



As contribuições do *feedback* no processo de autorregulação da aprendizagem

Giovanna Guarnieri Paterniani

Graduanda em Pedagogia na FE-UNICAMP

Camila Alves Fior

Docente do Departamento de Psicologia Educacional e pesquisadora do grupo de pesquisa Psicologia e Educação Superior (PES) da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Palavra-Chave: feedback, autorregulação da aprendizagem, ensino superior.

A vigente pesquisa demonstra o resultado da primeira parte do projeto proposto, contemplando apenas os 6 meses iniciais de pesquisa de acordo com o cronograma previsto. Com isso, a proposta foi adequada para realizar as construções teóricas e as problematizações referentes às transformações vividas no ensino superior, nas últimas décadas, com destaque para o aumento do número de vagas nas universidades e o início de políticas de ações afirmativas que gerou uma maior diversidade estudantil dentro desse espaço. Dessa forma, percebe-se que mudou também a relação com a qual o aluno se relaciona com o seu próprio aprendizado, uma vez que o ES anterior não se adequa às necessidades desse novo público. De acordo com o Censo de Educação Superior no INEP/MEC de 2018, ao mesmo tempo que temos um alto número de matrículas, existe também uma alta evasão escolar.

A pesquisa de Joana Casanova (2020) aprofunda mais sobre as dificuldades que os estudantes enfrentam ao entrar no ES e duas delas se destacam ao longo do curso: dificuldades econômicas e de aprendizagem, sendo que a primeira necessita de políticas públicas de apoio à permanência do estudante, já a segunda exige uma forma de repensar o aprendizado dentro do ES. Para isso é ímpar a necessidade de compreender como que se dá o aprendizado em si, e compreender as dinâmicas internas e externas do aluno ao autorregular um novo conhecimento. Para isso, os estudos sobre a Teoria Social Cognitiva (TSC) de Albert Bandura nos ajuda a compreender que a aprendizagem necessita de uma “perspectiva da agência para o

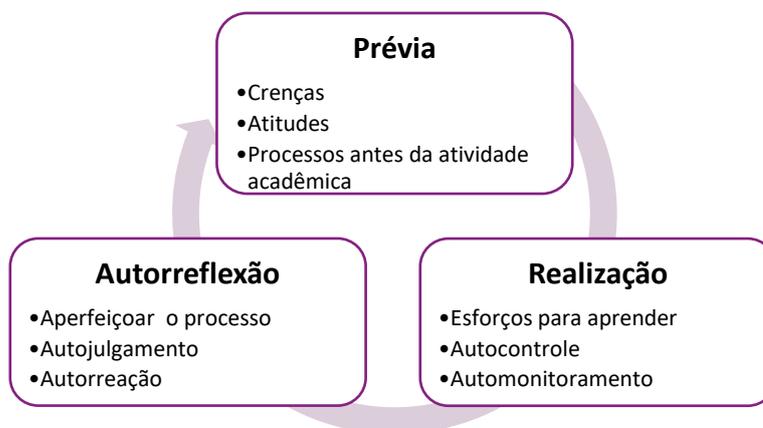
autodesenvolvimento, a adaptação e a mudança” (POLYDORO; AZZI; BANDURA, 2008, p. 15), ou seja, da capacidade de ser agente e influenciar o próprio comportamento de modo intencional, portanto, partindo do pressuposto que as pessoas não são meros produtos das condições externas e possuem capacidade de se autorregular de acordo com cada situação.

