

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CAROLINA APARECIDA ARAÚJO TENCA

ATITUDES QUE CONTRIBUEM PARA A PRÁTICA
DO ESTUDO NO ENSINO FUNDAMENTAL: A
EXPERIÊNCIA DE UM PROJETO DE
AUTORREGULAÇÃO

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas
Pedagógicas.

CAMPINAS

2015

CAROLINA APARECIDA ARAÚJO TENCA

ATITUDES QUE CONTRIBUEM PARA A PRÁTICA
DO ESTUDO NO ENSINO FUNDAMENTAL: A
EXPERIÊNCIA DE UM PROJETO DE
AUTORREGULAÇÃO

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas
Pedagógicas.

Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, linha de pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, sob orientação da Professora Doutora Jussara Cristina Barboza Tortella.

PUC-CAMPINAS

2015

Autora: TENCA, CAROLINA APARECIDA ARAÚJO.

Título: “ATITUDES QUE CONTRIBUEM PARA A PRÁTICA DO ESTUDO NO ENSINO FUNDAMENTAL: A EXPERIÊNCIA DE UM PROJETO DE AUTORREGULAÇÃO.”

Orientador: Profa. Dra. JUSSARA CRISTINA BARBOZA TORTELLA.

Dissertação de Mestrado em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. JUSSARA CRISTINA BARBOZA TORTELLA

Profa. Dra. ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI

Profa. Dra. LUCIENE REGINA PAULINO TOGNETTA

Campinas, 13 de Fevereiro de 2015

Dedico essa pesquisa a todos os professores que, muitas vezes preocupados com a aprendizagem de seus alunos, se questionam sobre o que fazer para que as crianças aprendam.

Agradecimentos

Agradeço a Deus, por todas as bênçãos em minha vida, especialmente pelas experiências que tem me possibilitado vivenciar e acima de tudo pela família e amigos que possuo.

Agradeço a minha mãe, mulher dedicada que me criou com muito amor e carinho, apesar de todas as dificuldades e problemas que a vida lhe colocou. Mãe exemplar, que tem sido um exemplo de cuidado e companheirismo.

Aos meus avós (*in memorian*), pelo exemplo de vida, de família, pela educação, e principalmente pelo amor que recebi. São grandes responsáveis pelo que sou hoje.

Aos Professores da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, da Graduação e Pós-Graduação, pela contribuição não só na formação profissional, mas também na minha formação humana, como pessoa capaz de refletir e se reconstruir a cada dia.

À minha querida amiga Luciana, por me acompanhar firmemente durante toda essa caminhada de pesquisa, por partilhar comigo os anseios, as tristezas e alegrias durante estes seis intensos anos de amizade.

À prudente e dedicada Adelir, obrigada por me proporcionar sua amizade e companhia durante estes dois anos.

Um agradecimento especial e sincero à equipe de limpeza do CCHSA, pelos momentos de conversa e pelos cafezinhos oferecidos nos meus momentos sono e cansaço.

À Professora Dra. Jussara C. Barbosa Tortella por acreditar no meu trabalho e compreender todos os medos, angústias e dificuldades que surgiram neste caminho. Mais do que professora é um grande exemplo de pessoa humana, paciente e carinhosa com todos... É realmente difícil descrever em palavras toda doçura que há em você. Obrigada por tudo que tem me ensinado, e apesar desse espaço ser destinado aos agradecimentos, peço desculpas por não ter me empenhado o suficiente para aprender tudo o que você ensina com carinho e amor.

Agradeço à Professora Dra. Cristina, pelo prazer de tê-la como professora em três momentos importantes da minha vida, na Graduação, no Mestrado enquanto professora na disciplina de Psicologia e Processos Cognitivos e agora como membro na banca de defesa deste trabalho. Muito obrigada!

À Professora Luciene, pessoa que admiro antes mesmo de conhecê-la pessoalmente, admiração que foi construída por meio da leitura de seus livros que revela a preocupação com a formação da dimensão humana do sujeito. Meu sincero obrigada, pelas contribuições no exame de qualificação e agora por realizar a leitura crítica do trabalho como membro na banca de defesa.

Por fim, gostaria de agradecer a pessoa que mais esteve presente em minha vida nestes dois anos, meu querido marido e amigo Rafael, que costumo chamar de “meu maior distrator”. Obrigada por ser um marido que logo nos dois primeiros anos de casamento conseguiu dividir a atenção da esposa com a pesquisa.

RESUMO

TENCA, Carolina Aparecida Araújo. **Atitudes que contribuem para a prática do estudo no ensino fundamental**: A experiência de um projeto de autorregulação. 2014. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2015.

A implantação de projetos de intervenção que objetivam desenvolver a autorregulação da aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento de atitudes que contribuam para o estudo tem se mostrado como uma importante ferramenta para a melhoria do desempenho escolar dos alunos e da qualidade educacional. A partir dessa perspectiva, o presente trabalho teve, como objetivo geral, identificar as mudanças de atitudes sobre os estudos, manifestadas por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, participantes de um projeto de autorregulação da aprendizagem. Como objetivo específico buscamos: (a) verificar as concepções dos alunos e professores acerca das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos durante o projeto; (b) analisar, a partir das narrativas dos alunos, possíveis transferências das aprendizagens ocorridas durante o projeto para situações cotidianas; e, por fim, (c) avaliar a influência do projeto para a melhoria da autorregulação, do controle volitivo e da procrastinação dos alunos em situações escolares. A primeira parte do trabalho se destinou a abordar os conceitos atrelados a autorregulação da aprendizagem que estão imbricados na teoria sociocognitiva e, a autonomia do aluno em situações de estudo. No segundo capítulo, antes de iniciar a metodologia e a apresentação parcial dos dados, foi elaborado um panorama educacional brasileiro em que foi realizado um levantamento bibliográfico de pesquisas sobre a temática, além da abordagem dos indicadores de qualidade e o dos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento que orienta o trabalho do professor quanto à formação da autonomia e o desenvolvimento de atitudes dos alunos nas diferentes disciplinas curriculares. A pesquisa de campo ocorreu em três salas de 5º ano do Ensino Fundamental, de três escolas públicas da Região Metropolitana de Campinas, que adotaram o projeto de autorregulação da aprendizagem. Foram participantes da pesquisa três professoras e oitenta e cinco alunos. Os dados coletados por meio de narrativas dos alunos e entrevistas com os professores evidenciam a autopercepção de mudança por parte dos alunos com relação às suas atitudes perante os momentos de aprendizagem. As entrevistas das professoras vão ao encontro do que foi descrito pelos alunos, pois elas também destacam mudanças comportamentais na convivência em grupo e também na forma de se relacionar com as situações de aprendizagem. Além desses instrumentos, para a análise quantitativa dos dados, os alunos preencheram o Inventário de Processos de Auto-Regulação da Aprendizagem (IPAA), instrumento validado que compõe o projeto; o Questionário de Estratégias de Controle Volitivo (QECV); e o Questionário de Procrastinação (QP) em quatro momentos: um antes do início do projeto, dois durante e um ao final do projeto. Pela análise dos dados referentes a estas três variáveis, é possível concluir que, também quantitativamente, o programa Travessuras do Amarelo foi eficaz para promover a autorregulação das estratégias de aprendizagem, promover a volição dos alunos e baixar a sua procrastinação na realização de tarefas escolares. De maneira geral, os dados corroboram a premissa de que um projeto de intervenção pode colaborar para melhores relações dos alunos com seu próprio processo de aprendizagem.

Palavras-chave: autorregulação; estratégias de aprendizagem; hábitos de estudo.

ABSTRACT

TENCA, Carolina Aparecida Araujo. **Attitudes that contribute to the practice of study in elementary school:** The experience of a self-regulation project. 2014. 162f. Dissertation (Master of Education) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Applied Social Sciences and Humanities Center. Education Post- Graduate Program, Campinas, 2015.

