



Nas encruzilhadas do aprender, auto-regular para crescer*

Resumo

No âmbito da reorganização curricular portuguesa e das novas áreas curriculares não disciplinares do Ensino Básico Português, apresentamos um dos produtos de um projecto de investigação-acção desenvolvido no Colégio de Nossa Senhora do Rosário e coordenado pelo primeiro autor desta comunicação. Este projecto: *As (Des)venturas do Testas* tenta operacionalizar um modelo teórico da auto-regulação da aprendizagem. Esta ferramenta está ancorada no construto de auto-regulação da aprendizagem sugerindo e discutindo uma abordagem sociocognitiva como racional orientador do discurso. Apresentamos e analisamos o modelo das fases cíclicas do processo auto-regulatório, a natureza das estratégias de aprendizagem e algumas implicações do estudo deste construto para a prática educativa. O carácter inovador desta proposta está ancorado na utilização da narrativa como um meio para transmitir e discutir abordagens ao estudo a partir de um modelo próximo dos alunos. Pensamos que as aventuras e (des)venturas do Testas, um aluno como os demais, lhes permitirão uma fácil identificação com os problemas e propostas de resolução discutidos, bem como a transferência das competências aprendidas e discutidas na sala de aula, para outros domínios escolares e para a própria vida.

Palavras-chave: estudo, auto-regulação da aprendizagem, estratégias de aprendizagem.

Abstract

At a learning crossroads: personal efforts for growth

In the area of the new curricula of elementary education, we introduced a project of innovation and research as developed at the Colégio de Nossa Senhora do Rosário and coordinated by the first author of this paper. Self-regulated learning is the framework of this project: *“As (Des)venturas do Testas”*. Anchored in socio-cognitive and rational approach, we present and analyze the model of the cyclical phases of the self-regulation process, the nature of the learning strategies and some implications for educational practice. The innovative character of this proposal is related to the use of the narrative as a way to transmit and discuss approaches to study modeled on a closed model. We thought that the adventures and *“(des)venturas do Testas”*, and a student like him would allow an easy identification with the problems and resolution proposals discussed, as well as the transfer of the learned and discussed competences in the classroom, for other school domains and their own life.

Keywords: study, self-regulated learning, learning strategies.

*Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Pedro Sales Luís Rosário, Instituto de Educação e Psicologia, Campus de Gualtar, 4710 Braga, Portugal. E-mail: prosario@iep.uminho.pt

¹ Doutor em Psicologia. Professor do Departamento de Psicologia da Universidade do Minho – Portugal.

² Director do Colégio Nossa Senhora do Rosário – Portugal.

³ Doutor em Psicologia. Professor do Departamento de Psicologia da Universidad de Oviedo - Espanha.

⁴ Técnica em Educação – Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará – Brasil.

O sábio Menaecmos era, então, professor de Álgebra e Geometria de Alexandre da Macedónia. Um dia, a meio de uma aula, Alexandre, já cansado, terá pedido ao sábio que lhe ensinasse um atalho para o estudo da Álgebra. Menaecmos terá respondido, que naquele reino havia estradas para a família real e outras para o povo. Mas para Álgebra só havia uma estrada. Ampla, mas igual para todos.

Introdução

O Ensino Básico português compreende os anos de escolaridade entre o 1.º (6 anos de idade) e o 9.º ano de escolaridade (aproximadamente 14 anos). No ano lectivo de 2003/4, terminou a aplicação a todo o ensino básico do articulado da última reorganização curricular. No preâmbulo do Decreto-Lei nº 6/2001 que a organiza, podemos ler que é um objectivo estratégico desta “a garantia de uma educação base para todos, entendendo-a como o início de um processo de educação e formação ao longo da vida”.

A lógica educativa que perpassa todo o articulado da lei é sustentada pela “necessidade de promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular. Tem em vista melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares e assegurar que todos aprendam mais e de um modo mais significativo” (ABRANTES, 1999, p.6).

Uma das propostas desta nova geometria curricular propõe três novas áreas curriculares não disciplinares, onde se promova a articulação efectiva entre as competências transversais trabalhadas no currículo. Estas três novas áreas curriculares não disciplinares apresentam a seguinte designação: estudo acompanhado, área de formação cívica e área de projecto. Cada uma delas apresenta uma dignidade curricular com um espaço de 90 minutos semanal no horário dos alunos do 5.º ao 9.º ano. No 1.º Ciclo do Ensino Básico (do 1.º ao 4.º ano) o trabalho nestas áreas curriculares não apresenta um formato rígido no horário dos alunos, uma vez que o regime de monodocência permite uma flexibilidade na gestão de saberes e competências que não ocorre nos demais ciclos de ensino.

