

EU SEI O QUE TENHO QUE FAZER: A CONQUISTA DA AUTORREGULAÇÃO

**CLAUDIA LEME FERREIRA DAVIS
MARINA MUNIZ ROSSA NUNES**

RESUMO

A aprendizagem autorregulada vem sendo bastante estudada no campo da Psicologia da Educação, uma vez que permite aos alunos planejar, dirigir, monitorar e avaliar suas aprendizagens. No entanto, em muitas escolas, essas possibilidades não são conquistadas pelos estudantes, com graves prejuízos para a solução de problemas e, portanto, para o próprio pensar. De uma perspectiva vygotskiana, o presente artigo analisa um caso real – descrito pelos autores de acordo com sua ótica (mas referendado por alguns alunos) – e busca mostrar que é possível ensinar os alunos a se autorregularem. O estudo salienta, entretanto, que só se alcançará o sucesso dessa aprendizagem mediante a construção de relações de confiança na sala de aula e do entendimento do erro como parte inerente do aprender.

PALAVRAS-CHAVE APRENDIZAGEM • AUTORREGULAÇÃO • AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM • PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA.

YO SÉ LO QUE TENGO QUE HACER: LA CONQUISTA DE LA AUTORREGULACIÓN

RESUMEN

El aprendizaje autorregulado ha sido bastante estudiado en el campo de la Psicología de la Educación, una vez que permite que los alumnos planifiquen, dirijan, monitoreen y evalúen sus aprendizajes. Sin embargo, en muchas escuelas tales posibilidades no son conquistadas por los estudiantes, con graves daños para la solución de problemas y, por lo tanto, para el propio pensar. Desde una perspectiva vygotskiana, el presente artículo analiza un caso real –que se describe desde el punto de vista de los autores– e intenta mostrar que es posible enseñar a los alumnos a autorregularse. Sin embargo, el estudio subraya que solo se alcanzará el éxito de tal aprendizaje mediante la construcción de relaciones de confianza en el aula y del entendimiento del error como parte inherente del aprender.

PALABRAS CLAVE APRENDIZAJE • AUTORREGULACIÓN • EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE • PSICOLOGÍA SOCIOHISTÓRICA.

I KNOW WHAT I HAVE TO DO: THE CONQUEST OF SELF-REGULATION

ABSTRACT

Self-regulated learning has been studied extensively in the field of Educational Psychology, since it allows the students to plan, direct, monitor and evaluate their learning. Notwithstanding, in many schools, these possibilities are not mastered by the students, leading to serious damage to the development of problem-solving skills, and hence, to reasoning itself. From a Vygotskian perspective, the present article analyzes a real case – described by the authors from their own perspective (but endorsed by some students) – and seeks to show that it is possible to teach self-regulation to students. The study highlights, however, that the path to achieve success in learning involves building trust relationships within the classroom and the understanding of error as an inherent part of learning.

KEYWORDS LEARNING • SELF-REGULATION • EVALUATION OF LEARNING • CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY.

INTRODUÇÃO

Embora não seja novo, o estudo da aprendizagem autorregulada tem sido alvo de constante interesse nos meios educacionais, por ser uma qualidade muito desejada nos alunos e também porque aprender é uma forma eficaz de se manter atualizado no mundo, de saber como nele intervir e de poder dele desfrutar. Aqueles que sabem aprender são considerados sujeitos autônomos, que monitoram sua conduta na vida pessoal e profissional, dirigindo-a no sentido de alcançar os objetivos que buscam.

Dessa maneira, não é de se estranhar que educadores tenham sido atraídos por esse tipo de aprendizagem. Desde os idos anos de 1980, vários trabalhos têm se dedicado a estudar, no país e fora dele, os processos de autorregulação da aprendizagem (BANDURA, 1986; PARIS; PARIS, 2001; ZIMMERMAN; SCHUNK, 2001; ZIMMERMAN, 2008; BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008; ZIMMERMAN; SCHUNK, 2011; BORUCHOVITCH, 2014; DAVIS; NEITZEL, 2014). Pozo (1996) salienta que um aspecto fundamental da autorregulação reside nas estratégias cognitivas empregadas em tarefas de

resolução de problemas. Para o autor, elas variam a depender da natureza da aprendizagem. Aquelas que se dão por associação são mais simples, porque se apoiam basicamente na memória e em tarefas menos complexas, como identificar e nomear determinados aspectos do problema. Esse é o caso, por exemplo, quando os professores pedem aos alunos que sublinhem as partes mais importantes de um texto.

Já as aprendizagens por reestruturação são mais complicadas. Nelas, exigem-se o estabelecimento de relações e de analogias; a abstração e a apreensão de traços recorrentes ou partilhados por diferentes fatos ou fenômenos; a análise das partes constituintes de um sistema; a construção e a classificação de categorias, comparações e contrastes entre certos aspectos de uma dada situação; a elaboração de sínteses, conclusões, avaliações; a generalização do aprendido em uma situação para outras. A aprendizagem por reestruturação, portanto, não só é mais complexa como requer mais esforço intelectual. Cate *et al.* (2004, p. 203) salientam que, quanto mais o ensino se volta para a transmissão de fatos apoiando-se na memória, mais os estudantes tendem a permanecer dependentes de seus professores. Em contraste, quando a ênfase está em ensinar aos alunos como empregar vários tipos de estratégias cognitivas nas tarefas escolares, eles ganham em autonomia e a autorregulação da aprendizagem torna-se mais provável.

De maneira geral, a tônica dos estudos tem recaído nesses aspectos, mas diversos outros têm sido também estudados, como o emprego da metacognição, o envolvimento e a participação ativa nas tarefas escolares, a solicitação e a oferta adequadas de ajuda, os incentivos disponibilizados para realizar o que é solicitado. Mais recentemente, as questões de natureza afetiva, que dizem respeito à motivação necessária ao aprender e às explicações fornecidas para o sucesso ou fracasso da aprendizagem, têm também sido investigadas. Desse modo, pode-se afirmar que fatores pessoais, contextuais, sociais, motivacionais e instrucionais se encontram envolvidos na aprendizagem autorregulada.

