

**EM BUSCA DE CAMINHOS QUE PROMOVAM A AUTORREGULAÇÃO: UMA  
EXPERIÊNCIA COM UMA PROFESSORA E SEUS ALUNOS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

**CARMEM SILVIA LIMA FLUMINHAN**

**EM BUSCA DE CAMINHOS QUE PROMOVAM A AUTORREGULAÇÃO: UMA  
EXPERIÊNCIA COM UMA PROFESSORA E SEUS ALUNOS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

**CARMEM SILVIA LIMA FLUMINHAN**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação – Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Camélia Santana Murgio

370  
F646e

Fluminhan, Carmem Silvia Lima.

Em busca de caminhos que promovam a autorregulação: uma experiência com uma professora e seus alunos do ensino fundamental / Carmem Silvia Lima Fluminhan. -- Presidente Prudente, 2017.

183 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2017.

Bibliografia.

Orientadora: Camélia Santana Murgio

1. Autorregulação da Aprendizagem. 2. Aprendizagem. 3. Ensino fundamental. 4. Educação. I. Título.

**CARMEM SILVIA LIMA FLUMINHAN**

**EM BUSCA DE CAMINHOS QUE PROMOVAM A AUTORREGULAÇÃO: UMA  
EXPERIÊNCIA COM UMA PROFESSORA E SEUS ALUNOS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação - Área de Concentração: Educação

Presidente Prudente, 12 de abril de 2017

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Camélia Santana Murgio  
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE  
Presidente Prudente - SP

---

Prof. Dr. Alex Sandro Gomes Pessoa  
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE  
Presidente Prudente - SP

---

Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck  
Universidade Estadual de Londrina – UEL  
Londrina - PR

Ao meu pai, que me ensinou a percorrer os desafios e a vivenciar as mais ricas experiências pelo caminho mais tênue, mais carinhoso e mais seguro que as suas mãos podiam me oferecer. Eternamente, obrigada, papai!

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato de tão sublime valor que nos permite desvencilharmos de nós mesmos e reconhecer que vivemos em permanente interdependência com outras pessoas. Assim, reconheço que, para que eu chegasse até aqui, laços foram estabelecidos, o mais profundo respeito eu conheci, e caminhos me foram abertos para que eu pudesse fazer escolhas e experimentar receber muito além do que eu pedi, pensei ou imaginei.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a **Deus**, autor primeiro da autorregulação, que planejou todos os complexos detalhamentos do ser humano e nos permite avançar nesse conhecimento. Que Ele mesmo receba o meu esforço como um aroma suave e aprazível.

À minha **mãe**, de presença carinhosa, apaziguadora e sábia, que sempre foi modelo de retidão e nunca poupou energia para que eu alcançasse os meus sonhos. Obrigada por ser a minha fonte inesgotável e incondicional de amor.

Ao meu marido, **Antonio Fluminhan Jr.**, amigo, amante, companheiro, apoiador, que acreditou que este desafio seria vencido e me manteve serena mesmo em momentos turbulentos. Obrigada por você compartilhar comigo cada conquista e sempre vislumbrar, antes de todos, êxitos ainda maiores.

Às minhas filhas, **Beatriz e Letícia**, cujos caminhos tento influenciar de modo que as suas escolhas sejam cada vez mais autorreguladas e seguras. Obrigada pelos abraços carinhosos, mesmo nos momentos em que sofriam com a minha ausência, pois sei que compreenderam que este período seria transitório, ainda que necessário para o amadurecimento de todo o nosso núcleo familiar.

Ao meu irmão **Carlos Eduardo de Souza Lima**, não só pelo apoio entusiasmado, mas também por, mesmo de longe, estar sempre solícito às minhas necessidades e ser exemplo de coragem e determinação para toda a nossa família.

À minha amiga e querida orientadora **Dra. Camélia Santina Murgo**, que vivencia a autorregulação em tudo o que faz. Sinto-me honrada por ter experimentado a sua orientação nos quatro níveis do desenvolvimento autorregulatório proposto por Zimmerman: a observação, a emulação, o autocontrole e a autorregulação. Obrigada por acreditar em meu potencial, pelas palavras de motivação, por ter caminhado ao meu lado com objetivos bem claros, pelos preciosos convites no meio acadêmico, pelo empenho sem restrições e por sonhar

os meus sonhos. Espero que ainda possamos compartilhar muitos outros desafios. Parceria assim, só pode ter nascido do coração de Deus!

Ao **Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck**, que prontamente aceitou o convite para participar da minha qualificação e defesa. Os seus ensinamentos me são valiosos desde longa data, muito antes que me honrasse com as suas contribuições e orientações tão pertinentes sobre este estudo. Obrigada por me inspirar, e a inúmeros outros estudantes e pesquisadores, a ser uma investigadora questionadora, curiosa e dedicada a contribuir com a educação. Que os nossos caminhos voltem a se encontrar outras vezes!

Ao **Prof. Dr. Alex Sandro Gomes Pessoa**, pelo inestimável incentivo, pelo encorajamento, por expressar reiteradamente a sua confiança em meu trabalho. Obrigada pelas suas contribuições desde o início da construção desta pesquisa, e posteriormente em minha qualificação e defesa. O seu olhar otimista, sua criticidade pertinente e o seu empenho em produzir me envolveram sobremaneira, e provocaram em mim a urgência em buscar sempre mais. Sinto-me honrada por partilhar este momento com você, e desejo que esta parceria se multiplique em muitas outras oportunidades!

À **Profa. Me. Gabrielle Gomes dos Santos Ribeiro**, pelo cuidadoso tratamento estatístico dos dados, pelas conversas sempre esclarecedoras e pela disponibilidade e atenção dispensadas.

À secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação Idalina de Oliveira Lima, a querida **Ina**, cujo auxílio extrapola a rotina do departamento e se estende pela amizade, respeito, apoio e, sobretudo, pelo carinho que está sempre pronta a oferecer.

À bibliotecária **Jakeline Margaret de Queiroz Ortega**, pela competência na busca por artigos, pela eficiência e cuidado em oferecer orientações quanto as normas e padrões para trabalhos acadêmicos e científicos e pela gentil disponibilidade com que sempre me recebeu.

Aos companheiros do grupo de pesquisa, pelo engajamento nos debates, pelas contribuições durante as discussões e por sustentarem a pesquisa realizada coletivamente. Em especial, agradeço à **Bárbara Sena**, que gentilmente colaborou na transcrição das entrevistas e me apoiou num momento tão crucial.

À **Profa. Sandra**, cuja disponibilidade, interesse, desprendimento e desejo de aprender foram fundamentais para a realização e condução desta pesquisa. Obrigada por ter feito com que cada minuto, cada descoberta, cada

análise valesse a pena. Você é fonte inspiradora que me faz acreditar em uma escola de melhor qualidade.

Aos **alunos** participantes desta pesquisa, que dispuseram-se a responder a uma escala de aprendizagem, foram generosos e atentos ao convite para fazerem parte de algo que, aparentemente, era tão distante de suas realidades. Obrigada pela participação enriquecedora e tão esclarecedora.

À **diretora** da instituição de ensino onde a pesquisa foi realizada, que me recebeu sem restrições, colaborou e favoreceu a execução e o andamento desta pesquisa, mostrando confiança e manifestando o seu apoio incondicional. Obrigada por permitir que a universidade se aproxime da escola, para que juntas, todos avancem em conhecimento e em experiências produtivas.

À **CAPES** (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que financiou esta pesquisa através da Bolsa de Estudos PROSUP (Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares).



## THE ROAD NOT TAKEN

Robert Frost

*Two roads diverged in a yellow wood,  
And sorry I could not travel both  
And be one traveler, long I stood  
And looked down one as far as I could  
To where it bent in the undergrowth;*

*Then took the other, as just as fair,  
And having perhaps the better claim,  
Because it was grassy and wanted wear;  
Though as for that the passing there  
Had worn them really about the same,*

*And both that morning equally lay  
In leaves no step had trodden black.  
Oh, I kept the first for another day!  
Yet knowing how way leads on to way,  
I doubted if I should ever come back.*

*I shall be telling this with a sigh  
Somewhere ages and ages hence:  
Two roads diverged in a wood, and I—  
I took the one less traveled by,  
And that has made all the difference.*

## **A ESTRADA NÃO TRILHADA**

*Robert Frost*

*Num bosque, em pleno outono, a estrada bifurcou-se,  
mas, sendo um só, só um caminho eu tomaria.  
Assim, por longo tempo eu ali me detive,  
e um deles observei até um longe declive  
no qual, dobrando, desaparecia...*

*Porém tomei o outro, igualmente viável,  
e tendo mesmo um atrativo especial,  
pois mais ramos possuía e talvez mais capim,  
embora, quanto a isso, o caminhar, no fim,  
os tivesse marcado por igual.*

*E ambos, nessa manhã, jaziam recobertos  
de folhas que nenhum pisar enegrecera.  
O primeiro deixei, oh, para um outro dia!  
E, intuindo que um caminho outro caminho gera,  
duvidei se algum dia eu voltaria.*

*Isto eu hei de contar mais tarde, num suspiro,  
nalgum tempo ou lugar desta jornada extensa:  
a estrada divergiu naquele bosque – e eu  
segui pela que mais ínvia me pareceu,  
e foi o que fez toda a diferença.*

## RESUMO

### **Em busca de caminhos que promovam a autorregulação: uma experiência com uma professora e seus alunos do ensino fundamental**

Investigações de como os alunos se tornam aprendizes autorregulados tem sido alvo de pesquisadores há décadas. As pesquisas proporcionaram evidências sobre a relação entre o desenvolvimento da autorregulação nos alunos, o uso adequado das estratégias de aprendizagem e o alto desempenho escolar. Neste sentido, esta pesquisa tem por objetivo investigar o impacto das ações de uma professora na promoção e no fortalecimento da autorregulação da aprendizagem dos seus alunos. Para tanto, esta dissertação está estruturada em três estudos. O primeiro estudo apresentou o panorama das publicações nacionais e internacionais acerca da autorregulação da aprendizagem. Os resultados indicaram que a maior parte das publicações estudou a autorregulação da aprendizagem relacionada a 20 outros constructos ou variáveis, a Teoria Social Cognitiva é a abordagem teórica predominante, os estudos empíricos, de abordagem qualitativa, em nível de ensino superior, com objetivo avaliativo, e no formato de artigo foram prevalentes. O segundo estudo teve como objetivo investigar se 16 alunos de sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública no interior do Estado de São Paulo, participantes da pesquisa, recorrem ao uso adequado de estratégias de aprendizagem durante o estudo; verificar se, após um período de intervenção acerca da autorregulação da aprendizagem, os alunos demonstraram fazer mais uso de estratégias de aprendizagem e analisar as possíveis diferenças nos escores considerando a variável sexo. Os dados foram obtidos por meio da Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF). Os resultados revelaram que os participantes não recorrem às estratégias de aprendizagem de modo satisfatório no momento do estudo, não houve diferença estatisticamente significativa entre os resultados da primeira e da segunda aplicação da escala e, por fim, as meninas apresentaram melhor pontuação no total da escala e no fator metacognitivo da EAVAP-EF quando comparado aos meninos. O terceiro estudo objetivou analisar as ações da professora na autorregulação da aprendizagem de seus alunos do sexto ano do ensino fundamental; investigar as concepções da professora a respeito da autorregulação da aprendizagem; promover intervenções junto à professora com a finalidade de construir ações que facilitem o processo de aprendizagem autorregulatório em seus alunos e analisar se, após as intervenções, os alunos se revelaram mais autorregulados na perspectiva da professora participante. Os resultados evidenciaram que a docente deve atuar explicitamente como mediadora no desenvolvimento das habilidades cognitivas e metacognitivas com vistas ao desenvolvimento e ao fortalecimento de uma aprendizagem autorregulada. Além disso, na perspectiva da professora participante, ao término da intervenção, os alunos revelaram-se mais conscientes de sua responsabilidade frente à própria aprendizagem, bem como se tornaram mais cômicos acerca do uso das estratégias de aprendizagem autorregulatórias em contexto de estudo.

**Palavras-chave:** Autorregulação da Aprendizagem. Estratégias de Aprendizagem. Ensino Fundamental. Educação.

## ABSTRACT

### **In search of pathways that promote self-regulation: an experience with a teacher and her students of elementary school**

Investigations of how students become self-regulating learners have been the target of researchers for decades. Research has provided evidence on the connection between the development of self-regulation in students, the proper use of learning strategies, and high school performance. In this sense, this research aims to investigate the impact of teacher actions in promoting and strengthening self-regulation of student learning. In order to reach these objectives, this dissertation is structured in three studies. The first study presented the panorama of national and international publications on self-regulation learning. The results indicated that most publications studied self-regulation learning related to 20 other constructs or variables, the Cognitive Social Theory is the predominant theoretical approach, empirical studies, using a qualitative approach, in higher education level and article format were prevalent. The second study investigated if 16 students from the sixth grade of a public school in the countryside of São Paulo State, Brazil, resort to the adequate use of learning strategies during the study; as well as verify if, after a period of intervention on self-regulation learning, the students demonstrated to make more use of learning strategies and to analyze the possible differences in the scores considering the variable sex. Data were obtained through the Learning Strategies Assessment Scale for Elementary Education (EAVAP-EF). The results showed that participants did not use learning strategies satisfactorily at the time of the study, there was no statistically significant difference between the results of the first and second application of the scale and, finally, the girls presented better scores in the total punctuation of the scale as well as in the metacognitive factor when compared to boys. The third study aimed to analyze the influence of the teacher's actions in the self-regulation learning of her sixth grade students; to investigate the teacher's conceptions regarding self-regulation learning; to promote interventions with the teacher in order to build actions that facilitate the self-regulatory learning process in her students and to analyze if, after the interventions, the students were more self-regulated in the perspective of the participants and the teacher. The results revealed that the teacher should act explicitly as a mediator in the development of cognitive and metacognitive skills in order to develop and strengthen self-regulated learning. In addition, from the perspective of the participating teacher, after the intervention, students have become more aware of their responsibility towards learning as well as more attentive to the use of self-regulatory learning strategies in the context of study.

**Keywords:** Self-regulation in Learning. Learning Strategies. Elementary School. Education.

## LISTA DE SIGLAS

- A – Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais
- AR – Autorregulação
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- C – Estratégias Cognitivas
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- EAVAP-EF – Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental
- LILACS – Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
- M – Estratégias Metacognitivas
- SCIELO – Scientific Electronic Library Online
- TSC – Teoria Social Cognitiva

## LISTA DE QUADROS, FIGURAS, TABELAS E GRÁFICOS

### ESTUDO I

QUADRO 1 –	Propriedades humanas que alicerçam a ação agêntica e implicações para a aprendizagem.....	31
QUADRO 2 –	Definição do constructo autorregulação indicada nos estudos.....	51
QUADRO 3 –	Constructos e variáveis investigados juntamente com a autorregulação da aprendizagem.....	55
FIGURA 1 –	Comportamento humano segundo a reciprocidade triádica.....	28
FIGURA 2 –	Fases e subprocessos do ciclo de aprendizagem autorregulada.....	34
FIGURA 3 –	Modelo PLEA da aprendizagem autorregulada.....	37
FIGURA 4 –	Síntese da autorregulação da aprendizagem e dos resultados apontados pelos estudos.....	68
TABELA 1 –	Síntese do processo de busca das publicações em bases de dados <i>online</i> .....	41
TABELA 2 –	Número e frequência das publicações científicas relacionadas ao constructo da autorregulação da aprendizagem.....	46
TABELA 3 –	Número e frequência do tipo de publicação estudada.....	50
GRÁFICO 1 –	Número de estudos publicados distribuído ao longo dos anos.....	49

## LISTA DE QUADROS, FIGURAS, TABELAS E GRÁFICOS

### ESTUDO II

QUADRO 1 –	Descrição dos objetivos das oito sessões interventivas realizadas com a professora participante.....	90
FIGURA 1 –	Box-plot dos participantes em relação à ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais na primeira e segunda aplicação.....	96
FIGURA 2 –	Box-plot dos participantes em relação às estratégias cognitivas na primeira e na segunda aplicação.....	96
FIGURA 3 –	Box-plot dos participantes em relação às estratégias metacognitivas na primeira e na segunda aplicação	97
FIGURA 4 –	Comparação estatística considerando a média geral dos três fatores da escala em razão do sexo.....	98
FIGURA 5 –	Comparação estatística em relação à ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais considerando a variável sexo.....	99
FIGURA 6 –	Comparação estatística em relação às estratégias cognitivas considerando a variável sexo.....	100
FIGURA 7 –	Comparação estatística em relação às estratégias metacognitivas considerando a variável sexo.....	101
TABELA 1 –	Estatísticas descritivas da EAVAP-EF do grupo total, do grupo feminino e do grupo masculino.....	94
TABELA 2 –	Estatística comparativa entre as duas aplicações da escala EAVAP-EF para cada estratégia de aprendizagem.....	95
TABELA 3 –	Estatística comparativa entre as duas aplicações da escala EAVAP-EF para cada estratégia de aprendizagem.....	99

GRÁFICO 1 – Pontuação dos participantes na primeira e na segunda aplicação da EAVAP-EF.....	93
---	----



## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

### ESTUDO III

QUADRO 1 – Síntese das sessões interventivas realizadas junto à professora participante	128
QUADRO 2 – Classificação do tipo de estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas.....	139
FIGURA 1 – Ciclo autorregulatório da aprendizagem, conforme Zimmeman (2000): planejamento, execução e avaliação.....	138

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>19</b>
<b>ESTUDO I - ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO EDUCATIVO.....</b>	<b>24</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>24</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>25</b>
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>26</b>
<b>2 MÉTODO.....</b>	<b>39</b>
2.1 Procedimento de análise.....	42
<b>3 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>45</b>
3.1 Análise das características das publicações.....	45
3.2 Síntese das publicações selecionadas.....	56
3.3 Discussão dos resultados obtidos pelas publicações selecionadas.....	65
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA O ESTUDO I.....</b>	<b>70</b>
<b>ESTUDO II - AUTORREGULAÇÃO ACADÊMICA E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM AVALIADAS EM ESTUDANTES DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: IMPLICAÇÕES PARA UMA PRÁTICA EDUCACIONAL.....</b>	<b>72</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>72</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>73</b>
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>74</b>
1.1 Estratégias de Aprendizagem.....	76
<b>2 MÉTODO.....</b>	<b>86</b>
2.1 Participantes.....	86
2.2 Instrumento.....	87
2.3 Procedimento de coleta de dados.....	88
2.4 Procedimento de análise dos dados.....	91
<b>3 RESULTADOS.....</b>	<b>92</b>
<b>4 DISCUSSÃO.....</b>	<b>102</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA O ESTUDO II.....</b>	<b>112</b>

<b>ESTUDO III - AÇÕES PROPULSORAS DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM: INTERVENÇÃO COM UMA PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL.....</b>	<b>114</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>114</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>115</b>
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>116</b>
<b>2 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....</b>	<b>122</b>
2.1 Objetivos.....	122
2.2 Método.....	122
2.2.1 Participante.....	123
2.2.2 Procedimento de coleta de dados.....	125
2.2.3 Instrumento.....	126
2.2.4 Procedimento de análise dos dados.....	127
<b>3 RESULTADOS.....</b>	<b>131</b>
3.1 Categorias de análise.....	131
3.2 Descrição das categorias de análise.....	133
3.2.1 Concepções da Professora Sandra acerca da autorregulação da aprendizagem.....	133
3.2.2 Discussões sobre o constructo da autorregulação da aprendizagem e o planeamento das ações interventivas junto aos alunos do 6º ano do ensino fundamental .....	138
3.2.2.1 O desempenho e a participação dos alunos.....	141
3.2.2.2 Apropriação do constructo da autorregulação da aprendizagem e das estratégias de aprendizagem por parte da professora participante.....	143
3.2.3 Contribuições que as sessões interventivas proporcionaram para a conscientização dos alunos sobre a autorregulação da aprendizagem e os avanços conquistados pelos alunos na perspectiva da Professora Sandra.....	148
3.2.3.1 A conscientização dos alunos sobre a autorregulação da aprendizagem e os avanços conquistados na perspectiva da professora participante.....	148
3.2.3.2 As sugestões sobre o trabalho interventivo na perspectiva da professora participante.....	150
<b>4 DISCUSSÃO.....</b>	<b>153</b>

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA O ESTUDO III.....</b>	<b>166</b>
<b>UM ESTUDO SOBRE AUTORREGULAÇÃO: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>168</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>171</b>
<b>ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP.....</b>	<b>180</b>

## APRESENTAÇÃO

Atuando como professora de Língua Inglesa em instituições particulares de ensino de língua estrangeira e como examinadora oral de provas de proficiência de Língua Inglesa de uma Universidade da Inglaterra, tenho observado, ao longo dos anos, o quanto os alunos se expõem, se esforçam e se dedicam à aprendizagem. Alguns notadamente atingem um nível de aprendizagem considerado satisfatório, ou até mesmo de excelência, enquanto outros, sob as mesmas condições aparentes, caminham em sua trajetória acadêmica enfrentando percalços ou sendo submergidos por eles. Constantemente, percebo que, muito mais do que compreender um conteúdo acadêmico, aprender está intrinsecamente relacionado a fatores emocionais, como a maneira que o aluno enfrenta as dificuldades em aprender e valoriza a opinião de seus pares ou professores; fatores cognitivos, como a forma que administra o tempo, organiza, armazena e elabora as informações; fatores metacognitivos, como a maneira que planeja e monitora a própria aprendizagem; bem como a fatores que revelam sua crença em alcançar ou não as metas almejadas. Os resultados vão além do desempenho acadêmico e revelam como o aluno se envolve perante a aprendizagem e de que forma suas crenças e escolhas agem nos processos ou mecanismos autorregulatórios.

Em minha trajetória profissional, desenvolvi técnicas e percepções, muitas vezes intuitivas e desprovidas de fundamentações teóricas que, através de erros e acertos, me permitiram um olhar mais crítico sobre o que é ensinar e aprender. Desta forma, a experiência docente confirmou em mim a urgência em aprofundar os meus conhecimentos acerca de como o aluno aprende, como o professor ensina e que fatores são fontes de informação para ambos no processo educacional. Foi, então, que fiz uma escolha: à minha caminhada docente agreguei um novo desafio, o de ser “oficialmente” pesquisadora.

O primeiro passo ocorreu durante a especialização, quando descobri o meu interesse em compreender de que forma o professor pode influenciar, apoiar e orientar o aluno visando atingir os objetivos desejados. Assim, impulsionada por essa necessidade, encontrei proposições teóricas e resultados promissores que me levaram a pesquisar o tema feedback no contexto acadêmico. Como conclusão do curso, apresentei a minha primeira escrita científica, a monografia intitulada: **O feedback como ferramenta avaliativa e motivadora no processo de aquisição de língua estrangeira.**

A partir desse momento, inaugurou-se uma nova perspectiva. Experimentei como a pesquisa científica aponta direções sólidas na conduta do professor e lhe confere o alicerce essencial para a sua prática efetiva. E, em adição às certezas, outras tantas dúvidas se juntaram ao contexto. Já não era mais possível conviver com tantos questionamentos sem que procurasse respostas às infinitas inquietações que persistem em me acompanhar até os dias atuais. Essas incertezas provocaram um processo autorreflexivo constante, que conduziram-me ao Programa de Pós-Graduação em Educação Nível Mestrado.

Após a oportunidade de ser apresentada à literatura sobre a teoria da autorregulação da aprendizagem fundamentada pela Teoria Social Cognitiva (TSC), identifiquei nesse referencial o alinhamento teórico adequado para encaminhar os meus questionamentos. A Teoria Social Cognitiva, formulada pelo psicólogo Albert Bandura em 1986, propõe um conjunto de constructos teóricos para explicar o comportamento humano. Nesta perspectiva, a TSC considera a proatividade, a autorregulação e a auto-organização características humanas que são decorrentes de uma relação dinâmica entre o indivíduo, o ambiente onde está inserido e o seu comportamento. Assim, não se considera que a pessoa é apenas influenciada pelo meio ambiente, nem impulsionada por motivação interna. Trata-se, portanto, de um entendimento de que a pessoa é um ser ativo que não vive passivamente sob influências do meio externo, nem por meio de impulsos internos inconscientes (AZZI et al., 2014).

A teoria da autorregulação da aprendizagem oferece base sólida para compreendermos como os alunos alcançam a maestria em sua aprendizagem e explicarmos os níveis diferenciados de rendimento escolar obtidos por diferentes sujeitos. A autorregulação da aprendizagem refere-se a pensamentos, sentimentos e ações autogerados, que são planejados e ciclicamente adaptados de acordo com a necessidade para afetar a própria aprendizagem e motivação (ZIMMERMAN, 1989, 1900, 2000; ZIMMERMAN; KITSANTAS, 1996; SCHUNK, 1994). A autorregulação eficaz depende de os alunos desenvolverem um senso de autoeficácia para aprender e atingir os resultados desejados (SCHUNK, 1994). Desta mesma forma, uma autorregulação adequada é um fundamental para desenvolver a aprendizagem de maneira consciente e estratégia ao longo da vida. De fato, os alunos que autorregulam a sua aprendizagem planejam, executam e avaliam estratégias de aprendizagem considerando as condições e circunstâncias; eles se comportam de forma proativa e compreendem o seu papel no monitoramento e controle da

motivação, do comportamento e do pensamento, além de recorrerem a outras pessoas que possam auxiliá-los com o intuito de melhorarem a sua aprendizagem (ZIMMERMAN, 2002; ZIMMERMAN; GREENBERG; WEINSTEIN, 1994).

A boa notícia é que os processos autorregulatórios podem e devem ser ensinados, pois ao contrário do que aparentemente possa transparecer, “a autorregulação da aprendizagem não tem natureza ou origem inata” (ROSÁRIO; POLYDORO, 2014, p. 20). Assim sendo, a forma como os alunos interagem e se relacionam com os seus professores, seus pares e seus familiares influenciam o desenvolvimento de suas competências autorregulatórias, o que pode favorecer ou dificultar a própria aprendizagem. Ensinar os processos de autorregulação da aprendizagem é importante para que os alunos se conscientizem dos processos envolvidos no ato de aprender, na retenção do conhecimento e no ajuste das estratégias.

Durante o percurso acadêmico, os estudantes vivenciam experiências que podem ser associadas a sentimentos positivos ou negativos relativos aos diferentes domínios de aprendizagem e, assim, vão estabelecendo expectativas de eficácia associadas a esses mesmos domínios ou situações de aprendizagem (ROSÁRIO; POLYDORO, 2014). Para que a autorregulação da aprendizagem funcione como um mecanismo eficaz, os estudantes devem não apenas adquirir conhecimentos sobre a natureza das estratégias de aprendizagem, mas, e, sobretudo, devem saber transformá-las em ferramentas úteis para futuras situações de aprendizagem, a partir da sua própria capacidade de reflexão.

Nesse processo educativo, o professor exerce um papel central na promoção e fortalecimento da autorregulação da aprendizagem nos alunos. Diante dos argumentos da literatura que afirmam ser o professor aquele que aprende e aquele que ensina (FRISON; VEIGA SIMÃO, 2011), é importante destacar que esse processo não é relevante só para o aluno. É necessário que o professor também o compreenda, com o intuito de não somente mediar o processo de autorregulação do aluno, mas para que ele próprio o utilize em sua prática docente, pois ensinar envolve sistematicamente escolha e controle, as duas colunas de sustentação da autorregulação (ZIMMERMAN, 2002; ROSÁRIO et al., 2008).

Ao debruçarmos nos processos de autorregulação da aprendizagem, estamos oferecendo à educação um tratamento mais preventivo que remediativo, pois os esforços concentram-se mais no sentido de promover a capacitação e autonomia do indivíduo do que na intenção de solucionar os problemas já instalados

(ROSÁRIO et al., 2008). Assim, a aprendizagem autorregulada implica em discutir a forma como os professores interagem com os seus alunos e como as escolas são organizadas, pois esta perspectiva transfere o foco educacional como uma entidade fixa e a concebe como um processo ativo e pessoal designado a desenvolver habilidades e iniciativas para o desenvolvimento da aprendizagem (ZIMMERMAN, 1990).

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar as ações do professor na autorregulação da aprendizagem de alunos do sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola Estadual do Estado de São Paulo. Para isso, a estrutura desta pesquisa foi organizada em três estudos. O Estudo I trará um levantamento bibliográfico sobre a teoria da autorregulação da aprendizagem no contexto educativo nacional e internacional. Trata-se de um relato de estudos científicos sobre o tema publicados em bases de dados *online*.

Ancorado por estudos teóricos e empíricos que confirmam que o aluno autorregulado é caracterizado por sua capacidade em usar as estratégias de aprendizagem para alcançar os seus objetivos (ZIMMERMAN, 1986, 1989, 1990, 1998; ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1990; ROSÁRIO et al., 2004; ROSÁRIO; POLYDORO, 2014), o Estudo II apresentará uma pesquisa que investigou em que medida alunos do sexto ano de uma escola pública recorrem às estratégias de aprendizagem no momento do estudo; verificou se, após uma intervenção sobre autorregulação da aprendizagem, os alunos demonstraram fazer mais uso de estratégias e analisou as possíveis diferenças nos escores considerando a variável sexo.

Em busca de caminhos que favoreçam a autorregulação da aprendizagem dos alunos, o Estudo III apresentará uma investigação com os seguintes objetivos: analisar as possíveis influências das ações do professor na autorregulação da aprendizagem de seus alunos do 6º ano do Ensino Fundamental; investigar as concepções do professor referente ao tema; promover intervenções junto a este professor com vistas a contribuir com o desenvolvimento do processo autorregulatório dos alunos e, por fim, analisar se as intervenções do professor contribuíram para o fortalecimento das práticas autorregulatórias dos alunos.

Por fim, nas considerações finais, apresentam-se e discutem-se os resultados obtidos nos três estudos com a finalidade de oferecer ao leitor um entendimento atravessador de toda a pesquisa e de extrair implicações para o



contexto educacional. Ademais, nesta sessão serão ainda explicitadas algumas limitações e sugestões para futuras pesquisas.

Espera-se que os dados, as discussões e as reflexões propostas por este trabalho forneçam elementos que compõem o processo de ensino e de aprendizagem de modo a possibilitar tanto a conscientização da necessidade do conhecimento teórico a respeito da autorregulação da aprendizagem, quanto a identificação de possíveis dificuldades de aprendizagem e apresentar intervenções a fim de alcançar o sucesso acadêmico. Este estudo é um chamado aos educadores e demais atores do contexto escolar no sentido de que é possível atuar no fortalecimento das competências autorregulatórias (cognitivas e sociais) dos alunos, ou seja, apontar caminhos com vistas a envolvê-los nos processos de planejar, de fazer escolhas e responsabilizar-se por elas, de executar ações, e de solucionar problemas, na escola e na vida ou como descreve Rosário (2003, p. 130): “na sala de aula e na sala de visita”.

**ESTUDO I****RESUMO****Análise da Produção Científica sobre a Autorregulação da Aprendizagem Acadêmica no Contexto Educativo**

A autorregulação da aprendizagem acadêmica tem sido alvo de investigação no meio educacional por ser um constructo que contribui para o desenvolvimento de vários aspectos fundamentais da aprendizagem. O objetivo deste estudo é de apresentar e discutir como a autorregulação da aprendizagem tem sido investigada no âmbito educacional a partir do levantamento de publicações científicas produzidas até junho de 2016 e disponíveis em bases de dados *online*. A análise das 20 publicações obtidas permitiu identificar que a autorregulação da aprendizagem tem sido estudada em relação a 20 outros constructos ou variáveis, a Teoria Social Cognitiva é a abordagem teórica predominante, os estudos empíricos, de abordagem qualitativa, em nível de ensino superior, com objetivo avaliativo, e no formato de artigo foram prevalentes. Além disso, em linhas gerais, os estudos relatados convergem para o entendimento de que os alunos autorregulados demonstram ter mais do que estratégias cognitivas, são alunos com habilidades motivacionais. Considerando os resultados obtidos, sugere-se que a autorregulação da aprendizagem seja um tema de estudo contínuo, apoiado pelas instituições de ensino e por professores, com vistas a desenvolver e fortalecer as três dimensões autorregutórias nos alunos: metacognitiva, motivacional e comportamental.

Palavras-chave: Autorregulação da Aprendizagem. Educação. Publicação Científica. Ensino e Aprendizagem.

## ABSTRACT

### **Analysis of Scientific Production of Academic Self-Regulation Learning in the Educational Context**

Academic self-regulation has been the object of researches in the educational field because it is a construct that contributes to the development of several essential aspects of learning. The objective of this study is to present and discuss how self-regulated learning has been investigated in the educational context through the examination of scientific publications produced up to June 2016 and available on online databases. The analysis of the 20 publications obtained for this investigation allowed to identify that self-regulated academic learning has been studied in relation to 20 other constructs or variables, Cognitive Social Theory is the predominant theoretical approach, the empirical studies, of qualitative approach, at higher education level, with evaluative objective, and in article format were prevalent. Moreover, in general, the reported studies converged to the understanding that self-regulated learners demonstrate to have more than cognitive strategies, they indicate to bear motivational skills. Considering the results obtained, it is suggested that self-regulated academic learning be a topic of continuous study, supported by educational institutions and by teachers, aiming to develop and strengthen the three self-regulatory dimensions in students: metacognitive, motivational and behavioral.

Key-words: Academic Self-regulation. Education. Scientific Publication. Teaching and Learning.

## 1 INTRODUÇÃO

*“Como sugere o poeta,  
'O caminho faz-se caminhando' ou será auto-regulando?”  
(ROSÁRIO et al., 2004, p. 154)*

O impacto provocado pelas mudanças sociais e tecnológicas nas últimas décadas tem gerado um crescimento sem precedente na quantidade de informação e na velocidade com que esta chega a cada indivíduo. Klaus J. Jacobs, na apresentação do livro *Self-efficacy in changing societies* (BANDURA, 1995, p. vii, tradução nossa), vai mais longe ao dizer que “a engenharia genética, a comunicação multimídia global, as super auto-estradas da informação e outras inovações de tirar o fôlego já não mais pertencem ao domínio da ficção científica”. Tudo isso já faz parte de nossa realidade. Se viver em um mundo de constantes mudanças é um desafio para os mais bem preparados adultos, o que pensar, então, das crianças e jovens de nossa sociedade.

Neste cenário de mudanças e de muitas demandas, o contexto educativo tem testemunhado as transformações que a sociedade apresenta e, como consequência, tem se revelado cada vez mais exigente e diversificado, o que requer do estudante um posicionamento diferenciado. Esta demanda, no entanto, nem sempre vem acompanhada de oportunidades que levam o aluno ao desenvolvimento das suas capacidades cognitiva e metacognitiva.

Estudos recentes (PISCALHO; VEIGA SIMÃO, 2014a, 2014b, 2006; AZZI, 2014; ROSÁRIO; POLYDORO, 2014; PAULINO; SÁ; SILVA, 2015; AVILA; FRISON, 2016) têm demonstrado a importância do envolvimento do estudante na sua aprendizagem através do uso adequado de estratégias de aprendizagem, do planejamento, do monitoramento e da regulação do próprio aprendizado. A educação do presente deve se preocupar em ensinar aos alunos a compreender e utilizar recursos pessoais que lhes permitem “reflectir sobre as suas acções, exercer um maior controle sobre os seus próprios processos de aprendizagem e reforçar as suas competências para aprender” (LOPES DA SILVA; VEIGA SIMÃO; SÁ, 2004, p. 59). É a partir do conhecimento e domínio destes meios internos e externos que o aluno poderá exercer um papel ativo no processo de aprendizagem, na realização de seus objetivos, no direcionamento de suas metas acadêmicas, pessoais e profissionais, e, assim, integrar-se ativamente nesta sociedade de constantes mudanças de forma responsável e consciente.

Para entender como aluno pode gerenciar o seu aprendizado e de que forma a escola pode ajudá-lo nesta tarefa, optou-se pelo embasamento na Teoria Social Cognitiva (TSC), denominação proposta por Albert Bandura para o conjunto de constructos teóricos que visa explicar o funcionamento psicológico humano. Trata-se de uma teoria que vem sendo construída pelo próprio autor e por pesquisadores que, ao longo dos últimos 40 anos, aproximadamente, revisam e fortalecem esta abordagem com novos dados empíricos e contribuições para o entendimento das proposições teóricas centrais (AZZI; POLYDORO, 2006).

A publicação do livro *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*, 1986, de Albert Bandura, representou um marco para a psicologia contemporânea, trazendo contribuições relevantes para diferentes áreas do conhecimento. De acordo com o autor, "as pessoas possuem capacidades autodiretivas que as possibilitam exercer algum controle sobre os seus pensamentos, sentimentos e ações através das consequências que estas lhes causam" (BANDURA, 1986, p.335, tradução nossa). Desta forma, continua o autor, o funcionamento humano é "regulado por um interjogo entre fontes de influência externa e autogeradas" (BANDURA, 1986, p. 336, tradução nossa). A este funcionamento dá-se o nome de agência, ou seja, a capacidade de fazer com que as coisas aconteçam intencionalmente através de suas próprias intenções (BANDURA, 2001). A Teoria Social Cognitiva adota uma perspectiva agêntica em relação ao desenvolvimento humano, à adaptação, à mudança (BANDURA, 1986, 2001, 2006). As pessoas são auto-organizadoras, pró-ativas, autorreguladoras e autorreflexivas. Assim, afirma Bandura (2006), os indivíduos não são simplesmente observadores do seu próprio comportamento.

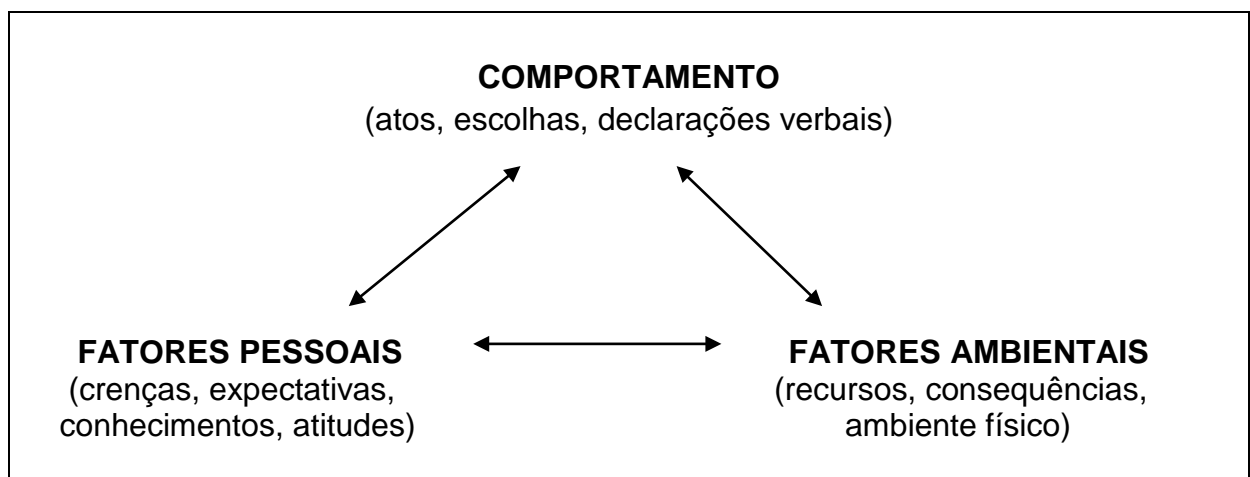
Ser agente, segundo Bandura (2008, p.16, tradução nossa), significa "influenciar intencionalmente o próprio funcionamento e as circunstâncias da vida". A concepção do *self* na perspectiva da TSC é fundamentada em um fisicalismo não redutivo. Assim sendo, Bandura (2008, p. 19 e 43, tradução nossa) afirma que "o self é a pessoa", ou seja, não há distinção entre mente e corpo, pois o indivíduo é um todo, e não uma entidade responsável pelo pensar e agir que reside em um determinado lugar.

A Teoria Social Cognitiva subscreve-se em um modelo de causação interacional fundamentado na determinação recíproca triádica (PAJARES; OLAZ, 2008). Nesta codeterminação triádica, o funcionamento humano é o produto de fatores ambientais, pessoais e comportamentais. Tais fatores operam

interativamente como determinantes uns dos outros. Neste determinismo recíproco, o termo "recíproco", nas palavras de Bandura (1986, p. 23, tradução nossa), "refere-se à ação mútua entre os fatores causais". O termo determinismo é usado aqui para explicar a produção dos efeitos causados por certo fatores, e não no sentido doutrinário de ações que são completamente determinadas por uma sequência de fatores anteriores operando independentemente no indivíduo. Devido à diversidade de influências que interage simultaneamente, o mesmo fator pode fazer parte de múltiplas condições que têm efeitos diferentes. Os fatores são, portanto, associados a partir de efeitos prováveis e não inevitáveis (BANDURA, 1986).

A ilustração a seguir demonstra como o comportamento humano é entendido pela Teoria Social Cognitiva segundo a reciprocidade triádica.

FIGURA 1 – Comportamento humano segundo a reciprocidade triádica



Fonte: Pajares e Olaz (2008)

A Figura 1 representa como a reciprocidade triádica opera. Os fatores pessoais referem-se às crenças, expectativas, conhecimentos e atitudes do indivíduo; o vértice relativo ao comportamento considera os atos, as escolhas, as declarações verbais das pessoas; e os fatores ambientais tratam dos recursos, das consequências e das condições do ambiente físico. Esta reciprocidade, no entanto, não significa simetria de forças nas influências bidirecionais. Da mesma forma, o padrão e a força das influências múltiplas não são fixas na reciprocidade causal. A influência relativa a partir dos três fatores de interação irá variar em diferentes atividades, diferentes indivíduos e diferentes circunstâncias (BANDURA, 1986). As influências ambientais podem ser mais proeminentes do que as comportamentais ou as pessoais em determinados contextos ou em certos pontos de uma sequência de

interações comportamentais. Por exemplo, em escolas que adotam um currículo altamente estruturado ou um código de conduta de sala de aula muito restrito, muitas formas de autorregulação da aprendizagem tais como o planejamento por parte do aluno ou a autorecompensa podem ser reprimidos. Por outro lado, nas escolas em que as restrições situacionais são limitadas, tais como as escolas alternativas, fatores pessoais e comportamentais podem exercer uma influência dominante no funcionamento da regulação. A autorregulação da aprendizagem ocorre à medida que o aluno possa usar os processos pessoais, isto é, o *self*, para estrategicamente regular o comportamento e o ambiente imediato de aprendizagem.

Em virtude disso, a Teoria Social Cognitiva considera que o funcionamento psicológico é uma interação recíproca e contínua entre inferências comportamentais, cognitivas e ambientais, e enfatiza que um destes três fatores pode ocorrer de forma mais proeminente do que os outros em face à atividade realizada e ao momento em que se inicia a análise.

As influências intrapessoais, segundo Bandura (2008), não são meros filtros ou organizadores do que as pessoas recebem do ambiente. Atuando como agentes, os indivíduos exercem algum controle sobre os seus destinos, e assim, têm a oportunidade de conduzir o curso de ações que influenciam as suas vidas (BANDURA, 2008). Ou seja, o indivíduo está inserido em um contexto em que os três fatores mencionados na Figura 1 interagem de forma dinâmica e bidirecional. Em outras palavras, o indivíduo determina parcialmente o seu ambiente e dele recebe influência (AZZI, 2014). Segundo Bandura (2008, p. 43, tradução nossa) “os indivíduos são agentes pró-ativos que criam e modificam os meios social e físico”.

De acordo com Bandura (2008) a ação agêntica possui quatro propriedades essencialmente humanas: a intencionalidade, o pensamento antecipatório, a autorreatividade e a autorreflexividade. Através da intencionalidade, as pessoas desenvolvem planos de ação e estratégias para realizá-las. Trata-se, portanto, de uma atitude proativa, em que o agente atua propositalmente através de suas próprias ações. No entanto, a maioria das pessoas se envolve em atividades em que outros agentes dela também participam, sendo assim, “não existe agência absoluta” (BANDURA, 2008, p. 16, tradução nossa). Segundo o autor, ações realizadas por membros de uma família, organizações profissionais, times esportivos, instituições de ensino, orquestras sinfônicas e grupos de pessoas com as quais nos relacionamos diariamente precisam negociar e acomodar ou suprimir os

seus próprios interesses a fim de alcançar a unidade dentro da diversidade. Desta forma, a atuação de um grupo é guiada pela intencionalidade coletiva.

A segunda propriedade da agência humana refere-se ao pensamento antecipatório. Esta capacidade humana é mais do que conseguir fazer planos para o futuro. As pessoas estabelecem metas para o futuro e, por meio da capacidade antecipatória, são capazes de antever resultados para o que foi almejado. Através da representação cognitiva, “os futuros visualizados são trazidos para o presente” como referência e motivação para a ação presente (BANDURA, 2008, p. 16, tradução nossa). Quando tais planos são projetados para um futuro de longo prazo, o pensamento antecipatório confere ao indivíduo a direção, a coerência e um sentido para a vida.

A terceira propriedade da agência, a autorreatividade ou autorreação, diz respeito à capacidade autorregulatória do indivíduo. Os agentes não são apenas planejadores ou pensadores, antes, são autorreguladores de suas próprias ações. O sucesso requer muito esforço autorregulatório a fim de que a ação imaginada torne-se realidade. Neste processo, os indivíduos adotam padrões de conduta, constroem cursos de ação apropriados, monitoram e regulam as suas atividades através da autorreação. Desta forma, o indivíduo constrói o seu curso de ação e tem a oportunidade de perceber o que vale a pena e o que não vale. O autoinvestimento ou, em outras palavras, o envolvimento pessoal na atividade é tido como um forte motivador para o indivíduo.

A autoreflexividade, quarta propriedade da agência, refere-se à capacidade metacognitiva do ser humano. Assim, as pessoas não são apenas agentes de ação. Elas também são autoexaminadoras de seu próprio funcionamento. Por meio da auto-observação, as pessoas refletem sobre sua eficácia pessoal, seus pensamentos e suas ações. O autor destaca que a habilidade metacognitiva de refletir sobre si mesmo é a propriedade mais distintiva da agência humana.