A avaliação do trabalho desenvolvido nestas novas áreas, pela natureza promocional e não remediativa das propostas, apresenta um formato qualitativo.

Esta proposta curricular apresenta diversos matizes que não teria sentido explicar neste espaço, pelo que nos concentraremos apenas nos aspectos que concernem à área curricular de estudo acompanhado. Assim, no Decreto-lei n.º 6/2001 sugere-se que o “Estudo Acompanhado visa a aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens” (Artigo 5.º, ponto 3, alínea b).

O projecto (*Des*)venturas do Testas, que discutiremos em seguida, foi construído no Colégio Nossa Senhora do Rosário, sediado no Porto, com um grupo de professores e de psicólogos para aplicar no Estudo Acompanhado do 5.º ao 9.º ano. Este foi um verdadeiro trabalho de concertação entre a pesquisa universitária e a prática educativa. Desta parceria emergiu um projecto de promoção de competências de estudo, ancorado em marcos teóricos sólidos, mas também no conhecimento da realidade do dia-a-dia da vida escolar. Esta equipa multidisciplinar que inclui professores, psicólogos, directores de escola, e académicos, preocupada com a promoção de uma aprendizagem para a autonomia, construiu no espaço do Estudo Acompanhado uma efectiva oportunidade para aprender a aprender, incrementando as competências auto-regulatórias dos seus alunos: o projecto as (*Des*)venturas do Testas (ROSÁRIO, 2004a; ROSÁRIO *et al.*, 2004, 2005).

(Des)venturas do Testas, um projecto para promover o aprender

A auto-regulação da aprendizagem é um conceito que, desde os anos 80 do século passado, invadiu a conceptualização e a prática educativas. Muitas vezes vestindo-se de contornos pouco claros que, por vezes, intoxicam o processo de ensino-aprendizagem. A auto-regulação da aprendizagem refere-se ao grau no qual os estudantes estão metacognitiva, motivacional e comportamentalmente activos e envolvidos na sua aprendizagem (ROSÁRIO, 2002a, 2004). Os alunos podem auto-regular diferentes dimensões da aprendizagem, por exemplo, os seus motivos para aprender, os métodos e estratégias que empregam, os resultados de aprendizagem que al-

mejam e os recursos sociais e ambientais que utilizam. A auto-regulação da aprendizagem pode ser definida como: "(...) os processos pelos quais os alunos activam e sustentam cognições, comportamentos e afectos, que são sistematicamente orientados para alcançar os seus objectivos" (SCHUNK & ZIMMERMAN, 1994, p.309). Envolve, assim, aspectos qualitativos e quantitativos do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que engloba as estratégias que os alunos utilizam, a frequência e a proficiência na sua utilização. Os pilares do processo auto-regulatório são: a escolha e o controlo (SCHUNK & ZIMMERMAN, 1994, 1996) e a tónica está colocada na assunção da responsabilidade pessoal no processo de aprender. "A tarefa fundamental dos professores é conseguir que os alunos se envolvam nas actividades de aprendizagem, alcançando os resultados pretendidos... Convém recordar que aquilo que os alunos realizam é mais importante para a determinação daquilo que é aprendido do que aquilo que o professor faz" (SHUELL, 1986, p.429).

A partir deste enquadramento teórico, defendemos que a promoção de competências auto-regulatórias a desenvolver na sala de aula não deve confinar-se à manipulação de um conjunto de estratégias de aprendizagem avulsas e descontextualizadas, mas sim à discussão de uma lógica auto-regulatória que perpassa, orientando, todo o trabalho dos educandos no sentido de o robustecer qualitativamente. Os alunos não podem auto-regular a sua aprendizagem a não ser que lhes sejam proporcionadas oportunidades para tal, e possam controlar algumas dimensões essenciais da sua aprendizagem, por exemplo participando activamente na escolha dos temas dos trabalhos de pesquisa, estabelecendo a priorização das tarefas a desenvolver... A importância da auto-regulação da aprendizagem é sublinhada pela ampla investigação na área que sugere, recorrentemente, que os alunos auto-reguladores da sua aprendizagem estão mentalmente activos durante a aprendizagem exercendo um controlo próximo sobre o estabelecimento e a prossecução dos objectivos estabelecidos (WEINSTEIN, 1994; ZIMMERMAN, 1998, 2000). O projecto de promoção da aprendizagem auto-regulada que propomos, está alicerçado na convicção, entre outras, de que todos os alunos são capazes de aprender e podem auto-regular a sua motivação e aprendizagem, sempre que decidam aprender assumindo esse controlo.