Permeando esses aspectos, é importante considerar ainda as formas como o ambiente educacional estimula e apoia

a aprendizagem. Dentre elas, destaca-se a regulação exercida por pessoas (professores, mentores e colegas) com mais conhecimentos e/ou experiência a fim de explicar e orientar a aprendizagem individual. Isso pode ser feito mediante a escolha criteriosa da tarefa, do sequenciamento das ações necessárias para realizá-la, dos instrumentos a serem empregados, da quantidade da ajuda a ser dada, da organização do tempo e do espaço e, ainda, da oferta de *feedbacks* elucidativos, que sinalizem aos alunos os erros cometidos, permitindo sua superação. Dessa forma, é possível considerar que a maneira como o professor atua e conduz a aprendizagem de seus alunos faz diferença na formação oferecida.

Essa visão está de acordo com a perspectiva sociointeracionista em Psicologia, pois supõe que a autorregulação possa ser aprendida (melhor seria dizer constituída) na e pela interação social dos alunos entre si e deles com seus professores, em meio às atividades propostas. No início da vida estudantil, a regulação da conduta dos alunos tende a ser basicamente externa, pois advém, em especial, dos professores. Paulatinamente, esse controle passa a ser compartilhado entre professores e alunos, até que ele seja apropriado pelos estudantes, de modo a lhes permitir ter domínio sobre sua aprendizagem ou, melhor dizendo, se autorregular (MCCASLIN; GOOD, 1996). No entanto, a maioria dos docentes não parece saber exatamente como proceder nesse processo de transferência da regulação externa para a interna, embora tenha clareza de que é preciso oferecer atividades de ensino-aprendizagem e interações sociais intencionalmente construídas com finalidades educativas.

Permanece ainda pouco claro como agir para motivar os estudantes e levá-los a perseguir objetivos comuns. Em geral, os docentes acreditam que, se tiverem um plano de aula bem estabelecido, com metas bem delineadas, materiais devidamente organizados e critérios de avaliação para analisar as produções dos alunos, suas salas de aula serão espaços interessantes e propícios à aprendizagem. E, muitas vezes, elas efetivamente o são, embora isso não signifique que nelas os alunos aprendam algo mais do que conteúdos. Pensar com método e de forma sistemática, empregando estratégias

cognitivas (para solucionar problemas) e metacognitivas (para monitorar o caminho percorrido), e conseguir avaliar os pontos positivos e negativos do processo e do produto do pensamento são habilidades raramente ensinadas.

Ainda assim, há alunos que se apropriam dos aspectos envolvidos no pensar. Estudando as estratégias de aprendizagem empregadas por estudantes de 6º e 9º anos do ensino fundamental em Campina Grande (PB), Lins, Araujo e Minervino (2011) indicam, por exemplo, que os alunos efetivamente conhecem algumas dessas estratégias, embora não as utilizem metodicamente nem as descartem quando não se mostram úteis. Boruchovitch (2014), por sua vez, argumenta que, se o ensino de estratégias de aprendizagem for aliado à oferta de suporte afetivo e a incentivos motivacionais, permitirá a conquista de melhores desempenhos acadêmicos. Defende, por isso, que essa forma de conduzir o processo de ensino e de aprendizagem seja oferecida a todos os alunos e não apenas aos que enfrentam dificuldades.

Fica patente, portanto, que, sem ensinar aos alunos como proceder para se engajar na própria aprendizagem e aprender mais e melhor, corre-se o risco de que a passagem pela escola seja inócua. De fato, quando se almeja formar pessoas com recursos próprios para se motivar, planejar sua ação, executá-la e monitorá-la constantemente, é preciso que se compartilhe com elas o *como aprender* e o *como se avaliar*. Se os professores não se dedicarem também a essa tarefa, estarão ensinando menos do que pretendem e menos do que deles espera a sociedade. Assim, o objetivo deste artigo é tentar dar concretude a algumas dessas orientações, para que os docentes possam fomentar em seus alunos uma postura ativa diante da aprendizagem a fim de torná-los os principais (ainda que não os únicos) responsáveis por ela. Para tanto, será feita a análise de uma das tarefas previstas em um curso que vem sendo ministrado, já há muitos anos, por um mesmo docente. Todas as falas foram reconstruídas pelo docente, com base em sua longa experiência na disciplina. Alguns dos alunos de turmas mais recentes leram previamente este artigo e realizaram sugestões importantes para que ele pudesse ser aprimorado.

A TRANSFERÊNCIA DA REGULAÇÃO EXTERNA PARA A REGULAÇÃO INTERNA: UMA ILUSTRAÇÃO

Em uma universidade situada no estado de São Paulo, é oferecido um curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação. Os alunos que procuram esse curso são, em geral, professores que atuam no ensino fundamental ou médio, embora haja também aqueles que lecionam em outros níveis de ensino ou que desempenham funções ligadas à gestão escolar. Uma das disciplinas oferecidas é Introdução à Psicologia da Educação, cujo objetivo é apresentar aos estudantes as propostas de autores que, vinculados à Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, se fazem mais presentes no campo educacional. Ao longo de um semestre, discutem-se as propostas de Piaget, Vygotski, Wallon e Skinner, a fim de identificar as ideias centrais de cada autor, conhecer as diferentes formas por meio das quais se constroem teorias em Psicologia, considerar interpretações alternativas para um mesmo fenômeno e, em especial, verificar se e como as propostas estudadas podem ser empregadas para tratar de assuntos escolares.

O curso começa com o professor apresentando a ementa, de modo que ela possa ser discutida e ajustada em função dos conhecimentos prévios que os estudantes já detêm. As atividades em sala de aula envolvem, da parte do docente, a condução de aulas dialogadas, nas quais explica, dá exemplos, indica relações entre conceitos, discute suas implicações para a Educação e também ouve, acolhe e elucida as dúvidas e as sugestões dos alunos. Estes últimos, por sua vez, trabalham em grupos e em diádes, bem como apresentam seminários. Além disso, devem realizar, ao longo do curso, várias tarefas, que se repetem a cada novo autor estudado. São elas:

- elaborar, coletivamente, em sala de aula, um mapa conceitual sobre a teoria em estudo;
- apresentar um seminário esmiuçando a proposta do autor em questão;
- ler, assistir a filmes e pesquisar o caso da menina americana Genie,¹ analisando-o de acordo com a proposta de cada autor;

¹ Em linhas gerais, a história de Genie é marcada por uma intensa privação social: quando tinha aproximadamente um ano de idade, a menina foi confinada pelo pai em um quarto, no qual passava grande parte do tempo amarrada a uma cadeira. Quando descoberta, aos 13 anos, Genie não conseguia falar, tinha dificuldades com a marcha e até mesmo com a deglutição. Numerosos estudos foram feitos com recursos do governo americano, sem que se notassem progressos significativos em termos de desenvolvimento, razão pela qual o investimento governamental foi cortado. Genie acabou sendo enviada a uma instituição especializada. Há diferentes materiais que descrevem a situação da menina, os objetivos das pesquisas com ela realizadas e as várias explicações sobre os resultados obtidos.

