar uma estratégia para regular a sua motivação poderá estar a insistir consigo próprio para completar a atividade, mas não está necessariamente a modificar os processos cognitivos envolvidos na sua realização, i.e. é possível estar a usar uma estratégia cognitiva que implique a memorização e, enquanto regula a sua motivação, continuar a utilizar a mesma estratégia (WOLTERS, 2003).

A literatura refere que as estratégias de regulação da motivação e da cognição partilham referenciais que podem ser utilizados em simultâneo (BOEKAERTS, 1996). Um aluno no seu processo de regulação da aprendizagem poderá perceber que a estratégia de memorização não está a ser eficaz e optar por uma estratégia de questionamento. Esta decisão, ao nível da mudança da estratégia cognitiva, resulta de um processo metacognitivo. Ao mesmo tempo, este aluno poderá fazer uso de estratégias de regulação da sua motivação, no sentido de potenciar o esforço necessário para mudar de estratégia e se envolver numa estratégia cognitiva mais exigente.

Num outro caso, se um estudante percebe que está aborrecido e frustrado com a leitura poderá iniciar num processo de regulação da motivação para persistir na tarefa e, paralelamente, alterar a sua estratégia cognitiva para outra que exija um menor esforço. Através destes exemplos é possível compreender, que apesar de distintos do ponto de vista conceptual, os processos de regulação cognitiva e motivacional fazem parte de um exercício mais alargado de autorregulação da aprendizagem, sendo por isso complementares em diversas situações.

QUAIS AS DIFERENÇAS ENTRE O CONCEITO DE REGULAÇÃO MOTIVACIONAL E A REGULAÇÃO VOLITIVA?

Para responder a esta questão é necessário reportarmo-nos à noção de volição. CORNO (1992, 2001) referiu que a volição é uma parte muito importante na regulação da aprendizagem, na medida em que diz respeito à tendência do estudante para manter a atenção e o esforço no alcance dos seus objetivos, resistindo a distrações. A autora refere-se ao processo que possibilita o controlo da atenção, das emoções, do comportamento e do ambiente e que, ao mesmo tempo, permite ao estudante persistir na tarefa e proteger-se contra o abandono da mesma. Neste sentido, a volição é o processo que ocorre durante o desempenho i.e. corresponde à fase de controlo do desempenho e de monitorização durante a autorregulação da aprendizagem [ver ZIMMERMAN (1989, 2000) e PINTRICH (2000)]. O processo de autorregulação da aprendizagem é, portanto, mais alargado do que a volição, uma vez que inclui outros dois momentos: um, antes do desempenho (preparação da ação) e outro, após o desempenho (auto avaliação e autorreação à ação desenvolvida e aos resultados obtidos).

A forma como descrevemos a regulação da motivação parece relacionar-se com o conceito de volição. Vejamos, a regulação motivacional e a volição transmitem a importância de compreendermos, de que forma, os estudantes gerem as dificuldades na realização dos comportamentos dirigidos a um objetivo. Especificando: 1) ambos os conceitos são usados para explicar como é que os estudantes regulam as distrações e/ou outros problemas que possam interferir com o completamento de uma tarefa escolar; 2) tanto a regulação da motivação como a volição reconhecem a distinção entre os processos motivacionais e a capacidade dos estudantes para regular intencionalmente esses processos e, 3) os dois constructos realçam que a execução de um comportamento dirigido a um objetivo é alcançada através do uso de diversas estratégias que, pelo menos no início, são controladas pelo aprendente.

Porém, e não obstante estas premissas comuns identificam-se diferenças entre a regulação motivacional e a volição. Mais concretamente, CORNO (2001) menciona a regulação da motivação e da cognição como estratégias volitivas, ou seja, uma estratégia de regulação motivacional pode ajudar a manter o controlo

volitivo. Por outro lado, as estratégias volitivas estão associadas ao controlo e à inibição de estímulos distratores, no sentido de manter o estudante focado no alcance dos seus objetivos durante o desempenho das tarefas, enquanto as estratégias motivacionais, podem estar não só ao serviço do controlo, mas também servem para estimular o começo e a manutenção de ações, necessárias à obtenção das metas que dirigem o comportamento.