The implementation of projects that aim to develop the self-regulation of learning and, consequently, the development of attitudes that contribute to the study has been shown to be an important tool for improving the academic performance of students and the quality of education. From this perspective this work has as its main objective to identify attitude changes on the studies, manifested by students of the 5th year of primary school, participating in a learning self-regulation project. As specific objectives we aimed to (a) verify the views of students and teachers about the learning developed by the students during the project; (b) review, based on the narratives of the students, the possible transfers of learning that occurred during the project to everyday situations; and, finally, (c) to evaluate the influence of the project for the improvement of self-regulation, the volitional control and student procrastination in school situations. The first part of the work was intended to address the linked concepts of self-regulation of learning that are intertwined in social cognitive theory and learner autonomy in study situations. In the second chapter, before starting the methodology and the partial presentation of data, we designed a Brazilian educational scenario in which there has been bibliographic survey research on the subject, beyond the approach of quality indicators and the National Curriculum Parameters document that guides the work of teachers in the formation of autonomy and the development of attitudes of students in different curriculum subjects. The fieldwork took place in three rooms of the 5th year of primary school, from three public schools in the Metropolitan Region of Campinas, which adopted the self-regulation of learning project. Research participants were three teachers and eighty-five students. The data collected through interviews and narratives highlight the perception of change by the students regarding their attitudes towards learning moments. The interviews of the teachers go back to what was described by students as they also highlight behavioral changes in group living and also in the way of relating to learning situations. Overall, the data support the premise that an intervention project can contribute to better relations of students with their own learning process.

Keywords: Key-words: self-regulation; learning strategies; studying habits.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-Modelo cíclico da autorregulação da aprendizagem.....	25
Figura 2- Modelo teórico PLEA da aprendizagem autorregulada.....	28
Figura 3 - Levantamento bibliográfico teses e dissertações envolvendo os descritores autorregulação e auto-regulação.....	74
Figura 4 - Faixa etária a qual se destina as pesquisas sobre autorregulação da aprendizagem.	78
Figura 5 - Respostas da questão 1 “A” da narrativa dos alunos.	97
Figura 6 - Respostas da questão 2 “A” da narrativa dos alunos.	101
Figura 7 - Respostas da questão 3 “A” da narrativa dos alunos.	104
Figura 8- Respostas da questão 4 “A” da narrativa dos alunos.	107
Figura 9 - Respostas da narrativa final dos alunos “Antes”.....	110
Figura 10- Respostas da narrativa final dos alunos “Depois”.....	112
Figura 11- Respostas da questão 1 “B” da narrativa dos alunos.	118
Figura 12 - Respostas da questão 2 “B” da narrativa dos alunos.	120
Figura 13-Respostas da questão 3 “B” da narrativa dos alunos.	122
Figura 14 - Respostas da questão 4 “B” da narrativa dos alunos.	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Características das estratégias de aprendizagem e da atuação estratégica...	31
Quadro 2- Fases do processo autorregulatório e respectivas estratégias de autorregulação da aprendizagem.	33
Quadro 3- Avaliações que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).....	51
Quadro 4 - Nível 3 Língua Portuguesa.	54
Quadro 5 - Nível 4 Matemática.....	54
Quadro 6 - Língua Portuguesa - valores, normas.....	65
Quadro 7 - Matemática- conteúdos atitudinais primeiro ciclo.....	66
Quadro 8 - Etapas do desenvolvimento de transferência de estratégias de aprendizagem.	86
Quadro 9- Os passos do Projeto.	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Médias da Prova Brasil 2011	53
Tabela 2 - IDEB resultados e metas.....	55
Tabela 3 - Distribuição de teses e dissertações por Universidades.....	75
Tabela 4 - Professores e trabalhos orientados.....	76
Tabela 5 – Soma dos resultados das questões “B”.....	125
Tabela 6 - Estatísticas referentes à comparação dos escores obtidos em diferentes momentos da avaliação das estratégias de controle volitivo.....	127
Tabela 7- Estatísticas referentes à comparação dos escores obtidas em diferentes momentos da avaliação da procrastinação.....	128
Tabela 8 - Estatísticas referentes à comparação dos escores obtidos em diferentes momentos da avaliação do processo de autorregulação.....	130

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
GUIA	Grupo Universitário de Investigação em Autorregulação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPAA	Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PLEA	Planejar, Executar e Avaliar
PNE	Plano Nacional de Educação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
QEVC	Questionário de Estratégias de Controle Volitivo
QP	Questionário de Procrastinação
RMC	Região Metropolitana de Campinas
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCB	Universidade Católica de Brasília
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E AUTONOMIA	19
1.1 Autorregulação da aprendizagem	20
1.1.2 O modelo PLEA	28
1.1.3 Estratégias de aprendizagem	30
1.2 Autonomia e Atitudes para o estudo	34
1.2.2 O Conceito de autonomia na perspectiva construtivista	35
1.2.3 A autonomia na autorregulação da aprendizagem.	41
2. PANORAMA BRASILEIRO	48
2.1 Políticas públicas e indicadores de qualidade	48
2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais: potencialidades ou fragilidades para a construção da autonomia	61
2.3 As pesquisas brasileiras sobre autorregulação da aprendizagem	69
2.3.1 O delineamento do levantamento bibliográfico	69
2.2.2 Tempo	73
2.2.3 Espaço	74
2.2.4 Nível de ensino	77
3. DELINEAMENTO DA PESQUISA	81
3.1 Contexto	83
3.1.1 Projeto “As Travessuras do Amarelo”	84
3.2 Participantes	89
3.3 Perfil das escolas	90
3.4 Procedimentos de coleta de dados	91
3.5 Instrumentos	92
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	95
4.1 As aprendizagens ocorridas durante o projeto “As travessuras do Amarelo”	95
4.2 As transferências das aprendizagens	116
4.3 A melhoria da autorregulação, do controle volitivo e procrastinação dos alunos	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	135
ANEXOS	140

INTRODUÇÃO

Durante a graduação em Pedagogia concluída em 2012, os trabalhos relacionados aos conteúdos atitudinais e ao desenvolvimento moral do aluno despertaram minha curiosidade a ponto de se tornar o tema de pesquisa de conclusão curso que teve como título “Práticas educativas voltadas para o desenvolvimento de valores e atitudes”.

A partir do desenvolvimento deste trabalho percebi a relevância da temática como um conhecimento que pudesse auxiliar não só a minha prática educativa, mas também a de outros professores. Dessa forma busquei por meio do mestrado em educação ampliar meus conhecimentos nessa área, realizando um projeto inicial de pesquisa relacionado aos conteúdos atitudinais.

Após a aprovação no processo seletivo, em uma primeira reunião com a orientadora, entrei em contato, pela primeira vez, com trabalhos sobre a autorregulação da aprendizagem. A professora me apresentou o Projeto “As Travessuras do Amarelo”, que consiste em um trabalho que objetiva o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem, por meio de um trabalho sistemático elaborado com base em uma história infantil. Após a leitura do material do projeto constatamos que este estava atrelado ao desenvolvimento de atitudes, porém no âmbito do estudo.

Antes de eleger este tema de pesquisa realizamos um levantamento bibliográfico com os descritores “autorregulação” e “auto-regulação” na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações, a BDTD. Como resultados deste levantamento foram localizadas 21 pesquisas, onde somente sete eram destinadas ao Ensino Fundamental, sendo que uma tinha como foco um projeto de intervenção.

Na realização do projeto de pesquisa construído no primeiro semestre da Pós-Graduação Stricto-Sensu, escrevemos sobre o panorama da educação

brasileira com base nos indicadores de qualidade. A construção deste panorama demonstrou que se um dos objetivos da educação é a constante melhoria do processo de aprendizagem, torna-se fundamental um trabalho educativo que possibilite o desenvolvimento de atitudes e competências que contribuam com essa finalidade.

O processo de aprendizagem não é algo tão simples, que acontece, como afirma Fernandes (2009), pelo simples fato da criança estar integrada em uma escola. Porém, como aponta Rosário, Nuñez e Pienda (2007, p. 14), todas as crianças são capazes de se autorregular “para atingirem seus objetivos, todos são capazes de mobilizar comportamentos de acordo com as especificidades dos seus contextos de aprendizagem”, mas isso requer um trabalho intencional que de forma sistematizada busque ensinar às crianças não só a reprodução de práticas de estudo, mas seu uso consciente. A partir da experiência que lhes será propiciada os alunos podem orientar e escolher diferentes formas de alcançar a aprendizagem.

O argumento de Zabalza (2000) complementa essa ideia, pois para este autor o ato de ensinar por si só não garante a interiorização de atitudes por parte dos alunos, porém, a escola tem a possibilidade de organizar um trabalho sistematizado, capaz de criar situações em que a criança reflita de forma autônoma sobre a adoção ou não de uma determinada atitude.

Considerando assim a escassez de material brasileiro sobre o tema, a possibilidade de se verificar um possível contributo para o desenvolvimento da autonomia do aluno em situações de estudo e conseqüentemente uma aprendizagem efetiva que se oriente na direção da qualidade do ensino percebe-se a relevância da construção dessa pesquisa.

O projeto “As travessuras do Amarelo”, que foi implementado nas escolas selecionadas na pesquisa, tem por objetivo ensinar os processos de autorregulação da aprendizagem por meio de um trabalho que possibilita à criança o conhecimento e o uso de diferentes estratégias.