- escrever um trabalho coletivo, da classe, sobre cada uma das quatro teorias estudadas, situação que exige cooperação dos alunos entre si.

Em termos de conduta metodológica, o curso segue as ideias de Tishman, Perkins e Jay (1999), que, como os demais autores aqui citados, defendem ser importante, ao aprender os mais variados conteúdos, preocupar-se, concomitantemente, em incentivar os alunos a: (a) empregarem uma linguagem clara e precisa, notadamente para conceitos-chave; (b) adotarem atitudes positivas quanto à necessidade de se engajar nas atividades do curso; (c) assumirem um *espírito estratégico*, especificando os fins a serem alcançados e os meios para tanto; (d) realizarem a *gestão mental* dos processos de pensamento empregados e sua avaliação; (e) empregarem *conhecimentos de ordem superior* (levantar questões pertinentes, investigá-las e solucioná-las, indicando as evidências que amparam a resolução alcançada); (f) transferirem conhecimentos e estratégias utilizadas em um contexto disciplinar para outros e, inclusive, para a vida real. Para elucidar como isso se passa no curso, será apresentada como é nele tratada a análise do caso Genie, reiterando-se, novamente, que o relato se pauta pela ótica do professor.

ANÁLISE DO CASO GENIE

De um modo geral, quando a tarefa de analisar o caso Genie é apresentada, ela não provoca grandes reações. No entanto, quando começa, a maioria dos alunos dela se queixa. Alegam que não têm conhecimentos suficientes sobre a teoria de Piaget, primeiro autor ao qual se recorre na análise do caso Genie; que não sabem ao certo o que deles se espera; que se trata de um trabalho para o qual não foram devidamente preparados e sobre o qual gostariam de ter mais explicações. Os argumentos apresentados são ouvidos e listados no quadro-negro. Quando a lista de impedimentos para a realização da tarefa parece terminada, procede-se a um agrupamento dos motivos arrolados, criando-se categorias de respostas: (a) falta de conhecimentos; (b) falta de experiência; (c) temor de fracassar; dentre outras.

Pede-se então aos alunos que indiquem possíveis formas de solucionar os problemas levantados. Se, decorrido algum tempo, a classe permanece em silêncio, uma ou duas alternativas são indicadas pelo professor para apenas uma categoria de resposta. Assim, se o problema for a falta de conhecimentos, sugere-se aos alunos que pesquisem na bibliografia que consta da ementa do curso e na internet ou que busquem auxílio de colegas que se considerem mais familiarizados com a proposta do autor em questão. Com base nesses exemplos, solicita-se aos estudantes que levantem opções para contornar os problemas envolvidos nas demais categorias, algo que é feito rapidamente, tão logo o exemplo de possíveis soluções para o desconforto diante da tarefa é fornecido, uma vez que fica evidente que ela é muito mais simples do que se imaginava.

Contudo, o desconforto persiste, indicando para o professor e para os alunos que o problema não foi solucionado: mesmo sabendo que é possível realizar a análise do caso Genie, os estudantes não parecem estar convencidos. E, de fato, o problema não está nos argumentos dados. A dificuldade reside em saber o que é fazer uma análise. O docente então pergunta: “o que vocês devem fazer para realizar a análise do caso?” Em geral, ninguém responde. O professor insiste: “o que fazemos quando estamos analisando alguma coisa?” E espera. Se não há resposta, ele explica: “estudar as partes de um todo, buscando conhecer sua natureza, suas funções, causas e relações. Para analisar, é preciso decompor o todo em partes”. E dá vários exemplos.

Um diálogo então começa na sala de aula, com o professor perguntando: “no caso Genie, quais são as partes que compõem o todo”? Os alunos respondem: “os aspectos que dizem respeito ao desenvolvimento da menina”. “E o que precisa ser feito com esses dados?” “Descrever e analisar”. “Depois de descreverem o caso, como farão a análise?” “Bem, depois de descrever a situação do desenvolvimento da garota, é preciso tentar explicá-lo à luz da teoria de equilíbrio majorante”. O professor continua: “e quando isso for feito, a análise está terminada?” Alguns alunos acham que sim, outros que não. O professor volta a perguntar: “após analisar

e explicar os diferentes aspectos do desenvolvimento da menina, os resultados desse caso ficam evidentes para o leitor?” A sala novamente se divide: parte acha que sim, se a análise for bem feita; outra considera que não, porque a conclusão é de quem faz a análise e não de quem a lê. O professor endossa a última posição, salientando que quem faz a análise faz também a síntese, ou seja, conclui, agora reunindo os diferentes aspectos analisados em um todo coerente. Fazer isso é importante, em especial, porque se trata de um trabalho científico e não de literatura, na qual a imaginação é parte essencial do prazer de ler.

Mas o que deve fazer parte da conclusão? O professor pergunta:

[...] a teoria em questão explica a situação de Genie? Quão bem ela o faz? O que a teoria não explica? Que hipóteses podem ser levantadas com base nos pressupostos dessa teoria? Quais são elas? Qual é a visão pessoal de cada um de vocês sobre o que se passou com a Genie?

Alívio total. Agora, todos sabem o que devem fazer: o professor esclareceu como proceder para realizar a tarefa. Saber o que se deve fazer, no entanto, nem sempre assegura o sucesso do empreendimento. As análises escritas do caso Genie segundo a ótica piagetiana apontam a presença de vários problemas, como os listados a seguir.

- Dificuldades para organizar o pensamento e também, conforme esperado, o texto escrito: as ideias vão e voltam no texto, como se os alunos estivessem escrevendo o que lhes vem à mente sem nenhum plano prévio, atrapalhando o entendimento do leitor; raramente parágrafos são construídos: em geral, o texto “soluça”, pois caminha de frase em frase, que não se encontram diretamente vinculadas e nem trazem conectivos que deixam a leitura mais fluida.
- Imprecisão conceitual: para Piaget, Genie não deixou de se desenvolver “porque vivia em um ambiente muito pobre de estímulos”. Para esse autor, o isolamento de Genie impediu que pelo menos dois

dos fatores do desenvolvimento – a experiência física e a social – atuassem no sentido de promover o desenvolvimento da menina. Além disso, raramente, embora conste de um dos materiais de consulta, faz-se menção à possibilidade de a estrutura cognitiva de Genie não ser capaz de majorar ou de sua maturação biológica ter sido prejudicada pela alimentação pobre que recebeu nos anos de cativeiro.