Sumariamente, a Teoria Social Cognitiva argumenta que as pessoas contribuem para as circunstâncias da vida, pois não são simples espectadores dos acontecimentos ou de seus próprios comportamentos. A seguir, o Quadro 1 descreve uma síntese das quatro propriedades essencialmente humanas que alicerçam a ação agêntica, a ação requerida, a característica pessoal, bem como as implicações que cada uma delas representa para a aprendizagem. Tais implicações serão discutidas no decorrer desta dissertação.



QUADRO 1 – Propriedades humanas que alicerçam a ação agêntica e implicações para a aprendizagem

<b>Propriedade humana</b>	<b>Ação envolvida</b>	<b>Característica do agente</b>	<b>Implicações para a aprendizagem</b>
Intencionalidade	Desenvolver planos de ação e estratégias para alcançá-los	Capacidade de planejar e organizar	Adotar metas individuais ou coletivas
Pensamento antecipatório	Definir objetivos e antever resultados para os planos desejados	Estrategista/proativo	Permitir o direcionamento e a motivação para a ação
Autorreatividade	Transformar as intenções e planos em realidade	Autorregulador	Estabelecer a conexão entre a intenção e o pensamento antecipatório por meio de processos autorregulatórios
Autorreflexividade	Autoexaminar o próprio funcionamento	Autoexaminador/auto-observador	Possibilitar ajustes quando necessário

Fonte: Fundamentado em Bandura (2006, 2008)

Nota: Dados trabalhados pela autora

O recém-nascido chega ao mundo sem nenhum senso de individualidade ou de agência pessoal. A agência é socialmente construída por meio da interatividade com o ambiente. O desenvolvimento progressivo do senso da agência pessoal acontece através da percepção de causalidade entre os eventos ambientais, pela compreensão da causalidade entre os acontecimentos e, finalmente, pelo reconhecimento de que o agente da ação é o próprio indivíduo (BANDURA, 2008). O funcionamento psicológico humano está situado socialmente, é totalmente contextualizado e manifesta-se condicionalmente.

Na perspectiva da Teoria Social Cognitiva, o indivíduo exerce o papel de agente através de três modos de agência: a individual, a delegada e a coletiva. O funcionamento diário requer uma interação agêntica desses três tipos de agência. Na agência pessoal exercida individualmente, as pessoas são capazes de influenciar o seu próprio funcionamento e os eventos ambientais. Entretanto, em muitas situações, as pessoas não têm controle direto sobre as condições que afetam suas vidas. Elas exercem uma agência que é socialmente mediada, a assim

chamada, agência delegada. Neste caso, as pessoas delegam a ação a outros, pois julgam que outras pessoas têm os recursos, o conhecimento, e os meios que assegurem os resultados desejados por quem delega. A agência coletiva, por sua vez, opera na crença de que o conhecimento, as habilidades e os recursos coletivos atuam em benefício de todos. Como argumenta Bandura (2006, p. 165, tradução nossa), “as pessoas não vivem suas vidas em autonomia individual.” Ao contrário, as pessoas contam com a capacidade coletiva para alcançarem os objetivos almejados.

Conclui-se, a partir do referencial teórico relatado, que o funcionamento humano é socialmente construído e influenciado por atribuições causais de processos do pensamento que interferem na motivação, no afeto e nas ações (BANDURA, 1986). Conseqüentemente, os conceitos psicológicos são socialmente incorporados. Bandura (2006) exemplifica dizendo que em uma transação interpessoal, em que as pessoas são o ambiente uma das outras, uma determinada ação pode ser uma influência agêntica, uma resposta, ou um resultado ambiental, dependendo arbitrariamente dos diferentes pontos de vista de uma situação entre as pessoas envolvidas. Desta forma, não é possível considerar que o ambiente, o comportamento e os resultados sejam essencialmente acontecimentos diversos, com características de independência.

A partir desse ponto, a teoria da agência humana discute a questão da liberdade sob uma perspectiva social cognitiva. Segundo Bandura (2006, p. 165, tradução nossa), “na perspectiva social cognitiva, a liberdade é entendida não apenas como a ausência de limitações, mas também de forma proativa como o exercício da autoinfluência para alcançar as metas estabelecidas e os resultados desejados.”

Para Bandura (2008, p. 16, tradução nossa) “ser agente é influenciar intencionalmente o próprio funcionamento e as circunstância da vida”. Assim, ao reconhecer que os indivíduos são produtores e produtos das circunstâncias de sua própria vida, o autor está afirmando que eles são parcialmente atores das condições passadas que os influenciaram, bem como responsáveis pelo curso das ações futuras que sua vida tomará. Pelo até aqui exposto, é possível argumentar que a visão banduriana pressupõe que o exercício da liberdade envolve direitos, além de opções e meios de alcançar os objetivos desejados.

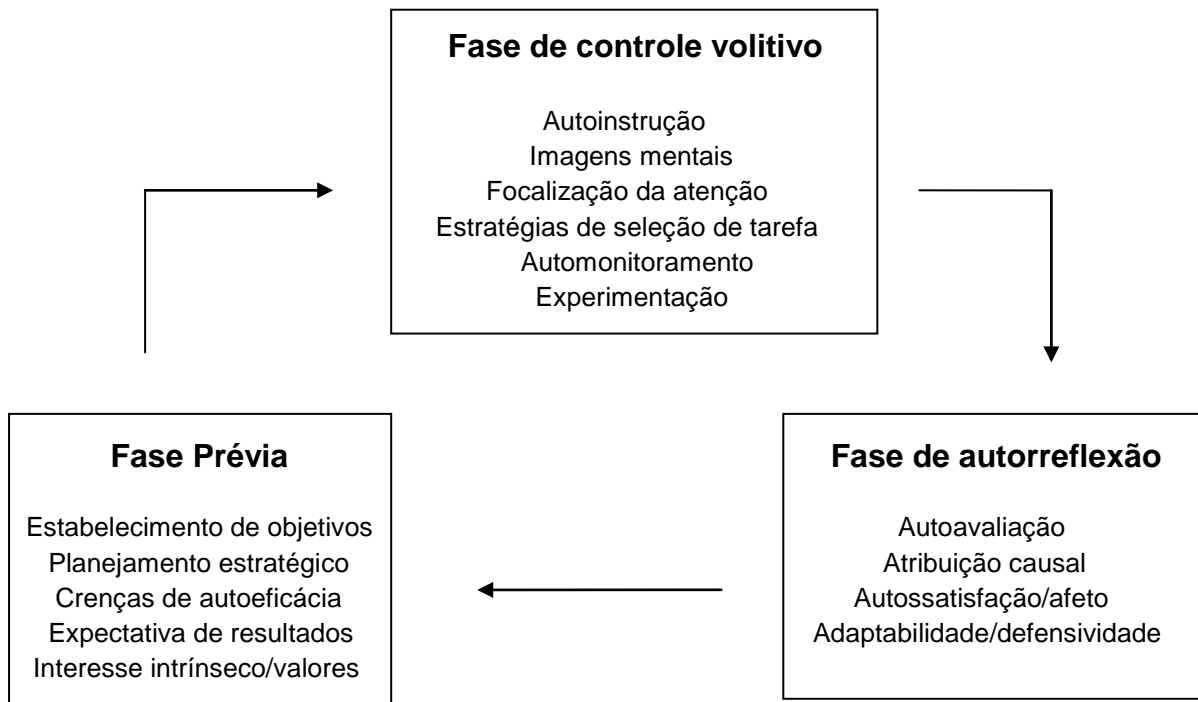
De acordo com a Teoria Social Cognitiva, os indivíduos têm a possibilidade de interferir em suas histórias através do exercício da agência pessoal, delegada ou coletiva, influenciando, desta forma, o ambiente e dele recebendo

influência. Trata-se de um processo contínuo e em constante transformação, em que as pessoas constroem suas individualidades através das interações sociais, exercendo as suas escolhas, dentro dos limites e das possibilidades agênticas de cada um ao longo da vida. Portanto, o funcionamento humano é regulado pelo interjogo entre fontes de influência externa e autogeradas (BANDURA, 1986).

A partir desta perspectiva agêntica, o homem é um participante ativo de suas próprias decisões, isto é, percebe e avalia as consequências de seus atos e faz com que este processo reflexivo lhe permita controlar e regular o seu próprio comportamento. Autorregulação é o processo pelo qual o indivíduo tenta controlar estes três fatores triádicos para alcançar um objetivo. Refere-se a “um mecanismo interno e voluntário de controle, que governa o comportamento, os pensamentos e os sentimentos pessoais tendo como referência metas e padrões de conduta a partir dos quais se estabelece consequência para o mesmo” (POLYDORO; AZZI, 2008, p. 151).

A autorregulação, portanto, é uma ação consciente de gerência sobre os próprios atos, que opera por meio de processos cognitivos subsidiários, incluindo auto-observação, processo de julgamento e autorreação (BANDURA, 1986, 1991). Deve-se a Zimmerman (2000) a elaboração de um modelo mais detalhado das fases da autorregulação. Embora outros teóricos tenham propostos modelos semelhantes (POLYDORO; AZZI, 2009), o modelo apresentado por Zimmerman foi escolhido para fundamentar este trabalho, uma vez que é reconhecidamente o autor precursor do modelo cíclico da aprendizagem autorregulada e referenciado com destaque pela literatura da área (JOLY et al., 2016). Trata-se de um modelo definido em três fases: Prévia (*Forethought*), Controle Volitivo (*Performance or Volitional Control*) e Autorreflexão (*Self-reflection*). Cada fase é composta por subprocessos, conforme apresentado pela Figura 2 e detalhado a seguir.

FIGURA 2 - Fases e subprocessos do ciclo de aprendizagem autorregulada



Fonte: Zimmerman (2000)

A fase prévia ocorre quando os alunos analisam a tarefa. “Refere-se aos processos e às crenças que influenciam e precedem os esforços dos alunos para aprender, marcando o ritmo e o nível da aprendizagem” (ROSÁRIO; POLYDORO, 2014, p. 34,). É nesta fase que os alunos decidem o que e como irão proceder para alcançar o seu objetivo, o qual deve ser apropriado por ele (FERNANDES, 2013) *dissertação*. Conforme Zimmerman (2000), esta fase apresenta os seguintes subprocessos: estabelecimento de objetivos, planejamento estratégico, crenças de autoeficácia, expectativa de resultados, e interesse intrínseco ou percepção de valor da tarefa. O estabelecimento de objetivos consiste na decisão a respeito de alcançar resultados específicos de aprendizagem.

O planejamento estratégico refere-se à seleção adequada de estratégias de aprendizagem para viabilizar o alcance dos objetivos estabelecidos e requer ajustes cíclicos. As crenças de autoeficácia consistem em uma das variáveis mais influentes por estar ligada ao nível de empenho do aluno e, conseqüentemente, aos resultados acadêmicos (ROSÁRIO; POLYDORO, 2014). Este aspecto refere-se às percepções pessoais sobre a própria capacidade de aprendizagem, enquanto as expectativas de resultados estão relacionadas aos resultados finais do desempenho (BANDURA, 1997) Por fim, o interesse intrínseco ou a percepção de valor da tarefa

refere-se ao empenho que o aluno emprega na realização da atividade escolar, mesmo que não haja uma “recompensa tangível” (ROSÁRIO; POLYDORO, 2014, p. 36).

O controle volitivo corresponde ao segundo eixo norteador do ciclo de aprendizagem autorregulada descrito por Zimmerman (2000). Nesta fase, os alunos aplicam a(s) estratégia(s) e automonitoram a sua eficácia para atingir o resultado esperado (ROSÁRIO; TRIGO; GUIMARÃES, 2003). Nesta fase, os seguintes subprocessos são descritos por Zimmerman (2000): autoinstrução, imagens mentais, focalização da atenção, estratégias de seleção de tarefa e automonitoramento, experimentação. A autoinstrução envolve verbalizações durante o desempenho das tarefas escolares a respeito do procedimento utilizado ou das estratégias adotadas. O segundo subprocesso descrito é o das imagens mentais, cuja técnica consiste na criação mental de imagens integradas para auxiliar a codificação e o desempenho. Assim, os alunos podem, por exemplo, ser instruídos a imaginar uma cena de execução bem sucedida do seu desempenho com vista a melhorar o seu resultado.

A terceira forma de autocontrole, a focalização da atenção, destina-se a melhorar a concentração do aluno por meio da eliminação de distratores e outros processos externos que disputam a atenção com o estudo em curso. As estratégias de seleção de tarefa, quarto subprocesso, auxiliam na aprendizagem e no desempenho porque permitem que o aluno reconheça e selecione o que é essencial no estudo em andamento, assim o esforço pode ser direcionado para uma aprendizagem eficaz e significativa. Estas estratégias incluem, por exemplo, anotação, preparação para a prova, compreensão da leitura e estratégias de desempenho, tais como técnicas de escrita, elocução e solução de problema.

O automonitoramento, quinto subprocesso da fase volitiva, destaca-se na perspectiva de uma aprendizagem autorregulada porque informa ao aluno acerca de seus progressos e de suas deficiências em relação aos objetivos escolares. Através da automonitorização, de acordo como Zimmerman (2000), o estudante pode alterar o seu comportamento ou modificar o ambiente e, assim, ajustar os cursos de ação a fim de atingir a meta estabelecida. Este ciclo de automonitoramento pode conduzir o aprendiz à autoexperimentação, ou seja, quando a auto-observação não fornece um diagnóstico de informação preciso, o indivíduo pode se empenhar em experimentar outras formas de funcionamento que leve à eficácia da situação em questão. Por meio desta auto-observação sistemática, o aluno pode compreender melhor como atingir os seus objetivos.

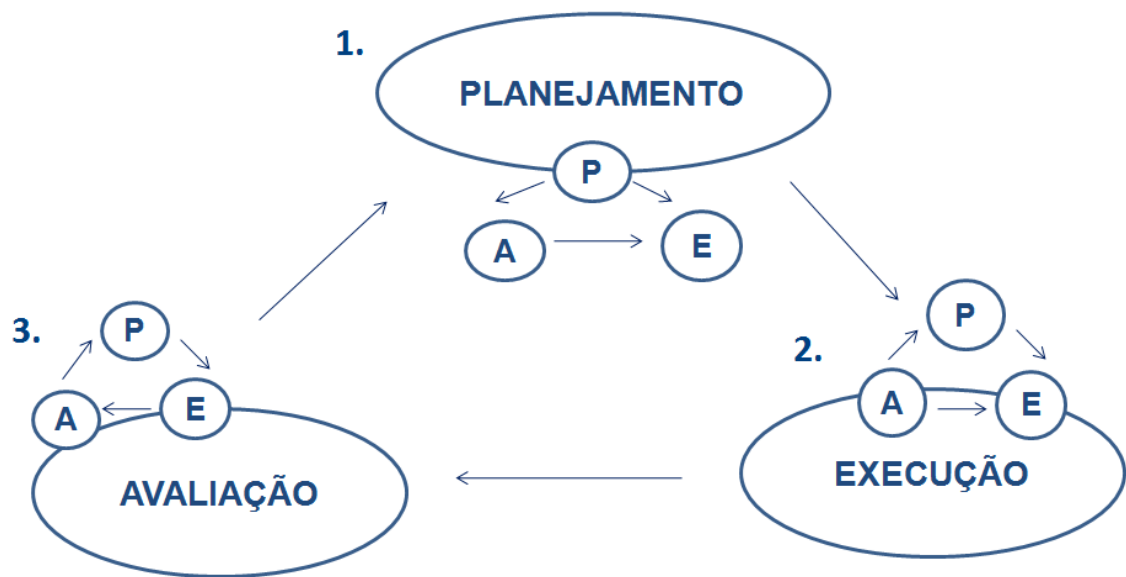
A terceira fase do ciclo de aprendizagem autorregulada proposta por Zimmerman (2000), a autorreflexão, descreve quatro subprocessos: autoavaliação, atribuição causal, autossatisfação ou afeto e adaptabilidade ou defensibilidade. Esta fase compreende a percepção do aluno em relação ao resultado de sua aprendizagem e a meta inicialmente estabelecida por ele mesmo. O aspecto fundamental desta fase do processo de aprendizagem autorregulada “não se centra na mera constatação de eventuais discrepâncias, mas sim no redesenho de estratégias que possam diminuir essa distância e alcançar o objectivo marcado” (ROSÁRIO, 2003, p. 122). O primeiro subprocesso desta fase, a autoavaliação, consiste na comparação monitorada da informação com os objetivos previamente estabelecidos, por exemplo, quando os estudantes recebem o gabarito de uma prova realizada e o comparam com as suas respostas erradas (ROSÁRIO; POLYDORO, 2014).

O segundo subprocesso da fase de autorreflexão, a atribuição causal, está relacionada ao motivo pelo qual o próprio estudante apresenta para explicar o seu comportamento ou desempenho. Os alunos que autorregulam a sua aprendizagem frequentemente atribuem o seu fracasso a fatores que podem ser modificados e se mostram capazes de adaptar os seus procedimentos de estudo às tarefas de maior complexidade, pois avaliam o seu desempenho com mais regularidade e adequação, o que constitui o terceiro subprocesso desta fase (ROSÁRIO; POLYDORO, 2014). A autossatisfação envolve as percepções de satisfação ou insatisfação e o afeto associado em relação ao desempenho do estudante, e sua relevância, conforme Bandura (1991), está no fato de que as pessoas procuram cursos de ação que resultam em satisfação e afetos positivos, e evitam aquelas ações que produzem insatisfação e afetos negativos, como a ansiedade, por exemplo. Nesta perspectiva, quando a autossatisfação está condicionada à realização de metas, as pessoas direcionam as suas ações e criam autoincentivos que não provém necessariamente do alcance dessas metas, mas sim das reações autoavaliativas percebidas pelos resultados comportamentais (ZIMMERMAN, 2000).

A natureza deste modelo sugere que o aluno desempenha um papel central no seu próprio desenvolvimento escolar, e a ele são atribuídos a corresponsabilidade e o controle que subjaz ao processo de aprendizagem autorregulatória. Apoiado no modelo acima detalhado, Rosário, Trigo e Guimarães (2003) descrevem que o processo não apenas se organiza na sequência da fase

prévia para o controle volitivo e daí para a autorreflexão, mas esclarece que em cada uma das fases o mesmo processo cíclico ocorre e se ajusta, ampliando, assim, a visão da dinâmica não linear da lógica autorregulatória. Desta forma, Rosário, Trigo e Guimarães (2003) apresentam o modelo PLEA – Planificação, Execução e Avaliação – da aprendizagem autorregulada (Figura 3), em que cada fase operacionaliza em si mesma o mesmo processo cíclico.

FIGURA 3 - Modelo PLEA da aprendizagem autorregulada



Fonte: Rosário, Trigo e Guimarães (2003)

A partir dessa dinâmica, Rosário, Trigo e Guimarães (2003, p. 124) explicam que “a fase de planificação das tarefas, também é planejada, executada e avaliada, não só como fase, mas também em cada uma das suas actividades.” Em outras palavras, em cada uma das fases há uma sobreposição do movimento cíclico completo e integrado, permitindo a evidência de duas lógicas cíclicas, uma a partir do modelo referencial como um todo e outra mais minuciosa. Rosário e Polydoro (2014) ressaltam que a partir desse modelo fica claro perceber que em cada fase do processo as tarefas devem ser planejadas, realizadas e avaliadas, o que favorece uma concepção mais processual do fenômeno da autorregulação da aprendizagem.

Em síntese, o constructo da autorregulação da aprendizagem é um processo consciente e voluntário de governo, pelo qual possibilita a gerência dos próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos, ciclicamente voltados e adaptados para a obtenção de metas pessoais e guiados por padrões gerais de

conduta (BANDURA, 1991; POLYDORO; AZZI, 2008; ZIMMERMAN, 2000). Com o intuito de aproximar o conhecimento produzido sobre o tema e as implicações para a prática educacional, este estudo realizou uma revisão bibliográfica sobre a autorregulação da aprendizagem para apresentar e discutir como o constructo tem sido estudado no âmbito acadêmico a partir da busca e seleção de publicações científicas em bases de dados *online*. Como desdobramento da pesquisa, buscou-se caracterizar os estudos levando em consideração a etapa de ensino, o país onde o estudo foi realizado, o idioma de publicação, o tipo de estudo, a abordagem qualitativa, quantitativa ou híbrida, o objetivo do estudo, o número de estudos publicados ao longo dos anos, o tipo de publicação, a definição do constructo autorregulação da aprendizagem e a inclusão de outras variáveis em relação ao tema autorregulação. Além disso, buscou-se discutir os resultados revelados pelos estudos.



## 2 MÉTODO

Este estudo é de natureza bibliográfica e foi desenvolvido a partir de pesquisa em bases de dados *online*. Segundo Bento (2012), esta modalidade de pesquisa é imprescindível para entender de forma precisa o estado dos conhecimentos sobre um determinado tema, identificar as lacunas existentes, evitar abordagens infrutíferas, bem como nortear novas linhas de investigação para futuras pesquisas.

O procedimento de coleta se deu a partir da seleção do material bibliográfico, sua localização e obtenção. Foram considerados eletivos os artigos publicados em revistas científicas, dissertações de mestrado e teses de doutorado. Os descritores utilizados para a busca das publicações foram os seguintes: "autorregulação", "autorregulação na aprendizagem", "autorregulação ensino" e "autorregulação ensino aprendizagem" e "self-regulation in learning". A operacionalização da busca foi realizada a partir dos referidos descritores isoladamente, ou seja, os descritores não foram combinados. Não houve limitação quanto ao idioma e ao país de publicação, tampouco houve um marco temporal estabelecido. Vale ressaltar que a busca pelo material bibliográfico ocorreu entre os meses de abril e junho de 2016. Foram selecionados os trabalhos que tinham como objetivo o estudo da autorregulação na aprendizagem e que disponibilizavam o acesso aberto ao texto completo por meio da *internet*.

As publicações excluídas foram aquelas que, embora abordassem o constructo da autorregulação no contexto educativo, não tinham como objetivo estudar o tema. Desta forma, foram eliminados os estudos que indicavam como objetivo central estudar as crenças de autoeficácia, as estratégias de ensino e de aprendizagem, os mapas conceituais, a motivação para a aprendizagem, a autoavaliação, a avaliação no sistema escolar, a procrastinação acadêmica, entre outros. Em acréscimo, foram excluídas as publicações que tinham como objetivo estudar a autorregulação em contextos alheios à área educacional, tais como, as áreas médica, administrativa, econômica, esportiva e bancária.

A localização de um material que possivelmente atendesse ao critério de seleção foi realizada em bases de dados *online*, de livre acesso pela *internet*. Após o levantamento dos estudos seguindo os critérios estabelecidos por esta pesquisa e previamente descritos, procedeu-se à leitura dos resumos para averiguar

e confirmar se estes tinham como objetivo estudar a autorregulação no âmbito acadêmico.

A busca pelo material bibliográfico ocorreu de acordo com as etapas descritas a seguir:

A primeira base de dados a ser consultado foi a BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações –(<http://bdttd.ibict.br/vufind/>), que tem por objetivo reunir as teses e dissertações defendidas em todo o território nacional, bem como por brasileiros no exterior. A partir do descritor “autorregulação” foram encontrados 9 estudos, o descritor “self-regulation in learning” permitiu o levantamento de 8 publicações, o descritor “autorregulação aprendizagem” identificou 7 trabalhos, o descritor “autorregulação ensino”, 4 estudos e “autorregulação ensino aprendizagem”, 4 publicações. Ao todo, foram selecionadas 4 publicações por atenderem ao objetivo geral desta pesquisa.

Outra base de dados utilizada foi o Lilacs - (<http://lilacs.bvsalud.org/>) por ser uma base de dados reconhecida nacionalmente e internacionalmente. Com o uso do descritor “autorregulação” foram encontrados 436 títulos. Para refinar o critério, foram utilizados os demais descritores. Foram localizadas 21 publicações a partir dos descritores “autorregulação ensino aprendizagem”, 19 publicações a partir de “autorregulação aprendizagem”, 13 estudos a partir de “autorregulação ensino” e 37 publicações a partir de “self-regulation in learning”. De acordo com os critérios previamente mencionados para a realização desta pesquisa, 8 estudos foram selecionados para a análise.

A base de dados Scielo – Scientific Electronic Library Online - (<http://www.scielo.org/php/index.php>) foi utilizada para o levantamento do material bibliográfico porque, além dos critérios mencionados acima, disponibiliza textos completos em periódicos de todas as áreas do conhecimento, e é reconhecido por sua endogenia (quantidade mínima de artigos publicados por ano e predominância de artigos originais). Sob o descritor “autorregulação” foram encontrados 47 trabalhos, o descritor “self-regulation in learning” apresentou 37 estudos, “autorregulação aprendizagem” permitiu o levantamento de 17 publicações, “autorregulação ensino” apresentou 14 estudos e “autorregulação ensino aprendizagem”, 10 estudos. Atendendo ao objetivo geral desta pesquisa, 6 estudos foram selecionados para a análise. Registra-se aqui que os 6 estudos levantados a partir da base de dados Scielo já haviam sido identificados e devidamente

selecionados na base de dados Lilacs. Por este motivo, os 6 estudos selecionados na base de dados Scielo foram descartados para evitar a repetição de publicação.

Outra base de dados utilizada para a busca de material foi o portal eletrônico da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (<http://www.capes.gov.br/>) devido à sua abrangência e relevância como fonte de informação científica. Ao utilizar os descritores especificados para esta pesquisa, somente o descritor “autorregulação” apresentou publicações. A partir deste descritor, foram encontradas 84 publicações, e dentre estas, 9 foram selecionadas para a análise por estarem em consonância com os objetivos deste estudo. Dentre os 9 estudos selecionados, 1 já havia sido identificado e selecionado através da base de dados BDTD, e, portanto, a fim de evitar a repetição de publicação, o estudo em questão foi descartado. Desta forma, 8 publicações foram consideradas úteis para esta pesquisa através do portal eletrônico da CAPES.

A tabela a seguir apresenta uma síntese das informações a respeito do número de publicações encontradas, o número de publicações que foram selecionadas por atenderem aos critérios estabelecidos para esta pesquisa, bem como o número de publicações identificadas e selecionadas em base de dados pesquisados anteriormente, e, portanto descartadas. Por fim, a tabela aponta o número total de publicações selecionadas para esta pesquisa.

TABELA 1 – Síntese do processo de busca das publicações em bases de dados *online*

<b>Base de dados</b>	<b>Total de estudos encontrados</b>	<b>Total de estudos selecionados</b>	<b>Total de estudos selecionados e não repetidos em outras bases de dados</b>
<b>BDTD</b>	32	4	4
<b>LILACS</b>	526	8	8
<b>SCIELO</b>	125	6	-
<b>CAPES</b>	84	9	8
<b>TOTAL</b>	767	27	20

Fonte: Pesquisa bibliográfica, 2016

Este procedimento de busca permitiu a identificação de 767 publicações. A partir dos resumos, foram selecionados 27 estudos que estiveram assentados na delimitação dos critérios supracitados. Dentre estes, 7 publicações foram encontradas em mais de uma base de dados, e, portanto, descartadas para evitar a repetição do estudo. Na sequência, todos os estudos selecionados pelo resumo foram lidos na íntegra, bem como fichados, a fim de que as informações a serem utilizadas nesta investigação pudessem ser extraídas.

Os estudos selecionados foram caracterizados a fim de permitir o mapeamento e a discussão da produção científica a respeito do tema e de responder aos objetivos propostos por esta investigação. Segundo Ferreira (2002), as pesquisas denominadas “estado da arte” ou “estado do conhecimento” são desafiadas a responder que aspectos e dimensões de uma determinada produção acadêmica têm sido destacados. Para tanto, de acordo com a mesma autora, estas pesquisas buscam investigar um tema delimitado “à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado” (FERREIRA, 2002, p. 258).

Diante do exposto, as informações consideradas relevantes para serem extraídas das obras selecionadas e, assim, caracterizá-las foram: o nível ou etapa de ensino, o idioma de publicação, o objetivo proposto pelo estudo, o país onde o estudo foi realizado, a abordagem metodológica (qualitativa, quantitativa ou mista), o tipo de estudo (empírico ou teórico), o número de estudos publicados ao longo dos anos, o tipo de publicação a que o estudo pertence (artigo, dissertação ou tese), a definição do constructo autorregulação indicada no estudo, a inclusão ou não de outros constructos ou variáveis relacionados à autorregulação da aprendizagem. Com o material obtido, conduziu-se à organização dos trabalhos para o procedimento de análise.

## **2.1 Procedimento de análise**

O procedimento de análise dos textos selecionados foi realizado a partir da análise de conteúdo, conforme definido por Bardin (2012, p. 37) como “(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações” que utiliza procedimentos “sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 41).

Bardin (2012) ressalta a importância do rigor na utilização da análise de conteúdo, a necessidade de superar as incertezas, e de descobrir o que é

questionado. Ainda segundo a autora, a intenção da análise de conteúdo é recorrer a indicadores, sejam eles qualitativos ou quantitativos, que permitam inferir conhecimentos em relação às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) desses dados. Atendendo ao procedimento de análise de dados proposto por Bardin (2012), esta pesquisa foi organizada em três etapas: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A primeira fase, pré-análise, destinou-se a sistematizar as idéias iniciais a partir do objetivo central deste estudo e determinar indicadores para a interpretação das informações obtidas. Nesta fase, o material eleito para a análise foi lido de modo geral. Efetuou-se, então, a organização do material a ser investigado, a fim de possibilitar o procedimento sucessivo de análise. Esta fase foi desenvolvida a partir das seguintes orientações de Bardin (2012):

- a. Leitura flutuante: trata-se da primeira leitura dos textos da coleta de dados;
- b. Escolha dos documentos: compreende a definição do *corpus* de análise;
- c. Formulação das hipóteses e objetivos: acontece em decorrência da leitura inicial dos dados;
- d. Elaboração de indicadores: tem como objetivo possibilitar a interpretação do material coletado.

A escolha dos dados a serem analisados obedeceu às regras de exaustividade (deferência a todos os elementos levantados relacionados ao tema); representatividade (o número de dados deve ser uma parte representativa do universo inicial); homogeneidade (os textos eleitos devem ser homogêneos e enquadrar-se em critérios precisos de escolha); e pertinência (o documento retido para a análise deve estar em consonância com o que o estudo propõe) (BARDIN, 2012).

Após a execução da primeira fase, procedeu-se à exploração do material, segunda etapa da análise dos dados. A exploração do material consistiu em construir operações de decodificação, transformando, por meio de recorte, agregação e enumeração, as informações textuais que representam as características do conteúdo (BARDIN, 2012). Nesta fase, todo o material coletado foi

recortado e agrupado de acordo com características correlatas, e deram origem às categorias iniciais.

Na sequência, iniciou-se a terceira etapa de análise dos dados, a fase do tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Conforme exposto no objetivo deste trabalho, esta investigação percorreu caminhos que evidenciassem como o constructo da autorregulação da aprendizagem tem sido estudado no âmbito educacional. Para o cumprimento deste objetivo, a análise das relações foi estabelecida a partir dos dados levantados nas obras selecionadas. As diversas categorias foram justapostas para a condução da análise comparativa, onde os aspectos considerados semelhantes ou diferentes foram ressaltados.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos dados coletados por meio do levantamento bibliográfico, foi possível conhecer as características e as atividades que foram foco de investigação. Desta forma, os resultados serão apresentados e discutidos na seguinte ordem: em primeiro lugar, a caracterização dos estudos será realizada através de dados como o nível de ensino, o país onde o estudo foi realizado e o idioma de publicação, bem como o tipo de estudo empregado, a abordagem metodológica e o objetivo. A próxima característica a ser apontada será o número de estudos publicados ao longo dos anos. Em seguida, serão identificadas e analisadas as informações a respeito do tipo de publicação dos estudos selecionados e, posteriormente, serão descritos e discutidos a definição do constructo autorregulação empregada e a inclusão ou não de outros constructos ou variáveis relacionados ao tema autorregulação na aprendizagem. Por fim, uma síntese e discussão dos resultados obtidos pelos estudos analisados serão apresentadas nesta sessão.

#### 3.1 Análise das características das publicações

Esta pesquisa foi realizada a partir da análise de 20 publicações, caracterizadas conforme indica a Tabela 2. A maioria dos trabalhos selecionados dedicou-se à pesquisa no nível superior de ensino (64.7%), seguido pelo nível fundamental (17.6%), pré-escola, ensino médio e curso de idioma (5.9% cada). Registra-se aqui o fato de que os valores *missing* referem-se aos trabalhos que estudaram a autorregulação no contexto escolar de modo geral e, portanto, não indicaram uma determinada etapa do ensino. Ressalta-se também o fato de que uma das obras selecionadas estudou a autorregulação da aprendizagem em fase de transição da pré-escola para o ensino fundamental, o que gerou duas frequências em um mesmo estudo.

TABELA 2 - Número e frequência das publicações científicas relacionadas aos constructos autorregulação da aprendizagem

<b>Características das Publicações</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Nível de ensino</b>		
Pré-escola	1*	5.9
Fundamental	3*	17.6
Médio	1	5.9
Superior	11	64.7
Curso de idioma	1	5.9
Total	17*	100.0*
<b>Idioma de publicação</b>		
Espanhol	3	15.0
Inglês	1	5.0
Português	16	80.0
Total	20	100.0
<b>Objetivo</b>		
Avaliação	19	95.0
Intervenção	1	5.0
Total	20	100.0
<b>País onde o estudo foi realizado</b>		
Brasil	13**	61.9
Colômbia	2	9.5
México	1	4.8
Portugal	5**	23.8
Total	21	100.0
<b>Abordagem metodológica</b>		
Qualitativa	12	60.0
Quantitativa	6	30.0
Mista	2	10.0
Total	20	100.0
<b>Tipo de estudo</b>		
Empírico	15	75.0
Teórico	5	25.0
Total	20	100.0

Fonte: Pesquisa bibliográfica, 2016

Nota: \* Um estudo investigou dois níveis de ensino

\*\* Um estudo foi realizado em dois países.

Os números revelam que os estudos dedicados ao ensino superior em muito superam as demais etapas da escolarização. Esta preocupação pode ser mais bem entendida pelo fato de o ensino superior estar situado em um contexto menos estruturado em comparação às demais etapas de ensino e, portanto, o sucesso



acadêmico nesta fase está mais relacionado à capacidade do aluno em ser autônomo (ROSÁRIO et al., 2010). No entanto, ao discutir a teoria agêntica do *self* em *Toward an Agentic Theory of the Self*, Bandura (2008) é enfático em dizer que a formação identitária é um processo contínuo, cíclico e que não é caracterizado por acontecer em um determinado período na vida das pessoas. Assim, de acordo com Zimmerman (1990), as crianças possuem crenças coerentes sobre si mesmas, sobre sua autoconfiança, sobre a natureza das tarefas, sobre a utilidade e disponibilidade de estratégias cognitivas e sobre os aspectos sociais de outras pessoas na sala de aula. Em crianças pequenas, continua o autor, essas crenças são implícitas ou imprecisas, porém são relevantes para mediar os esforços que levam a autorregulação da aprendizagem. Em consonância com a teoria, Piscalho e Veiga Simão (2014a, 2014b) acentuam que as crianças mais novas são capazes de autorregular a sua capacidade, e sugerem a promoção destas competências intencionalmente desde os primeiros anos da vida escolar, pois, além de gerarem benefícios imediatos, tais competências facilitam o exercício da autonomia e a aprendizagem futura.

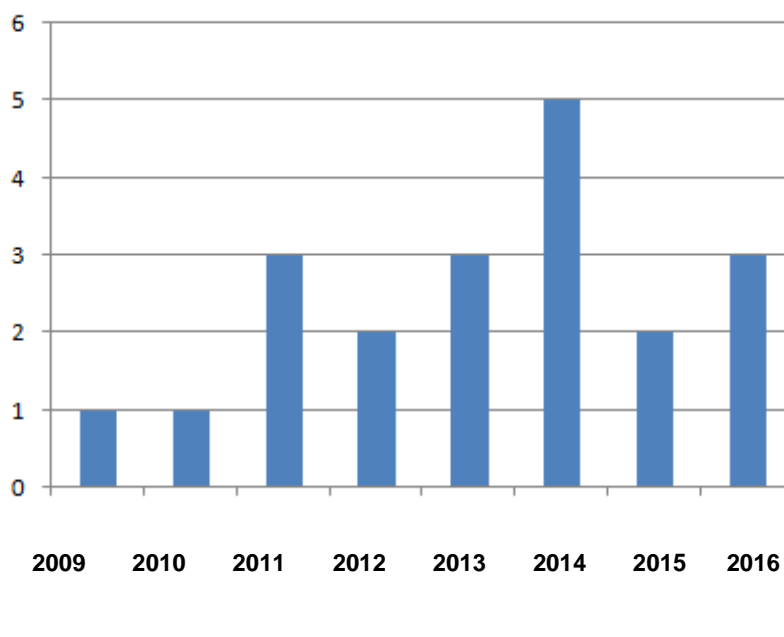
No que se refere ao país onde o estudo foi realizado, o maior número de estudos apresentados concentrou-se no Brasil (61.9%), seguido de Portugal (23.8%), Colômbia (9.5%) e México (4.8%). Os critérios para a seleção das publicações não estabeleceu nenhuma barreira linguística, e, desta forma, foram selecionados 20 estudos em três idiomas: 16 em português (80%), 3 em espanhol (15%) e 1 em inglês (5%). Vale ressaltar que esta predominância está intrinsecamente relacionada à busca dos estudos através das bases de dados eleitas para realizar esta pesquisa. Estes dados, portanto, não revelam a ausência de pesquisas realizadas em outros países e divulgadas em idiomas diferentes dos encontrados aqui, e sim, que este procedimento de busca não teve como objetivo resgatar obras para além das indicadas por estas bases de dados. Em virtude disso, um aspecto que precisa ser enfatizado é que o processo de coleta de dados nas bases selecionadas em que descritores foram dispostos no mesmo campo de busca, ou seja, sem que houvesse combinação entre eles, foi determinante para os resultados apresentados. O maior número de publicações contempla estudos empíricos (75%) em detrimento dos estudos teóricos (25%); e revelam preferência pela abordagem qualitativa (60%), seguida pela abordagem quantitativa (30%) e mista (10%).

Os estudos que estabeleceram como objetivo a avaliação do constructo autorregulação da aprendizagem isoladamente ou relacionado a outros constructos ou variáveis foram predominantes (95%), enquanto os estudos que objetivaram desenvolver intervenção foram encontrados em menor número (5%). A autorregulação da aprendizagem é definida como um processo cíclico e gradual, que não acontece aos alunos e sim que é realizado por eles (ZIMMERMAN, 2000). Assim, considerando que a autorregulação é uma competência que visa promover mudanças no processo de aprendizagem, Polydoro e Azzi (2009) enfatizam a necessidade da aplicação da concepção da autorregulação no âmbito acadêmico por meio da intervenção. Desta forma, o indivíduo tem a oportunidade de vivenciar esta prática processual e intervir no ambiente, atuando como agente em sua própria aprendizagem.

Como já descrito, esta pesquisa não delimitou um marco temporal para o início da busca do material bibliográfico. Os dados levantados acerca do número de obras publicadas e distribuídas ao longo dos anos serviram ao propósito de informar como a temática da autorregulação na aprendizagem evoluiu no Brasil e no mundo.

O Gráfico 1 indica a frequência de publicação e os anos em que os estudos foram publicados. O ano em que se verificou o maior volume de publicações foi em 2014, contando com 5 artigos publicados (25%). Os anos de 2011, 2013 e 2016 apresentaram 3 publicações cada (15% em cada ano), sendo que em 2011 e 2013 houve a publicação de 2 artigos e 1 dissertação em cada ano, e no ano de 2016 as 3 publicações foram em formato de artigo. É relevante mencionar que a busca pelo material bibliográfico, conforme indicado no item 3.1 denominado Delineamento da pesquisa, aconteceu entre os meses de abril e junho de 2016. Desta forma, o referido ano ainda estava em curso, sendo possível afirmar que o número de publicações poderia ser alterado durante o percorrer o ano.

GRÁFICO 1 – Número de estudos publicados distribuído ao longo dos anos

**Número de estudos publicados**

Fonte: Pesquisa bibliográfica, 2016

Em seguida, os anos de 2012 e 2015 apresentaram 2 publicações cada (10% em cada ano), sendo que em 2012 houve a publicação de 1 artigo e 1 dissertação e em 2015, 2 artigos. Por fim, os anos de 2019 e 2010 revelaram a publicação de 1 obra cada (5% em cada ano), porém o ano de 2019 publicou 1 dissertação e o ano de 2010, um artigo. Uma observação que deve ser destacada refere-se ao meio de busca eletrônico que pode ter interferido neste resultado.

Os dados referentes ao ano de publicação obtidos nesta investigação assemelham-se aos dados apurados por Maciel (2010) que, em sua dissertação de natureza bibliográfica, analisou a função dos constructos de autoeficácia e de autorregulação na aprendizagem de língua estrangeira por estudantes do ensino superior entre os anos de 2000 até setembro de 2009. A autora obteve 17 estudos que tinham como objetivo central estudar a autoeficácia e apenas 2 estudos cujo objetivo principal era o de estudar a autorregulação da aprendizagem, ambos publicados em 2008, em língua inglesa, porém, em contextos diferentes (um na China e outro no Irã). Embora Maciel (2010) não tenha utilizado critérios de inclusão, bem como descritores idênticos aos utilizados nesta investigação, a autora ressalta que as publicações foram muito escassas durante a década selecionada para a

busca daqueles dados. Além disso, a mesma autora considera que, assim como nesta investigação, o meio de busca eletrônico pode ter causado este resultado.

A Tabela 3 apresenta o tipo de publicação dos estudos analisados. O maior número de publicações contempla estudos publicados em formato de artigo (75%), em comparação com as publicações em formato de dissertação (25%).

TABELA 3 – Número e frequência do tipo de publicação estudada

<b>Tipo de publicação</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Artigo	15	75.0
Dissertação	5	25.0
Tese	-	-
Total	20	100.0

O fato de o número de publicações em formato de artigo superar o de dissertações demonstra que a divulgação do conhecimento científico tem ocorrido prioritariamente da maneira mais rápida e de maior acesso. Joly et al. (2016) refere-se a Chen et al. (2002) para esclarecer que os artigos representam o compartilhamento das novas idéias, das descobertas e dos desenvolvimentos na comunidade científica, especialmente através das bibliotecas *online*. É importante ressaltar que, apesar da busca ter revelado 5 publicações no formato de dissertação, nenhuma tese foi encontrada sobre o tema. É possível que os critérios de busca possam ter influenciado nesse resultado.

Uma questão abordada por Bandura (1986, 2005) refere-se a importância de adotar e interpretar um fundamento teórico sólido que sustente uma pesquisa e uma intervenção. Nesta direção, esta pesquisa buscou identificar como os autores se posicionam frente ao referencial teórico adotado. No que se refere à definição do constructo da autorregulação indicada nos estudos, verifica-se que os autores mais referenciados são aqueles que fundamentam as suas pesquisas a partir da Teoria Social Cognitiva. Em consonância com esta pesquisa, a investigação conduzida por Joly et al. (2016) revela que a Teoria Social Cognitiva foi o modelo teórico utilizado em 82% das publicações analisadas naquele estudo, ainda que a autorregulação tenha sido fundamentada em diversas perspectivas teóricas. O quadro a seguir apresenta a definição de autorregulação da aprendizagem indicada em cada publicação estudada nesta pesquisa, assim como o estudo em que está inserida.