Segundo a TSC de Bandura, o funcionamento humano ocorre a partir da relação triádica entre os aspectos pessoais (processos cognitivos, motivacionais, afetivos, crenças pessoais etc.), comportamentais (cultura e interação recíproca entre os aspectos indivíduos e estímulos externos) e os ambientais (condições externas ao indivíduo). Os aspectos ambientais, para Bandura, não são apenas impostos a realidade da pessoa, sendo que temos a capacidade de selecionar e ativar o que irá ou não nos afetar. Sendo assim a

A aprendizagem é, em grande medida, uma atividade de processamento de informação em que informações sobre a estrutura do comportamento e eventos ambientais são transformados em representações simbólicas que servem como guias para a ação. (BANDURA, 1986, p. 51)

Dessa forma, “os indivíduos não são apenas agentes da ação, como também auto examinadores do seu próprio funcionamento cognitivo, afetivo e comportamental” (AZZI; POLYDORO, 2017, p. 12), não sendo apenas o fruto do seu ambiente, mas também aplicando a ele influências significativas, podendo assumir o controle por meio de mecanismos de autoeficácia e de autorregulação. Barry Zimmerman, aprofunda seus estudos sobre a autorregulação da aprendizagem (ARA) nessa perspectiva e a divide em três diferentes fases do desenvolvimento, a fase prévia, de realização e de autorreflexão, de acordo com a Figura 1.

Figura 1 – Fases da Autorregulação da Aprendizagem por Zimmerman



Fonte: Autora (2020)

A fase prévia do aprendizado abriga as crenças, atitudes e processos anteriores à atividade acadêmica, relacionando a análise de tarefas, com definição de metas e planejamento

estratégico e as crenças motivacionais do sujeito para a realização da tarefa solicitada, contando com a sua capacidade de autoeficácia e expectativa do resultado. Tal fase relaciona sobre as crenças e organizações que o estudante realiza antes do início da atividade.

A fase da realização, a segunda fase do processo de ARA de Zimmerman refere-se sobre a realização e o desempenho durante a atividade, movimentando as estratégias que o estudante vai usar para o desenvolvimento da tarefa. E a última fase de autorreflexão é o momento que o aluno irá compreender os seus próprios esforços com os resultados adquiridos, realizando uma reflexão sobre os sucessos e fracassos a partir de *feedbacks* internos e externos realizados sobre si mesmo ou por professores e pares.

Nessa perspectiva, temos um processo de ARA volátil e único para cada estudante, uma vez que se trata de processos internos cognitivos do estudante. Portanto, cada um irá agir de uma maneira única, não necessariamente passando por todas as fases de Zimmerman. Porém, quanto mais autorregulado o estudante se encontra, ele fica mais consciente sobre as suas ações, melhorando o seu potencial de aprendizagem e aumentando o seu rendimento acadêmico.

Dentro desse processo, o *feedback* ganha uma atenção especial, uma vez que se compreende que ele não é apenas o “dizer” do professor para o aluno, mas se estabelece como um processo contínuo durante todas as fases da ARA. Estudos demonstram que uma verdadeira relação de *feedback* pode ajudar os alunos a autorregular-se, e para tal relação ocorrer é preciso que exista um diálogo, sendo que o mesmo pode ser dado por um agente, seja ele um professor, colega, livro, pais, o próprio aluno ou uma experiência, com o objetivo de gerar no aluno um desenvolvimento de consciência sobre o seu próprio processo de aprendizagem.

Estudos de Hattie e Timperley (2007) concluíram que o modelo efetivo de *feedback* deve buscar responder as três principais perguntas: Para onde eu estou indo? Como eu estou indo? E para onde irei agora?, contemplando as noções de *feed up*, *feed back* e *feed forward*. Tais perguntas dão ao *feedback* uma característica de uma atividade processual. Ele não pode ser dado apenas no final da atividade e não é uma mera nota ou grade curricular que tem a capacidade de “medir o aprendizado”, mas é uma ação a ser feita pelo próprio estudante e pelos seus pares de maneira constante durante todo o processo.

Em um ambiente de formação essas três perguntas que norteiam o trabalho do *feedback* estão entrelaçadas e devem ocorrer durante todo o processo que se estabelece entre a troca de conhecimentos, promovendo importantes influências na autoeficácia, atitudes autorregulatórias e

crenças pessoais dos alunos como aprendizes (HATTIE; TIMPERLEY, 2007, p. 90). Isso significa tirar o *feedback* da função de controle de alunos e transformar em uma verdadeira ferramenta para o aprendizado do estudante (BOUD; MOLLOY, 2013, p. 704).

