



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE
DARCY RIBEIRO – UENF
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COGNIÇÃO E
LINGUAGEM – PPGCL**

**O ENSINO NA PERSPECTIVA DA AUTORREGULAÇÃO:
percepções de alunos e professores da rede pública estadual**

ANÁDIA MARIA COELHO ALVES SALLES

**CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ
ABRIL – 2015**

**O ENSINO NA PERSPECTIVA DA AUTORREGULAÇÃO:
percepções de alunos e professores da rede pública estadual**

ANÁDIA MARIA COELHO ALVES SALLES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Cognição e Linguagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vera Lucia
Deps

**CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ
ABRIL – 2015**

**O ENSINO NA PERSPECTIVA DA AUTORREGULAÇÃO:
percepções de alunos e professores da rede pública estadual**

ANÁDIA MARIA COELHO ALVES SALLES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Cognição e Linguagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vera Lucia Deps

APROVADA: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Dulce Helena Pontes Ribeiro (Letras – UERJ)
Centro Universitário São José – UNIFSJ

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza (Comunicação – UFRJ)
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF

Prof. Dr. Leandro Garcia Pinho (Ciência da Religião – UFJF)
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF

Prof.^a Dr.^a Vera Lucia Deps (Psicologia da Educação – UNICAMP)
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF

Dedico este trabalho ao meu amado Deus que me encheu com seu Espírito Santo, capacitando-me e concedendo-me a oportunidade de chegar ao fim deste curso. Toda honra e toda glória seja dada ao Seu Santo nome!

AGRADECIMENTOS

A Deus, porque dEle por Ele, para Ele são todas as coisas! De nada vale todo conhecimento se não puder gastar minha vida para levar o que sei honrando Seu nome! Sua mão me guiou e me fez caminhar por lugares onde nunca imaginei ser possível! Eu O honrarei até o fim de meus dias!

À Dr^a Vera Lucia Deps, orientadora deste trabalho, pela honra de aprender tanto ao seu lado! Obrigada por me guiar neste processo, por me tratar com mão firme e carinhosa, por me mostrar que podemos vencer os obstáculos com dedicação! E principalmente, obrigada por ser uma lição de vida para cada orientando. A admiração só aumenta a cada dia e minha oração é para que Deus a proteja e abençoe em todos os momentos de sua vida.

Ao meu querido esposo Leandro, amigo, companheiro em todos estes anos de Uenf. Essa vitória também é sua!

À minha amada filha Marina, minha princesa e herança do Senhor. Obrigada por demonstrar tanto amor e por suportar a ausência nos dias em que a mamãe não esteve ao seu lado. Você alçará voos ainda mais altos!

Ao meu pai por me guiar sempre pelo melhor caminho orando por minha vida, lembrando sempre que devemos em tudo dar graças ao Deus a quem servimos. À minha querida mãe, por me incentivar nos momentos em que precisei de uma palavra de conforto e por se orgulhar de cada conquista alcançada. Às minhas irmãs Ester e Ângela; meus cunhados Levi Tavares e Paulo Cezar, pelas orações que me sustentaram sempre.

À amiga Karine Lôbo Castelano, pela hospitalidade sempre que precisei e pela amizade que me acompanhou em todos estes anos de Uenf.

À amiga Elane Kreile, pelo carinho e palavras de apoio nos momentos de crise. Nós conseguimos, amiga!

Às amigas e parceiras de estrada, Ione Galoza e Viviane Bastos...com vocês a caminhada foi mais leve. E saber que mesmo nas adversidades iríamos rir de nós mesmas me fez mais forte e trouxe paz. Nossa amizade é para sempre!

À amada amiga Geucinéia Pencilato, por ser meu ombro amigo em tantos momentos e segurar a "corda da oração" para que eu pudesse prosseguir. Eu a amo muito, amiga!

Aos alunos e professores que participaram da pesquisa. Obrigada por fazerem parte deste estudo e tão prontamente me receberem as várias vezes de que precisei. Sem vocês, nada disso seria possível!

À minha amada Igreja pela intercessão constante nestes dois anos; à Faculdade Redentor, que sempre me deu suporte, abrindo as portas do apartamento em Campos para que me hospedasse durante os dias de estudo; à FAPERJ, pela bolsa de estudo e a todos os professores da minha banca examinadora, Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza, Dr. Leandro Garcia Pinho e a Dr.^a Dulce Helena Pontes Ribeiro.

"Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais..."

(Rubem Alves)

RESUMO

Este estudo investigou o ensino na perspectiva da autorregulação da aprendizagem, buscando identificar se as percepções de alunos e professores do nono ano de escolaridade do Ensino Fundamental, de uma escola pública estadual no noroeste do Estado do Rio de Janeiro, eram convergentes. Participaram do estudo 60 alunos e dez professores. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram dois questionários, elaborados de acordo com a literatura especializada, compreendendo questionamentos relacionados às dimensões que compõem o construto da autorregulação. Trata-se de um estudo de natureza quantitativa; os dados foram inicialmente tabulados no Programa SPSS 13.0 for Windows, versão 2005, e posteriormente as respostas dos alunos e dos professores transformadas em distribuição de frequência e de percentagem para análise. Concluiu-se que os professores apresentam percepções muito mais positivas em relação à sua performance, divergindo da percepção dos alunos. Identificaram-se, na realidade observada, as variáveis em que se faz necessário um maior reforço na prática docente, apontando para a necessidade de que essa prática seja mais pautada no que preconiza a literatura especializada em autorregulação da aprendizagem. Sugere-se que no currículo dos cursos de formação docente haja espaço para reflexões em torno dos aspectos mencionados, para que os professores possam levar os alunos a desenvolverem comportamento de aprendizagem que possibilite resultados mais positivos.

Palavras-chave: autorregulação; aprendizagem; comportamento autorregulado.

ABSTRACT

This study analyzed teaching from the perspective of learning self-regulation, trying to identify if the perceptions of students and teachers in the ninth grade of Elementary School, in a state public school in the northwest of Rio de Janeiro, were converging. Sixty students and ten teachers took part in this research. The instruments used for data collection were two questionnaires, drawn up in accordance with specialized literature, including questionings related to the dimensions that make up the construct of self-regulation. This is a study with quantitative characteristic; data were first tabulated with the support of SPSS 13.0 for Windows, 2005 version, and later students' and teachers' responses were converted into frequency and percentage distribution for analysis. It was concluded that teachers have much more positive perceptions regarding their performance, diverging from students' perception. It was identified, in the observed reality, the variables in which a further strengthening in teaching practice is necessary, pointing to the need of this practice to be more ruled by what specialized literature on learning self-regulation calls for. It is suggested that, in the curriculum of teacher education courses, there is room for reflections on the mentioned aspects, so that teachers can lead students to develop learning behavior that enables better results.

Keywords: self-regulation; learning; behavior; self-regulated.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fases e dimensões da aprendizagem autorregulada	16
Quadro 2 – Critério de classificação das porcentagens de respostas relacionadas às perguntas do instrumento aplicado	40

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Variáveis observadas na fase de antecipação à realização da tarefa, relacionadas às dimensões que integram o comportamento autorregulado (dimensões cognitiva/metacognitiva, motivacional, comportamental, contextual)	41
Tabela 2 – Variáveis observadas na fase da execução da tarefa, relacionadas às dimensões que integram o comportamento autorregulado	45
Tabela 3 – Variáveis observadas na fase da reflexão final da tarefa relacionadas às dimensões que integram o comportamento autorregulado (dimensões cognitiva/metacognitiva, motivacional, comportamental, contextual)	51
Tabela 4 – Incentivo aos alunos pelo professor na dimensão metacognitiva intrapessoal	54
Tabela 5 – Incentivo do professor ao comportamento metacognitivo entre pares de estudantes	56
Tabela 6 – Incentivo do comportamento autorregulado na dimensão metacognitiva, através do relacionamento interpessoal entre professor e aluno	58
Tabela 7 – Incentivo ao comportamento autorregulado relacionado à dimensão comportamental (voz do aluno ou oportunidade a ele de se manifestar)	60
Tabela 8 – Incentivo do comportamento autorregulado na dimensão comportamental (controle distribuído pelo professor)	62
Tabela 9 – Incentivo do comportamento autorregulado na dimensão motivacional (encorajamento e apoio do professor)	64
Tabela 10 – Incentivo ao comportamento autorregulado na dimensão motivacional (apoio emocional do professor)	66

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
Justificativa	13
Objetivo do estudo	14
A questão problema	14
Hipótese	14
1 AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM: FASES E DIMENSÕES DO CICLO REGULATÓRIO – ABORDAGEM TEÓRICA	15
1.1 Autorregulação da aprendizagem e ciclo regulatório	15
1.2 Fases do ciclo da autorregulação da aprendizagem	17
1.2.1 Primeira fase: antecipação, planejamento e avaliação	17
1.2.2 Segunda fase: execução (monitoramento e controle)	19
1.2.3 Terceira fase: reação e reflexão final	20
1.3 Dimensões do comportamento autorregulado e suas características	21
1.3.1 Dimensão cognitiva/metacognitiva	21
1.3.2 Dimensão motivacional	24
1.3.3 Dimensão comportamental	28
1.3.4 Dimensão contextual	30
2 ESTUDOS CORRELATOS	34
3 METODOLOGIA	36
3.1 Natureza do estudo	36
3.2 Local do estudo	36
3.3 A escolha dos sujeitos e a sua caracterização	37
3.4 Recursos de observação utilizados	37
3.5 Procedimentos de coleta de dados	38
3.6 Tratamento dos dados	39
4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	40
4.1 O critério de interpretação dos resultados obtidos	40
4.2 A análise dos resultados obtidos	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	70
APÊNDICES	76

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Estudos recentes voltados para a questão da aprendizagem em ambiente escolar têm apontado que o processo de ensino-aprendizagem é uma construção que vai além do modelo de ação do professor como mero transmissor de conhecimento e do aluno como passivo receptor do saber. Uma vez que o ato de ensinar não deve se resumir somente ao ato de transmitir conhecimentos, é necessário levar o aluno a “aprender a aprender”, refletindo sobre suas ações, tornando-se, assim, mais autônomo na realização das tarefas e, por conseguinte, mais preparado para a sua inserção social.

Seguindo essa linha de pensamento, o professor estará em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a qual preconiza que a finalidade da Educação é desenvolver plenamente o educando, preparando-o para o exercício da cidadania. Nesse sentido, muitos especialistas em educação têm apontado para um ensino no qual os alunos desenvolvam gradativamente a capacidade de trabalharem por si próprios. A propósito, a literatura especializada contemporânea tem mostrado que a autorregulação contribui para uma aprendizagem mais eficaz. O termo autorregulação é empregado nesta dissertação no sentido dado por Zimmerman (2000, p. 14): “A autorregulação refere-se a pensamentos, sentimentos e ações autogerados, planejados e ciclicamente adaptados para a obtenção de objetivos pessoais” – o que será doravante mais explicitado e aprofundado.

Com foco na autonomia do aprendiz, o papel do docente no âmbito escolar precisa cada vez mais assumir uma postura crítica de suas ações e uma preocupação no que tange ao melhor desempenho escolar de seus alunos, preparando-os para melhor atuarem, não somente nos limites da escola, mas em outras esferas: familiar, profissional e social.

Faz-se relevante o aprofundamento gradativo das práticas que possam influenciar o aprendizado do discente no domínio escolar. Uma das possibilidades de atingir tal intento é desenvolver a aprendizagem autorregulada. Ela compreende um conjunto de dimensões: metacognitivas, motivacionais, volitivas e comportamentais. O processo de aprendizagem, por conseguinte, deve priorizar o exercício constante do pensamento, objetivando a revisão, o monitoramento, a avaliação, ou seja, aspectos estes integrantes da autorregulação do comportamento.

Assim sendo, no ambiente escolar, o professor torna-se a fonte mais importante no incentivo à motivação e ao comportamento volitivo dos alunos.

Nesta pesquisa, trabalha-se com as dimensões e com as três fases que integram o comportamento autorregulado sobre as quais descreve-se posteriormente. Há, na literatura especializada, estudos de diversos autores sobre o tema da autorregulação, tais como: Zimmerman (1986; 1994; 1995; 1997; 1998; 2000; 2001; 2006), Lopes da Silva (1993; 2004), Veiga Simão (2000; 2004; 2006; 2007), Pintrich (2010), dentre outros.

O desenvolvimento deste estudo apresenta três partes. Inicialmente, há uma abordagem de fundamentação teórica sobre a autorregulação da aprendizagem, as fases que a compõem, as dimensões do ciclo regulatório e sobre o professor como fomentador do comportamento autorregulado na sala de aula.

A parte subsequente é referente ao problema e à hipótese de trabalho. Em seguida, são os estudos correlatos à temática em pauta. Na sequência, vem a metodologia na qual se descreve a natureza e o local do estudo, os sujeitos e seu perfil, os recursos de observação utilizados, os procedimentos de coleta e de tratamento dos dados. A outra parte corresponde à análise e interpretação de dados. Ao término, vêm as considerações finais.

- **Justificativa**

Em face de estatísticas apresentadas por órgãos avaliadores do sistema de ensino brasileiro evidenciando indicadores da fragilidade da nossa educação, emerge a necessidade premente de buscar alternativas de intervenção para instaurar, no cotidiano da sala de aula, práticas que remodelem a estrutura do ensino que possam apontar encaminhamentos plausíveis de superação desta conjuntura.

Espera-se que os leitores desta pesquisa – sendo profissionais da educação escolar preocupados em transformar o quadro pelo qual passa a educação – apropriem-se deste texto como alternativa para a inserção de práticas que facultem ao aluno desenvolver habilidades fomentadoras do comportamento autorregulado.

Sabe-se que cada sala de aula é uma realidade singular e que, por isso mesmo, requer ações particularizadas. Ainda assim, insiste-se que, só na condição

de independência para pensar e agir com bom-senso, o homem exerce plenamente o seu papel de cidadão.

Pelas razões expostas, julga-se que um estudo desta natureza possa colaborar para melhorias no processo de ensino-aprendizagem, oferecendo alguma contribuição à educação do município onde a pesquisa foi realizada, principalmente à escola observada.

- **Objetivo do estudo**

Tendo em vista a importância do docente frente ao desenvolvimento do comportamento autorregulado do aluno, este estudo tem por **objetivo** analisar a percepção de alunos acerca do comportamento dos professores em sala de aula, verificando se o docente tem contribuído para a aprendizagem autorregulada. Para tanto, pretende-se analisar se a percepção dos alunos acerca da prática de ensino dos professores em sala de aula é concomitante à percepção do professor sobre seu desempenho em sala de aula e verificar se esta converge para a do aluno.

Para tal, tomaram como objeto de estudo três turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, do turno da manhã, de uma escola da rede estadual localizada no noroeste do Estado do Rio de Janeiro.

- **A questão problema**

Através da revisão de literatura que aborda a autorregulação da aprendizagem, decorreu o interesse em pesquisar alunos e professores do 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública estadual do noroeste do Estado do Rio de Janeiro. Levantou-se a seguinte questão: há convergência entre as percepções dos alunos e professores acerca da prática docente em sala de aula, na perspectiva do que preconiza a teoria da autorregulação da aprendizagem?

- **Hipótese**

Há convergência entre a percepção dos alunos e dos professores no sentido de que a prática docente em sala de aula apresenta características facilitadoras ao desenvolvimento do comportamento autorregulado do estudante.

1 AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM: FASES E DIMENSÕES DO CICLO REGULATÓRIO – ABORDAGEM TEÓRICA

Abordam-se, nesta parte, aspectos relacionados à autorregulação da aprendizagem e ao ciclo regulatório. Buscam-se conceituar as dimensões que compõem este construto, baseando em autores que muito têm investigado a temática sob a perspectiva da educação. Encerra-se esta parte com foco na sala de aula, na prática da docência como incentivo do comportamento autorregulado do aprendiz.

1.1 Autorregulação da aprendizagem e ciclo regulatório

Muitos são os estudos voltados aos aspectos que podem auxiliar o aprendiz para um melhor rendimento escolar, bem como o papel da escola e do docente frente a este desafio. Em muitos casos, os alunos não desenvolvem sozinhos a habilidade de aprender a estudar, necessitando da orientação daqueles que desempenham o papel de mediadores na construção de conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem. Neste contexto, o docente é peça fundamental no sentido de estimular o aluno e levá-lo a desenvolver uma postura mais autônoma, que o conduza a aprendizagens mais eficazes, propiciando o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social (GRANGEAT, 1999).

O desenvolvimento desta autonomia relacionada aos estudos condiz com o comportamento autorregulado como um dos elementos essenciais numa aprendizagem com melhores resultados. Segundo Zimmerman (2000), é possível verificar o comportamento autorregulado não somente na aprendizagem escolar, como em qualquer outra atividade.

Pintrich (2010) apresenta um modelo que sintetiza de maneira clara e objetiva as dimensões e fases do comportamento autorregulado que podem ser observadas no quadro que se segue e que posteriormente são descritas (Quadro 1).

Quadro 1 – Fases e dimensões da aprendizagem autorregulada

Fases	Dimensões			
	Cognitiva/metacognitiva	Motivacional	Comportamental	Contextual
1-Antecipação, planejamento e avaliação	<p>Estabelecimento de objetivos</p> <p>Ativação do conhecimento prévio do conteúdo</p> <p>Ativação do conhecimento metacognitivo</p>	<p>Adoção do objetivo pré-estabelecido</p> <p>Julgamentos de eficácia</p> <p>Julgamento sobre a facilidade ou dificuldade da tarefa</p> <p>Ativação do valor da tarefa</p> <p>Ativação do interesse</p>	<p>Planejamento do tempo e do esforço</p> <p>Planejamento para auto-observação de comportamento</p>	<p>Percepções do contexto em relação à tarefa</p>
<p>2- Execução:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Monitoramento 	<p>Consciência metacognitiva e monitoramento da cognição</p>	<p>Consciência e monitoramento da motivação e do afeto</p>	<p>Consciência e monitoramento do esforço, do uso do tempo e da necessidade de ajuda</p> <p>Auto-observação do comportamento</p>	<p>Monitorando (avaliando) a tarefa e condições do contexto</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Controle 	<p>Seleção e adaptação de estratégias cognitivas para aprender, pensar</p>	<p>Seleção e adaptação de estratégias para manejar a motivação e o afeto</p>	<p>Aumento ou diminuição do esforço</p>	<p>Mudança na tarefa ou renegociação</p>
3- Reação e reflexão final	<p>Julgamentos cognitivos</p> <p>Atribuições</p>	<p>Reações afetivas</p> <p>Atribuições</p>	<p>Persistência, desistência</p> <p>Comportamento de busca de ajuda</p> <p>Mudança de escolha</p>	<p>Alterar ou deixar o contexto</p> <p>Avaliação da tarefa</p> <p>Avaliação do contexto</p>

Fonte: Pintrich, 2010, p. 454.