QUADRO 2 – Definição do constructo autorregulação indicada nos estudos

Estudo	Definição de AR
Cavalcanti (2012)	“A autorregulação pode ser entendida como um mecanismo interno consciente e voluntário de controle, estabelecido em função de metas e parâmetros pessoais.” (Referenciado pela TSC, p. 24)
Fernandes (2013)	“A aprendizagem autorregulada pode ser definida, segundo Schunk e Zimmerman (1994) apud Rosário (2000, p. 199), como ‘o processo através do qual os estudantes activam e mantêm cognições, comportamentos e afectos, aos quais são sistematicamente orientados para atingir uma meta’”. (p. 32)
Ganda (2011)	“A autorregulação refere-se à conduta controlada de uma pessoa, com o intuito de alcançar determinado objetivo (ZIMMERMAN, 1998)”. (p. 1)
Maciel (2010)	“Autorregulação da aprendizagem refere-se a pensamentos, sentimentos e ações autogerados, que são planejados e sistematicamente adaptados conforme a necessidade para afetar a própria aprendizagem (ZIMMERMAN, 2000, 1990, 1989; ZIMMERMAN e KITSANTAS, 1996; SCHUNK, 1994).” (p. 3)
Avila e Frison (2016)	“A autorregulação da aprendizagem se constitui como um campo de estudo que surgiu em meados da década de 1980, com a intenção de investigar como os estudantes se tornavam responsáveis pelo seu próprio processo de aprendizagem durante sua escolarização (Zimmerman, 2001).” (p. 274)
Piscalho e Veiga Simão (2014a)	“A autorregulação da aprendizagem tem ocasionado um conjunto muito alargado de abordagens teóricas que definimos como o processo que abarca a ativação e a manutenção das cognições, motivações, comportamento e afetos dos alunos, planeados ciclicamente, e ajustados com a finalidade de alcançar os seus objetivos escolares e pessoais (SCHUNK; ZIMMERMAN, 2011).” (p. 171)
Sampaio (2011)	“A autorregulação da aprendizagem é tida como um processo, no qual os estudantes se envolvem de forma ativa, monitorando, regulando e controlando sua cognição, motivação e comportamentos, a fim de atingir objetivos de aprendizagem (ROSÁRIO; NÚNEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2007; ROSÁRIO, 2004b).” (p. 47)
Frison e Veiga Simão (2011)	“A aprendizagem é um processo dinâmico e aberto e requer atividades cíclicas por parte do aprendente. Ela ocorre em três fases principais: prévia, controle volitivo e autorreflexão (ZIMMERMAN, 2000).” (p. 199)
Paiva e Lourenço	“Para Rosário (2004, p. 37) a autorregulação da aprendizagem pode ser definida como: ‘um processo activo no qual os sujeitos

(2012*)	estabelecem os objetivos que norteiam a sua aprendizagem tentando monitorar, regular e controlar as suas cognições, motivação e comportamentos com o intuito de os alcançar.” (p. 502)
Piscalho e Veiga Simão (2014b)	“Segundo Zimmerman (1989), a autorregulação é um processo dinâmico e aberto que implica a participação dos intervenientes ativamente na sua aprendizagem.” (p. 75)
Romero, Lugo e Villa (2013)	“La regulación del aprendizaje permite que los Estudiantes aumenten su rendimiento y éxito académicos, através del uso de diferentes estrategias, así como del control y regulación de aspectos de su cognición, motivación y conducta, mediando características contextuales y personales (Núñez, Solano, González-Pienda, & Rosário, 2006)”. (p. 244)
Camacho, Rodríguez e Vargas (2016)	“Em general, el constructo da autorregulación há sido definido desde la teoría social cognitiva (aprendizaje vicario) como el proceso a través del cual los sujetos pueden influir em dimensiones personales, conductuales o ambientales por médio de la autoobservación, la autoavaliación y la autorreacción (Bandura, 1986).” (p. 62-63)
Joly et al. (2016)	“Ele consiste em pensamentos, sentimentos e ações autogerados que são planejados e sistematicamente adaptados, conforme a necessidade para afetar a própria aprendizagem e motivação (Zimmerman, 2000).” (p. 74)
Paulino, Sá e Lopes da Silva (2015)	“A aprendizagem autorregulada é entendida como resultante de uma interação entre variáveis pessoais (cognitivas, motivacionais e comportamentais) e variáveis do contexto (relações entre alunos e professor, clima de sala de aula), mutuamente relacionadas, que possibilitam ao aluno uma ação deliberada e estratégica na realização das tarefas de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2004; Zimmerman & Schunk, 2008).” (p. 574)
Joly et al. (2015)	“A autorregulação remete ao processo de autodireção, no qual os alunos transformam suas habilidades cognitivas em tarefas relacionadas com as habilidades acadêmicas. Essa mudança é indicativa de uma aprendizagem efetiva que fornece sinais do desenvolvimento da competência do estudante (Zimmerman, 2001).” (p. 24)
Freire (2014)	“(…) a aprendizagem autorregulada é um processo cíclico que se desenvolve em três fases interdependentes e eventualmente concomitantes (Horta, 2010; Rosário e cols.,2010; Zimmerman, 1998): antecipação – criação de objetivos e seleção de estratégias para alcançá-los; controle volitivo – monitoramento da volição (automonitoramento) de modo a atingir as metas propostas; e autorreflexão – avaliação da produção acadêmica feita através da comparação da informação que foi monitorada como o objetivo concreto de uma atividade.” (p. 393)

Boruchovitch (2014)	“Embora existam diferentes modelos de autorregulação da aprendizagem, em linhas gerais é consenso que ela envolve o controle dos processos cognitivos, das emoções e do comportamento (Cho, & Bergin, 2009; Zimmerman, & Schunk, 2011).” (p. 402)
Marini e Boruchovitch (2014)	“Self-regulated learning is the process by which students plan, monitor and regulate their own learning. It refers to thoughts, feelings and actions that are planned and adjusted to improve motivation and learning (Zimmeman, 2008).” (p. 323)
Serrano, Soto, Tamayo, (2013)	“Para tanto, al despliegue activo y deliberado que hace El estudiante de operaciones cognitivas y metacognitivas orientadas a La construcción y apropiación de contenidos de aprendizaje, al resolver uma tarefa, se Le conoce como aprendizaje autorregulado.” (p.55)
Polydoro e Azzi (2009)	“A autorregulação é um processo consciente e voluntário de governo, pelo qual possibilita a gerência dos próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos, ciclicamente voltados e adaptados para obtenção de metas pessoais e guiados por padrões gerais de conduta. (BANDURA, 1991; POLYDORO & AZZI, 2008; ZIMMERMAN, 2000)”. (p. 75)

\*O estudo propõe mais de uma definição para o constructo autorregulação

Do total de 20 obras estudadas, apenas uma citou Bandura como único autor da definição, sendo tal definição extraída da obra inaugural do autor a respeito da Teoria Social Cognitiva, em 1986. Em outra obra, Bandura é citado ao lado de Polydoro, Azzi e Zimmerman. Em 14 publicações Zimmerman é referenciado, isoladamente ou ao lado de outros pesquisadores, como o autor responsável pela elaboração da definição utilizada. Tal fato pode ser explicado nas palavras do próprio Bandura (1995, p. 19, tradução nossa) ao reconhecer que “Zimmerman (1990) tem sido o principal expoente de um modelo ampliado da autorregulação acadêmica”. Esta afirmação é certificada pelo estudo sobre autorregulação da aprendizagem realizado por Joly et al. (2016, p. 79) que aponta Zimmerman como o autor mais citado nos trabalhos analisados para aquela pesquisa, “confirmando-o como um autor de referência e destaque no tema”.

Embora existam maneiras distintas de conceituar e de abordar a natureza da autorregulação da aprendizagem, os autores dos estudos selecionados para esta investigação são unânimes em enfatizar que a autorregulação requer um sistema proativo de governo por parte do agente com vistas ao alcance de metas, ou seja, trata-se de um processo pessoal integrado à adoção de objetivos. Os estudos também ressaltam como fatores relevantes o controle, os ajustes ou adaptações

durante o processo e a responsabilidade pelo próprio aprendizado. Tais referências apontadas pelos autores remetem aos pressupostos da Teoria Social Cognitiva que aponta ser a autorregulação, ao lado da autoeficácia, um meio central para que os indivíduos desenvolvam um senso de agência, isto é, eles próprios acreditam que são capazes de exercer controle sobre importantes eventos de suas vidas (SCHUNK, 2015).

Ainda em referência à definição do constructo estudado, quatro publicações (20%) evidenciaram que a autorregulação se dá através de um processo cíclico e dinâmico, sendo que uma publicação descreve o ciclo em três fases correlacionadas e, por vezes, coincidentes (pensamento antecipatório, realização e autorreflexão). Dentre os trabalhos estudados, ressalta-se que uma publicação (5%) explicitou que a autorregulação acontece a partir da mútua influência de fatores pessoais (cognitivos, motivacionais e comportamentais) e de contexto (relações entre alunos e professores, clima de sala de aula). Este detalhamento está alinhado aos pressupostos da Teoria Social Cognitiva que, conforme discutido anteriormente, consideram que indivíduo tem a possibilidade agêntica de intervir no ambiente, pois fatores pessoais, ambientais e comportamentais interagem de forma mútua e bidirecional, o que constitui a reciprocidade triádica.

Ao definir o constructo da autorregulação da aprendizagem, Zimmerman (1990) afirma que a maioria das teorias sobre o tema aponta que os alunos autorregulados apresentam três características: são alunos que usam as estratégias metacognitivas, motivacionais e comportamentais sistematicamente; usam o autofeedback para monitorar a eficácia de seus métodos e estratégias de aprendizagem; e entendem como e porque escolhem utilizar uma determinada estratégia. Ainda segundo o autor, as teorias convergem para o fato de considerarem que a aprendizagem e a motivação do aluno devem ser tratadas como processos interdependentes, os quais não podem ser completamente compreendidos se estudados isoladamente.

Em razão do exposto, esta pesquisa considerou relevante verificar se os estudos selecionados investigaram a autorregulação da aprendizagem isoladamente ou se outros constructos, e ou variáveis, foram utilizadas para compreender a autorregulação acadêmica. No Quadro 2, são apresentados os constructos e variáveis investigadas nas obras analisadas, bem como o estudo em que se encontram.



QUADRO 3 - Constructos e variáveis investigados juntamente com a autorregulação da aprendizagem

<b>Constructo ou variável</b>	<b>Estudo</b>
Autoeficácia	Maciel (2010); Joly et al. (2016)
Motivação para aprender	Marini e Boruchovitch (2014)
Atribuições de causalidade	Ganda (2011)
Estratégias autoprejudiciais	Ganda (2011); Marini e Boruchovitch (2014)
Concepções de aprendizagem	Freire (2014)
Estratégias de aprendizagem	Cavalcanti (2012); Fernandes (2013); Marini e Boruchovitch (2014)
Teorias implícitas de inteligência	Marini e Boruchovitch (2014)
Anotações enquanto gênero textual	Cavalcanti (2012)
Rendimento acadêmico	Serrano, Soto e Tamayo (2013)
Procrastinação acadêmica	Sampaio (2011)
Variáveis de caracterização	Sampaio (2011)
Narrativas (auto)biográficas	Frison e Veiga Simão (2011)
Disrupção	Paiva e Lourenço (2012)
AR* na escrita acadêmica	Camacho, Rodríguez e Vargas (2016)
Resiliência	Romero, Lugo e Villa (2013)
Metas acadêmicas	Romero, Lugo e Villa (2013); Serrano, Soto e Tamayo (2013)
Percepção do ambiente escolar de risco	Romero, Lugo e Villa (2013)
Percepção do comportamento de risco dos amigos	Romero, Lugo e Villa (2013)
Estratégias de regulação motivacional	Paulino, Sá e Lopes da Silva (2015)
Crenças de regulação motivacional	Paulino, Sá e Lopes da Silva (2015)

\*AR = Autorregulação

Foram observados 20 constructos ou variáveis diferentes investigados pelas publicações analisadas. As estratégias de aprendizagem foram alvo de investigação em três estudos, seguidas pelas estratégias autoprejudiciais, motivação para aprender, metas acadêmicas e autoeficácia presentes em 2 estudos cada. A seguir, as variáveis que foram foco de investigação em um estudo cada: atribuições de causalidade, estratégias de regulação motivacional, concepções de aprendizagem, teorias implícitas de inteligência, anotações enquanto gênero textual, rendimento acadêmico, procrastinação acadêmica, variáveis de caracterização, narrativas (auto)biográficas, disrupção, autorregulação na escrita acadêmica, resiliência, percepção do ambiente escolar de risco e percepção do comportamento de risco dos amigos.

Uma única publicação explorou a autorregulação da aprendizagem em relação a 4 outras variáveis (ROMERO; LUGO; VILLA, 2013) e um estudo investigou

o tema frente a 3 variáveis (MARINI; BORUCHOVITCH, 2014). Em duas publicações, contatou-se a investigação de 2 variáveis (CAVALCANTI, 2012; SERRANO; SOTO; TAMOYO, 2013). Em seguida, 8 obras estudaram uma única variável em interação com a autorregulação da aprendizagem (MACIEL, 2010; FRISON, VEIGA SIMÃO, 2011; PAIVA; LOURENÇO, 2012; FERNANDES, 2013; FREIRE, 2014; PAULINO; SÁ; LOPES DA SILVA, 2015; CAMACHO; RODRÍGUEZ; VARGAS, 2015; JOLY et al., 2016).

Ressalta-se ainda que 6 publicações investigaram a autorregulação da aprendizagem isoladamente (POLYDORO; AZZI, 2009; BORUCHOVITCH, 2014; PISCALHO; VEIGA SIMÃO, 2014a, 2014b; JOLY et al., 2015; AVILA; FRISON, 2016). Este dado, porém, não pode ser interpretado como uma opção superficial ou insuficiente por parte dos autores. Antes, cada trabalho deve ser averiguado em sua utilidade e pertinência, observando se a pesquisa realizada cumpriu o objetivo a que se propôs.

### **3.2 Síntese das publicações selecionadas**

Nesta sessão, será apresentada uma síntese dos resultados encontrados pelos estudos. A descrição dos trabalhos seguiu a ordem cronológica de publicação.

Polydoro e Azzi (2009) apresentam um estudo que discute a aprendizagem autorregulada na perspectiva da Teoria Social Cognitiva. Para tanto, as autoras abordaram três modelos teóricos visando ilustrar pontos de convergência, complementaridade e especificidades em cada um deles. O modelo de Zimmerman, denominado Modelo de Aprendizagem Autorregulada de Zimmerman (1998, 2000), envolve três elementos contidos no modelo de Bandura, com o acréscimo de outras variáveis relacionadas à aprendizagem. Para Zimmerman (2000), a aprendizagem autorregulada está relacionada a pensamentos, sentimentos e ações autogeradas que são planejadas e sofrem adaptações cíclicas para que alcance das metas pessoais. Assim, o ciclo de aprendizagem de Zimmerman compreende três fases: prévia, realização e autorreflexão. O segundo modelo abordado é o de Pintrich (2000, 2004), em que o autor descreve o processo de aprendizagem autorregulada em quatro fases: planejamento e ativação, monitorização, controle/regulação e avaliação. No entanto, o próprio autor reconhece que as fases de auto-observação e de regulação são de difícil distinção. O modelo PLEA (Planejamento, Execução e

Avaliação), desenvolvido por Rosário et al. (2004), é um desdobramento do modelo de Zimmerman, e propõe uma sobreposição intrafases ao movimento cíclico da aprendizagem autorregulada. Desta forma, os autores reforçam a lógica processual da autorregulação. Polydoro e Azzi (2009) ressaltam a necessidade de estudos sistemáticos de intervenção no desenvolvimento da aprendizagem autorregulada, bem como a importância de sustentação teórica sólida para as práticas dessa natureza.

A dissertação de natureza documental de Maciel (2010) analisou 19 publicações estrangeiras no período de 2000 a 2009 envolvendo os constructos autoeficácia e autorregulação na aprendizagem de língua estrangeira por estudantes do ensino superior. O estudo apontou que há um crescente interesse pelo estudo desses constructos, em especial pela autoeficácia e no contexto asiático. Os resultados indicaram relações positivas com as seguintes variáveis: expectativa de uso futuro da língua estrangeira, sexo, habilidade linguística, autoconceito, percepção de valor da língua e cultura, experiência prévia de aprendizagem, atribuições, autoeficácia para a autorregulação, estratégias de aprendizagem, estratégias de ensino, crença em talento inato e motivação. E relações de natureza inversa em relação a afetos negativos. A autora resalta a importância de buscar a relação entre os dois constructos alvos de sua pesquisa, pois a autorregulação retroalimenta a autoeficácia como uma de suas fontes em um movimento cíclico. Desta forma, os resultados oferecem pistas para projetos de intervenção que visam aprimorar o desempenho dos estudantes e sugerem que a autoeficácia e a autorregulação exercem efeitos recíprocos e, por isso, ambos devem estar presentes em programas de intervenção no contexto acadêmico.

Frison e Veiga Simão (2011) propõem uma reflexão sobre as narrativas (auto)biográficas registradas nos portfólios reflexivos de alunos de um curso de formação inicial em Educação Básica de Portugal e de um curso de Educação Superior em Pedagogia no Brasil. A pesquisa objetivou buscar uma possível relação entre as narrativas (auto)biográficas e a aprendizagem autorregulada no processo de formação de professores. As narrativas investigadas evidenciaram a necessidade de os futuros professores desenvolverem estratégias que os capacitem a autorregular a sua aprendizagem. Os resultados ainda apontam que é preciso que os alunos queiram aprender, envolvam-se com propostas de estudo e que desenvolvam estratégias que os levem à prática efetiva. As autoras afirmam que “os

aprendizes que conseguem autorregular suas metas e estratégias de trabalho apresentam melhores condições e qualificam o processo de aprender” (p. 8).

Em sua dissertação, Ganda (2011) investigou dois aspectos da autorregulação: as atribuições de causalidade e o uso de estratégias autoprejudiciais de 164 alunos de 18 a 48 anos, em cursos de Pedagogia de universidades públicas brasileiras. Para a coleta, a pesquisa usou dois instrumentos compostos por questões abertas e duas escalas que tratavam de estratégias autoprejudiciais em contexto acadêmico e de atribuições causais dos alunos, as dimensões em que estão inseridos e as emoções a elas relacionadas. Os alunos relataram utilizar diversas estratégias autoprejudiciais no âmbito acadêmico, em especial a procrastinação, além de não realizarem a leitura de textos teóricos. No que tangem às atribuições causais, os estudantes informaram que o sucesso é principalmente obtido através do esforço, o que gera sentimentos de satisfação e de felicidade. Em relação ao fracasso, as causas apontadas pelos estudantes foram a desmotivação e a falta de esforço, gerando sentimentos de frustração, culpa e tristeza. A pesquisa também revelou que os participantes que atribuíram causas internas ao fracasso e causas externas ao sucesso são aqueles que com maior frequência fazem uso de estratégias autoprejudicadoras. A autora aponta para a expressiva diferença entre o número de publicações nacionais e internacionais. Internacionalmente, há uma quantidade maior de estudos que indicam a relevância e a eficácia do investimento em trabalhar a autorregulação em alunos visando o desenvolvimento de suas habilidades acadêmicas. As publicações nacionais, por sua vez, indicam uma escassa produção de estudos acerca do uso de estratégias autoprejudiciais e de sua relação com as atribuições causais reveladas por alunos universitários. Assim, a pesquisadora conclui que os alunos de Pedagogia e de demais Licenciaturas precisam experimentar a autorregulação da aprendizagem e tornarem-se, eles mesmos, alunos mais autorregulados para que possam ensinar e desenvolver o mesmo processo em seus alunos.

A dissertação desenvolvida por Sampaio (2011) analisou a percepção de 663 estudantes universitários a respeito da procrastinação acadêmica e investigou a sua relação com a autorregulação da aprendizagem e variáveis de caracterização. Os resultados apontaram para uma correlação negativa e significativa entre a procrastinação acadêmica e a autorregulação da aprendizagem, e entre a procrastinação acadêmica e a idade dos estudantes. Os universitários mais novos apresentaram a tendência de procrastinar mais frequentemente que os

universitários mais velhos, assim como os universitários mais velhos demonstraram ser mais autorregulados que os mais novos. Os estudantes de período integral e noturno revelaram procrastinar com mais frequência que os de outros períodos. Do mesmo modo, os estudantes dos turnos noturnos e vespertinos demonstraram autorregular mais a sua aprendizagem. Dentre as atividades mais procrastinadas destacam-se o adiamento de leituras e de trabalhos, e estudo para prova. Desta forma, a pesquisa concluiu que a procrastinação figura como uma falha no processo de autorregulação da aprendizagem.

Em outra dissertação, Cavalcanti (2012) investigou o uso de anotações realizadas por alunos iniciantes de inglês como língua estrangeira, mais especificamente, analisou o modo como os alunos empregam as anotações como estratégias de aprendizagem e a operacionalização do ciclo de autorregulação da aprendizagem em função do uso de anotações. Participaram da pesquisa dezesseis alunos de básico I e três professores. Os resultados apontam para a fragilidade do ciclo de autorregulação dos alunos, principalmente no que tange às fases de planejamento e avaliação do próprio desempenho. O estudo concluiu que é possível adaptar o uso das anotações realizadas em aulas de inglês ao ciclo de autorregulação; que os alunos devem receber orientações explícitas e intencionais acerca da prática de anotar; e que a anotação em sala de aula pode auxiliar o aluno a direcionar e controlar a própria aprendizagem.

A pesquisa proposta por Paiva e Lourenço (2012) buscou investigar a influência da disrupção percebida na autorregulação da aprendizagem e a influência desta no desempenho escolar de 147 alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico. Os resultados indicaram que os alunos que relataram menor percepção dos comportamentos disruptivos apresentaram maior autorregulação acadêmica e obtiveram melhores notas. Os autores enfatizam que o rendimento escolar depende da autorregulação da aprendizagem eficaz.

Fernandes (2013) desenvolveu uma pesquisa interventiva quase-experimental com oito alunos do ensino superior. A autora investigou se as estratégias autorregulatórias aplicadas contribuíram para promover a formação de alunos autorregulados. Os resultados apontaram que a aplicabilidade de estratégias de aprendizagem autorregulatórias, em especial as estratégias metacognitivas, favoreceram o controle e a tomada de consciência das capacidades cognitivas, além de revelarem a importância de um professor que instrua e guie os alunos intencionalmente na tarefa de desenvolver as estratégias de aprendizagem. A autora

conclui que dentre os fatores que influenciam no processo de aprendizagem, destacam-se as crenças que os próprios alunos têm em si mesmos e o controle das estratégias de autorregulação no âmbito acadêmico.

Em estudo realizado no México com 120 estudantes do ensino médio, Romero, Lugo e Villa (2013) mediram as trajetórias entre as variáveis autorregulação, resiliência e metas educativas em relação a percepção do comportamento de risco dos amigos e a percepção do ambiente escolar de risco. A investigação concluiu que as variáveis estudadas protegem os estudantes dos efeitos negativos da percepção do contexto escolar de risco e das amizades de risco. Os resultados corroboram Bandura, Barbaranelli, Caprar e Pastorelli (1996) ao confirmarem que jovens autorregulados desenvolvem menos amizades negativas e não se envolvem em comportamento antissocial.

A pesquisa desenvolvida por Serrano, Soto e Tamayo (2013) teve como objetivo explorar a relação entre a aprendizagem autoregulada, as metas acadêmicas e o rendimento escolar em uma avaliação de um grupo de 8 alunas universitárias. Para tal, observou-se a aprendizagem autorregulada das estudantes ao se prepararem para uma avaliação. Além disso, foram identificadas as metas acadêmicas a que se propuseram para a referida preparação e o resultado da avaliação foi usado como medida para o rendimento acadêmico. Foi realizada uma entrevista semi-estrutura, uma observação direta de uma sessão de estudo e protocolos verbais durante e depois da sessão. Os resultados revelaram que duas alunas apresentaram nível cinco de autorregulação (muito autorregulado), três alunas demonstraram estar em nível dois de autorregulação (ligeiramente autorregulado) e três alunas revelaram pertencer a diferentes níveis de autorregulação durante a sessão de estudo. Em relação às metas acadêmicas na preparação para a avaliação, três alunas apresentaram uma única orientação de metas e cinco revelaram ter múltiplas orientações de metas. Todas as participantes obtiveram nota de aprovação na avaliação.

É importante ressaltar que este estudo realizou a coleta de dados em tempo real do processo de autorregulação e da investigação sobre as metas acadêmicas de uma tarefa específica, como neste estudo, a preparação para uma avaliação. Assim, a pesquisa pode apurar não somente o que as participantes declararam fazer, mas também aquilo que elas realmente fazem. Esta abordagem vai além da maioria dos estudos em que a pesquisa está pautada somente em

medidas declarativas, como questionários e escalas que visam medir as metas acadêmicas e a autorregulação da aprendizagem dos estudantes.

Boruchovitch (2014) utilizou os principais modelos teóricos de aprendizagem autorregulada para descrever e analisar os fundamentos da aprendizagem autorregulada e seus conceitos-chave e apontar a relevância desse constructo para a formação de professores. Ao lado disso, a autora visou fomentar a promoção da autorregulação da aprendizagem como ferramenta fundamental dos projetos psicopedagógicos no contexto educacional. O estudo aponta para quatro modelos: 1) Modelo de corregulação da aprendizagem (McCASLIN; GOOD, 1996). Este modelo é fundamentado na perspectiva sociocultural para compreender a autorregulação da aprendizagem, onde os processos de regulação são explicados por meio de três conceitos: motivação, acionamento e avaliação. O destaque desse modelo refere-se ao fato de ele considerar que a autorregulação acontece não só pelas interações sociais, mas também por reconhecer que o ambiente tem o papel de apoiar e ativar a aprendizagem individual. 2) O modelo de Winne e Hadwin (1998) considera que a autorregulação envolve a metacognição, o uso de estratégias de aprendizagem e o monitoramento. Este modelo visa explicar como ocorre o engajamento em sala de aula e é composto por quatro fases: definição de tarefa; estabelecimento de metas e planejamento; ordenação de táticas e adaptação da metacognição. 3) Para Zimmerman (2000), existem três tipos de autorregulação: a comportamental, a ambiental e a interna. O autor propõe três fases cíclicas para explicar a autorregulação da aprendizagem: a fase de antecipação ou previsão, a de controle volitivo e a fase de autorreflexão. 4) Pintrich (2000) explica que a autorregulação é a integração dos aspectos cognitivos, motivacionais, afetivos e contextuais. Este modelo é composto por quatro fases: previsão, planejamento e ativação; monitoramento; controle; e reação e reflexão.

Em síntese, Boruchovitch (2014) afirma que os quatro modelos consideram que o aluno pode se responsabilizar pela autorregulação de sua própria aprendizagem, além disso, os modelos concebem a autorregulação de forma integradora, no que diz respeito a interrelação entre a metacognição, o uso de estratégias e os aspectos cognitivos, motivacionais, afetivos e comportamentais. Diante do exposto, a autora aborda a necessidade de o professor desenvolver a capacidade de refletir não apenas sobre a maneira que ensina, mas, principalmente, a maneira como aprende. Assim, o estudo conclui que é fundamental que haja o

fortalecimento de ações que visem o surgimento de gerações de professores autorreflexivos, metacognitivos e autorregulados.

Freire (2014) realizou uma revisão acerca das concepções de aprendizagem e autorregulação da aprendizagem em geral e, em seguida, abordou a investigação destas duas variáveis na aprendizagem das artes. Finalmente, o estudo realizou uma revisão dos estudos que relacionaram estas duas linhas de investigação. Os resultados sugerem que os estudantes podem apresentar formas diversificadas de aprender no âmbito das artes. Alguns alunos concebem a aprendizagem como um processo mais cumulativo ou mais compreensivo, por outro lado, podem confrontar a aprendizagem das artes de forma mais ou menos autorregulada, empregando uma variedade de estratégias de aprendizagem.

Em estudo de Marini e Boruchovitch (2014), a autorregulação da aprendizagem foi investigada em relação à motivação para aprender, às teorias implícitas de inteligência e às estratégias autoprejudiciais em 107 estudantes de Pedagogia. Além disso, buscou-se examinar de que forma essas variáveis influenciam no emprego das estratégias de aprendizagem. Os dados foram coletados por meio de quatro escalas do tipo Likert. A análise dos dados revelou que os participantes com mais altos escores na Escala de Estratégias de Aprendizagem apresentaram maior pontuação na motivação intrínseca e demonstraram menor uso de estratégias autoprejudiciais. Maior escore nas estratégias de aprendizagem metacognitivas demonstrou significativa associação às variáveis motivação intrínseca, extrínseca e motivação para aprender, e com menor uso de estratégias autoprejudiciais. Por fim, as autoras afirmam que identificar as características de autorregulação da aprendizagem entre os alunos de Pedagogia pode ser útil para o desenvolvimento de projetos de cursos e treinamentos para os profissionais desta área. Ressalta-se a relevância deste estudo pelo fato de que as variáveis investigadas foram estudadas de forma associada e não como aspectos isolados no processo de aprendizagem.

Piscalho e Veiga Simão desenvolveram um projeto de pesquisa que originou duas publicações em 2014. A primeira publicação (PISCALHO; VEIGA SIMÃO, 2014a) revelou as perspectivas de 23 pesquisadores, 5 educadores de pré-escola e 7 professores do 1º ciclo do ensino básico a respeito das abordagens educativas necessárias para capacitar crianças dos 5 aos 7 anos a desenvolverem competências autorregulatórias. A partir da percepção dos participantes, concluiu-se que as crianças de 5 a 7 anos precisam se sentir autônomas. Além disso, as



crianças, mesmo as mais novas, possuem capacidades cognitivas adequadas que lhes permitem atingir níveis elevados de independência e controle pessoal do seu processo de aprendizagem. Diante dos resultados apurados, as autoras apontam para a necessidade de os educadores e professores serem “capazes de re(conceptualizar) a sua função de adjuvantes no processo de aprendizagem e conhecedores dos complexos processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais que o ato de aprender aciona” (p. 29).

Como desdobramento do primeiro estudo, Piscalho e Veiga Simão (2014b) desenvolveram uma pesquisa com vistas a promover e acompanhar o uso e reconstrução do instrumento CHILD (Checklist of Independent Learning Development) por docentes e alunos-estagiários. E, por meio da análise de suas narrativas, as autoras apuraram as potencialidades desse instrumento na reflexão, identificação e avaliação das práticas educacionais dos participantes com o objetivo de ajustá-las às necessidades das crianças em transição escolar e ao fomento da aprendizagem autorregulada.

O estudo realizado por Joly et al. (2015) buscou avaliar a percepção de 126 universitários acerca da utilização de estratégias de autorregulação de estudo. Os estudantes relataram que planejam monitoram e avaliam os seus comportamentos estratégicos de estudo para acompanhar se estão aprendendo os conteúdos acadêmicos ou não. Assim, os alunos se perceberam como autorregulados de sua aprendizagem, contrastando com a opinião de alguns autores como Ribeiro e Silva (2007) e Rosário et al. (2007), que afirmam que os estudantes universitários não possuem hábitos de estudo e não sabem selecionar as estratégias de aprendizagem adequadas para cada disciplina ou conteúdo acadêmico. As estratégias de planejamento do estudo (anotações em sala de aula, organização do cronograma, horário e conteúdo de estudo, leitura adicional e realização de exercícios) foram as mais utilizadas. Entretanto, as estratégias de monitoramento do estudo foram as menos utilizadas. Tais estratégias implicam em habilidades relativas à comparação entre uma situação de ensino anterior e uma posterior, considerando os resultados obtidos versus o empenho e engajamento no estudo. Os resultados apontaram para a necessidade de maior utilização de estratégias de monitoramento e de autoavaliação para um estudo competente. Em síntese, os autores concluíram que as competências de autorregulação que se fazem mais presentes são aquelas relacionadas à conduta do estudo em detrimento às condutas cognitivas e metacognitivas.

Em Paulino, Sá e Lopes da Silva (2015), o estudo teve como foco compreender o que motiva os alunos a aprender e, mais especificamente, as relações entre as crenças motivacionais e as estratégias que os próprios participantes acreditam ser eficazes para regular a sua motivação para a aprendizagem. Para tal, 316 estudantes entre o 7º e o 9º ano do Ensino Fundamental participaram da pesquisa. Os resultados indicaram que as expectativas de autoeficácia, o valor que os alunos atribuem à tarefa e as metas de realização são bons preditores do uso de estratégias de autorregulação da motivação na aprendizagem.

O estudo realizado por Ávila e Frison (2016) objetivou investigar, através da análise de narrativas, se estudantes de um curso na modalidade de Ensino a Distância, matriculados em um curso de Licenciatura em Educação do Campo (CLEC) na região do sul do Brasil demonstram utilizar estratégias de autorregulação para beneficiar as suas aprendizagens durante os estágios supervisionados. Os cursos CLECs foram criados com o objetivo de formar professores para atuarem nas escolas rurais. O estudo revelou que os estudantes participantes utilizaram diferentes estratégias de autorregulação da aprendizagem, o que lhes permitiu desempenharem um papel mais consciente e autônomo em suas aprendizagens, bem como beneficiarem seus alunos a desenvolverem práticas mais reflexivas e relacionadas ao contexto local.

Camacho, Rodriguez e Vargas (2016) analisaram em seu estudo as condutas cognitivas e autorreguladoras de três estudantes universitários durante a realização de uma atividade acadêmica escrita. O propósito da investigação foi de investigar e explicar a articulação entre os fatores cognitivos, motivacionais e comportamentais durante a escrita de textos. Os resultados revelaram que os participantes utilizaram mais estratégias de revisão de nível local, tais como revisão ortográfica, gramatical e de pontuação em detrimento às estratégias de planejamento. Além disso, observou-se que durante a fase de planejamento, os participantes permaneceram em níveis básicos do processo, isto é, a união de sequência de segmentos para formar sentenças. Em menor proporção, observaram-se níveis mais altos de planejamento que levam em conta elementos retóricos.

Em estudo recente, Joly et al. (2016) analisaram a produção científica em língua portuguesa sobre os constructos autoeficácia acadêmica e autorregulação da aprendizagem entre os anos 2000 a 2014 na subárea Psicologia. O estudo analisou 43 publicações na base de dados Redalyc e no portal de periódicos da

CAPES. A pesquisa realizou uma análise cientométrica a partir das informações dos artigos, enquanto o escalonamento multidimensional e a rede de relacionamentos entre os autores foram conduzidas a partir das referências. O objetivo foi mapear o conjunto de citações da produção ligada à autoeficácia acadêmica e à autorregulação da aprendizagem a fim de identificar os autores que são mais referenciados na produção científica da área. Em acréscimo, o estudo buscou caracterizar a rede de relações entre os autores. Os resultados revelaram que a Teoria Social Cognitiva foi o modelo teórico da maioria das publicações (82%), houve o predomínio de estudos que enfatizam a avaliação (70,7%), a autorregulação é o tema principal (53,5%), a maioria dos trabalhos contempla estudos empíricos (74,4%), avaliativos (70,7%), no ensino fundamental e básico (33,3% cada), e em Portugal (60,5%). Zimmerman foi o autor mais referenciado nos estudos, visto que contribui com ambos os constructos.

### **3.3 Discussão dos resultados obtidos pelas publicações selecionadas**

As teorias a respeito da autorregulação da aprendizagem de desempenho acadêmico, segundo Zimmerman (1990) enfatizam dois aspectos: como os estudantes selecionam, organizam ou criam o seu próprio ambiente de estudo e como eles planejam e controlam a forma e a quantidade de informação em sua própria aprendizagem. De fato, as pesquisas têm demonstrado que os alunos autorregulados em muito superam os seus pares no que tange ao desempenho acadêmico (VEIGA SIMÃO, 2004; FRISON; VEIGA SIMÃO, 2011; PAIVA; LOURENÇO, 2012; FERNANDES, 2013; BORUCHOVITCH, 2014; JOLY et al., 2015; AVILA; FRISON, 2016). Assim sendo, Boruchovitch (2014) recorre a Boruchovitch (2010) para ressaltar que a autorregulação da aprendizagem deve ultrapassar o caráter remediativo, antes, deve haver um direcionamento a propostas com enfoque preventivo, para que a aprendizagem autorregulada, a autonomia nos estudos e o desenvolvimento metacognitivo despontem como alvos prioritários nos projetos psicopedagógicos no meio escolar.

Para tanto, é inegável que os sistemas de ensino devam apoiar e valorizar a educação autorregulada dos alunos. Para Polydoro e Azzi (2009), não adianta instruir o aluno se o sistema educacional não valoriza a aprendizagem autônoma e a capacidade automotivadora dos alunos. Ou seja, ainda segundo as

autoras, não basta que os alunos possuam habilidade de autogerenciamento se a escola não oferecer demandas que os façam exercitar tal habilidade.

Foi possível observar que uma porcentagem expressiva dos trabalhos (30%), todos de caráter avaliativo, focou em entender como o professor em atividade ou em formação autorregula o seu próprio aprendizado ou percebe o desenvolvimento da autorregulação no âmbito escolar e, conseqüentemente, favorece a aprendizagem autorregulada de seus alunos (FRISON; VEIGA SIMÃO, 2011; GANDA, 2011; MARINI; BORUCHOVITCH, 2014; PISCALHO; VEIGA SIMÃO, 2014a, 2014b; ÁVILA; FRISON, 2016). De acordo com Marini e Boruchovitch (2014), entender as variáveis associadas ao processo de aprendizagem dos alunos que se tornarão professores pode ser um primeiro passo promissor para melhorar a qualidade da educação acadêmica no Brasil. Ademais, ainda segundo as autoras, os cursos de formação de professores não podem estar meramente centrados na aquisição do conhecimento da área, pois não basta que os futuros professores dominem o conteúdo que estarão ensinando. Eles também precisam desenvolver uma variedade de competências e habilidades que são influenciadas por crenças pessoais, motivação e a capacidade de se autorregular, a fim de desempenharem uma prática pedagógica adequada (SCHUNK; ZIMMERMAN, 2012).

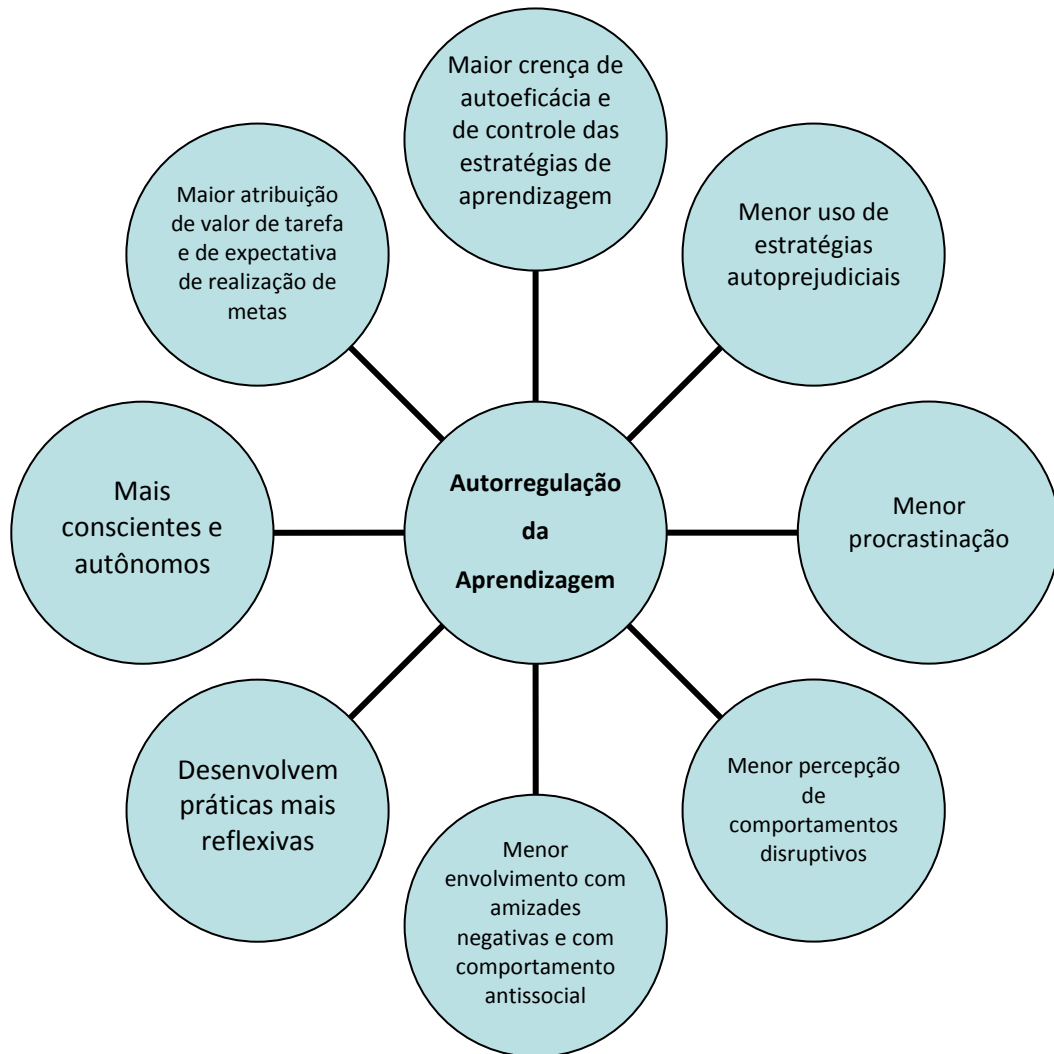
Com relação aos constructos e variáveis estudadas juntamente com a autorregulação da aprendizagem, constatou-se que as estratégias de aprendizagem foram as que receberam maior atenção, sendo estudadas por três publicações (CAVALCANTI, 2012; FERNANDES, 2013; MARINI; BORUCHOVITCH, 2014). Este dado está alinhado às preocupações iniciais dos estudos de autorregulação da aprendizagem, quando, segundo Zimmerman e Schunk (2011), as estratégias de aprendizagem eram alvo predominante dos estudos. Contudo, nos últimos anos, tem ocorrido uma preocupação crescente com a integração da autorregulação da aprendizagem com outros elementos, tais como os “processos motivacionais, as metas, as atribuições, a autoeficácia, as emoções, os valores, a autoavaliação e outros fatores afetivo-motivacionais” (BORUCHOVITCH, 2014, p. 403).

Nesse sentido, outro ponto a ser destacado é que 20 constructos ou variáveis foram estudados ao lado da autorregulação da aprendizagem. Este dado informa que o constructo da autorregulação se dá em relação a fatores multideterminados, e que a compreensão das diversas variáveis e do ambiente ou do contexto em que ocorre pode indicar caminhos que promovam e fortaleçam tanto o ensino quanto a aprendizagem autorregulada. Este entendimento reveste-se,

assim, de um significado relevante para confirmar que a autorregulação deixou de ser considerada como “um traço de personalidade unitário, uma habilidade ou um estágio de aprendizagem” (ZIMMERMAN, 1998, p. 74, tradução nossa). Os estudos mais recentes consideram que a autorregulação não pode ser vista como uma característica fixa dos estudantes, antes, acontece por meio de processos multidimensionais que os alunos usam seletiva e intencionalmente em contextos específicos para alcançarem metas estabelecidas (ZIMMERMAN, 1989, 1998).

Embora esta pesquisa não tenha como objetivo realizar uma meta-análise, a figura a seguir exhibe uma síntese sobre a autorregulação da aprendizagem e os resultados apontados pelas publicações estudadas com o intuito de auxiliar a compreensão dos dados.

FIGURA 4 – Síntese da autorregulação da aprendizagem e dos resultados apontados pelos estudos



Fonte: A autora

O desenvolvimento de um programa interventivo que promova o conhecimento e a vivência da autorregulação da aprendizagem foi pouco explorado pelos autores. Dentre as vinte publicações estudadas, apenas uma delas investiu neste tipo de investigação (5%). Fernandes (2013), autora da única intervenção mencionada, desenvolveu a sua pesquisa com oito alunos do ensino superior durante um semestre letivo, perfazendo um total de seis encontros. Um dado a ser ressaltado é que, apesar de a literatura ser consistente em afirmar que o professor medeia o processo autorregulatório no aluno (ROSÁRIO, 2001, 2004, BORUCHOVITCH, 2014), nenhum estudo dedicou-se a implementar uma intervenção com professores. Alguns estudos analisados apontaram para esta

necessidade e sugeriram tal delineamento para futuras pesquisas (MACIEL, 2010; JOLY et al., 2016), entretanto, é possível identificar que este procedimento ainda oferece um amplo campo a ser explorado.

Um fato notório que os dados revelaram é que, embora os estudos acerca da autorregulação da aprendizagem apresentem sinais de avanço, não foi possível verificar a atuação de grupos de pesquisa. Dentre os 42 autores que publicaram os 20 estudos selecionados para esta investigação, apenas 5 nomes se repetem em mais de um trabalho: Frison, Piscalho, Joly e Boruchovitch aparecem em duas publicações cada e Veiga Simão em três estudos. Em apenas dois trabalhos houve a repetição da parceria autoral (PISCALHO; VEIGA SIMÃO, 2014a, 2014b), ainda assim se tratava de um único estudo com desdobramentos que permitiram duas publicações. A partir deste dado, é possível perceber que a maioria das pesquisas não é realizada de forma compartilhada, ao contrário, o tema é investigado de modo pulverizado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA O ESTUDO I

O primeiro estudo objetivou verificar como a autorregulação da aprendizagem tem sido estudada no âmbito acadêmico a partir da busca e seleção de publicações em base de dados *online*. Por meio dos resultados encontrados neste estudo, é possível afirmar que a autorregulação pode impactar positivamente no desenvolvimento tanto no processo de aprendizagem dos alunos, como no fortalecimento da prática pedagógica por parte dos professores. Nesta direção, os estudos analisados corroboram o que a teoria sugere a respeito dos determinantes que influenciam a maneira como as pessoas pensam, sentem, se motivam para aprender e adéquam os seus comportamentos a fim de atingirem as metas estabelecidas.

Foi possível observar que uma porcentagem significativa (30%) dos trabalhos focou em entender como o professor em atividade ou em formação autorregula o seu próprio aprendizado ou percebe o desenvolvimento da autorregulação no âmbito escolar e, conseqüentemente, favorece a aprendizagem autorregulada de seus alunos. Com relação aos constructos e variáveis estudadas juntamente com a autorregulação da aprendizagem, constatou-se que as estratégias de aprendizagem foram as que receberam maior atenção, sendo estudadas por três publicações.

É necessário ressaltar que nenhum estudo encontrado buscou entender como a autorregulação tem sido compreendida pelos gestores de ensino ou de que forma o sistema educacional tem proporcionado meios para o fortalecimento do constructo entre os professores e entre os estudantes. Assim, sugere-se que, em investigações futuras, haja um aprofundamento investigativo para esclarecer se têm ocorrido avanços nesse sentido. Além disso, evidencia-se aqui a ausência de estudos longitudinais, que pudessem verificar se a autorregulação desenvolvida no âmbito educacional continuou em desenvolvimento ao longo dos anos e se o desempenho acadêmico dos estudantes foi satisfatório para que as metas estabelecidas fossem alcançadas com êxito.

Como limitação deste estudo, destaca-se a necessidade de ampliar as bases de dados para a busca e seleção de publicações internacionais. Assim, futuras pesquisas poderão incluir trabalhos realizados em outros países além dos mencionados neste estudo, a fim de que se tenha uma visão mais ampla sobre como a autorregulação da aprendizagem tem sido estudada por outras culturas.



Considerando a relevância da temática e a sua relação com as estratégias de aprendizagem, no próximo estudo será apresentada uma pesquisa realizada com estudantes do ensino fundamental, cujos objetivos foram analisar com que frequência os participantes fazem uso de estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas em situação de aprendizagem, se houve mudança entre o pré-teste e o pós-teste, e analisar possíveis diferenças nos escores das duas aplicações considerando a variável sexo. Para tanto, os dados foram coletados por meio de uma escala do tipo *Likert* de três pontos no início e no final do mesmo semestre letivo. Adicionalmente, serão abordados os aspectos teóricos e os resultados de pesquisas estrangeiras e nacionais que tratam a respeito do tema.

## ESTUDO II

### RESUMO

#### **Autorregulação acadêmica e estratégias de aprendizagem avaliadas em estudantes do 6º ano do ensino fundamental: implicações para uma prática educacional**

O uso adequado das estratégias de aprendizagem tem sido relacionado ao alto desempenho acadêmico. O emprego de estratégias, o monitoramento e a regulação do comportamento no momento do estudo também são indicadores de eficácia na aprendizagem. O objetivo deste estudo foi de identificar em que medida os alunos participantes recorrem ao uso de estratégias no momento da aprendizagem; verificar se houve alteração dos valores obtidos entre a primeira e a segunda aplicação da escala e analisar possíveis diferenças nos escores das duas aplicações considerando a variável sexo. Participaram do estudo 16 alunos de sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública no interior do Estado de São Paulo. Os dados foram coletados por meio da Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF). Os resultados revelaram que os alunos fazem uso insatisfatório de estratégias de aprendizagem no momento do estudo, não houve diferença estatisticamente significativa entre a primeira e a segunda aplicação, as meninas demonstraram que fazem mais uso das estratégias de aprendizagem em relação aos meninos. Os dados foram discutidos à luz da literatura e foram extraídas implicações educacionais, bem como sugestões para futuras pesquisas.