- Aspectos importantes passam despercebidos, com algumas conexões deixando de ser feitas entre o desenvolvimento de Genie e as ideias de Piaget. Assim:
 - a importância, para o desenvolvimento cognitivo, da ação do sujeito sobre o meio físico e social só é esporadicamente mencionada e, quando isso ocorre, não se faz referência às restrições impostas a Genie;
 - a articulação do desenvolvimento como condição para a aprendizagem quase nunca aparece, mesmo tendo sido discutida em sala de aula e incluída no mapa conceitual da teoria de equilíbrio majorante;
 - a impossibilidade de Genie ter constituído a função simbólica, que envolve o jogo, a imitação, a imagem mental e a linguagem, também é pouco destacada, embora o fato de a menina não falar seja muito ressaltado. As demais conquistas do desenvolvimento que não puderam ser construídas por Genie tendem, igualmente, a ser ignoradas;
 - os estádios são descritos, mas sem se vincularem à descrição da menina. A ideia que se tem é que os estudantes estão prestando contas do que sabem sobre a proposta piagetiana, fazendo um relato sobre ela. Dessa maneira, tudo o que a construção das estruturas cognitivas poderia ter propiciado a Genie deixa de ser aproveitado. Os estádios cognitivos, que poderiam constituir um roteiro a ser seguido no relato da menina, não são tomados como aspectos explicativos de sua

situação. Algo semelhante se passa com a teoria da equilíbrio majorante (equilíbrio/conflito/desequilíbrio/novo equilíbrio) que, embora descrita, não atua como matriz interpretativa.

- Conclusões que não se encontram devidamente amparadas em evidências ou se encontram mal argumentadas: afirma-se que Genie não se desenvolveu como o esperado porque a pesquisa foi mal conduzida ou porque os pesquisadores não formaram vínculos afetivos com a menina. O fato de não se ter conseguido alterar substancialmente o quadro da garota após seu resgate não parece surpreender os alunos: é como se a experiência vivida determinasse as possibilidades do desenvolvimento. Genie não poderia ser muito diferente do que já era, quando encontrada. Ainda que se supusesse que a estrutura cognitiva de Genie estava comprometida, essa é, segundo o professor, uma crença que precisa ser desmontada, tanto porque ela não energiza a ação como porque há evidências de que é sempre possível se desenvolver caso haja condições para tal. A documentação disponibilizada efetivamente mostra que a menina progrediu quando liberada: passou a andar, começou a se comunicar, o problema com a deglutição foi superado, etc.
- Falta de revisão dos trabalhos tanto em termos das ideias apresentadas no texto como de aspectos afeitos à gramática e à ortografia.

Comentários específicos são dados após a entrega de cada trabalho, salientando os aspectos positivos, o empenho e o esforço em empreender a análise, mas indicando também que ainda há muito a ser melhorado. Problemas mais recorrentes são discutidos na sala de aula: textos que contam com apenas uma página não abrem o espaço necessário para uma análise rigorosa e bem cuidada; parágrafos que tratam de muitas ideias ao mesmo tempo acabam ocultando relações que precisam ser mais bem explicitadas. O professor salienta ser preciso organizar as ideias antes de escrevê-las:

“quais são os principais conceitos a serem tratados na interpretação do caso Genie? Como eles explicam a situação da menina?” Ao apontar sua visão, o professor pergunta aos alunos por que esses problemas aconteceram. Em geral, as justificativas recaem sobre a falta de tempo; as muitas tarefas que precisam ser coadunadas, as várias e, por vezes, conflitantes demandas dos professores. Dificilmente, tem-se uma percepção clara de que escrever não é uma tarefa simples e, sobretudo, de que aprender é mesmo difícil, porque implica mudanças nos modos de agir, de pensar e de sentir. Na escrita, é preciso mobilizar conhecimentos, planejar a construção do raciocínio analítico, organizar e hierarquizar as principais ideias e argumentos, fazer uma avaliação do processo e do produto, rever o trabalho antes de apresentá-lo.

A discussão passa a centrar-se, então, nas condições em que se realiza o curso, pois elas não se harmonizam com as expectativas de sucesso que os professores e os alunos têm. É extremamente positivo ter confiança nos outros e em si próprio, mas a autoconfiança não se sustenta no vazio. O professor pode esforçar-se o quanto quiser, mas ele não pode estudar, nem aprender pelos alunos. Sem que se debrucem sobre cada autor, nem eles nem o professor podem ser bem-sucedidos, porque o sucesso do professor é a aprendizagem dos alunos. Mas como pretendem aprender se não dispõem de tempo para estudar, tempo para pesquisar, tempo para refletir? Os alunos argumentam que o curso é caro, de modo que precisam trabalhar; a vida familiar lhes demanda atenção e cuidados; um equívoco total inscreverem-se em muitas disciplinas... Mas, no momento, o que fazer?

O professor ouve os alunos e pergunta-lhes se não seria bom, dados os argumentos apresentados, se eles conseguissem otimizar o tempo dedicado ao curso, ganhando em eficiência. Como fazer isso? O professor retoma o esquema já conhecido: planejamento, seleção de estratégias, monitoramento da execução, avaliação. Salienta a importância de priorizar ações para que a energia requerida não se perca em uma infinidade de tarefas. Em conjunto, professor e alunos buscam estimar o número ideal de horas a serem dedicadas ao estudo, ao trabalho e à vida em geral. O problema, agora,

está em hierarquizar prioridades, decidir qual esfera deve receber mais tempo e em qual ordem virão as seguintes. No que tange aos estudos, quais tarefas exigem mais dedicação?

A discussão encerra-se com o professor perguntando se os alunos notam semelhanças entre o que fizeram juntos durante a aula e a análise do caso Genie. “Sim, algumas”, dizem os alunos, “as duas situações requerem identificar coisas – as principais atividades que realizam e os conceitos centrais de Piaget”. “Só isso?” “Não, priorizar também é um aspecto comum: tanto faz priorizar tempo ou conceitos”. E mencionam que fazer o cronograma ficou mais fácil depois que construíram as categorias. Elaborar categorias é como organizar um texto: os dois exigem tempo e esforço. E assim se vai, acrescentando aspectos comuns e também os diferentes. Em relação aos últimos, consideram, por exemplo, ser mais fácil elaborar o cronograma do que fazer a análise, porque nunca pararam para pensar no que consiste essa atividade. Para surpresa do professor, priorizar as alternativas para alocar o tempo disponível foi mais simples do que arrolar os conceitos piagetianos.