Este objetivo está alicerçado no desenvolvimento da autonomia da criança diante dos desafios da aprendizagem. Sem desconsiderar o papel fundamental do

professor neste processo, o projeto ressalva o papel ativo do aluno no processo de aprender em detrimento à educação pautada por uma assimilação passiva de conteúdos.

O projeto é orientado a partir de uma história infantil, em que as cores do Arco-íris perdem um de seus amigos, o Amarelo. Com o espírito de equipe, as cores decidem partir em busca do amigo, e é nessa viagem que aprendem diversas estratégias, entre elas o PLEA, que as ajuda a enfrentar essa desafiante busca.

De acordo com Rosário, Nuñez e Pienda (2007, p. 7),

Este projecto preventivo está orientado para discutir com crianças *sub* 10 (desde o pré-escolar – 4 e 5 anos – até o 1º ciclo do Ensino Básico), questões sobre estratégias e processos de autorregulação da aprendizagem, equipando-as para poder enfrentar as suas actividades e tarefas de aprendizagem com maior qualidade e profundidade.

Durante a leitura do livro, um dos objetivos é levar as crianças a refletir sobre as estratégias utilizadas pelos protagonistas da história ao mesmo tempo em que são criadas situações para que elas possam experienciar essas estratégias na prática (Rosário, Nuñez e Pienda, 2007). As atividades propostas durante o desenvolvimento do projeto consistem em reflexões e práticas das estratégias que podem ser utilizadas em diferentes situações, inclusive nos momentos de estudo.

Considerando as possibilidades a serem desenvolvidas com base no projeto, o presente trabalho orienta-se a partir da seguinte problemática: Em que medida a participação em um projeto de autorregulação pode colaborar para o desenvolvimento de atitudes que contribuem para o estudo em alunos do 5º ano do Ensino Fundamental?

Dadas as informações gerais sobre o projeto, que será abordado novamente durante os capítulos, foram estipulados para a pesquisa os seguintes objetivos:

Objetivo Geral

Identificar possíveis mudanças de atitudes com relação ao estudo em alunos do 5º ano do Ensino Fundamental participantes de um projeto de autorregulação da aprendizagem.

Objetivos específicos

- Verificar as concepções dos alunos e professores acerca das aprendizagens ocorridas pelos alunos durante o desenvolvimento do projeto;
- Analisar, a partir das narrativas dos alunos, possíveis transferências das aprendizagens ocorridas durante o projeto para situações cotidianas;
- Avaliar a influência do projeto para a melhoria da autorregulação, do controle volitivo e procrastinação dos alunos em situações escolares.

No primeiro capítulo buscamos possibilitar ao leitor conhecer os conceitos intrínsecos à autorregulação da aprendizagem e também este marco teórico ainda pouco presente nas bibliografias brasileiras. Abordamos o modelo cíclico da aprendizagem autorregulada elaborado por Zimmerman e Moylan (2009), o modelo Planejar, executar e avaliar, que foi elaborado por Rosário (2004) com base no modelo de Zimmerman e Moylan (2009), as estratégias para aprendizagem, e por fim, a autonomia que perpassa todo o constructo teórico da autorregulação da aprendizagem.

Compreendendo que o projeto tratado na pesquisa até então não havia sido aplicado no Brasil, trouxemos um capítulo para abordar, de forma geral, o panorama da educação brasileira. Inicialmente buscamos informações sobre a qualidade educacional por meio dos indicadores de qualidade e dos resultados das avaliações externas. Mesmo reconhecendo que se tratam de instrumentos de larga escala que não conseguem avaliar as peculiaridades de cada escola e a complexidade do processo de ensino aprendizagem, ainda assim entendemos a relevância destes dados para a compreensão de alguns aspectos da realidade educacional na busca de melhoria da qualidade do ensino.

Além dos dados fornecidos pelo Ministério da Educação (MEC), sobre os resultados das avaliações externas e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), também realizamos uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para compreender a forma como este documento, que orienta o trabalho dos educadores, discute o papel do aluno, as atitudes a serem desenvolvidas na busca deste papel e o desenvolvimento da autonomia. Na finalização deste segundo capítulo recorreremos ao levantamento bibliográfico acerca do tema autorregulação da aprendizagem e assim, como apontado anteriormente, constatamos um número ainda inexpressivo de pesquisas acerca deste constructo teórico.

Antes de discutir parte dos dados trouxemos no terceiro capítulo informações sobre o campo de pesquisa. Além da metodologia abordamos algumas características das três escolas e dos participantes da pesquisa, o projeto “As travessuras do Amarelo” e o procedimento da coleta de dados.

A pesquisa de campo ocorreu em três escolas Municipais da Região Metropolitana de Campinas onde tivemos como participantes três professoras e oitenta e cinco alunos. As escolas pertencentes a essa rede municipal foram as primeiras instituições de ensino brasileiras a adotar este projeto de autorregulação da aprendizagem.

Para a coleta de dados foram utilizados: questionário para a identificação e caracterização dos professores, narrativas que relatam as experiências vivenciadas por alunos e professores durante o desenvolvimento do projeto, e entrevista com professores.

Além destes também utilizamos os dados dos seguintes questionários do projeto: O inventário de Processos de Auto-Regulação da Aprendizagem (IPAA), questionário de Estratégias de Controle Volitivo (QECV) e questionário de Procrastinação (QP). Estes questionários são instrumentos já validados que são aplicados para os alunos que participam do projeto “As travessuras do Amarelo”. Por meio destes instrumentos buscamos realizar uma coleta de dados que fosse capaz de nos fornecer o material empírico necessário para alcançar os objetivos estipulados inicialmente.

No quarto capítulo trouxemos os dados qualitativos e quantitativos da pesquisa. Para encerrar a presente dissertação, as considerações finais dessa pesquisa.

Dessa forma, inicia-se aqui o nosso primeiro, mas não último esforço destinado a contribuir para a constante melhoria do processo educacional, por meio de pesquisas que possam permitir aos professores conhecer novas possibilidades na busca de uma educação de qualidade.

1. AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E AUTONOMIA

Apesar da elaboração de pesquisas como as de Zimmerman e Moylan (2009), Piaget (1976, 1977, 1994) e Bandura (2008), que consideram o protagonismo do estudante como um elemento relevante no processo de aprendizagem, o campo educacional até então tem seguido um rumo que coloca o professor como um sujeito único e fundamental para a aprendizagem do aluno. É inquestionável a relevância desse profissional no processo educacional e na vida do educando, principalmente se considerada a forma como seu trabalho pode afetar aprendizagens que são para vida. Porém, é preciso reconhecer que ele não é o único sujeito envolvido neste processo, e logo não pode ser o único responsável.

Em um livro que discorre sobre as mudanças ocorridas na sociedade e a forma como essas mudanças têm afetado o trabalho do professor, Hargreaves (1994) aponta que constantemente o sistema escolar tenta resistir de forma ativa às pressões e mudanças sociais fazendo expandir o papel do professor que acaba por assumir uma gama maior de problemas. Apesar de o autor supracitado realizar uma reflexão mais profunda sobre essa problemática e enfatizar o trabalho do professor neste contexto, podemos refletir sobre a forma como este “pano de fundo”, repleto de mudanças tem cada vez mais colocado o professor como sujeito responsável pelo sucesso ou fracasso do processo de aprendizagem.

No entanto, quando tratamos de aprendizagens escolares é preciso considerar além do papel do professor, outras variáveis que interferem neste processo, como as políticas públicas, a estrutura escolar, a gestão, o trabalho do professor e o papel de aluno que não deve ser considerado neste processo como um mero receptor de conteúdo. Cada um tem um papel fundamental e se tratando das relações que envolvem o aprender, professor e aluno apresentam papéis cruciais, já que juntos, com a colaboração e responsabilidade de ambos é construída a aprendizagem.

Dessa forma, abordaremos neste capítulo uma perspectiva que destaca o papel agente do aluno em seu próprio processo de aprendizagem, a

autorregulação da aprendizagem e alguns conceitos intrínsecos a essa teoria, o PLEA (Planejamento, execução e avaliação) constructo em que se baseia o projeto tratado na pesquisa, e por fim, a autonomia na perspectiva construtivista, questão que perpassa o desenvolvimento da autorregulação.