Contudo, muitos alunos das nossas escolas apresentam disfunções no seu processo auto-regulatório, no domínio motivacional (e.g., evitando determinadas tarefas ou desistindo antes da sua conclusão), nos métodos que utilizam (e.g., utilização inadequada de estratégias de aprendizagem) ou nos recursos utilizados (e.g., não procurar ajuda de pais ou pares quando necessitam). Este tipo de problemas, entre outros, podem surgir quando os alunos não conhecem os processos auto-regulatórios, acreditam que as abordagens "de sempre" às tarefas escolares funcionam bem, ou que, pelo contrário, são inúteis. As taxas de abandono da escolaridade obrigatória em Portugal são preocupantemente elevadas rondando os 40%. A escola portuguesa não está a conseguir cativar os alunos para o aprender académico, enquanto noutros domínios do aprender, nomeadamente no campo do maneja-mento das tecnologias (e.g. jogos de vídeo, telemóveis) não são visíveis lacunas ou incompetências graves nos jovens, muito pelo contrário. O problema da aprendizagem parece, portanto, pertencer mais ao domínio da apetência do que da competência. Equipar os alunos para que possam aprender e trabalhar o seu envolvimento nas tarefas escolares é o desafio que todos os educadores têm pela frente. Neste combate educativo todas as ajudas são bem vindas.

Para além destes aspectos – que conscientemente não cobrem todos os motivos –, habitualmente, as escolas também não proporcionam treino auto-regulatório aos seus professores e alunos, por falta de tempo, espaço, formação docente... (Rosário, 2001a, 2002a, 2003; Rosário *et al.*, 2005).

A intervenção na área de promoção das competências de auto-regulação da aprendizagem que desenhamos – materializada numa colecção intitulada *(Des)venturas do Testas* -, é constituída por um livro de narrativas auto-regulatórias para os anos do Ensino Básico sujeitos – neste momento - à reorganização curricular (5º., 6º., 7º. e 8º. anos), nos quais o *herói* Testas, conta aos seus colegas, algumas das suas desventuras no processo de estudo e aprendizagem (Rosário, 2002b, c, d, 2003, 2004b). Este projecto insere-se num quadro de inovação educativa participada (Randi & Corno, 2000; Rosário, 2002a, 2004a), que caracterizamos como um processo no qual professores e investigadores trabalham conjuntamente, aproveitando as sinergias da ligação teoria-prá-

tica na construção de ferramentas instrutivas. Os produtos desta parceria pedagógica, ancorados em sólidos racionais teóricos, foram desenhados para promover efectivamente o processo de ensino-aprendizagem das populações escolares.

As *(Des)venturas do Testas* não pretende ser mais um projecto concebido assepticamente num computador de gabinete, e por isso, desfasado das necessidades reais da intervenção educativa, mas uma (co)construção na lógica da inovação educativa, tendo, por este motivo, um enquadramento ecológico bem definido. Esta ferramenta curricular apoia-se na convicção de que a aprendizagem auto-regulada pode ser promovida através da modelação e da experientiação de múltiplas oportunidades para o desenvolvimento de uma aprendizagem independente (PINTRICH, 2000; ROSÁRIO, 2003). Construámos um modelo orientado para a promoção da aprendizagem implícita do processo auto-regulatório. O nosso principal objectivo está orientado para a organização, no espaço-escola, de um ambiente de aprendizagem que proporcione o envolvimento dos pais, professores e alunos na construção de um guião de aprendizagem auto-regulatório. Quisemos evitar a descontextualização das experiências concretas de aprendizagem, amplamente sancionada na literatura como uma metodologia, que não só não promove a transferência de conhecimentos e competências para outros conteúdos e contextos de aprendizagem, como pode, inclusive, propagar entre os alunos a crença de que as estratégias de aprendizagem são um *kit* de tácticas para utilizar, indiferenciadamente, nas diversas tarefas de aprendizagem.