Boruchovitch (2014), analisando a representação de Pintrich, assim se expressa:

De acordo com Cho e Bergin (2009), uma característica única do modelo de Pintrich é a ênfase no contexto em cada fase. Há nesse modelo uma clara concepção de um aluno mais ativo na negociação com o ambiente, num sentido mais amplo, no que diz respeito às demandas das tarefas junto aos professores, quando comparado ao modelo de Zimmerman (2000), no qual o contexto se restringe mais à estruturação do ambiente físico.

A seguir, discorreremos sobre cada uma dessas fases para, no item subsequente, discutirmos as dimensões.

1.2 Fases do ciclo da autorregulação da aprendizagem

As fases que compõem o ciclo autorregulatório da aprendizagem são assim discriminadas: primeira fase, de antecipação, planejamento e avaliação; segunda, de execução (que abrange o monitoramento e controle da ação); por fim, a terceira, de reação e reflexão final. Cada uma está aberta a novos desenvolvimentos, com recuos e avanços, sempre diferentes, uma vez que são enriquecidos pela experiência anterior, pelo contexto em que ocorrem e pelos resultados que vão sendo alcançados.

1.2.1 Primeira fase: antecipação, planejamento e avaliação

Nessa primeira fase (antecipação, planejamento e avaliação), instauram-se os objetivos e traça-se o planejamento de estratégias para a ação de acordo com o objetivo que se pretende atingir; também ocorre a análise de crenças motivacionais, tais como a de autoeficácia, expectativas de resultados, a das metas de realização e da motivação intrínseca (ZIMMERMAN, 2000; ZIMMERMAN; CLEARY, 2006). É ainda nesse momento que se dá a compreensão do estágio atual de aprendizagem para a realização da tarefa; nessa fase são estabelecidas estratégias cognitivas e metacognitivas adequadas para o alcance das metas, e o planejamento do tempo que se intenciona gastar no cumprimento das atividades propostas.

Nessa etapa de antecipação, ganham relevância tanto a análise de tarefas quanto as crenças motivacionais.

O planejamento estratégico, resultante da escolha de métodos e estratégias de aprendizagem, deve ser compatível com os objetivos traçados, variando os componentes em face da realidade de cada turma e de cada desafio instaurado.

Antecedendo a ação dos alunos, compete ao docente esclarecer-lhes o(s) porquê(s) das tarefas a serem cumpridas para que, já cientes, as realizem motivados (ECCLES; WIGFIELD, 2002). Ademais, é primordial, precedendo a realização das tarefas, estabelecer as etapas a elas correspondentes, pois quando há objetivos a longo prazo, corre-se o risco de os alunos sentirem-se desestimulados a levar a cabo o que lhes fora inicialmente proposto.

Pode ser observado na primeira fase que o desempenho do aluno está intrinsecamente ligado às crenças motivacionais. Esforça-se mais aquele que crê nas suas competências pessoais, pois, ao executar as tarefas, tem a percepção de que vale a pena o empenho, conseqüentemente há mais chances de seu esforço resultar em sucesso. Em seus estudos, Bandura (1997; 2001) salienta que não é suficiente ao indivíduo acreditar apenas na sua capacidade de realização. É preciso ir além: assenhorar-se da crença na competência de resolução de tarefas. O autor concebe a autoeficácia nestes termos: “a crença das pessoas em sua capacidade de exercer determinado controle sobre o próprio funcionamento e sobre eventos do ambiente” (Idem, 1997). As crenças pessoais são consideradas uma das variáveis mais significativas. Entretanto, por si só, elas não têm valor algum (Ibidem).

O autor ainda acrescenta que o sucesso nas tarefas impele o aluno à realização de outras tantas, pois as suas experiências de sucesso fortalecem a crença de autoeficácia. Em contrapartida, quando o indivíduo tem baixa autoeficácia, ele antevê o fracasso no momento ainda de planejamento da realização da tarefa.

As crenças de autoeficácia, conforme Bandura (2001, p. 10), resultam de quatro fontes de informação, quais sejam: experiência direta (experiências prévias da pessoa), experiência vicária (aprendizagem por imitação, por meio de observação de respostas e conseqüências, recompensas e punições, resultantes do agir de outras pessoas), por persuasão social (influência advinda do julgamento verbal de outras pessoas e *feedback* de desempenho) e estados físicos e emocionais (resultado de fadiga, dor, bem-estar, ansiedade, estresse, excitação, alegria e

outros). Enfim, a crença maior ou menor está diretamente vinculada a uma ou mais fontes de crenças de autoeficiência.

Essas crenças não influenciam só na primeira fase, elas se estendem nas demais fases.

1.2.2 Segunda fase: execução (monitoramento e controle)

Na fase da execução, ou durante a realização da tarefa, ocorre o monitoramento e controle, isto é, a avaliação e a implementação de estratégias respectivamente, tendo em vista o desenvolvimento da ação. No decorrer dessa etapa, os alunos colocarão em prática as estratégias selecionadas para a realização da atividade proposta, observando as estratégias que tiveram êxito ou não no decorrer do processo, monitorando assim seu desempenho e verificando os pontos que precisam ser aprimorados.

Lopes da Silva (2004) argumenta que o grau de envolvimento do aprendiz no decorrer da tarefa está associado às suas crenças sobre a competência de realizar bem determinada atividade, o que o levará aos seguintes posicionamentos, tais como: esforçar-se para obter êxito, acreditando que seu esforço é capaz de levá-lo a alcançar os objetivos que pretende; evitar a realização da tarefa, acreditando que o sucesso escolar é muito fácil de ser alcançado, não sendo desta forma necessário gerenciar esforços para atingir as metas; e qualificar a tarefa como fora do seu alcance de realização deixando de executá-la. Tal ponto de vista alinha-se à crença de autoeficácia sublinhada por Bandura (1997; 2001).

Para Lopes da Silva (2004), o controle da atenção nessa etapa faz-se necessário a fim de que o indivíduo seja capaz de executar a ação de maneira eficiente. O aprendiz deve acompanhar a eficácia de suas estratégias, não só as de controle da atenção, mas também as de controle emocional, controle do ambiente de aprendizagem, através da monitorização. Conforme Veiga Simão (2000), ao realizar a monitorização do seu desempenho, o aprendiz pode recorrer aos processos volitivos (determinantes para o foco de atenção e realização de tarefas) a fim de que os objetivos traçados na fase que antecede à ação sejam mantidos. Quando o aprendiz não consegue realizar o controle da atenção, a automonitorização não ocorrerá, comprometendo os resultados da execução da tarefa. Ainda sobre a automonitorização, Zimmerman; Paulsen (1995) consideram-

na um ato que se torna cada vez menos intencional, uma vez que a própria rotina de tarefas escolares leva o aprendiz a conhecer-se melhor, percebendo assim os aspectos de maior ou menor dificuldade.

Segundo Brown (1987), a falta de monitoramento por parte do aprendiz tem se apresentado como um entrave na aprendizagem como um todo. Para a autora, não basta ter o autoconhecimento sobre os próprios processos cognitivos, ou seja, ter conhecimento sobre o conhecimento particular se este aprendiz não o utiliza para o monitoramento e regulação de sua aprendizagem.

Sublinha-se nessa fase a já mencionada volição (controle de intenções e impulsos no processo de ação), que possibilita a concentração do aprendiz, e traz resultados favoráveis ao rendimento escolar (ZIMMERMAN; WEISTEIN, 1994; ZIMMERMAN, 1998).

Nesse processo volitivo, ressalta-se a manutenção do foco de atenção que possibilita a concentração do aprendiz nas atividades, dirimindo dispersões que entravam o processo de execução. A distração é muito frequente em alunos com baixo rendimento escolar (CORNO, 1994; WEINSTEIN; SCHULTE; PALMER, 1987).

É fundamental no controle volitivo que o aprendiz realize as autoinstruções (verbalizações em voz alta) em cada passo da execução das tarefas, e com maior frequência quando se trata de novas aprendizagens. Pesquisas realizadas neste domínio asseveram que tais verbalizações potencializam o desempenho da aprendizagem, contribuindo para a manutenção da atenção e da motivação do aluno, encorajando-o positivamente na implementação de estratégias (SCHUNK, 1982; 1984; ZIMMERMAN; RISEMBERG, 1997).

1.2.3 Terceira fase: reação e reflexão final

Na fase de reflexão ou avaliação final, o aprendiz tem a possibilidade de rever as etapas e as estratégias que realizou durante a execução da atividade. O indivíduo verifica se os resultados alcançados foram ao encontro das metas traçadas anteriormente. Esta análise de resultados alcançados refere-se a variáveis de natureza metacognitiva, motivacional, comportamental e contextual. O *feedback* dos pares, dos professores e/ou da família auxilia a complementar o autoconhecimento durante todo o processo.

O indivíduo pode rever se as estratégias utilizadas durante todo o processo foram suficientes para alcançar os objetivos pretendidos no início da tarefa. A autoavaliação pode influenciar tanto na continuidade do que se propôs a realizar, quanto na desistência da realização das atividades (LOPES DA SILVA, 2004).

1.3 Dimensões do comportamento autorregulado e suas características

As dimensões se processam, segundo Zimmerman (2000 citado por LOPES DA SILVA, 2004), nas três fases (acima discutidas) e cumprem um ciclo de ação na autorregulação. Segundo o autor, a autorregulação é um corpo teórico de múltiplas dimensões que atua nos níveis cognitivo/metacognitivo, motivacional, comportamental, contextual.

A literatura especializada destaca como pertinente que se despertem precocemente nos alunos as competências de autorregulação, para que o aprendiz desenvolva uma conduta mais autônoma e ativa sobre seu aprendizado. Desse modo, para Rosário; Almeida (2005, p. 144),

[...] a aprendizagem deve, acima de tudo, significar construção de destrezas cognitivas e conhecimento, significando a apropriação de mecanismos de busca e seleção de informação, assim como de processos de análise e resolução de problemas, que viabilizem a autonomia progressiva do aluno no aprender e no realizar, os quais se prolongam por toda a vida.

Estudiosos como Corno; Boekaerts (2005), em suas pesquisas, perceberam que a autorregulação (vista, inicialmente, como somente metacognição) incluía também outra dimensão, a motivacional; posteriormente, inseriram, ainda, as dimensões volitivas (comportamentais) e contextuais.

É sobre os níveis que compõem as dimensões do comportamento autorregulado que passaremos a tratar na sequência.

1.3.1 Dimensão cognitiva/metacognitiva

O psicólogo John Flavell usou pela primeira vez o termo metacognição, na década de 1970, assim definindo-a:

A metacognição se refere ao conhecimento que alguém tem sobre os próprios processos e produtos cognitivos ou qualquer outro assunto relacionado a eles, por exemplo, as propriedades da informação relevantes para a aprendizagem. Pratico metacognição (metamemória, metaaprendizagem, metaatenção, metalinguagem, etc.) quando me dou conta que tenho mais dificuldade em aprender A que B; quando compreendo que devo verificar pela segunda vez C antes de aceitá-la como um fato (FLAVELL, 1976, p. 232).

A metacognição está intrinsecamente ligada ao comportamento autorregulado quer seja pelo conhecimento da atividade cognitiva, quer seja pelo controle que o indivíduo exerce sobre a própria atividade cognitiva. A dimensão cognitiva/metacognitiva se refere ao conhecimento prévio que o aluno tem “acerca dos próprios processos e produtos cognitivos”. Desse modo, ele pratica a metacognição quando avalia suas dificuldades de aprendizagem e percebe que aprende melhor um conteúdo que outro. Assim, ele faz a “supervisão ativa e consequente regulação e organização destes processos em relação aos objetos e dados cognitivos sobre os quais atuam, normalmente, a serviço de alguma meta ou objetivo concreto” (FLAVELL, 1976, p. 232).

No conceito de metacognição elaborado por Flavell (1976, citado por DEPS, 2010), o autor destaca estes aspectos como mais relevantes: a definição dos objetivos que se pretende alcançar, as estratégias usadas para esta finalidade, a avaliação da adequação de estratégias (monitoramento) e a avaliação dos resultados, relacionando-os aos objetivos propostos anteriormente.

Segundo o mesmo autor, os “conhecimentos metacognitivos” seriam a consciência do que o indivíduo sabe ou não a respeito da sua própria cognição; relaciona-se aos processos de supervisão e de regulação desempenhados quando diante de uma tarefa a ser cumprida. Esquematizar as informações é uma forma de organizá-las na apropriação do aprendizado e posterior recuperação do mesmo. Para esse autor, quando se opera intelectualmente certo domínio, a cognição se instaura e, nesse momento, pode se instaurar também a metacognição.

A metacognição tem sido utilizada em muitas esferas do conhecimento, mas de forma ampla, perdendo o seu sentido mais peculiar “[...] e as distintas concepções muitas vezes têm gerado confusão ou dificuldade de entendimento, o que não impede, porém, que a metacognição seja considerada um aspecto fundamental da cognição humana” (DEPS, 2010, p. 214).

Mais adiante, Deps dá o seguinte esclarecimento:

A distinção entre cognição e metacognição é também tênue, visto que metacognição também se refere a conhecimento ou cognição, entretanto a metacognição se relaciona ao conhecimento que temos do nosso próprio conhecimento. Buron (1988) menciona que a metacognição diz respeito ao conhecimento “autorreflexivo”, uma vez que trata do conhecimento da própria mente adquirido por auto-observação. Para Gonzáles (2004, p. 8), a metacognição se refere à [...] “supervisão ou vigilância, por parte do aprendiz, das operações mentais que estão em marcha, quer dizer, supervisão dos processos cognitivos que estão ativados durante a realização de alguma tarefa” (DEPS, 2010, p. 216).

Para Flavell (1987), as estratégias metacognitivas e cognitivas diferem-se no sentido de que se utilizam estratégias cognitivas quando há necessidade de se progredir no decorrer da tarefa em execução, quando se é necessário refletir sobre que procedimentos se necessita para alcançar o objetivo proposto, e as estratégias metacognitivas, no momento de conferir a prevalência deste progresso.

O conhecimento metacognitivo é constituído essencialmente do conhecimento ou crenças sobre variáveis que estão interligadas de maneira que possam afetar a trajetória e o resultado dos objetivos pretendidos. O conhecimento metacognitivo relaciona-se a três variáveis (FLAVELL, 2000): o *conhecimento pessoal* (intraindividual, interindividual e universal), o *conhecimento das tarefas* e o *conhecimento estratégico*.

O autor define o conhecimento assim: **intraindividual**: conhecimento sobre suas próprias habilidades, capacidades, interesses e motivações; **interindividual**: conhecimento estabelecido através da comparação entre pares; **universal**: conhecimento adquirido no decorrer da vida de um sujeito.

Passaremos a discorrer, a seguir, sobre cada um desses conhecimentos.

O *conhecimento pessoal* relaciona-se àquilo que o aprendiz sabe ou conhece sobre sua própria capacidade, sendo resultante da autoavaliação que o indivíduo faz sobre aspectos mais fortes ou mais fracos relacionados à sua aprendizagem. Esta reflexão faz-se oportuna para que o indivíduo decida os caminhos que utilizará para obter resultados satisfatórios.

O *conhecimento das tarefas* compreende a natureza e as exigências abrangentes de determinada tarefa a ser executada, bem como o ativamento dos conhecimentos prévios para que o resultado que se espera seja alcançado. Para

Flavell (1981, citado por MATEOS, 2001), comumente as tarefas podem ser executadas, desde que o indivíduo possua a compreensão dos métodos apropriados para tal realização. Quando ocorre a percepção do grau de dificuldade na tarefa a ser realizada e da falta de habilidades para executá-la, o aprendiz pode recorrer a estratégias ou buscar novas alternativas que lhe permitam superar os entraves.

O *conhecimento estratégico*, segundo Wenden (1998, p. 519), pode ser entendido “[...] como o conhecimento acerca do significado das estratégias e sua utilidade”. Ele está diretamente relacionado ao conhecimento da tarefa e ao conhecimento da pessoa e refere-se aos procedimentos que o aprendiz pretende utilizar para o alcance dos objetivos propostos pela tarefa.

Segundo Mateos (2001), a escolha das estratégias usadas para dirimir dificuldades de determinada tarefa resulta tanto das características que compõem essa tarefa, quanto também das características pessoais. Para a autora, a repetição pode ser uma estratégia que produza resultados positivos no sentido de “recordar uma sequência de palavras”, no entanto, não é garantia de que o ouvinte compreenda a mensagem repassada em um primeiro momento.

Ainda que o aprendiz conheça as estratégias, mas não saiba como utilizá-las de maneira precisa, ele atribuirá a si próprio esse fracasso durante a execução da tarefa, não identificando que a ineficácia se deveu ao uso inadequado das estratégias utilizadas.

Podemos afirmar com Flavell (1999), enfim, que a metacognição desenvolve-se através destas variáveis: *conhecimento da pessoa*, *conhecimento das tarefas*, *conhecimento estratégico*. Desenvolvendo a metacognição, o aprendiz toma consciência de seus progressos e limitações, das competências necessárias para o desempenho satisfatório das tarefas, inclusive de que estratégias utilizar-se para o alcance de suas metas.

1.3.2 Dimensão motivacional

Dentro do ciclo da autorregulação da aprendizagem, tem-se na dimensão motivacional aquela que revela a maior preocupação dos docentes, segundo estudos de Bzuneck (2005). A função da motivação, para Veiga Simão (2006), é

essencial no processo de aprendizagem, pois, motivado, o aluno tende a uma aprendizagem mais eficaz, sendo a motivação condição indispensável no processo de ensino-aprendizagem.

Alunos motivados possuem um maior nível de concentração e, conseqüentemente, são mais persistentes no cumprimento das tarefas escolares, obtendo, assim, satisfação ao alcançarem os objetivos propostos (CARITA et al., 1998). Corroborando o pensamento das autoras, Sousa (2004) salienta que o aspecto motivacional interfere no processo autorregulado de aprendizagem, explicando a diferença no sucesso entre pares, mesmo quando estes fazem uso das mesmas estratégias cognitivas e metacognitivas.

Embora muitas crenças pessoais exerçam influência no desempenho escolar, Pintrich (1999) salienta a autoeficácia, a atribuição de valor à tarefa e a clareza e adesão a objetivos/metastas como variáveis relevantes para o desenvolvimento do comportamento autorregulado do aluno.