1.1 Autorregulação da aprendizagem

Como destacado anteriormente, o processo de aprendizagem deve ser considerado em sua totalidade, reconhecendo o papel dos diferentes autores que participam do aprender. Algumas pesquisas educacionais direcionam suas atenções ao trabalho do professor enquanto sujeito que estabelece relações na busca do ensino efetivo, já, outras pesquisas, trazem a perspectiva do aluno e a forma como este se orienta no objetivo de aprender. É certo que este último apontamento não contempla as diversas temáticas existentes no campo da pesquisa educacional, porém, o objetivo principal no presente estudo é aprofundar os conhecimentos sobre a perspectiva do aluno e demonstrar a existência de diferentes concepções teóricas principalmente a que sustenta o constructo da autorregulação da aprendizagem, pressuposto que não desconsidera a figura do professor, mas que detêm sua atenção ao papel agente do aluno em sua própria aprendizagem, ou seja, uma elaboração teórica pautada na figura do aluno.

A existência de um pressuposto teórico traz em sua raiz marcas históricas que influenciam e baseiam sua construção. A autorregulação da aprendizagem, neste caso específico, está ancorada na teoria sociocognitiva, perspectiva que ressalta a agência do aluno na busca do aprender.

De acordo com Bandura (2008a, p. 15), a teoria sociocognitiva se sustenta na ideia de que “[...] as pessoas são auto-organizadas, proativas, auto-reguladas e autorreflexivas, contribuindo para as circunstâncias de suas vidas, não sendo apenas produtos dessas condições”. O apontamento de Bandura (2008a), autor da teoria sociocognitiva, demonstra atenção à capacidade do sujeito de intervir no meio em que vive e em sua própria forma de se relacionar com o ambiente. Este autor reconhece a influência do meio no desenvolvimento da pessoa, mas

direciona suas pesquisas e estudos principalmente à capacidade do sujeito de alterar suas formas de se relacionar e intervir no ambiente.

Os estudos desse autor acerca da capacidade autorregulatória dos indivíduos surgiram a partir da insatisfação com a teoria behaviorista, que segundo o autor “[...] apresentava uma imagem truncada da natureza humana, devido às capacidades autorreguladoras das pessoas em afetar os seus processos de pensamento, motivação, de estados afetivos e de ações, por meio da influência autodirigida” (BANDURA, 2008a, p. 22). De acordo com o autor as ideias presentes no behaviorismo não respondiam a capacidade de autonomia e autorregulação do sujeito, pois enfatizavam a influência do condicionamento na aprendizagem.

Ser agente, na perspectiva de Bandura (2008b, p. 69) “[...] significa fazer as coisas acontecerem de maneira intencional, por meio dos próprios atos”, o sujeito não se apresenta como um mero resultado do meio, mas sim como um agente capaz de transformá-lo, de forma intencional, de acordo com seus objetivos. A teoria sociocognitiva extrapola a questão da intencionalidade na relação do sujeito com o meio, pois também aborda a questão do sujeito consigo mesmo enquanto pessoa capaz de se regular e alterar seus comportamentos na busca de objetivos.

A capacidade de agência também é abordada por Bandura no campo educacional, estando esse conceito relacionado com o da autorregulação. Para o autor a autorregulação compreende um

[...] processo consciente e voluntário de governo, pelo qual possibilita a gerência dos próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos, ciclicamente voltados e adaptados para a obtenção de metas pessoais e guiados por padrões gerais de conduta (BANDURA, 1991, 2005, 2008 apud POLYDORO e AZZI, 2009, p. 76).

Nota-se, por esse conceito que a capacidade de agência está presente. Bandura (2008a), não foi o primeiro, nem sequer o único autor a trazer seus olhares para a perspectiva de um sujeito agente. Entre outras teorias, que reconhecem essa capacidade é possível destacar o construtivismo de Piaget, autor que em 1930 já realizava pesquisas acerca da moralidade e destacava a capacidade do sujeito em desenvolver o auto-governo (self government), a

autonomia, ideia que está intimamente ligada a autorregulação e que será abordada na perspectiva deste mesmo autor no segundo item deste capítulo. Apesar de reconhecermos a existência de outras bases teóricas como essa, que também reconhecem a capacidade de autonomia e agência do sujeito, o objetivo neste momento é mostrar as raízes do constructo da autorregulação da aprendizagem a partir da teoria sociocognitiva, pois o projeto a ser analisado está fundamentado nessa perspectiva.

Os pressupostos de Bandura (2008a) acerca da teoria socioconitiva embasaram diversos trabalhos recentes sobre a autorregulação. Autores como Zimmerman e Moylan (2009) e Rosário (2004), são exemplos de pesquisadores que se utilizaram das ideias principais de Bandura para desenvolver novas pesquisas sobre a temática, enfim, são autores que abordam o processo de aprendizagem a partir da agência do sujeito, da sua capacidade de se autorregular para alcançar o objetivo de aprender.

A partir destes autores, o processo de autorregulação é destacado como um contributo para a aprendizagem, já que a estipulação de metas e a gerência de comportamentos e sentimentos, destacados por Bandura (2008a), podem ser utilizados com o objetivo de se aprender os conteúdos escolares.

Considerando a relevância de tal construção teórica na busca da aprendizagem, Rosário (2004, p. 37), destaca a autorregulação como “[...] um processo ativo no qual os sujeitos estabelecem objetivos que norteiam sua aprendizagem tentando monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivação e comportamentos com o intuito de os alcançar”. Ou seja, este pressuposto reconhece que as atitudes autorreguladoras do aluno perante o processo de aprendizagem podem contribuir de forma positiva para seu sucesso escolar.

Diante dos problemas educacionais atrelados à relação do aluno com seu próprio aprendizado, a perspectiva da autorregulação da aprendizagem traz novos elementos para repensar formas de se buscar melhorias nos processos de aprendizagem, se apresentando assim como uma possibilidade em meio aos desafios que distanciam o aluno do aprender. Estar à mercê dos conteúdos se

mostra algo insuficiente para possibilitar que a criança de fato aprenda, e é neste sentido, que a opção de munir os alunos com atitudes positivas, capazes de contribuir com o aprender, demonstra uma importante alternativa no processo educacional.

Rosário e Polydoro (2012, p.11) reconhecem a possibilidade de uma formação capaz de contribuir com a capacidade de autorregulação dos educandos, e apontam que a limitação do processo educacional apenas ao ensinamento dos conteúdos escolares não garante a aprendizagem efetiva por parte dos alunos. Os autores justificam essa ideia apontando que “[...] não necessitamos recorrer aos resultados de estatísticas educacionais para justificar que uma porcentagem elevada de alunos não sabe estudar, lê deficientemente, calcula e escreve com dificuldade”, ou seja, o fato de que um aluno estar inserido em uma escola que tem por objetivo ensinar não é garantia de ele aprenda.

O simples ensinamento dos conteúdos estipulados pelo currículo se apresenta como insuficiente para promover a aprendizagem, por isso Rosário, Nuñez e Pienda (2007, p. 11) reforçam que “[...] é importante trabalhar com as crianças, para além dos conteúdos concretos relativos às diferentes áreas/disciplinas, ensinando lhes estratégias de aprendizagem que lhes permitam desempenhar um papel ativo e autônomo na aprendizagem”. Neste sentido compreende-se a relevância do papel do professor na superação da simples transmissão de conteúdo, para que este possa enfim desenvolver um trabalho capaz de contribuir com a autonomia do aluno no processo de ensino/aprendizagem.

Complementando as ideias dos autores supracitados, Freire (2009, p. 277) aponta que “não basta aprender os conteúdos curriculares formais, mas principalmente poder fazer escolhas críticas, estar preparado para o “novo”, poder agir com autonomia, e saber gerir a informação”, em suma este autor frisa a necessidade dos alunos estarem preparados de forma autônoma para lidar com o processo de aprendizagem, trabalhando com as informações de maneira adequada para conseguir aprender. Freire (2009, p. 277) também destaca que “[...] essas competências só poderão ser estimuladas através da compreensão

dos conteúdos, e de um ensino aprendizagem que promova a autorregulação do aluno para aprender”.

A partir dos apontamentos desses autores percebemos que a construção da aprendizagem está diretamente ligada à possibilidade do aluno intervir de maneira autônoma em seu próprio processo de aprender. Na escola, essa autonomia e consciência são construídas a partir das constantes interações que o aluno tem com o docente e os seus pares. Essas experiências podem contribuir tanto para a construção da autonomia quanto para a submissão. Nesse sentido, o papel do professor que reconhece a capacidade dos alunos autorregularem sua própria aprendizagem é primordial. Assim como o aluno, o docente necessita estabelecer metas concretas a serem atingidas ao final de um período, planejar suas ações e estar em constante avaliação dos seus atos pedagógicos.