Para além disso, a autorregulação motivacional pode decorrer não só no desempenho, mas também nas fases de planeamento e de avaliação dos resultados. Por exemplo, o *feedback* recolhido pelo estudante ao longo do processo de autorregulação da motivação servirá de base para o planeamento e a abordagem a novas situações de aprendizagem, conferindo ao processo regulatório um carácter cíclico e dinâmico.

A análise das semelhanças e diferenças entre a regulação da motivação e os conceitos de motivação, metacognição e volição, apela à adoção de uma perspetiva socio cognitiva da regulação da aprendizagem (e.g. WOLTERS, 2003), que acentua a interação entre os processos motivacionais, cognitivos e metacognitivos na autorregulação da ação em contexto (SCHUNK, 2001; ZIMMERMAN, 2000). No entanto, a relação entre as diferentes componentes não será totalmente compreendida, se não se identificar os fatores, que são responsáveis pela intervenção de cada um deles na autorregulação da aprendizagem. Em particular, importa saber que fatores têm sido relacionados com a autorregulação da motivação.

FATORES ASSOCIADOS À REGULAÇÃO DA MOTIVAÇÃO

As abordagens cognitivas da motivação contemporâneas preocupam-se com as crenças e atividades associadas ao completamento das tarefas, para melhor compreender e prever, a qualidade e intensidade do envolvimento e persistência dos alunos nas mesmas; não se limitando a explicar a escolha de determinado objetivo, comportamento ou atividade (GRAHAM & WEINER, 1996; PINTRICH & SCHRAUBEN, 1992). Nesta linha de investigação têm surgido diversos trabalhos que abordam o papel da autoeficácia, do interesse e da orientação por

objetivos/metapessoais no envolvimento dos alunos nas tarefas e no esforço realizado durante a execução das mesmas (PINTRICH & SCHUNK, 2002).

Se os alunos têm de ir à escola por uma obrigação legal, o envolvimento ativo na realização das tarefas é uma decisão pessoal, que pode variar em função de variáveis do contexto (e.g. o professor, o clima de sala de aula, os colegas) e de variáveis pessoais, nomeadamente os objetivos traçados para si, as suas intenções perante a tarefa e as crenças acerca das mesmas e de si próprio. É necessário abordar tais variáveis para percebermos em rigor de que forma os alunos se motivam para reconhecer um problema, defini-lo e procurar resolvê-lo (PINTRICH & DEGROOT, 1990).

À luz do modelo socio cognitivo as crenças dos estudantes (cognições e percepções) acerca de si, da tarefa e/ou do ambiente da sala de aula, atuam como mediadores do seu comportamento. Na perspetiva de Bandura, o indivíduo é agente do seu próprio conhecimento, sendo o processo de aprendizagem interativo e dinâmico (BANDURA, 1986). Dito de outro modo, o indivíduo interage intencionalmente com o meio (contexto), para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento pessoal, no enquadramento de uma tríade entre as variáveis pessoais, o contexto e o comportamento (BANDURA, 1989, 2001). As crenças pessoais, as variáveis do meio e os processos de autorregulação tornam-se cruciais para compreendermos a forma como os indivíduos negociam e se adaptam ao contexto social (e.g. MILLER & BRICKMAN, 2004).

Neste sentido, e verificada a pertinência do estudo do processo de regulação da motivação, é importante perceber por um lado, quais as crenças motivacionais que estão a montante do esforço ativo dos alunos na regulação da sua motivação - quando estão a realizar (ou preparam) determinadas tarefas escolares e, por outro, que tipo de fatores do contexto (p. ex. o papel do professor) podem contribuir para a promoção de uma autorregulação da motivação do aluno.

QUE CRENÇAS ASSOCIADAS AO PRÓPRIO E ÀS TAREFAS PODEM SER DETERMINANTES DO PROCESSO DE REGULAÇÃO MOTIVACIONAL?