A *autoeficácia* é um julgamento de competência, influenciador das escolhas do indivíduo, nas suas crenças de até onde ele é capaz de ir segundo suas habilidades e as circunstâncias do momento. Trata-se, pois, de um ponto de vista distinto de autoconceito (julgamento de autovalor) e também do de autoestima. (BANDURA, 2001, p. 10).

Convém que se faça, ainda de forma breve, uma explicação sobre a diferenciação entre autoconceito e autoestima, haja vista que os significados tendem a ser usados como se representassem a mesma sentença, quando há diferença significativa entre ambos.

O autoconceito envolve a visão que temos em relação aos inúmeros papéis que desempenhamos durante o curso de nossas vidas. Refere-se também à imagem que fazemos a respeito de nossa personalidade. Exemplificando: nossa autoimagem como pai/mãe, cônjuge, aluno, empregado, entre outras (DERLEGA; JANDA, 1978, p. 131). A autoestima, por conseguinte, compreende aquilo que pensamos a nosso respeito, seja no sentido positivo seja no sentido negativo. Exemplificando: se o indivíduo tem a percepção a seu próprio respeito como alguém que “vale a pena”, ele tende a dispor de autoestima elevada. No entanto, se intimamente não gosta de si, tende a desenvolver uma baixa autoestima (Ibidem).

Feitas as devidas diferenciações conceituais, prossegue-se a discorrer sobre a autoeficácia e sua relevância para o desenvolvimento do comportamento autorregulado.

Para Bandura (2001), há níveis de autoeficácia regulando os comportamentos. Quando altos, resultam em segurança nas tarefas e objetivos; do contrário, resultam em estratégias reativas. Tais estratégias reduzem as divergências entre o que se realiza e o que se propôs a realizar. Eliminadas as dificuldades, instauram-se outras metas mais desafiadoras e proativas na medida em que se percebe capaz de conduzir o comportamento num processo de autorregulação.

O *valor da tarefa* no desempenho escolar é uma estratégia motivadora valiosa, segundo Ames (1992). Motivado, o aprendiz incorpora a necessidade de executar a tarefa, vendo nela importância e significado. A motivação está atrelada às viabilidades de execução, de sucesso e à crença da relevância da tarefa a ser executada. Entretanto, em salas de aula, muitos docentes aplicam tarefas sem esclarecer aos alunos o porquê de realizá-las. Em situações como essas o aprendiz não se sente motivado por não perceber significância em sua ação. O motivo é o alicerce da motivação. Ele deve ser lembrado antes, durante e após o processo de execução para que se mantenha o multifacetado processamento motivacional.

O papel do docente, nesse sentido, é criar “estratégias motivacionais” que despertem na turma o interesse pelo conteúdo e o envolvimento necessário para o aluno “enxergar” significado na aprendizagem e nela se engajar (AMES, 1992).

*Objetivos/met*as são responsáveis por projetos de ação para o alcance do objeto de desejo e da satisfação pessoal. Os aprendizes são movidos por motivos particulares e definidos, que orientam metas/objetivos, e o envolvimento numa tarefa e não em outra, e no modo de realizá-la até alcançar os pretendidos objetivos. A motivação para aprender evidencia-se através da forma como o aprendiz lida com os insucessos, no modo da busca de outras maneiras de atingir suas metas.

Há razões internas/intrínsecas e externas/extrínsecas que motivam o indivíduo. A partir da motivação intrínseca, o indivíduo se esforça por si próprio para ter o domínio competente na consecução de uma tarefa. A motivação intrínseca pode resultar de uma aptidão, valores e interesses próprios, uma tendência inata ou mesmo uma curiosidade sobre determinado foco que desafiam a aprendizagem. (DECI; RYAN, 1985).

Os mesmos autores apontaram também para outras razões motivacionais, externas/extrínsecas, oriundas de exigências sociais, recompensas e repreensões, envolvendo a tomada de atitude do indivíduo para aprender determinada tarefa. Em face de tal dicotomia (intrínseca/extrínseca), a intrínseca tende a produzir melhores resultados de aprendizagem, desempenho e criatividade. Mas isso não quer dizer que a motivação extrínseca seja o oposto da intrínseca. Ambas não estão em polos opostos, mas operam em situações distintas; na verdade, há um consenso entre as duas, um *continuum* gradual.

Nesse sentido, o docente pode atuar como motivador do bom desempenho de seus aprendizes e atentar-se para a conveniência do *feedback* na manutenção motivacional, uma vez que à medida que os aprendizes executam e concluem etapas das tarefas, recebem do professor o retorno sobre sua performance, o que lhes permite, em atividades futuras, aprimorar a qualidade dos trabalhos realizados (BROPHY; GOOD, 1986).

Destaca-se que o *feedback* possibilita ao aprendiz a oportunidade de rever seu desempenho, podendo ajustar e refazer a trajetória, uma vez que o processo de autorregulação é de caráter cíclico (ZIMMERMAN, 2000; ZIMMERMAN; CLEARY, 2006).

O *feedback* pode atuar também como reforço, como estímulo para agir. Pode se dar intrínseca (informação sensorial que normalmente ocorre quando os executantes produzem movimentos) e/ou extrinsecamente (informação sensorial advinda de uma fonte externa, somando-se àquelas que normalmente ocorrem quando os executantes produzem seus movimentos), segundo Schmidt e Wrisberg (2010, p. 307-308).

Cabe aqui ressaltar que, desde muito tempo, os estudos realizados a respeito do aprendizado e da cognição seguem paralelamente as investigações sobre a motivação. Segundo Mateos (2001), o que induziu a esse quadro investigativo foi o “[...] progressivo reconhecimento do papel que desempenham das variáveis motivacionais e afetivas no desempenho de tarefas cognitivas [...]”. Sendo assim, o aprendizado autorregulado é resultante também da interação entre cognição/metacognição e motivação.

A importância da motivação, portanto, deve ser considerada pelo docente como fator preponderante na sala de aula. Dentre as muitas razões, uma delas é a interferência no comportamento dos discentes.

1.3.3 Dimensão comportamental

Na referida dimensão, destaca-se a capacidade consciente do indivíduo de se empenhar na realização da tarefa através da volição, planejamento do tempo e do esforço, auto-observações, implementação e adequação de estratégias. Consoante com Veiga Simão (2006), para que tarefas sejam concluídas, faz-se necessário que o aprendiz assimile formas de controle dos impulsos indesejados e concentre-se na realização delas, de modo volitivo, intencional.

Para Corno (1994), pesquisadora da perspectiva volitiva, a autorregulação pode ser definida nos seguintes termos: como a internalização de estratégias de aprendizagem e de gestão de tarefas, em conjunto com a capacidade de as usar e as manter em função das características das situações.

Em todo o processo de aprendizagem, o indivíduo avalia a adequação das estratégias utilizadas, bem como sua motivação, e busca alternativas quando constata essa necessidade. Há situações nas quais o sujeito necessita de um comportamento volitivo regulado como, por exemplo, na realização de determinadas tarefas que lhe são impostas e que alguns entraves intervêm no momento (ruídos ou interesses pessoais diversos). Nesse instante, o controle volitivo emerge tentando desviar a ação à qual ele se propôs ou que lhe fora estabelecida pelo professor (CORNO, 2001).

Estudos realizados por Newman; Holzman (2002) afirmam que, para que o controle volitivo ocorra, é preciso que o indivíduo seja estimulado também pelo meio. Esses autores afirmam que o desenvolvimento da volição e da autoconsciência é um dos produtos do aprendizado. Isto posto, o papel da família e dos docentes está intrinsecamente relacionado ao ato de “aprender a aprender” e também ao processo do aprendiz de se autorregular.

Corno (2001) sustenta que, quando ocorre no indivíduo a ansiedade em relação ao desempenho, é preciso mobilizar estratégias volitivas para que o desejo de ação não seja impedido de ocorrer. A autora afirma que variáveis como controle emocional, resistência às distrações, controle motivacional, são relevantes para que o aprendiz alcance os objetivos propostos.

Através da volição, o aprendiz pode utilizar estratégias que favoreçam o controle motivacional principalmente quando há elementos que possibilitem a

distração, ou o aumento do nível de ansiedade no decorrer da tarefa em realização (PINTRICH, 1999; CORNO, 2001).

Estudiosos das teorias de volição consideram que as estratégias são fundamentais, no sentido de servirem como suporte para que os aprendizes administrem o esforço a ser empenhado na realização de tarefas, em que se faça necessário o controle de sentimentos que venham a servir de entraves no processo de ação. Uma vez que o aprendiz não lance mão deste recurso na realização de tarefas, dificilmente alcançará resultados que sejam satisfatórios (KUHL, 1984; FURHMANN, 1998; CORNO, 2001).

Aprendizes motivados empregam maior esforço (ato volitivo) quando desempenham a tarefa; são mais determinados e buscam enfrentar o fracasso experimentando novas estratégias. Em situações em que os aprendizes se sentem desmotivados por realizarem determinada ação – pois os objetivos estabelecidos só se materializarão a longo prazo –, sugere-se que se estabeleçam objetivos a curto prazo que sejam mais fáceis de ser alcançados (CORNO, 2001).

A estratégia volitiva motivacional decorre da necessidade de manutenção da motivação através de “pequenos” avanços alcançados, até a conclusão do objetivo, a longo prazo. Corno (2001) enumera outras situações (possíveis de ocorrer no ambiente da sala de aula) em que é exigido do aprendiz maior controle volitivo. Destacaremos as seguintes situações para exemplificar:

- O aprendiz precisa executar determinada tarefa, e não lhe é oferecida a possibilidade de realizar outras naquele referido instante;
- Existem sons no ambiente que prejudicam seu foco de atenção na tarefa na qual estão empenhados;
- O aprendiz tem outros interesses/necessidades que interferem diretamente, dividindo seu foco de atenção naquele instante em que precisa realizar tal tarefa;
- O desejo de agir/realizar a tarefa no aprendiz sofre a interferência provocada pela ansiedade relacionada à sua performance;
- Por acreditar que possui as habilidades necessárias para executar determinada tarefa, o aprendiz supõe que poderá investir menor esforço para alcançar o objetivo que foi proposto.

Em todas as situações citadas anteriormente, o docente pode incentivar positivamente o aprendiz, quando perceber que este necessita de maior controle volitivo para alcançar os resultados esperados. Uma alternativa que pode trazer resultados positivos é exemplificar aos aprendizes situações em que outros precisaram manter o foco, empregando maior controle de sua volição. Dentro deste contexto o aprendiz pode sentir-se estimulado e, assim, apropriar-se deste modelo para desenvolver o controle volitivo.

Ainda no nível comportamental, Schunk (1994) evidencia o desenvolvimento da auto-observação regular ou constante e a proximidade como método eficiente para alunos que necessitam desenvolver as competências autorregulatórias. Exemplificando: planejar os horários e pedir que o aprendiz faça uma observação dentro de um planejamento no que se refere ao tempo gasto para atividades. O aprendiz deve observar se não está gastando mais tempo durante a sua rotina com atividades que pouco contribuem para o desenvolvimento de competências autorregulatórias.

Os pesquisadores Lopes da Silva; Sá (1993), Zimmerman; Weinstein (1994) e Carita et al. (1998) argumentam que o planejamento autorregulado (considerando o ritmo pessoal do aprendiz) é uma ferramenta que deve ser utilizada buscando contemplar não somente o horário de dedicação aos estudos, mas também o tempo destinado a atividades de lazer.

O esforço para cumprir o planejamento deve envolver, quando necessário, a solicitação de auxílio ao docente ou aos colegas (CARITA et al., 1998).

1.3.4 Dimensão contextual

Na dimensão contextual estão inseridas as influências dos contextos físico e social, relacionados ao ambiente de aprendizagem. Dentro dessa dimensão, Zimmerman (2000) salienta como característica relevante em alunos autorregulados a capacidade para ordenar o ambiente de estudo. O ambiente deve ser adequado, propiciando ao aprendiz concentração para executar as tarefas. No entanto, não há uma mesma regra que estabeleça qual a melhor maneira de organizar o espaço de estudo/trabalho, uma vez que as particularidades individuais devem ser respeitadas ao se criar essa atmosfera propícia ao aprendizado (CARITA et al., 1998).

Ainda dentro desta dimensão, pode-se afirmar que no ambiente de sala de aula o professor tem um papel significativo, pois cabe a ele auxiliar na identificação de possíveis elementos que venham a distrair o aluno, durante a execução das tarefas propostas. As interações em sala de aula (interação com seu par, com o professor, interação com o grupo, o dever de casa, as experiências socioculturais, eventos escolares, dentre outras) ajudam os alunos a desenvolver hábitos de estudo (CORNO, 2012).

Em estudos realizados por Perry; Rahim (2011), são apresentados resultados de pesquisas em sala de aula que visavam levar o aluno a se autorregular, destacando que tanto a *(co)regulação* quanto a *regulação partilhada* entre professores e alunos ou entre alunos e seus pares são eficazes na autorregulação do aprendiz. A *corregulação* ou a *regulação partilhada* é interiorizada, e quando isso se processa, o aluno passa a ser autônomo em sua autorregulação.

A *(co)regulação*, portanto, cujo foco permanente é o desempenho da tarefa, é a fase de transição em que os alunos gradualmente se apropriam da aprendizagem autorregulada, seja através da modelagem externa, seja através do *feedback* instrumental durante uma atividade compartilhada de resolução de problemas, por exemplo. Ela é sobretudo uma *regulação partilhada*: processo pelo qual os vários pares de alunos, de forma coletiva, regulam a atividade. Durante a *regulação partilhada*, o comportamento regulador, tal qual a provocação (incitação, desafio) e lembretes, são *(co)construídos* em interações emergentes, dentro do grupo. Os aprendizes, em geral, trabalham para atingir um objetivo que também foi *(co)construído* de modo compartilhado.

McCaslin; Good (1996, citado por CORNO, 2012) destacam que a interação em sala de aula é relevante no processo de aprendizagem adaptativa. Define-se aprendizagem adaptativa como uma gama de atitudes e competências desenvolvidas por aprendizes para lidar com o *stress* causado por tarefas em sala de aula que foram aplicadas pelo professor (CORNO, 2012).

No ambiente de socialização, docentes e colegas de classe modelam habilidades apropriadas e *(co)constróem* objetivos e padrões que são mais tarde internalizados por cada aluno de forma individual. Tais objetivos e padrões são coerentes com as concepções e crenças pessoais dos alunos, colaborando sobremaneira com a autorregulação.

Para se entender como os aprendizes se apropriam de estratégias para a aprendizagem autorregulada, é necessário examinar interações e trocas. É pertinente entender como a correção se transforma em autorregulação, ao longo do tempo. Apenas quando os alunos trocam informações e se ajudam mutuamente, cada um contribuindo um pouco com seu conhecimento, temos a aprendizagem partilhada, focada muito mais na interação coletiva (em sala de aula, por exemplo) do que na cognição ou transferência do conhecimento individual (que é o foco da correção).

Para entender as interações e trocas (que ajudam os alunos a desenvolverem hábitos de estudo), deve-se levar em conta os planos pessoal e interpessoal, dentro da comunidade estudada (sala de aula, por exemplo), onde as interações acontecem: interação entre pares, com o professor, com o grupo, proveniente do dever de casa, de experiências socioculturais, de eventos escolares, de participação em sala através de respostas dadas ao professor, entre outras (CORNO, 2012).

O contexto – *locus* de interações/trocas – é agente fomentador do desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem. Através deste construto, é possível uma transformação da educação, a partir da criação de expressivos modelos de ensino-aprendizagem extraordinariamente efetivos. Como se percebe, nesse construto, o professor tem função relevante na preparação prévia e continuada, contribuindo de modo substancial no desenvolvimento da autorregulação.

A autorregulação se desenvolve melhor quando o aprendiz interage com seus pares ou em pequenos grupos, ainda que a metacognição se desenvolva com mais êxito quando se tem o assessoramento do professor. Nesse sentido, é função do professor direcionar experiências motivacionais e volitivas em sua turma, visando à promoção de hábitos de uma aprendizagem autorregulada, de modo que paulatinamente a prática de ensino mude o controle da autorregulação, do professor para o próprio aluno (CORNO, 2012).

A concentração nas tarefas requer um contexto de trabalho adequado: tranquilo, silencioso, sem interrupções, bem iluminado, confortável, sem alterações. O professor, portanto, precisa estar atento à manutenção desse ambiente. Deve, pois, evitar todo e qualquer empecilho provocador de dispersões.

O ambiente doméstico também é uma oportunidade para o aprendiz instituir um espaço próprio de trabalho na realização das tarefas de casa (CORNO, 2001). Assim, ele vai aprendendo a regular o ambiente físico.

2 ESTUDOS CORRELATOS

O levantamento da literatura que envolve a temática aponta vários estudos empíricos acerca da autorregulação no campo da educação, tendo em Schunk; Zimmerman (1994) um importante referencial teórico sobre aspectos acerca da aprendizagem autorregulada.

Primo (2009) pesquisou sobre a sala de aula enquanto espaço propício ao desenvolvimento metacognitivo de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, verificando, na percepção dos professores, se o ambiente gerado pela relação professor/aluno propiciava o desenvolvimento de habilidades metacognitivas dos alunos. Os resultados obtidos por essa pesquisa apontaram o contexto pesquisado como espaço que oferece simultaneamente condições favoráveis e desfavoráveis ao desenvolvimento de habilidades metacognitivas dos alunos.

Goliath (2009) realizou um estudo analisando o discurso do professor em sala de aula, e se este discurso contribuía para estimular o aluno a refletir sobre fatores que atuavam de forma positiva ou negativa na aprendizagem do inglês. Os resultados obtidos apontaram a necessidade de formar professores mais conscientes da importância da reflexão pelos alunos sobre o modo como estão conduzindo sua aprendizagem.

Mendes (2012) teve como foco de sua pesquisa um grupo de estudantes de medicina, cursando o internato médico em clínica cirúrgica, no contexto de aprendizagem dos procedimentos de alta hospitalar pós-colecistectomia. O objetivo da pesquisa foi verificar se os estudantes manifestavam comportamentos apontados pela literatura especializada relacionados à aprendizagem autorregulada. Concluiu-se que a articulação da teoria com a prática pode ser um elemento facilitador do comportamento autorregulado, sugerindo a importância dessa articulação a partir dos primeiros anos de formação médica.