Autores como Freire (2009), Zimmerman e Moylan (2009), Rosário e Polydoro (2012) se apoiam na teoria sociocognitiva e apresentam a autorregulação como uma possibilidade na busca efetiva da aprendizagem, já que se refere a um processo no qual a criança é vista como um sujeito ativo capaz de planejar, realizar e refletir sobre seu próprio processo na busca do aprender.

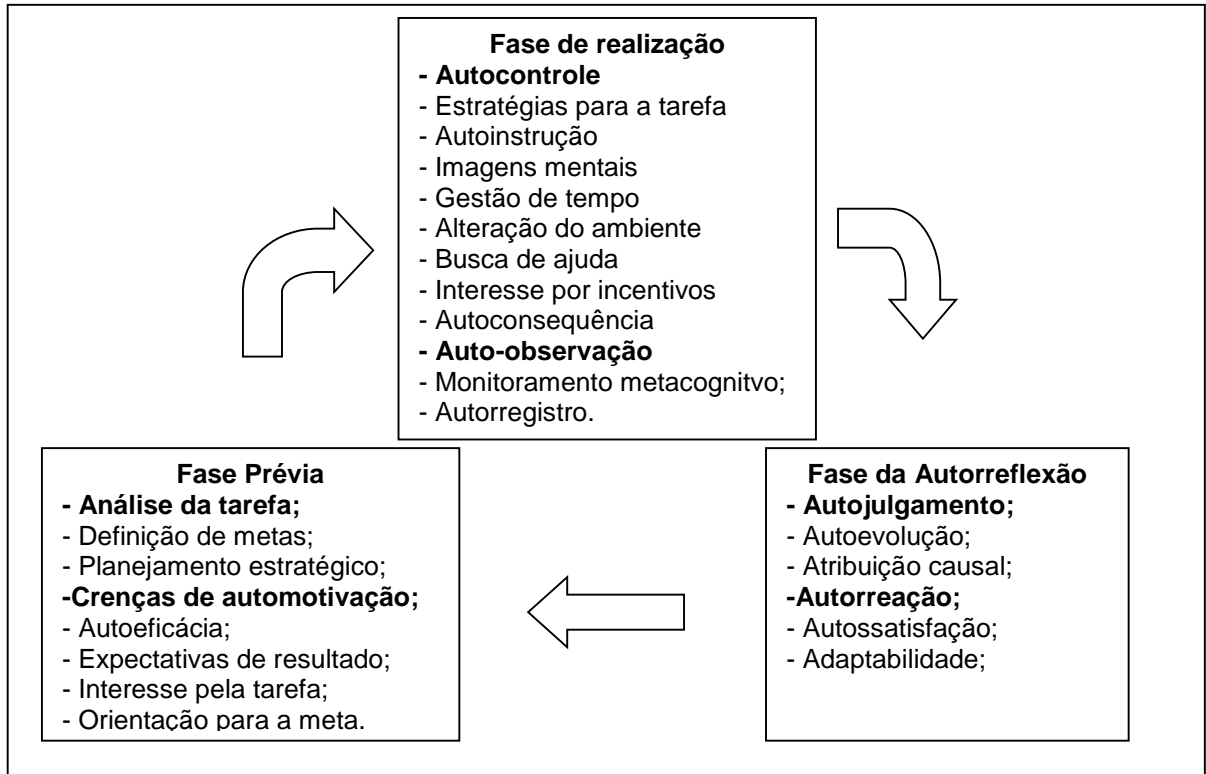
A agência, uma das ideias centrais da teoria sociocognitiva, bem como a capacidade do sujeito de alterar seus próprios comportamentos na busca de objetivos foram questões centrais para embasar os constructos de Zimmerman e Moylan (2009), e Rosário (2004). Estes autores dedicaram suas pesquisas ao processo de autorregulação no campo educacional e elaboraram diferentes modelos cíclicos, para explicar a autorregulação da aprendizagem e as fases inerentes a esse processo.

Considerando o constructo destes autores como o cerne dessa pesquisa, abordaremos a elaboração de cada um e também a forma como as fases da autorregulação são percebidas em cada uma das perspectivas.

Na definição de Zimmerman e Moylan (2009, p. 299) a autorregulação da aprendizagem “[...] se refere a pensamentos, sentimentos e ações autogeradas que são planejadas e ciclicamente adaptadas para realização de metas pessoais”. Na figura 1 é possível visualizar o modelo cíclico da autorregulação da

aprendizagem elaborado por estes autores, bem como as etapas que envolvem este processo.

Figura 1-Modelo cíclico da autorregulação da aprendizagem¹.



Fonte: Zimmerman e Moylan, 2009, p. 300.

Segundo Zimmerman e Moylan (2009), no processo de autorregulação da aprendizagem, a fase prévía é destacada por duas principais categorias: a análise da tarefa e as crenças de automotivação. Na primeira categoria o aluno, a partir da análise da tarefa, define as metas a serem alcançadas e cria um plano com estratégias que o auxiliem na busca deste objetivo. As crenças de automotivação que se referem aos interesses, valores e percepções do aluno sobre suas próprias habilidades, também é uma categoria destacada pelos autores, pois influencia o aluno não só nesta fase, mas em todo processo autorregulatório.

Para os autores supracitados a autoeficácia é definida como a crença dos alunos sobre sua própria capacidade de aprender. Essa visão do educando acerca de si, enquanto sujeito no processo de aprendizagem, influenciará

¹ Tradução realizada pela autora do trabalho.

diretamente seu esforço e persistência na busca de alcançar os objetivos inicialmente estipulados (ZIMERMANN E MOYLAN, 2009).

Para Bandura (2003 *apud* MARTINELLI E SACCI, 2010, p. 782)

Os alunos desenvolvem crenças sobre si próprios como alunos e sobre suas capacidades cognitivas, se são bons ou maus estudantes, se são inteligentes ou tem um jeito especial para uma determinada matéria. Essas convicções irão determinar necessariamente maior ou menor envolvimento e persistência na realização das atividades escolares.

A construção da crença de autoeficácia acadêmica interferirá, como destacado na citação, a forma como a atividade será realizada. Quando a crença sobre si próprio é negativa em relação a uma determinada tarefa, ou seja, quando o aluno se vê como incapaz ou sem competência para realizá-la, o mesmo pode utilizar estratégias como a procrastinação, para adiar ou evitar a execução.

No estágio da realização, o aluno colocará em prática o que fora planejado, fazendo o uso de diferentes estratégias para alcançar o objetivo traçado. Zimmerman e Moylan (2009, p. 302) destacam que nessa fase o sujeito deve ir além da simples reprodução de estratégias. Diante da execução de uma terminada tarefa é necessário refletir sobre as estratégias mais adequadas para realizá-la, pois a singularidade de cada situação requer diferentes meios para se alcançar a aprendizagem. Para estes autores, essa fase é destacada pela possibilidade do aprendiz alterar o meio e seus próprios comportamentos para assim conseguir aprender.

Freire (2009, p. 281), autor que analisa o modelo cíclico elaborado por Zimmerman e Moylan (2009), destaca que “[...] através do uso das estratégias de aprendizagem e do controle da atenção, os alunos podem e devem gerir o tempo, controlar o comportamento, o ambiente físico e seus processos internos”.

Rosário e Polydoro (2012, p. 41), destacam nessa segunda fase a focalização da atenção, a autoinstrução e automonitorização, que se referem respectivamente a “[...] necessidade de os alunos protegerem a sua intenção de aprender dos distratores que competem com a tarefa que estão desenvolvendo”, as “[...] verbalizações sobre os passos a empreender durante o desempenho das

tarefas escolares”, e por fim, a observação “[...] dos seus progressos, mas também dos fracassos em face de um determinado critério de referência”.

Percebe-se que nesta segunda etapa não só a prática de estratégias para se alcançar os objetivos deve ser considerada, mas também a necessidade do aluno se pautar por estratégias que o permitam perceber seus avanços e fragilidades, para que a partir de uma auto avaliação este seja capaz de reorientar suas próprias atitudes na direção de seus objetivos. A realização é em suma o momento de se colocar em prática o uso de diferentes estratégias para conseguir alcançar os objetivos estipulados na fase prévia.