Ao longo das décadas, os investigadores têm procurado conhecer os determinantes da motivação na aprendizagem. Diversas variáveis disposicionais e situacionais parecem afetar a motivação (PINTRICH & SCHUNK, 2002), pelo que a investigação tem proliferado no caminho para uma melhor compreensão, dos efeitos das variáveis que intervêm na motivação dos alunos para aprender.

As crenças pessoais representam um papel central na autorregulação da motivação, uma vez que a motivação humana é gerada do ponto de vista cognitivo. As pessoas são capazes de se motivar a si próprias e dirigir o seu comportamento: antecipam consequências, formulam crenças sobre o que são capazes de fazer, estabelecem objetivos para si próprios e fazem planos de ação para alcançar aquilo que valorizam/desejam (BANDURA, 1994).

Na literatura estão descritos diversos tipos de crenças motivacionais oriundos de modelos teóricos diferentes, designadamente as teorias da expectativa valor e dos objetivos e que incluem as atribuições causais, as expectativas de resultado e os objetivos de desempenho (BANDURA, 1994).

Na teoria da expectativa valor (ECCLES, ADLER, FUTTERMAN, GOFF, KACZALA, MEECE, & MIDGLEY, 1983), entende-se que a regulação da motivação decorre da expectativa de que determinado comportamento vai ter uma dada consequência, sendo esta valorizada pelo próprio, i.e. são as expectativas sobre o resultado e o valor da tarefa que vão regular o próprio comportamento. Diversos estudos demonstram igualmente que objetivos explícitos e desafiadores aumentam e favorecem a motivação. As pessoas procuram alcançar objetivos que lhes proporcionem satisfação pessoal, para o que dirigem o seu comportamento e criam incentivos para persistir no esforço (BANDURA, 1994).

As expectativas de autoeficácia contribuem para a motivação de diversas formas e que se interligam com as crenças pessoais mencionadas acima, i.e. determinam os objetivos que as pessoas formulam para si, quanto esforço dispõem, quanto tempo persistem na tarefa face a dificuldades e a sua resiliência ao insucesso. Mais concretamente, pessoas com baixas expectativas de autoeficácia, tendem a formular objetivos menos desafiadores para si e quando

confrontados com obstáculos, geralmente, diminuem os seus esforços e desistem das tarefas; por outro lado, indivíduos com expectativas de autoeficácia mais positivas irão, nas mesmas circunstâncias, exercer um maior grau de esforço face ao desafio (BANDURA, 1994). A investigação tem demonstrado que a valorização do esforço e da eficácia pessoal na realização das tarefas, parece estar relacionada com competências positivas de autoeficácia e melhores desempenhos escolares (DWECK & MASTER, 2007).

Em contextos escolares, a motivação para a aprendizagem tem sido também percebida como a tendência do aluno para considerar as atividades escolares úteis e valiosas (BROPHY, 1998). PINTRICH (2004), no seu modelo explicativo da autorregulação, salienta nas componentes motivacionais o papel das expectativas de valor e do afeto, para a determinação do uso de estratégias de autorregulação. A componente do valor atribuído pelo sujeito à(s) tarefa(s) relaciona-se com os objetivos do indivíduo, quando se envolve na mesma (*goal orientation beliefs*) e as suas crenças acerca da importância, utilidade e interesse na tarefa (*task value*) são favoráveis. No fundo, estaremos a conceptualizar a resposta à pergunta: porque estou a fazer esta tarefa? A literatura atual integra dados empíricos e teóricos que nos levam a acreditar que as crenças motivacionais associadas à autoeficácia, ao valor da tarefa e aos objetivos dos estudantes podem ser importantes na compreensão do uso de estratégias de autorregulação motivacional por parte dos alunos (e.g. WOLTERS & ROSENTHAL, 2000). Por outro lado, os modelos socio cognitivos da aprendizagem (e.g. BANDURA, 1989) explicitam a importância da tríade entre o comportamento, os fatores pessoais e o contexto. Estas perspetivas sugerem, em síntese, que a motivação escolar é influenciada por diversos fatores, que incluem a escola, os contextos de sala de aula, as práticas educativas e o apoio dado pelo professor (FREDRICKS, BLUMFIELD, & PARIS, 2004). O apoio percebido do professor tem-se revelado um forte preditor da motivação escolar, das expectativas de autoeficácia, da motivação intrínseca e do valor atribuído pelos alunos às tarefas escolares (MARCHAND, PAULSON, & ROTHLSBERG, 2001; MURDOCH & MILER, 2003). Efetivamente, a importância dos professores na promoção da motivação dos estudantes consiste num tema de grande interesse na área da educação (FREDRICKS, BLUMFIELD, & PARIS, 2004).