As pesquisas mencionadas foram realizadas por mestrandos, hoje mestres em Cognição e Linguagem do Programa de pós-graduação em Cognição e Linguagem da UENF. Essas pesquisas ora focalizam o professor, ora o aluno, e em nenhuma delas observaram-se variáveis relacionadas às quatro dimensões da autorregulação confrontando a percepção do professor com a do aluno, como se fez neste estudo.

Em âmbito internacional, são muitas as pesquisas relacionadas ao comportamento autorregulado, dentre elas a pesquisa de Thomas (2003), um pesquisador australiano que elaborou uma Escala de Orientação Metacognitiva, aplicada na China, para avaliar se o clima da sala de aula era facilitador ao comportamento metacognitivo dos alunos (relembrando que a metacognição é uma das dimensões da autorregulação).

A especificidade deste estudo ou seja, por se tratar da observação de um contexto educacional brasileiro muito específico nos encoraja a dizer que, mesmo sem ter havido acesso mais amplo da literatura ou sem que se possa descartar a possibilidade de se encontrar outro estudo com o mesmo propósito, apresenta peculiaridades de natureza contextual que o justificam.

3 METODOLOGIA

Antes de passar à apresentação dos resultados, torna-se necessário elucidar alguns dados sobre a natureza do estudo, sobre o local onde a pesquisa se desenvolveu e sobre os recursos de observação utilizados, dos sujeitos, bem como do procedimento de coleta e tratamento dos dados.

3.1 Natureza do estudo

Trata-se de um estudo de caso comparativo, de caráter quantitativo. A pesquisa quantitativa caracteriza-se pelo uso da quantificação, no tratamento das informações, utilizando-se técnicas estatísticas, objetivando resultados que evitem distorções de análise e interpretação (DIEHL, 2004). São comparados os resultados sobre a percepção dos professores a respeito de seus procedimentos em sala de aula com os da percepção dos alunos sobre esses mesmos procedimentos, focalizando aspectos que a literatura especializada menciona como facilitadores do comportamento autorregulado da aprendizagem.

3.2 Local do estudo

O estudo foi realizado em um Colégio da rede pública de ensino, situado em um município do interior do Noroeste do Estado do Rio de Janeiro, justificando-se a escolha por esta instituição por se tratar de uma escola que, segundo a avaliação feita pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB¹), obteve resultados pouco satisfatórios. Daí o interesse em investigar tal instituição, que, em decorrência da perspectiva de obter melhores resultados no futuro, disponibilizou acesso para a realização desta pesquisa, uma vez que poderá trazer contribuição para o alcance de melhores resultados, junto às outras estratégias já realizadas pela instituição pesquisada.

¹ O IDEB funciona como um indicador de qualidade educacional que calcula esses índices a partir de dados coletados referentes à aprovação escolar (obtidos pelo Censo Escolar) e as médias de desempenho em avaliações padronizadas – SAEB e Prova Brasil – que são elaboradas pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais).

3.3 A escolha dos sujeitos e a sua caracterização

A escolha por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental decorreu desses sujeitos reunirem características favoráveis à pesquisa, ou seja, encontram-se em pleno desenvolvimento do pensamento formal, segundo Piaget (1972, citado por PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2010), possuindo em decorrência de seu nível de escolaridade, maior compreensão de leitura para entender as perguntas do questionário, além de já possuírem uma visão ou experiência maior da relação professor X aluno em sala de aula.

Trabalhou-se com todas as turmas do 9º ano da escola, o correspondente a três turmas, com uma média de vinte a vinte e cinco alunos cada uma, totalizando 60 alunos. Além dos alunos, participaram do estudo todos os professores da turma, ou seja, dez.

Os alunos entrevistados tinham idade entre treze e dezesseis anos, sendo vinte e nove do sexo masculino e trinta e um do sexo feminino. Dos docentes entrevistados, dois eram do sexo masculino e oito do sexo feminino, todos possuindo licenciatura e com tempo de serviço entre seis a vinte sete anos de magistério. A média em horas trabalhadas por estes docentes variou entre doze tempos (hora/aula) a quarenta tempos semanais, com predominância de trinta a trinta e seis horas semanais. A grande maioria destes professores entrevistados, trabalha na mesma escola onde a pesquisa foi realizada, cumprindo a carga horária equivalente à matrícula que possuem na rede pública.

3.4 Recursos de observação utilizados

Para a coleta de dados foram aplicados quatro instrumentos (dois respondidos pelos alunos e dois respondidos pelos professores). Tanto os alunos quanto os professores responderam a um questionário e a uma escala, esta adaptada da Escala de Orientação Metacognitiva elaborada por Gregory Thomas (2003).

A escala de Thomas (2003) é composta de perguntas fechadas; foi criada originalmente com a finalidade de investigar a orientação metacognitiva em Ciências. No entanto, o conteúdo do referido instrumento é adequado à averiguação das concepções metacognitivas da aprendizagem, principalmente ao que tange à

relação entre professor e aluno, e se o contexto da sala de aula é propício ao desenvolvimento de um ambiente que incentive o comportamento autorregulado no aluno. Foram feitas pequenas adaptações a fim de que os professores e também os alunos pudessem responder às perguntas propostas.

O questionário foi elaborado de acordo com a literatura especializada, compreendendo questionamentos relacionados às quatro dimensões que compõem o construto da autorregulação. Divide-se em duas partes: a primeira contendo perguntas relacionadas à caracterização dos sujeitos e a segunda, as dimensões do construto da autorregulação.

Os instrumentos destinados aos professores e aos alunos (questionários e escalas) têm o mesmo conteúdo, porém foi feita a adaptação da forma de pergunta ao destinatário.

3.5 Procedimentos de coleta de dados

Os recursos de observação foram aplicados pela própria pesquisadora na Escola pesquisada, e os alunos responderam predominantemente na sala de aula. Os professores receberam os questionários através da pesquisadora e, após respondidos, foram depositados em uma pasta colocada na sala dos professores, a fim de que cada um tivesse a liberdade de devolver seu questionário sem precisar identificar-se. Cada um dos questionários foi aplicado em dias distintos.

Solicitou-se que os alunos respondessem primeiro ao conteúdo dos dois instrumentos (que foram aplicados em dias separados para não sobrecarregar os alunos) e depois aos professores que respondessem aos instrumentos que lhes foram destinados. No contato da primeira aplicação, os alunos foram avisados de que teriam um segundo encontro com a pesquisadora para a aplicação do instrumento complementar.

Justifica-se a aplicação primeiro aos alunos e depois aos professores, para evitar que os professores tendessem a mudar seus procedimentos em classe em decorrência de conhecer os conteúdos observados, influenciando, assim, a resposta dos alunos.

3.6 Tratamento dos dados

Fez-se a tabulação dos dados no Programa “SPSS 13.0 for Windows, versão 2005”. O *Programa Statistical Package for Social Sciences* (SPSS, 2005) é uma aplicação informática a serviço da estatística, capaz de revelar múltiplas relações entre as variáveis. Posteriormente fez-se a distribuição de frequência e de percentagem das respostas do questionário dos alunos e dos professores, subsequentemente os dados foram analisados.

Passa-se a seguir, à análise e discussão dos dados.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

4.1 O critério de interpretação dos resultados obtidos

Nos dois instrumentos aplicados, a categoria de resposta “Sempre/Frequentemente” corresponde a comportamento adequado ou positivo; a categoria de respostas “Algumas Vezes”, a comportamento positivo, porém pouco frequente; a categoria de respostas “Raramente/Nunca” significa ocorrência insignificante ou inexistente do comportamento observado, por conseguinte, falta de incentivo do professor para o comportamento autorregulado do aluno em relação à variável observada. Considerando os aspectos positivos ou negativos das categorias de resposta, na tabulação dos dados optou-se pela junção das categorias Sempre/Frequentemente (respostas positivas) pela junção das categorias Raramente/Nunca (respostas negativas).

O Quadro 2 apresenta o critério utilizado para classificar as percentagens de respostas como satisfatória, regularmente satisfatória e não satisfatória, levando em consideração a junção das categorias mencionadas anteriormente.

Quadro 2 – Critério de classificação das porcentagens de respostas relacionadas às perguntas do instrumento aplicado

- Percentagem de respostas de 50% e abaixo na coluna Sempre/Frequentemente (S/F) = Comportamento **não** satisfatório
- Percentagem de respostas acima de 51% a 79% na coluna Sempre/Frequentemente (S/F) = Comportamento regularmente satisfatório.
- Percentagem de respostas entre 80% e 100% coluna Sempre/Frequentemente (S/F) = Comportamento satisfatório ou muito satisfatório.

4.2 A análise dos resultados obtidos

De acordo com os critérios estabelecidos, passou-se à análise dos resultados, levando em consideração cada fase separadamente. Vejamos primeiramente os resultados relacionados à **fase de antecipação** na realização da tarefa apresentados na Tabela 1.

Esclarecemos, primeiramente, que todas utilizarão as seguintes abreviaturas relacionadas às categorias de respostas:

S/F= Sempre /Frequentemente;

AV =Algumas vezes;

R/N= Raramente/Nunca;

A= Aluno; e

P= Professor.

Tabela 1 – Variáveis observadas na fase de antecipação à realização da tarefa, relacionadas às dimensões que integram o comportamento autorregulado (dimensões cognitiva/metacognitiva, motivacional, comportamental, contextual)

Alunos: N= 60

Professores: N =10

Variáveis observadas	F						%					
	S/F		AV		R/N		S/F		AV		R/N	
	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
Os professores esclarecem os objetivos da disciplina.	23	9	19	1	18	0	38,3	90,0	31,7	10,0	30,0	0,0
Os professores sugerem aos alunos estabelecerem etapas para a realização das tarefas.	24	7	20	3	16	0	40,0	70,0	33,3	30,0	26,7	0,0
Os professores explicam a finalidade da tarefa.	32	8	14	2	14	0	53,3	80,0	23,3	20,0	23,3	0,0
Os professores incentivam os alunos a pensarem nas habilidades que a tarefa exige.	32	5	18	4	10	1	53,4	50,0	30,0	40,0	16,7	10,0
Os professores incentivam os alunos a avaliarem o grau de dificuldade ou de facilidade da tarefa	27	6	16	2	17	2	45,0	60,0	26,7	20,0	28,4	20,0

Tabela 1 – Variáveis observadas na fase de antecipação à realização da tarefa, relacionadas às dimensões que integram o comportamento autorregulado (dimensões cognitiva/metacognitiva, motivacional, comportamental, contextual) – Continuação

Os professores orientam os alunos a verificarem seus conhecimentos prévios para executar a tarefa	21	6	25	3	14	1	35,0	60,0	41,7	30,0	23,3	10,0
Os professores incentivam os alunos a pensarem em alternativas para superar possíveis dificuldades.	25	8	11	2	24	0	41,7	80,0	18,3	20,0	40,0	0,0
Os professores ensinam os alunos a planejarem seu tempo para estudar os conteúdos que têm maior dificuldade.	18	8	10	2	32	0	30,0	80,0	16,7	20,0	53,3	0,0
Os professores incentivam os alunos a organizarem seu espaço para facilitar sua aprendizagem.	20	4	15	6	25	0	33,3	40,0	25,0	60,0	41,7	0,0
Os professores incentivam os alunos a pensarem melhor na estratégia para alcançarem os objetivos pretendidos.	22	7	22	2	16	1	36,7	70,0	36,7	20,0	26,7	10,0
Os professores levam os alunos a pensarem na motivação para executarem as tarefas.	24	8	14	1	22	1	21,7	80,0	36,7	10,0	41,7	10,0
Os professores incentivam os alunos a buscarem formas para tornarem o estudo mais interessante.	13	7	22	2	25	1	21,7	70,0	36,7	20,0	41,7	10,0
Os professores incentivam os alunos a acreditarem que são capazes de executar as tarefas.	37	9	13	1	10	0	61,6	90,0	21,7	10,0	16,7	0,0

Observando a coluna Sempre/Frequentemente da Tabela 1, constata-se que não houve nenhuma percentagem alta dos alunos, ou seja, entre 80% e 100%. Entretanto, observando na mesma tabela os resultados dos professores, nas 13 variáveis observadas na fase de antecipação, em 6 delas, a percentagem ficou entre 80% e 100%; por conseguinte, de acordo com o critério de análise adotado, classificam-se esses resultados como satisfatório ou muito satisfatório. As respostas dos professores que obtiveram percentagem mais alta foram correspondentes às seguintes perguntas: 1, 3, 7, 8, 11 e 13. Isto significa que um número relevante de professores (entre 80% e 100%) acredita ter em sala de aula comportamentos que, segundo a literatura especializada, facilitam o comportamento autorregulado dos alunos, tais como:

- Esclarecem os objetivos da disciplina;
- Explicam a finalidade da tarefa;
- Incentivam os alunos a pensarem em alternativas para superarem possíveis dificuldades;
- Ensinam os alunos a planejarem seu tempo para estudar os conteúdos que têm maior dificuldade;
- Levam os alunos a pensarem na motivação para executarem as tarefas;
- Incentivam os alunos a acreditarem que são capazes de executar as tarefas.

Essas respostas predominantemente dizem respeito à dimensão metacognitiva do comportamento autorregulado e, em menor escala, às dimensões comportamental e motivacional. Entretanto, esclarece-se que o fato de ter havido maior incidência de respostas positivas na dimensão metacognitiva, pode decorrer do maior número de perguntas relacionadas a essa dimensão no questionário aplicado.

Constatou-se que o professor tende a ter uma percepção muito mais positiva de sua atuação em sala de aula como facilitador do comportamento autorregulado do aluno, em comparação ao próprio aluno, destacando-se os seguintes aspectos divergentes:

- Enquanto 80% dos professores acreditam que esclarecem os objetivos da disciplina para os alunos, menos de 50% dos alunos têm essa percepção.
- Enquanto os professores acreditam que incentivam os alunos a pensarem em alternativas para superarem suas dificuldades, isso não é percebido por mais de 50% dos alunos.
- Enquanto os professores dizem que ensinam os alunos a planejarem seu tempo para estudar os conteúdos em que têm maior dificuldade, menos de 50% dos alunos têm essa percepção.
- Enquanto os professores mencionam que levam os alunos a pensarem em suas próprias motivações para executarem as tarefas, mais de 50% dos alunos responderam que isso não acontece.

A percepção do professor sobre sua própria performance sempre foi mais alta ou positiva em relação à avaliação do aluno sobre ele (professor), nas variáveis observadas relacionadas à fase de antecipação. Isto ocorreu mesmo nas respostas em que a avaliação do professor e do aluno não foram tão distantes. Melhor explicando: em algumas perguntas, a maioria dos professores se avaliou como tendo sempre determinado comportamento, e a maioria dos alunos só algumas vezes os avaliou daquela forma. Em outras situações a maioria dos professores se classificou como tendo determinado comportamento algumas vezes, e a maioria dos alunos os avaliou como não tendo o referido comportamento ou o tendo raramente. Apenas em relação ao comportamento “Os professores incentivam os alunos a pensarem nas habilidades que a tarefa exige”, a avaliação dos alunos sobre a conduta dos professores foi mais positiva em comparação à avaliação dos próprios professores: 53,4% dos alunos responderam que os professores sempre tinham a atitude mencionada, e 50% dos professores mencionaram apresentar tal atitude.

Destacou-se, ainda, na percepção dos professores, que eles não incentivam os alunos a organizarem seus espaços para facilitar suas aprendizagens (variável 9 da Tabela 1), havendo nisto concordância com a avaliação dos alunos. A literatura especializada, referindo-se à dimensão comportamental, faz menção à importância da organização do espaço para a facilitação do comportamento autorregulado (BURRUS et. al., 2013).

As respostas dos professores na fase de antecipação à realização da tarefa concentraram-se predominantemente em “sempre”, ou seja, na ocorrência positiva

do comportamento avaliado, seguida por um número menor de respostas “às vezes” e menor ainda de “raramente” ou “nunca”. As respostas dos alunos concentraram-se predominantemente em “raramente” ou “nunca”.

Em seguida, são apresentadas análises e discussões das variáveis observadas correspondentes à etapa de execução das tarefas:

Verificou-se nesta etapa a prática do professor relacionada às variáveis de monitoramento e de controle da tarefa. Relembramos que o monitoramento diz respeito à supervisão atenta, ou à reflexão cuidadosa, sobre a execução do trabalho. Em outras palavras, significa que se está caminhando bem em direção ao alcance dos objetivos propostos. Constatando-se que a forma como o caminho está sendo percorrido não é a melhor, portanto deve-se mudar de estratégias, o que a literatura especializada denomina “controle” do comportamento.

Na Tabela 2, podem ser vistos os resultados relacionados ao comportamento autorregulado na fase de execução da tarefa:

Tabela 2 – Variáveis observadas na fase da execução da tarefa, relacionadas às dimensões que integram o comportamento autorregulado

Alunos: N= 60

Professores: N =10

Variáveis Observadas	F						%					
	S/F		AV		R/N		S/F		AV		R/N	
	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
Os professores incentivam os alunos a avaliarem suas motivações para executar a tarefa.	20	3	21	6	19	1	33,3	30,0	35,0	60,0	31,7	10,0

Tabela 2 – Variáveis observadas na fase da execução da tarefa, relacionadas às dimensões que integram o comportamento autorregulado – Continuação

Os professores incentivam os alunos a utilizarem estratégias para se manterem motivados.	24	4	9	4	27	2	40,0	40,0	15,0	40,0	45,0	20,0
Os professores incentivam os alunos a avaliarem se estão no caminho certo para alcançarem os objetivos pretendidos.	22	6	23	2	15	2	36,7	60,0	38,3	20,0	25,0	20,0
Os professores incentivam os alunos a usarem procedimentos anteriores que possibilitaram resultados positivos.	28	8	20	2	12	0	46,7	80,0	33,3	20,0	20,0	0,0
Os professores incentivam os alunos a buscarem por si formas de superarem suas dificuldades.	19	7	20	3	21	0	31,7	70,0	33,3	30,0	35,0	0,0
Os professores incentivam os alunos a analisarem o desempenho dos colegas no sentido de melhorarem o seu desempenho.	26	4	17	3	17	3	43,3	40,0	28,3	30,0	28,4	30,0
Os professores incentivam os alunos a avaliarem sua contribuição no desempenho dos colegas.	18	5	17	2	25	3	30,0	50,0	28,3	20,0	41,6	30,0

Tabela 2 – Variáveis observadas na fase da execução da tarefa, relacionadas às dimensões que integram o comportamento autorregulado – Continuação

Os professores incentivam os alunos a utilizarem o erro como oportunidade para refletirem e buscarem procedimentos mais adequados.	27	8	16	1	17	1	45,0	80,0	26,7	10,0	28,4	10,0
Os professores levam os alunos a refletirem sobre alguma interferência na sala ou na escola, que possa dificultar suas aprendizagens.	45	8	8	2	7	0	75,0	80,0	13,3	20,0	27,0	0,0
Os professores incentivam os alunos a controlarem as interferências à realização das tarefas.	54	9	4	1	2	0	89,8	90,0	6,7	10,0	3,4	0,0
Os professores incentivam os alunos a perceberem a necessidade de ajuda quando não compreendem determinado conteúdo.	20	9	23	1	17	0	33,3	90,0	38,3	10,0	28,3	0,0
Os professores incentivam os alunos a buscarem ajuda para desempenharem melhor suas tarefas.	29	10	19	0	12	0	48,3	100,0	31,7	0,0	20,0	0,0

Ao analisar as respostas dos alunos relacionadas à fase da execução da tarefa, observa-se que a única variável que obteve percentagem alta de resposta (entre 80% e 100%) foi a relacionada ao comportamento de incentivo dos professores aos alunos, no que se refere ao controle de interferências durante a realização das tarefas. Sobre esta conduta relacionada ao contexto (quer seja em sala de aula quer seja fora), 89,8% dos entrevistados afirmaram que esta é uma prática frequente em sala de aula pelos professores, e estes corroboraram as

respostas dos alunos, uma vez que 90% dos professores entrevistados afirmaram ter esta prática.