O professor salienta que fazer essa comparação leva a outro entendimento: o do que é transferência, uma habilidade cognitiva importante, sobretudo porque facilita e aumenta o emprego de conhecimentos, estratégias, métodos e práticas. Até mesmo motivações aprendidas em um contexto podem ser transferidas para outro. Novamente, muitos alunos relatam que nunca pensaram nesse conceito seriamente, que não o viam como algo útil, mas concordam que é fundamental em várias, senão em todas as dimensões da vida. O professor pede exemplos e eles vêm: as razões que impedem um tratamento desrespeitoso aos filhos são as mesmas que orientam a forma de tratar as pessoas em geral e, em particular, os alunos na escola; se planejam o final de semana, devem também planejar como as tarefas dos cursos podem ser cumpridas; se há motivação para viajar, deve haver também para estudar. Se for possível analisar o caso Genie, consegue-se, também, analisar outras situações. De fato, a conclusão é a de que a transferência facilita em muito a vida porque amplia as possibilidades de empregar o que já sabemos em outros lugares, poupando tempo e energia.

Acabada a discussão, os estudantes refazem a análise do caso Genie em suas casas, contemplando, agora, os pontos debatidos em sala de aula e os que foram indicados pelo professor no trabalho escrito de cada aluno. A expectativa do docente, ao solicitar a reescrita, é a de que a análise seja aprimorada, porque iluminada pelas recomendações dadas e pelo diálogo travado em sala de aula sobre as dificuldades encontradas e como vencê-las. A nova análise – e a nova escrita – são lidas pelo professor, mas sua correção é feita pelos colegas, mediante o emprego de critérios, apresentados pelo professor aos alunos, mas com eles discutidos e reformulados de comum acordo. Não se espera que façam julgamentos de valor sobre o trabalho do colega, mas que forneçam sugestões a respeito de como melhorar ainda mais essa segunda versão, indicando os aspectos que merecem mais atenção e, por esse motivo, requerem maior empenho e cuidado.

Essa atividade é importante porque o docente pretende que os alunos, ao fazerem essa avaliação, percebam como uma correção cuidadosa auxilia e imprime uma melhor qualidade à aprendizagem tanto de quem corrige como de quem recebe *feedback*. E é isso o que realmente ocorre, pelo menos na grande maioria dos casos. É verdade que os estudantes empregam os critérios acordados de uma maneira menos rigorosa e mais condescendente do que o docente, mas esse aspecto é secundário diante da rica interação que ocorre entre eles quando indicam problemas, ouvem suas justificativas, analisam os argumentos empregados, sugerem alternativas e discutem entre si e com o professor. O professor observa que, se os corretores procedem com cuidado nas críticas, tentando não se desgastar com os colegas, não deixam de apontar os entraves encontrados e de fazer recomendações para contorná-los: “eu não escreveria assim: é muito forte e você não forneceu evidências suficientes para seu argumento”; “eu estou tendo dificuldades para seguir o seu raciocínio: aqui, é preciso explicar melhor o que você queria dizer”; “esse parágrafo, em minha opinião, talvez ficasse melhor na conclusão”; “você se esqueceu de citar de quem é essa ideia e de colocar a data de publicação do livro”.

A despeito dos problemas apontados, o professor e os alunos concordam que efetivamente há mudanças positivas e substanciais na segunda versão do trabalho, quando comparado ao primeiro. Os conceitos estão mais bem definidos, o foco sai da pobreza de estímulos para centrar-se nas privações vividas pela menina e suas consequências em termos de desenvolvimento e também de aprendizagem. Há, portanto, com diferentes graus de sucesso, a tentativa de articular fatos observáveis à proposta piagetiana, de estabelecer relações entre a descrição de Genie e sua explicação. O texto fica mais organizado: os parágrafos aglutinam ideias; a descrição não mais se mistura às explicações; tenta-se chegar a uma conclusão de natureza mais pessoal, que possa situar o leitor quanto ao posicionamento assumido ao analisar o caso Genie. Mas concluir permanece ainda como um aspecto frágil, a ser mais bem trabalhado.

Para os estudantes, é ainda difícil assumir uma posição, defender seu ponto de vista com argumentos sólidos, pautados em evidências. Essa será a meta da próxima discussão, que se inicia retomando a preocupação de que é preciso refletir antes de assumir uma dada perspectiva e lembrando que ações feitas impulsivamente são um desastre certo. Tomar uma posição implica expandir o olhar para considerar diferentes horizontes, estudar cada um deles e poder, assim, fazer uma escolha segura. Com as alternativas em mãos, bem avaliadas, fica mais fácil identificar aquela que, segundo cada um, indica possibilidades mais ricas de compreender o fenômeno. Novamente, retomando um caminho já feito, volta-se a perguntar: “o processo de concluir, de assumir um ponto de vista, de tomar uma posição diante dos fatos, guarda semelhanças com o que foi feito no caso Genie?”. Dessa vez, todos sabem que sim: tomar uma decisão requer analisar as possibilidades elencadas, ponderá-las e escolher a melhor para as finalidades postas.

Mas quais opções os alunos descortinam para a menina, considerando que o material consultado indica que ela pouco se desenvolveu? Como Piaget explica essa situação? A seguir, algumas opções levantadas e discutidas na sala de aula.