As *(des)venturas do Testas* compliam estórias relatadas num discurso intimista e narrativo onde um aluno, como os demais, descreve e reflete em cada um dos livros sobre as suas experiências concretas de aprendizagem. Os seus colegas leitores podem, desta forma, experienciar uma aprendizagem vicariante através desta narrativa e aprender indutivamente um modelo auto-regulatório para enfrentar as suas experiências de aprendizagem. Esta aprendizagem indutiva, envolve um processo de meta-análise dos comportamentos e reflexões oferecidas ao longo das *(Des)venturas do Testas*. Nos textos das diferentes *(des)venturas* estão disseminadas as estratégias de aprendizagem, organizadas de acordo com o modelo de auto-regulação proposto pela família sociocognitiva (ZIMMERMAN & MARTINEZ-

PONS, 1986, 1988, 1998). A nossa proposta de trabalho com os alunos sugere a realização da tarefa inversa: identificar as estratégias de aprendizagem subjacentes ao discurso, construindo, a partir da narrativa auto-regulatória oferecida pelo Testas, a própria. A história que oferecemos não é, pois, um produto final. Apresenta-se, pelo contrário, como o ponto de partida para a construção pessoal de itinerários auto-regulatórios, por parte dos pais, dos professores e dos alunos. É na encruzilhada dos desencontros, entre o que o "Testas" faz ou pensa o seu agir, e o que cada um de nós faz ou *pensa-o-que-faz* que se inicia o processo de construção da nossa narrativa auto-regulatória. Como sugere eloquentemente Bruner (1990), as narrativas não visam tornarnos melhores leitores, mas sim melhores autores. A sua proposta não é, obviamente, disjuntiva. Para realizarmos um trabalho auto-regulatório de autor, temos de incrementar as nossas competências leitoras e reflexivas. Este é o cerne do trabalho que vos propomos: utilizar a narrativa do Testas como uma janela através da qual se possam construir leituras auto-regulatórias de re-autoria.

As narrativas seguem um guião consonante com o marco teórico auto-regulatório sociocognitivo (PINTRICH, 2000; SCHUNK, 1996; SCHUNK & ZIMMERMAN, 1998; ZIMMERMAN, 1998, 2000). Nestas, alguns aspectos concretizam esta intenção de *compelir* o aluno à construção deste projecto pessoal, nomeadamente, o carácter não formatado das sessões, sem tempos rígidos nem actividades normalizadas, apela à construção de um percurso auto-regulatório pessoal (e.g., ROSÁRIO, 2001b, 2002a; ROSÁRIO *et al.*, 2004, 2005). Nas pistas de trabalho apresentadas no livro teórico que sustenta o projecto (ROSÁRIO, 2004a), propomos um conjunto alargado de sugestões para trabalhar as competências auto-regulatórias, cabendo aos educadores a escolha das actividades adequadas a cada jovem/grupo-turma.

PLEA: Muscular o aprender

Barry Zimmerman e colaboradores apresentaram em 1998, reiterando-o em 2000, um modelo explicativo da aprendizagem auto-regulada. A intervenção que desenhamos, embora ancorada no modelo sociocognitivo (ZIMMERMAN, 1998, 2000), apresenta um modelo cíclico mais parcimonioso: o PLEA – Pla-

nificação, Execução e Avaliação das tarefas – (RO-SÁRIO, 2002a, 2004a). Como pode ser observado na figura 1, o modelo apresenta três fases: a Planificação, a Execução e, por último, a fase de Avaliação das tarefas desenvolvidas.

A fase de planificação ocorre quando os alunos analisam a tarefa específica de aprendizagem com a qual se defrontam. Esta análise envolve o estudo dos seus recursos pessoais e ambientais para enfrentar a tarefa, o estabelecimento de objectivos face à(s) tarefa(s) e um plano para reduzir a distância que os separa da meta final. A fase de execução da tarefa refere-se à implementação da estratégia para atingir a meta desenhada. Os alunos utilizam um conjunto organizado de estratégias de aprendizagem e auto-monitorizam a sua eficácia tendo em vista o alcance da meta estabelecida. Por último, a fase de avaliação tem lugar quando o aluno analisa a relação entre o produto da sua aprendizagem e a meta previamente estabelecida para si próprio. O núcleo fundamental desta fase do processo auto-regulatório não se centra na mera constatação de eventuais discrepâncias, mas sim no redesenho de estratégias que possam diminuir essa distância e alcançar o objetivo marcado.

A natureza deste modelo sugere-nos, ainda, que cada uma das fases descritas e respectivas tarefas seja analisada de acordo com o guião cíclico que constitui o seu cerne. Assim, por exemplo, a elaboração de um horário de estudo, que pode ser incluída na fase de planificação das tarefas de estudo, deve ser sujeita a uma planificação, onde são pensadas e escolhidas as actividades e tarefas a incluir, o número de horas de estudo, o local, a tipologia dos tempos livres, entre outros aspectos. Executada: o horário tem de ser elaborado, o que implica registar num quadro/tabela a sequência prevista das actividades em função do objectivo escolar pretendido. Por fim, o horário tem de ser avaliado. Inclui todas as actividades e tarefas previstas? A este nível mais superficial de análise segue-se a confirmação, dia após dia, da sua exequibilidade. O horário é cumprido? Em caso negativo, por que razão? É irrealista? É um bom plano de intenções, mas não é cumprido por falta de empenho e de concentração na tarefa? E, uma vez encontrada(s) a(s) razão(ões), qual o novo perfil de horário? Este modelo global é actualizado em cada uma das outras fases. Na fase de realização, por exemplo, podemos seguir o mesmo raciocínio com a tarefa