Na terceira e última etapa do modelo cíclico da autorregulação o aluno irá refletir sobre o resultado e processo na busca da meta estipulada inicialmente. Zimmerman e Moylan (2009) destacam nessa etapa dois processos reflexivos, o autojulgamento e a autorreação. No autojulgamento Cunha (2002 apud RAPOSO 2010, p. 17) discorre que “[...] o aluno avalia a eficácia das estratégias de aprendizagem utilizadas para atingir os seus objetivos, procedendo aos ajustes que considerar necessário”, é ainda nessa fase, a partir dos resultados obtidos que se dá a autorreação. “Se o aluno atribuir os resultados obtidos ao esforço despendido, ou às estratégias usadas, tenderá a manter a sua motivação e percepção de autoeficácia, enquanto que as atribuições dos resultados às capacidades são imobilistas” (RAPOSO, 2010, p.17). Ou seja, quando a criança relaciona o insucesso de uma atividade à sua incapacidade, além de elaborar uma crença negativa acerca de sua autoeficácia, a mesma tenderá a buscar meios para não realizar a tarefa novamente, já que acredita, a partir da sua última experiência, ser incapaz de obter sucesso.

A elaboração de Zimmerman e Moylan (2009) demonstra a possibilidade de se alcançar um determinado objetivo por meio de um ciclo sistemático que envolve as fases descritas no modelo autorregulatório. Neste constructo é possível visualizar o papel agente do indivíduo e também questões que envolvem os processos internos do sujeito em sua própria relação com o ato de aprender.

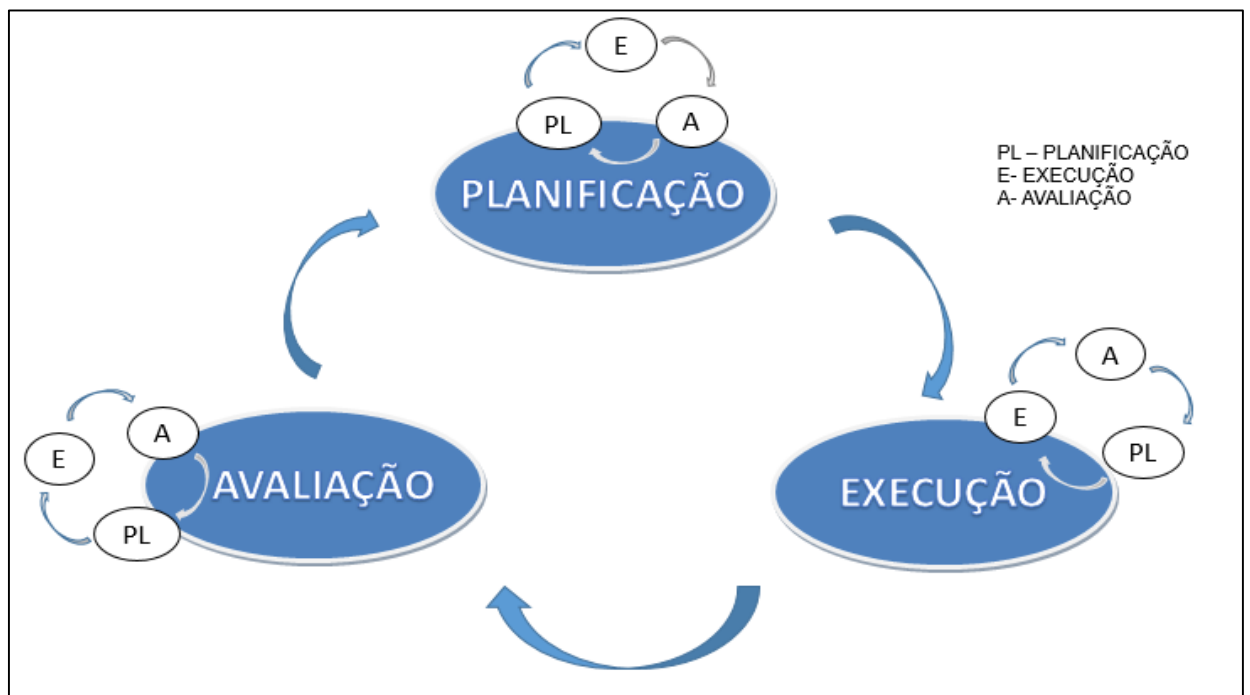
As pesquisas acerca dessa temática continuam a ser objeto de estudo pelos autores supracitados e o modelo de autorregulação da aprendizagem foi

amplamente estudado por outros pesquisadores, por exemplo, Rosário (2004) descreve uma nova dinâmica no modelo da autorregulação da aprendizagem.

1.1.2 O modelo PLEA

O trabalho de Rosário (2004) consistiu na elaboração um modelo que também aborda as etapas apresentadas no constructo de Zimmerman e Moylan (2009), descrito na figura 1. Porém, na observação dos dois modelos cíclicos de aprendizagem autorregulada é possível observar uma ampliação no que se refere à sequência do processo autorregulatório, pois “cada fase se operacionaliza em si própria o mesmo processo cíclico, por exemplo, a fase de planificação também deve ser planificada, executada e avaliada” (ROSÁRIO, NUÑEZ E PIENDA, 2007, p. 22). A partir da figura 2 é possível observar a forma como a aprendizagem autorregulada é percebida por Rosário (2004). Estes autores trazem uma alteração relevante ao modelo cíclico, considerando que todas as etapas passam pelo constante ato de reflexão que visa a melhoria contínua dos processos para se alcançar o objetivo central da aprendizagem.

Figura 2- Modelo teórico PLEA da aprendizagem autorregulada.



Fonte: Rosário (2004, p. 82).

Segundo Rosário, Nuñez e Pienda (2007, p. 22), o constructo da autorregulação da aprendizagem “[...] apresenta três fases principais: a de planificação, a de execução e, por fim, a de avaliação das tarefas [...]”. A fase da Planificação corresponde ao planejamento, ao pensar antes de realizar determinada tarefa, “em suma significa pensar naquilo que queremos fazer e preparar um plano para saber quando e como faremos” (ROSÁRIO, NUÑEZ E PIENDA, 2007, p. 23). Segundo os autores essa etapa também envolve a análise da tarefa a ser realizada, bem como a verificação de recursos necessários para se alcançar o objetivo.

Na etapa da Execução, o aluno colocará em prática o seu planejamento, de forma rigorosa para conseguir alcançar suas metas. Neste momento ele realizará, de acordo com Rosário, Nuñez e Pienda (2007, p. 24) “a implementação de um conjunto organizado de estratégias de aprendizagem ao serviço das tarefas, ao controle e monitorização de sua eficácia tendo em vista as metas propostas”. Essa fase também é descrita em outros constructos como fase do controle volitivo, pois é nessa etapa que o aluno ativará ou controlará suas vontades para conseguir alcançar a meta.

Por fim, na terceira e última fase ocorre a avaliação que “[...] consiste em julgar se as tarefas de aprendizagem estão a acontecer como o previsto, analisando a relação entre o produto e as metas estabelecidas, equacionando os porquês” (ROSÁRIO, NUÑEZ E PIENDA 2007, p. 24). Ou seja, é nesta etapa que o aluno realizará uma avaliação do seu próprio despenho na direção dos seus objetivos. A partir dessa avaliação ele terá a oportunidade de se aprimorar, considerando que teve a oportunidade de refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem compreendendo falhas e êxitos.

A partir da apresentação de dois constructos teóricos, o de Zimmerman e Moylan (2009) e o de Rosário (2004), foi possível perceber que a autorregulação da aprendizagem se apresenta como um processo no qual o próprio aluno utilizará suas habilidades e estratégias para alcançar o objetivo de aprender. Daí a relevância de se proporcionar ao educando o reconhecimento de suas próprias habilidades e o conhecimento de diferentes estratégias que podem ser utilizadas durante a aprendizagem.

1.1.3 Estratégias de aprendizagem

Para abordar o conceito de estratégia considerando a teoria da autorregulação da aprendizagem, Rosário (2004, p. 28) considera que “[...] as estratégias são utilizadas a serviço dos objetivos”, como é possível visualizar no caso dos modelos autorregulatórios elaborados por Zimmerman e Rosário, onde a partir de um objetivo traçado o aluno utiliza, na fase da Execução ou Realização, diferentes estratégias que o permitam alcançar seus objetivos.

Para Rosário (2004) a diferença entre a autorregulação e a simples prática de estratégias consiste no uso do controle e da monitorização dos processos cognitivos, já que este “[...] é, inclusive um aspecto chave do processo de conhecimento sobre as condições em que é adequado aplicar as diferentes estratégias de estudo às situações de aprendizagem com que os alunos se confrontam” (ROSÁRIO, 2004, p. 30). Dessa forma é possível concluir que um aluno autorregulado vai além do uso de estratégias, pois compreende sua própria relação com o processo de aprendizagem e a forma como cada estratégia pode em diferentes situações auxiliá-lo na busca do aprender.