Palavras-chave: Autorregulação da Aprendizagem. Cognição. Metacognição.

## ABSTRACT

### **Academic self-regulation and learning strategies assessed in 6th grade students: implications for an educational practice**

The adequate use of learning strategies has been related to high academic performance. The use of strategies, monitoring and regulation of behavior at the time of study are also indicators of effectiveness in learning. The objective of this study was to identify to what extent the participant students resort to the use of strategies at the time of learning; to verify if there was change of the values obtained between the first and the second application of the scale and to analyze possible differences in the scores of the two applications considering the variable sex. Sixteen grade 6 students from a public school in São Paulo State, Brazil, participated in the study. Data were collected through the Learning Strategies Assessment Scale for Elementary Education (EAVAP-EF). The results revealed that students make unsatisfactory use of learning strategies at the time of the study, there was no statistically significant difference between the first and the second application, girls demonstrated that they make more use of learning strategies in relation to boys. The data were discussed in light of the literature and implications of learning perspective on students' learning and achievement were considered. Finally, suggestions for future studies were presented.

Key-words: Self-Regulated Learning. Cognition. Metacognition.

## 1 INTRODUÇÃO

*“All things are difficult before they become easy”*  
(Thomas Fuller)

Os estudos acerca da aprendizagem autorregulada têm sido alvo de investigações relacionadas ao ensino, à aprendizagem e à prática educativa nos últimos anos (MONTALVO; TORRES, 2004; VEIGA SIMÃO, FRISON; MACHADO, 2015). A aprendizagem autorregulada pelo próprio aprendiz tem apontado para uma interação de competências, conhecimentos e motivações fundamentais ao planejamento, à organização, ao controle e à avaliação dos procedimentos escolhidos e dos resultados alcançados (LOPES DA SILVA; VEIGA SIMÃO; SÁ, 2004). O termo “autorregulação da aprendizagem”, tornado mais conhecido na década de 1980, evidencia a necessidade de autonomia e de comprometimento dos alunos na condução do seu próprio desenvolvimento de aprendizagem (VEIGA SIMÃO; FRISON; MACHADO, 2015). O conceito de autorregulação da aprendizagem pode ser definido como um processo ativo em que em os sujeitos estabelecem metas que nortearão a sua aprendizagem através do monitoramento, controle e regulação da cognição, do comportamento, da motivação visando atingir essas metas (ZIMMERMAN, 2013).

A perspectiva da aprendizagem autorregulada provoca profundas implicações não só à maneira como os professores devem interagir com os alunos como também à forma como as escolas devem ser organizadas (ZIMMERMAN, 1990). As estratégias de autorregulação da aprendizagem podem e devem ser ensinadas aos alunos, porém, tais procedimentos, apesar de fundamentais, não são suficientes (ROSÁRIO; POLYDORO, 2014; VEIGA SIMÃO; FRISON; MACHADO, 2015). É fundamental que esses comportamentos estratégicos sejam experimentados pelos alunos, que estes se envolvam com as propostas de estudo e que desenvolvam estratégias que os conduzam à prática efetiva da aprendizagem (FRISON; VEIGA SIMÃO, 2011; FERNANDES; FRISON, 2015; SILVA; VEIGA SIMÃO, 2016). Em outras palavras, Veiga Simão, Frison e Machado (2015) esclarecem que não basta haver reflexão e apreensão de conhecimento se estas não forem sistematizadas pelo próprio aprendiz.

A autorregulação, entretanto, não é um mecanismo de controle autônomo subjacente à pessoa. Antes, trata-se de um sistema triádico e de

influência recíproca entre fatores pessoais, comportamentais e ambientais no funcionamento humano em uma dada situação (CLARK; ZIMMERMAN, 1990). A essência da formulação tirádica de Bandura (1986, p. 454) é capturada na seguinte afirmação: “O comportamento é, portanto, um produto gerado por fontes de influências tanto autogeradas quanto externas”. Para que haja o desenvolvimento da autorregulação, Bandura (1986) recomenda a observação de modelos sociais que permitam que o indivíduo dirija o seu próprio comportamento em função de metas e anseios pessoais, exercendo algum controle sobre os seus sentimentos, pensamentos, comportamentos e ambiente, até que a meta seja alcançada.

Em linhas gerais, os alunos autorregulados participam ativamente de forma metacognitiva, motivacional e comportamental sobre o seu próprio processo de aprendizagem (ZIMMERMAN, 1986, 1989). Os alunos que autorregulam a sua aprendizagem são proativos e capazes de direcionar os seus próprios esforços para aprender ao invés de se posicionarem de forma reativa ao ensino, dependendo de professores, pais e ou outros agentes para ensiná-los (ZIMMERMAN, 1989). Tais alunos são conscientes de suas forças e limitações, assim, são capazes de reconhecer quando possuem ou não determinado conhecimento ou habilidade (ZIMMERMAN, 1990, 1998). Rosário e Polydoro (2014) afirmam que os alunos autorregulados estabelecem objetivos e estratégias de estudo que conduzem o seu comportamento e os ajudam a atingir as metas desejadas. Adicionalmente, segundo os mesmos autores, os alunos que autorregulam a sua aprendizagem monitoram o seu comportamento, ajustando-o sempre que necessário, na direção dos seus objetivos, e refletem sobre os avanços já alcançados.

Para Zimmerman (1989), um aluno pode ser qualificado como autorregulado quando a sua aprendizagem envolve o uso de estratégias específicas para a realização de metas baseadas nas percepções de autoeficácia. Desta forma, o autor destaca que há três processos envolvidos na autorregulação da aprendizagem dos alunos: as percepções de autoeficácia, o comprometimento pessoal com os objetivos acadêmicos, e as estratégias de autorregulação da aprendizagem. Bandura (1995, p. 2) define autoeficácia como “as crenças que uma pessoa tem acerca de sua capacidade em organizar e executar cursos de ação requeridos para alcançar determinados objetivos”.

As crenças de autoeficácia influenciam o pensamento, sentimento, motivação e atitude das pessoas. Assim, a autoeficácia exerce um papel mediador entre as habilidades do indivíduo, ou seja, o desempenho já ocorrido e o

comportamento futuro, e possui uma função fulcral na regulação do próprio pensamento e do comportamento (BANDURA, 1986). Os objetivos acadêmicos, tais como a obtenção de notas, o reconhecimento social ou oportunidades profissionais, podem variar quanto à natureza e ao tempo necessário para alcançá-los.

Quanto às estratégias de autorregulação da aprendizagem, estas se referem a ações e processos direcionados para adquirir informações ou habilidades que envolvem atividades, propósito e percepções de instrumentalidade por parte dos alunos. Trata-se, portanto, de uma forma de aprendizagem intencional, que implica em entender a aprendizagem acadêmica a partir da percepção do aluno, em especial, a sua autoimagem enquanto aprendiz (ZIMMERMAN, 1998). Nesta perspectiva, os estudos sobre a aprendizagem autorregulada têm integrado fatores cognitivos, metacognitivos, afetivos, comportamentais e motivacionais (BANDURA, 1986; ZIMMERMAN, 1986, 1989, 1990, 1997). Contudo, de modo geral, as estratégias de aprendizagem têm sido o constructo mais discutido e investigado pela literatura da área (SOUZA, 2010).

### **1.1 Estratégias de Aprendizagem**

O uso das estratégias de aprendizagem no contexto educativo é uma ferramenta de importância incontestável para o alcance de um bom desenvolvimento acadêmico. As estratégias de aprendizagem são entendidas por Oliveira, Boruchovitch e Santos (2011) como recursos que os alunos utilizam para reter, armazenar e, posteriormente, recuperar a informação, sendo esta uma atividade direcionada e intencional. Segundo Zimmerman (1998), o processo de autorregulação da aprendizagem refere-se à análise da atividade e à identificação de métodos de aprendizagem específicos e eficazes. Entretanto, antes que a estratégia possa ser identificada e escolhida para a realização de determinada tarefa é preciso conhecê-la e estar apto para utilizá-la. Assim, uma característica típica de alunos autorregulados é que eles têm o domínio quanto ao uso das estratégias de aprendizagem para um melhor aproveitamento acadêmico (BOER, 2012).

Nesta direção, Alexander, Graham e Harris (1998) descreveram as estratégias de aprendizagem como um conhecimento processual: o saber “como”. Os autores caracterizaram as estratégias de aprendizagem como intencional, no sentido de que elas são conscientemente utilizadas, num esforço para alcançar o resultado desejado. Alexander, Graham e Harris (1998) consideram que existe um

interjogo entre o conhecimento, o uso das estratégias e a motivação. Assim, quanto mais conhecimento sobre um determinado assunto, mais complexas são as estratégias que o aluno é capaz de usar. Por exemplo, um aluno que dispõe de menor conhecimento prévio terá que ler um texto várias vezes antes de entendê-lo, enquanto um *expert* no assunto instantaneamente irá relacionar a nova informação ao seu conhecimento prévio. O novo conhecimento permite que o aluno aplique as estratégias adequadas mais eficazmente. Desta forma, o aluno pode aprimorar o uso das estratégias. Além disso, como é necessário que haja esforço em compreender o uso das estratégias de aprendizagem, os alunos motivados estão mais propensos a usá-las. Para completar o ciclo, quanto mais conhecimento, mais motivação.

Autores como Boruchovitch (1999), Dembo (2004) e Oliveira (2008) classificam as estratégias de aprendizagem em dois grandes grupos: as estratégias cognitivas e as metacognitivas. Para esses autores as estratégias cognitivas consistem em organizar, elaborar e integrar a informação. Tais estratégias estão relacionadas ao fato da pessoa perceber analiticamente as partes visando entender o todo (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2010). As estratégias cognitivas podem ser de três tipos: ensaio, elaboração e organização. As estratégias de ensaio são responsáveis por ajudar a armazenar a informação na memória através da repetição. Para tanto, o aluno deve copiar, anotar a matéria na íntegra, sublinhar as partes mais importantes, perguntar e responder e repetir a matéria. As estratégias de elaboração têm a função de estabelecer a relação entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio. Neste caso, o aluno deve parafrasear, resumir e criar analogias. Por fim, as estratégias de organização são utilizadas para visualizar o material e facilitar a aprendizagem. Para isso, o aluno deve selecionar ideias e criar roteiros ou mapas.

Já as estratégias metacognitivas têm a função de levar o aluno à reflexão acerca de sua própria aprendizagem, permitindo a busca de novas soluções para aprender de modo a conseguir superar os obstáculos (OLIVEIRA, BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009). O uso sistemático das estratégias metacognitivas favorece o sucesso escolar e uma melhor apropriação do conhecimento. A metacognição refere-se à consciência dos próprios processos cognitivos (FLAVELL, 1979). Oliveira, Boruchovitch e Santos (2010) recorrem a Dembo (1994) para classificar e descrever as principais estratégias metacognitivas: as estratégias de planejamento, monitoramento e regulação da aprendizagem. As estratégias de planejamento envolvem o estabelecimento de metas com vistas a

alcançar o resultado almejado. As estratégias de monitoramento estão relacionadas à consciência que o aluno tem sobre o quanto compreende sobre um determinado assunto para que possa definir ou alterar o seu curso de aprendizagem, em outras palavras, trata-se do conhecimento sobre a própria compreensão. As estratégias de regulação permitem modificar o comportamento de estudo a partir do monitoramento realizado e resolver alguma dúvida que tenha ocorrido anteriormente.

Oliveira, Boruchovitch e Santos (2011) destacam que as estratégias cognitivas e metacognitivas devem ser tratadas de modo integrado e coeso para que o aprendizado seja satisfatório. Mesmo que o aluno já demonstre ter percepções conscientes sobre si mesmo e conheça uma variedade de estratégias de aprendizagens, se não souber planejar, monitorar e regular o aprendizado, provavelmente a sua aprendizagem ainda será deficiente. Diante do exposto, é imprescindível que o aluno saiba a quais estratégias recorrer em determinada situação e como ajustá-las de acordo com as necessidades de aprendizagem. Oliveira, Boruchovitch e Santos (2011) citam Pozo (1998) para ressaltar que quando o estudante torna-se ciente de seus próprios processos psicológicos, o chamado metaconhecimento, há condições de escolher e planejar quais estratégias lhe serão mais pertinentes e eficazes.

Boruchovitch (1999) enfatiza que a compreensão das estratégias de aprendizagem envolve escolhas de procedimentos a serem adotados para a realização de uma determinada atividade acadêmica. Nesta direção, diferentes investigações revelam como as estratégias de aprendizagem empregadas pelos alunos se relacionam com o desempenho escolar (SOUZA, 2010; OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2011; PRATES; LIMA; CIASCA, 2016; SILVA; SIMÃO VEIGA, 2016). Esta relação depende tanto de variáveis individuais, como a idade, sexo, estilos de aprendizagem, motivação, hábitos de estudo, autorregulação da aprendizagem, metas acadêmicas, componentes afetivos, entre outras (BOER; DONKER-BERGSTRA; KOSTONS, 2012; POCINHO, 2010), como de situações contextuais, por exemplo, modelos de cursos presenciais, a distância ou semipresencial, estilo de ensino dos professores, e investimentos das instituições de ensino visando a capacitação dos professores e a valorização da autonomia discente (PEGALAJAR-PALOMINO, 2016). A seguir serão descritas algumas pesquisas estrangeiras e nacionais que tratam sobre o assunto. Cabe informar que os estudos apresentados obedecem ao critério de ordem cronológica em que foram publicados.



Costa e Boruchovitch (2009) realizaram uma pesquisa com 35 alunos de sexta série com o objetivo de avaliar a eficácia de uma intervenção em estratégias de aprendizagem na melhoria da qualidade da produção de textos. Os resultados revelaram que, em linhas gerais, o ensino de estratégias de aprendizagem relativas à escrita auxiliou os alunos no desempenho de uma tarefa específica, como escrever textos narrativos. Os textos no pós-teste eram de melhor qualidade, caracterizados por uma estrutura narrativa adequada, ideias bem articuladas, maior quantidade de linhas escritas e menos erros ortográficos. As autoras ressaltam a necessidade de assegurar aos professores um conhecimento amplo sobre as propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem, além de capacitá-los a analisar, ensinar e promover o uso de estratégias de aprendizagem.

O estudo desenvolvido por Pocinho (2010) apresentou a concepção e a validação de um programa de estratégias de aprendizagem desenvolvido com a finalidade tanto de promover o sucesso acadêmico quanto o bem-estar pessoal e escolar de 209 alunos do 9º ano do ensino fundamental com baixo rendimento escolar. A autora avaliou o efeito do programa na compreensão e expressão verbal, no aproveitamento escolar, na autoestima, nos hábitos de estudos, nas atribuições causais de sucesso e nas opiniões dos professores. Os resultados obtidos revelaram que o programa pode trazer benefícios ou efeitos positivos para a compreensão e expressão verbal, melhorando o aproveitamento acadêmico e o bem-estar escolar e pessoal, gerando significativo aumento da autoestima dos alunos. Como consequência, os alunos melhoraram o desempenho escolar e demonstraram-se mais autoconfiantes e mais satisfeitos consigo mesmos e com os outros, adquirindo sentimentos positivos para com a escola. A autora conclui que é imprescindível que professores e instituições de ensino assumam as suas responsabilidades em não apenas aprofundar o conhecimento a respeito da aprendizagem humana, mas também em apoiar e investir em programas de intervenção que ajudem os alunos a alcançarem o sucesso escolar e o domínio de aprender ao longo da vida.

A pesquisa realizada por Souza (2010) teve como finalidade discutir a relação entre as estratégias de aprendizagem e as variáveis motivacionais: autoeficácia, metas de realização e valor de tarefa. O estudo evidenciou que as estratégias cognitivas estão diretamente relacionadas à execução de tarefas, enquanto que as estratégias metacognitivas referem-se a procedimentos mais abrangentes e implicam em organizar, regular e avaliar o uso das estratégias cognitivas. A pesquisa revelou que os estudantes com crenças de autoeficácia mais

robustas são capazes de persistir mais diante das dificuldades, aceitam tarefas mais desafiadoras, limitam menos as suas escolhas e experimentam níveis mais baixos de ansiedade. Assim, ao predizer expectativas favoráveis ao próprio aprendizado, estudantes tendem a empregar maior esforço e persistência até encontrar as estratégias adequadas para a realização de tarefas, em especial aquelas consideradas mais complexas. O valor da tarefa está relacionado a crenças sobre a importância, interesse e peso de determinada tarefa ou disciplina. Desse modo, o valor da tarefa está atrelado a um maior uso de estratégias e ao desempenho dos alunos, além de ser apontado como fonte de motivação. No que tange às metas de realização, estas podem ser divididas entre meta aprender (visa aperfeiçoar os conhecimentos) e meta *performance* (busca evidenciar capacidades ou esconder lacunas). Os alunos mais orientados à meta aprender relatam o usar um repertório maior tanto de estratégias cognitivas quanto metacognitivas. O estudo enfatiza a necessidade de promover o ensino de estratégias e a promoção de crenças motivacionais.

Oliveira, Boruchovitch e Santos (2011) investigaram as possíveis diferenças na utilização das estratégias de aprendizagem de 815 alunos da segunda a oitava série do ensino fundamental. O estudo permitiu constatar que os participantes que recorrem mais ao uso de estratégias de autorregulação também são aqueles que têm um bom desempenho escolar. Ao se considerar o sexo, a pesquisa revelou que em todas as séries as meninas pontuaram mais que os meninos. Contudo, foram os meninos que apresentaram melhor uso da atenção e percepção de foco de estudo (estratégia de monitoramento). Por outro lado, as meninas demonstraram recorrer mais às estratégias de metacognição do que os meninos, revelando que conseguem planejar, monitorar e regular o aprendizado de forma mais eficaz do que os meninos. Outro aspecto relevante apontado pelo estudo é o fato de os alunos mais jovens serem mais estratégicos que os mais velhos. As autoras citam Serafim (2004) e Serafim e Boruchovitch (2007) para explicar que os alunos das séries iniciais utilizam mais as estratégias de aprendizagem e não têm receio de pedir ajuda ao professor, e sugerem que à medida que avançam nas séries subsequentes temem recorrer ao professor e sofrer constrangimento perante os colegas. Para as autoras, os professores devem ensinar os seus alunos como estudar e quais estratégias recorrer. Além disso, ainda segundo as autoras, cabe às instituições de ensino investir na capacitação de seus professores.

O trabalho desenvolvido por Boer (2012) propôs investigar qual estratégia de aprendizagem (cognitiva, metacognitiva, gerenciamento e motivação) deve ser ensinada para favorecer o desenvolvimento do aluno nas seguintes áreas do conhecimento: compreensão de leitura, escrita, matemática e ciências. Além disso, também foi alvo da pesquisa verificar se os efeitos do ensino de estratégias são diferenciados de acordo com as características dos alunos (habilidade, status socioeconômico e idade) e se tais efeitos permanecem depois que a intervenção é finalizada. Os dados foram obtidos por meio de um levantamento bibliográfico de 55 publicações entre 2000 e 2011 na base de dados ERIC e PsychInfo. Os resultados revelaram que as intervenções que incluíram a combinação de 'conhecimento metacognitivo geral', a estratégia metacognitiva de 'planejar e predir' e a estratégia motivacional de valor de tarefa foram as que apresentaram um desenvolvimento mais eficaz da aprendizagem. Portanto, o estudo conclui, entre outros aspectos, que ensinar ao aluno quando, porque e como usar as estratégias de aprendizagem, como planejar o aprendizado de uma tarefa, e explicar a relevância de uma tarefa para que os alunos possam compreender a importância daquilo que estão fazendo são ações importantes das intervenções autorreguladas.

Tinajero et al. (2012) exploraram a influência do estilo cognitivo dependência-independência de campo no rendimento acadêmico, bem como o efeito mediador das estratégias de aprendizagem nesta variável. Participaram da pesquisa 313 estudantes de diferentes cursos do ensino superior. Foram avaliadas as estratégias de aprendizagem dos estudantes a partir de diferentes domínios com pontuações elevadas, intermediárias e baixas em dependência-independência de campo através de um autoquestionário, e as suas médias globais de rendimento acadêmico no primeiro ano foram registradas. Os resultados indicaram que os estudantes dependentes de campo sistematicamente obtêm resultados inferiores quando comparados aos estudantes independentes de campo. Em adição, o estudo revelou que o estilo cognitivo e as estratégias de aprendizagem juntas explicam 21% da variabilidade do desempenho acadêmico. Assim, o estudo apontou que o estilo cognitivo e as estratégias de aprendizagem contribuem significativamente para o sucesso acadêmico.

Em um estudo bibliográfico com alunos de ensino superior, Muñeton et al. (2012) buscaram a relação entre as estratégias de aprendizagem e o desempenho acadêmico entre os anos de 2000 e 2011 nas bases de dados Dialnet, Redalyc e Scielo. Foram selecionadas 43 publicações que atenderam aos critérios

de busca: demarcação temporal, língua espanhola, artigo de pesquisa e população universitária. O estudo constatou que uma parte significativa das publicações (11) indicou que o estilo reflexivo é o mais utilizado pelos participantes. No que tange às estratégias de aprendizagem, os autores concluíram que houve relação entre as características dos estilos de aprendizagem e o curso no qual o estudante se encontrava, ou seja, aspectos como conteúdo, metodologia, informação e requisitos de cada carreira influenciam os estilos de aprendizagem dos estudantes. Além disso, os resultados demonstraram que os estudantes modificam os seus estilos de aprendizagem à medida que avançam nos estudos, o que evidenciaria a existência de um processo de adaptação cognitiva durante o período universitário e as estratégias pedagógicas empregadas pelos professores. Por fim, o estudo concluiu que o estilo reflexivo e pragmático estão correlacionados ao desempenho acadêmico alto e às estratégias de aprendizagem complexas.

Com o intuito de avaliar a frequência do uso de estratégias de aprendizagem, identificar a motivação para aprender e explorar a relação entre essas duas variáveis, Perassinoto, Boruchovitch e Bzuneck (2013) realizaram uma investigação com 314 alunos do ensino fundamental. Os dados foram coletados por meio de duas escalas *likert* com índices aceitáveis de consistência interna, sendo uma referente às estratégias de aprendizagem e outra relativa à motivação intrínseca e extrínseca. Os resultados revelaram correlações positivas significativas entre o uso de estratégias de aprendizagem e motivação intrínseca. Em linhas gerais, os alunos relataram ser bons usuários de estratégias de aprendizagem. Contudo, as estratégias de aprendizagem do tipo cognitiva aparecem com maior destaque quando comparado às demais. O estudo também revelou que houve menor ocorrência de estratégias metacognitivas disfuncionais. Em consonância com a literatura, a pesquisa apontou para uma maior frequência da motivação intrínseca nos primeiros anos da escolarização. Entretanto, com o avanço nas séries escolares, esta motivação tende a sofrer redução. Os autores ressaltam que tanto alunos quanto professores precisam conhecer os dois tipos de estratégias, (cognitiva e metacognitiva), bem com saber como e quando usá-las apropriadamente.

Outro trabalho associado ao mesmo constructo, de Fernandes e Frison (2015), analisou se as estratégias de aprendizagem autorregulatórias desenvolvidas em alunos do ensino superior em uma prática reflexiva contribuem para avanços na aprendizagem relativa à escrita de um artigo científico. A prática de ensino reflexiva ocorreu em seis encontros nos quais os pesquisadores procuraram perceber a

tomada de consciência, o controle e a gestão do aluno em seu processo de aprendizagem. Os resultados confirmaram a necessidade de vivenciar as práticas de aprendizagem autorregulatórias como ferramentas imprescindíveis para a formação de um aluno autorregulado. Os participantes relataram que principalmente as estratégias metacognitivas favoreceram o controle e a tomada de consciência de suas capacidades cognitivas, assim, ao compreenderem como estudar, também entenderam por que estudar, o que evidenciou o sentido do aprender, gerando motivação e o conseqüente êxito em suas tarefas. As autoras sintetizaram que as estratégias autorregulatórias contribuem para que os alunos façam reflexões, compreendam, interpretem, criem conceitos e encontrem sentido na resolução das tarefas acadêmicas.

Em estudo recente, Pegalajar-Palomino (2016) buscou conhecer as estratégias de aprendizagem de 102 alunos universitários em cursos presenciais e semipresenciais. Os participantes demonstraram possuir estratégias de aprendizagem suficientes para alcançar o sucesso acadêmico. Além disso, foi possível identificar diferenças estatisticamente significantes em termos de estratégias de planejamento (mais favoráveis em estudantes de cursos semipresenciais) e informações de armazenamento (mais favoráveis em alunos de cursos presenciais). A autora aponta para a necessidade de ambientes de aprendizagem que facilitem a inovação e a participação dos alunos no processo de aprendizagem, considerando tanto o componente acadêmico quanto a dimensão humana da aprendizagem.

Com o objetivo de avaliar o repertório de estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes do ensino fundamental I e relacioná-las com o desempenho em leitura, escrita e aritmética, Prates, Lima e Ciasca (2016) desenvolveram uma pesquisa com 50 estudantes sem queixas de dificuldade de aprendizagem. Os dados foram coletados por meio da “Escala de avaliação das estratégias de aprendizagem para o ensino fundamental” (EAVAP-EF) e pelo “Teste de Desempenho Escolar” (TDE). Os resultados revelaram correlações estatisticamente significativas e positivas entre o desempenho em escrita, aritmética, leitura e total (TDE) e os escores de ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais, estratégias cognitivas, estratégias metacognitivas e total (EAVAP-EF). Através da análise de regressão, foi possível afirmar que os diferentes escores da EAVAP-EF predisseram o desempenho no TDE, especialmente em aritmética, leitura e total. Dessa forma, o estudo concluiu que quanto maior o uso de

estratégias de aprendizagem, maior o escore no TDE. Por fim, os autores enfatizaram a relevância do ensino explícito das diferentes estratégias de aprendizagem, bem como a repercussão positiva desse aprendizado no desempenho dos estudantes.

Em estudo exploratório de Silva e Simão Veiga (2016), foi investigado se a entrevista com a tarefa de realização de resumo pode não apenas auxiliar os profissionais a identificar processos autorregulatórios na aprendizagem como também potencializá-los nos aprendizes. As autoras referem-se a Veiga Simão e Flores (2007) para explicar que a entrevista com realização de tarefa é útil para conhecer a percepção do trabalho em questão, os planos de ações e as crenças motivacionais do aluno, bem como permite conhecer, ao término da tarefa, os processos ocorridos durante a sua realização. A tarefa solicitada neste estudo foi o resumo, prática que já era utilizada pelos alunos em algumas disciplinas. A coleta de dados ocorreu por meio de seis entrevistas semiestruturadas a dois alunos (11 e 12 anos) ao realizarem um resumo. Os resultados permitiram compreender como os aprendizes desenvolvem processos e estratégias característicos do ciclo de autorregulação da aprendizagem. Os participantes demonstraram evolução nos perfis de aprendizagem, pois passaram a adequar os objetivos das estratégias, a interiorizar normas de ação e a fazer revisão. O estudo enfatiza a importância das interações entre o entrevistador e o aprendiz, a fim de que estes possam se auxiliados a conhecerem-se melhor e a potencializar as suas competências autorregulatórias.

Em síntese, os estudos acima descritos ampliam a constatação de que o ensino intencional, sistemático e contextual das estratégias de aprendizagem beneficia o desempenho escolar. Um ponto a ser ressaltado é que a melhoria na qualidade da aprendizagem reflete em aspectos subjetivos dos alunos, isto é, os estudos apontaram que o ensino das estratégias de aprendizagem pode melhorar o bem-estar escolar e pessoal, a autoestima, a satisfação, reduzir a ansiedade e contribuir para o exercício de reflexões tanto acerca das tarefas acadêmicas como de si próprio. Destaca-se ainda, como fator imprescindível, que aos professores seja proporcionada a oportunidade de conhecer e vivenciar, ele próprio, o conceito, os tipos, bem como quando e de que forma utilizar as estratégias de aprendizagem adequadamente. Esta assertiva é especialmente apropriada para o contexto brasileiro, pois a literatura da área revela que os cursos de licenciatura não têm explorado o tema com profundidade junto aos futuros professores, e que, portanto,

devem se empenhar em capacitar os futuros profissionais a promover o uso de estratégias de aprendizagem apropriadas em sua prática docente (OSMAR, 2008; COSTA, BORUCHOVITCH, 2009; SANTOS; BORUCHOVITCH, 2011; ÁVILA; FRISON, 2016).

Sob essa perspectiva, e considerando a relevância das estratégias de aprendizagem para um bom desempenho acadêmico, esta pesquisa propõe-se a investigar em que medida os alunos fazem uso de algum tipo de estratégia no momento da aprendizagem, verificar se houve alteração entre a primeira e a segunda aplicação da escala e analisar possíveis diferenças nos escores das duas aplicações considerando a variável sexo.

## 2 MÉTODO

### 2.1 Participantes

Participaram desta pesquisa 16 estudantes do 6° ano do ensino fundamental de ambos os sexos, sendo 56,2% (n = 9) do sexo masculino e 43,8% (n = 7) do sexo feminino. Os estudantes eram provenientes de uma escola pública estadual do interior do Estado de São Paulo.

A escolha por alunos de 6° ano se deve ao fato de que este é o ano inicial da segunda fase do ensino fundamental e, portanto, pretende-se que as intervenções sejam úteis para que os estudantes ajustem a sua autorregulação na aprendizagem e continuem a desenvolvê-la durante os anos escolares subsequentes que ainda percorrerão. A faixa etária dos alunos variou entre 10 e 13 anos (Dp = 0,81), sendo que 9 alunos (56,3%) tinham 9 anos, 5 alunos (31,3%) tinham 10 anos e 2 alunos tinham 12 anos e 13 anos, compondo 6,3% cada um em um universo de 16 alunos.

Cabe ressaltar que a escola dispõe de três turmas de 6° ano em 2016, período de coleta de dados, e que a turma escolhida para participar da pesquisa é uma das turmas em que atua a professora participante da intervenção apresentada no próximo estudo desta dissertação. A pesquisadora perguntou à professora participante qual das três turmas de 6° ano ela sugeriria que fosse convidada a participar da pesquisa. Apesar de este fato ter ocorrido no início do ano letivo, a professora sinalizou que já era possível perceber que uma determinada turma poderia trazer contribuições mais diversificadas para a pesquisa por se tratar de um grupo em que estão inseridos alunos de perfis muito distantes. Ou seja, a turma indicada pela docente era integrada por alunos que ela considerava ser focados e comprometidos com a própria aprendizagem, bem como por alunos com muitas dificuldades de aprendizagem. As duas outras turmas de 6° ano, segundo a professora, revelaram-se ser, de modo geral, mais homogêneas. Uma delas abrigava, em sua maioria, alunos bem comportados, atentos e comprometidos com a aprendizagem, além de ser uma turma com menos alunos que as demais; e a outra, de modo geral, contava com alunos mais desmotivados, desatentos e agitados em sala de aula. A pesquisadora considerou que os argumentos da professora participante foram relevantes e ofereceriam amplas discussões para serem debatidos à luz da literatura da área. A referida turma é composta por 33



alunos e todos foram convidados a participar da pesquisa, receberam informações a respeito do objetivo do estudo, do procedimento de coleta de dados, bem como de todo o processo para a sua realização.

## 2.2 Instrumento

Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – (EAVAP-EF) – Boruchovitch e Santos (2010).

Desenvolvida por Boruchovitch e Santos (2010), a escala tem por objetivo avaliar as estratégias de aprendizagem relatadas e utilizadas por alunos do ensino fundamental em situações de aprendizagem. A escala investiga se o avaliado faz uso de algum tipo de estratégia durante a aprendizagem, e permite identificar a estratégia utilizada. Por meio da análise de seus itens, é possível delinear um perfil do comportamento estratégico direcionado à aprendizagem. As alternativas de respostas estão dispostas em uma escala tipol*ikert* de três pontos: 'sempre', 'às vezes' e 'nunca'. A opção 'sempre' vale 2 pontos, a opção 'às vezes' vale 1 ponto e a opção 'nunca' 0 ponto. A média de pontos para a escala foi de 35,7 ( $Dp=7,8$ ), sendo que a pontuação mínima é de 0 ponto e a máxima é de 62 pontos. Nos itens 3, 7, 8, 12, 15, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 28 e 30, a escala apresenta pontuação invertida, ou seja, as respostas 'sempre' recebem 0 ponto, 'às vezes' 1 ponto e 'nunca' 2 pontos. Todos os 31 itens que compõem a escala foram utilizados na nesta pesquisa.

Submetida à análise fatorial exploratória, as pesquisadoras procederam à análise dos componentes principais e à rotação *varimax*. Dos 37 itens originais, a escala atual é composta por 31 itens, e está distribuída em uma estrutura de três fatores. O Fator 1, Ausência de estratégias de aprendizagem disfuncionais, conta com 13 itens (3, 7, 8, 12, 15, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 28 e 30). São exemplos de itens do Fator 1: Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na última hora?; Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?; Você costuma se esquecer de fazer as coisas que a professora pede?. O Fator 2, Estratégias de aprendizagem cognitivas, apresenta 11 itens (1, 2, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 16, 17 e 20). Alguns exemplos de itens do Fator 2 são: Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor? Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que a professora está falando, mesmo quando ela não manda ou não escreve nada na lousa?; Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está

estudando?. O Fator 3, Estratégias de aprendizagem metacognitivas, é composto por 7 itens (6, 13, 18, 22, 27, 29 e 31). São exemplos de itens do Fator 3: Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?, Quando você percebe que não entendeu, costuma parar e ler novamente? Você costuma pedir ajuda ao colega ou a alguém em casa quando não entende alguma matéria?. A variância total explicada foi de 31,14%.

A Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – (EAVAP-EF) apresenta a menor carga fatorial de 0,384 e a maior de 0,707. Quanto à fidedignidade, o *alpha de Cronbach* da escala toda foi de 0,79. Os valores do *alpha de Cronbach* das subescalas Ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais (0,80), Estratégias cognitivas (0,74) e Estratégias metacognitivas (0,62) indicam que o instrumento apresenta índices aceitáveis de consistência interna. Cabe mencionar que a escala EAVAP-EF inclui estudos de evidências de validade de conteúdo, de critério, concorrente e preditivo para alunos do ensino fundamental.

No cabeçalho da Escala de Estratégias de Aprendizagem consta um conjunto de questões de identificação. As questões se referem ao nome, idade, sexo, escola e série escolar. É válido observar que a identificação da instituição de ensino e dos participantes foi mantida em total sigilo.

### **2.3 Procedimento de coleta de dados**

Inicialmente a diretora responsável pela escola foi contatada e lhe foi entregue uma carta de apresentação solicitando a autorização para a realização da pesquisa. Após o aceite da diretora, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa e aprovado após o registro sob o protocolo de número 50459115.0.0000.5515 na Plataforma Brasil (Anexo A). No dia estipulado, a pesquisadora apresentou-se aos alunos e explicou o tema, os objetivos e a forma pela qual os dados seriam coletados. Na ocasião, todos os 33 alunos matriculados na turma de 6° ano desta escola concordaram em participar da pesquisa e receberam, em duas vias, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a fim de que os responsáveis legais pelos alunos tomassem ciência do projeto e que, caso houvesse anuência, assinassem a autorização permitindo a participação do estudante. A pesquisadora, os alunos e a diretora definiram a data máxima para que o referido termo fosse entregue assinado à pesquisadora. Em data previamente

agendada, a pesquisadora recolheu os termos assinados pelos responsáveis. Dos 33 alunos que levaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a apreciação dos responsáveis, 16 o devolveram devidamente preenchido e assinado. Assim, somente os alunos autorizados pelos responsáveis receberam (em duas vias), preencheram e assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. A pesquisadora evidenciou que a participação dos alunos seria livre, voluntária, não afetaria o desempenho acadêmico e que não haveria prejuízo caso não desejassem participar. Nesta ocasião, foi assegurado que a identificação da instituição de ensino e dos participantes seria mantida em sigilo.

A Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – (EAVAP-EF) foi aplicada em duas ocasiões, teste e pós-teste, sempre no contexto de sala de aula e no horário escolar. A primeira aplicação aconteceu no início do primeiro semestre letivo de 2016 e a outra na última semana de aula do mesmo semestre. A própria pesquisadora realizou as aplicações da escala coletivamente, em dias e horários de melhor conveniência para os participantes e para a instituição. As instruções acerca do preenchimento da escala foram lidas e explicadas aos alunos. Em seguida, cada questão foi lida pela pesquisadora e os alunos as responderam de forma individual. O tempo de aplicação em ambas as oportunidades foi de aproximadamente 30 minutos.

Cabe esclarecer que entre a primeira e segunda aplicação, ou seja, durante um semestre letivo, foi realizado um trabalho interventivo com uma professora da turma, cujo objetivo principal era de fortalecer a autorregulação da aprendizagem nos alunos com vistas a melhorar o desempenho escolar, bem como conhecer e discutir ações para ensinar aos alunos a respeito das estratégias de aprendizagem em um modelo autorregulatório.

O Quadro 1 foi elaborado para apresentar os objetivos das oito sessões interventivas realizadas com a professora participante. O referido trabalho será relatado e detalhado no Estudo 3 desta dissertação.

QUADRO 1 – Descrição dos objetivos das oito sessões interventivas realizadas com a professora participante

Sessão interventiva	Objetivos
1	Conhecer a trajetória profissional da professora envolvida na pesquisa e detalhar o percurso da pesquisa
2	Compreender as concepções da professora acerca do conceito de autorregulação da aprendizagem
3	Apresentar e discutir o conceito da autorregulação da aprendizagem
4	<p>Apresentar e discutir o conceito acerca das estratégias de aprendizagem.</p> <p>Apresentar os resultados obtidos da primeira aplicação da EAVAP-EF* nos alunos do 6º ano.</p> <p>Discutir ações para treinar os alunos acerca do uso das estratégias de aprendizagem</p>
5	<p>Avaliar o resultado do treinamento que a professora ofereceu aos seus alunos, conforme descrito na sessão 4.</p> <p>Planejar a continuação do treinamento acerca das estratégias de aprendizagem que a professora participante continuará a desenvolver com os seus alunos</p>
6	<p>Avaliar o resultado do treinamento que a professora ofereceu aos seus alunos, conforme descrito na sessão 5.</p> <p>Planejar a continuidade do treinamento sobre a utilização das estratégias de aprendizagem oferecido pela professora aos seus alunos</p>
7	<p>Avaliar o resultado do treinamento que a professora ofereceu aos seus alunos, conforme descrito na sessão 6.</p> <p>Planejar a continuidade do treinamento sobre a utilização das estratégias de aprendizagem oferecido pela professora aos seus alunos</p>
8	Discutir os avanços nos processos de ensino e de aprendizagem, que podem ou não ter ocorrido durante o semestre

\*EAVAP-EF: Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (BORUCHOVITCH; SANTOS, 2010)

## 2.4 Procedimento de análise dos dados

Os dados coletados por meio da Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – (EAVAP-EF) (BORUCHOVITCH; SANTOS, 2010) foram organizados em planilha de *Excel* e analisados de acordo com os procedimentos de estatística descritiva e inferencial. Atendendo aos objetivos mencionados, todos os fatores da escala foram utilizados na análise. Assim, primeiramente será apresentada uma análise referente à média que os alunos obtiveram em cada fator proposto pela escala, comparando os valores revelados nas duas aplicações. Em seguida, será apresentada uma análise comparativa entre os participantes do sexo masculino e feminino, também utilizando os dados obtidos em ambas as aplicações.

### 3 RESULTADOS

Os resultados são apresentados seguindo a ordem dos objetivos propostos para este estudo, quais sejam, (a) identificar em que medida os alunos fazem uso de algum tipo de estratégia no momento da aprendizagem; (b) verificar se houve alteração dos valores obtidos entre a primeira e a segunda aplicação da escala e (c) analisar possíveis diferenças nos escores das duas aplicações considerando a variável sexo. Dessa forma, cada um desses objetivos será considerado para que os resultados encontrados sejam discutidos e confrontados com a literatura da área.

Com o propósito de alcançar o primeiro objetivo deste estudo, os escores dos estudantes foram analisados considerando o percentil geral dos três fatores da EAVAP-EF (ausência de estratégias cognitivas disfuncionais, estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas) nas duas aplicações.

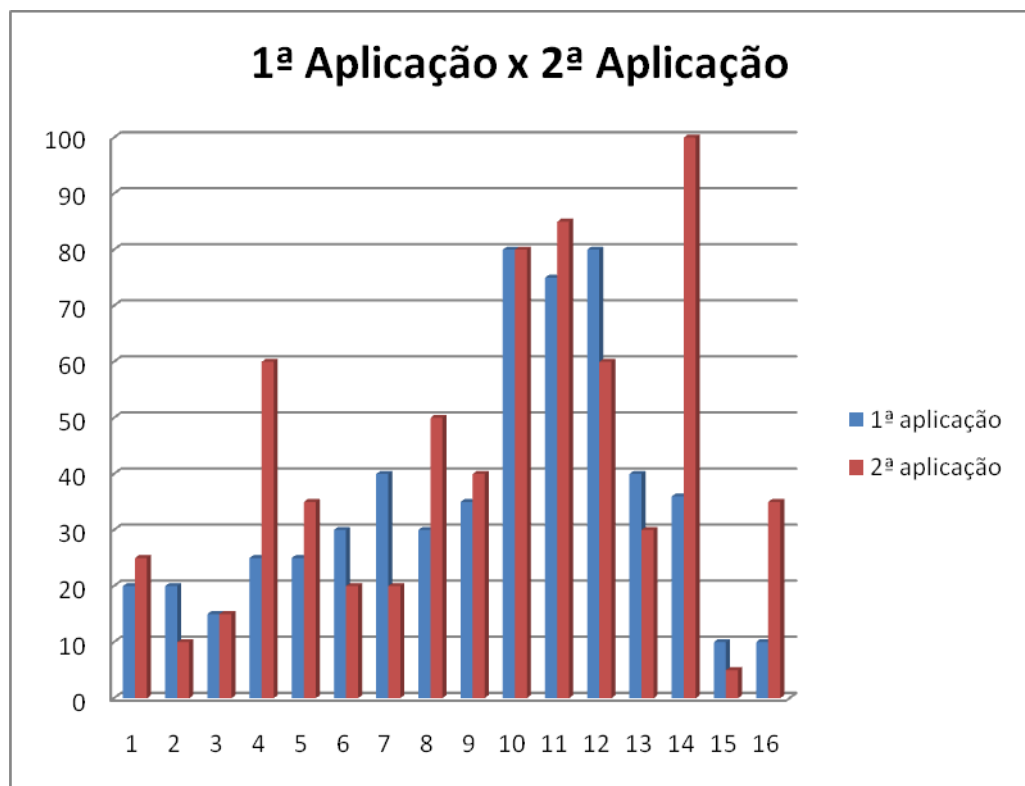
Os dados revelaram que 18,8% (N = 3) dos participantes relataram fazer uso satisfatório das estratégias de aprendizagem na primeira aplicação da escala, atingindo uma pontuação acima de 60%. Já na segunda aplicação, 31,0% (N = 5) dos participantes indicaram que usam as estratégias de aprendizagem de modo satisfatório no momento do estudo.

De um modo geral, os dados apontaram que a média obtida pelo grupo nas duas aplicações foi de 38,78 pontos ou 60% e desvio-padrão de 25,62, sendo a média de 35,69 pontos (Dp = 23,16) na primeira aplicação e de 41,87 (Dp = 28,28) na segunda aplicação. Em relação à pontuação bruta de cada participante e o seu percentil correspondente, foi possível observar que 11 alunos pontuaram entre 10 e 36 na primeira aplicação da escala. Isto é 68,75% dos estudantes fazem uso de 40% ou menos das estratégias de aprendizagem listadas na EAVAP-EF de acordo com a tabela normativa da referida escala. Já na segunda aplicação, 9 alunos atingiram a mesma pontuação, o que indica que 56,25% dos alunos alcançaram o mesmo desempenho. Isso significa que os alunos não costumam fazer uso satisfatório das estratégias de aprendizagem no momento do estudo. Assim sendo, pode-se afirmar que os participantes, em sua maioria, necessitam de orientação para que tais estratégias sejam ensinadas e possam ser empregadas em situação de aprendizagem.

A partir desses dados, é possível verificar que, apesar de parcial, houve uma tendência positiva na direção da compreensão do uso adequado das estratégias de aprendizagem, com destaque para um participante que conseguiu atingir o total de pontos na segunda aplicação da escala.

O Gráfico 1 apresenta os escores dos estudantes nos três fatores da escala EAVAP-EF e no conjunto dos seus itens, revelando o desempenho geral dos participantes nas duas aplicações.

GRÁFICO 1 – Pontuação dos participantes na primeira e na segunda aplicação da EAVAP-EF



Com o intuito de sintetizar e demonstrar numericamente tudo o que foi extraído dos testes estatísticos, a Tabela 1 foi construída para apresentar a nota mínima, a nota máxima, a média e o desvio-padrão que cada grupo relatou. Tais dados serão analisados a seguir.

TABELA 1 - Estatísticas descritivas da EAVAP-EF do grupo total, do grupo feminino e do grupo masculino

<b>Grupo</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio-padrão</b>
1ª aplicação todos os participantes N = 16	10	80	35,69	23,16
2ª aplicação todos os participantes N = 16	5	100	41,87	28,28
Média das 2 aplicações todos os participantes (N = 16)	5	100	38,78	25,62
Total das aplicações Meninos (N = 9)	10	60	28,61	12,93
Total das aplicações Meninas (N = 7)	5	100	51,86	31,92
A* – 1ª aplicação todos os participantes (N = 16)	5	90	45,00	31,94
A – 2ª aplicação todos os participantes (N = 16)	5	95	46,56	31,29
C** – 1ª aplicação todos os participantes N = 16	5	95	42,19	24,36
C – 2ª aplicação todos os participantes N = 16	5	90	42,81	25,03
M*** – 1ª aplicação todos os participantes N = 16	15	100	51,56	21,19
M – 2ª aplicação todos os participantes N = 16	5	100	50,94	32,10
A – Meninas (N = 7)	10	90	53,57	31,53
A – Meninos (N = 9)	5	85	39,72	30,27
C – Meninas (N = 7)	5	95	46,79	30,04
C – Meninos (N = 9)	5	60	39,17	18,96
M – Meninas (N = 7)	10	100	62,5	28,87
M – Meninos (N = 9)	5	80	42,5	21,98

A\* = Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais

C\*\* = Estratégias Cognitivas

M\*\*\* = Estratégias Metacognitivas

A Tabela 2 foi construída com o intuito de observar se houve alteração dos valores obtidos entre a primeira e a segunda aplicação, o que constitui o segundo objetivo deste estudo. A referida tabela contém, para cada estratégia, os testes utilizados para verificar a normalidade dos dados, a homogeneidade das variâncias e para realizar a comparação entre a primeira e a segunda aplicação.