do sublinhado. A utilização desta estratégia, deve ser, em primeiro lugar, planificada. Qual é o texto que vai ser sublinhado? Qual é a função deste sublinhado? Identificar as ideias principais? Servir de *esqueleto* a um resumo? Depois de planificada, a estratégia tem de ser aplicada a uma tarefa específica de aprendizagem. Como escolher ideias principais? Como identificar os detalhes?

Por último, após a realização do sublinhado, este deve ser avaliado. O texto está todo sublinhado? O sublinhado é realizado a tantas cores que o efeito cromático é distractivo das ideias principais? Se o material está todo sublinhado, a estratégia foi mal utilizada. Conseguimos, lendo apenas os sublinhados realizados compreender a mensagem? Se não, é necessário tentar analisar quais podem ter sido os motivos. O aluno não possui um conhecimento declarativo sobre a estratégia de sublinhar? Ou o défice está apenas no conhecimento processual? As respostas a estas questões contribuirão para tirar consequências e (re)elaborar um novo sublinhado na abordagem à tarefa de aprendizagem.

Podemos, assim, identificar duas lógicas (cfr. fig. 1) que orientam a estrutura da ferramenta curricular auto-regulatória proposta. Em primeiro lugar, a estrutura da narrativa para cada um dos anos lectivos está orientada segundo o ciclo auto-regulatório descrito anteriormente: fase de planificação, fase de execução e, por fim, a fase de avaliação que, por sua vez é precursora da fase de planificação. O ciclo auto-regulatório fica desta forma assegurado. Assim, em cada um dos textos referentes aos *anos lectivos alvo* desta intervenção, existem capítulos que intencionalizam cada uma destas fases, embora com pesos diferenciados. Por exemplo, no 5.º ano acentuámos a fase de planificação, enquanto no 6.º foi dado um maior peso à fase de execução, e no 7.º à avaliação.

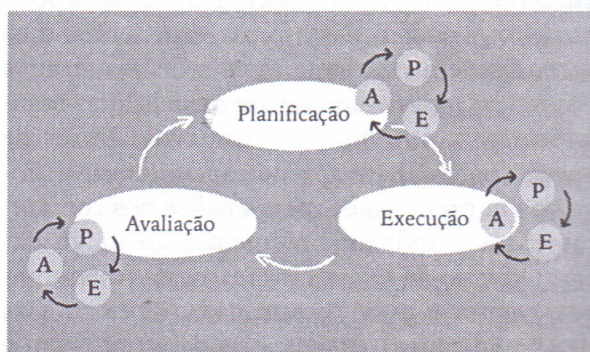


Figura 1 - Modelo PLEA onde se cruzam as duas lógicas que organizam esta ferramenta de promoção da auto-regulação na sala de aula.

O segundo eixo norteador desta intervenção refere-se ao facto do processo cíclico auto-regulatório se operacionalizar em cada uma das fases e suas actividades (cf Fig.1). Assim, por exemplo, a fase de planificação das tarefas, também é planificada, executada e avaliada, não só como *fase*, mas também em cada uma das suas actividades. Pensamos que esta opção lógica reforça a sinergia auto-regulatória, permitindo aos educadores e educandos a experiência do processo auto-regulatório, como um todo, em qualquer das suas fases ou respectivas actividades. Assim, apesar de termos desenhado capítulos que promovem a discussão de tópicos relacionados com cada uma das fases, todos os capítulos estão organizados para discutir o processo auto-regulatório como um todo. Estas duas lógicas devem ser respeitadas e intencionalizadas pelos educadores que trabalhem com este instrumento de promoção auto-regulatória, a fim de assegurar a sua coerência e efectividade (cfr. ROSÁRIO, 2002a, 2004a).