- a. A estrutura cognitiva de Genie não era capaz de majorar, ou seja, de perceber problemas, desequilibrar-se em função dessa apreensão, acionar os mecanismos de assimilação e acomodação para solucionar o conflito e recuperar o equilíbrio perdido. Nessa visão, a hipótese básica é a de que o principal fator de desenvolvimento não estava presente na menina, de sorte que os progressos, assumidos por todos como possíveis depois de uma longa discussão, seriam muito lentos, justificando o insucesso das pesquisas feitas com Genie.
- b. Os anos de privação vividos pela menina poderiam ser revertidos se lhe tivessem sido oferecidas condições para tal. Mas isso significaria compreender que a menina, ao ser resgatada, ainda se encontrava no estágio sensório-motor, de modo que seria preciso lhe oferecer muitas, muitíssimas experiências no meio físico e social, para que ela pudesse construir os diferentes estádios. Essa não é uma tarefa nem simples nem fácil: além de ser difícil aquilatar os efeitos de tamanha privação na construção da inteligência, a garota, ao ser libertada, tornou-se alvo do estudo de um grupo de pesquisadores que, ao que consta, a despeito de boa vontade, pouco contribuiu para seu desenvolvimento. Cada um deles ficou preso a seu interesse acadêmico específico, não priorizando ou não dimensionando adequadamente as necessidades de Genie. Considerações éticas são feitas a respeito da conduta desses profissionais.
- c. Outras teorias defendem que há momentos críticos no desenvolvimento e Genie parece ter perdido muitos deles em razão da ausência de experiência física e social. Acresce-se a isso o fato de não se saber ao certo quais eram as condições nutricionais da menina durante os anos de cativeiro. É possível considerar que, segundo Piaget, o segundo fator do desenvolvimento – a maturação biológica – também não tenha contribuído para o desenvolvimento da garota. Mais estudos são requeridos para entender

melhor os efeitos de múltiplas privações no desenvolvimento humano.

- d. Uma criança que vive anos em circunstâncias tão adversas pode, sim, de acordo com Piaget, retomar seu desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo. No entanto, como as situações vividas por Genie são muito raras, pouco se sabe a respeito de como atender às suas necessidades e do tempo que essa empreitada levaria. Como Piaget postula que o raciocínio hipotético-dedutivo pode ser alcançado por qualquer ser humano, é possível supor que a menina poderia ter se desenvolvido, construindo seu caminho em direção à conquista do pensamento formal. Talvez os recursos disponíveis tenham se esgotado antes do tempo que seria preciso para ela se recuperar.

Diante dessas opções, qual deve ser a escolhida? Todos juntos, professor e alunos, examinam qual é a melhor alternativa. Uma pergunta vai levando à outra:

[...] quais são as vantagens e desvantagens de cada posição? Em termos de desafios, qual alternativa é mais instigante e por quais motivos? Seria possível delinear uma estratégia de promoção do desenvolvimento de Genie, programando situações e experiências que, em tese, promoveriam o processo de equilíbrio majorante? Essa poderia ser uma proposta de intervenção interessante? Se sim, por quê?

Na discussão, vai ficando claro que as três primeiras opções implicam adotar uma posição de impotência diante do infortúnio da menina. Por outro lado, diz o professor para provocar os alunos, assumir a quarta alternativa não seria uma conduta bastante quixotesca, uma vez que, na ausência de dados precisos a respeito da magnitude do esforço a ser feito, muita energia poderia ser consumida sem garantias de que o sucesso fosse alcançado? A classe reage: “garantias na vida? Isso não existe!”

Novas discussões, agora mais acaloradas, e caminha-se mais um pouco: é melhor fazer algo do que lavar as mãos. Sempre vale a pena empenhar esforços e energia no

desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Essa é uma situação que os professores conhecem de perto. Mas quem obtém sucesso? Quais são as evidências que a prática profissional docente oferece para justificar essa quarta opção? O professor oferece um exemplo pessoal: só foi aprovado em Química e formou-se no ensino médio porque um docente lhe deu aulas particulares sem cobrar. E os estudantes também compartilham suas experiências:

[...] na escola em que eu trabalho, tinha um aluno que ninguém dava nada por ele. Mas, comigo, ele se saiu surpreendentemente bem.

Por que surpreendentemente? Do nada ele começou a aprender? Não, ele se saiu bem precisamente em razão das medidas que tomei: fiz um planejamento customizado para ele e o acompanhei bem de perto. Tentei de tudo para ajudá-lo a entrar em compasso com os demais. E ele entrou... Talvez, quem sabe, com a Genie, se tivessem tentado mais e de outras maneiras, ela também não se recuperaria?

Quem sabe [...].

O professor considera que a discussão não vai mais render frutos e retoma a questão da transferência, apenas para lembrar aos alunos o que estão fazendo: “quando essas informações do trabalho de vocês são trazidas para auxiliar na conclusão da análise, que tipo de estratégia está sendo empregado?” E a resposta é rápida: “transferência, estamos transferindo conhecimentos e possibilidades de nossa atuação profissional para um contexto bem distante, que é o do desenvolvimento, justamente para, como diz Piaget, permitir a aprendizagem”. “E o que aprendemos com essa análise?” “Que investir no desenvolvimento e na aprendizagem sempre vale a pena”. Está dando certo.

Quando a proposta de Vygotski começa a ser estudada e a tarefa de analisar o caso de Genie à luz de seus pressupostos se impõe, observa-se que a resistência dos estudantes reaparece, sob a alegação de que farão confusão entre as duas teorias. O professor reassegura aos alunos que, como já realizaram uma análise do caso Genie, eles não terão problemas muito sérios para cumprir a contento uma atividade que é deles conhecida. Mas, percebendo o mal-estar da classe, o professor insiste: “qual é realmente o

problema?”. As respostas evidenciam que os alunos estão se dedicando a se observar e a se monitorar ao longo do curso: “eu sei o que é preciso fazer, mas quando eu tenho que articular as ideias, eu acabo me perdendo. Na hora H, não sei como eu queria”; “eu bem que tento estudar por mais tempo, mas não consigo me concentrar direito. Mesmo fazendo uma pausa a cada hora para me reanimar, eu me distraio, perco o foco e fica difícil completar a tarefa”. “A sócio-histórica é muito complicada e seus conceitos centrais difíceis de serem assimilados”.

O professor constata que os alunos estão avaliando seu trabalho, percebendo alguns problemas e buscando resolvê-los. Começam a notar em si mesmos padrões de conduta, embora ainda se foquem quase exclusivamente nos negativos, aqueles que prejudicam o desempenho e, por isso, devem ser descartados. Sempre há, no entanto, aqueles que fazem outro caminho e já conseguem apontar modos positivos de resolver a tarefa:

[...] estou tentando prestar mais atenção no que faço e na forma como faço, porque isso me ajuda a cumprir o que as tarefas pedem. E também porque vai me ajudar em outras situações, como para corrigir o dever de casa dos meus alunos. E não precisa perguntar, porque eu já sei que estou transferindo [...].