A pesquisa de Hattie compreendeu quatro diferentes tipos de *feedback*, o de tarefa (FT), de processo (FP), de autorregulação (FR) e o pessoal (FS), com diferentes propósitos, funções e utilizado em diferentes momentos da aprendizagem. O primeiro busca compreender como as tarefas estão sendo realizadas, corrigindo o que for necessário e ajudando o estudante a adquirir informações faltantes. Importante focar que ele apenas se trata de compreensões incorretas do estudante, não sendo possível realizar um *feedback* se há informações faltantes para a total compreensão do aluno sobre o assunto tratado. É importante também considerar a sensibilidade que a instrutora precisa ter ao corrigir as tarefas para compreender a melhor maneira de abordar o aluno em questão.

. O segundo tipo refere-se ao processo de construção do aprendizado e depende de aspectos cognitivos internos do estudante, como suas crenças de sucesso, autoeficácia, motivação de realização da tarefa e objetivos pessoais. Tal *feedback* avalia os processos internos do estudante e só pode ser feito a partir da sua própria autorreflexão antes, durante e após a realização da tarefa. O terceiro tipo de *feedback* representa a autorregulação do estudante em relação às táticas realizadas, ou seja, é o momento que o aluno avalia as necessidades de mudanças de estratégias, busca por motivações, procura ajuda ou ocorre a desistência. O último modelo de *feedback* seria o menos eficaz na concepção de Hattie, em relação ao processo de autorregulação da aprendizagem, uma vez que ele se baseia em elogios e frases de motivação dada por terceiros aos alunos, e, segundo as pesquisas, apesar de influenciar no processo de autoeficácia do aluno, ele não gera nenhum crescimento ou aprendizado em relação a tarefa.

Com isso, conclui-se que os diferentes processos de *feedback* são importantes durante o processo de aprendizagem, porém eles não são o único fator que auxilia o desenvolvimento da capacidade de ARA, e para se obter uma ampla capacidade deste é necessário que obtenha-se preparo dos docentes e instituições para auxiliar os alunos a desenvolver tais habilidades. Fica evidente também que o processo de aprendizagem dos alunos passa por um desenvolvimento cognitivo ímpar referente a cada estudante, e as influências individuais e particulares de cada um criam um ambiente único para a sua autorregulação da aprendizagem.

O processo de *feedback* se torna um dos principais durante o processo de aprendizagem, e é necessário que se aumente a sua concepção, saindo do “dizer” de professor para aluno e entrando na perspectiva de ser algo contínuo, interno e externo. É necessário também que o docente a

instituição esteja preparado para esse aprendizado, auxiliando os estudantes a compreender seus processos cognitivos e ajudá-los a criar estratégias para superar suas dificuldades, influenciando assim, o seu aprendizado e a permanência no ensino superior.

Referências

AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. Apontamentos priliminares: a autorregulação da aprendizagem na Teoria Social Sognitiva.pdf. In: **Promoção da autorregulação da aprendizagem: Contribuições da Teoria Social Cognitiva**. Porto Alegre: Letral, 2017. p. 182.

BANDURA, A. Social foundations of thought & action: A social cognitive theory. **Prentice-Hall**, 1986.

BOUD, D.; MOLLOY, E. Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. **Assessment and Evaluation in Higher Education**, v. 38, n. 6, p. 698–712, 2013.

CASANOVA, J. R.; ARAÚJO, A. M.; ALMEIDA, L. S. Dificuldades na adaptação acadêmica dos estudantes do 1º ano do Ensino Superior. **Revista E-Psi**, v. 9, n. 1, p. 165–181, 2020.

HATTIE, J.; TIMPERLEY, H. The power of feedback. **Review of Educational Research**, v. 77, n. 1, p. 81–112, 2007.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2018. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 15 jul. 2020

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G.; BANDURA, A. **Teoria Social Cognitiva: Conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.