Carita et al. (1998) afirmam que se faz necessário desenvolver um ambiente de estudo que promova a concentração do indivíduo, buscando assim controlar as interrupções que possam ser obstáculos à realização das tarefas. A organização e reestruturação do local de estudo é uma das características do indivíduo autorregulado. O ambiente de aprendizagem poderá sofrer interferências não somente das interrupções inerentes ao meio local, como também advindas de fora (FREIRE, 2009).

Ainda analisando as respostas dadas pelos professores na fase de execução da tarefa, outras seis variáveis (além da variável mencionada anteriormente) também apresentaram uma percentagem alta de resultados (entre 80% e 100%), nas colunas de respostas Sempre/Frequentemente.

Este resultado significa que um número expressivo de professores acredita que têm os seguintes comportamentos, que, segundo preconiza a literatura especializada, tendem a facilitar o comportamento autorregulado nos alunos:

- Incentivam os alunos a usarem procedimentos anteriores que possibilitaram resultados positivos;
- Incentivam os alunos a utilizarem o erro como oportunidade para refletir e buscarem procedimentos mais adequados.
- Levam os alunos a refletirem sobre alguma interferência na sala ou na escola, que possa dificultar suas aprendizagens.
- Incentivam os alunos a perceberem a necessidade de ajuda quando não compreendem determinado conteúdo.
- Incentivam os alunos a buscarem ajuda para desempenharem melhor suas tarefas.

Destacam-se a seguir os pontos em que os alunos mais divergiram dos professores em relação aos aspectos citados anteriormente:

- Enquanto 80% dos professores dizem que incentivam os alunos a usarem suas experiências positivas anteriores em novas tarefas, menos de 50% dos alunos tiveram essa percepção;
- Enquanto 80% dos professores afirmaram incentivar os alunos a utilizarem o erro como oportunidade de reflexão e de aprendizagem para procedimentos mais adequados, somente 45% dos alunos identificaram este procedimento nos professores;
- Enquanto 90% dos professores mencionaram incentivar os alunos a identificar a necessidade de ajuda quando não compreendem determinado conteúdo, isto só é percebido por 33,3% dos alunos;
- Enquanto 100% dos professores afirmam incentivar os alunos a buscarem ajuda para desempenharem melhor suas tarefas, somente 48% dos alunos conseguem identificar este comportamento.

Constata-se assim que a maioria dos professores avaliou mais positivamente a sua atuação de incentivo ao comportamento autorregulado dos alunos na fase de execução da tarefa, em comparação aos próprios alunos.

Dentre as variáveis que obtiveram baixa incidência de respostas positivas (abaixo de 50%), tanto na percepção dos alunos como na dos próprios professores, destacam-se, na Tabela 2, as variáveis relacionadas à dimensão motivacional do comportamento autorregulado, quais sejam: “[...] os professores incentivam os alunos a avaliarem suas motivações para executar a tarefa” e “os professores incentivam os alunos a utilizarem estratégias para se manterem motivados”. Desta forma, constata-se que o próprio docente reconhece não incitar o desenvolvimento motivacional nos alunos, podendo resultar em desinteresse do aprendiz na execução da tarefa.

A literatura especializada preconiza que a motivação influencia de maneira determinante a forma como os indivíduos desempenham ou não as atividades, o que leva os teóricos sobre a motivação a enfatizarem a importância de estratégias motivacionais no processo de aprendizagem (ECCLES; MIDGLEY, 1989).

Segundo Ames (1992), a aprendizagem só ocorre de maneira eficaz se houver envolvimento do aluno com as tarefas que realiza. Faz-se necessário, como estratégia de motivação, que os alunos vejam significado e relevância naquilo que aprendem ou executam, bem como o professor deve explicar a finalidade das tarefas que solicita, mostrando-lhes a importância.

Segundo Brophy (1999), é indispensável que se busque nas escolas desenvolver a “motivação para aprender”, levando os aprendizes a se envolverem nas atividades propostas, percebendo a importância do aprendizado, mesmo quando não achem tão interessante ou agradável realizá-las.

Uma das questões destacadas anteriormente, mas que nos pareceu interessante analisá-la mais profundamente, diz respeito ao fato de os professores incentivarem os alunos a utilizarem o erro como oportunidade para refletirem e buscarem procedimentos mais adequados. A quase totalidade dos docentes afirmou ter essa prática (80%), enquanto 45% dos alunos têm essa percepção. O erro e a forma como ele é empregado no processo de aprendizagem desempenham um papel relevante na motivação, pois através dele pode-se transformar a ideia de fracasso em uma possibilidade do aprendiz melhorar seus resultados, quando recebe do professor o *feedback* necessário, que possibilite manter a motivação do aprendiz (WOOLFOLK, 2000).

Segundo Stipek (1998), para que a motivação seja mantida após a identificação do erro pelo docente, faz-se necessário explicitar ao aluno o porquê de tal falha, reforçando os pontos que podem ser importantes para a superação desta, e esclarecendo ao aprendiz que é possível superar o erro obtendo ajuda com seus pares ou através do apoio dos próprios professores.

Passa-se a seguir a analisar os indicadores referentes à terceira fase que integram as dimensões do comportamento autorregulado, a fase de reflexão final da tarefa. Dentro desta etapa, é possível rever todo o processo que foi utilizado no decorrer da execução da tarefa e, através desta reflexão, concluir ou não sobre a necessidade de se modificarem os “passos” dados para o alcance do objetivo proposto. Esta fase influencia também a fase prévia, considerando que o processo de autorregulação é cíclico, isto é, o indivíduo tem a oportunidade de recomeçar o processo utilizando novas estratégias.

Na Tabela 3 constam os resultados obtidos e posteriormente analisados.

Tabela 3 – Variáveis observadas na fase da reflexão final da tarefa relacionadas às dimensões que integram o comportamento autorregulado (dimensões cognitiva/metacognitiva, motivacional, comportamental, contextual)

Alunos: N= 60

Professores: N =10

Variáveis Observadas	S/F		AV		R/N		S/F		AV		R/N	
	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
Os professores incentivam os alunos a analisarem se os objetivos pretendidos foram alcançados.	18	8	27	0	15	2	30,0	80,0	45,0	0,0	25,0	20,0
Os professores incentivam os alunos a se perguntarem se haveria outra forma mais adequada para executar as tarefas.	24	5	15	2	21	3	40,0	50,0	33,3	20,0	26,7	30,0
Os professores têm por hábito incentivarem os alunos a identificarem seus pontos fortes e aqueles que precisam ser melhorados.	26	5	19	3	15	2	43,3	50,0	31,7	30,0	25,0	20,0
Os professores incentivam os alunos a proporem mudanças para melhorarem seu desempenho.	30	8	17	2	13	0	50,0	80,0	28,3	20,0	21,7	0,0
Os professores levam os alunos a refletirem sobre o que causou seu sucesso ou fracasso na realização das tarefas.	27	8	18	2	15	0	45,0	80,0	30,0	20,0	25,0	0,0
Os professores levam os alunos a refletirem se estão satisfeitos com os resultados obtidos após a execução da tarefa.	23	5	20	3	17	2	38,3	50,0	33,3	30,0	28,3	20,0

Ao serem analisados os índices de respostas dos alunos e professores relacionados à fase de reflexão final da tarefa, observou-se que em todas as variáveis desta parte do instrumento, na percepção do aluno, foi obtida baixa incidência de respostas positivas.

Já os docentes acreditam que têm em sala de aula os seguintes comportamentos, que, segundo a literatura especializada, facilitam o comportamento autorregulado dos alunos:

- Incentivam os alunos a analisarem se os objetivos pretendidos foram alcançados.
- Incentivam os alunos a proporem mudanças para melhorarem seu desempenho.
- Levam os alunos a refletirem sobre o que possa ter causado seu sucesso ou fracasso na realização das tarefas.

A seguir, destacam-se as diferenças percentuais nas variáveis em que os alunos mais divergiram em relação aos aspectos citados anteriormente, e que os professores apontaram como fortes:

- 80% dos professores afirmaram incentivar os alunos a analisarem se os objetivos pretendidos foram alcançados. Somente 30% dos alunos identificaram este procedimento na prática dos docentes;
- 80% dos professores disseram incentivar os alunos a proporem mudanças que contribuam para melhorar seus desempenhos. Este comportamento foi percebido por 50% dos alunos;
- 80% dos professores afirmaram que levam os alunos a refletirem sobre o que causou sucesso ou fracasso na realização das tarefas. Somente 45% dos alunos manifestaram esta percepção.

Nas três variáveis citadas anteriormente, é possível constatar diferença entre a percepção do professor sobre sua atuação em sala de aula e a percepção dos alunos em relação a este mesmo aspecto.

Um percentual significativo dos professores corroborou as respostas dadas pelos alunos no que diz respeito a não incentivar o comportamento autorregulado dos alunos, conforme apresentado a seguir:

- 50% dos professores afirmaram que “algumas vezes” ou “raramente/nunca” incentivam os alunos a se perguntarem se haveria outra forma mais adequada para executar a tarefa escolar; 60% dos alunos também o disseram;
- 50% dos professores afirmaram que “algumas vezes” ou “raramente/nunca” têm por hábito incentivar o aluno a identificar seus pontos fortes e aqueles que precisam ser melhorados; 56,7% dos alunos compartilham dessa opinião;
- 50% dos professores afirmaram que “algumas vezes” ou “raramente/nunca” levam os alunos a refletirem se estão satisfeitos com os resultados alcançados; 61% dos alunos também manifestaram essa opinião.

Com base na literatura especializada, na terceira etapa (reflexão final), observa-se que as autorreações podem contribuir para que o indivíduo busque alternativas para obter melhores resultados, ou perceba que o caminho percorrido foi satisfatório para o alcance do que foi proposto (LOPES DA SILVA, 2004). É através deste julgamento sobre os resultados alcançados que os sujeitos autoavaliam suas performances revendo, desta forma, estratégias que conduziram ao sucesso ou ao fracasso.

Segundo Zimmerman (2001; 2000), alunos que apresentam disfunções no processo autorregulatório tendem a apresentar apatia ou desinteresse quando necessitam avaliar as consequências de seus desempenhos, e apresentam alguma dificuldade de aprendizagem. Assim sendo, por ser o processo de autorregulação de caráter cíclico e contínuo, é possível fazer ajustes quando os resultados alcançados não representam aquilo que se colocou como meta na fase de planejamento.

Através das respostas dadas pelos alunos e pelos próprios docentes, percebe-se que o julgamento sobre os resultados alcançados não tem sido incentivado pela maioria dos professores. A literatura especializada afirma ser necessário o aluno realizar esta reflexão sobre o processo de aprendizagem, a fim de que tenha consciência dos seus pontos favoráveis e desfavoráveis e possa, enfim, desenvolver estratégias mais eficazes para o alcance dos objetivos propostos.

Verifica-se, então, que as respostas nesta etapa apontam para atitudes incompatíveis com o que a literatura define como características do comportamento autorregulado.

Em seguida, passa-se à análise dos resultados decorrentes da aplicação da escala de orientação metacognitiva, para que se possa ter uma percepção do ambiente de aprendizagem (em termos de orientação metacognitiva), na percepção dos professores e dos alunos (Tabela 4).

Tabela 4 – Incentivo aos alunos pelo professor na dimensão metacognitiva intrapessoal

Alunos: N= 60

Professores: N =10

Variáveis observadas	F						%					
	S/F		AV		R/N		S/F		AV		R/N	
	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
Os alunos são levados a pensar acerca de como aprendem	12	4	19	3	29	3	20,0	40,0	31,7	30,0	48,4	30,0
Os alunos são levados a explicar como resolvem as tarefas propostas	17	2	21	6	22	2	28,4	20,0	35,0	60,0	36,7	20,0
Os alunos são solicitados a pensar sobre suas dificuldades de aprendizagem	21	5	17	3	22	2	35,0	50,0	28,3	30,0	36,6	20,0
Os alunos são solicitados a pensar acerca de como poderiam se tornar melhores aprendizes.	14	8	26	2	20	0	23,3	80,0	43,3	20,0	33,4	0,0
Os alunos são estimulados a tentar novas maneiras de aprender	19	8	20	0	21	2	31,6	80,0	33,3	0,0	35,0	20,0

Observando-se os resultados da Tabela 4, constata-se o seguinte:

- 80% dos professores afirmam solicitar os alunos a pensarem sobre como poderiam se tornar melhores aprendizes; 23,3% dos alunos têm essa percepção;
- 80% dos professores afirmam estimular os alunos a tentarem novas maneiras de aprender; apenas 31,6% dos alunos identificam esta prática.

Tanto os alunos quanto os professores deixaram evidenciar em suas respostas o pouco incentivo do professor ao comportamento metacognitivo dos alunos, o que se exemplifica a seguir.

Entre professores entrevistados, 60% afirmaram que “algumas vezes” ou “raramente/nunca” levam o aluno a pensar acerca de como aprendem, enquanto 80,1% dos alunos também afirmaram que isto ocorre “algumas vezes” ou “raramente/nunca”. Dentre os docentes entrevistados, 80% afirmaram que “algumas vezes” ou “raramente/nunca” levam os alunos a explicarem como resolveram suas tarefas e 71,7% dos alunos corroboram esta percepção.

Segundo Flavell (2000), o conhecimento metacognitivo decorre do conhecimento da pessoa, da tarefa e das estratégias (Sendo esta parte já detalhada anteriormente no tópico 2.3.1 *Nível cognitivo/metacognitivo*) O conhecimento da pessoa está relacionado aos aspectos intraindividual, interindividual e do homem como ser cognitivo; o conhecimento da tarefa relaciona-se à natureza da tarefa e dos conhecimentos necessários para a realização da tarefa em si; o conhecimento da estratégia corresponde aos procedimentos selecionados por cada indivíduo que lhe permita alcançar o objetivo proposto previamente.

Em face do resultado obtido nesta primeira etapa do instrumento, percebe-se que, segundo o que preconiza a literatura especializada, poucos docentes, na percepção dos alunos e em suas próprias percepções, conseguem promover condições facilitadoras ao desenvolvimento de habilidades metacognitivas dos alunos. Dentro deste contexto, cabe ao docente incentivar os processos metacognitivos em seus alunos; compete-lhes a tarefa de serem organizadores do ambiente para que este seja propício ao desenvolvimento do comportamento autorregulado do aluno (OLIVEIRA, 1999). Uma vez que a metacognição é uma das dimensões da autorregulação da aprendizagem, faz-se necessário o refletir não

somente sobre as maneiras que levam o aluno a aprender, mas também nos entraves ao seu processo de aprendizagem.

Dando sequência à análise do instrumento, tem-se, na Tabela 5, os dados no que tange ao incentivo do comportamento autorregulado na dimensão metacognitiva, avaliando esse aspecto no relacionamento entre pares.

Tabela 5 – Incentivo do professor ao comportamento metacognitivo entre pares de estudantes

Alunos: N= 60

Professores: N =10

	Variáveis observadas	F						%					
		S/F		AV		R/N		S/F		AV		R/N	
		A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
Os alunos conversam entre si sobre como aprendem.	9	0	9	5	42	5	15,0	0,0	15,0	50,0	70,0	50,0	
Os alunos conversam entre si sobre como raciocinam quando aprendem.	6	0	8	4	46	6	10,0	0,0	13,3	40,0	76,7	60,0	
Os alunos discutem entre si sobre diferentes maneiras de aprender,	3	2	20	5	37	3	5,0	20,0	33,3	50,0	61,6	30,0	
Os alunos conversam entre si sobre se realmente aprenderam o que estudaram.	7	1	19	4	34	5	11,7	10,0	31,7	40,0	56,7	50,0	
Os alunos conversam entre si sobre como podem melhorar sua aprendizagem.	9	0	15	5	36	5	15,0	0,0	25,0	50,0	60,0	50,0	

Prosseguindo com a análise dos dados referentes aos apresentados na Tabela 5, é possível observar que os alunos não dialogam entre si em relação às variáveis abordadas no instrumento. Tanto professores como alunos tiveram os maiores índices concentrados nos conceitos “algumas vezes” ou “raramente/nunca”,

sendo este último o que apresentou as maiores percentagens. Esses resultados convergem para os do estudo de Primo (2009), que constatou haver pouco diálogo em sala de aula entre os alunos, a respeito de suas aprendizagens.

Se os alunos não dialogam entre si, não externalizam o que aprendem, não discutem sobre as dificuldades encontradas e nem sobre como melhorar sua aprendizagem, como poderão se tornar alunos metacognitivos? Pesquisas realizadas identificam que a interação entre pares conduz, na maioria das vezes, a resultados satisfatórios nas questões propostas no processo de ensino-aprendizagem. Já em situações em que não se incentiva a interação aluno/aluno, muitos tendem a desistir diante de dificuldades encontradas – problema que fica minimizado quando os pares interagem no contexto da aprendizagem, tornando-se mais eficientes, seguros e mais motivados (DETRY; CARDOSO, 1996).

A literatura especializada preconiza, por sua vez, a insistência na formação de um contexto metacognitivo de aprendizagem em sala de aula que faculte aos alunos trabalharem em grupo quando convier, por certo sob a intervenção do professor na montagem desses grupos (alunos fracos, médios e fortes) e na distribuição das tarefas para equilibrar o trabalho. Desse modo, é possível mediar o intercâmbio de conhecimentos entre os elementos do grupo, respeitar a diversidade de opiniões e estabelecer relações de respeito, confiança, apoio mútuo e autossuficiência (PINTO, 2001).