Ao avançar na análise do caso Genie segundo a ótica vygotskiana, os alunos já têm ciência de quais são, do ponto de vista conceitual, seus pontos frágeis: ainda não se sentem seguros acerca de seu entendimento sobre como se dá a constituição do humano; já sabem que há duas linhas de desenvolvimento (a biológica e a cultural), mas essa ideia não foi devidamente incorporada, porque, além de não ser intuitiva, ela se choca com o senso comum; a primazia do social na perspectiva vygotskiana desperta um interesse maior em conhecer como os fatores biológicos atuam e, ao falarem sobre esse assunto, percebem que empregam termos diversos como se fossem sinônimos: “‘genético’, ‘biológico’ e ‘orgânico’ são mesmo coisas diferentes?”. E constata, na sala de aula, como é importante empregar uma linguagem precisa, em especial para conceitos científicos; a constituição do psiquismo, as categorias de mediação, historicidade, sentidos e significados e contradição ainda

são nebulosas. Sem domínio de conceitos essenciais, os estudantes apontam que, mesmo sabendo quais são as metas da análise do caso Genie, seus planos de ação estão em risco. O professor concorda. De fato, não se pode refletir sobre o que não se conhece bem, pois, sem conceitos bem definidos, não há como diferenciar o joio do trigo, ou seja, identificar aqueles que são centrais dos que, para fins da análise, são periféricos.

Após ter retomado em sala de aula a proposta vygotkiana, a tarefa de analisar o caso permanece durante algum tempo pouco animadora: os alunos reclamam muito e, mesmo considerando que a descrição da situação da menina já estava pronta, pois foi elaborada no trabalho anterior, quando a proposta de Piaget foi empregada, parece-lhes difícil estabelecer relações entre o desenvolvimento de Genie e os conceitos da Psicologia Sócio-Histórica. As dificuldades, no entanto, não desanimam os estudantes. “Não seria melhor revermos o mapa conceitual da Sócio-Histórica em vez de apresentar um seminário para o qual estamos nos sentindo igualmente despreparados?”. O professor concorda, sob a condição de as perguntas virem bem elaboradas de casa. E assim foi feito: o mapa conceitual foi retomado, acompanhado de novas explicações para as questões levantadas. Como os estudantes tiveram de reler os textos para levantar suas questões, foi mais fácil entender não só a proposta de Vygotski como, em especial, as próprias dúvidas. Com o trabalho escrito e entregue, o mesmo procedimento de correção é adotado: a primeira correção quem faz é o professor; segue-se a reescrita dos alunos; os colegas fazem a segunda correção.

As falas dos estudantes começam a mostrar sinais de progresso no pensar:

[...] eu pensei assim: primeiro, eu falo sobre as linhas de desenvolvimento e aponto que nenhuma das duas atuou como esperado na Genie; depois, eu explico por que isso a prejudicou: como não comia bem, é possível supor que a maturação biológica não tenha se dado a contento; como ficou isolada no quarto, não pode se valer da mediação social: não formou vínculos afetivos, não interagiu com adultos ou outras crianças e, assim, não aprendeu a falar, a pensar, a brincar, a imaginar. Finalmente, eu concluo apostando que o fim do cativeiro seria também a possibilidade de recuperação da Genie.

O colega pergunta: “E como você se avalia?” A resposta vem rapidamente:

[...] bom, eu fiz como discutimos em sala de aula. Planejei como iria trabalhar, me monitorei durante a execução da tarefa, revisei e avaliei a minha análise. Pelos critérios de correção, acho que desenvolvi bem os conteúdos, porque entendi melhor a proposta da Sócio-Histórica. Com isso, ficou mais fácil estabelecer relações e comparar as alternativas levantadas, no momento de concluir. Meu texto também melhorou, porque eu agora tenho uma direção e não fico mais perdido: sei o que quero dizer e em que ordem. Escrever ainda não é fácil, mas estou mais atento aos problemas que tenho e aos que podem aparecer. Não começo uma frase com onde; não coloco vírgula antes de etc.; não escrevo implicar em alguma coisa. Depois que escrevo, leio em voz alta o texto para detectar problemas que talvez eu tenha deixado passar. Além disso, uma colega e eu trocamos os nossos textos, cada um lê o do outro e damos sugestões sobre como eles podem ser aprimorados. Eu estou indo assim e tem dado certo.

E, como esse aluno, os demais vão também, ainda que uns mais do que outros.

As demais análises do caso Genie – as referentes a Wallon e a Skinner – foram atividades mais tranquilas. De um lado, um modo de pensar a Psicologia da Educação foi sendo paulatinamente constituído ao longo do curso, facilitando o entendimento dos autores que vieram a ser trabalhados em sua segunda metade. De outro, a tarefa de analisar não era mais um problema a ser resolvido, tendo se convertido em apenas um exercício interessante. Wallon encantou os alunos com a articulação engenhosa de aspectos motores, afetivos e cognitivos atuando juntos na constituição da pessoa. Skinner, um autor menos discutido em sala de aula em função do fim do semestre, foi igualmente apreciado pelo debate que suscitou na turma e também por estudar a aprendizagem, um tema muito mais caro e amigável aos professores. Foi mais fácil apresentar exemplos que mostrassem como articular teoria e prática.

Não obstante, o desenvolvimento humano começa a ser devidamente apreciado. Como disse uma estudante na avaliação do curso,

[...] eu, antes, achava que as teorias de desenvolvimento eram o mimi da Pedagogia. Mas pude perceber que elas nos descortinam muitas perspectivas e ampliam o nosso repertório explicativo.

Assim, na opinião dos estudantes, o caso Genie cumpriu seu objetivo: por meio dele, foi possível aprender conteúdos e pensar sobre eles com mais rigor e de forma mais sistemática. Os alunos notaram que o curso não seguiu o ritmo previsto, porque voltou atrás muitas vezes para retomar aspectos poucos claros. E valorizaram a conduta do professor em acompanhar o compasso da turma. Os estudantes acharam também que o docente ficou mais próximo ao longo do curso e que o “clima” em sala de aula foi de participação e colaboração. Em especial, ter podido contar com muitos e variados *feedbacks*, vindos de fontes diferentes, promoveu uma rica aprendizagem, pois eles elucidaram como proceder para cumprir as tarefas e também foram encorajadores, porque claros e precisos. É possível que alguns alunos ainda precisem de mais ajuda para alcançar a autorregulação. Mas todos, ao final, não só dominam os conceitos teóricos como, por meio deles, aprenderam a tomar consciência do modo como pensam e do que é preciso fazer para aprender. Missão cumprida.