TABELA 2 – Estatística comparativa entre as duas aplicações da escala EAVAP-EF para cada estratégia de aprendizagem

<b>Estratégia</b>	<b>Teste de Normalidade</b>	<b>Teste de Homogeneidade de das Variâncias</b>	<b>Teste de Comparações Múltiplas</b>	<b>Conclusão</b>
Ausência de estratégias (A)	Kolmogorov-Smirnov 0,0177	Levene 0,7357	Kruskal-Wallis (Não-paramétrico) 0,7766	Não houve diferença entre as 2 aplicações
Estratégias Cognitivas (C)	Kolmogorov-Smirnov 0,0999	Bartlett 0,9171	Tukey (Paramétrico) 0,9434	Não houve diferença entre as 2 aplicações
Estratégias Metacognitivas (M)	Kolmogorov-Smirnov 0,0302	Levene 0,0522	Kruskal-Wallis (Não-paramétrico) 0,9847	Não houve diferença entre as 2 aplicações

Além disso, a Tabela 2 contém o p-valor resultante em cada teste. A última coluna da tabela apresenta a conclusão do teste de comparação múltipla, dizendo se houve ou não diferença entre as duas aplicações naquela determinada estratégia.

Cabe mencionar que no teste de normalidade a hipótese de normalidade dos dados é rejeitada quando o p-valor resultante do teste foi menor que 0,05 (nível de significância adotado). Em adição, no teste de homogeneidade das variâncias é rejeitada a hipótese de que as variâncias dos grupos são homogêneas também quando o p-valor resultante foi menor que 0,05.

Ao utilizar um teste paramétrico a fim de realizar as comparações (teste Tukey) os dados devem, necessariamente, seguir uma distribuição normal e as variâncias devem ser homogêneas. Portanto, quando essas condições não são atendidas, é necessário utilizar um teste não-paramétrico (teste de Kruskal Wallis). Da mesma maneira, quando o resultado do teste de comparação for menor que 0,05 os grupos são considerados diferentes, e se o resultado foi maior que 0,05 os grupos são considerados iguais. Assim, ao analisar a Tabela 2, é possível afirmar que não houve diferença entre as 2 aplicações em nenhuma das estratégias.

Não obstante tais dados, é imperativo ressaltar que os resultados obtidos na segunda aplicação apontam que ocorreram mudanças promissoras e exitosas no sentido da aprendizagem e do fortalecimento do uso das estratégias de aprendizagem.

A seguir, para melhor visualização, os resultados da primeira e da segunda aplicação para cada estratégia serão apresentados por meio das Figuras 1, 2 e 3 com os Box-plots dos conjuntos de dados.

FIGURA 1 – Box-plot dos participantes em relação à ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais na primeira e segunda aplicação

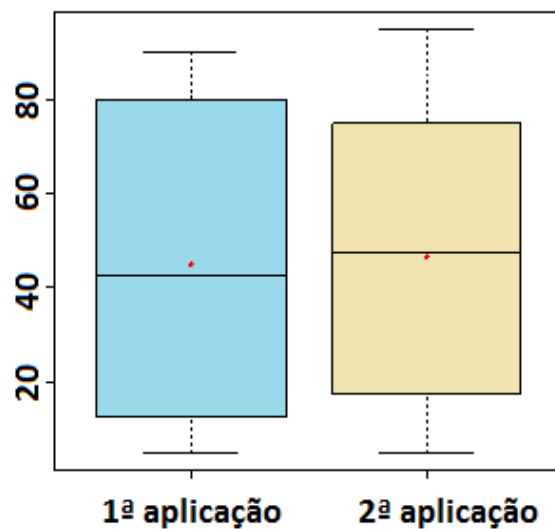


FIGURA 2 - Box-plot dos participantes em relação às estratégias cognitivas na primeira e na segunda aplicação

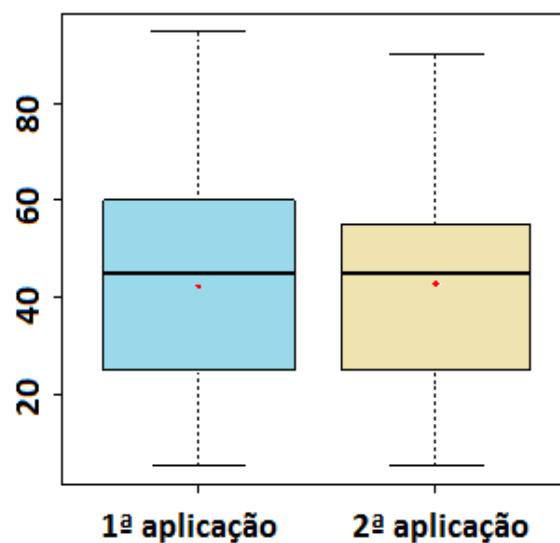
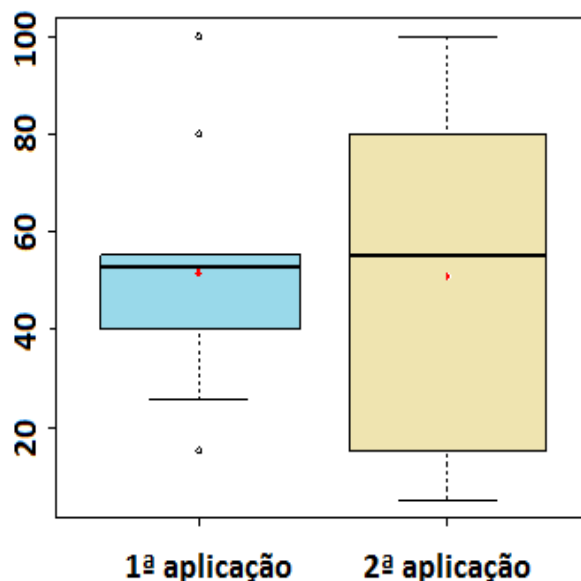


FIGURA 3 - Box-plot dos participantes em relação às estratégias metacognitivas na primeira e na segunda aplicação



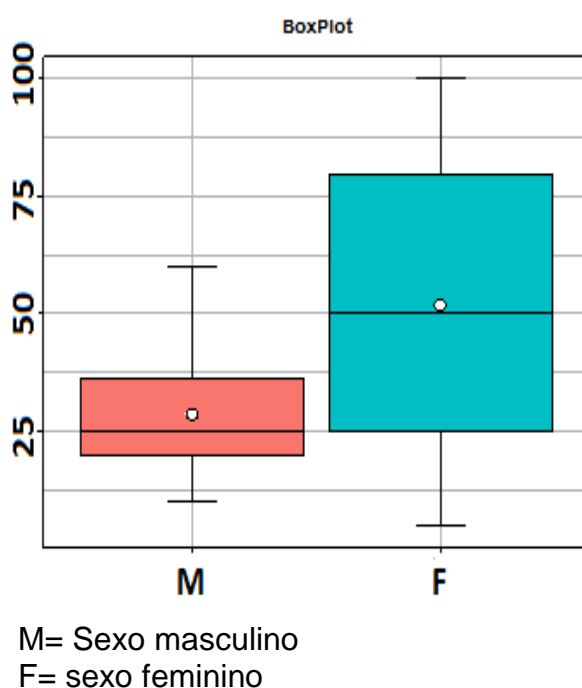
Conforme demonstrado na Figura 3, a primeira aplicação apontou que quatro alunos foram considerados *outliers*, ou seja, apresentaram um grande afastamento dos valores obtidos pelos demais alunos participantes. A pontuação na escala obtida por tais alunos foram 15 (um aluno), 80 (dois alunos) e 100 (um aluno) e, portanto, estão fora do padrão do grupo.

Em atenção ao terceiro objetivo este estudo, foi realizado o mesmo procedimento para comparar os resultados das meninas e dos meninos nas duas aplicações. No teste de normalidade, o p-valor obtido foi 0,002, menor que o nível de significância adotado (0,05). Portanto, os dados não seguem uma distribuição normal. Como os dados não são normais, o teste Levene é o mais adequado para testar a homogeneidade das variâncias e o p-valor resultante foi  $4,97 \times 10^{-05}$ , o que significa que as variâncias entre os grupos não são homogêneas. Sendo assim, novamente será aplicado um teste não-paramétrico, o de Kruskal-Wallis. O teste apresentou um p-valor igual a 0,041, sendo assim, conclui-se que há diferença entre os resultados dos meninos e das meninas.

A Figura 4 apresenta os Box-plots de cada grupo (meninos e meninas) para identificar qual grupo obteve os melhores resultados na média geral dos três fatores da escala. A partir da imagem, é possível observar que os resultados das meninas (gráfico azul) foram superiores aos dos meninos (gráfico rosa), sendo que a média das meninas foi 51,86, enquanto que a dos meninos foi 28,61. Porém, nota-se que a amplitude da pontuação na escala obtidas pelos meninos é bem menor, ou

seja, houve pouca variação entre as notas deles, evidenciando então, notas muito semelhantes. Já no caso das meninas, a amplitude foi bem maior, a menor nota foi 5 e a maior foi 100, demonstrando que houve grande variação nos resultados obtidos entre as participantes deste grupo. Este dado é apresentado no gráfico através da caixa bem mais achatada que representa os valores obtidos pelo sexo masculino, enquanto a caixa do gráfico que representa o sexo feminino é mais ampla, indicando maior variação entre os dados.

FIGURA 4 – Comparação estatística considerando a média geral dos três fatores da escala em razão do sexo



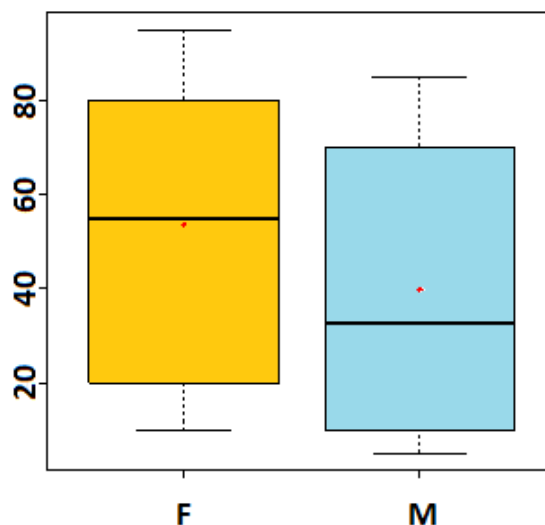
Com o intuito de verificar as possíveis diferenças nos escores das duas aplicações considerando o sexo dos participantes em cada estratégia de aprendizagem isoladamente, foram conduzidos os testes apresentados na Tabela 3. É possível observar que houve diferença estatisticamente significativa ((p-valor = 0,0355) entre o sexo feminino e o masculino somente nas estratégias metacognitivas (M), sendo que as meninas pontuaram mais em relação a este fator. No que tange à ausência de estratégias (A) e às estratégias cognitivas (C) (p-valor igual a 0,1639 e 0,3876, respectivamente) não houve diferença estatisticamente significativa.

TABELA 3 – Comparação estatística considerando a variável sexo em cada estratégia de aprendizagem

Estratégia	Teste de Normalidade	Teste de Homogeneidade das Variâncias	Teste de Comparações Múltiplas	Conclusão
Ausência de estratégias (A)	Kolmogorov-Smirnov 0,0177	Levene 0,8876	Kruskal-Wallis 0,1639	Não houve diferença entre o sexo M e F
Estratégias Cognitivas (C)	Kolmogorov-Smirnov 0,0999	Bartlett 0,0816	Tukey 0,3876	Não houve diferença entre o sexo M e F
Estratégias Metacognitivas (M)	Kolmogorov-Smirnov 0,0302	Levene 0,3028	Kruskal-Wallis 0,0355	Houve diferença significativa entre o sexo M e F

Com o propósito de facilitar a visualização da distribuição dos dados de cada grupo, apresentam-se abaixo as Figuras 5, 6 e 7 com os Box-plots dos resultados do sexo masculino e feminino para cada estratégia separadamente. É oportuno destacar que o traço preto no meio da caixa do gráfico representa a média do grupo.

FIGURA 5 – Comparação estatística em relação à ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais considerando a variável sexo

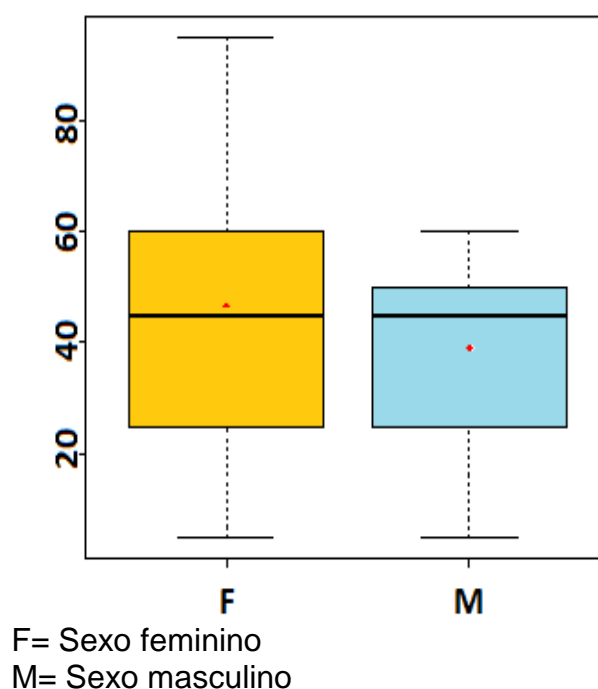


F= Sexo feminino  
M= Sexo masculino

Como mencionado anteriormente, o teste não detectou diferença significativa entre os resultados das meninas e dos meninos em relação à ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais. Contudo, importa referir que os Box-plots das meninas (média = 53,57) indicaram um resultado superior ao dos meninos (média = 39,72), pois as meninas apresentaram notas mais altas. Desta forma, caixa do gráfico que representa os valores obtidos pelas meninas apresenta-se mais alto do que a dos meninos.

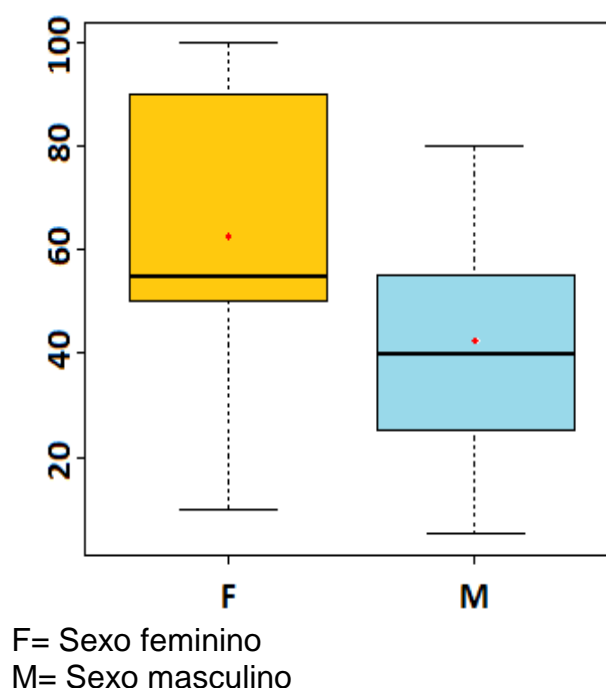
No que se refere às estratégias cognitivas, conforme apresentado na Figura 6, os resultados das meninas e dos meninos foram semelhantes. Entretanto, um ponto que deve ser destacado é o fato de que algumas meninas apresentaram notas altas, por isso a haste do gráfico amarelo é mais alta. Essas notas altas fizeram com que a média das meninas (46,78) fosse superior à dos meninos (39,17). Os valores que indicaram um afastamento do conjunto dos dados são considerados estatisticamente inconsistentes, e, conforme acima referido, denominados *outliers*. Entretanto, tais dados apontam a variabilidade dos participantes e serão observados de forma a contribuir com a análise ora apresentada por este estudo.

FIGURA 6 - Comparação estatística em relação às estratégias cognitivas considerando a variável sexo



A Figura 7 apresenta a comparação estatística em relação ao uso das estratégias metacognitivas considerando o sexo dos participantes. Os dados apontaram para uma diferença drástica entre os resultados dos meninos e das meninas. O gráfico amarelo está muito acima do azul, indicando que as meninas apresentaram notas muito mais altas e, conseqüentemente, média superior à dos meninos.

FIGURA 7 - Comparação estatística em relação às estratégias metacognitivas considerando a variável sexo



Em síntese, considerando o que foi relatado até aqui, é possível constatar que os participantes não recorrem às estratégias de aprendizagem de modo satisfatório no momento do estudo, não houve diferença estatisticamente significativa entre os resultados da primeira e da segunda aplicação e, por fim, as meninas apresentaram melhor pontuação no total da escala e no fator metacognitivo da EAVAP-EF quando comparado aos meninos.

## 4 DISCUSSÃO

Tendo em vista os diferentes objetivos propostos, esta sessão será organizada de tal forma que cada objetivo seja discutido na ordem em que se encontra descrito na sessão de resultados deste estudo. Assim sendo, primeiramente, no que diz respeito à investigação acerca do repertório de estratégias de aprendizagem utilizadas pelos participantes, a média obtida pelo grupo nas duas aplicações foi de 38,78 ( $Dp = 25,62$ ), o que permite conferir baixa habilidade no uso de estratégias de aprendizagem por parte dos estudantes. Esse resultado não está em consonância com os achados de Perassinoto, Boruchovitch e Bzuneck (2013) que demonstraram em seu estudo que os alunos analisados são bons usuários de estratégias de aprendizagem. Contudo, os autores assinalaram que houve menor frequência no uso das estratégias do tipo cognitivas em relação às demais. Adicionalmente, o estudo aponta como fator positivo o fato de os alunos reportarem um menor uso de estratégias metacognitivas disfuncionais, e salientam que o desejável é que houvesse um uso mais frequente e diversificado dos dois tipos de estratégias de aprendizagem por parte dos estudantes.

Acrescenta-se que, ao se considerar a pesquisa de Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009), os dados obtidos na presente pesquisa também não caminham na mesma direção. Os resultados aferidos naquele estudo indicaram que, de um modo geral, os estudantes relataram recorrer às estratégias de aprendizagem durante o estudo, apresentando média de 79,3 pontos na Escala de Estratégias de Aprendizagem de autoria de Boruchovitch e Santos (2004).

O estudo realizado por Oliveira (2010) evidenciou que a meta aprender estava relacionada positivamente com a ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais, com as estratégias cognitivas e com as estratégias metacognitivas. A autora destaca que há similaridades entre as características identificadas na relação entre as estratégias e a meta aprender com a motivação intrínseca. Com base nessa assertiva, é possível inferir que os resultados alcançados na presente pesquisa indicam que os alunos que relataram fazer uso de estratégias de aprendizagem podem estar mais concentrados no processo de aprendizagem, na realização de metas e apresentam maior desenvolvimento da motivação intrínseca.

Prates, Lima e Ciasca (2016) evidenciaram em seus estudos que os alunos que mais relataram fazer uso das estratégias de aprendizagem apresentaram



maior desempenho acadêmico quando comparado àqueles que não utilizavam as estratégias. A pesquisa interventiva realizada por Fernandes (2013) revelou que a maioria dos alunos analisados verbalizou que, apesar de terem noções acerca da importância da aprendizagem autorregulada, não sabiam como fazer para transformar essas noções em práticas que promovessem os resultados almejados. Assim, o estudo evidenciou a necessidade de um professor que mediasse esse conhecimento e instrísse o aluno a desenvolver as estratégias de aprendizagem que lhes permitissem potencializar a aprendizagem e obter um maior êxito escolar. Neste sentido, os estudos desenvolvidos por Rosário, Almeida e Oliveira (2000), Santos e Boruchovitch (2011) e Perassinoto, Boruchovitch e Bzuneck (2013) confirmam que os alunos não aprendem a autorregular a sua aprendizagem espontaneamente e, portanto, precisam receber instruções explícitas e intencionais, além de oportunidades de vivenciar as estratégias de aprendizagem como ferramentas indispensáveis para uma formação autorregulada.

Como já referido no Estudo I desta dissertação, Piscalho e Veiga Simão (2014a) salientam a importância de oferecer aos alunos desde a idade pré-escolar a oportunidade de desenvolverem competências autorregulatórias e de exercitarem gradativamente a sua utilização de forma autônoma. O estudo sugere ainda que os docentes devam, desde cedo, ensinar que o aluno é o primeiro responsável pelo seu processo de aprendizagem e que o treino das estratégias de autorregulação precisa fazer parte sistemática do currículo e da prática do dia-a-dia das escolas. Assim, os benefícios ultrapassam o sucesso escolar imediato, muito mais que isso, oportuniza a reflexão e conscientização do papel ativo do estudante e contribui para a autonomia e o envolvimento na aprendizagem ao longo da vida.

Nesta mesma direção, o estudo realizado por Veiga Simão e Frison (2013) afirma que o aluno, no seu papel agente, deve desenvolver processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais em sua aprendizagem. Além disso, as autoras concordam que o aluno deva assumir o desafio de se posicionar de modo ativo e motivado ao longo da aprendizagem. Contudo, as mesmas autoras alertam para o fato de que “uma precoce responsabilização do aluno pelos seus estudos ou uma exarcebada atribuição de competências pessoais, no sucesso ou no fracasso escolar, podem ter efeitos muito negativos nas crenças de autoeficácia e nos subsequentes estados motivacionais e afetivos” (p. 6).

Diante dos estudos apresentados e dos resultados alcançados por esta pesquisa, o que se constata é que as estratégias de aprendizagem devem ser

inseridas paulatinamente na prática diária das escolas com vistas a favorecer uma aprendizagem autorregulada que seja eficaz e de possível manutenção e adaptação ao longo prazo. Destaca-se a necessidade de estudos futuros que examinem, num corte longitudinal, a preservação do uso adequado das estratégias de aprendizagem ao longo da trajetória escolar dos estudantes. Esses dados podem, certamente, fornecer subsídios para nortear ações preventivas e auxiliar professores e instituições de ensino na adoção de procedimentos que alimentem um círculo virtuoso de aprendizagem autorregulada.

Com o propósito de atender ao segundo objetivo deste estudo, buscou-se verificar a possível alteração dos valores obtidos entre a primeira e a segunda aplicação. Os testes aplicados revelaram que em nenhuma estratégia de aprendizagem houve diferença estatisticamente significativa entre a primeira e a segunda aplicação. A constatação da presença de *outliers* em relação às estratégias metacognitivas na primeira aplicação da escala revela um dado expressivo a respeito da realidade de um grupo escolar. Trata-se de reconhecer que os alunos que compõem uma sala de aula podem não apresentar homogeneidade quanto ao uso de estratégias de aprendizagem. Vale ressaltar que a existência de *outliers* implica, tipicamente, em prejuízos à interpretação dos resultados dos testes estatísticos aplicados aos participantes, pois tais valores interferem na média obtida pelo grupo. Por outro lado, este dado também revela um fator inquietante à pesquisa, já que este estudo inscreve-se na dimensão da intervenção em alunos do ensino fundamental com vistas a desenvolverem uma aprendizagem autorregulada que seja útil nesta fase da aprendizagem e ao longo da vida. Assim sendo, mesmo os alunos que revelaram ter domínio satisfatório da autorregulação de sua aprendizagem são alvos da intervenção. Nesta direção, Rosário e Polydoro (2014) sinalizam que a autorregulação deve ser sistematicamente revista e ajustada, pois as tarefas mudam à medida que os alunos avançam nas séries escolares, assim como também os desafios e o próprio aluno não são os mesmos com o passar dos anos.

O fato de um aluno obter nota 15, e, portanto, estar significativamente abaixo dos demais, suscita o aprofundamento da discussão. A revelação deste dado expressivo permite que os professores e a instituição mobilizem esforços para direcionar a intervenção de modo particular a este aluno, já que a aprendizagem autorregulada influencia de modo crucial na maestria escolar. A informação acerca dos *outliers* reveste-se, assim, de um significado relevante para todos os envolvidos

no contexto escolar, pois realça a necessidade de que todos os estudantes, tanto os que já conseguem autorregular a sua aprendizagem quanto os que ainda não o fazem, precisam receber oportunidades para que exerçam práticas autorregulatórias durante o processo de aprender.

Piscalho e Veiga Simão (2014a) defendem a ideia de que ao invés de indagarmos se uma criança é capaz de autorregular a sua aprendizagem, deveríamos perguntar em que grau essa criança pode operacionalizar as competências as competências autorregulatórias e desenvolver gradativamente a sua autonomia. Tomando como referência a Teoria Social Cognitiva e o constructo da autorregulação nela integrante, esta ação interventiva assinala o aspecto democrático da aprendizagem, em que todos os aprendentes são igualmente alvos de uma aprendizagem socialmente compartilhada.

Ao se considerar o estudo realizado por Polydoro et al. (2015), os dados obtidos na presente pesquisa não são convergentes. A autora relata o impacto de uma ação interventiva em autorregulação da aprendizagem com alunos universitários. A análise das respostas dos 124 estudantes ao questionário de avaliação indicou mudanças em todas as dimensões e fases da autorregulação. Dentre os fatores propiciadores de mudanças encontra-se o conhecimento de estratégias de aprendizagem.

Mais uma vez a pesquisa de Perassinto, Boruchovitch e Bzuneck (2013) é confrontada com os dados obtidos na presente pesquisa e os resultados não são considerados convergentes. Como mencionado, os resultados aferidos por esses autores indicaram que os participantes, 314 alunos do ensino fundamental, revelaram-se bons usuários de estratégias de aprendizagem em linhas gerais. Contudo, os autores assinalaram que houve menor frequência no uso das estratégias do tipo cognitivas em relação às demais. Adicionalmente, o estudo aponta como fator positivo o fato de os alunos reportarem um menor uso de estratégias metacognitivas disfuncionais, e salientam que o desejável é que houvesse um uso mais frequente e diversificado dos dois tipos de estratégias de aprendizagem por parte dos estudantes.

Gomes e Boruchovitch (2011) realizaram um trabalho de intervenção psicopedagógica na compreensão leitora de alunos de quarta série. O Grupo Experimental recebeu instrução em estratégias de aprendizagem gerais e específicas para a leitura, estímulos à metacognição, apoio motivacional e orientação para o estudo. Tanto o Grupo Controle quanto o Experimental mostraram

progressos em compreensão leitora, porém os ganhos foram mais proeminentes no Grupo Experimental. As autoras ressaltam que, por meio do ensino de estratégias cognitivas e metacognitivas, é possível promover a compreensão leitora nos estudantes, e acrescentam que as potencialidades e limitações dos participantes devem ser levadas em consideração.

Em outro estudo sobre o mesmo tema, Costa e Boruchovitch (2009) apresentaram como resultado de uma intervenção utilizando estratégias de leitura uma melhora significativa no desempenho de uma tarefa específica, como escrever textos narrativos. Os dados revelaram que os alunos que participaram da ação interventiva produziram textos no pós-teste de melhor qualidade, apresentando estrutura narrativa adequada, idéias mais bem elaboradas, textos mais extensos e menos erros ortográficos. A partir desses resultados, as autoras sugerem que seja assegurado aos professores um conhecimento amplo sobre propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem, a fim de capacitá-los a analisar, ensinar e promover o uso pertinente de tais estratégias durante as aulas.

Depreende-se do exposto que a intervenção junto aos alunos acerca do uso adequado das estratégias de aprendizagem apresenta resultados favoráveis no desempenho dos estudantes. Em consonância com os achados de Costa e Boruchovitch (2009) e Gomes e Boruchovitch (2011), esta pesquisa confirma que a intervenção conduzida pelo professor oferece um caminho propício para orientar os alunos a ampliar os seus conhecimentos a respeito do uso pertinente das estratégias de aprendizagem e, conseqüentemente, produz resultados promitentes na direção do uso apropriado das estratégias durante a aprendizagem.

Um aspecto importante e que pode ter influenciado o resultado entre a primeira e a segunda aplicação da Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – (EAVAP-EF) é o fato de que a segunda aplicação ocorreu na última semana de aula do primeiro semestre letivo. Nesta ocasião, os alunos já haviam encerrado a semana de provas bimestrais e estavam centrados na preparação das atividades recreativas propostas pela escola. Foi notória a dispersão e a agitação dos alunos durante o processo da segunda aplicação da escala. Tal ocorrência pode ter levado os alunos a responderem às questões com menos atenção e de forma mais descompromissada com a aprendizagem. Situação semelhante foi percebida em estudo realizado por Busnello, Jou e Sperb (2012), em que os dados revelaram decréscimo no nível de motivação para a aprendizagem pelos alunos entre o pré-teste e o pós-teste. As autoras

destacaram que esse fato pode ser justificado pela atitude típica dos alunos no mês de dezembro, período de aplicação do pós-teste, já que após a realização das provas finais as crianças não estariam tão motivadas para aprender como no início do ano.

Ao analisar as possíveis diferenças nos escores das duas aplicações considerando a variável sexo, terceiro objetivo deste estudo, os dados aferiram diferença estatisticamente significava entre meninas (média = 51,86, Dp = 31,92) e meninos (média = 28,61, Dp = 12,93). Esses dados apontaram que as meninas, em geral, recorrem mais às estratégias de aprendizagem que os meninos. Contudo, importa ressaltar que o desvio padrão das meninas foi superior ao dos meninos em 18,99 pontos. Isso significa que as notas das meninas foram mais heterogêneas que as dos meninos. Sendo assim, esses dados oferecem subsídios para que o professor observe que algumas meninas pontuaram muito menos que outras, proporcionando um olhar cuidadoso no trato com dois grupos distintos de meninas em relação ao uso adequado de estratégias de aprendizagem. Por outro lado, o grupo dos meninos revelou-se mais homogêneo, apresentando pontuação próxima entre si. Neste caso, os dados informam que os meninos, de maneira geral, relataram fazer uso inadequado das estratégias de aprendizagem.

Mais especificamente, no que diz respeito às estratégias metacognitivas é possível verificar que houve uma diferença de 20 pontos entre meninos e meninas no total das duas aplicações, sendo que as meninas pontuaram mais. Isto implica em dizer que houve melhora acentuada no desempenho metacognitivo das meninas, tais como “perceber que não está entendendo aquilo que está estudando” ou ter a iniciativa de “pedir ajuda quando não entende alguma matéria”. Em outras palavras, as meninas conseguem planejar, monitorar e regular o aprendizado com mais eficácia do que os meninos. Esses dados ampliam as considerações trazidas por estudos anteriores (ROSÁRIO; ALMEIDA; OLIVEIRA, 2000; GOMES, 2002; ROSÁRIO et al., 2004; OLIVEIRA, 2008; OLIVEIRA, 2010; OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2011) que também constaram diferenças entre meninas e meninos quanto ao uso de estratégias de aprendizagem no momento do estudo.

Os dados desta investigação sobre o uso das estratégias autotregulatórias de aprendizagem, de acordo com a variável sexo, alinham-se com os do estudo realizado por Zimmerman e Martinez-Pons (1990), que revelou que as meninas usam significativamente mais as estratégias de anotação e monitoramento,

estruturação do ambiente e estabelecimento de metas e planejamento. Dentre as 14 estratégias avaliadas, os meninos superaram as meninas apenas na categoria nomeada “outra”. Segundo os autores, apesar de as meninas terem demonstrado usar mais estratégias autorregulatórias de aprendizagem, elas revelaram ter menos habilidade em autoeficácia verbal do que os meninos. Este dado é surpreendente, já que a literatura indica que as meninas geralmente superam os meninos em autoeficácia. Tal fato demanda por investigações futuras que discutam as implicações desses resultados para o entendimento das diferenças entre os sexos para a aprendizagem autorregulatória.

Ainda corroborando os estudos anteriores, a investigação realizada por Rosário, Almeida e Oliveira (2000) indicou que as meninas dedicam mais tempo ao estudo, além de apresentarem um perfil estratégico mais autorregulado e competente. Contudo, os autores relataram que, apesar das médias escolares serem superiores nas meninas, a diferença não se revelou estatisticamente significativa. Em acréscimo, os mesmos autores aventaram a hipótese de que, embora seja mais prolongado e autorregulado, o estudo das meninas pode não estar adequado às demandas específicas do processo avaliativo a que são submetidas. Assim como os resultados apresentados por aqueles autores, a pesquisa realizada por Gomes (2002) também indicou uma possível tendência de que as meninas utilizam mais estratégias de aprendizagem do que os meninos. Mais do que uma tendência, Oliveira (2010) destaca que, quando comparados por sexo, as diferenças se mostraram altamente significativas para as estratégias cognitivas e para o total da escala; e considerada significativa em relação às estratégias metacognitivas, sendo que as mulheres pontuaram mais em todos os fatores.

Os resultados obtidos na pesquisa interventiva realizada por Rosário et al. (2004) confirmam a tendência de que as meninas, em geral, exibem um comportamento mais autorregulado que os meninos. Participaram da pesquisa 859 alunos do 5º ao 9º ano do ensino fundamental. Naquele estudo, as meninas apresentaram um padrão comportamental mais autorregulado nas três fases da autorregulação: fase prévia, controle volitivo e autorreflexão. Esta inclinação apenas não foi confirmada no processo de autorreflexão do 9º ano, em que os meninos superaram as meninas por uma diferença mínima.

Em outro estudo acerca da mesma temática, Oliveira (2008) analisou a existência de diferença significativa entre meninos e meninas na pontuação geral da escala de estratégias de aprendizagem de Boruchovitch e Santos (2010). As

meninas apresentaram uma melhor pontuação na escala de estratégias de aprendizagem do que os meninos. Os dados evidenciaram que na subescala ausência de estratégias não houve diferença significativa entre os sexos. No caso da subescala estratégias cognitivas, o sexo feminino obteve melhor pontuação em relação ao masculino. O mesmo ocorreu na subescala estratégias metacognitivas.

Os dados obtidos pela presente pesquisa caminham também na mesma direção dos resultados revelados pelo estudo de Oliveira, Boruchovitch e Santos (2011). Os resultados obtidos por estas autoras indicaram que as meninas apresentaram melhor pontuação da Escala de Estratégias de Aprendizagem do que os meninos em todas as séries pesquisadas, ou seja, da 2ª à 8ª série do ensino fundamental. Entretanto, as autoras esclarecem que o teste *t* de Student apontou diferença estatisticamente significativa entre os sexos somente entre os participantes das 2ª e 5ª séries. Nesta mesma direção, os dados da pesquisa para a dissertação de Oliveira (2010) mostraram diferenças altamente significativas para as estratégias cognitivas e para o total da Escala de Aprendizagem (EAVAP-EF), e diferenças significativas para as estratégias metacognitivas, sempre com as meninas pontuando mais que os meninos.

Ainda no que tange ao sexo, os resultados verificados por Oliveira, Boruchovitch e Santos (2011) ampliam o debate sobre o tema ao indicar que meninos e meninas podem diferir na forma de estudo e de aprendizagem. Segundo as autoras, as meninas demonstraram mais dificuldade para manter a atenção e revelaram não conseguir estabelecer um foco, já os meninos relataram que usavam a figura do professor para manter o foco e prestar atenção.

A literatura acerca do tema ressalta que a aprendizagem autorregulada não está subscrita a um aspecto singular, antes, é concebida em decorrência da combinação de vários fatores. Nesse sentido, os alunos que autorregulam a sua aprendizagem sabem quais estratégias utilizar, quando, por que, como e onde fazer uso de cada uma delas (ZIMMERMAN 1998; POLYDORO et al., 2015; SILVA; VEIGA SIMÃO, 2016). Os pesquisadores desta temática também ressaltam que as estratégias de aprendizagem não têm origem inata, ou seja, tanto as estratégias mais conhecidas, como grifar ou copiar o material, quanto as mais complexas, como criar analogias ou parafrasear, podem e devem ser ensinadas intencionalmente (SANTOS; BORUCHOVITCH, 2011; ROSÁRIO; POLYDORO, 2014; PRATES; LIMA; CIASCA, 2016) desde os primeiros anos escolares (PERASSINOTO; BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2013; PISCALHO; VEIGA SIMÃO, 2014a, 2014b). O

ensino específico e o treinamento adequado quanto ao uso das estratégias de aprendizagem no contexto escolar resultariam, nos anos subsequentes, em pontuações mais elevadas nos fatores estratégias cognitivas e metacognitivas (BORUCHOVITCH, 1999; OLIVEIRA, 2010).

Cabe aqui reconhecer alguns fatores que podem ter influenciado os resultados apresentados. O primeiro deles está relacionado ao instrumento utilizado para identificar se os participantes fazem uso das estratégias de aprendizagem no momento do estudo. As pesquisas apoiadas em dados extraídos de escalas de estratégias de aprendizagem têm sido amplamente reconhecidas nos trabalhos científicos. As vantagens, assim como as fragilidades desse método, podem ser observadas pela literatura (PERASSINOTO; BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2013). Holtgraves (2004) investigou os processos cognitivos envolvidos ao se responder autorrelatos sob diversas condições socialmente desejáveis. Segundo o autor, os participantes podem interpretar de diversas maneiras o sentido das frases e as opções de resposta. Ademais, o estudo demonstrou que as pessoas podem criar uma resposta que seja socialmente esperada e, assim, não responder o que verdadeiramente ocorre consigo mesmas. Tal preocupação é corroborada por Fulmer e Frijters (2009) ao relatarem que certos alunos podem ter dificuldade em interpretar as terminologias, os múltiplos conceitos ou até mesmo palavras usuais inseridas nos itens da escala, acarretando, assim, respostas enviesadas.

A esse respeito, Alexander (2008) apontou que as pessoas apresentam notória dificuldade em identificar as razões principais que motivam as suas próprias ações, ainda que encontrem afirmativas condizentes apresentadas nas escalas. Assim, a mesma autora sugere que outros métodos de investigação sejam associados aos instrumentos de autorrelato, tais como entrevistas, observação em sala de aula, identificação de ações representativas do constructo em estudo, entre outros. Segundo Pintrich (2004), embora os questionários de autorrelato sejam capazes avaliar aptidões e predisposições reveladas pelos alunos para o uso de estratégias autorregulatórias, tal método não dispõe da mesma eficácia em captar os eventos reais nos processos de autorregulação, ou seja, não acessa como de fato os alunos se comportam em cada situação de aprendizagem. Não obstante tais apontamentos, o autor destaca que o uso de questionários de autorrelato ainda exerce um papel proeminente em pesquisas de autorregulação da aprendizagem devido à sua utilidade prática em detrimento a outros métodos.



Outro aspecto que pode ter influenciado os resultados desta investigação foi o número de participantes. Apenas foram avaliados os alunos que foram autorizados pelos responsáveis a participar desta pesquisa. Este procedimento, embora mandatório, excluiu um número significativo de alunos, o que pode levantar questões em termos de representatividade da amostra. Além da questão numérica, ressalta-se o fato de a pesquisadora ter visitado a escola em diversas ocasiões para recolher o de Termo Consentimento que fora enviado aos responsáveis legais pelos estudantes e de repor tal documento quando o aluno declarava tê-lo perdido. Durante esse processo, foi notório perceber que vários alunos que não devolveram o documento assinado e, portanto, foram excluídos da pesquisa, demonstravam frágil compromisso com a sua própria organização frente ao estudo. Este grupo de alunos poderia ter sido beneficiado com o desenvolvimento autorregulatório de sua própria aprendizagem e, conseqüentemente, ter contribuído com o alcance de resultados mais robustos para esta investigação. Desta forma, cabe esclarecer que os dados obtidos para esta pesquisa não podem ser generalizados para outros contextos além daquele em que está inserido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA O ESTUDO II

Esta pesquisa centrou-se no estudo das estratégias de aprendizagem autorregulatórias realizadas por alunos do sexto ano do ensino fundamental. O objetivo desta investigação foi o de conhecer o repertório de estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos, verificar as possíveis alterações dos valores obtidos entre a primeira e última aplicação, bem como analisar os escores das duas aplicações considerando a variável sexo.

Dos dados obtidos com este estudo, surgem indicações de que é imperioso que aos alunos sejam oferecidas oportunidades de conhecer e experimentar as estratégias de aprendizagem, as quais devem ser empregadas nos diferentes contextos e diante das diversas metas estabelecidas, com o propósito de dominar os processos de escolha e de controle da aprendizagem. Os esforços também devem ser concentrados em proporcionar a todos os alunos, tanto àqueles que já fazem uso das estratégias de aprendizagem com eficiência, como os que ainda não o fazem, um investimento igualitário e socialmente compartilhado.

Esta pesquisa confirma que as estratégias utilizadas pelo aluno no momento do estudo constituem uma ferramenta eficaz no desempenho acadêmico de forma a contribuir para a participação ativa do estudante em sua aprendizagem e favorecer a tomada de consciência de seu próprio aprender. As estratégias fornecem alicerce seguro para que o aluno faça reflexões, compreenda, organize-se, elabore caminhos, solucione e ajuste a sua prática de estudo. Ademais, o uso adequado das estratégias de aprendizagem está intrinsecamente relacionado ao sucesso nas realizações de metas acadêmicas, sendo, portanto, forte preditor do desempenho escolar. Nesse sentido, não há dúvidas de que conhecer os hábitos de estudo dos alunos é condição mandatória para a prevenção de dificuldades, bem como para a adoção de uma prática educacional sistemática que favoreça o processo de aprender.

No que diz respeito às implicações práticas deste estudo, recomendam-se que os alunos recebam orientações explícitas, tanto através de oficinas quanto durante as aulas regulares, acerca da autorregulação da aprendizagem e das estratégias adequadas que possam contribuir para desenvolver o potencial de cada estudante na escola e fora dela. Além disso, é fundamental apontar para a necessidade de adotar um caráter mais preventivo no uso das estratégias de aprendizagem, e de inserir o conhecimento sobre autorregulação de

forma sistemática e autorreflexiva no ambiente escolar. Por fim, cabe enfatizar que ao aluno seja oferecida a oportunidade de vivenciar a prática das estratégias de aprendizagem, para que, desta forma, desenvolva a capacidade de inovação, de criatividade e de gerenciamento de sua aprendizagem.

É oportuno destacar que os dados revelados são, portanto, animadores, no que se refere à pertinência de um trabalho interventivo, de curta duração, que mesmo se estendendo por apenas um semestre letivo, aponta para avanços no entendimento da utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas, com vistas à melhoria no desempenho escolar.

Em que pesem os diversos aspectos positivos desta investigação, suas limitações devem ser consideradas. A primeira delas está relacionada ao número reduzido de participantes. É possível que um número maior de participantes pudesse ter conduzido os resultados por outras vertentes e, conseqüentemente, poderia ter agregado discussões ampliadas ao debate. Outra limitação refere-se ao instrumento de coleta de dado ter sido realizado unicamente através de autodeclarações por meio de uma escala do tipo *Likert*. Como explicitado anteriormente, tal procedimento pode ter influenciado as respostas dos participantes e, assim, gerado um caráter tendencioso aos dados.

Este estudo se propôs a verificar apenas o relato dos participantes a respeito do uso das estratégias de aprendizagem e não a sua utilização real no ambiente de estudo. Assim, futuras pesquisas poderiam concentrar esforços em compreender como os alunos efetivamente fazem uso das estratégias durante o processo de aprendizagem no momento da aprendizagem. Em segundo lugar, futuras pesquisas devem avaliar a necessidade de utilizar outros métodos de investigação, associados ou não, aos métodos de autorrelato para que os dados sejam validados com maior acuidade. Em adição, é importante que novas pesquisas incluam em seus estudos um grupo-controle para que os dados possam ser comparados e, assim, proporcionem informações mais amplas e consistentes em relação ao uso de estratégias de aprendizagem dos alunos. E, por fim, abre-se aqui uma exigência de trabalhos interventivos futuros de corte longitudinal para que o ensino e a experiência autorregulatória dos alunos possam ocorrer de forma mais sólida e profunda.

## ESTUDO III

### RESUMO

#### **Ações propulsoras da autorregulação da aprendizagem: intervenção com uma professora do ensino fundamental**

A aprendizagem autorregulada é o processo pelo qual os alunos planejam, monitoram e regulam a sua própria aprendizagem. O objetivo desta pesquisa foi de analisar as possíveis influências das ações de uma professora na autorregulação da aprendizagem de seus alunos do sexto ano do ensino fundamental; investigar as concepções da professora a respeito da autorregulação da aprendizagem; promover intervenções junto à professora com a finalidade de construir ações que facilitem o processo de aprendizagem autorregulatório de seus alunos; e analisar os efeitos das sessões interventivas da professora no desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem nos alunos. Participou desta pesquisa uma professora do sexto ano do ensino fundamental. Para a operacionalização dos objetivos, foram realizadas oito sessões interventivas junto à professora participante. Os dados foram analisados por meio da análise das narrativas colhidas durante as intervenções. Os resultados indicaram que a professora deve atuar explicitamente na direção de promover e fortalecer a aprendizagem autorregulada em seus alunos. Além disso, na perspectiva da professora participante, ao término da intervenção, os alunos revelaram-se mais conscientes de sua responsabilidade frente à própria aprendizagem, bem como se tornaram mais cômicos acerca do uso das estratégias de aprendizagem autorregulatórias em contexto de estudo. Espera-se que este estudo contribua para o favorecimento da compreensão a respeito dos processos de aprendizagem e do compromisso com o estudo com vistas a apoiar a formação de alunos autorregulados.