Arquitectura do projecto (Des)venturas do Testas

A intervenção que propomos não se configura como um programa de competências de estudo. Não sugere uma estrutura de sessões distribuídas ao longo do ano lectivo, nem tempos previstos e *apertados* para desenvolver actividades previamente estipuladas. Pelo contrário, o projecto (Des)venturas do Testas é um móbil para trabalhar as competências auto-regulatórias na sala de aula, e, apesar de possuir um guião sólido que organiza o projecto (ROSÁRIO *et al.*, 2004, 2005), apresenta um carácter ajustável às diferentes velocidades e necessidades dos múltiplos *leitores-autores*. A auto-regulação da aprendizagem é um processo intencional: os alunos devem aprender a utilizar um amplo leque de estratégias de aprendizagem de uma forma independente e autónoma no seu trabalho pessoal. Algumas estratégias estão vocacionadas para organizar o processamento da informação enquanto outras ajudam a gerir o tempo ou as emoções (ROSÁRIO, 2001a,b, 2002a, 2003; SCHUNK, 1998; ZIMMERMAN, 1998, 2000). Algumas estratégias são específicas da tarefa enquanto outras são mais gerais. No entanto, apesar da variedade das estratégias de aprendizagem, estas partilham um conjunto de caracte-

rísticas. Em primeiro lugar, as estratégias constituem acções deliberadas para atingir objectivos específicos. Em segundo, correspondem a uma resposta pessoal a um determinado problema, o que envolve *agência* e controlo pessoal sobre as tarefas a desempenhar, mais do que a utilização de um guião estratégico, pré-formatado, para enfrentar tarefas de aprendizagem. Em terceiro lugar, as estratégias são aplicadas selectivamente e com flexibilidade em função da tarefa, envolvendo *skill & will*, ou seja a aplicação de recursos cognitivos e motivacionais à tarefa específica de aprendizagem. Por último, as estratégias de aprendizagem devem ser treinadas em diferentes tipos de tarefas escolares para facilitar a sua transferibilidade. Como já referimos, no marco teórico sociocognitivo, a auto-regulação é perspectivada como dependente do contexto específico, o que significa que não é entendida como um traço ou um nível de desenvolvimento determinado (SCHUNK & ZIMMERMAN, 1994). Os aprendizes não se envolvem auto-regulatoriamente de uma forma semelhante em todos os contextos e tarefas de aprendizagem. Apesar de alguns processos auto-regulatórios serem transversais às tarefas – por exemplo, o estabelecimento de objectivos –, os alunos devem aprender a adaptar, com eficácia, os seus processos de aprendizagem aos diferentes domínios de aprendizagem. Relembramos que os eixos do processo auto-regulatório são a escolha e o controlo.

Como trabalhar este projecto? Os títulos da colecção (Des)venturas do Testas podem ser lidos e discutidos, na escola e em casa, respeitando o ano de escolaridade e a lógica do processo de auto-regulação da aprendizagem: cada actividade/tarefa/problema/estória deve ser planificada, executada e avaliada (ROSÁRIO, 2004b). A intencionalização destes três passos ajudará o aluno e os educadores a reflectirem sobre a sua participação no processo de aprendizagem e, eventualmente, a repensar as suas escolhas estratégicas na abordagem às diferentes tarefas de aprendizagem. A promoção das competências auto-regulatórias é um investimento no crescimento dos alunos e do sucesso escolar. Se estes conhecerem proficientemente que estratégias de aprendizagem utilizar: onde, como e quando, este repertório comportamental terá consequências na qualidade da sua aprendizagem e no seu bem-estar pessoal, uma vez que os seus níveis de auto-eficácia académica subirão.

O processo auto-regulatório incrementa-se através da musculação da escolha e do controlo dos comportamentos. Os educadores, em primeiro lugar, podem contribuir proporcionando oportunidades efectivas para que tal ocorra e, posteriormente, poderão promover o incremento da reflexão sobre as escolhas e a monitorização realizadas pelo aluno para alcançar os objectivos desenhados. Neste sentido, as tarefas que propomos no livro teórico organizador deste projecto (ROSÁRIO, 2004a) para trabalhar e discutir com os alunos a partir de cada capítulo, estão orientadas para a análise das reflexões/conclusões/ilações que o Testas vai retirando das suas experiências de aprendizagem, mas também para a realização de tarefas concretas de aplicação das estratégias de aprendizagem que visam promover o treino da tomada de decisão e a reflexão pessoal. No final de cada momento de avaliação, pensamos que os alunos se devem confrontar com uma ficha de avaliação processual e reflectir, individual e grupalmente, sobre as diferentes conclusões retiradas.