CONCLUSÕES

Muitos dos fatores aqui discutidos não puderam ser analisados em maior profundidade. Mas, como mencionado na Introdução, a farta bibliografia disponível cumpre esse papel caso haja interesse de se aprofundar no assunto. O caso apresentado buscou apenas elucidar como os professores podem auxiliar os estudantes a se apropriarem de sua aprendizagem e a se autorregular durante o processo de aprender. No entanto, isso só pode ocorrer se os docentes estiverem profundamente envolvidos com a docência e almejarem fazer uma diferença positiva na formação e na vida de seus alunos. Para tanto, a condição necessária é a de que lhes seja explicado como proceder para alcançar a autorregulação. Isso, por sua vez, requer que os docentes regulem adequadamente as etapas do ensino

que ministram aos alunos, explicitando-lhes seus passos. Ao assim agir, o docente atua no sentido de explicar-lhes quais são seus objetivos; incentivar a participação de todos nos diferentes momentos do trabalho em sala de aula; especificar como podem se organizar para conseguir um adequado engajamento nas tarefas; indicar os conhecimentos que precisam ser mobilizados; dar exemplos das estratégias de pensamento que podem ser empregadas para resolver as tarefas escolares; mostrar as possíveis alternativas para solucionar os problemas; sugerir formas de monitorar sua execução; elucidar e discutir os critérios de avaliação; salientar quais são os resultados esperados e como podem ser melhorados.

Todas essas etapas são bem conhecidas dos professores, pois também eles precisam planejar o ensino; selecionar e analisar criteriosamente as atividades que irão propor; adotar atitudes positivas diante dos problemas apresentados pelos estudantes; verificar como eles executam as tarefas propostas; avaliar constantemente os resultados encontrados; rever o planejamento; propor atividades de reforço ou recuperação. Os professores fazem bem isso em seu trabalho, mas, em geral, sem se dar conta disso: ensinar já é, para eles, algo automático. Quando se ganha consciência sobre os processos de pensamento empregados no ensino e na aprendizagem, fica muito mais simples explicitá-los aos alunos. Basta apenas compartilhar com eles o segredo da autorregulação: pedir que se comuniquem em linguagem precisa, que participem ativamente das propostas escolares (fazendo perguntas, levantando hipóteses, discutindo os erros cometidos), que delineiem os fins e os meios das diferentes atividades, que monitorem os processos de pensamento, que avaliem como se saíram nas tarefas e que transfiram conhecimentos e estratégias de pensamento para outras situações que não as tratadas na sala de aula.

Essas aprendizagens, em geral, não são rápidas. No caso apresentado, os alunos eram adultos, razão pela qual os ganhos em termos de autorregulação foram bastante rápidos. Mas com crianças e jovens, ensinar a autorregulação pode requerer não só mais explicações como também mais tempo. Além disso, para que ela seja alcançada, as atividades escolares precisam ser concebidas à luz do reconhecimento de que, na sociedade

brasileira (e, quiçá, em muitas outras), se instala nas crianças, desde muito cedo, um grande medo de se expor, de errar em público, de passar vergonha. Daí ser preciso assegurar duas coisas: (a) o estabelecimento de uma relação de confiança, que permita uma comunicação fácil e transparente para que pontos de vista sejam expostos e suas incoerências discutidas; (b) uma revisão do papel negativo dos erros, esclarecendo que eles são bem-vindos em sala de aula, porque fazem parte do aprender e também porque sinalizam ao professor como reorganizar seu ensino para atender às necessidades apontadas.

A autorregulação, seja ela da aprendizagem ou do ensino, inegavelmente traz benefícios para todos. Ensiná-la é, no entanto, uma decisão que precisa partir dos professores, não só porque eles conhecem bem esse caminho como porque é necessário que transmitam esse conhecimento aos estudantes para que eles tenham autonomia no pensar. Além disso, transferir a regulação externa para a interna não é nada muito revolucionário: continua sendo ensinar e, como tal, parte importante da docência. Sem que os professores tenham disposição para levar seus alunos a se autorregular, eles continuarão buscando na escola mais notas e aprovação do que a aprendizagem de conhecimentos valiosos e de boas formas de pensar. Isso é uma pena, porque estudantes e professores deixam de atentar para aspectos que são constitutivos do ensino e da aprendizagem e, em especial, para sua importância na adoção de novas e desejáveis posturas diante da escola e da vida. É preciso começar, o quanto antes, a ensinar como ser senhor da própria aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BANDURA, A. *Social foundations of thought and action: a cognitive theory*. New Jersey: Englewood Cliffs, 1986.

BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. et al. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 18, n.3, p. 401-409, set./dez. 2014.

CATE, O. T. et al. Orienting teaching toward the learning process. *Academic Medicine*, v. 79, n. 3, p. 219-228, 2004.

LINS, M. R. C.; ARAUJO, M. R.; MINERVINO, C. A. S. M. Estratégias de aprendizagem empregadas por estudantes do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 15, n. 1, p. 63-70, jan./jun. 2011.

MCCASLIN, M.; GOOD, T. L. The informal curriculum. In: BERLINER, D. C.; CALFEE, R. C. (Ed.). *Handbook of Educational Psychology*. New York: Simon & Schuster Mac Millan, 1996.

NEITZEL, C; DAVIS, D. Direct and indirect effects of teacher instruction and feedback on student adaptive help-seeking in upper-elementary literacy classrooms. *Journal of Research in Education*, v. 24, n. 1, p. 53-68, 2014.

PARIS, S. G.; PARIS, A. H. Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, v. 36, n. 2, p. 89-101, 2001.

POZO, J. I. Estratégias de aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v. 2.

TISHMAN, S.; PERKINS, D. N.; JAY, E. *A cultura do pensamento na sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ZIMMERMAN, B. J. Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments and future prospects. *American Educational Research Journal*, v. 45, n. 1, p. 166-183, 2008.

ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. Self-regulated learning and performance. In: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. (Ed.). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge, 2011. p. 1-12.

ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. (Ed.). *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 2001.

CLAUDIA LEME FERREIRA DAVIS

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas (FCC).

Professora Titular do Programa de Estudos Pós-graduados

em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia

Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo,

São Paulo, Brasil

cdavis@fcc.org.br

MARINA MUNIZ ROSSA NUNES

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas (FCC).

Diretora do ensino médio do Colégio Santa Cruz, São Paulo,

São Paulo, Brasil

mnunes@fcc.org.br

Recebido em: DEZEMBRO DE 2015

Aprovado para publicação em: FEVEREIRO DE 2016