Palavras-chave: Autorregulação. Aprendizagem. Ação Docente. Ensino Fundamental

## ABSTRACT

### **Propelling actions towards self-regulated learning: intervention with an elementary school teacher**

Self-regulated learning is the process by which students plan, monitor and regulate their own learning. The objective of this research was to analyze the possible influence of a teacher's actions in the self-regulated learning of her sixth graders; to investigate the teacher's conceptions regarding self-regulated learning; to promote interventions with the teacher with the purpose of constructing actions that facilitate the process of self-regulated learning of her students; and to analyze the effects of the teacher intervention sessions on the development of her students' self-regulated learning. A sixth-grader teacher participated in this research. For the operationalization of the objectives, eight interventional sessions were held with the participating teacher. Data were discussed through the analysis of the narratives collected during the interventions. The results indicated that the teacher should act explicitly in the direction of promoting and strengthening the self-regulated learning in her students. In addition, from the perspective of the participating teacher, at the end of the intervention, the students became more aware of their responsibility towards their own learning, as well as more aware of the use of self-regulatory learning strategies in the context of study. It is hoped that this study contributes to favoring the understanding of the learning processes and the commitment to the study in order to support the training of self-regulated students.

Key-words: Self-regulation. Learning. Teaching Action. Elementary School

## 1 INTRODUÇÃO

*“(...) prior knowledge is not a static condition”  
(WINNE; HADWIN, 1998, p. 301)*

As demandas da sociedade atual provocam alterações constantes a respeito da maneira como o saber é percebido ou valorizado. Este entendimento cada vez mais complexo e diversificado implica que as pessoas sejam capazes, a todo o momento, de dominar um novo contexto e interpretá-lo, de propor soluções e de se adaptar às mudanças frenéticas impostas pela ciência, tecnologia, economia e diversas outras áreas do conhecimento a que a sociedade está submetida (ZIMMERMAN, 1998). Nesse sentido, Veiga Simão (2002a, p. 140) considera que uma das funções prioritárias da escola é a de auxiliar as novas gerações a compreender e desenvolver estratégias que lhes capacitem a “reelaborar, transformar, contrastar e reconstruir criticamente os conhecimentos que vão adquirindo, ou seja, apostar no conhecimento estratégico.” Depreende-se dessa idéia que a oportunidade de promover a aprendizagem autorregulada consiste em oportunizar uma atuação autônoma do aluno, com intencionalidade e controle dos objetivos que busca atingir (FRISON; VEIGA SIMÃO, 2011).

A teoria social cognitiva proposta por Bandura (1986, 1977) representa um marco teórico de referência para descrever e explicar a autorregulação acadêmica. Assim, a partir da referida teoria, este estudo adota a definição teórica de autorregulação da aprendizagem definida por Rosário et al. (2008) como um processo ativo no qual os alunos estabelecem os objetivos que norteiam a sua aprendizagem, tentando monitorar, regular e controlar a sua cognição, motivação e comportamentos com o intuito de os alcançar. Trata-se, portanto, de regulação de pensamentos, sentimentos e ações sistematicamente planejados para influenciar positivamente a aprendizagem do conhecimento (ZIMMERMAN, 1990; ZIMMERMAN; KITSANTAS, 1997).

Segundo Zimmerman (1986, 1989, 2000), a aprendizagem autorregulada na perspectiva da teoria social cognitiva considera os processos autorregulatórios sociais e motivacionais e esclarece que a autorregulação é um processo cíclico porque o *feedback* de uma ação anterior é usado para fazer ajustes durante os esforços subsequentes. Zimmerman (2000) esclarece que tais ajustes são necessários devido aos fatores pessoais, ambientais e comportamentais (*self*) que são interdependentes e estão em constante mudança durante a aprendizagem,

os quais devem ser observados e monitorados. A autorregulação comportamental envolve a auto-observação e os processos de ajustamento estratégico dos fatores pessoais e comportamentais. A autorregulação ambiental também ocorre através da auto-observação, e requer a adequação entre as condições ambientais e os fatores comportamentais. Em relação à autorregulação pessoal ou interna, o processo se dá por meio do monitoramento e controle dos aspectos cognitivos e afetivos, além dos fatores ambientais, comportamentais e pessoais. A precisão e a constância do automonitoramento do aprendiz acerca desta fonte triádica de autocontrole influenciam diretamente os ajustes estratégicos.

Mais detalhadamente, Zimmerman (2000) propõe três fases cíclicas para explicar o seu modelo de autorregulação da aprendizagem: a fase prévia, a fase do controle volitivo e a fase de autorreflexão. A fase prévia refere-se aos processos que influenciam e precedem os esforços dos alunos para a realização da tarefa, além de estabelecer o ritmo e o nível dessa aprendizagem. A fase do controle volitivo, ou controle de desempenho, envolve os processos que ocorrem durante os esforços para aprender, e afetam a atenção e o rendimento escolar. A terceira fase do processo autorregulatório, a autorreflexão, consiste nos processos que ocorrem após os esforços para aprender e representa a reação do aluno a essa aprendizagem. Estas autorreflexões, por sua vez, influenciam a fase prévia e, conseqüentemente, a fase volitiva, completando, assim, o ciclo autorregulatório.

Segundo Boruchovitch (2014), os estudos sobre a aprendizagem autorregulada receberam evidência a partir de 1980. A autora recorre a Zimmerman e Schunk (2011) para afirmar que a aprendizagem autorregulada, no início, evidenciou os estudos acerca das estratégias de aprendizagem. Mais recentemente, a mesma autora esclarece que fatores afetivo-emocionais, tais como, a autoeficácia, as emoções, os valores, as atribuições, entre outros, têm se tornado alvo de investigações, permitindo uma abordagem mais integrada ao constructo. A partir desses pressupostos, e considerando que o professor é o principal agente facilitador do conhecimento no âmbito escolar, alguns trabalhos que buscaram focalizar o professor no processo regulatório da aprendizagem serão descritos a seguir.

Veiga Simão (2002a) desenvolveu um estudo com o objetivo de organizar e avaliar um projeto educacional sobre estratégias de aprendizagem junto a alunos e professores durante as aulas regulares. Em relação aos alunos, a pesquisa objetivou desenvolver estratégias cognitivas, metacognitivas e motivacionais a fim despertar e fortalecer nos aprendizes ações autorregulatórias, e

quanto aos professores o objetivo foi de treiná-los em procedimentos para estimular atitudes reflexivas, ativas e construtivas. Os resultados apontam para a necessidade de incluir a aprendizagem de estratégias em atividades de treinamento para professores e revelam a importância de ensinar aos alunos a respeito das estratégias de aprendizagem como aspecto integrante do currículo escolar. A autora ressalta que conhecer as estratégias não é suficiente, é necessário saber como selecioná-las de acordo com a tarefa em curso. O estudo conclui que mudanças requeridas demandam tempo e continuidade sistemática.

A pesquisa realizada por Santos (2008) propõe uma reflexão acerca do professor enquanto estudante e seus próprios caminhos para a aprendizagem. Deste modo, o objetivo do estudo foi de investigar o uso das estratégias de aprendizagem dos professores, bem como o seu conhecimento sobre as mesmas. Participaram do estudo 35 professoras do ensino fundamental, de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série, de três escolas da rede estadual. Os dados foram obtidos através de uma entrevista estruturada composta de três partes: dados de identificação dos participantes, questões relacionadas às estratégias de aprendizagem e uma escala de avaliação das mesmas. As respostas abertas foram analisadas por categorias. Já as respostas das questões fechadas e da escala de avaliação de estratégias de aprendizagem foram estudadas por meio da estatística descritiva. Os resultados apontaram que 97,1% das participantes relataram que já tinham ouvido falar em estratégias de aprendizagem, porém 82,9% demonstraram confundi-las com as estratégias de ensino e 5,7% apresentaram desconhecimento em relação ao significado das estratégias de aprendizagem. A concepção de aprender a aprender também indicou equívocos. Os dados apurados por meio da Escala da Avaliação da Aprendizagem indicaram que as professoras fazem bom uso de estratégias de aprendizagem em situação de estudo, sendo que a frequência de uso das estratégias cognitivas e metacognitivas foi percentualmente próxima. A partir dos dados coletados, o autor conclui que tanto os professores em exercício quanto os estudantes dos Cursos de Formação de Professores precisam de oportunidades para conhecer os avanços da Psicologia Cognitiva, bem como compreender como, ele próprio, pode aprender a aprender de maneira eficiente. Por fim, a pesquisa sugere a criação de momentos na rotina do professor que oportunize o aprimoramento e a reflexão sobre as suas práticas e saberes e, assim, entender-se como ensinante e aprendiz, aspectos indissociáveis ao docente.



No estudo interventivo de Busnello, Jou e Sperb (2012), foi elaborado e avaliado um curso de capacitação para professores de ensino fundamental, com o objetivo de desenvolver as habilidades cognitivas, metacognitivas e motivacionais para a aprendizagem de seus alunos. Participaram 10 professores de 5ª série e 54 alunos, dos quais 32 eram do grupo experimental (GE), e 22 do grupo controle (GC), com idade média de 11 anos. Foram realizados testes de pré e pós-teste nos alunos. Os professores participaram do curso de capacitação ministrado pelas pesquisadoras. Cabe mencionar que participaram do estudo os professores dos 32 alunos do GE. O foco do curso foi o estudo do funcionamento do sistema cognitivo, com os seguintes desdobramentos: metacognição e seu desenvolvimento; inteligência e racionalidade; memória e aprendizado; atenção seletiva; representação mental; leitura compreensiva; emoção e motivação; neuropsicologia da aprendizagem; dificuldades de aprendizagem. Os resultados revelaram que os alunos do GE muito se beneficiaram com a capacitação de seus professores, especificamente com o desenvolvimento de estratégias metacognitivas que os levaram a refletir e a revisar suas tarefas.

Em sua dissertação de mestrado, Cunha (2014) analisou as estratégias de aprendizagem e a motivação no contexto escolar de 1570 professores cursistas do Programa de Desenvolvimento Educacional. Os dados demonstraram que a desmotivação apresentou correlação negativa e baixa em relação às estratégias de aprendizagem metacognitivas, cognitivas e estratégias de aprendizagem total. Entretanto, os coeficientes de correlação são quase nulos. As estratégias cognitivas, embora utilizadas pelos participantes, apresentaram média aproximadamente 10% menor que o valor médio da variação da pontuação da escala (24), ou seja, a média de pontos obtida pelos participantes foi de 20,41 e a escala utilizada apresenta variação de pontuação entre 1 e 48 pontos. Por outro lado, a média apurada para as estratégias metacognitivas foi maior que o valor médio da variação da pontuação da escala (12), isto é, a média obtidas pelos participantes foi de 13,17 pontos e a escala apresenta variação de pontuação entre 1 e 24 pontos. O autor enfatiza que era esperado que os participantes fizessem mais uso das estratégias metacognitivas, assim, os professores demonstrariam que são capazes de solucionar problemas encontrados em sua comunidade escolar ou administrativa. Os resultados obtidos revelaram que o uso total das estratégias de aprendizagem é baixo e que as estratégias metacognitivas são subutilizadas.

Ávila e Frison (2016) desenvolveram um estudo para investigar se estudantes do curso de formação de professores para escolas não urbanas, o Programa de Educação para o Campo, revelam utilizar estratégias de autorregulação para beneficiar as suas aprendizagens ao longo dos estágios curriculares supervisionados. Foram analisadas as narrativas presentes nos Trabalhos de Conclusão de Curso com base no constructo da autorregulação da aprendizagem. A análise revelou que os participantes foram capazes de utilizar diferentes estratégias de autorregulação da aprendizagem, classificadas em estratégias comportamentais, cognitivas, metacognitivas e motivacionais. O estudo concluiu que a utilização das estratégias de aprendizagem como instrumentos para facilitar a autorregulação do aprender a ser professor permitiu que os futuros professores pudessem pensar e agir de forma contextualizada na escola, solucionando e buscando alternativas, autonomamente, para enfrentar os problemas de forma eficiente com vistas a alcançar a aprendizagem. Além de contribuírem com a aprendizagem dos alunos durante a realização dos estágios, o emprego de diferentes estratégias beneficiou os aprendizes com práticas mais reflexivas e contextualizadas com as necessidades locais.

Em síntese, os estudos confirmam que os alunos não desenvolvem a sua aprendizagem de forma espontânea, pelo menos não como poderiam, e que o aprender ao longo do tempo não assegura o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem eficazes e suficientes para conduzir o aluno a atingir as metas estabelecidas na escola e fora dela (VEIGA SIMÃO, 2002a, 2004; ROSÁRIO; POLYDORO, 2014). Contudo, Rosário (2001) recorre a Zimmerman, Bonner e Kovach (1996, p. 10) para esclarecer que “as estratégias podem ser ensinadas com sucesso ao longo do percurso escolar dos alunos, conquanto sejam integradas num marco alargado de treino auto-regulatório”. Desta forma, o professor, como o principal mediador do conhecimento no contexto educacional, tem sido alvo de temas de pesquisas que procuram conhecer o desenvolvimento desses profissionais, desde o período de sua formação até o período do exercício profissional (VEIGA SIMÃO, 2002a; SALES, 2010; SANTOS; BORUCHOVITCH, 2011; BUSNELLO; JOU; SPERB, 2012; BORUCHOVITCH, 2014; CUNHA 2014; ÁVILA; FRISON, 2016).

As pesquisas relacionadas ao tema mostram ainda que mesmo os professores em exercício revelam conceitos imprecisos acerca do funcionamento de sua própria aprendizagem (SANTOS, 2008; SANTOS; BORUCHOVITCH, 2011), têm

conhecimento limitado ou equivocado sobre as estratégias de aprendizagem (SANTOS; BORUCHOVITCH, 2009), recebem pouca oportunidade de conhecer o embasamento teórico subjacente às estratégias de aprendizagem (BUSNELLO; JOU; SPERB, 2012), além de nem sempre atuarem de modo a favorecer a aprendizagem autorregulada dos estudantes (POLYDORO, 2013; BORUCHOVITCH, 2014).

Sublinhando o efeito positivo da autorregulação no desempenho acadêmico, estudiosos nacionais e internacionais têm confirmado empiricamente que a aprendizagem autorregulada é possível de ser ensinada e desenvolvida durante a escolarização formal, e a sua promoção tem se configurado como um dos principais alvos da educação atualmente (ZIMMERMAN, 1986; VEIGA SIMÃO, 2002b; ZIMMERMAN, 2008; ROSÁRIO; POLYDORO, 2014). Assim, a interação educativa que o professor estabelece com o seu alunado, bem como os estilos educativos propostos pelo sistema educacional são cruciais para favorecer e fortalecer a aprendizagem autorregulada. De fato, a lógica do processo de autorregulação da aprendizagem pressupõe a aquisição mais dinâmica e pró-ativa do conhecimento, pela qual o aprendiz conhece as suas fortalezas e limitações, desenvolve estratégias que potencializam a sua aprendizagem na direção de alcançar as metas previamente estabelecidas (ZIMMERMAN, 1998).

## **2 DELINEAMENTO DA PESQUISA**

### **2.1 Objetivos**

Este trabalho teve como objetivo central analisar as possíveis influências das ações do professor na autorregulação da aprendizagem de seus alunos do 6º ano do ensino fundamental. Como desdobramentos, este estudo apresenta os seguintes objetivos específicos:

- Investigar o conhecimento do professor a respeito da autorregulação da aprendizagem;
- Promover intervenções junto ao professor com a finalidade de construir ações que facilitem o processo de aprendizagem autorregulatório de seus alunos;
- Analisar se as sessões interventivas contribuíram para que o professor provocasse a conscientização da importância da autorregulação da aprendizagem em seus alunos e se, conseqüentemente, os alunos se beneficiaram com as práticas autorregulatórias a partir da perspectiva do professor.

### **2.2 Método**

Esta pesquisa constitui um estudo de caso na modalidade participativa de caráter qualitativo. O estudo de caso, conforme os pressupostos teóricos de Yin (2015), foi o delineamento investigativo eleito por se tratar de uma pesquisa empírica que estudou um fenômeno atual em seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno e o contexto não são evidentes. Segundo o mesmo autor, a observação participante permite que o pesquisador ultrapasse a figura de um observador passivo e participe efetivamente das ações que estão sendo estudadas. Dentre os principais proventos do estudo de caso na modalidade participativa, Yin (2015) relaciona a oportunidade que o pesquisador desfruta em participar de eventos ou grupos que, de outra forma, não estariam acessíveis ao estudo. Em acréscimo, o autor aponta que o pesquisador é capaz de “captar a realidade do ponto de vista de alguém ‘interno’ a um caso, não de alguém externo a ele” (p. 121).

Contudo, uma ressalva importante deve ser feita quanto ao uso do método de estudo de caso: os estudos de caso são generalizáveis às proposições teóricas, porém, não permitem que populações ou universos sejam generalizados

(YIN, 2015). Nesse sentido, o estudo de caso participativo ora apresentado, não tem a intenção de representar uma amostragem, tampouco de inferir considerações que possam satisfazer grupos ou sujeitos além dos relatados nesta investigação. O esforço que foi empregado à luz do método buscou compreender em profundidade o fenômeno estudado e desenvolver o enunciado teórico sobre as regularidades deste fenômeno.

A abordagem qualitativa foi empregada nesta investigação pela possibilidade de permitir uma compreensão ampla do fenômeno em estudo, além de proporcionar o alcance do objeto da investigação com maior profundidade, possibilitando enfoques diversificados (SILVA; MARINHO; FRANÇA, 2013). De acordo com Santos e Greca (2013), a metodologia qualitativa é apropriada para estudar e interpretar o fenômeno social, a partir dos significados que as pessoas remetem a seu respeito. Ainda segundo as autoras, “a pesquisa qualitativa é um campo inerentemente político, formado por múltiplas posições éticas e políticas, o que permite olhar para os objetos de estudo com um foco multiparagmático e possibilita um tratamento que vai além do diagnóstico” (p. 17).

Em consonância com a literatura, a interpretação qualitativa adotada neste estudo oportunizou adentrar a sala de aula da professora participante, de maneira indutiva, em que as categorias emergiram a partir da leitura dos dados e segundo o referencial teórico que norteia esta dissertação. Por fim, a técnica de análise de conteúdo fundamentada nos pressupostos de Bardin (2012) foi utilizada para interpretar os dados.

### **2.3 Participante**

A professora participante como sujeito desta pesquisa, e que escolheu ser chamada pelo nome fictício de Sandra, cursou o Magistério e, posteriormente, Graduação em Letras. Após o curso do Magistério, concluído em 1999, começou a trabalhar como professora estagiária em uma escola municipal. Durante a graduação (2000-2003), Sandra conciliava o estágio na prefeitura pela manhã, o trabalho como professora em uma escola particular no período vespertino e o curso universitário no período noturno. É professora efetiva do Estado de São Paulo desde 2006, e, considerando desde o tempo em que atuou como estagiária até os dias de hoje, totaliza 16 anos na prática da docência. À época de coleta dos dados, Sandra tinha 35 anos.

Sandra atuou como docente da turma de 6º ano de onde foram coletados os dados para o Estudo 2 e onde a professora aplicou as ações autorregulatórias discutidas e desenvolvidas nas sessões de intervenção deste estudo era um grupo composto por 33 alunos, sendo 22 meninos e 11 meninas, com idades entre 10 e 13 anos. A referida turma pertence a uma escola estadual em um bairro de periferia de uma cidade de médio porte no interior do Estado de São Paulo.

O relato da trajetória de vida de Sandra, aqui narrado, é considerado pertinente para que as suas verbalizações sejam compreendidas com mais precisão durante a discussão dos dados. A história de vida da professora, certamente, não está inserida nos objetivos de estudo desta dissertação, porém, suas concepções referentes aos aspectos que envolvem a Educação, suas percepções relacionadas ao desenvolvimento das aulas, aos objetivos a serem alcançados, ao modo de ver seus alunos e suas expectativas para a própria carreira docente estão subjacentes às suas experiências. As informações apresentadas a este respeito foram coletadas durante a primeira sessão interventiva junto à professora.

A Professora Sandra vem de uma família de professores: sua mãe, seu pai e suas tias são professores. Desde a infância, Sandra já estava envolvida nesse ambiente educacional, e, por este motivo, considera que a sua escolha profissional foi *“intuitiva, natural, como se fosse uma consequência.”* Sandra reportou que nunca se arrependeu da escolha, ainda que por vezes tenha pensado em abandonar a carreira em decorrência das dificuldades que enfrentou nos anos iniciais. Para ultrapassar os obstáculos enfrentados, a docente revelou que a sua família lhe transmitiu apoio e foi crucial para que ela superasse as dúvidas e as angústias que lhe submergiam.

Após a conclusão do magistério, Sandra optou pelo curso de Graduação em Letras – Português/Inglês pelo fato de sempre ter gostado de estudar a Língua Portuguesa. Durante o último ano do referido curso, a docente prestou um concurso para trabalhar como professora efetiva na Rede Estadual de Ensino, e foi aprovada. Já no ano seguinte foi convocada para assumir o seu cargo.

Desde o início de sua carreira docente na Rede Estadual, Sandra foi professora concursada e efetiva no cargo, e, por este motivo, considera que a sua atuação profissional começou abruptamente, sem experiência prévia com o público com o qual estava prestes a trabalhar. Segundo a narrativa da docente, a maioria dos professores começa substituindo, e vai aprendendo *“os macetes de sala de aula”*. Desta forma, a professora declarou que este início de carreira foi *“um pouco*

*chocante*”, pois ao confrontar a teoria estudada nos anos de graduação com a realidade em uma sala de aula, o que pôde ser constatado é que a Universidade não prepara o futuro professor para atuar de forma apropriada. Conforme o relato da professora, a teoria estudada durante o curso de graduação é importante para fundamentar a sua prática docente, contudo, é na realidade do cotidiano escolar *“que o professor se torna habilitado a trabalhar de maneira adequada.”*

Ao examinar a sua trajetória profissional, Sandra fez um julgamento positivo de sua carreira e reconheceu que, ao atravessar adversidades, o amor que sente pela sua profissão, aliado ao apoio familiar, foram fundamentais para que ela não desistisse de seu percurso. Na maior parte do tempo, a professora demonstrou ser uma pessoa otimista com relação ao seu trabalho, referindo-se aos seus alunos e aos avanços educacionais por eles alcançados com orgulho e confiança.

Ao ser indagada a respeito de sua expectativa profissional, a professora afirmou que já pensou em pleitear um cargo que a permitisse ficar fora de sala de aula, como por exemplo, uma posição na coordenação, na Diretoria de Ensino ou em qualquer outra função relacionada à Educação. Entretanto, o seu amor pela profissão a manteve no cargo de professora até os dias atuais. Ainda no que tange às suas expectativas, Sandra relatou o que deseja para os seus alunos com a seguinte declaração: *“O sonho que eu tenho é esse: que o aluno da escola pública tenha tantas oportunidades de conseguir chegar aonde ele quer como qualquer outro aluno da escola particular. Esse é o meu sonho.”*

## **2.4 Procedimento de coleta de dados**

Antes de iniciar a pesquisa, a diretora da escola foi contatada e lhe foi solicitada a autorização para a realização da pesquisa. Após o aceite da diretora, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa e aprovado sob o protocolo de número 50459115.0.0000.5515. A diretora foi informada sobre a atividade a ser realizada na pesquisa e lhe foi assegurado o sigilo quanto à identificação da escola e do professor participante. Nesta ocasião, a diretora, tendo sido muito solícita e interessada no trabalho, indicou a professora de Língua Portuguesa para participar da pesquisa pelo fato da referida professora ser efetiva no cargo e de ministrar o maior número de aulas na mesma turma, um total de seis aulas semanais, característica importante para este estudo interventivo.

No primeiro encontro com a professora de Língua Portuguesa, a pesquisadora lhe fez o convite para participar da pesquisa e lhe foram explicados os objetivos do trabalho e a importância de sua participação voluntária. Foi-lhe entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a fim de que conhecesse o procedimento da pesquisa, bem como de que forma a sua participação aconteceria. A pesquisadora ressaltou que a sua colaboração seria livre e não lhe causaria nenhum tipo prejuízo caso não desejasse participar. Foi esclarecido, ainda, que o caráter da pesquisa era rigorosamente confidencial. A pesquisadora ofereceu-lhe um retorno da pesquisa, podendo ser uma cópia da dissertação, um encontro com a pesquisadora para relatar os resultados e as análises dos dados obtidos ou uma palestra para todos os professores da escola interessados na pesquisa, conforme o consentimento da direção e a disponibilidade dos professores.

Após o aceite da professora, a coleta dos dados foi realizada mediante oito sessões interventivas, fora do horário de aula e previamente agendadas no horário de melhor conveniência para a professora. As sessões ocorreram durante o primeiro semestre letivo de 2016, em semanas intermitentes e nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). A sala de leitura da escola foi cedida para a realização das sessões interventivas. Por ocasião da primeira sessão, foram também coletados os dados de identificação da professora e, de imediato, foi estabelecido um relacionamento de cooperação, confiança e empatia, o que facilitou o desenvolvimento da pesquisa. As sessões interventivas duraram, em média, 45 minutos.

## **2.5 Instrumento**

A pesquisa foi estruturada a partir de oito sessões interventivas junto à professora participante. As sessões foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Os encontros foram realizados com o objetivo de conhecer as concepções de autorregulação da aprendizagem da professora participante e, a partir de seus conhecimentos prévios, discutir o conceito de autorregulação fundamentado na teoria social cognitiva e elaborar ações que a professora pudesse desenvolver com a sua turma de 6º ano com vistas a fortalecer a aprendizagem autorregulada nos alunos.

A infusão curricular, também denominada intervenção ecológica (VEIGA SIMÃO, 2002a), foi o modelo interventivo adotado para trabalhar a



autorregulação da aprendizagem com os alunos. Segundo Polydoro (2013), o modelo de infusão curricular permite que a autorregulação seja desenvolvida de forma integrada à disciplina escolar. Desta forma, ao mesmo tempo em que o conteúdo curricular é desenvolvido, a autorregulação, bem como as estratégias de aprendizagem são trabalhadas em contexto, em uma tarefa situada em determinada área do conhecimento. Neste sentido, ao integrar o ensino de estratégias autorregulatórias no currículo da disciplina, o professor poderá monitorar a sua aplicação durante as tarefas requeridas e contribuir para que os alunos percebam que a sua utilização os conduzirá a uma aprendizagem eficaz (ZIMMERMAN, 1998; VEIGA SIMÃO, 2002a, 2002b; ROSÁRIO; ALMEIDA; OLIVEIRA, 2000; ROSÁRIO, 2004).

Durante as sessões de intervenção foram planejados os procedimentos que a professora utilizaria com os seus alunos para ensinar o conceito de autorregulação da aprendizagem e propiciar o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem nos aprendizes. Desta forma, a professora não alterou o conteúdo do seu plano de ensino, ou seja, a autorregulação da aprendizagem foi ensinada e praticada em contexto, aplicado à tarefa curricular previamente planeja.

Entre as sessões interventivas havia um hiato de aproximadamente 10 dias, assim, a professora tinha tempo de desenvolver em suas aulas as práticas autorregulatórias discutidas e planejadas durante as sessões. No início de cada sessão, refletiu-se sobre o processo e sobre as estratégias autorregulatórias utilizadas nas aulas anteriores, verificando se elas tinham sido eficazes ou não na obtenção da meta estabelecida. Os processos pelos quais os alunos vivenciaram a autorregulação da aprendizagem estão descritos nas fases do ciclo autorregulatório propostos por Zimmerman (2000): planejamento, execução, autorreflexão.

## **2.6 Procedimento de análise dos dados**

Os dados coletados referentes às sessões interventivas foram estudados mediante uma análise de conteúdo, conforme definido por Bardin (2012, p. 37) como “(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. A mesma autora ressalta a importância do rigor na utilização da análise de conteúdo, a necessidade de superar as incertezas, e de descobrir o que é questionado. Ainda segundo a autora, a intenção da análise de conteúdo é recorrer a indicadores, sejam

eles qualitativos ou quantitativos, que permitam inferir conhecimentos em relação às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) desses dados. Atendendo ao procedimento de análise de dados proposto por Bardin (2012), esta pesquisa foi organizada em três etapas: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

As sessões interventivas buscaram investir em atividades específicas que atendessem aos objetivos pretendidos nesta pesquisa. O Quadro 1 apresenta uma síntese das referidas sessões e permite a identificação de aspectos que contextualizam as verbalizações da professora participante.

QUADRO 1 - Síntese das sessões interventivas realizadas junto à professora participante

Sessões interventivas	Objetivos	Atividades desenvolvidas	Materiais utilizados
1	Conhecer a trajetória profissional da professora envolvida na pesquisa  Detalhar o percurso da pesquisa	Relato da professora acerca de sua escolha profissional, seu percurso até o presente e suas expectativas na carreira docente  Apresentação da temática da investigação pela pesquisadora e organização das sessões interventivas em anuência com a professora participante	Equipamento para a gravação em áudio  Impressos do projeto de pesquisa
2	Compreender as concepções da professora acerca do conceito de autorregulação da aprendizagem	Registro do relato da professora participante a respeito de seu conhecimento sobre a autorregulação da aprendizagem, bem como sobre estratégias de aprendizagem  Descrição das ações utilizadas pela professora que visam auxiliar os seus alunos no uso das estratégias de aprendizagem com vistas a uma aprendizagem autorregulada	Equipamento para a gravação em áudio
3	Apresentar e discutir o conceito da autorregulação da aprendizagem	Apresentação do constructo da autorregulação da aprendizagem na perspectiva da Teoria Social Cognitiva com os seguintes temas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Definição do constructo da autorregulação da aprendizagem, conforme Rosário et al. (2008)</li> <li>• Fases do ciclo da aprendizagem autorregulada, segundo Zimerman (2000)</li> <li>• Etapas do desenvolvimento da</li> </ul>	Equipamento para a gravação em áudio  Apresentação de slides em <i>Power Point</i> em <i>notebook</i> da pesquisadora

		autorregulação da aprendizagem, conforme Polydoro (2013): ensino direto; uso de modelos; prática guiada; interiorização; prática autônoma	
4	<p>Apresentar e discutir o conceito das estratégias de aprendizagem</p> <p>Apresentar os resultados obtidos da primeira aplicação da EAVAP-EF* nos alunos do 6º ano</p> <p>Discutir ações para treinar os alunos acerca do uso das estratégias de aprendizagem</p>	<p>Apresentação do conceito de estratégias de aprendizagem</p> <p>Apresentação e discussão sobre a classificação dos tipos de estratégias, bem como as tarefas relacionadas a cada tipo (OLIVEIRA, BORUCHOVITCH; SANTOS, 2010):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cognitivas (ensaio, elaboração e organização)</li> <li>• Metacognitivas (monitoramento e regulação)</li> </ul> <p>Leitura e discussão sobre a primeira aplicação da EAVAP-EF nos alunos</p> <p>Produção do primeiro quadro explicativo para a professora utilizar em sua aula seguinte com o objetivo de treinar os alunos quanto ao uso das estratégias de aprendizagem (ver p. 140)</p>	<p>Equipamento para a gravação em áudio</p> <p>Manual da EAVAP-EF</p> <p>Folhas de respostas da EAVAP-EF preenchidas pelos alunos do 6º ano</p> <p>Folhas de sulfite, lápis e canetas coloridas</p>
5	<p>Avaliar o resultado do treinamento que a professora ofereceu aos seus alunos, conforme a sessão 4</p> <p>Planejar a continuação do treinamento acerca das estratégias de aprendizagem que a professora participante continuará a desenvolver com os seus alunos</p>	<p>Retomada da discussão e esclarecimentos a respeito dos tipos de estratégias de aprendizagem e as ações relacionadas a cada tipo</p> <p>Avaliação do treinamento a respeito das estratégias de aprendizagem na perspectiva da professora participante conforme elaborado na sessão 4</p> <p>Construção do segundo quadro explicativo para a professora participante utilizar em sua aula seguinte com o intuito de continuar o treinamento dos alunos acerca do uso das estratégias de aprendizagem</p>	<p>Equipamento para a gravação em áudio</p> <p>Manual da EAVAP-EF</p> <p>Folhas de sulfite, lápis e canetas coloridas</p>
6	<p>Avaliar o resultado do treinamento que a professora ofereceu aos seus alunos, conforme descrito na sessão 5</p> <p>Planejar a continuidade do treinamento sobre a utilização das estratégias de aprendizagem</p>	<p>Avaliação do treinamento a respeito das estratégias de aprendizagem na perspectiva da professora participante conforme elaborado na sessão 5</p> <p>Construção do terceiro quadro explicativo para a professora participante utilizar em sua aula seguinte com o intuito de continuar o treinamento dos alunos acerca do uso das estratégias de aprendizagem</p>	<p>Equipamento para a gravação em áudio</p> <p>Manual da EAVAP-EF</p> <p>Folhas de sulfite, lápis e canetas coloridas</p>

	oferecido pela professora aos seus alunos		
7	<p>Avaliar o resultado do treinamento que a professora ofereceu aos seus alunos, conforme descrito na sessão 6</p> <p>Planejar a continuidade do treinamento sobre a utilização das estratégias de aprendizagem oferecido pela professora aos seus alunos</p>	<p>Avaliação do treinamento a respeito das estratégias de aprendizagem na perspectiva da professora participante conforme elaborado na sessão 6</p> <p>Construção do quarto quadro explicativo para a professora participante utilizar em sua aula seguinte com o intuito de continuar o treinamento dos alunos acerca do uso das estratégias de aprendizagem</p>	<p>Equipamento para a gravação em áudio</p> <p>Manual da EAVAP-EF</p> <p>Folhas de sulfite, lápis e canetas coloridas</p>
8	<p>Discutir os avanços nos processos de ensino e de aprendizagem, que podem ou não ter ocorrido durante o semestre</p>	<p>Registro de relato da professora sobre as suas percepções acerca do treinamento sobre o uso de estratégias de aprendizagem que passou a ser incorporado em suas aulas, bem como o impacto que o conhecimento sobre a autorregulação da aprendizagem agregou à sua prática docente</p> <p>Coleta de sugestões elaboradas pela professora participante para que o tema abordado possa continuar a ser tratado em suas aulas, assim como suas recomendações para o compartilhamento do constructo com os seus pares</p>	<p>Equipamento para a gravação em áudio</p>

\*EAVAP-EF: Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (BORUCHOVITCH; SANTOS, 2010)

### 3 RESULTADOS

Os resultados ora relatados contém todas as falas que foram objeto de análise, bem como os assuntos abordados durante as discussões sobre o constructo da autorregulação da aprendizagem. As verbalizações da Professora Sandra estão reportadas em itálico, entre aspas e dentro de molduras. Os grifos estão sendo utilizados para indicar os elementos mais representativos que justificam as concepções e percepções da docente. As informações contidas nas verbalizações mencionadas que aparecem entre parênteses referem-se a trechos que ficaram implícitos na fala da professora e/ou que foram citados anteriormente. Tais informações têm como objetivo esclarecer ao leitor as intenções nas considerações da professora.

#### 3.1 Categorias de Análise

As três categorias de análise serão apresentadas na ordem em que os objetivos a que cada uma delas contempla foram descritos no item Objetivos (2.1).

Com a finalidade de elaborar as referidas categorias que seriam analisadas a partir dos objetivos propostos neste estudo, procedeu-se à leitura geral do conteúdo das entrevistas. Para efeito de análise, as falas da professora foram organizadas em três categorias, sendo que a segunda e a terceira foram desmembradas em duas subcategorias:

- *As concepções da Professora Sandra a respeito da autorregulação da aprendizagem e as suas expectativas acerca dos alunos do 6º ano do ensino fundamental.*

Estão alocadas nesta categoria todas as verbalizações em que a docente revelava o seu conhecimento sobre a autorregulação da aprendizagem e que permitiam levar a pesquisadora a compreender de que forma viria a tratar o tema durante as próximas sessões de intervenção. Também estão reunidas nesta categoria as percepções e expectativas da professora acerca de seus alunos, buscando, desta forma, conhecer suas crenças e motivações para ensinar e, conseqüentemente, o empenho e envolvimento que a docente estaria disposta a oferecer a esta pesquisa.

- *As discussões sobre o constructo da autorregulação da aprendizagem e o planejamento das ações interventivas junto aos alunos do 6º ano do ensino fundamental:*

- ✓ *O desempenho e a participação dos alunos*

- ✓ *A apropriação do constructo da autorregulação da aprendizagem e das estratégias de aprendizagem por parte da professora participante*

Pertencem a esta categoria o caminho utilizado para a discussão do constructo da autorregulação baseado no modelo de Zimmerman (2000), bem como para o entendimento acerca dos tipos de estratégias de aprendizagem conforme descritos em Oliveira, Boruchovitch e Santos (2010). Encontram-se nesta categoria os procedimentos interventivos adotados pela professora para promover a autorregulação da aprendizagem em seus alunos.

- *As contribuições que as sessões interventivas proporcionaram*

- ✓ *A conscientização dos alunos sobre a autorregulação da aprendizagem e os avanços conquistados na perspectiva da professora participante*

- ✓ *As sugestões sobre o trabalho interventivo na perspectiva da professora participante*

Nesta categoria encontram-se as verbalizações da Professora Sandra que demonstram a sua percepção e avaliação sobre os efeitos da prática autorregulatória em seus alunos do 6º ano, bem como relatos da docente sobre as falas de seus alunos a respeito desta experiência interventiva. Em adição, pertencem a esta categoria as sugestões que a professora reporta para que este trabalho seja duradouro e eficaz.

A seleção das verbalizações da professora Sandra obedeceu a um critério de recorte em que foram consideradas as falas da docente que contribuíram com o objetivo desta pesquisa. Foram excluídas da análise todas as verbalizações paralelas, ou seja, aquelas que não diziam respeito ao tema da pesquisa, ou as que

se referiam a assuntos alheios à Educação, como por exemplo: “Meu filho ficou doente esta semana. Quase foi internado, mas graças a Deus não precisou. Estou tratando em casa”.

### 3.2 Descrição das categorias de análise

#### 3.2.1 Concepções da Professora Sandra a respeito da autorregulação da aprendizagem e as suas expectativas acerca dos alunos do 6º ano do ensino fundamental

A Professora Sandra relata que geralmente explicita aos seus alunos o objetivo das atividades no momento em que as propõe, porém, não de forma sistemática. Fica claro que a professora considera que os alunos são muito jovens para entender qual é o objetivo de tarefa que está sendo proposta.

**“Em alguns momentos sim (explico o objetivo da atividade). Geralmente a gente... eu digo como vai ser desenvolvida aquela atividade, mas especificamente, qual é o objetivo, não em todas (as atividades). **Depende muito da atividade em que você está, do nível de maturidade deles.** Por que às vezes você explica, assim, a finalidade e alguns ainda não têm um entendimento total. Mas em algumas atividades sim.”**

Quando os alunos estão desenvolvendo determinada habilidade, a professora procura explicar de que forma os alunos devem proceder para alcançá-la. Percebe-se que os termos “habilidade” e “objetivo” são usados de forma intercambiária, causando imprecisão quanto ao conceito e, conseqüentemente, à explicação dada pela professora aos alunos.

**“Ontem, em uma atividade que eles realizaram a leitura de um conto, e eles tinham que realizar uma habilidade simples, que era localizar uma explícita. Então, muitos não queriam porque eles tinham que retornar no texto, ler o texto novamente... Eu falei: ‘vocês estão desenvolvendo uma habilidade muito simples, que é localizar uma informação explícita, não implícita. Tá ali. É só você voltar e você vai encontrar a resposta.’ Aí eles relutaram um pouquinho e fizeram. **Então, é assim, eu vejo que quando****

***há a necessidade eu enfatizo qual é a habilidade, qual é o objetivo. E em alguns momentos, às vezes, eu não acho que é tão necessário. Não naquele processo. Mas depois eles vão entender o porquê eles fizeram aquela atividade.***

Quando indagada sobre a capacidade dos alunos na idade de 11 anos de compreender o que são estratégias de aprendizagem e quais são os objetivos de utilizá-las, Sandra demonstra que considera seus alunos muito jovens para tratarem desse assunto. Subjacente à verbalização da professora, existe a ideia de que o ensino e a aprendizagem acerca das estratégias de aprendizagem são mais pertinentes a alunos mais velhos.

***“Eu acho que ainda não (têm condições de entender os objetivos das estratégias de aprendizagem). A maioria ainda não. Quando eles vêm pra nós no 6° ano, eles ainda.... eles estão dentro daquela rotina do Ensino Fundamental I, do primeiro ciclo, de fila.... É diferente, né?”***

Apesar de afirmar que os alunos ainda não estão totalmente preparados para compreender as estratégias de aprendizagem de forma explícita, Sandra relata que ensina aos alunos, implicitamente, maneiras de realizar as tarefas solicitadas, e ainda afirma que os alunos precisam vivenciar os meios de realizar as tarefas. A preocupação de formar alunos autônomos está presente na fala da professora.

***“E alguns conseguem compreender na primeira (a explicação sobre como realizar a tarefa) outros vão compreender na décima. Mas isso é feito, com certeza. Às vezes, a gente acha que está até errando, porque a gente faz tanto essa orientação que, às vezes, parece que a gente tá dando a resposta de tanto que você orienta. Então, às vezes, é preciso ficar um pouquinho mais na retaguarda e deixar que eles sejam mais autônomos também. Isso faz parte da aprendizagem, né? Eles precisam também encontrar meios para chegar naquilo, com orientação.”***



A professora compreende que a estratégia de aprendizagem a ser escolhida deve variar de acordo com a atividade em questão.

*“Bom, **depende muito do conteúdo que está sendo trabalhado naquele momento.**”*

Para a Professora Sandra, o conceito de autorregulação da aprendizagem é desconhecido e a sua concepção não está alinhada à proposta da literatura da área. Entretanto, esta fala expressa o entendimento de que a autorregulação não está restrita ao ambiente educacional.

*“Olha, eu vou ser sincera, **esse termo pra mim é novo: ‘autorregulação’.** Mas pelo que eu entendo, pelo que eu compreendi, é a forma em que o indivíduo, ele consegue, **sem auxílio, sem ajuda, sem intervenção, adquirir aquela habilidade de aprendizagem,** não necessariamente educacional, mas qualquer outra, qualquer outra atividade. Como o termo diz, **o prefixo diz, ‘auto’, ele se autorregula** naquele procedimento que ele precisa fazer, **seja estudar, seja fazer uma lista de mercado...**”*

A professora revela que desconhece de que maneira o professor pode atuar no sentido de fortalecer a autorregulação de seus alunos.

*“Olha, **eu não sei.** Porque se é, como eu falei, né, como eu entendi, se é autorregulação, **o professor não tem que ter um.....uma atitude muito...é... muito enfática nesse momento,** né? Ele deve permitir que o aluno faça esse processo e depois o professor entra... ele entra identificando o que o aluno conseguiu realizar naquela proposta, e aí sim ele vem com a explicação, com a estratégia dele.”*

Durante as discussões teóricas a respeito do tema autorregulação da aprendizagem, a Professora Sandra afirma que os professores, de modo geral, fazem intervenções autorregulatórias de forma não intencional no decorrer das aulas.

*“**Implicitamente**, o professor faz, **não de maneira tão enfática, tão clara**, mas ele faz, mas não ainda desse jeito que permita que o aluno faça essa análise de voltar, de verificar a aprendizagem dele. **É mais superficial**. É o ‘O que eu aprendi?’, que tem lá no material dele ‘O que eu aprendi?’ Ele faz uma retomada do que ele aprendeu naquela situação de aprendizagem. Ele faz uma autoanálise para ver de fato o que ficou.”*

Embora esta fala tenha sido colhida no início do ano letivo, a professora relata as expectativas que tem com relação aos alunos do 6º ano.

*“**Eles são bem comportados, eles são bem atentos. Não tenho muitos problemas com essa sala**. E essa sala tem um pouco dos dois (perfis de alunos: agitados e comportados). Ela tem alunos bem agitados também, que dão bastante trabalho, e tem esses alunos mais atentos, mais participativos. Então, eu achei que é uma mistura..Tem alunos de todos os estilos, né?”*

De acordo com a percepção da professora, é possível identificar que há nesta turma alunos bem preparados para enfrentar esta etapa do ensino, pois demonstram ter características que se espera para alunos no 6º ano do ensino fundamental. Contudo, a turma não apresenta uma situação de aprendizagem homogênea.

*“Então, assim, você vê que aquele aluno é assim, ele **é atento, ele é organizado, ele conseguiu, sabe identificar onde ele está naquele conteúdo**. Então, quando você pede uma pesquisa, um trabalho, você vê que eles trazem, tem aquele retorno, eles realizam exatamente aquilo que foi proposto, né?”*

*“É muito difícil, porque eles são diferentes, **estão em estágios diferentes de aprendizagem**.”*

Ao demonstrar otimismo com relação à turma, a professora avalia que existem alunos que não estão tão bem preparados quanto a maioria da turma para cursarem o 6º ano.

*“Eu estou bem satisfeita com essa turma especificamente, porque eu percebi que a maioria dos alunos, eles estão num mesmo nível de aprendizagem. **Têm algumas exceções em que o professor precisa estar mais atento.** Mas a maioria tem um nível, pra série, pro ano e série, adequados. Não estão avançados, nem abaixo. Pelo que eu tenho analisado. Mesmo sendo agora no princípio do semestre, eles estão bem. O conteúdo que é proposto, eles estão conseguindo desenvolver bem.”*

Apesar de ser otimista e de demonstrar acreditar nos bons resultados de seu trabalho, quando o semestre letivo aproximava-se do fim, a professora relata sentir decepção em relação aos alunos devido à imaturidade, à falta de atenção e empenho da turma.

*“Estou um pouquinho decepcionada, mas como eu falei é mais **pela imaturidade** da parte deles, essa questão de **não atentar, não prestar atenção nos compromissos** que eles têm, né? Como eu falei toda semana eu vou lembrando e hoje eles se esqueceram do livro, de coisas que eu expliquei. E hoje era prova do livro sabe? Coisas que eu expliquei. Então nesse sentido que eu estou meio desanimada, **mas assim, nós vamos continuar.** É que nós **estamos um pouco atrasados** nos conteúdos da apostila, né?”*

Em relação aos atrasos no ensino dos conteúdos da disciplina durante o semestre, a professora explica que isto ocorre devido aos feriados e ao fato de que o plano de aula nem sempre pode ser concluído porque, com muita frequência, é necessário retomar o conteúdo, impedindo o avanço nas discussões.