Ao considerar o uso de estratégias como um instrumento capaz de promover a autorregulação da aprendizagem, Silva, Simão e Sá (2004, p. 69) conceituam estratégias de aprendizagem como

[...]processos de tomada de decisão (conscientes e intencionais) pelos quais o aluno escolhe e recupera, de maneira organizada, os conhecimentos de que necessita para completar um determinado pedido ou objetivo, dependendo das características da situação educativa na qual se produz a ação.

A partir dessa ideia Silva, Simão e Sá (2004) trazem as características das estratégias de aprendizagem e da atuação estratégica, conforme apresentado no quadro 1.

Quadro 1- Características das estratégias de aprendizagem e da atuação estratégica

Estratégia de aprendizagem	
Consciência	O estudante toma consciência do uso da estratégia.
Adaptabilidade	O estudante regula continuamente a sua atuação via antecipação, planificação e reajustamento da sua ação se necessário.
Sofisticação	O estudante amadurece a estratégia com sua repetida utilização.
Eficácia	O estudante utiliza a estratégia com equilíbrio de custos e benefícios.

Fonte: Silva, Simão e Sá (2004, p. 69).

A partir do quadro 1, percebemos que para Silva, Simão e Sá (2004) as estratégias estão relacionadas à consciência e reflexão sobre seu uso; é a partir dessa consciência que o aluno se aprimora compreendendo quais estratégias utilizar nas mais variadas situações.

É válido ressaltar que o quadro elaborado por Silva, Simão e Sá (2004) traz características das estratégias a partir da autorregulação da aprendizagem, o que não abrange todas as situações onde existe o uso de estratégias, pois como aponta Rosário, Nuñez e Pienda (2007, p. 14),

Todos os alunos conseguem autorregular os seus processos de aprendizagem, ou seja, para atingirem seus objetivos, todos são capazes de mobilizar comportamentos de acordo com as especificidades dos seus contextos de aprendizagem. No entanto, como é visível nas salas de aula, por exemplo, na generalização de comportamentos disruptivos, nas elevadas taxas de insucesso, e no abandono escolar emergente, nem sempre o fazem de forma adequada ou no sentido de uma aprendizagem qualitativa e robusta.

O que nos permite considerar que o aluno pode utilizar estratégias em diferentes situações cotidianas sem muitas vezes ter consciência do seu uso, ou mesmo da relevância dessa ação como instrumento na busca de seus objetivos.

A partir dos apontamentos de Rosário, Nuñez e Pienda (2007) e Silva, Simão e Sá (2004) é possível perceber o destaque para uma diferença que

consiste na consciência do uso das estratégias. Ou seja, é a partir dessa consciência que o aluno será capaz de se reorientar na direção da autorregulação de sua aprendizagem.

Tratando-se das estratégias que podem ser utilizadas pelos educandos nas variadas situações de aprendizagem, Zimmerman e Martinez (1986 apud ROSÁRIO, NUÑEZ E PIENDA, 2007, p. 26) realizaram uma pesquisa onde trouxeram a partir da coleta do material empírico, dados sobre as estratégias mais utilizadas pelos alunos nas atividades realizadas na escola e também nas tarefas da casa. A partir dessa coleta os pesquisadores elencaram catorze estratégias como as mais utilizadas pelos alunos, como é possível verificar no quadro 2.

Quadro 2- Fases do processo autorregulatório e respectivas estratégias de autorregulação da aprendizagem.

FASES DO PROCESSO AUTORREGULATÓRIO	Fase de Planificação	<p>1. Autoavaliação (...) as avaliações dos alunos sobre a qualidade ou progressos do seu trabalho.</p> <p>3. Estabelecimento de objectivos e planeamento. (...) Planeamento, faseamento no tempo necessário e conclusão de actividades relacionadas com esses objectivos.</p> <p>6. Estrutura ambiental (...) esforços para seleccionar ou alterar o ambiente físico ou psicológico de modo a favorecer a aprendizagem.</p> <p>9-11. Procura de ajuda social (...) as iniciativas e esforços dos alunos para procurarem ajuda dos pares (9), professores (10) e adultos (11).</p>
	Fase da Execução	<p>2. Organização e transformação (...) as iniciativas dos alunos para reorganizarem os materiais de aprendizagem</p> <p>4. Procura de informação. (...) os esforços dos alunos para adquirir informação extra de fontes não-sociais quando enfrentam uma tarefa escolar.</p> <p>5. Tomada de apontamentos (...) os esforços para registrar eventos ou resultados.</p> <p>8. Repetição e memorização (...) as iniciativas e os esforços dos alunos para memorizar o material.</p>
	Fase da Avaliação	<p>7. Autoconsequências (...) a imaginação ou a concretização de recompensas ou punições para os sucessos ou fracassos escolares.</p> <p>12-14. Revisão de dados (...) os esforços/iniciativas dos alunos para relerem notas (12), testes (13), livros de texto (14) assim de se prepararem para uma aula ou para um exercício escrito.</p>

Fonte: Zimmerman e Martinez (1986 apud ROSÁRIO, NUÑEZ E PIENDA, 2007, p. 26)

O quadro 2 apresenta a partir das pesquisas de Zimmerman e Martinez (1986 apud ROSÁRIO, NUÑEZ E PIENDA, 2007, p. 26), a ordem das estratégias mais utilizadas pelos alunos em uma escala de 1 a 14. Sendo assim compreendemos que a estratégia número 1 referente à autoavaliação foi a mais utilizada pelos alunos, enquanto as estratégias 12-14 que se referem à revisão dos dados foram menos utilizadas. A partir dessa numeração relacionada à

frequência da utilização das estratégias, os autores realizaram uma organização de acordo com as fases do processo autorregulatório. Considerando que, a maior parte dos números menores, se encontram nas fases de Planificação e Execução é possível concluir que as estratégias mais utilizadas pelos alunos, de acordo com a pesquisa desses autores, se encontram nessas duas fases do processo autorregulatório.

A pesquisa de Zimmerman e Martinez (1986 apud ROSÁRIO, NUÑEZ E PIENDA, 2007, p. 26) buscou verificar as estratégias mais utilizadas pelos alunos e trouxe elementos relevantes sobre como essas atitudes podem contribuir em cada etapa da autorregulação da aprendizagem. Porém, verificando a contribuição do uso dessas estratégias para o processo de aprendizagem, como poderia o professor ensinar aos alunos não só os conteúdos escolares, mas também estratégias, ou seja, atitudes que o permitam buscar o aprender de forma autônoma e ativa?

O ensino de estratégias bem como o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem deve considerar a tomada de consciência dos alunos sobre seus próprios processos de aprendizagem, ou seja, essa formação envolve a superação do ato de reproduzir ações para o aprender.

Neste sentido consideramos que o desenvolvimento da autonomia, enquanto elemento contributivo para o desenvolvimento da reflexão e consciência, deve ser um objetivo de formação conjunto à autorregulação da aprendizagem. Não seria possível pensar na dicotomização das duas formações, pois ambas estão intrinsecamente atreladas.

1.2 Autonomia e Atitudes para o estudo

Considerando a relação íntima entre autonomia e autorregulação, destacamos o apontamento de Rosário, Nuñez e Pienda (2007, p.11), onde os autores destacam a autorregulação da aprendizagem como “[...] um conceito embebido na tradição construtivista que urge a criança a assumir a

responsabilidade pelo seu agir educativo, pela sua aprendizagem”. Essa consideração dos autores permite uma análise mais precisa sobre o desenvolvimento da autorregulação e conseqüentemente das estratégias de aprendizagem, pois agora se compreende que a autonomia até então destacada pelos autores está ancorada nos pressupostos construtivistas.

O apontamento de Rosário, Nuñez e Pienda (2007) sobre o conceito de autonomia adotado na autorregulação da aprendizagem, nos traz a necessidade de se abordar este tema além das referências disponíveis sobre autorregulação. Dessa forma, antes de iniciarmos uma apresentação da autonomia a partir dos pressupostos da autorregulação da aprendizagem, o conceito será abordado inicialmente na perspectiva construtivista de Jean Piaget.

1.2.2 O Conceito de autonomia na perspectiva construtivista

Piaget, um dos diversos autores a realizar pesquisas na perspectiva construtivista, dedicou grande parte dos seus estudos ao desenvolvimento da inteligência, e também ao desenvolvimento moral. Para Piaget, tanto na inteligência quanto na moralidade é possível alcançar a autonomia.

Tratando-se especificamente do desenvolvimento moral, a autonomia pode ser alcançada pelo indivíduo, e envolve além da prática, a consciência e reflexão na adoção de valores e atitudes.