Palavras finais

As estratégias de aprendizagem necessitam de ser aprendidas e praticadas em contexto, seguindo uma rotina que não a da mera aplicação recorrente de fichas ou tarefas avulsas, órfãs de racional que as estructure (ROSÁRIO *et al.*, 2005). Para promover uma aprendizagem auto-regulada, o modelo seguido não deve ser refém de uma lógica lacunar. O seu foco não deve estar na compensação de um *défice*, no pressuposto de que o trabalho dos alunos se baseia em estratégias de aprendizagem inadequadas, precisando, portanto, de ser alvo de uma *remediação curativa*. Pelo contrário, os dados referenciados nas diferentes revisões da literatura nesta área de conhecimento (SIMPSON *et al.*, 1997) sugerem que o ensino e prática das estratégias de auto-regulação da aprendizagem devem obedecer a uma lógica desenvolvimental e promocional: serem realizados em contexto, proporcionando muitas e diversificadas oportunidades para que o educando possa optar, adequando as diferentes estratégias de aprendizagem às exigências da tarefa e ao seu estilo de aprendizagem.

Escolher, controlar e reflectir!

Os educandos necessitam de conhecer, o mais extensamente possível, as estratégias de

auto-regulação da aprendizagem, saber como se aplicam a diferentes situações e tarefas concretas de aprendizagem, mas também quando aplicar cada. O ensino e prática das estratégias de aprendizagem não deveriam ser encarados como uma tarefa fechada num curso concreto ou área curricular específica, mas perspectivada como uma responsabilidade e tarefa de todos os professores daquela turma.

A ausência de referenciação do trabalho realizado neste espaço do Estudo Acompanhado, em diferentes contextos de aprendizagem adjacentes tais como as áreas disciplinares curriculares, a sala de estudo, a oficina de tempos livres ou a família, compromete a eficácia das referidas aprendizagens e a sua transferibilidade para outros domínios. O “Estudo Acompanhado” poderá constituir-se como um espaço onde possam ser respeitadas estas orientações gerais auto-regulatórias sempre que envolva todo o conselho de turma e, desejavelmente, os encarregados de educação. O trabalho destas parcerias deveria incidir na estruturação do trabalho a desenvolver nesta área curricular não disciplinar, com sugestões e tarefas concretas e ofereça uma tipologia de tarefas promotora de um trabalho auto-regulatório efectivo.

O perfil de trabalho que propomos para o “Estudo Acompanhado” não compreende o estudo pessoal avulso ou a resolução de trabalhos de casa que deveriam ter sido realizados noutros contextos. Defendemos que este tempo lectivo tem de ser planificado, implementado e avaliado, com a mesma exigência profissional que os docentes dedicam às áreas curriculares disciplinares. É necessário e urgente formar os docentes nesta área. Não só remediativamente, com acções de formação pontuais ou projectos como este, mas também, preventivamente, por exemplo, infundindo esta temática na formação inicial dos professores ou na formação pós graduada, refira-se, a este propósito, o papel pioneiro da Universidade do Minho. Outro dos aspectos estruturantes desta área curricular não disciplinar está relacionado com a promoção de uma articulação com os encarregados de educação. Esta poderia ser potencializada, entre outras hipóteses, através de sugestões de tarefas escolares para desenvolver em espaços extra-escola, como as que propomos no projecto *(Des)venturas do Testas*. Os trabalhos de casa, desde que promovam um efectivo trabalho auto-regulatório, e não apenas

a rotina e mecanização de algoritmos trabalhados na sala de aula, poderiam também constituir-se como outro nó do elo de ligação entre a escola e a família. Pensamos que o sucesso educativo dos alunos depende em grande medida da promoção desta sinergia na comunidade educativa. Na linha defendida amplamente na literatura referenciada, somos críticos ao ensino de estratégias de aprendizagem “separadas” do currículo. Acreditamos que o desenvolvimento das competências auto-regulatórias dos alunos está dependente das actividades concretas de aprendizagem que convidem à exibição de respostas auto-regulatórias forjadas em ambientes e contextos específicos de aprendizagem. No entanto, pensamos que este formato curricular do estudo acompanhado pode ser o primeiro passo para esse outro, desde que seja perspectivado como um ponto de partida, apenas. A infusão curricular é o *porto instrutivo* que almejamos.

O que aprendemos quando aprendemos? Lembro uma história antiga que resume de uma forma muito gráfica o repto educativo de todos os educadores: ensinar os nossos alunos a pensar. Havia em tempos um estudante que nunca chegou a converter-se num matemático, porque acreditava cegamente nas respostas que vinham nas últimas páginas do seu manual... e, ainda que possa parecer paradoxal, as respostas estavam correctas.

Deixamo-vos as *(Des)venturas do Testas*, esperando que possam constituir-se como uma oportunidade para promover a auto-regulação na sala de aula e na sala de estar, envolvendo os alunos, os professores e os encarregados de educação num ambiente auto-regulatório verdadeiramente conspirativo e educativo.