No empenho de tarefas grupais, a interação se estabelece facilitando a realização de questões complexas e até mesmo difíceis num ambiente de colaboração, de alternância de papéis, de possibilidades variadas de internalização de conhecimentos que se transladam no grupo (MATEOS, 2001).

Passa-se a seguir à análise dos resultados apresentados na Tabela 6 na dimensão metacognitiva, referente ao relacionamento interpessoal entre professores e alunos.

Tabela 6 – Incentivo do comportamento autorregulado na dimensão metacognitiva, através do relacionamento interpessoal entre professor e aluno

Alunos: N= 60

Professores: N =10

Variáveis observadas	F						%					
	S/F		AV		R/N		S/F		AV		R/N	
	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
Os alunos conversam com o professor sobre como aprendem.	3	2	15	5	41	3	6,7	20,0	25,0	50,0	68,3	30,0
Os alunos são estimulados a conversarem com o professor sobre como eles raciocinam quando aprendem.	6	5	12	2	42	3	10,0	50,0	20,0	20,0	70,0	30,0
Os alunos são incentivados a conversarem com o professor sobre diferentes maneiras de aprender.	13	6	15	1	32	3	21,6	60,0	25,0	10,0	53,3	30,0
Os alunos são incentivados a conversar com os professores sobre se realmente aprenderam	18	5	19	4	23	1	30,0	50,0	31,7	40,0	38,3	10,0
Os alunos são incentivados a conversar com o professor sobre como melhorar suas aprendizagens.	12	6	19	4	29	0	20,0	60,0	31,7	40,0	48,3	0,0

Ao analisar as respostas de alunos e professores correspondentes às questões na dimensão metacognitiva através do relacionamento interpessoal (Professor/aluno), constatou-se, na percepção dos professores, que não houve variáveis com altas incidências positivas. Algumas variáveis tiveram percentagem de ocorrência regular, como apresentado a seguir:

- 60% dos professores afirmaram que incentivam os alunos “sempre/frequentemente” a conversarem com eles sobre diferentes maneiras de aprender, mas somente 21,6% dos alunos tiveram essa percepção. A

maior percentagem de respostas dos alunos (53,3%) concentrou-se nas respostas “raramente/nunca”.

- Na variável em que os professores são perguntados se incentivam os alunos a conversarem com o docente sobre como melhorar suas aprendizagens, 60% dos professores afirmaram realizar este procedimento “sempre/frequentemente”. Entretanto, 31,7% dos alunos responderam que isto ocorre “algumas vezes”, e 48,3% destes alunos afirmaram que isto não ocorre ou acontece “raramente/nunca”.

O professor não tem a percepção de que o diálogo com o aluno não está fluindo e deixando de influenciar a própria autonomia do discente para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem, no sentido de saber pensar, aprender a aprender e a produzir conhecimento, conforme defende Oliveira (1999).

Esse mesmo autor afirma a necessidade de o docente criar situações dialógicas, argumentativas, justificativas, interativas, de tomadas de decisões, de planejamentos, para favorecerem os esquemas de regulação. É preciso verbalizar suas dificuldades e seus pensamentos na prática cotidiana escolar para impulsionar a metacognição em prol da autorregulação. E a sala de aula é a instância em que é possível desenvolver tais habilidades e competências. Nessa linha de raciocínio, afirma Demo (2005): é possível gerenciar a “capacidade de ‘aprender a aprender’ e ‘aprender a fazer’”.

Nas turmas pesquisadas, percebe-se uma grande lacuna do professor em relação ao diálogo com os alunos quanto ao incentivo de habilidades metacognitivas, que são fundamentais para o desenvolvimento do comportamento autorregulado – o que é preocupante, uma vez que o docente precisa ter a função específica de facilitar o processo de aprendizagem.

Na Tabela 7, relacionada ao incentivo do comportamento autorregulado na dimensão comportamental, referente ao domínio “voz do aluno”, obtiveram-se os seguintes resultados:

Tabela 7 – Incentivo ao comportamento autorregulado relacionado à dimensão comportamental (voz do aluno ou oportunidade a ele de se manifestar)

Alunos: N= 60

Professores: N =10

Variáveis observadas	F						%					
	S/F		AV		R/N		S/F		AV		R/N	
	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
Os alunos são estimulados a dizerem quando não compreendem o conteúdo.	39	8	17	1	4	1	65,0	80,0	28,3	10,0	6,6	10,0
Os alunos são estimulados a questionarem o motivo de realizarem certas atividades.	15	7	17	3	28	0	25,0	70,0	28,3	30,0	46,7	0,0
Os alunos são estimulados a sugerirem outras atividades além daquelas que o professor propõe.	8	6	9	2	43	2	13,3	60,0	15,0	20,0	71,7	20,0
Os alunos são estimulados a falarem sobre as atividades em que se sentem confusos.	38	9	10	0	12	1	63,3	90,0	16,7	0,0	20,0	10,0
Os alunos são estimulados a falarem sobre o que está dificultando sua aprendizagem.	22	8	13	1	25	1	36,7	80,0	21,7	10,0	41,7	10,0

Na análise destas variáveis, mais uma vez percebeu-se que os professores tendem a ter uma percepção muito mais positiva em relação às suas performances do que a percebida pelos alunos. Em todas as perguntas da Tabela 7, a maior frequência de respostas dos professores permaneceu nas respostas

“sempre/freqüentemente” ou “algumas vezes”, o que corresponde a práticas realizadas com mais freqüência em sala de aula. Ao compararmos as respostas dos alunos com a dos professores, podemos caracterizar o ambiente em sala de aula como segue:

- 80% dos professores acreditam que estimulam os alunos a verbalizarem quando não compreendem o conteúdo, mas somente 65% dos alunos têm essa percepção;
- 70% dos professores afirmam que estimulam o questionamento dos alunos quanto ao porquê de realizarem determinadas tarefas, entretanto somente 25% dos alunos disseram que são levados a ter esta postura durante a realização das tarefas;
- 60% dos professores dizem estimular os alunos a sugerirem outras tarefas além daquelas que são propostas pelos docentes, mas somente 13,3% dos alunos afirmam que isto ocorre;
- 90% dos professores afirmam que estimulam os alunos a falarem sobre as atividades em que se sentem confusos, contudo 63,3% dos alunos tiveram essa mesma percepção;
- 80% dos professores dizem estimular os alunos a verbalizarem sobre o que está dificultando sua aprendizagem, mas somente 36,7% dos alunos percebem essa prática do professor.

Observa-se que a maioria dos docentes acredita ter o procedimento adequado para que o aluno desenvolva um comportamento favorável à autorregulação, segundo o que preconiza a literatura especializada. Entretanto, o aluno não está tendo a mesma percepção, o que o levará a não desenvolver a autonomia desejada para o desenvolvimento de procedimentos estratégicos fundamentais para a autorregulação da própria aprendizagem (PORTILHO, 2009).

Na Tabela 8, prossegue-se com a análise dentro da dimensão comportamental, tendo como foco a participação dos alunos nos processos que dizem respeito ao planejamento e às atividades desenvolvidas na prática docente em sala de aula.

Tabela 8 – Incentivo do comportamento autorregulado na dimensão comportamental (controle distribuído pelo professor)

Alunos: N= 60

Professores: N =10

Variáveis observadas	F						%					
	S/F		AV		R/N		S/F		AV		R/N	
	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
Os alunos são solicitados a ajudarem a planejar o que precisa ser aprendido.	5	5	4	3	51	2	8,3	50,0	6,7	30,0	85,0	20,0
Os alunos são solicitados a decidirem quais atividades devem ser feitas.	1	7	10	1	49	2	1,7	70,0	16,7	10,0	81,7	20,0
Os alunos são solicitados para decidirem quais atividades são melhores para eles realizarem.	2	6	7	1	51	3	3,4	60,0	11,7	10,0	85,0	30,0
Os alunos ajudam a decidir quanto tempo deverá ser gasto na realização das tarefas.	4	6	13	1	43	3	6,7	60,0	21,7	10,0	71,6	30,0
Os alunos ajudam a decidir quando deve ser iniciado outro assunto.	7	5	6	2	47	3	11,6	50,0	10,0	20,0	78,3	30,0

A análise dos dados da Tabela 8, forneceu as seguintes informações a respeito das percepções de professores e alunos, quanto ao domínio do controle distribuído pelos professores:

- 50% dos professores disseram que solicitam “sempre/frequentemente” que os alunos os ajudem a planejar o que precisa ser aprendido, enquanto 85% dos alunos afirmaram que isto ocorre “raramente/nunca”;
- 70% dos professores alegaram “sempre/frequentemente” que solicitam aos alunos que decidam sobre quais atividades devem ser feitas; contrariamente, 81,7% dos discentes disseram que isto ocorre “raramente/nunca”;

- 60% dos docentes afirmaram solicitar aos alunos que decidam sobre quais atividades são melhores para serem executadas; entretanto, 85% dos alunos disseram que “raramente/nunca” isto ocorre;
- 60% dos professores garantem que auxiliam os alunos a decidirem quanto tempo deverá ser gasto na realização das tarefas; porém 71,6% dos alunos têm a percepção de que isto ocorre “raramente/nunca”;
- 50% dos professores disseram permitir que os alunos decidam quando outro assunto deve ser iniciado; porém 78,3% dos discentes não compartilham desta mesma percepção, alegando que isto ocorre em sala de aula “raramente/nunca”.

No que diz respeito ao comportamento do professor no ato de compartilhar com o aluno o planejamento da aprendizagem, os dados evidenciam opiniões bem divergentes entre docentes e alunos em todas as variáveis. A grande maioria desses docentes acredita realizar uma mediação interativa com os alunos, permitindo que estes compartilhem suas opiniões e possam interferir nas tomadas de decisões em sala de aula, tanto no planejamento, como na execução das tarefas a serem realizadas. No entanto, os resultados dos alunos revelam que o controle em sala de aula, relacionado ao planejamento das atividades, bem como relacionado às decisões sobre o que é mais interessante de se realizar como tarefa, fica a critério do docente, ou seja, a maioria dos alunos não se vê inserido nesse processo decisório sobre sua própria aprendizagem.

A autorregulação da aprendizagem representa uma ferramenta pró-ativa de aprendizagem. Neste sentido devemos ver o aluno como sujeito ativo na sua aprendizagem e proporcionar-lhe um ensino “transparente” em que ele possa, por modelagem, aprender as estratégias de que necessita para desenvolver as suas aprendizagens, atuais e futuras (VEIGA SIMÃO; FLORES, 2007, p. 94).

Observam-se na Tabela 9 as respostas de alunos e professores em relação ao incentivo do comportamento autorregulado na dimensão motivacional, no que tange ao encorajamento e apoio do docente.

Tabela 9 – Incentivo do comportamento autorregulado na dimensão motivacional (encorajamento e apoio do professor)

Alunos: N= 60

Professores: N =10

Variáveis observadas	F						%					
	S/F		AV		R/N		S/F		AV		R/N	
	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
Os professores encorajam os alunos a melhorarem a forma como aprendem.	14	9	17	1	29	0	23,4	90,0	28,3	10,0	48,3	0,0
Os professores encorajam os alunos a procurarem diferentes maneiras de aprender.	9	6	20	4	31	0	15,0	60,0	33,3	40,0	51,6	0,0
Os professores apoiam quando o aluno tenta melhorar sua aprendizagem.	24	9	19	1	17	0	40,0	90,0	31,7	10,0	28,4	0,0
Os professores apoiam quando os alunos buscam novas maneiras de aprender.	26	8	14	2	20	0	43,4	80,0	23,3	20,0	33,3	0,0
Os professores encorajam os alunos a conversarem entre si sobre como eles aprendem.	8	5	12	4	40	1	13,3	50,0	20,0	40,0	66,6	10,0

Analisando as variáveis relacionadas a esta parte do questionário, mais uma vez foi possível constatar que o professor tem uma percepção muito mais positiva sobre sua atuação em sala de aula quando comparada à visão do aluno. Destacam-se as variáveis que tiveram os índices mais divergentes, tomando como base a coluna de respostas sempre/frequentemente:

- Enquanto 90% dos docentes disseram encorajar os alunos a melhorarem a forma como aprendem, isto não é percebido por mais de 23,4% dos alunos;
- Enquanto 90% dos docentes afirmaram apoiar os alunos quando estes tentam melhorar suas aprendizagens, somente 40% dos alunos têm essa percepção;

- Dentre os docentes, 80% afirmaram apoiar os alunos quando estes buscam novas maneiras de aprender; no entanto, somente 43,4% dos alunos conseguem identificar esta atitude do professor.

Em duas variáveis relacionadas ao “encorajamento” por parte do professor, houve certa discordância nas respostas dos alunos e também entre os próprios professores, como apresentado a seguir:

- Enquanto 60% dos docentes disseram encorajar “sempre/frequentemente” os alunos a procurarem diferentes maneiras de aprender, 40% dos docentes afirmaram que têm este comportamento “algumas vezes”; no entanto, 51,6% dos alunos afirmaram que isto ocorre “raramente/nunca”;
- Enquanto 50% dos docentes afirmaram que encorajam “sempre/frequentemente” os alunos a conversarem entre si sobre como eles aprendem, 40% dos professores disseram ter este comportamento “algumas vezes”; no entanto, 66,6% dos alunos afirmaram que isto ocorre “raramente/nunca”.

Percebe-se pelo índice de respostas dos próprios docentes, que não ocorre com frequência o incentivo do professor para que o aprendiz busque outras maneiras de aprender que não sejam as que são oferecidas pelo próprio professor. Constata-se também que os alunos não têm por hábito externar com seus pares como aprendem.

Segundo Tesouro (2005), é necessário ensinar o aluno a pensar sobre o que está aprendendo, recorrendo a métodos como: pensar em voz alta para resolver um problema a fim de que o aprendiz conheça o processo cognitivo a ser seguido; promover a análise e discussão de estratégias que cada um executa diante de determinada tarefa; observar como os pares organizam seus esquemas pessoais de estudo, dentre outros.

Na Tabela 10 constam os resultados obtidos referentes à dimensão motivacional e que serão posteriormente analisados.

Tabela 10 – Incentivo ao comportamento autorregulado na dimensão motivacional (apoio emocional do professor)

Alunos: N= 60

Professores: N =10

Variáveis observadas	F						%					
	S/F		AV		R/N		S/F		AV		R/N	
	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
Os professores tratam os alunos de forma justa.	14	10	20	0	26	0	23,3	100,0	33,3	0,0	43,3	0,0
Os professores valorizam o esforço dos alunos.	22	10	17	0	21	0	36,6	100,0	28,3	0,0	35,0	0,0
Os professores respeitam as ideias dos alunos.	22	10	11	0	27	0	36,6	100,0	18,3	0,0	45,0	0,0
Os professores respeitam a maneira particular de ser dos alunos.	27	10	7	0	27	0	43,3	100,0	11,7	0,0	45,0	0,0
Há confiança mútua entre os professores e os alunos.	16	09	16	1	28	0	26,6	90,0	26,7	10,0	46,7	0,0

Nesta parte, onde foram analisadas as variáveis correspondentes à dimensão motivacional relacionadas ao apoio emocional do professor e que integra a última parte da escala aplicada (Apêndice 2), verificou-se que a totalidade dos docentes tem uma visão muito positiva sobre suas performances em sala de aula. Na visão destes docentes, eles acreditam que sempre/freqüentemente:

- Tratam os alunos de forma justa (100%);
- Valorizam o esforço dos alunos (100%);
- Respeitam a maneira particular de ser dos alunos (100%);
- Há confiança mútua entre docentes e alunos (90%).

No entanto, a maioria dos alunos apresentam respostas divergentes às dos professores, como apresentado a seguir:

- 43% dos alunos afirmaram que “raramente/nunca” os professores os tratam de forma justa;
- 45% dos alunos afirmaram que “raramente/nunca” os professores respeitam as suas ideias;
- 43,3% dos alunos afirmaram que “sempre/frequentemente” os professores respeitam suas maneiras particulares de ser, enquanto 45% afirmaram que isto ocorre “raramente/nunca”;
- 46,7% dos alunos afirmaram que “raramente/nunca” existe confiança mútua entre eles e os docentes.

A comparação das percentagens de respostas dos professores e alunos nos leva a deduzir que os professores em muitos momentos acreditam estar realizando o procedimento correto, de maneira que o aluno entenda, mas fica claro que existe uma interferência muito grande nesta comunicação, uma vez que as percepções de ambos se diferem.

Percebe-se que, na grande maioria das variáveis observadas, os sujeitos da pesquisa não corroboram, proporcionalmente falando, a mesma percepção. Fica evidenciado pelas atitudes dos professores, na ótica dos alunos, que o docente não tem atuado como agente metacognitivo no ambiente da sala de aula, o que compromete o incentivo ao comportamento autorregulado dos aprendizes.

Um aspecto que chamou a atenção foi a totalidade dos docentes acreditar passar para os alunos confiança, tratamento justo e instauração de um ambiente em sala de aula favorecedor a estados afetivos apropriados. Entretanto, os aprendizes não reconhecem estas práticas (ou não as percebem) como sendo de apoio afetivo por parte do professor.

Em face desses últimos resultados, pode-se inferir que os professores têm consciência daquilo que deveria ser a prática correta em sala de aula, no sentido de não somente transmitir o conhecimento relativo à disciplina com a qual trabalham, mas que há também a necessidade de desenvolver o afeto como forma de suporte motivacional para o aprendiz. No entanto, o aluno não consegue identificar tais práticas em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em quase todas as variáveis observadas, constatou-se que a percepção dos professores em relação à sua atuação em sala de aula, no sentido de criar um clima facilitador ao comportamento autorregulado do aluno, sempre foi mais positiva em comparação à percepção dos alunos sobre a atuação do professor. Isto foi observado em todas as fases e dimensões que integram o construto da autorregulação da aprendizagem; por conseguinte, não se comprovou a hipótese levantada, de que há convergência entre a percepção dos alunos e a dos professores no sentido de que a prática docente em sala de aula apresenta características facilitadoras ao desenvolvimento autorregulado do aprendiz.