Revistos alguns dos fatores relacionados com a motivação escolar, emergem questões de investigação e intervenção, tais como: que implicações têm

para a intervenção estas crenças motivacionais? O seu conhecimento pode ser útil para pais, professores e outros profissionais, na promoção de uma maior motivação para a autorregulação dos alunos? O que podem fazer as escolas para desenvolver crenças motivacionais positivas nos alunos e assegurar-se que eles se envolvem em estratégias de autorregulação? É possível, e de que forma, trabalhar com os professores a promoção de competências de autorregulação motivacional nos alunos? Estas e outras questões merecem uma maior investigação e trabalho atendendo à forte aplicabilidade que poderão ter na melhoria da aprendizagem e do sucesso escolar dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura identifica relações positivas entre o uso de estratégias de autorregulação da motivação e o envolvimento cognitivo dos estudantes, o seu esforço e desempenho escolar. Ou seja, os alunos que procuram ativamente manter o seu envolvimento nas tarefas escolares, obtêm melhores resultados que aqueles que não regulam a sua motivação.

A regulação motivacional assume-se como um conceito central no processo de autorregulação da aprendizagem, estando relacionado, embora seja distinto do ponto de vista conceptual, de conceitos como a motivação, a metacognição ou a volição. Especificamente, a regulação motivacional é função: dos conhecimentos, das crenças e compreensão do estudante do processo motivacional e da sua capacidade para monitorizar e mobilizar estratégias no sentido de aumentar, manter ou modificar a sua própria motivação (WOLTERS, 2011). Estudos recentes evidenciam que os alunos reportam o uso de estratégias de regulação motivacional e que estas estão associadas a crenças como a autoeficácia, o valor da tarefa e os objetivos de desempenho (e.g. WOLTERS, 1998; WOLTERS & ROSENTHAL, 2000).

No entanto, a compreensão do processo de regulação motivacional está ainda incompleta. Num artigo de revisão, WOLTERS (2011) aponta três áreas de investigação futura. Em primeiro lugar, a necessidade de estudos empíricos que abordem não só as estratégias de regulação usadas pelas estudantes, mas também

os seus conhecimentos acerca da motivação e as suas competências de monitorização. Em segundo lugar, a pertinência de perceber, até que ponto, a regulação da motivação é influenciada pelo contexto escolar, uma vez que é reconhecida a influência do contexto na motivação de uma forma geral. Finalmente, a necessidade de estudar o processo através do qual os indivíduos desenvolvem as suas competências de regulação motivacional.

Faz ainda sentido investigar a exploração das relações entre as crenças de eficácia, os objetivos de desempenho e a perceção de valor das tarefas dos alunos e, a utilização de estratégias de regulação da motivação na abordagem às tarefas escolares. Tal estudo permitir-nos-á uma melhor compreensão dos efeitos diretos ou indiretos destas crenças, tanto nos comportamentos de autorregulação, como no desempenho escolar (e.g. CLEARLY & CHEN, 2009). Para além disso, compreender a relação entre as crenças, as estratégias e outros fatores do contexto poderá contribuir para a implementação de estratégias educativas, que integrem a promoção da motivação para a aprendizagem e, igualmente, o esforço por promover nos estudantes competências de autorregulação da sua aprendizagem - em particular nos anos letivos em que os desafios de interesse e valor das tarefas são mais relevantes.