Referências Bibliográficas

ABRANTES, P. *Gestão flexível do currículo*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica, 1999.

BRUNER, J. *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.

PINTRICH, P. R. Continuities and discontinuities: Future directions for research in Educational Psychology. *Educational Psychologist*, 29, pp. 137-148, 1994.

PINTRICH, P. R. An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology,

theory and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 92-104, 2000.

RANDI, J., & CORNO, L. Teacher innovations in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation*. New York: Academic Press, pp. 651-689, 2000.

ROSÁRIO, P. Diferenças processuais na aprendizagem: Avaliação alternativa das estratégias de auto-regulação da aprendizagem. *Psicologia, Educação e Cultura*, 1 (1), pp. 87-102, 2001a.

ROSÁRIO, P. Área curricular de “Estudo Acompanhado”. Contributos para a discussão de uma metodologia. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2), pp. 63-93, 2001b.

ROSÁRIO, P. *Elementar, meu caro Testas*. Porto: Porto Editora, 2002c.

ROSÁRIO, P. *Estórias para estudar, história sobre o estudar: Narrativas auto-regulatórias na sala de aula*. Porto: Porto Editora, 2002a.

ROSÁRIO, P. *Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora, 2004a

ROSÁRIO, P. *O Senhor aos papéis, a Irmandade do Granel*. Porto: Porto Editora, 2003.

ROSÁRIO, P. *O Senhor aos papéis, a Irmandade do Granel*. Porto: Porto Editora, 2004b

ROSÁRIO, P. *Testas para sempre*. Porto: Porto Editora, 2002b.

ROSARIO, P., NÚÑEZ, J., & GONZÁLEZ-PIENDA, J. *Stories that show how to study and how to learn: an experience in Portuguese school system*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, (1), pp. 131-144, 2004

ROSÁRIO, P., TRIGO, J., NÚÑEZ, J. C., & GONZÁLEZ-PIENDA, J. *SRL Enhancing Narratives: Testas' (Mis)adventures*. *Academic Exchange Quarterly*, Winter, vol 9 (4), pp.73 -77, 2005.

SCHUNK, D. H., & ZIMMERMAN, B. J. Self regulation in education: Retrospect and prospect. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, pp.305-314, 1994.

SCHUNK, D. H., & ZIMMERMAN, B. J. Modeling and self-efficacy influences on children's development of self-regulation. In K. Wentzel & J. Juvonen (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment*. New York: Cambridge University Press, pp. 154-180, 1996.

- SCHUNK, D. H., & ZIMMERMAN, B. J. Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, pp. 195-208, 1997.
- SCHUNK, D. H. Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-232, 1991.
- SCHUNK, D. H. Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In: D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 75-99, 1994.
- SCHUNK, D. H. Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, pp. 359-382, 1996.
- SCHUNK, D. H. Teaching elementary students to self-regulate practice of Mathematical skills with modeling. In: D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated learning. From teaching to self-reflective. Practice* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, pp. 137-159, 1998.
- SCHUNK, D. H., & ZIMMERMAN, B. J. Conclusions and future directions for academic interventions. In: D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated learning. From teaching to self-reflective practice*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, pp. 225-234, 1998.
- SIMPSON, M., HYND, C., NIST, C., & BURREL, K. College academic assistance programs and practices. *Educational Psychology Review*, 9, pp. 39-87, 1997.
- WEINSTEIN, C. E., & MEYER, D. K. Teaching and assessment of learning strategies. In T. Husen & T. N. Postlethwite (Eds.), *The international encyclopedia of education*. Oxford, UK: Pergamon, 2nd ed., pp. 335-340, 1994.
- WEINSTEIN, C. E. Strategic learning/strategic teaching: Flip sides of a coin. In P. R. Pintrich, D. R. Brown, & C. E. Weinstein (Eds.), *Student motivation, cognition, and learning: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 257-273, 1994.
- ZIMMERMAN, B. J. Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In: D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp.3-21). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994.
- ZIMMERMAN, B. J. Self-efficacy and educational development. In: A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press, 1995.
- ZIMMERMAN, B. J. Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In: D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated learning. From teaching to Self-Reflective Practice* (pp. 1-19). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 1998.
- ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 13-39). New York: Academic Press, 2000.
- ZIMMERMAN, B. J., & MARTINEZ-PONS, M. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23 (4), pp. 614-628, 1986.
- ZIMMERMAN, B. J., & MARTINEZ-PONS, M. Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), pp. 284-290, 1988.
- ZIMMERMAN, B. J., & MARTINEZ-PONS, M. Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), pp. 51-59, 1990.