Várias hipóteses podem ser levantadas para explicar essa discrepância nos resultados obtidos, dentre elas:

Os professores podem ter respondido ao questionário influenciados conscientemente ou não por aquilo que consideram ser o comportamento correto, e não por aquilo que realmente fazem. Podem também ter as atitudes que mencionaram, mas os alunos não prestarem atenção no que eles dizem ou fazem; por conseguinte, a avaliação dos alunos pode não corresponder à realidade dos fatos. Em outras palavras, esses alunos não têm o controle volitivo de sua atenção. De qualquer forma, sejam quais forem as causas que justificam a diferença de percepção entre os professores e os alunos, as diferenças nesses resultados merecem uma maior atenção dos professores, principalmente em relação àquelas variáveis em que os professores mencionaram que sempre têm determinada atitude em classe, e os alunos responderam que isto não ocorre ou ocorre raramente.

Essa grande divergência nas percepções pode ser decorrente das seguintes situações: 1) Do fato de muitos docentes não terem o devido preparo sobre estas variáveis, não sabendo como proceder nestes aspectos; 2) Por acreditarem que ao permitirem esta maior inserção dos alunos nas decisões sobre sua própria aprendizagem estariam não tendo o “controle da turma”, perdendo assim sua “autoridade” como docente; 3) Muitos docentes, ao serem levados à reflexão no momento da pesquisa, podem ter assinalado o comportamento que acreditam ser o correto, no entanto, divergem daquele realizado na maioria das vezes em sala de aula; 4) A maioria dos professores tem as atitudes que relataram na pesquisa, porém os alunos não têm a percepção quando isto ocorre.

Considera-se que, na atualidade, um dos grandes desafios educacionais seja romper com os problemas de aprendizagem escolar, fazendo com que os aprendizes tenham real chance de sucesso e progresso. Um dos entraves nesta questão estaria na formação dos docentes, em que se priorizam conteúdos e práticas não compatíveis com a realidade escolar e com as exigências de uma sociedade de transformações rápidas.

Uma das maneiras de se “ensinar a autorregulação” aos professores seria desenvolver no docente (enquanto estudante) comportamento autorregulado. Os futuros docentes carecem de conhecer a teoria e, concomitantemente, vivenciar estes aspectos em si.

Os docentes devem desenvolver autorregulação desde o início de sua formação, refletindo sobre como os alunos considerados bons/*experts* procedem para alcançar suas metas, e refletindo também sobre suas concepções do que é ser um bom aluno. Para modificar o pensamento dos alunos, o professor necessita de um modelo de como o aluno pensa. Dentro desta perspectiva, o processo de aprender a ensinar deve ser fundamentado na autorreflexão do futuro docente.

Um aspecto considerável e determinante na atuação do docente é a crença do professor em sua eficácia pessoal em motivar e promover a aprendizagem dos alunos. Esta crença determina em grande parte a maneira como o docente estrutura as atividades a serem executadas, a diversificação na explanação dos conteúdos para atender a públicos com diferentes perfis, a persistência em situações de conflito, a escolha de estratégias de ensino, a motivação e o compromisso. Entretanto essa crença, para ser de fato eficaz, deve ser realista, isto é, pautada na percepção fidedigna da realidade.

Antes de ensinar estratégias de pensamento aos aprendizes, é preciso que o docente as coloque em uso, tanto na vida pessoal quanto na profissional, a fim de que o aluno realize a modelação, percebendo que o professor ensina aquilo que pensa, o que pensa e como pensa. É necessário, pois, a aceitação do professor como um dos fundamentos a fim de que o ensino do pensar tenha resultado satisfatório.

Sugere-se que estudos realizados em outros contextos verifiquem se de fatos os resultados obtidos são específicos da realidade observada, ou se têm maior amplitude.

REFERÊNCIAS

AMES, C. Classrooms: Goals, structures, and student motivation. **Journal of Educational Psychology**, v.84, p.261-171, 1992.

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

_____. Social cognitive theory: an agentic perspective. In **Annual review of Psychology**, v. 52, p. 1-26, 2001.

BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da Psicologia Educacional para a formação de professores. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 18, n. 3, set./dez. 2014, p. 401-409. Disponível em <<http://www.redalyc.org/pdf/2823/282332826003.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

BROWN, A. L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In: WEINERT, E.; KLUWE, R. (Eds.). **Metacognition, motivation, and understanding** (p. 65-116). Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1987

BROPHY, J. Research on motivation in education: past, present and future. In: URDAN, T. C.; MAEHR, M.; PINTRICH, P. R. (Ed.). **Advances in motivation and achievement**. Greenwich: Jai Press, v. 11, 1999.

_____; GOOD, T. L. Teacher Behavior and Student Achievement. In: WITTRICK, M. C. (Org.). **Handbook of Research on Teaching**. Nova York: McMillan, p. 328-375, 1986.

BURRUS, J. et al. **Examining the Efficacy of a Time Management Intervention for High School Students**. In: **The Lawrenceville School**, Lawrenceville, New Jersey, 2013.

BZUNECK, J. A. A motivação dos alunos em cursos superiores. In: JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, A. A. A.; SISTO, F. F. (Orgs.). **Questões do cotidiano universitário**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 217-237.

CARITA, A. et al. **Como ensinar a estudar**. Lisboa: Editorial Presença, 1998.

CORNO, L. Work Habits and Self-regulated learning: Helping students to find a “Will” from a “Way”. In: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. **Handbook of self-Regulation of Learning and Performance**. New York: Routledge, 2012.

_____. Volitional Aspects of Self-Regulated Learning. In: ZIMMERMAN, B.; SCHUNK, D. (Eds.). **Self-Regulated Learning and Academic Achievement** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. p. 191-225.

_____. Student volition and education: outcomes, influences, and practices. In: SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. (Eds.). **Self-regulation of learning and**

performance: Issues and educational applications. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1994.

_____ ; BOEKAERTS, M. Self-regulation in the classroom: a perspective on Assessment and Intervention. **Applied Psychology: An International Review**, v. 54, n. 2, p.199-231, 2005.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. Nova York: Plenum, 1985.

DEMO, Pedro. **Professor do Futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DEPS, V. L. A concepção metacognitiva de aprendizagem. In: PEIXOTO, M. C.; AZEVEDO, L.; Andrade, M. **Formação de professores: percursos investigativos no cotidiano escolar**. Montes Claros-MG: Unimontes, 2010.

DERLEGA, V; JANDA, L. **Personal adjustment, the psychology of everyday life**. Scott, Foresman and Company, 1978.

DETRY, B.; CARDOSO, A. **Construção do Futuro e Construção do Conhecimento**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

DIEHL, A. A. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

ECCLES, J. S.; MIDGLEY, C. Stage-environment fit: developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In: AMES, C.; AMES, R. (Eds.). **Research on motivation in education**. San Diego, CA: Academic Press, v. 3, 1989. p.139-186.

_____ ; WIGFIELD, A. Motivational beliefs, values and goals: learning and performance in educational settings. **Annual Review of Psychology**, v. 53, p. 109-132, 2002.

FLAVELL, J. H. Metacognitive aspects of problem solving. In: RESNICK, L. B. (Org). **The nature of intelligence**. Hillsdale, N. Y.:Erlbaum, 1976. p. 231-235.

_____. Speculations about the nature and development of metacognition. In: WEINERT, F.; KLUWE, R. (Eds.). **Metacognition, motivation and understanding**. Hillsdale: LEA, 1987.

_____ ; MILLER, P.H; MILLER, S. **Desenvolvimento cognitivo**. Porto Alegre: artes Médicas, 1999.

_____. **El Desarrollo Cognitivo**. Trad. Maria José Pozo e Juan Ignacio Pozo. Madrid: Aprendizaje Visor, 2000.

FREIRE, L. G. L. Auto-regulação da aprendizagem. **Revista Ciência & Cognição**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 276-286, 2009. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S180658212009000200019&script=sci_artt ext. Acessado em: 11 de jan. 2015.

GOLIATH, W. B. **O discurso do professor como estímulo a habilidades metacognitivas para alunos iniciantes na aprendizagem da língua inglesa: um estudo de caso**. 2009. 132f. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2009. Disponível em: <http://www.uenf.br/Uenf/Downloads/COGNICAO_6587_1308235212.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2015.

GRANGEAT, M. A metacognição, uma chave para aprendizagens escolares bem sucedidas. In: GRANGEAT, M. (Coord.). **A metacognição: um apoio ao trabalho dos alunos**. 2. ed. Porto Alegre: Sagra, 1999.

KUHL, J. Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Towards a comprehensive theory of action control. In: MAHER, B.; MAHER, W. (Eds.). **Progress in experimental personality research**. New York: Academic Press, v.13, 1984.

_____; FURHRMANN, A. Decomposing Self-regulation and self-control: the Volitional components inventory. In: HECKHARSEN, J.; DWECK, C. (Eds.). **Motivation and selfregulation across life span**. New York: Cambridge University Press, 1998.

LOPES DA SILVA, A. A autorregulação na aprendizagem. A demarcação de um campo de estudo e de intervenção. In: LOPES DA SILVA, A.; DUARTE, A; SÁ, I.; _____.; VEIGA SIMÃO A. M.; SÁ, I. A auto-regulação da aprendizagem: estudos teóricos e empíricos. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMS**, v. 10, n. 19, 2004. Disponível em: <<http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/179>>. Acesso em: 05 jan. 2015.

_____; SÁ, I. **Saber estudar e estudar para saber**. Porto: Porto Editora, 1993.

MATEOS, M. **Metacognición y educación**. Buenos Aires: Aique, 2001.

MENDES, R. **A experiência na aprendizagem dos procedimentos de avaliação da alta hospitalar pós-colecistectomia sob a ótica da aprendizagem autorregulada**. 2012. 111f. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2012. Disponível em: <http://www.pgcl.uenf.br/2013/pdf/Roberto%20Mendes_mestrado.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2014.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2002.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1999.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: AMCG, 2010. p. 395-461.

PERRY, N. E.; RAHIM, A. Studying self-regulated learning in classrooms. In: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. **Handbook of self-Regulation of Learning and Performance**. New York: Routledge, 2011.

PINTO, A. Memória, Cognição e Educação: implicações mútuas. In: DETRY; SIMAS (Coords.). **Educação, Cognição e Desenvolvimento**. Lisboa: Edinova, 2001, p. 17-54.

PINTRICH, P. R. Taking control of research on volitional control: challenges for future theory and research. **Learning; Individual Differences**, v.11, n.3, p.335-355, 1999.

_____. The Role of goal orientation in self-regulated learning. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.R.; ZEIDNER, M. **Handbook of self-regulation**. Academic Press, San Diego, 2010.

PORTILHO, E. M. L. **Como se Aprende? Estratégias, Estilos e Metacognição**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

PRIMO, D. R. **Linguagem e autonomia da aprendizagem no espaço escolar**: um estudo sob a perspectiva da metacognição. 2009. 121f. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2009. Disponível em: <http://www.pgcl.uenf.br/2013/pdf/COGNICAO_6587_1308234564.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2014.

ROSÁRIO, P. S. L.; ALMEIDA, L. Leituras construtivistas da aprendizagem. In: MIRANDA, G.; BAHIA, S. (Eds.). **Psicologia da educação**: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino. Lisboa: Relógio D'água Editores, 2005.

SCHMIDT, R. A.; WRISBERG, C. A. **Aprendizagem e performance motora**: uma abordagem da aprendizagem baseada na situação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SCHUNK, D. Self-Regulation of Self-Efficacy and attributions in Academic Settings. In: SCHUNK, D.; ZIMMERMAN, B. J. **Self-Regulation of Learning and Performance**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 75-99, 1994.

_____. **Verbal self-regulation as a facilitator of children's achievement and self-efficacy**. *Human Learning*, p. 265-277, 1982.

_____. The self-efficacy perspective on achievement behavior. **Educational Psychologist**. p. 199-218, 1984

SOUSA, P. M. L. **Aprendizagem Autorregulada no Contexto Escolar**: uma abordagem motivacional. Coimbra: 2004.

STIPEK, D. J. **Motivation to Learn: From Theory to Practice**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1998.

TESOURO, M. La metacognición em La escuela: la importancia de enseñar a pensar. In: **Educar**, n. 35, p. 135-144, 2005.

THOMAS, G. Conceptualisation, development and validation of an instrument for investigating the metacognitive orientation of science classroom learning environments. In: **Learning Environments Research**, Kluwer Academic Publishers: Printed in the Netherlands, 2003. p. 175-197.

VEIGA SIMÃO, A. M. A Aprendizagem estratégica. Uma aposta na autorregulação. **Desenvolvimento curricular** n. 2. Ministério da Educação, 2000.

_____. Auto-regulação da aprendizagem: um desafio para a formação de professores. In: BIZARRO, R.; BRAGA, F. **Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências**. Porto: Porto, 2006. p. 192-206.

_____. O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem. Implicações em contexto escolar. In: LOPES DA SILVA, A.; DUARTE, M.; SÁ, I.; VEIGA SIMÃO, A. M. **Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais**. Porto: Porto, 2004. p. 77-87.

VEIGA SIMÃO, A. M.; FLORES, A. **Using interviews to enhance learning in teacher education. Proceedings of the 52nd ICET World Assembly ICET and 6th Annual Border Pedagogy Conference Borders, Boundaries, Barriers and Frontiers: Promoting Quality in Teacher Education**. San Diego, Califórnia, USA, 2007. p. 94

_____; LOPES DA SILVA, A.; SÁ, I. (Orgs.). **Autorregulação da Aprendizagem: das concepções às práticas**. Lisboa: Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. EDUCA, 2007.

WENDEN, A.L. **Metacognitive Knowledge and language Learning**. Applied Linguistic, v. 19, n. 4, p. 515. Oxford University Press, 1998.

WEINSTEIN, C. E.; SCHULTE, A.; PALMER, D. R. **The Learning and Study Strategies Inventory**. Clearwater, FL: H e H Publishing, 1987.

WOOLFOLK, A. E. **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. **Handbook of Self-Regulation**. New York: Academic Press, 2000. p. 13-39.

_____; CLEARY, T. J. Adolescent's development of personal agency: the role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In: PAJARES, F.; URDAN, T. **Self efficacy beliefs of adolescents**. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2006. p. 45-69.

_____. Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. In: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. **Self-Regulated Learning and Academic Achievement**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 1-37, 2001.

_____; RISEMBERG, R. Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. **Contemporary Educational Psychology**, p. 73-101, 1997.

_____. Development of self-regulated learning: which are the key subprocesses? **Contemporary Educational Psychology**, v. 11, p. 307-313, 1986.

_____; WEINSTEIN, C. E. Self-regulating academic study time. A strategy approach. In: SHUNK, D.; ZIMMERMAN, B. J. (Eds.). **Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and educational applications**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1994.

_____; PAULSEN, A. S. Self-monitoring during collegiate studying: An invaluable tool for academic self-regulation. In: PINTRICH, P (Ed.) **New directions in college teaching and learning: Understanding self-regulated learning**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS ALUNOS

Caro(a) aluno(a),

Realizo um curso de mestrado e minha pesquisa tem por objetivo conhecer como os alunos percebem o processo de ensino/aprendizagem. Os resultados desse estudo poderão contribuir para a reflexão e ação de todos envolvidos nesse processo, conseqüentemente trazer contribuições valiosas à aprendizagem

Assinale a alternativa de resposta que mais se aproxima da sua realidade escolar. É importante que você reflita bem em suas respostas, e, em caso de dúvida, consulte ao aplicador. Sua identificação será mantida em sigilo, sendo necessária somente para controle do pesquisador na coleta dos dados.

Antecipadamente agradeço.

Cordiais saudações.

Anália Maria Coelho Alves Salles

Mestranda da UENF

I) **Dados Pessoais:**

Gênero: () Feminino () Masculino

Idade do(a) aluno(a): _____

II) **O Professor e o Aluno antes da execução da tarefa:**

1- Ao iniciar o ano letivo, a maioria dos professores esclarece os objetivos da disciplina?

() Sempre () Frequentemente () Algumas vezes () Raramente () Nunca

2- Os professores sugerem a você estabelecer etapas para a realização das tarefas ?

() Sempre () Frequentemente () Algumas vezes () Raramente () Nunca

3- Antes de iniciar uma determinada tarefa, os professores explicam a finalidade ou para o que serve a tarefa?

() Sempre () Frequentemente () Algumas vezes () Raramente () Nunca

4- Antes da execução de uma tarefa, os professores incentivam você a pensar nas habilidades que a tarefa exige?

() Sempre () Frequentemente () Algumas vezes () Raramente () Nunca

5- Antes de iniciar uma tarefa, você aprendeu com os professores a avaliar o grau de dificuldade ou de facilidade da tarefa?

Sempre Frequentemente Algumas vezes Raramente Nunca

6- Antes de iniciar uma tarefa, você foi ensinado a verificar seus conhecimentos prévios para executar a tarefa?

Sempre Frequentemente Algumas vezes Raramente Nunca

7- Em caso de perceber antes da realização da tarefa alguma dificuldade, você foi ensinado a pensar em alternativas para superar essas dificuldades?

Sempre Frequentemente Algumas vezes Raramente Nunca

8- Os professores ensinam você a planejar seu tempo, reservando mais horas para estudar os conteúdos em que você tem mais dificuldade?

Sempre Frequentemente Algumas vezes Raramente Nunca

9- Antes de iniciar uma tarefa, os professores incentivam você a organizar seu espaço para facilitar sua aprendizagem?

Sempre Frequentemente Algumas vezes Raramente Nunca

10- Antes de iniciar suas tarefas escolares, os professores têm incentivado você a pensar na melhor estratégia para alcançar o objetivo pretendido?

Sempre Frequentemente Algumas vezes Raramente Nunca

11- Antes de iniciar as tarefas escolares, os professores o levam a pensar em sua motivação para executá-las?

Sempre Frequentemente Algumas vezes Raramente Nunca

12- Antes da realização das tarefas, você é incentivado pelos professores a buscar formas para tornar seu estudo mais interessante ?

Sempre Frequentemente Algumas vezes Raramente Nunca

13- Antes de iniciar uma tarefa, você é incentivado pelos professores a acreditar que é capaz de executá-la?

Sempre Frequentemente Algumas vezes Raramente Nunca

III) O Professor e o Aluno durante a execução da tarefa:

14- Durante a execução das tarefas, os professores incentivam você a avaliar sua motivação para executá-la?

Sempre Frequentemente Algumas vezes Raramente Nunca

15- Durante a realização de uma tarefa, os professores incentivam você a utilizar estratégias para se manter motivado?

Sempre Frequentemente Algumas vezes Raramente Nunca

16- Durante a realização das tarefas, os professores incentivam você a avaliar se está no caminho certo para alcançar os objetivos pretendidos?

Sempre Frequentemente Algumas vezes Raramente Nunca

17- Durante a realização das tarefas, os professores incentivam você a usar procedimentos anteriores que possibilitaram resultados satisfatórios?