Referências

BANDURA, A. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

BANDURA, A. Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184, 1989.

BANDURA, A. Self-efficacy. In V. S. RAMACHAUDRAN (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, 4, pp. 71-81. New York: Academic Press, 1994.

BANDURA, A. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman, 1997.

BANDURA, A. Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26, 2001.

BEMBENUTTY, H. Three essential components of college teaching: achievement calibration, self-efficacy, and self-regulation. *College Student Journal*, 43(2), 562-570, 2009.

BOEKAERTS, M. Self-regulated learning: Bridging the gap between metacognitive and metamotivational theories. *Educational Psychologist*, 30(4), 195-200, 1995.

BOEKAERTS, M. Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1, 100-112, 1996.

BOEKAERTS, M. & CORNO, L. *Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention*. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), pp. 199-231, 2005.

BOEKAERTS, M., PINTRICH, P. R., & ZEIDNER, M. (Eds.) *Handbook of self-regulation*. San Diego, Cal. USA: Academic Press, 2000.

BROPHY, J. *Motivating students to learn*. Boston: McGraw Hill, 1998.

CLEARY, T. J., & CHEN, P. P. Self-regulation, motivation, and math achievement in middle school: Variations across grade level and math context. *Journal of School Psychology*, 47, 291-314, 2009.

CORNO, L. Encouraging students to take responsibility for learning and performance. *The Elementary School Journal*, 93(1), 69-83, 1992.

CORNO, L. Volitional aspects of self-regulated learning. In B. ZIMMERMAN & D. SCHUNK (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 126-191). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2001.

DWECK, C. S., & MASTER, A. Self-theories motivate self-regulated learning. In D. SCHUNK & B. ZIMMERMAN (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, Research, and Applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2007.

ECCLES, J. et al. Expectancies, values and academic behaviors. In SPENCE, J. T. (ed.), *Achievement and Achievement Motives*, W. H. Freeman, San Francisco, 1993.

FLAVELL, J. H. Metacognition and Cognitive Monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911, 1979.

FREDRICKS, J. A., BLUMENFELD, P. C., & PARIS, A. H. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-10, 2004.

GRAHAM, S. & WEINER, B. Theories and principles of motivation. In D. C. BERLINER & R. C. CALFEE (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*, New York: Macmillan, 63-84, 1996.

HATTIE, J. & TIMPERLEY, H. The Power of Feedback. *Review of Educational Research*. 77, No. 1, pp. 81-112, 2007.

LOPES DASILVA A. Auto-regulação na aprendizagem. A demarcação de um campo de estudo e de intervenção. In LO PES DASILVA, A., DUARTE, A.; SÁ, I. & VEIGASIMÃO, A. M. *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante. Perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto, Porto Editora, 2004.

LOPES DASILVA A., & SÁ, I. Motivação do aluno e autorregulação das aprendizagens: investigação em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, 2, 71-90, 2003.

MARCHANT, G. J., PAULSON, S. E., & ROTH LISBERG, B. A. Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38(6), 505-519, 2001.

MILLER, R. B. & BRICKMAN, S. J. A model of future oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review*, 16, 9-33, 2004.

MONTALVO, F. & TORRES, M. Self-Regulated Learning: Current and Future Directions. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 2(1), 1696-2095, 2004.

MURDOCK, T. B. & MILLER, A. Teacher resources of middle school students' motivational identity: Variable-centered and person-centered analytic approaches. *The Elementary School Journal*, 103(4), 383-399, 2003.

PAJARES, F. Motivation role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. In D. SCHUNK & B. ZIMMERMAN (Eds.), *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. (pp. 53-76). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2007.

PINTRICH, P. The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. BOEKARTS, P. PINTRICH, & M. ZEIDNER (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 452-502). San Diego, CA: Academic, 2000.

PINTRICH, P. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407, 2004.

PINTRICH, P. R., & DEGROOT, E. V. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33 – 40, 1990.

PINTRICH, P. R., & SCHRAUBEN, B. Student's motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D. H. SCHUNK & J. MEECE (Eds.), *Student Perceptions in the Classroom* (134-153). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1992.