*“Pela questão de alguns feriados também, e a própria aula pra você programar alguma coisa e **muitas vezes você não conseguir concluir aquilo que você preparou** para aquele dia, porque **você tem que retomar alguns conceitos.** Então assim, acaba atrasando um pouquinho, por vários motivos, né?”*

### 3.2.2 Discussões sobre o constructo da autorregulação da aprendizagem e o planejamento das ações interventivas junto aos alunos do 6º ano do ensino fundamental

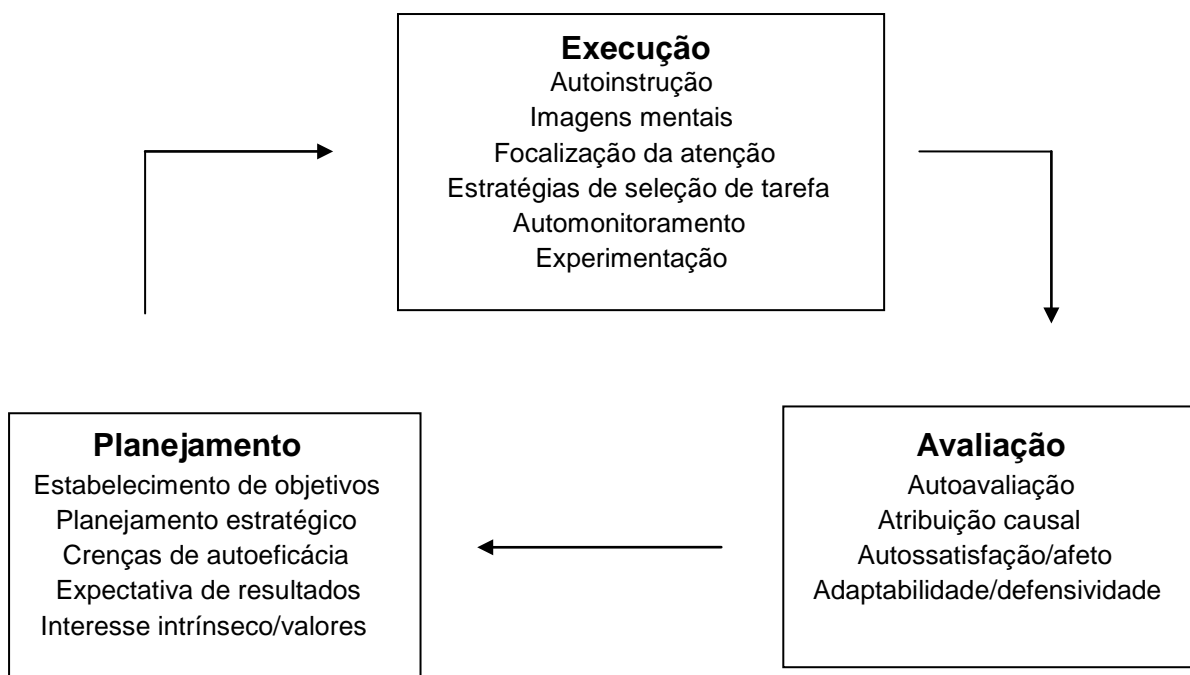
Os encontros interventivos foram dirigidos pela pesquisadora junto à Professora Sandra e contemplaram os seguintes aspectos:

- Compreender a fundamentação teórica da autorregulação da aprendizagem na perspectiva da Teoria Social Cognitiva.

O conceito de autorregulação trazido para a sessão interventiva foi definido por Rosário et al. (2008, p. 274, tradução nossa) como “um processo ativo no qual os alunos estabelecem os objetivos que norteiam a sua aprendizagem, tentando monitorar, regular e controlar a sua cognição, motivação e comportamentos com o intuito de os alcançar.”

- Apresentar e discutir o ciclo autorregulatório da aprendizagem, segundo Zimmeman (2000): planejamento, execução e avaliação, conforme apresentado na Figura 1.

FIGURA 1 - Ciclo autorregulatório da aprendizagem, conforme Zimmeman (2000): planejamento, execução e avaliação



Fonte: Zimmerman (2000)

- Refletir sobre as etapas da aprendizagem autorregulada, conforme Poydoro (2013):
  - 1) O ensino direto (professor-aluno)
  - 2) Uso de modelos
  - 3) Prática guiada
  - 4) Interiorização
  - 5) Prática autônoma
  
- Discutir a classificação e a pertinência dos tipos de estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas descritos por Oliveira, Boruchovitch e Santos (2010), conforme apresentados no Quadro 1.

QUADRO 2 - Classificação do tipo de estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas

	Tipos de estratégias	Ações realizadas
Estratégias Cognitivas	Ensaio	Anotar na íntegra/Copiar o material Sublinhar Perguntar e responder Repetir
	Elaboração	Parfrasear Resumir Criar analogias
	Organização	Selecionar ideias Fazer roteiros ou mapas
Estratégias Metacognitivas	Monitoramento	Compreensão
	Regulação	Reler Rever Ajustar estratégia – pedir ajuda

Fonte: Oliveira, Boruchovitch e Santos (2010, p.39)

- Coconstruir um guia de intervenção para a Professora Sandra desenvolver com os seus alunos a partir das três fases de autorregulação da aprendizagem no contexto do currículo escolar da disciplina da professora participante.

Fundamentada pelas discussões teóricas, a docente propôs organizar as suas aulas elegendo as metas específicas para cada aula e selecionando as estratégias de aprendizagem que seriam mais adequadas para a tarefa requerida. Assim, a docente passou a compartilhar este plano de aula com os seus alunos.

No início de cada aula, a docente explicava o que pretendia e solicitava a participação de toda a turma. Abaixo, um dos quadros elaborados pela docente para ser escrito no canto da lousa, guiá-la durante o treinamento dos alunos e auxiliá-la na checagem do cumprimento das metas ao final da aula:

*Nossa meta hoje: Aprender o Modo Subjuntivo*

*Estou disposto/Eu quero:* (A professora perguntou quem gostaria de se comprometer com a proposta, e todos os 33 alunos presentes mostraram-se dispostos)

*Estratégias:* 1. Copiar e deixar espaço para anotar as explicações.  
2. Sublinhar  
3. Parafrasear

*Checar o que conseguimos fazer hoje*

Cada item do quadro foi explicitado aos alunos, informando-lhes o conceito, esclarecendo eventuais dúvidas acerca do vocabulário e exemplificando o procedimento para realizá-los. A professora treinou o uso de cada estratégia de aprendizagem a partir de seus próprios exemplos de como fazer e solicitou que os alunos fizessem o mesmo em seus próprios materiais. Em seguida, a professora convidou alguns alunos para lerem e/ou explicarem como tinham executado a estratégia de aprendizagem requerida. Assim, os alunos puderam expor os seus próprios resultados enquanto os pares se beneficiavam da aprendizagem através do uso de modelos, segunda etapa da aprendizagem autorregulada proposta por Polydoro (2013).

Durante a aula, a professora voltava ao quadro e localizava o que os alunos estavam praticando naquele momento. Esta checagem era acompanhada de perguntas reflexivas aos estudantes (estratégias metacognitivas), como por exemplo: “Quando você leu o exemplo da apostila, você percebeu se estava entendendo ou não?” e “Grifar as palavras-chave ajudou a entender a explicação do Modo Subjuntivo?”.

Como já referido, a professora e a pesquisadora construíram quadros para serem escritos no canto da lousa e utilizados para treinar os alunos no uso das estratégias autorregulatórias de aprendizagem no contexto do conteúdo da disciplina. As seguintes estratégias de aprendizagem foram explicadas, modeladas e treinadas com os alunos durante as aulas: ensaio (anotar na íntegra, sublinhar e repetir); elaboração (parafrasear e resumir); organização (selecionar idéias); monitoramento (compreensão).

Durante as sessões interventivas junto à Professora Sandra, algumas falas da docente a respeito de como os alunos reagiram frente aos ensinamentos autorregulatórios e estratégicos merecem destaque:

### 3.2.2.1 O desempenho e a participação dos alunos

- Sobre fazer anotações

*“Eu falo que **anotar o conteúdo é importante.**”*

*“Eu acho que nessa atividade alguns apenas ouviram e disseram: ‘Compreendi, pelo contexto compreendi, **não preciso anotar.**’”*

*“(Se depois eles se lembram?) **Aí eu não sei.**”*

*“Eu acho que eles ficam presos ainda naquela questão de ‘**eu vou anotar e vou perder a organização da aula**’, ‘a professora foi até qual ponto?’, ‘isso aqui foi o que eu anotei ou a professora que passou?’, então **esse hábito de anotar não foi desenvolvido neles ainda, né?**”*

*“Eles perguntam: ‘**É pra copiar?**’, ‘**É pra anotar?**’”*

- Sobre sublinhar:

**“Nem todos entendem, né? A gente pensa que todos saibam o que é sublinhar, mas, na verdade, nem todos sabem o que é sublinhar.”**

**“Eles tinham que sublinhar elementos da narrativa escolhido (para reescrevê-lo). Vai ficar a critério de cada um deles (qual elemento escolher para reescrever) mesmo. Cada um vai escolher aquele que ele mais domina. Eu faria isso, né? O que eles mais têm facilidade [...]. Se escolherem as marcas de passagem, devem sublinhar os verbos. Se for, no caso, espaço, que eles sublinhassem o espaço narrativo original. Aí eles ficariam mais focados pra saber o que eles poderiam mudar.”**

- Segundo a professora, alguns alunos parecem não estar preparados para esta etapa do ensino, pois lhes falta conhecimento prévio.

**“Olha, a nossa apostila, e até o próprio material do professor mesmo, vem assim bem vago o conteúdo, ele não aprofunda. Então, é o professor que tem que buscar em outras fontes e, assim, o que acontece com o conteúdo daquele ano? **Subentende-se que o aluno já sabe o conteúdo do ano anterior**, que o aluno do 6º ano já sabe o que são os Modos Verbais, porque já viu ano anterior, **mas na verdade isso não acontece...** O professor tem que retomar.”**

**“Ali no 6º ano, eu acredito que eu tenha alunos em diferentes fases. **Alguns já compreenderam a questão dos Modos**, dos diferentes tempos, sabem identificar que aquele verbo está no pretérito perfeito ou imperfeito, **mas são pouquíssimos**. E tem **uma parte ali, que ainda não entendeu o conceito de verbo**. Porque quando eu peço pra eles identificarem o verbo na oração eles falam o substantivo. Eu falo: “Dá pra conjugar essa palavra?” “Eu cadeira, tu cadeira?” Não dá! Entendeu, tem alunos que [...] por isso é que a gente volta tanto. **Tem que estar voltando o tempo todo.**”**



*“Eu encontrei muita dificuldade na pesquisa do dicionário, que muitos não sabem pesquisar no dicionário, eles não sabem a ordem que seguem, a ordem alfabética. Eles falavam: ‘Professora, onde eu acho essa palavra?’ Eu falava: ‘Pela ordem inicial, depois pela segunda letra.’ Eles não conseguiram. Então, eu tive que pesquisar várias palavras com eles ali do lado.”*

- Sobre a organização do próprio estudo:

*“Não fazem (a tarefa de casa), dois, três, quatro alunos trazem, depois eu tenho que fazer de novo em sala de aula, então, eu já faço em sala. A não ser que seja uma pesquisa, né?”*

*“É, são hábitos. Eles às vezes não querem (fazer a tarefa de casa), igual essa atividade de voltar pra sublinhar, pra copiar eles (dizem): ‘Não precisa professora, não precisa’”.*

- Sobre parafrasear:

*“Eles fizeram bastante essa estratégia (paráfrase) na aula passada, com as palavras do vocabulário. Achei interessante!”*

*“Eles vão precisar reler o texto e reescrever a história, mudando um dos elementos narrativos. Eles vão ter que usar os conhecimentos (a respeito das estratégias de aprendizagem).”*

### **3.2.2.2 Apropriação do constructo da autorregulação da aprendizagem e das estratégias de aprendizagem por parte da professora participante**

No início das discussões a respeito das estratégias de aprendizagem nas sessões interventivas, a professora comparou as estratégias cognitivas e metacognitivas às definições de competências e habilidades conforme as apostilas oferecidas aos alunos pelo Estado propõem.

*“(As estratégias cognitivas e metacognitivas) **assemelham-se um pouco às competências e habilidades**, como se fosse a definição das competências e habilidades, né? **Competência seria saber o q fazer. A habilidade é saber como fazer, como colocar em prática.** O aluno tem q atingir as competências e habilidades destinadas a cada série e ano. Então, assim, eu achei interessante porque...são semelhantes.”*

*“(As **competências e habilidades que o Estado propõe são referentes à) cada situação de aprendizagem.** As competências e habilidades estão organizadas em dois cadernos, no caso um no primeiro semestre e outro no segundo, cada situação é organizada em mais ou menos em 6 a 8 aulas, têm competências e habilidades a serem alcançadas naquela situação. **Têm as habilidades gerais, naquele ano, e as competências e habilidades para cada situação de aprendizagem.**”*

*“**As competências são ações**, são verbos indicando ações, conhecer os verbos do modo subjuntivo em um texto, localizar [...] implicitamente a mensagem do texto, então, são ações, né, que o aluno tem que tentar alcançar. Então, sempre assim, ações, localizar, reconhecer, delimitar aqueles que são do modo subjuntivo, do modo indicativo, sempre tem a ação de sublinhar, são ações, são as competências.”*

*“**Habilidade é colocar em prática. Competências e habilidades não são distintas, elas se completam.** Então, o aluno tem q saber o q fazer e colocar em prática aquilo em ação.”*

*“**No material dele (do aluno) não consta essa informação** (a respeito de quando estão estudando uma competência ou uma habilidade). **O professor é que, antes de começar uma situação**, ele, não, assim, colocando na lousa, mas ele pode fazer assim, ele **explica pra sala que aquela situação vai trabalhar determinados conteúdos, e eles têm aquelas competências e habilidades a serem atingidas. Mas fica a critério do professor.** Isso auxilia bastante, ajuda bastante deixar claro para o aluno o que ele tem que aprender naquela situação de aprendizagem. Como agora, nessa situação eles estão aprofundando a estrutura narrativa.”*

*“Eles conheceram os elementos da narrativa, agora eles estão aprofundando mais em relação à coesão, à coerência de um texto, às pontuações. Então, é assim, fica a critério do professor, **mas acho que todo professor faz isso**, a maioria faz, explicando para o aluno aquilo que ele vai aprender naquela situação. Às vezes assim, **não de maneira direta**, mas o aluno tem uma noção do que ele vai aprender, mas essa informação não tem no material dele, só no nosso.”*

A docente entende que a capacidade dos alunos para compreender o que são habilidades e competências está relacionada à maturidade de cada um deles, o que a leva a assumir uma atitude paciente e de pouca cobrança.

*“Seria até interessante ele ter acesso a essa informação, mas ele não tem... (isso) **depende muito da maturidade do aluno da série.**”*

Durante o aprofundamento das discussões acerca das estratégias de aprendizagem metacognitivas, a professora verbaliza que os professores, de um modo geral, trabalham as referidas estratégias de modo superficial.

*“Implicitamente, **o professor explica** (como utilizar as estratégias metacognitivas) **não de maneira tão enfática, tão clara, mas ele explica, mas não ainda desse jeito que permita que o aluno faça essa análise de voltar, de verificar a aprendizagem dele. É mais superficial.** É o ‘O que eu aprendi?’, que tem lá no material dele ‘O que eu aprendi?’ Ele faz uma retomada do que ele aprendeu naquela situação de aprendizagem. **Ele faz uma autoanálise para ver de fato o que ficou.**”*

Nas verbalizações da professora, é possível observar que o conhecimento acerca das estratégias de aprendizagem passa ser incorporados à sua prática docente.

*“Olha, a nossa apostila, e **até o próprio material do professor mesmo, vem assim bem vago o conteúdo, ele não aprofunda.** Então, é o professor que tem que buscar em outras fontes e, assim, o que acontece com o conteúdo daquele ano?”*

**Subentende-se que o aluno já sabe o conteúdo do ano anterior,** que o aluno do 6º ano já sabe o que são os Modos Verbais, porque já viu ano anterior, **mas na verdade isso não acontece.** E isso é assim em todas as disciplinas, em todas as séries. O professor tem que estar sempre voltando o conteúdo, retomando o conceito, porque na verdade, o aluno não tem conhecimento daquele conceito. Então, eles passam aquele conteúdo como se o aluno compreendesse. Por isso que às vezes aquela situação que era para durar seis aulas, acaba durando doze aulas. E até mais. O professor tem que retomar. **Essa revisão eu faço com eles todo o momento em que eu vou trabalhar o Modo Subjuntivo, mas oralmente.** O Modo Indicativo indica certeza, eu falo porque eles já viram, **mas dessa forma aqui (usando e ensinando os alunos a usarem as estratégias de aprendizagem) eu não fiz.** Vou fazer assim, dessa forma de novo, e vou pedir pra eles anotarem na íntegra.”

**“Eles já sublinharam,** já pesquisaram (o significado das palavras), agora, no caso, entra essa questão de repetir, porque a gente vai repetir essas palavras novamente com a leitura, e trazer o significado dessas palavras e logo após, uma discussão oral que eu faço com eles aqui na apostila. Aí eu pergunto ‘Quais são os acontecimentos que o texto relata?’, **eles precisam parafrasear as palavras.**”

**“E nessa atividade aqui,** ainda depois eles **precisam sublinhar mesmo,** eles precisam voltar no conto e eles vão sublinhar [...] que é um conto de suspense, de terror... Então, eles voltam no conto e sublinhando o trecho que traz essa sensação para o leitor... ‘Qual é o trecho do conto que tem essa intenção de causar essas sensações de medo?’”.

**“Eu falo assim: ‘Vocês precisam sublinhar ou circular,** ou marcar com o marcador de texto.’ Eu não limito, assim, uma ação apenas, mas é interessante também deixar só pra essa atividade vocês circulam e pra outra vocês sublinham.”

Para a professora, incorporar os ensinamentos acerca da autorregulação e das estratégias de aprendizagem em suas aulas influenciou na manutenção da disciplina, e, conseqüentemente, na atenção dos alunos.

*“Então, até assim, se for analisar, (ensinar as estratégias de aprendizagem com vistas a uma aprendizagem autorregulada) **foi positivo** também (para que a turma prestasse atenção). De uma sala de 30, 32 alunos, um aluno apenas falou que não compreendeu (o que eu havia explicado durante aquela aula). Então, se for olhar por esse ângulo, também foi muito positivo, né?”*

*“**Eles ficaram mais focados, porque eles sabiam o que iam fazer, né?** Em silêncio mesmo, todos não iam ficar. Então, realmente **eles ficaram sim (mais focados) se comparado com as outras aulas (quando eu não ensinava sobre as estratégias de aprendizagem inseridas na autorregulação da aprendizagem).**”*

A professora avalia a sua experiência em participar de uma ação interventiva a respeito da autorregulação da aprendizagem. Para a professora, este estudo foi produtivo para a sua própria prática docente:

*“Eu acho que **ficou mais claro pra mim**, naquele momento em sala de aula onde quero chegar. Quando eu coloquei, **deixei claro ali a meta e as estratégias**. Eu acho que ficou mais claro pra não perder o foco mesmo, porque é muito fácil, você viu como **é fácil perder o foco ali**. Então, daquela forma eu acho que consigo voltar mais para o foco e tentar puxá-los mais para aquela proposta.”*

*“Eu vi que **em todas as situações da vida** (podemos nos autorregular), né? **Você tem que ter um objetivo** para aquele dia, o que você vai fazer. **Eu estou pensando as estratégias que eu vou ter que colocar em prática hoje, na minha vida pessoal** o que eu vou precisar fazer, é assim.”*

*“Eu achei que foi algo que **veio a acrescentar muito na minha prática docente**. Já era algo que eu fazia, mas não de uma maneira, assim, tão explícita, tão objetiva, mas, assim, da maneira que foi conduzido, deixando claras as metas para aquela aula, as estratégias que nós precisávamos utilizar pra alcançar o objetivo de aprendizagem dos alunos daquela aula favoreceu muito, **contribuiu muito pra organização deles.**”*

**“Eu acho que (a minha prática docente) mudou sim, porque mesmo que eu fizesse (o controle e o ensino do processo são tantas intervenções que a gente tem durante a aula, tantas coisas que interrompem a sequência da aula que é muito fácil eu mesma dispersar. Vai passando o tempo e um chama, um entra e você acaba perdendo também seu foco. (Você) para pra explicar ali pra algum aluno, e dessa forma eu fiquei um pouquinho mais focada também, voltada para aquilo que eu precisava concluir naquela aula. Então, mesmo que houvesse interrupções, eu tentava resolver o mais rápido possível pra voltar e concluir o meu objetivo, porque eu tenho uma meta, eu tenho que ensinar aquilo. Então, dessa forma, eu trouxe pra todas as minhas aulas também. Tentar o máximo possível cumprir aquele objetivo, que às vezes eu pensava assim: ‘Eu vou tentar, mas se não der tudo bem. A gente continua na próxima aula’. Dessa forma, não eu fiquei mais assim. Eu tenho que concluir, eu preciso concluir hoje, independente de qualquer coisa a gente vai chegar ao máximo possível no final. Isso tem sido bom pra minha prática como professora, mesmo na minha rotina diária.”**

*“Eu gostaria de agradecer por essa experiência de trazer esse conhecimento. **Gostaria de ter me aprofundado mais, ter estudado mais ou buscar ainda, né?** Ainda dá tempo. Mas, assim, foi muito gratificante. **Acrescentou à minha prática, acrescentou aos meus alunos.** Então, o professor quando vê o resultado positivo fica feliz.”*

### 3.2.3 Contribuições que as sessões interventivas proporcionaram

#### 3.2.3.1 A conscientização dos alunos sobre a autorregulação da aprendizagem e os avanços conquistados na perspectiva da professora participante

A Professora Sandra pondera sobre a participação dos alunos. Para a professora, este trabalho foi produtivo e favoreceu o desenvolvimento da aprendizagem. A professora relatou que os alunos também perceberam que as ações autorregulatórias propostas durante as aulas contribuíram para promover a aprendizagem.

*“E o 6º (ano), eu estou sentindo que gradativamente **eles estão evoluindo.**”*

*“**Estão adquirindo mais maturidade,** principalmente com essa proposta de deixar claro o que eles querem.”*

*“Eu fiz aquela pergunta no final **‘Será que nós conseguimos aprender?’**, **‘Compreenderam melhor o texto?’**. É obvio (que precisamos monitorar a nossa própria aprendizagem), mas você precisa ficar ali incentivando essas ações mesmo. Mas eu **senti essa melhora no foco deles mesmo.** Eu vejo quando eu estou explicando e eu vejo alguns alunos **antes um pouco dispersos, (agora estão) mais atentos.** Até você perguntou se eu achei, em comparação a outra aula, eles mais atentos naquele momento da explicação, e eu percebi também. Têm sempre as exceções.”*

*“**Eles conseguiram organizar melhor a aprendizagem individual** de cada um, alguns não conseguiram tanto, mas eu **percebi que a maioria da sala conseguiu entrar nesse ritmo de ‘Por que eu estou fazendo isso? Onde que eu quero chegar com isso?Onde a professora quer que eu chegue com essas estratégias?’** E eles mesmos perceberam a melhora, tanto que **eles falaram: “Ah professora, agora eu sei o que eu preciso aprender hoje.Fica mais claro, eu sei para onde ir, até onde eu devo ir”.** E eu acredito que ao longo prazo, como eles tiveram pouco tempo nós já vimos alguns efeitos muito positivos, **ao longo prazo com certeza teríamos mais resultados ainda.**”*

*“Eu questionei a sala se eles estavam gostando da maneiras que a professora estava conduzindo as aulas, deixando claras as metas, as estratégias, e eles falaram que sim. E essa aluna, principalmente, ela falou: **‘Professora, agora quando eu me lembro da minha meta, aquilo que eu quero atingir pra minha vida, aí eu fico mais assim focada’.** Ela falou: **‘Eu fico mais motivada’.** Eu falei: **‘Que bom, né?’** Então, toda vez que eu lanço na lousa as metas pra aula, eles **também remetem àquela meta que eles citaram naquela primeira aula.**”*

*“Mas **outros alunos também falaram que gostaram dessa forma (de organizar as aulas)**, eles ficam mais focados realmente naquilo que eles precisam fazer, eles não se dispersam tanto.”*

*“Mas eu, **como professora, percebi nas aulas que alguns ficaram realmente mais focados naquela atividade**. Tanto que depois da correção dos cadernos, eu contei quantos alunos tinham terminado, concluído a atividade, e da sala toda, três alunos não terminaram apenas, todos os outros fizeram. E **antes, acredito, nunca contei, mas acredito que haveria mais alunos sem concluir**, porque (eles pensavam assim) ‘e eu terminar bem, se eu não terminar também’. Então dessa forma eles ficaram “eu preciso, eu tenho que terminar essa.””*

*“**Tem uma meta a ser atingida**. E a cobrança da gente sempre ali reforçando. Mas isso que eu percebi também **eles ficaram mais responsáveis pela própria aprendizagem**.”*

*“O interessante das crianças principalmente nessa etapa ainda 6º ano, eles ainda são condicionáveis, parece que eles assimilam muito mais rápido algo uma nova aprendizagem. Então, eu percebo às vezes quando entro em sala, **quando eu já começo a me organizar aí um pergunta: ‘Professora você vai colocar na lousa (a nossa meta e as estratégias que vamos usar)?’ Eles já perguntam.**”*

*“**‘As metas?’ Eu falo: ‘Vou (escrever na lousa)!’** Eles perguntam, aí eu já me organizo, porque eles querem saber. Então, você vê como eles aprendem rápido, né?”*

### **3.2.3.2 As sugestões sobre o trabalho interventivo na perspectiva da professora participante**

No dizer da professora, esta ação deveria ocorrer durante um período mais prolongado, pois os resultados seriam ainda mais relevantes:

*“Como é um processo, requer tempo pra você ver realmente resultado, ainda mais em crianças. Então, assim, **questão de dois, três meses a gente já viu um resultado, imagina ao longo prazo?**”*



***“Eu acho que o efeito (de fazer uma intervenção mais prolongada) seria bem bacana. Seria o resultado bem mais sólido pra sua pesquisa, até o fim do ano, se houvesse esse tempo.”***

***“Eu acredito que esse é um processo que se for feito da maneira correta, tem um curto e longo prazo, até o fim do ano, eu creio que vai ter um retorno bem bacana.”***

A Professora Sandra acredita que este trabalho interventivo deveria ser estendido aos demais professores da escola.

***“Eu acho que seria bem interessante os professores terem acesso a essa teoria e tentarem também aplicar no dia-a-dia em sala de aula deles. Eu acredito que sim, que como foi útil, tem sido útil pra mim, acredito que pra muitos professores também, que da mesma forma que eu conduzia achando que era suficiente (o eu vinha fazendo). Conhecimento sempre acrescenta, né? O professor nunca para de aprender. Então, ele precisa buscar novas teorias, novos conhecimentos. Então, acredito que seria muito bacana se os outros professores tivessem também acesso.***

***“Trazer a teoria explicitando, trazendo a experiência que eu tive. (Eu) também poderia falar, passar para os colegas. Então, eu acho muito viável, acho bem interessante mesmo.”***

***“Porque é muito interessante, até para os outros professores usarem como estratégia.”***

Os dados até então descritos resultam das verbalizações da Professora Sandra a respeito de suas concepções sobre a autorregulação da aprendizagem, suas expectativas em relação aos seus alunos do sexto ano, bem como a avaliação que a docente faz acerca da experiência interventiva vivenciada durante o primeiro semestre letivo de 2016 e a sua percepção sobre as contribuições que esta prática proporcionou para si mesma e para os seus alunos. Em adição, as

falas acima transcritas apresentam sugestões que a professora participante ofereceu ao trabalho interventivo. Os dados apurados provocam a necessidade de uma discussão fundamentada na literatura sobre as implicações desta experiência para a ação docente, assunto a ser tratado a seguir.

## 4 DISCUSSÃO

A análise dos dados imbricados na fala da Professora Sandra permitiu que a pesquisadora transitasse entre a realidade educacional que a participante vivencia em sua rotina de trabalho e a teoria que fundamenta esta dissertação. Este movimento, ora em consonância, ora em desalinhamento, provocou inquietações e certezas que conduziram à discussão dos dados de forma inferencial, na busca por alcançar o debate para responder aos objetivos propostos.

Nesta sessão, os dados serão discutidos em face à literatura sobre o tema da autorregulação na perspectiva da Teoria Social Cognitiva na ordem em que as categorias foram apresentadas no item referente aos Resultados. As revelações proporcionadas através das verbalizações da professora participante serão aqui tratadas considerando-se que durante o processo de coleta de dados já foi possível observar mudanças na percepção da concepção da participante, tanto a respeito do constructo em estudo, quanto de sua prática docente e de suas expectativas a respeito de seus alunos. O processo de coleta de dados também proporcionou mudanças na pesquisadora, pois, afinal, a realidade social quando confrontada com a literaturatorna-se sobressalente e assume natureza imperiosa.

Os resultados revelaram que a Professora Sandra desconhece o conceito de autorregulação da aprendizagem, e que, conseqüentemente, não faz uso do constructo de forma intencional em sua prática docente. A professora interpreta o conceito através do que indica o prefixo “auto” que nomeia o constructo e, assim, infere que se trata de aprendizagem que acontece sem o auxílio do professor, dos pais, dos pares ou de nenhum outro agente que instrua o aluno ou modele a sua aprendizagem. Esta abordagem conduz a professora a acreditar que o aluno autorregula a aprendizagem “*sem intervenção*” por parte do professor, e que, portanto, este não precisa atuar de forma mediadora nesse processo. Antes, deve esperar que o aluno caminhe sozinho e somente após os esforços empregados pelo estudante deve agir “*identificando o que o aluno conseguiu fazer*” e, então, apresentar explicações com o oferecimento de estratégias. Desta forma, a compreensão do conceito situa-se no extremo oposto do que a literatura define como aprendizagem autorregulada. Em contraponto, Sandra entende que a aprendizagem autorregulada está para além da Educação, ou seja, está presente em outras situações cotidianas.

De um modo geral, a docente relata que acredita que os demais professores medeiam a autorregulação da aprendizagem em seus alunos, porém não de maneira enfática, explícita ou clara, e sim de forma superficial. Os alunos não são ensinados a acompanhar a sua própria aprendizagem, ou a perceberem se estão aprendendo ou não. A professora participante afirma que em alguns momentos explicita aos alunos o objetivo da tarefa ou do conteúdo a ser estudado, porém este procedimento não acontece regularmente, pois depende da atividade em questão e do nível de maturidade dos estudantes. No dizer da professora, os alunos do 6º ano do ensino fundamental, em sua maioria, ainda não estão preparados para compreender tais ensinamentos.

Ao analisar as verbalizações de Sandra acima apresentadas e ao confrontá-las com a literatura, é possível perceber que a professora não compreende a dimensão do que representa uma aprendizagem autorregulada, apesar de revelar esforço nessa direção e de se interessar em contribuir para a aprendizagem de seus alunos. Sua fala é por vezes contraditória, pois, ao mesmo tempo em que entende que a autorregulação é um caminho a ser percorrido sozinho pelo aluno (*“ele consegue, sem auxílio, sem ajuda, sem intervenção, adquirir aquela habilidade de aprendizagem”*), a docente acredita que é necessário haver orientação por parte do professor (*“Eles precisam também encontrar meios para chegar naquilo, com orientação”*). Em acréscimo, por um lado a docente demonstra desconhecimento teórico ao relatar que os alunos do 6º ano ainda não têm maturidade para receber os ensinamentos de uma aprendizagem autorregulatória (*“Depende muito da atividade em que você está, do nível de maturidade deles.”*), mas por outro lado, acerta quando afirma que a autorregulação não está restrita aos domínios acadêmicos (*“...seja para estudar, seja para fazer uma lista de supermercado.”*), e assim, que a sua aprendizagem traz benefícios para as demais áreas da vida.

A autorregulação da aprendizagem é descrita na literatura como uma ação consciente e voluntária de gerência sobre as próprias atitudes, pensamentos e sentimentos, e que opera através de processos cognitivos subsidiários, tais como a auto-observação, o processo de julgamento e de autorreação (ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1990). Nesta direção, estudos acerca do tema têm apontado para a necessidade de instruir e oportunizar tanto os professores em exercício (ZIMMERMAN, 1990; VEIGA SIMÃO, 2002a, 2002b; BUSNELLO; JOU; SPERB, 2012; PERASSINOTO; BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2013) quanto os futuros professores a apoderarem-se da teoria da autorregulação e de estratégias de

aprendizagem para que possam avançar na eficácia da ação docente (DEMBO, 2001; GANDA, 2011; BORUCHOVITCH, 2014, ÁVILA; FRISON, 2016).

Quando se analisa as verbalizações de Sandra a respeito da sua própria participação no processo de aprendizagem de seus alunos é possível depreender que a professora acredita que a aprendizagem de estratégias autorreguladas pode acontecer pelo aluno isoladamente (*“Ele deve permitir que o aluno faça esse processo e depois o professor entra [...] com a explicação, com a estratégia.”*). Ávila e Frison (2016) recorrem a Zimmerman (2001) para explicar que os mecanismos que envolvem a autorregulação da aprendizagem não são caracterizados por uma “autoeducação”, antes, incluem meios sociais de educação, em que os pares e os professores atuam de forma incisiva para viabilizar o processo.

Na perspectiva social cognitiva, segundo Zimmerman e Kitsantas (1997), os alunos precisam de orientação social durante a fase inicial de aprendizagem de habilidades complexas para prepará-los para uma prática autorregulatória eficaz. Os mesmos autores esclarecem que quando os alunos, isoladamente, fazem as suas próprias descobertas metodológicas de aprendizagem, eles tendem a focalizar mais nos resultados, a atribuir-lhes causas pessoais incontroláveis, sentem-se desestimulados a persistir na aprendizagem e não utilizam experiências metacognitivas ao seu favor. Desta forma, os alunos ficam mais expostos a erros e a sentimentos pessoais desfavoráveis em relação à aprendizagem, sujeitando-os a riscos desnecessários.

Considerando que os professores medeiam a aprendizagem, Piscalho e Veiga Simão (2014a) esclarecem que, a fim de que o professor consiga promover competências autorregulatórias em seus alunos, é crucial que eles próprios sejam capazes de (re)contextualizar a sua função mediadora no processo de aprendizagem, e para tanto, necessitam conhecer os complexos processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais que o ato de aprender requer. A revisão de literatura realizada por Boruchovitch (2014) permitiu que a autora concluísse que os futuros professores e os professores em exercício não estão preparados para realizar intervenções com estratégias de aprendizagem autorreguladas junto aos discentes, provavelmente por falhas na formação docente. Nesta perspectiva, ao apurar informações conflitantes em professores e futuros professores a respeito dos conceitos percebidos acerca de estratégias de aprendizagem autorregulatórias, Santos (2008) sugere que sejam criadas oportunidades para que o professor reflita

sobre as suas práticas e as fundamentações teóricas que as norteiam. Em consonância com o exposto, os dados revelados por esta pesquisa apontam para a necessidade de articulação entre a prática docente e o conhecimento teórico que a subsidie.

Veiga Simão (2002a) realizou uma intervenção a partir do modelo de infusão curricular objetivando fomentar nos alunos uma regulação consciente e deliberada de aprendizagem e de estimular os professores para a reflexão sobre a sua prática, quer confrontado-a com a teoria, quer com suas ações. Os professores que participaram da intervenção apontaram quatro dimensões de mudanças em suas práticas pedagógicas: aspectos processuais (sequência de atividades, organização dos conteúdos, papel do professor e do aluno, utilização do espaço e do tempo, organização social da social da aula, o sentido e o papel da avaliação e a concepção e utilização de materiais curriculares), aspectos atitudinais (ajudar o aluno a aprender, questionamento sistemático, visão crítica e reflexiva do processo), aspectos conceituais (refletir a prática com referentes teóricos, o professor como “aprendente”, estratégias de aprendizagem com status de “conteúdos”) e envolvimento pessoal na formação (envolvimento em projetos, ações de formação, participação mais ativa nas reuniões, intervenção em salas de estudo e trabalho em equipe). Os dados revelaram que os alunos do grupo da intervenção obtiveram resultados estatisticamente superiores e progrediu mais do que os demais grupos. A autora admitiu a hipótese de que essas diferenças estariam relacionadas com as práticas dos professores que participaram da intervenção.

Frente ao exposto, esta pesquisa asselha-se ao estudo relato anteriormente, visto que em ambos os casos os alunos que participaram da intervenção demonstraram ter sido beneficiados pela influência interventiva do professor. Assim, é válido ressaltar que os comportamentos futuros que os alunos apresentam não são frutos do acaso, mas estão intrinsecamente ligados ao processo de aprendizagem autorregulatória proposta por Zimmerman (1998, 2000): planejamento, execução e autorreflexão.

A formação de docentes, neste sentido, resultaria em conhecimentos mais sólidos e esclarecidos que permitiriam à Professora Sandra promover um ambiente de aprendizagem com oportunidades efetivas de escolha e de controle sobre as atividades requeridas (ZIMMERMAN 2002; ROSÁRIO et al. (2008). Nessa direção, Boruchovitch (2010) defende que as instituições de ensino devem promover

projetos que viabilizem o ensino da aprendizagem autorregulada para que esta possa assumir um enfoque preventivo e não remediativo no contexto escolar.

As verbalizações da professora a respeito da relação entre maturidade e capacidade para autorregular a aprendizagem merecem uma reflexão destacada. Zimmerman (1989, p. 331; tradução nossa) afirma que “a capacidade pessoal do aluno em se autorregular depende da aprendizagem e do desenvolvimento”. Nesta mesma perspectiva, Bandura (1986) acredita que os alunos mais velhos e mais experientes conseguem autorregular a sua aprendizagem com mais eficácia. Isto implica em dizer que as variações no contexto e nas experiências pessoais devem ser consideradas para entender como o estudante autorregula a sua aprendizagem (ZIMMERMAN, 1989).

Todavia, os mesmos autores são enfáticos em defender que, sob a perspectiva triádica, a formação identitária é um processo cíclico e progressivo e que, portanto, gradualmente, as crianças desenvolvem a capacidade de refletir sobre as suas crenças e de articulá-las com mais precisão. Para tanto, Piscalho e Veiga Simão (2014a; 2014b) ressaltam que as crianças, desde a idade pré-escolar, já devem ser alvos dos ensinamentos da aprendizagem autorregulatória, pois, além de desfrutarem dos benefícios imediatamente, serão favorecidas em seus estudos no futuro. Conforme Paris e Paris (2001, p. 99; tradução nossa), os professores podem usar de seus conhecimentos acerca da autorregulação da aprendizagem de diversas formas e, assim, “estudantes de todas as idades podem se beneficiar das análises e discussões a respeito das estratégias de aprendizagem.”

A concepção que a Professora Sandra retrata a esse respeito deve ser interpretada com cautela, pois, se a literatura fornece subsídios para crer que a maturidade é componente importante para a autorregulação, por outro lado, não se pode concordar que a imaturidade seja empecilho para tal ensinamento. Se assim o fosse, tanto professores quanto instituições de ensino estariam autorizados a assumir uma posição aceitadora e não transformadora frente ao processo de aprendizagem dos alunos. A este respeito, conclui-se, portanto, que o ensino autorregulatório deve fazer parte do contexto escolar desde os primeiros anos acadêmicos, de acordo com a etapa de ensino, a idade dos alunos e as características pessoais de cada grupo.

Embora a professora reporte que em sua turma há alunos em diferentes estágios de aprendizagem e que este fato dificulta o seu trabalho (“É muito difícil, porque eles são diferentes, estão em estágios diferentes de

*aprendizagem*”), a sua percepção otimista referente à capacidade de aprendizagem de seus alunos é sobressalente (“*Eles são bem comportados, eles são bem atentos. Não tenho muitos problemas com essa sala*”, “*ele é atento, ele é organizado, ele conseguiu, [...] quando você pede uma pesquisa, um trabalho, você vê que eles trazem, tem aquele retorno, eles realizam exatamente aquilo que foi proposto*”). Este dado indica que a professora acredita nas capacidades e potencialidades para aprender de sua turma de modo geral, o que agrega valor significativo à sua atuação. Caso contrário, poderia deixar de investir em alguns alunos que demonstrassem ter dificuldade em acompanhar os demais, ou mesmo, poderia estabelecer metas menos exigentes para o grupo como um todo. Ganda (2011) refere-se a Woolfson e Brady (2009) e a Woolfson, Grant e Campbell (2007) para esclarecer que os docentes que acreditam na capacidade dos seus alunos em aprender, geralmente, são mais dedicados e empregam mais esforços em desenvolver novas maneiras de ensinar, persistem diante das adversidades e estão mais dispostos em acompanhar o desempenho de seus alunos.

É possível considerar que a história de vida de Sandra seja uma das causas responsáveis pelo olhar otimista que demonstra ter pelos seus alunos. Segundo Knowles, Cole e Presswoud (1994), a história pessoal e a reflexão informal que fazemos ao nos recordarmos e interpretarmos as experiências relacionadas à educação, ou seja, o que pensamos a respeito da escola, da sala de aula e do ensino exerce importante influência na formação e nos fundamentos da prática docente. O percurso de vida relatado pela Professora Sandra, conforme descrito na sessão Método, revela que a docente vivenciou, desde a infância, aspectos positivos relacionados à educação. Esses dados assemelham-se às considerações trazidas por Sadalla (1998), que também averiguou que a professora participante daquela pesquisa exerce a sua prática docente sob clara influência de suas concepções de criança e de educação. A mesma autora afirma que, como reflexo, a professora participante de sua pesquisa não age de forma a modificar as ações de seus alunos, ao contrário, apresenta-se como uma professora disposta a aceitar as condições e comportamentos de seus alunos.

Não obstante, durante o desenrolar do semestre letivo, Sandra relata estar decepcionada com esta turma (“*Estou um pouquinho decepcionada [...] é mais pela imaturidade da parte deles, essa questão de não atentar, não prestar atenção nos compromissos que eles têm*”). Ainda assim, a sua preocupação está centrada na aprendizagem dos alunos (“*É que nós estamos atrasados nos conteúdos da*



*apostila.*”) e em conseguir desenvolver o conteúdo programático estabelecido. Mesmo diante da adversidade, a docente afirma a sua persistência (*“mas assim, nós vamos continuar”*) e confere também a fatores externos o fato de estar atrasada em sua programação (*“Pela questão de alguns feriados também”*). Embora a professora reconheça que há obstáculos a serem superados, a sua percepção tolerante acerca dos acontecimentos a conduz a aceitar os fatos e não a problematizá-los. É oportuno observar que, embora a docente compreenda os elementos fundamentais no processo de ensino e de aprendizagem e que esteja disposta a planejar estratégias que motivem os seus alunos, a sua ação docente necessita ser mais bem fundamentada, mais respaldada teoricamente a fim de alcançar os resultados desejados.

A análise dos dados referentes ao desempenho e à participação dos alunos evidencia que Sandra acredita que o emprego das estratégias de aprendizagem é importante para que o resultado esperado seja alcançado (*“Eu falo que anotar é importante”, “Aí eles ficariam mais focados pra saber o que eles poderiam mudar”*). Contudo, o relato da professora revela que o desempenho de seus alunos fica prejudicado, pois lhes faltam conhecimento prévio sobre o tema, treino intencional a respeito das estratégias autorregulatórias, bem como experiência nos anos anteriores que lhes favorecesse desenvolver hábitos de aprendizagem autorregulada (*“Compreendi, pelo contexto compreendi, não preciso anotar.”; “[...] eu vou anotar e vou perder a organização da aula”, “esse hábito de anotar não foi desenvolvido neles ainda”, “nem todos sabem o que é sublinhar”, “não precisa, professora, não precisa”*).

A esse respeito, Polydoro (2013) ressalta que, erroneamente, os professores tendem a supor que a autorregulação da aprendizagem, bem como as estratégias de aprendizagem, já tenham sido trabalhadas nos anos anteriores. Assim, segundo a mesma autora, supõe-se que os alunos já estejam preparados para enfrentar os desafios que a nova etapa de ensino exigirá. Entretanto, ainda que os alunos já tenham experimentado uma aprendizagem autorregulatória, ajustes são sempre necessários à complexidade de um novo nível de ensino. Adicionalmente, estudos sobre o tema têm apontado que não basta conhecer as estratégias de aprendizagem autorregulatórias, é preciso saber como, quando, porque, onde e quais estratégias utilizar (ZIMMERMAN, 1998; POLYDORO, 2013; FERNANDES,

2013). Em síntese, o processo autorregulatório precisa ser vivenciado ao longo da vida e constantemente ajustado.

Como anteriormente referido, Sandra não age intencionalmente para modificar a compreensão de seus alunos, não demonstra ter uma ação que remeta aos conceitos autorregulatórios da aprendizagem e ao ensino das estratégias de aprendizagem, antes, mantém uma postura pouco questionadora. Esses resultados foram semelhantes aos encontrados por Santos e Boruchovitch (2011), visto que em ambos os estudos foram percebidas concepções equivocadas a respeito das estratégias de aprendizagem e, que, possivelmente, as participantes não tenham recebido instrução adequada sobre o tema. Em decorrência do exposto, é possível aventar que as professoras participantes, em ambas as pesquisas, ainda não estejam conscientes da importância de direcionar as suas práticas docentes ao ensino do processo de aprender, antes, concentram esforços nos resultados da aprendizagem. Além disso, é plausível afirmar que algumas participantes negligenciem o processo autorregulatório de ensino e de aprendizagem por desconhecerem a sua eficácia. Em acréscimo, a literatura demonstra que mesmo que os alunos demonstrem conhecer um vasto repertório de estratégias autorregulatórias, se não estiverem intrinsecamente motivados, a sua eficácia estará comprometida (ZIMMERMAN, 1989).

No início das discussões a respeito das estratégias de aprendizagem, Sandra relatou que percebeu que há semelhanças entre as definições de “estratégias cognitivas e metacognitivas” e “competências e habilidades” conforme estão descritas nas apostilas fornecidas aos professores pelo Estado. No dizer da professora, *“a competência é saber o que fazer”*, enquanto *“a habilidade é saber como fazer”*. A docente ainda revela que acredita que todo professor, ou pelo menos a maioria, explica aos seus alunos quais habilidades e competências estão sendo propostos para cada situação de aprendizagem. Contudo, ainda segundo a docente, nem sempre isso acontece de maneira explícita (*“Às vezes assim, não de maneira direta, mas o aluno tem uma noção do que ele vai aprender.”*).