Sempre Frequentemente Algumas vezes Raramente Nunca

18- Durante a realização das tarefas, os professores incentivam você a buscar por si formas de superar dificuldades?

Sempre Frequentemente Algumas vezes Raramente Nunca

19- Durante a realização das tarefas, os professores incentivam você a analisar o desempenho dos colegas no sentido de melhorar o seu próprio desempenho?

Sempre Frequentemente Algumas vezes Raramente Nunca

20- Durante a realização das tarefas, o professor incentiva você a avaliar sua contribuição no desempenho de seus colegas?

Sempre Frequentemente Algumas vezes Raramente Nunca

21- Durante a realização das tarefas, os professores incentivam você a utilizar o erro como oportunidade para refletir e buscar procedimentos mais adequados?

Sempre Frequentemente Algumas vezes Raramente Nunca

22- Durante a realização das tarefas, os professores levam você a refletir sobre alguma interferência na sala ou na escola, que possa dificultar a sua aprendizagem?

Sempre Frequentemente Algumas vezes Raramente Nunca

23- Durante a realização das tarefas, os professores incentivam você à controlar as interferências à realização das tarefas?

Sempre Frequentemente Algumas vezes Raramente Nunca

24- Durante a realização das tarefas, os professores tem incentivado você a perceber a necessidade de ajuda quando não compreende determinado conteúdo?

Sempre Frequentemente Algumas vezes Raramente Nunca

25- Durante a realização das tarefas, os professores têm incentivado você a buscar ajuda para desempenhar melhor suas tarefas?

Sempre Frequentemente Algumas vezes Raramente Nunca

III) Professor e Aluno após a execução da tarefa:

26- No final de uma tarefa, os professores incentivam você a analisar se os objetivos pretendidos foram alcançados?

Sempre Frequentemente Algumas vezes Raramente Nunca

27- Ao finalizar uma tarefa, os professores incentivam você a se perguntar se haveria outra forma mais adequada para executar aquela tarefa?

Sempre Frequentemente Algumas vezes Raramente Nunca

28- Ao terminar uma tarefa, os professores têm por hábito incentivar você a identificar seus pontos fortes e aqueles que precisam ser melhorados?

Sempre Frequentemente Algumas vezes Raramente Nunca

29- Ao finalizar uma tarefa, os professores incentivam você a propor alguma mudança para melhorar seu desempenho?

Sempre Frequentemente Algumas vezes Raramente Nunca

30- Ao final das tarefas, os professores levam você a refletir sobre o que causou seu sucesso ou fracasso na realização das tarefas?

Sempre Frequentemente Algumas vezes Raramente Nunca

31- Ao final das tarefas, os professores levam você a refletir se está satisfeito com os resultados obtidos após a execução da tarefa?

Sempre Frequentemente Algumas vezes Raramente Nunca

APÊNDICE 2 – FORMULÁRIO AOS ALUNOS

Caro(a) aluno(a),

Dando continuidade ao estudo que realizo, solicito mais uma vez o obséquio de sua colaboração respondendo a esse formulário. Ele tem o propósito de complementar informações obtidas através do questionário anteriormente aplicado, com o objetivo de conhecer como os alunos percebem o processo de ensino/aprendizagem.

É importante que você reflita bem em suas respostas e, em caso de dúvida, consulte o aplicador.

Antecipadamente agradeço.

Cordiais saudações.

Anádia Maria Coelho Alves Salles

Mestranda da UENF

ESCALA DE ORIENTAÇÃO METACOGNITIVA APLICADA AOS PESQUISADOS (ALUNOS) – versão adaptada

	Habilidades metacognitivas	Sempre	Frequentemente	Algumas vezes	Raramente	Nunca
01	Você é solicitado por seus professores a pensar como você aprende?					
02	Você é solicitado pelo professor a explicar como resolve suas tarefas escolares?					
03	Você é solicitado pelo professor a pensar sobre suas dificuldades de aprendizagem?					
04	Você é solicitado pelo professor a pensar como poderia se tornar melhor aprendiz?					
05	Você é estimulado por seus professores a tentar novas maneiras de aprender?					

	Debate entre alunos:	Sempre	Frequentemente	Algumas vezes	Raramente	Nunca
06	Você é estimulado por seus professores a tentar novas maneiras de aprender?					
07	Você é estimulado por seus professores a conversar com seus colegas sobre como raciocinam quando aprendem?					
08	Você é estimulado por seus professores a conversar com seus colegas sobre diferentes maneiras de aprender?					
09	Você é estimulado por seu professor a conversar com seus colegas se realmente aprendeu o que estudou?					
10	Você é estimulado pelo professor a conversar com seus colegas sobre como podem melhorar sua aprendizagem?					
	DIÁLOGO ALUNO – PROFESSOR					
11	Você é incentivado pelos professores a conversarem com eles sobre como os alunos aprendem?					
12	Você é incentivado pelo professor a conversar com eles sobre como os alunos raciocinam quando aprendem?					
13	Os professores te incentivam a conversarem com eles sobre diferentes maneiras de aprender?					
14	Os professores te incentivam a conversar com eles se você realmente aprendeu ?					
15	Os professores te incentivam a conversar com eles sobre como você pode melhorar suas aprendizagens?					

	A VOZ DO ALUNO	Sempre	Frequentemente	Algumas vezes	Raramente	Nunca
16	Os professores estimulam você a dizer quando não compreende o conteúdo ?					
17	Os professores estimulam você a perguntar o motivo de fazer certas atividades?					
18	Os professores estimulam você a sugerir outras atividades relacionadas à aprendizagem, além daquelas que eles propõe?					
19	Os professores estimulam você a falar sobre as atividades em que se sente confuso?					
20	Os professores estimulam você a falar sobre o que está dificultando sua aprendizagem?					
	CONTROLE DISTRIBUÍDO					
21	Os professores pedem a sua ajuda para planejarem o que precisa ser aprendido?					
22	Os professores pedem a sua ajuda para decidirem quais atividades devem ser feitas?					
23	Os professores pedem a sua ajuda para decidirem quais atividades são melhores para você realizar?					
24	Os professores pedem a sua ajuda para decidirem quanto tempo deverá ser gasto na realização das atividades?					
25	Os professores pedem a sua ajuda para decidirem quando devem iniciar outro assunto?					
	ENCORAJAMENTO E APOIO DO PROFESSOR					
26	Os professores encorajam você a melhorar a forma como aprende?					
27	Os professores encorajam você a procurar diferentes maneiras de aprender?					

28	Os professores apoiam quando você tenta melhorar sua aprendizagem?					
29	Os professores apoiam você quando busca novas maneiras de aprender?					
30	Os professores encorajam você a conversar com seus colegas sobre como você aprende?					
APOIO EMOCIONAL						
31	Os professores tratam você de forma justa?					
32	Os professores valorizam seu esforço?					
33	Os professores respeitam suas ideias ?					
34	Os professores respeitam sua maneira particular de ser?					
35	Entre os professores e você, há confiança mútua?					

APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS PROFESSORES

Caro(a) professor (a),

Realizo um curso de mestrado e minha pesquisa tem por objetivo conhecer como os alunos e os professores percebem o processo ensino/aprendizagem. Os resultados desse estudo poderão contribuir para a reflexão e ação de todos os envolvidos nesse processo e conseqüentemente trazer contribuições valiosas aos educadores em suas práticas pedagógicas.

Assinale a alternativa de resposta que mais se aproxima da sua realidade escolar. É importante que você reflita bem em suas respostas e, em caso de dúvida, consulte o aplicador. Sua identificação será mantida em sigilo, sendo necessária somente para controle do pesquisador na coleta dos dados.

Antecipadamente agradeço.

Anália Maria Coelho Alves Salles

Mestranda da UENF

I) **Dados Pessoais:**

Gênero : () Feminino () Masculino

Tempo de magistério: _____

Quantas horas trabalha por semana: _____

II) **O Professor e o Aluno antes da execução da tarefa:**

- 1- Ao iniciar o ano letivo, você esclarece os objetivos da disciplina para os alunos?
() Sempre () Frequentemente () Algumas vezes () Raramente () Nunca
- 2- Você sugere aos alunos que estabeleçam etapas para a realização das tarefas ?
() Sempre () Frequentemente () Algumas vezes () Raramente () Nunca
- 3- Antes de iniciar uma determinada tarefa, você explica a finalidade da tarefa para os alunos?
() Sempre () Frequentemente () Algumas vezes () Raramente () Nunca
- 4- Antes da execução de uma tarefa, você incentiva os alunos a pensarem nas habilidades que a tarefa exige?
() Sempre () Frequentemente () Algumas vezes () Raramente () Nunca
- 5- Antes de iniciar uma tarefa, você avalia com os alunos o grau de dificuldade ou de facilidade da tarefa?
() Sempre () Frequentemente () Algumas vezes () Raramente () Nunca

- 6- Antes de iniciar uma tarefa, você foi verifica os conhecimentos prévios de seus alunos para a execução da tarefa?
() Sempre () Frequentemente () Algumas vezes () Raramente () Nunca
- 7- Em caso de perceber, antes da realização da tarefa, alguma dificuldade, você ensina o aluno a pensar em alternativas para superar essas dificuldades?
() Sempre () Frequentemente () Algumas vezes () Raramente () Nunca
- 8- Você orienta os alunos a planejarem seu tempo, reservando mais horas para estudar aqueles conteúdos em que têm mais dificuldade?
() Sempre () Frequentemente () Algumas vezes () Raramente () Nunca
- 9- Antes de iniciar uma tarefa, você tem incentivado os alunos a organizarem seu espaço para facilitar suas aprendizagens?
() Sempre () Frequentemente () Algumas vezes () Raramente () Nunca
- 10- Antes de iniciar as tarefas escolares, você tem incentivado os alunos a pensarem na melhor estratégia para alcançar os objetivos pretendidos?
() Sempre () Frequentemente () Algumas vezes () Raramente () Nunca
- 11- Antes de iniciar as tarefas escolares, você leva os alunos a pensarem em suas motivações para executá-las?
() Sempre () Frequentemente () Algumas vezes () Raramente () Nunca
- 12- Você incentiva os alunos a buscarem formas para se automotivarem antes da realização das tarefas?
() Sempre () Frequentemente () Algumas vezes () Raramente () Nunca
- 13- Antes de iniciar uma tarefa, você incentiva os alunos a acreditar que são capazes de executá-la?
() Sempre () Frequentemente () Algumas vezes () Raramente () Nunca

III) O Professor e Aluno durante a execução da tarefa:

- 14- Durante a execução das tarefas, você incentiva os alunos a avaliarem sua motivação para executá-la?
() Sempre () Frequentemente () Algumas vezes () Raramente () Nunca

- 15- Durante a realização de uma tarefa, você incentiva os alunos a utilizarem estratégias para se manterem motivados?
() Sempre () Frequentemente () Algumas vezes () Raramente () Nunca
- 16- Durante a realização das tarefas, você incentiva os alunos a avaliarem se estão no caminho certo para alcançar os objetivos pretendidos?
() Sempre () Frequentemente () Algumas vezes () Raramente () Nunca
- 17- Durante a realização das tarefas, você incentiva os alunos a usarem estratégias e procedimentos que anteriormente possibilitaram resultados satisfatórios?
() Sempre () Frequentemente () Algumas vezes () Raramente () Nunca
- 18- Durante a realização das tarefas você incentiva os alunos a buscar por si formas de superar suas dificuldades?
() Sempre () Frequentemente () Algumas vezes () Raramente () Nunca
- 19- Durante a realização das tarefas, você incentiva os alunos a analisarem o desempenho dos colegas no sentido de melhorar seu próprio desempenho?
() Sempre () Frequentemente () Algumas vezes () Raramente () Nunca
- 20- Durante a realização das tarefas, você incentiva os alunos a avaliarem sua contribuição no desempenho de seus colegas?
() Sempre () Frequentemente () Algumas vezes () Raramente () Nunca
- 21- Durante a realização da tarefa, você incentiva os alunos a perceberem o erro como oportunidade para refletir e buscar procedimentos mais adequados?
() Sempre () Frequentemente () Algumas vezes () Raramente () Nunca
- 22- Durante a realização da tarefa, você leva os alunos a refletirem sobre alguma interferência na sala ou na escola que possa comprometer a sua aprendizagem?
() Sempre () Frequentemente () Algumas vezes () Raramente () Nunca
- 23- Durante a realização das tarefas, você tem incentivado os alunos a procurarem controlar as interferências desfavoráveis para seu bom desempenho na realização das tarefas?
() Sempre () Frequentemente () Algumas vezes () Raramente () Nunca

24- Durante a realização das tarefas, você tem incentivado os alunos a perceberem a necessidade de ajuda quando não compreendem determinado conteúdo?

Sempre Frequentemente Algumas vezes Raramente Nunca

25- Durante a realização das tarefas, você tem incentivado os alunos a buscarem ajuda para desempenhar melhor suas tarefas?

Sempre Frequentemente Algumas vezes Raramente Nunca

III) Professor e Aluno após a execução da tarefa:

26- No final de uma tarefa, você tem incentivado os alunos a analisarem se os objetivos pretendidos foram atingidos?

Sempre Frequentemente Algumas vezes Raramente Nunca

27- Ao finalizar uma tarefa, você tem incentivado os alunos a se perguntarem se haveria outra forma mais adequada para sua execução?

Sempre Frequentemente Algumas vezes Raramente Nunca

28- Ao terminar uma tarefa, você tem por hábito incentivar os alunos a identificarem seus pontos fortes e aqueles que precisam ser melhorados?

Sempre Frequentemente Algumas vezes Raramente Nunca

29- Ao finalizar uma tarefa, você incentiva os alunos a proporem alguma mudança para melhorar os seus desempenhos na aprendizagem?

Sempre Frequentemente Algumas vezes Raramente Nunca

30- Você leva os alunos a refletirem sobre o que causou seu sucesso ou fracasso no final da realização das tarefas?

Sempre Frequentemente Algumas vezes Raramente Nunca

31- Você incentiva os alunos a refletirem se eles se sentem satisfeitos ou não com os resultados obtidos após a execução da tarefa?

Sempre Frequentemente Algumas vezes Raramente Nunca

APÊNDICE 4 – FORMULÁRIO AOS PROFESSORES

Caro(a) professor (a),

Dando continuidade ao estudo que realizo, solicito mais uma vez o obséquio de sua colaboração respondendo a esse formulário. Ele tem o propósito de complementar informações obtidas através do questionário anteriormente aplicado, com o objetivo de conhecer como os alunos e professores percebem o processo de ensino/aprendizagem.

É importante que você reflita bem em suas respostas e, em caso de dúvida, consulte o aplicador. Sua identificação será mantida em sigilo, sendo necessária somente para controle do pesquisador na coleta dos dados. Antecipadamente agradeço.

Anália Maria Coelho Alves Salles

Mestranda da UENF

ESCALA DE ORIENTAÇÃO METACOGNITIVA APLICADA AOS PESQUISADOS (PROFESSORES) – versão adaptada

	Habilidades metacognitivas	Sempre	Frequentemente	Algumas vezes	Raramente	Nunca
01	Você solicita, aos alunos a pensar acerca de como aprendem?					
02	Você solicita aos alunos a explicar como resolvem as tarefas propostas?					
03	Você solicita aos alunos a pensar acerca de suas dificuldades de aprendizagem?					
04	Você solicita aos alunos a pensar acerca de como poderiam se tornar melhores aprendizes?					
05	Você estimula os alunos a tentar novas maneiras de aprender?					

	Debate entre alunos:	Sempre	Frequentemente	Algumas vezes	Raramente	Nunca
06	Os alunos discutem entre si acerca de como aprendem?					
07	Os alunos discutem entre si acerca de como pensam quando aprendem?					
08	Os alunos são estimulados pelo professor a discutir entre si sobre diferentes maneiras de aprender?					
09	Os alunos discutem entre si sobre a qualidade de suas aprendizagens?					
10	Os alunos discutem entre si sobre como podem melhorar sua aprendizagem?					
	Diálogo aluno – professor					
11	Você incentiva os alunos a discutirem com você sobre como eles aprendem?					
12	Você incentiva os alunos a discutirem com você sobre como eles pensam quando aprendem?					
13	Você incentiva os alunos a discutirem com você diferentes maneiras de aprender?					
14	Você incentiva os alunos a discutirem com					

	<p> você sobre quão bem eles estão aprendendo? </p>					
15	<p> Você incentiva os alunos a discutirem com você como podem melhorar sua aprendizagem? </p>					
	<p> A voz do aluno </p>	<p> Sempre </p>	<p> Frequentemente </p>	<p> Algumas vezes </p>	<p> Raramente </p>	<p> Nunca </p>
16	<p> Você estimula os alunos a dizerem quando não compreendem? </p>					
17	<p> Você estimula os alunos a questionarem por que eles têm de fazer certas atividades? </p>					
18	<p> Você estimula os alunos a sugerirem alternativas de atividades relacionadas à aprendizagem além daquelas já propostas por você? </p>					
19	<p> Você estimula os alunos a falarem acerca das atividades em relação às quais se sentem confusos? </p>					
20	<p> Você estimula os alunos a falarem acerca de qualquer coisa que dificulta suas aprendizagens? </p>					
	<p> Controle distribuído </p>					
21	<p> Você incentiva os alunos a ajudá-lo a planejar o que necessita ser aprendido? </p>					

		Sempre	Frequentemente	Algumas vezes	Raramente	Nunca
22	Você incentiva os alunos a ajudá-lo a decidirem quais atividades devem fazer?					
23	Você incentiva os alunos a ajudá-lo a decidir quais atividades são melhores para eles?					
24	Você incentiva os alunos a ajudá-lo a decidir o tempo destinado ao desempenho das atividades?					
25	Você incentiva os alunos a ajudá-lo a decidir quando começar um novo tópico?					
	Encorajamento e apoio do professor					
26	Você encoraja os alunos a tentar melhorar a forma como aprendem?					
27	Você encoraja os alunos a tentar diferentes maneiras de aprender?					
28	Você dá apoio aos alunos que tentam melhorar suas aprendizagens?					
29	Você dá apoio aos alunos que buscam novas maneiras de aprender?					
30	Você encoraja os alunos a discutirem entre si acerca de como aprendem?					

	APOIO EMOCIONAL	Sempre	Frequentemente	Algumas vezes	Raramente	Nunca
31	Você trata os alunos de forma justa?					
32	Você valoriza os esforços dos alunos?					
33	Você respeita as ideias dos alunos?					
34	Você respeita as diferenças individuais dos alunos?					
35	Entre você e os alunos, há confiança mútua?					