PINTRICH, P. & SCHUNK, D. *Motivation in Education: Theory, research and applications* (2nd Ed). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall, 2002

PINTRICH, P. R., WOLTERS, C. A., & BAXTER, G. P. Assessing metacognition and self-regulated learning. In G. SCHRAW, & J. C. IMPARA (Eds.), *Issues in the Measurement of Metacognition* (pp. 43-97). Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements, 2000.

ROSÁRIO, P., et al. Processos de auto-regulação da aprendizagem e realização escolar no Ensino Básico. *Psicologia, Educação e Cultura*, VIII(1), 141-157, 2004.

SCHUNK, D. Social-Cognitive theory and self-regulated learning. In B. ZIMMERMAN & D. SCHUNK (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed., pp 125-151). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2001.

SCHUNK, D. H. & ERTMER, P. A. Self-Regulation and academic learning: self-efficacy enhancing interventions. In BOEKARTS, P. R. PINTRICH, & M. ZEIDNER (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 631-650). San Diego, CA: Academic Press, 2000. SCHUNK, D. H., & ZIMMERMAN, G. J. (Eds.). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994.

VEIGASIMÃO, A. M. O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem. Implicações em contexto escolar. In LOPES DASILVA, A., DUARTE, A.; SÁ, I. & VEIGASIMÃO, A. M. *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante. Perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto, Porto Editora, 2004.

WEINER, B. *An attributional theory of emotion and motivation*, New York: Springer-Verlag, 1986.

WIGFIELD, A., et al. The development of achievement motivation. In N. EISENBERG (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 3, 6th ed). New York: Wiley, 2006.

WOLTERS, C. Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90, 224-235, 1998.

WOLTERS, C. Regulation of motivation: evaluating an underemphasized aspect of self-regulation learning. *Education Psychologist*, 38(4), 189-205, 2003.

WOLTERS, C. Regulation of motivation: Contextual and social aspects. *Teacher's College Record*, 113(2), 2011.

WOLTERS, C. & BENZON, M. *Understanding and Predicting the Self-regulation of Motivation in College Students*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, Denver, CO, 2010.

WOLTERS, C., & ROSENTHAL, H. The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33(7-8), 801-820, 2000.

ZIMMERMAN, B. A social cognitive view of self-regulated learning and academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339, 1989.

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

ZIMMERMAN, B. Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70, 2002.

ZIMMERMAN, B. & SCHUNK, D. Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis. In *Self-regulated learning and academic achievement* (2nd ed.) (pp. 1-37). Mahwah, NJ: Erlbaum, 2001.

PaulaPaulino

É doutoranda em Psicologia da Educação na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa e bolsista da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT). É mestre em Psicologia Social pelo Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-UL) e investigadora do grupo PEAAR (Programa de Estudos da Aprendizagem Autorregulada). A sua investigação de doutoramento centra-se no processo de autorregulação da motivação na aprendizagem em alunos do ensino básico. Este trabalho inclui o estudo dos determinantes motivacionais dos alunos para a aprendizagem, das crenças dos professores e das práticas educativas mais eficazes para promover a autorregulação da motivação na aprendizagem. Adicionalmente, esta linha de investigação visa o desenvolvimento de instrumentos de medida dos processos em estudo.

E-mail: anapaulapaulino@campus.ul.pt.

AdelinaLopesdaSilva

É professora catedrática aposentada da Faculdade de Psicologia. Pertence ao Centro de Investigação em Psicologia da Universidade de Lisboa (CIPUL), onde exerce funções de investigadora principal do Grupo de Investigação, denominado Autorregulação: Procedimentos de Avaliação e Intervenção. É coordenadora do Programa de Estudos da Aprendizagem Autorregulada (PEAAR). Os temas principais da sua investigação são os processos de autorregulação nos domínios da aprendizagem e da saúde, com especial destaque para o papel dos processos metacognitivos, motivacionais e emocionais na estimulação e desenvolvimento da autorregulação.

E-mail: ansilva@fp.ul.pt