A falta de compreensão com embasamento teórico acerca das estratégias de aprendizagem conduziu à má interpretação daquilo que estava sendo sugerido na sessão interventiva. Perassinoto, Boruchovitch e Bzuneck (2013, p. 352) referem-se a Garner e Alexander (1989) e Dembo (1994) para definir estratégias cognitivas como “comportamentos e pensamentos que influenciam o processo de aprendizagem, de forma que a informação possa ser recuperada mais

eficientemente da memória, sempre que necessário.” Já as estratégias metacognitivas, segundo os mesmos autores, são ações de planejamento, de regulação e de monitoramento do pensamento.

Nesse sentido, foi observado que a professora relata, por diversas falas, que ela mesma e outros professores já adotam práticas pedagógicas semelhantes ao que o constructo da autorregulação e ao uso das estratégias de aprendizagem propõem (“Às vezes, a gente acha que está até errando, porque a gente faz tanto essa orientação”). Entretanto, a professora reconhece que tais práticas não aconteciam de forma sistemática e explícita. O mesmo resultado pode ser constatado em pesquisa realizada Busnello, Jou e Sperb (2012) que verificaram que os professores daquela pesquisa já utilizavam em as aulas muitas propostas sugeridas durante a intervenção, porém, o conhecimento teórico foi fundamental para motivá-los a praticá-las em suas rotinas de trabalho.

Durante o percurso das sessões interventivas, foi possível observar modificações na condução do planejamento, na execução das aulas e na concepção a respeito do tema por parte da professora participante. As verbalizações da professora revelam que o treino no uso de estratégias de aprendizagem, bem como os resultados verificados foram encorajadores para fortalecer a percepção de que o ensino da aprendizagem autorregulada promove benefícios para os alunos (“Eles fizeram bastante essa estratégia (paráfrase) [...]. Achei interessante!”, “Eles vão ter que usar os conhecimentos a respeito das estratégias de aprendizagem”, “Eles ficaram mais focados, porque eles sabiam o que iam fazer [...] se comparado com as outras aulas (quando eu não ensinava as estratégias de aprendizagem inseridas na autorregulação da aprendizagem”). No dizer da professora, no decorrer do semestre, os alunos passaram a conhecer as metas de aprendizagem de cada aula (e eram convidados a adotá-las para si) e foram ensinados a utilizar as estratégias de aprendizagem propostas para alcançar os objetivos estabelecidos, não só houve mais interesse pelo estudo, mas aconteceram mudanças positivas na disciplina dos discentes (“[...] foi positivo também para que a turma prestasse atenção [...]).

O fato de os alunos tomarem conhecimento acerca dos objetivos estabelecidos para cada aula e de serem convidados a acolher tais objetivos para si reveste-se de um significado relevante para os professores, os discentes e demais personagens envolvidos na educação. A literatura da área relata que o constructo da autorregulação envolve o autoestabelecimento de metas e de estratégias com vistas a alcançá-las (ZIMMERMAN, 1990, 1998, 2000; POLYDORO, 2013; ROSÁRIO;

POLYDORO, 2014). Nesta direção, é possível concluir que autorregulação está associada ao estabelecimento de metas pelo próprio sujeito, o que implica em dizer que os alunos deveriam ter a oportunidade de estudar em um contexto que lhes permitisse construir a sua aprendizagem de acordo com os seus próprios objetivos. No entanto, de acordo com o sistema educacional tradicional, vigente na maioria das instituições de ensino, as metas são estabelecidas pelo professor, o qual, por sua vez, encontra-se comprometido com as proposições curriculares que lhes são impostas. Polydoro (2013), ao reconhecer esta situação imposta aos estudantes, sugere que as metas determinadas pelo professor sejam compreendidas e admitidas como suas, pois, na ausência de objetivos claros, os alunos não podem dirigir, monitorar e regular o processo de aprendizagem (ver o trabalho de BOEKAERTS; NIEMIVIRTA, 2000).

Sandra demonstra que esta experiência interventiva gerou benefícios não somente para os seus alunos, mas a sua prática docente foi influenciada pelos novos ensinamentos. Se antes das sessões interventivas o ensino das estratégias de aprendizagem autorregulatórias era implícito (*“Implicitamente, o professor explica como utilizar as estratégias metacognitivas não de maneira tão enfática, tão clara, mas ele explica, mas não ainda desse jeito que permita que o aluno faça essa análise de voltar, de verificar a aprendizagem dele. É mais superficial.”*), agora a professora passou a adotar uma postura de ensino intencional e explícita sobre o tema (*“Eu acho [que a minha prática docente] mudou sim”; “Vou fazer assim, dessa forma de novo, e vou pedir pra eles anotarem na íntegra.”; “Eles já sublinharam [...] eles precisam parafrasear as palavras”; “Eu acho que ficou mais claro pra mim”; “[...] veio a acrescentar muito em minha prática docente”; “[...] porque eu tenho uma meta”*.) Cabe ressaltar que, na percepção da professora, a autorregulação da aprendizagem refletiu em mudanças para outras situações em sua vida que extrapolam a área acadêmica (*“Eu estou pensando as estratégias que eu vou ter que colocar em prática hoje, na minha vida pessoal, o que eu vou precisar fazer”*).

Em consonância com a literatura, os resultados desta pesquisa revelaram que as sessões interventivas permitiram o início de um processo de conscientização dos alunos sobre a autorregulação da aprendizagem. No dizer da professora, este trabalho influenciou no processo de maturação dos alunos (*“Eles estão mais maduros, principalmente com essa proposta de deixar claro o eles querem”*), melhorou o foco de aprendizagem e a disciplina (*“senti essa melhora no foco deles”*), os alunos se tornaram mais organizados (*“Eles conseguiram organizar*

*melhor a aprendizagem individual*”), mais motivados para aprender (“*Eu fico mais motivada*”) e mais responsáveis pela própria aprendizagem (“*[...] eles ficaram mais responsáveis pela própria aprendizagem.*”). Adicionalmente, a professora considera que os alunos perceberam que as estratégias de aprendizagem são importantes ferramentas que conduzem os alunos a atingirem as metas educacionais (“*Onde eu quero chegar com isso?*”).

Ao observar o processo de mudança dos alunos frente à própria aprendizagem, um fator merece destaque: a motivação para aprender. O funcionamento psíquico humano é composto por aspectos cognitivos e, articulados a eles, fatores emocionais e sentimentais (FERNANDES; FRISON, 2015). Na perspectiva da Teoria Social Cognitiva, a autorregulação opera através de um conjunto de subfatores psicológicos (BANDURA, 1986), dentre os quais estão a automonitoração da própria atividade, o estabelecimento de padrões pessoais para julgar e direcionar o desenvolvimento, a conscientização de influências autorreativas para guiar e motivar os próprios esforços, entre outros (ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1990). Zimmerman e Bandura (1994, p. 846, tradução nossa) sustentam que “uma coisa é possuir estratégias autorregulatórias, mas outra é ser conseguir usá-las persistentemente diante das dificuldades, de estressores ou de situações competitivas”.

Esses resultados coadunam-se com o que foi apurado em estudo realizado por Busnello, Jou e Sperb (2012). Assim como na presente pesquisa, os professores participantes daquela investigação aplicaram em suas aulas as estratégias de aprendizagem planejadas nos encontros interventivos. Embora não tenha ocorrido mudança no desempenho de todas as dimensões avaliadas, houve um aumento no uso de estratégias de aprendizagem apurado pelos alunos no pós-teste, ao que os autores consideraram um primeiro passo em direção à melhora no desempenho escolar. Os mesmos autores destacam o papel multiplicador e mediador de mudanças cognitivas e metacognitivas dos professores em seus alunos.

Nesse sentido, os resultados obtidos pelo trabalho interventivo realizado por Fernandes e Frison (2015) caminham na mesma direção dos dados ora analisados na presente pesquisa. As autoras daquele estudo afirmam que o percurso da prática reflexiva desenvolvida com os alunos lhes permitiu atingir uma melhor percepção de si, levando-os a escrever com mais vontade e a dedicar mais

tempo para a execução da tarefa requerida naquele estudo, a escrita de um artigo científico.

Em síntese, predominantemente, os seguintes comportamentos e atitudes foram observados pela Professora Sandra em seus alunos:

- a conscientização de que para aprender é necessário estabelecer metas claras, autogerir-las e monitorá-las;
- a explicitação da relação que há entre a concentração dos alunos ou do comportamento disciplinar e a aprendizagem autorregulatória com foco no alcance das metas desejadas;
- as referências à intenção dos alunos em conduzir a aprendizagem mobilizando estratégias de aprendizagem em contexto de estudo, sugerindo que elas devem estar adequadas às tarefas requeridas e relacionadas a um objetivo;
- as atitudes positivas dos alunos em relação a um posicionamento mais responsável frente à própria aprendizagem, aspecto imprescindível na direção da autonomia da aprendizagem.

Além de colaborar com a pesquisa com dedicação e interesse, a professora participante, espontaneamente, contribuiu com sugestões para que este trabalho interventivo alcance um resultado duradouro. No dizer da professora, já foi possível perceber resultados positivos nos alunos e em sua prática docente, mas se o desenvolvimento desse trabalho se estendesse por mais tempo, *“o resultado seria mais sólido”*. A professora demonstra ter uma expectativa otimista em relação aos seus alunos ao dizer que até o final do ano letivo, os resultados serão ainda mais perceptíveis (*“Eu acredito que esse é um processo [...] até o fim do ano, eu creio que vai ter um retorno bem bacana.”*).

Durante todo o tempo de contato entre a pesquisadora e a professora, ou seja, o primeiro semestre letivo de 2016, a professora sempre demonstrou interesse em agregar conhecimentos que aprimorassem a sua prática docente. Entretanto, foi somente ao final das sessões interventivas que a professora explicitou o seu entendimento de que aos demais professores da escola também deveria ser oferecida a oportunidade de estudar o tema. Muito mais do que propor sugestões, Sandra se apresenta como voluntária para que, ela mesma, colabore relatando as

suas experiências em um possível encontro com os demais professores da instituição de ensino (*[Eu] também poderia falar, passar para os colegas. Então, eu acho muito viável, acho bem interessante mesmo*).

As percepções e as sugestões de Sandra acima relatadas encontram apoio nos teóricos que estudam o constructo da autorregulação da aprendizagem (BANDURA, 1986; ZIMMERMAN, 1998, 2002; ROSÁRIO et al., 2004). O desenvolvimento de um trabalho sobre autorregulação da aprendizagem deveria ser realizado pelo professor de cada conteúdo disciplinar, entretanto, sem o treinamento adequado, os professores não conseguirão desenvolver o seu papel com competência (MARINI; BORUCHOVITCH, 2014). É relevante que o professor tenha a oportunidade de inserir em sua rotina profissional um engajamento com uma prática reflexiva, uma atitude investigativa permanente e seja coautor dos projetos em que se envolve (VEIGA SIMÃO; CAETANO; FLORES, 2005). Para tanto, Oliveira, Boruchovitch e Santos (2011) argumentam que cabem às instituições de ensino investir na capacitação de seus professores.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA O ESTUDO III

O terceiro estudo traçou uma discussão acerca dos dados obtidos a partir das verbalizações da professora participante da pesquisa de tal forma que possibilitasse alcançar especificidades para o contexto pesquisado e aplicações educacionais. A apresentação completa dos dados extrapola as fronteiras desta discussão, e expõe a certeza de que as análises não se esgotam, mas permitem que o estudo avance através de futuras pesquisas.

A tônica deste estudo foi analisar as possíveis influências das ações do professor na aprendizagem autorregulada de seus alunos. Como desdobramento, foi investigado o conhecimento do professor a respeito da autorregulação da aprendizagem e foram promovidas sessões interventivas junto ao professor a fim de construir ações que facilitassem o processo de aprendizagem autorregulatório em seus alunos. Por fim, as sessões interventivas foram analisadas, na perspectiva do professor, com o intuito de verificar se houve contribuição na conscientização da importância da autorregulação da aprendizagem nos alunos e se, conseqüentemente, os alunos se beneficiaram com as práticas autorregulatórias.

Os resultados apurados apontam para a necessidade da criação de oportunidades para que os professores possam discutir e refletir sobre os benefícios e os desafios de adotar práticas autorregulatórias em sua rotina docente. Entretanto, para que o professor exerça a sua função mediadora na aprendizagem com maestria, é preciso que ele receba treinamento adequado e que esteja sistematicamente envolvido em projetos pedagógicos direcionados ao fortalecimento das habilidades autorregulatórias em seus alunos. Muito mais do que aprender cognitivamente a respeito da autorregulação da aprendizagem, os professores precisam vivenciar o conhecimento, as habilidades e as competências autorregulatórias, de modo que ele mesmo autorregule as suas ações.

De fato, a intervenção realizada junto à professora participante deste estudo provocou mudanças em suas ações pedagógicas e permitiu que a docente experimentasse como o caminho autorregulatório pode influenciar a aprendizagem de seus alunos. Além disso, a intervenção possibilitou a ampliação do conhecimento sobre as estratégias de aprendizagem com impacto na motivação e no processo de autonomia dos alunos.



Cabe ressaltar que, para que as mudanças sejam de fato efetivadas, é necessário que o modelo pedagógico autorregulatório desenvolvido durante a intervenção seja mantido e fortalecido. Considerando que mudanças acontecem ao longo do tempo, é fundamental assegurar a continuidade formativa do professor no sentido de sustentar o que foi aprendido e consolidar a prática autorregulatória articulada ao plano curricular, tanto na organização do processo de ensinar quanto na integração de estratégias autorregulatórias inseridas na disciplina.

Algumas limitações precisam ser reconhecidas. Os dados obtidos neste estudo foram resultados das percepções da professora participante. É possível que se os alunos alvos da intervenção realizada pela professora tivessem tido a oportunidade de expressar como perceberam esta experiência interventiva, os dados poderiam ter tomado vertentes mais robustas e esclarecedoras. Em adição, as aulas da professora poderiam ter sido observadas pela pesquisadora a fim de confirmar, confrontar e acrescentar informações às falas da docente. Diante do exposto, futuras pesquisas poderiam contar com dados valiosos ao direcionarem-se aos próprios alunos para obtenção de suas percepções através de entrevistas ou mesmo de um questionário de percepção de ajuda, bem como ao incluir observações das aulas ministradas pelo professor participante.

## **UM ESTUDO SOBRE A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta sessão foi organizada com o objetivo de proporcionar ao leitor uma compreensão dos aspectos mais expressivos apurados e discutidos nesta pesquisa. Desta forma, será construída uma síntese que percorra transversalmente o conjunto dos três estudos apresentados, apontando-lhes intersecções e complementaridades, assim como serão extraídas implicações práticas e apontamentos para futuras investigações.

A linha de investigação desta pesquisa a respeito das influências do professor no processo de autorregulação dos alunos está fundamentada no pressuposto da autorregulação da aprendizagem na perspectiva da Teoria Social Cognitiva. O construto da autorregulação centraliza a atenção em compreender como os estudantes ativam, alteram e consolidam as suas práticas de aprendizagem em contexto. Nesta perspectiva, é possível afirmar que os alunos, mesmo aqueles que apresentam rendimento acadêmico considerado satisfatório, nem sempre alcançam o seu próprio aproveitamento máximo ou, em outras palavras, o auge de sua aprendizagem, porque falham em usar ou controlar os processos de aprendizagem cognitivos, metacognitivos e afetivos em direção a uma meta específica.

Conforme anunciado pelo título, esta pesquisa se propôs a buscar caminhos que pudessem auxiliar os estudantes a promover, monitorar e desenvolver a autorregulação de sua aprendizagem com vistas a fortalecer e ampliar os recursos necessários que os levassem ao melhor desempenho acadêmico. Para tanto, foram desenvolvidos três estudos que, embora apresentados de forma independente, estão subordinados ao mesmo objetivo principal, qual seja, investigar o impacto das ações de uma professora na promoção e no fortalecimento da autorregulação da aprendizagem dos seus alunos.

Importa referir que, nesta pesquisa, o diferencial foi a decisão de realizar um trabalho interventivo junto a uma professora e verificar os resultados desta ação tanto a partir das percepções desta professora quanto através do autorrelato dos próprios alunos, alvos da intervenção, por meio da aplicação de uma escala de estratégias de aprendizagem. Esta opção se deve ao fato de que o professor é o principal mediador da aprendizagem no contexto escolar e, portanto, é

ele quem primeiramente precisa conhecer e vivenciar o processo autorregulatório, bem como conhecer as estratégias de aprendizagem, saber quais, como e quando usá-las e compreender como avaliá-las e monitorá-las. É imperioso que o professor, ele mesmo, assimile a construir a sua própria aprendizagem de forma estratégica e metacognitiva para que, assim, possa desenvolver a sua prática pedagógica com o intuito de promover em seus alunos um processo de reflexão e responsabilidade frente à própria aprendizagem. Desta forma, esta pesquisa afirma a pertinência de envolver os professores e engajá-los nos projetos de pesquisa, a fim de que os resultados almejados sejam alcançados e mantidos mesmo ao término do processo interventivo. De igual modo, torna-se imprescindível destacar a perspectiva do professor como agente de mudança que, embora enfrente os desafios impostos à Educação, configura-se como o profissional que mais exerce influência sobre o aluno no contexto escolar.

Nesse sentido, emerge a compreensão da definição do constructo da autorregulação que aponta para a possibilidade de mudanças durante o processo de aprendizagem. Em outras palavras, o referido constructo tem a finalidade de não apenas descrever e explicar o processo em que se dá a aprendizagem, mas, sobretudo, o constructo contribui para instrumentalizar mudanças. Assim, o conjunto dos resultados alcançados nesta pesquisa permite sugerir que as instituições de ensino reúnam esforços na direção de promover a articulação entre o planejamento curricular e o ensino de estratégias autorregulatórias em todas as disciplinas, através da infusão curricular, possibilitando o monitoramento de sua utilização durante as atividades escolares.

Outro aspecto que ressalta desta investigação é que cabe à escola o desafio de estimular e fornecer meios aos alunos não só para que desenvolvam o interesse pela aprendizagem, mas por continuar aprendendo. Isto está longe de ser tarefa fácil, pois implica em mudanças nos conteúdos escolares, no modelo de avaliação, na organização institucional, bem como nas atitudes, no conhecimento, e nas concepções de todos os agentes envolvidos com a educação. Não obstante, não há dúvidas de que a escola precisa oferecer aos alunos um desenho curricular que promova não apenas o conhecimento acadêmico, mas também que lhes forneça ferramentas para equipá-los a aprender por toda a vida.

Em síntese, conclui-se que é essencial fortalecer o exercício de ações preventivas tanto em os futuros professores quanto em alunos desde as séries iniciais. Adicionalmente, aos professores atuantes devem ser oferecidas

oportunidades para refletir e investigar o tema da autorregulação de forma continuada. Deste modo, a experiência da aprendizagem autorregulatória estaria lhes assegurando benefícios não apenas no presente, mas também recursos que lhes facilite a aprendizagem nos anos subsequentes.

Por fim, importa evidenciar a necessidade de dar continuidade a esta pesquisa, agregando novas situações e ampliando as discussões. Futuras pesquisas deveriam investir em desenvolver estudos longitudinais para acompanhar os participantes de uma intervenção e verificar se, ou até que ponto, o uso adequado das estratégias autorregulatórias é sustentado ao longo dos anos em situação de estudo. Em adição, considerando a discrepância socioeconômica observada na realidade brasileira, novas pesquisas poderiam concentrar esforços em desvelar o impacto das variáveis sociais, culturais e econômicas na autorregulação da aprendizagem. Além disso, futuros estudos deveriam investigar de que forma as ações dos gestores educacionais podem influenciar, apoiar e contribuir para o fortalecimento do processo autorregulatório dos professores e dos alunos.

A investigação apresentada sobre as influências do professor na autorregulação da aprendizagem dos alunos possibilitou a reflexão e, em alguns aspectos, a confrontação ou a confirmação desse tema à luz da teoria que fundamenta esta pesquisa. Em determinado tempo, há que se colocar um ponto final a este trabalho, e, assim saborear os frutos já colhidos até aqui. Contudo, permanece a certeza de que este estudo não esgota a discussão acerca do tema, antes, contribui para que novas sendas sejam percorridas e permite que os resultados alcançados agreguem valores e perspectivas a futuras pesquisas.

## REFERÊNCIAS

- ALEXANDER, P. A.; GRAHAM, S.; HARRIS, K. R. A perspective on strategy research: Progress and prospects. **Educational Psychology Review**, v. 10, n. 2, p. 129-154, jun., 1998.
- ALEXANDER, P. A. Charting the course for the teaching profession: the energizing and sustaining role of motivational forces. **Learning and Instruction**, v. 18, n. 5, out., 2008.
- ÁVILA, L. T.; FRISON, L. M. B. A autorregulação da aprendizagem e a formação de professores do campo na modalidade de ensino a distância. **RIED**, Madri, v. 19, n. 1, p. 271-286, jan./jun., 2016.
- AUTORREGULAÇÃO da aprendizagem e ação docente. Direção: Soely A. J. Polydoro. Campinas: Grupo de Pesquisa e Educação superior, 2013. 1 filme (53'13''): som, cor. Disponível em: <<https://vimeo.com/80293069>>. Acesso em: 06 maio 2015.
- AZZI, R. G. Autorregulação em música: discussão à luz da teoria social cognitiva. **Modus**, Belo Horizonte, v. 10, n. 17, p. 9-19, nov., 2015.
- AZZI, R. G. et al. Percepções de licenciados e professores da educação básica sobre livros e vídeos elaborados a partir da teoria social cognitiva. **Contrapontos**, Itajaí, v. 14, n. 2, p. 289-305, maio/ago., 2014.
- \_\_\_\_\_. Auto-eficácia proposta por Albert Bandura: algumas discussões. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea Editora, 2006, p. 9-23.
- BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1986.
- \_\_\_\_\_. Social learning theory. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1977.
- \_\_\_\_\_. Social cognitive theory of self-regulation. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, v. 50, n. 2, p. 248-287, dez., 1991
- \_\_\_\_\_. Social cognitive theory: an agentic perspective. **Annual Review of Psychology**, Palo Alto, v. 52, p. 1-26, 2001.
- \_\_\_\_\_. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In: BANDURA, A. **Self-efficacy in changing societies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 1-45.
- \_\_\_\_\_. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: W. H. Freeman, 1997.
- \_\_\_\_\_. A evolução da teoria social cognitiva. In: SMITH, K. G.; HITT, M. A. **Great minds in management**. Oxford: Oxford University Press, 2005, p. 9-35.
- \_\_\_\_\_. Toward a psychology of human agency. **Perspectives on Psychological Science**, v. 1, n. 2, p. 164-180, jun., 2006.

\_\_\_\_\_. Toward an agentic theory of the self. In: McINERNEY, D. M.; MARSH, H. W.; CRAVEN, R. G. **Self- Processes, Learning, and Enabling Human Potential: dynamic new approaches**, Charlotte: Information Age Publishing, 2008, cap. 2, p. 15-49.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo:Edições 70, 2012.

BENTO, A. Como fazer uma revisão da literatura: considerações teóricas e práticas. **Revista JA Associação Acadêmica da Universidade da Madeira**, Portugal, n. 65, maio, 2012, Disponível em: <<http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/Revisaodaliteratura.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

BOEKAERTS, M.; NIEMIVIRTA, M. Self-regulated learning: finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. **Handbook of self-regulation**. San Diego: Academic Press, 2000. p. 417-450.

BORUCHOVITCH, E. A auto-regulação da aprendizagem e a escolarização inicial. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. **Aprendizagem: Processos Psicológicos e o Contexto Social na Escola**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 55-88.

BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 18, n. 3, p. 40-409, set./dez., 2014.

\_\_\_\_\_. As estratégias de aprendizagem e o desempenho escolar de crianças brasileiras: considerações para a prática educacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 361-376, 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79721999000200008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000200008&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em: 20 fev. 2016.

BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. **Escala de avaliação das estratégias de aprendizagem para o ensino fundamental – EAVAP-EF**, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

BUSNELLO, F. B.; JOU, G. I.; SPERB, T. M. Desenvolvimento de habilidades metacognitivas: capacitação de professores de ensino fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 311-319, abr./jun., 2012.

CAMACHO, R. L.; RODRIGUEZ, L. B. S.; VARGAS, O. L. Aproximación a un modelo de autorregulación en escritura académica a partir del análisis de protocolos. **Folios**, Bogotá, n. 43, p. 59-76, jan./jun. 2016.

CAVALCANTI, L. P. **Anotações em Língua Inglesa: o estudo do gênero para a autorregulação**. 2012. 270 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

CLARK, N. M.; ZIMMERMAN, B. J. A social cognitive view of self-regulated learning about health. **Health Education Research**, Oxford, v. 5, n. 3, p. 371-379, set., 1990.

\_\_\_\_\_. As estratégias de aprendizagem e a produção de textos narrativos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 173-180, maio/ago., 2009.

CUNHA, M. E. **Motivação e estratégias para aprender de professores do programa de desenvolvimento educacional– PDE**. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

DE BOER, H.; DONKER-BERGSTRA, A. S.; KOSTONS, D. D. N. M. **Effective Strategies for Self-regulated Learning: a meta-analysis**. Groningen: Gion, 2012.

DEMBO, M. H. **Applying educational psychology**. 5. ed. New York: Longman Publishing Group, 1994.

\_\_\_\_\_. Learning to teach is not enough: future teachers also need to learn how to learn. **Teacher Education Quarterly**, Falmer, v. 28, n. 4, p. 23-35, out./dez., 2001.

\_\_\_\_\_. **Motivation and learning strategies for college success: a self-management approach**. 2. ed. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

FERNANDES, V. R. **Prática reflexiva realizada no ensino superior: estratégias de aprendizagem propulsoras para a formação de alunos autorreguladores**. 2013. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

FERNANDES, V. R.; FRISON, L. M. B. Estratégias de aprendizagem autorregulatória no ensino superior: escrita de um artigo científico. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 41, p. 37-49, jul./dez., 2015.

FERREIRA, N. S. A. Pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago., 2002.

FLAVELL, J. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry. **American Psychologist**, v. 34, n. 10, p. 906-911, out. 1979.

FREIRE, L. G. L. Concepções e autorregulação da aprendizagem da arte. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 18, n. 3, set./dez., 2014.

FRISON, L. M. B.; VEIGA SIMÃO, A. M. Abordagem (auto)biográfica – narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 198-206, maio/ago. 2011.

FULMER, S. M.; FRIJTERS, J. C. A review of self-report and alternative approaches in the measurement of student motivation. **Educational Psychology Review**, v. 21, n. 3, p. 209-246, set., 2009.

GANDA, D. R. **Atribuições de causalidade e estratégias autoprejudiciais de alunos de curso de formação de professores**. 2011. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

GOMES, M. A. M. **Aprendizagem auto-regulada em leitura numa perspectiva de jogos de regras**. 2002. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP.

GOMES, M. A. M.; BORUCHOVITCH, E., Aprendizagem autorregulada da leitura: resultados positivos de uma intervenção psicopedagógica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 3, p. 291-299, jul./set., 2011.

- HOLTGRAVES, T. Social desirability and self-reports: testing models of social desirable responding. **Personality and Social Psychology Bulletin**, v. 30, n. 2, p. 161-172, mar., 2004.
- JOLY, M. C. R. A. et al. Competência de estudo para uma amostra universitária da área de exatas. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 23-29, jan./abr., 2015.
- JOLY, M. C. R. A. et al. Autoeficácia acadêmica e autorregulação da aprendizagem: rede de relacionamento em bases *online*. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 15, n. 1, p.73-82, abr., 2016.
- KNOWLES, J. G.; COLE, A. L.; PRESSWOOD, C. S. **Through preservice teachers' eyes: exploring field experiences through narrative and inquiry**. New Jersey: Prentice Hall, 1994.
- LOPES DA SILVA, A.; VEIGA SIMÃO, A. M.; SÁ, I. Autorregulação da aprendizagem: estudos teóricos e empíricos. **InterMeio**, Campo Grande, v. 10, n. 19, p. 58-74, jan./jun.,2004.
- MACIEL, A. C. M. **Autoeficácia e autorregulação em estudos sobre a aprendizagem de língua estrangeira por estudantes de ensino superior**.2010. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- MARINI, J. A. S.; BORUCHOVITCH, E. Self-regulated learning in students of Pedagogy. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 24, n. 59, p. 323-330, set./dez., 2014.
- MONTALVO, F. T; TORRES, M. C. G. El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de La investigación. **Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa**, América, v. 2, n. 1, p. 1-34, dez./mar., 2004.
- MUÑETÓN, M. J. B. et al. Estilos y estrategias de aprendizaje: una revisión empírica y conceptual de los últimos diez años. **Pensamiento Psicológico**, Calle, v. 10, n. 1, p. 129-144, jan./jun., 2012.
- OLIVEIRA, K. L. **Escala de estratégias de aprendizagem para o ensino fundamental: análise de suas propriedades psicométricas**. 2008. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP.
- OLIVEIRA, N. R. P. **Motivação para aprender e estratégias de aprendizagem em alunos do ensino médio**. 2010. 98 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade São Francisco, Itatiba – SP.
- OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Estratégias de aprendizagem e desempenho acadêmico: evidências de validade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 25, n. 4, p. 531-536, out./dez., 2009.
- \_\_\_\_\_. **Escala de avaliação das estratégias de aprendizagem para o ensino fundamental – EAVAP-EF: manual**, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- \_\_\_\_\_. Estratégias de aprendizagem no ensino fundamental: análise por gênero, série escolar e idade. **Psico**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 98-105, jan./mar., 2011.



PAIVA, M. O. A.; LOURENÇO, A. A. A influência da aprendizagem autorregulada na maestria escolar. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2., p. 501-520, maio/ago. 2012.

PAJARES, F.; OLAZ, F. (2008). Teoria Social Cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. In A. Bandura, R. G. Azzi e S. J. Polydoro, In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. et al. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 97-114.

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

PAULINO, P.; SÁ, I.; LOPES DA SILVA, A. Autorregulação da motivação: crenças e estratégias de alunos portugueses do 7º ao 9º ano de escolaridade. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 28, n. 3, p. 574-582, jul./set. 2015.

PEGALAJAR-PALOMINO, M. C. Estrategias de aprendizaje em alumnado universitario para La formación presencial y semipresencial. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Calle, v. 14, n. 1, p. 659-676, jan./jun., 2016.

PERASSINOTO, M. G. M.; BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos de ensino fundamental. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 12, n. 3, p. 351-359, dez., 2013.

PINTRICH, P. R. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. **Educational Psychology Review**, v. 16, n. 4, p. 385-407, dez., 2004.

PISCALHO, I.; VEIGA SIMÃO, A. M. Promover competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos – perspectivas de investigadores e docentes. **Interacções**, Santarém, v. 10, n. 30, p. 72-109, set./dez., 2014a.

\_\_\_\_\_. Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças: proposta de instrumento de apoio à prática pedagógica. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 3, p. 170-190, set./dez., 2014b.

POCINHO, M. M. F. D. D. Psicologia, cognição e sucesso escolar: concepção e validação dum programa de estratégias de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 362-373, 2010.

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G. Autorregulação: aspectos introdutórios. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Colab.). **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 149-169.

\_\_\_\_\_. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 29, p. 75-94, jul./dez., 2009.

POLYDORO, S. A. J. et al. Promoção da autorregulação da aprendizagem na universidade: percepção do impacto de uma disciplina eletiva. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 201-213, set./dez., 2015.

PRATES, K. C. R.; LIMA, R. F.; CIASCA, S. M. Estratégias de aprendizagem e sua relação com o desempenho escolar em crianças do ensino fundamental I, **Psicopedagogia**, São Paulo, v. 33, n. 100, p. 19-27, jan./abr., 2016.

ROMERO, J. C. G.; LUGO, S. G.; VILLA, E. G. Autorregulación, resiliencia y metas educativas: variables protectoras del rendimiento académico de bachilleres. **Revista Colombiana de Psicología**, Bogotá, v. 22, n. 2, p. 241-252, jul./dez. 2013.

ROSÁRIO, P. Diferenças processuais na aprendizagem: avaliação alternativa das estratégias de autorregulação da aprendizagem. **Psicologia Educação e Cultura**, Porto, v. 5, n. 1, p. 87-102, maio, 2001.

\_\_\_\_\_. (In)Sucesso escolar por gênero: (des)equilíbrios. **Psicologia Educação e Cultura**, Porto, v. 8, n. 1, p. 141-157, maio, 2004.

ROSÁRIO, P. et al. Self-regulated profiles and academic achievement. **Psicothema**, Oviedo, v. 20, n. 4, p. 724-731, out./dez., 2008.

ROSÁRIO, P. et al. Processos de autorregulação da aprendizagem e realização escolar no ensino básico. **Psicologia Educação e Cultura**, Porto, v. 8, n. 1, p. 141-157, maio, 2004.

ROSÁRIO, P. et al. Processos de autorregulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1º ano de universidade. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, Umuarama, v. 14, n. 2, p. 349-358, jul./dez., 2010.

ROSÁRIO, P.; POLYDORO, S. **Capitanear o aprender: promoção da autorregulação da aprendizagem no contexto escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

ROSÁRIO, P. S. L.; ALMEIDA, L. S.; OLIVEIRA, A. D. Estratégias de auto-regulação da aprendizagem, tempo de estudo e rendimento escolar: uma investigação no ensino secundário. **Psicologia: Teoria, Investigação e Prática**, Braga, v. 2, p. 197-213, 2000.

ROSÁRIO, P. S. L.; TRIGO, J.; GUIMARÃES, C. Estórias para estudar, histórias sobre o estudar: narrativas auto-regulatórias na sala de aula. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 117-133, jul./dez., 2003.

SADALLA, A. M. F. A. **Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações**. Campinas: Editora Alínea, 1998.

SALES, K. F. S. **As atribuições causais de professores por fracasso escolar em matemática: comparação com percepções de seus alunos**. 2010. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

SAMPAIO, R. K. N. **Procrastinação acadêmica e autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários**. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

SANTOS, O. J. X. **O professor enquanto estudante: suas estratégias de aprendizagem**. 2008. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SANTOS, O. J. X.; BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem na formação dos professores: uma análise da produção científica. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 346-354, set./dez., 2009.

\_\_\_\_\_. Estratégias de aprendizagem e aprender a aprender: concepções e conhecimento de professores. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 31, n. 2, p. 284-295, abr./jun., 2011.

SANTOS, F. M. T.; GRECA, I. M. Metodologias de pesquisa no ensino de ciências na América Latina: como pesquisamos na década de 2000. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 19, n. 1, p. 15-33, jan./mar., 2013.

SERRANO, M. V.; SOTO J. D.; TAMAYO A. M. C. Aprendizaje autorregulado, metas académicas y rendimiento en evaluaciones de estudiantes universitarios. **Pensamiento Psicológico**, Cali, v. 11, n. 2, p. 53-70, jul./dez., 2013.

SCHUNK, D. H. Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In: SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. **Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications**. NJ: Erlbaum, 1994, p. 75-99.

SCHUNK, D. H. Teoria social cognitiva na educação: contribuições e direções futuras. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL TEORIA SOCIAL COGNITIVA EM DEBATE, 1., 2015, Campinas. **Anais...** Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2015. p. 61-76. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/teoriacognitiva/>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. **Motivation and self-regulated learning: theory, research, and implications**. New York, NY: Routledge, 2012.

SILVA, J. A.; MARINHO, J. C. B.; FRANÇA, G. V. A. Consórcio entre pesquisas: possibilidades para o aprofundamento dos estudos qualitativos em educação. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 15, n. 3, p. 443-454, set./dez., 2013.

SILVA, J.; VEIGA SIMÃO, A. M.; Entrevista com tarefa na identificação de processos na aprendizagem autorregulada. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 89-100, jan./abr., 2016.

SOUZA, L. F. N. I. Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. **Educar**. Curitiba, n. 36, p. 95-107, jan./abr., 2010.

TINAJERO, C. et al. Cognitive style and learning strategies as factors with affect academic achievement of Brazilian university students. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 105-113, jan./mar., 2012.

VEIGA SIMÃO, A. M. A aprendizagem estratégica: intervenção em contexto educativo. **Revista Portuguesa de Psicologia**, Lisboa, v. 36, p. 139-153, 2002a.

\_\_\_\_\_. Teaching, training and learning strategies in today's school: developing reflective practices. In: EUROPEAN CONFERENCE ON EDUCATIONAL RESEARCH, 2002. Lisboa. **Anais...** Lisboa: University of Lisbon, 2002b.

\_\_\_\_\_. O conhecimento estratégico e a autorregulação da aprendizagem. In: LOPES da SILVA, A.; DUARTE, A.; SÁ, I.; VEIGA SIMÃO, A. M. **A aprendizagem**

**autorregulada pelo estudante:** perspectivas psicológicas e educacionais. Porto: Porto Editora, 2004, p. 77-94.

\_\_\_\_\_. Autorregulação da aprendizagem: um desafio para a formação de professores. In: BIZZARO, R.; BRAGA, F. **Formação de professores de línguas estrangeiras:** reflexões, estudos e experiências. Porto: Porto Editora, 2006, p. 192-206.

VEIGA SIMÃO, A. M.; FRISON, L. M. B. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 2-20, maio/ago., 2013.

VEIGA SIMÃO, A. M.; FRISON, L. M. B.; MACHADO, R. F. Escrita de resumos e estratégias de autorregulação da aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**. São Luís, v. 45, n. 155, p. 30-55, jan./mar. 2015.

WINNE, P. H.; HADWIN, A. R. Studying as self-regulated learning. In: HACKER, D. J.; DUNLOSKY, J. **Metacognition in educational theory and practice:** the educational psychology series. Mahwah, N. J.: Erlbaum, 1998. p. 277-304.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a self-regulated learner: which are the key subprocesses? **Contemporary Educational Psychology**, Amsterdam, v. 11, n. 306, p. 307-313, out., 1986.

\_\_\_\_\_. A social cognitive view of self-regulated academic learning. **Journal of Education Psychology**, Washington, v. 81, n. 3, p. 329-339, set., 1989.

\_\_\_\_\_. Self-regulated learning and academic achievement: an overview. **Educational Psychologist**, Filadelfia, v. 25, n. 1, p. 3-17, jun., 1990.

\_\_\_\_\_. Developmental phases in self-regulation: shifting from process to outcomes goals. **Educational Psychology**, Filadelfia, v. 89, n. 1, p. 29-36, mar., 1997.

\_\_\_\_\_. Academic studying and the development of personal skill: a self-regulatory perspective. **Educational Psychologist**, Filadelfia, v. 32, n. 2-3, p. 73-86, ago. 1998.

\_\_\_\_\_. Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In BOEKAERTS, M.; PINTRITCH, P.; ZEIDNER, M. **Handbook of self-regulation**. New York: Academic Press, 2000. p. 13-39.

\_\_\_\_\_. Becoming a self-regulated learner: an overview. **Theory Into Practice**, Londres, v. 41, n. 2, p. 64-70, mar./jun., 2002.

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

\_\_\_\_\_. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. **Educational Psychologist**, Filadelfia, v. 48, n. 3, p. 135-147, maio, 2013.

ZIMMERMAN, B. J.; BANDURA, A. Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. **American Educational Research Journal**, Washington, v. 31, n. 4, p. 845-862, out./dez., 1994.

ZIMMERMAN, B. J.; KITSANTAS, A. Self-regulated learning of motoric skill: the role of goal setting and self-monitoring. **Journal of Applied Sport-Psychology**, Londres, v. 8, n. 1, p. 60-65, mar., 1996.

\_\_\_\_\_. Developmental phases in self-regulation: shifting from process to outcome goals. **Journal of Educational Psychology**, Washington, v. 89, n. 1, p. 29-36, 1997.

ZIMMERMAN, B.J.; BONNER, S.; KOVACH, R. **Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy**. Washington, DC: American Psychological Association. 1996.

ZIMMERMAN, B. J.; GREENBERG, D.; WEINSTEIN, C.E. Self-regulation academic study time: a strategy approach. In SCHUNK, H.; ZIMMERMAN, B. J. **Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1994, p. 181-199.

ZIMMERMAN, B. J.; MARTINEZ-PONS, M. Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. **Educational Psychology**, Filadelfia, v. 82, n. 1, p. 51-59, mar., 1990.

ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H., **Handbook of self-regulation of learning and performance**. New York, NY: Taylor & Francis, 2011.

## ANEXO A

UNIVERSIDADE DO OESTE  
PAULISTA - UNOESTE



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A IMPORTÂNCIA DO FEEDBACK DO PROFESSOR NA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

**Pesquisador:** Camélia Santana Murgo

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 50450115.0.0000.5515

**Instituição Proponente:** UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.370.201

**Apresentação do Projeto:**

Projeto de pesquisa de natureza fenomenológica (estudo de caso) sobre o tema: A IMPORTÂNCIA DO FEEDBACK DO PROFESSOR NA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM. Os participantes da pesquisa são 40 alunos do sexto ano do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual Paulista. Também participará da pesquisa um professor da referida turma. Os procedimentos de coleta de dados envolverão: 1. aplicação da Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF), de autoria de Oliveira, Boruchovitch e Santos (2010); 2. entrevista com o professor selecionado para a pesquisa e observação em sala de aula; 3. oito encontros com o professor envolvido na pesquisa. Como resultados esperados, aguarda-se uma contribuição acadêmico-científica no assunto e uma intervenção, se necessária, nos modos estratégicos e facilitadores do processo de autorregulação da aprendizagem no Ensino Fundamental.

**Objetivo da Pesquisa:**

Analisar as possíveis interferências do feedback do professor na autorregulação de estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos: Não há riscos para os participantes.

**Endereço:** Rodovia Raposo Tavares, Km 572  
**Bairro:** Bairro Limoeiro **CEP:** 19.067-175  
**UF:** SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE  
**Telefone:** (18)3229-2077 **Fax:** (18)3229-2080 **E-mail:** cep@unoeste.br

UNIVERSIDADE DO OESTE  
PAULISTA - UNOESTE



Continuação do Parecer: 1.370.201

**Benefícios:** Professor participante poderá estruturar suas práticas, de forma a oferecer feedback para os alunos e, com isso, favorecer a aprendizagem.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa de "cunho fenomenológico, do tipo estudo de caso, em que se empregará uma análise quali-quantitativa." A análise qualitativa se justifica em razão de essa abordagem permitir a busca da subjetividade implícita no "espaço da interlocução com o humano, onde os significados estão subjacentes ao dado objetivo". A análise quantitativa se justifica, igualmente, em outro momento da pesquisa, já que o objetivo da mesma é analisar as possíveis interferências do feedback do professor na autorregulação de quarenta estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental". Assim, os dados obtidos da aplicação da "Escala de Avaliação de Estratégia de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF)" serão analisados quantitativamente, no pré e no pós teste. O projeto da pesquisa prevê, ainda, entrevistas com um professor da turma, para levantamento dos tipos de feedback que ele utiliza, tendo sido programado um total de oito encontros (o tempo necessário) para discussão dos tipos de feedbacks realizados pelo docente e a elaboração conjunta de novas estratégias de realização do feedback, se necessária. Na avaliação das entrevistas, será utilizada a "categorização de respostas" e, na avaliação da "intervenção" (caso necessária), serão consideradas as "devolutivas verbais", informadas a cada encontro. PORTANTO: O projeto de pesquisa é de natureza quali-quantitativa, elaborado, metodologicamente, de forma coerente e coesiva com o objetivo e o perfil conteudístico-temático do estudo. Pode acrescentar significativa contribuição acadêmico-científica e, até mesmo, uma intervenção (se necessária), nos modos estratégicos e facilitadores do processo de autorregulação da aprendizagem no Ensino Fundamental, contribuindo para elevação da capacidade de o aluno monitorar e gerenciar seu próprio desempenho escolar. O conceito de "autorregulação" é utilizado, adequadamente, na pesquisa, como um "constructo" da Teoria Social Cognitiva. O aporte teórico selecionado é rico e apropriado à discussão e tematização do assunto em questão.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os documentos elaborados (e devidamente assinados) atendem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, cf. Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

**Recomendações:**

Inserir apenas o CNPJ da Instituição Proponente, em Informações Básicas do Projeto

Endereço: Rodovia Raposo Tavares, Km 572  
 Bairro: Bairro Lmoeiro CEP: 19.067-175  
 UF: SP Município: PRESIDENTE PRUDENTE  
 Telefone: (18)3229-2077 Fax: (18)3229-2080 E-mail: cep@unoeste.br

UNIVERSIDADE DO OESTE  
PAULISTA - UNOESTE



Continuação do Parecer: 1.370.201

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Nada a relatar.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em reunião realizada no dia 15/12/2015, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Oeste Paulista (CEP-UNOESTE), concordância com o parecerista, considerou o projeto APROVADO. Lembramos que ao finalizar a pesquisa, o (a) pesquisador (a) deverá apresentar o relatório final.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_616408.pdf	27/10/2015 01:36:45		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Infra_estrutura.pdf	27/10/2015 01:35:36	Camélia Santana Murgio	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.doc	27/10/2015 01:32:54	Camélia Santana Murgio	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Contato_sujeitos.pdf	27/10/2015 01:32:05	Camélia Santana Murgio	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Assentimento.pdf	27/10/2015 01:27:26	Camélia Santana Murgio	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Consentimento.pdf	27/10/2015 01:26:37	Camélia Santana Murgio	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Responsabilidade.pdf	27/10/2015 01:26:13	Camélia Santana Murgio	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Compromisso.pdf	27/10/2015 01:25:51	Camélia Santana Murgio	Aceito
Folha de Rosto	Folha.pdf	27/10/2015 01:21:14	Camélia Santana Murgio	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Endereço: Rodovia Raposo Tavares, Km 572  
 Bairro: Bairro Limoeiro CEP: 19.067-175  
 UF: SP Município: PRESIDENTE PRUDENTE  
 Telefone: (18)3229-2077 Fax: (18)3229-2080 E-mail: cep@unoeste.br



UNIVERSIDADE DO OESTE  
PAULISTA - UNOESTE



Continuação do Parecer: 1.370.201

Não

PRESIDENTE PRUDENTE, 16 de Dezembro de 2015

---

**Assinado por:**  
**Gisele Alborghetti Nai**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Rodovia Raposo Tavares, Km 572

**Bairro:** Bairro Limoeiro

**CEP:** 19.067-175

**UF:** SP

**Município:** PRESIDENTE PRUDENTE

**Telefone:** (18)3229-2077

**Fax:** (18)3229-2080

**E-mail:** cep@unoeste.br