Precedente à autonomia, existe também a heteronomia. Ambas fases foram observadas por Piaget (1994) em uma pesquisa que envolvia a análise da relação das crianças com as regras, a partir de um jogo de bolinhas de gude.

Neste estudo, Piaget demonstra que a relação da criança com regra se altera de acordo com sua idade. Segundo o autor “[...] nem a prática, nem a consciência da regra são idênticas aos seis anos e aos doze (PIAGET, 1994, p. 74), consideração que nos permite inferir que, assim como na relação com as regras, também é reelaborada pela criança a maneira de lidar com outras situações cotidianas, que envolve sua compreensão do mundo e também suas

ações a partir dessas experiências. Uma criança que deixa de aceitar a simples existência da regra, passando assim a questioná-la, pode tomar essa posição de questionamento em outras situações por ela experienciadas.

Ao considerar a relação do desenvolvimento moral com a idade, ou seja, com o desenvolvimento biológico da criança, Piaget (1994, p. 87) destaca também, por meio de sua análise, que “para os pequenos a regra é uma realidade sagrada por ser tradicional; para os maiores depende do acordo mútuo, heteronomia e autonomia, tais são os dois polos dessa evolução”. O autor ainda complementa que, a evolução da regra ocorre no sentido do respeito que a ela é direcionado. Ainda na análise do jogo de bolinhas Piaget relata a existência de duas formas de respeito, o unilateral e o mútuo.

No respeito unilateral, Piaget (1994) aponta que a regra é coercitiva, ou seja, é desprovida de consciência e é comumente orientada pela coação dos adultos sobre a criança. Essa forma de respeito é predominante entre os três e sete anos, período que tem como característica a conduta egocêntrica em que “[...] a criança não dissocia seu eu das sugestões do mundo físico e do mundo social [...]” algo que a impede de “[...] cooperar, porque para tanto, é preciso estar consciente de seu eu e situá-lo em relação ao pensamento comum” (PIAGET, 1994, p.81).

As experiências sociais conduzem a criança a um outro tipo de respeito, o mútuo. Assim, a criança

[...] quanto mais cresce, menos sofre o prestígio do mais velho, mais discute de igual para igual e mais oportunidade tem de livremente opor, além da obediência, da sugestão ou do negativismo, seu ponto de vista ao ponto de vista de qualquer outro: desde então não só descobre a fronteira entre o eu e o outro, como aprende a compreender o outro e a se fazer compreender por ele (PIAGET, 1994, p.82).

Conclui-se, assim, que na heteronomia, a aceitação da regra, bem como a prática de algumas ações podem ser movidas por coerção externa, diferentemente da fase da autonomia em que o sujeito já é capaz de refletir sobre uma situação ou atitude antes de adotá-la.

Para Vinha (2000, p.49), que se fundamenta nas ideias piagetianas, “[...] a heteronomia é a moral da obediência às pessoas com poder, com autoridade” e quem possui essa autoridade “[...] são aquelas pessoas que a criança admira, que considera como mais fortes, mais inteligentes, que sabem tudo, que detêm o poder”.

Neste tipo de moral, a fonte da obediência é exterior, as pessoas que a criança admira são quem vão determinar como a criança deve agir. Com relação às regras,

Percebe-se que, mesmo não compreendendo a norma ou explicação, basta que esta seja proveniente de uma pessoa respeitada que é aceita como verdade absoluta, havendo portanto, a crença na autoridade de quem fala e não naquilo que é dito, assim, a validade das regras ou ensinamentos não é questionada (VINHA, 2000, p.49).

Comparando os dois tipos de moral, Vinha (2000) considera que “uma das diferenças principais entre uma moral autônoma ou heterônoma residirá justamente no porquê de seguir certas normas ou leis e não outras, muito mais do que simplesmente obedecê-las” (VINHA, 2000, p.50). “A relação de obediência vai sendo substituída por relações fundamentadas na reciprocidade, no respeito mútuo que conduzem à moral autônoma” (VINHA, 2000, p. 50).

Considerando que o foco principal da discussão sobre o desenvolvimento moral está diretamente relacionado com a aceitação das regras, é possível ainda trazer essas reflexões para o campo atitudinal, com relação às atitudes adotadas ou não pelo sujeito.

Assim como na relação com a regra, a adoção de determinadas atitudes pode passar pelo crivo da reflexão do indivíduo, deixando de ser uma mera reprodução, ou ação por necessidade, sem que haja o pensar crítico sobre a atitude.

Retomando as ideias sobre autorregulação da aprendizagem é possível levantar uma questão sobre o que desejamos na relação do aluno com seus estudos. O objetivo é levar o aprendiz a estudar apenas porque essa foi a orientação de seus pais ou professores, ou queremos que essa seja uma escolha dele, adotada por meio da sua própria reflexão?

Menin (2002) aponta que se temos como objetivo uma educação para a autonomia não é possível obtê-la por coação. Se quisermos formar alunos capazes de refletir sobre a adoção de valores e atitudes, “[...] então é preciso que a escola crie situações em que essas escolhas, reflexões e críticas sejam solicitadas e possíveis de serem realizadas” (MENIN, 2002, p. 97), para que a criança seja enfim, capaz de adotar uma atitude de forma consciente, por escolha e não uma “obrigação”.

Os estudos de Piaget trouxeram muitas contribuições com relação à autonomia, pensar hoje em autorregulação da aprendizagem é trazer à tona reflexões que já haviam sido feitas pelo autor em outras perspectivas.

A busca de uma formação capaz de levar o aluno a valorizar a educação e seu próprio processo de aprendizagem, não deveria ser pautada somente pela constante realização de atividades, sem que haja momentos para refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem e também sobre a escolha de querer aprender. Para que o aluno tenha a possibilidade de exercer um papel autônomo, como acabamos de ver na perspectiva construtivista, é preciso promover a reflexão antes, durante e após as ações realizadas pelos sujeitos, algo proposto no modelo cíclico da autorregulação, e que deve ser utilizado também em uma perspectiva geral na constituição de um sujeito consciente das possíveis consequências de uma determinada ação.

Assim como a autonomia, outras questões intrínsecas ao construtivismo piagetiano estão intimamente relacionadas com o conceito de autorregulação abordado até então. A ideia de regulação, por exemplo, já havia sido destacada por Piaget (1976) em seus estudos sobre a equilibração das estruturas cognitivas, em que a regulação é descrita como uma forma de adaptação na busca do equilíbrio.

Nessa forma de adaptação, por meio da regulação, Piaget (1972 apud MACEDO, 1980, p. 39) aponta que “[...] a retomada de uma ação é sempre modificada pelos resultados da ação anterior, seja corrigido (por *feedback* negativo) os aspectos que, na ação anterior, frustraram os seus objetivos, seja mantendo (por *feedback* positivo) os aspectos que levaram ao êxito”, ou seja, as

ações posteriores serão sempre modificadas dependendo do seu resultado anterior.

Em síntese, podemos dizer que o sujeito buscará a equilíbrio sempre que estiver assimilando algo ainda novo para ele. Um dos meios utilizados conscientemente ou não para alcançar a equilíbrio é a regulação. Essa é uma definição que embora bastante simplificada por nós, considerando toda a teoria da equilíbrio e as especificidades do processo descritos por Piaget (1976), demonstra a forma como o constructo da autorregulação da aprendizagem traz algumas ideias já presentes no construtivismo piagetiano.

Apesar das diferentes denominações, o conceito de regulação abordado por Piaget traz a ideia de avaliação descrita no constructo de Rosário (2004) e também o de autorreflexão presente na teoria elaborada por Zimmerman e Moylan (2009). Piaget (1976) descreve a regulação como uma forma de adaptação que se altera a partir das experiências anteriores, do *feedback* e na perspectiva deste autor a regulação pode ou não ser consciente. Nos constructos da autorregulação da aprendizagem, o objetivo é desenvolver a consciência do sujeito sobre seu próprio processo na busca do aprender.

Para Piaget (1976), a regulação não é uma forma de adaptação específica de determinada fase do desenvolvimento, as crianças regulam e alteram suas ações desde pequenas; quando estão aprendendo a andar, por exemplo, regulam e alteram o movimento para conseguir se manter em pé. Assim como a criança, os adultos e adolescentes, também utilizam a regulação, porém, com maior possibilidade de uma ação consciente, no sentido de se autorregular para alcançar objetivos específicos, como é o caso da autorregulação da aprendizagem.

De acordo com Becker (1999, p.17) “a partir dos resultados da ação o sujeito vai se apropriando, progressivamente, dos mecanismos íntimos da ação própria”, este movimento de conscientização da própria ação é denominado por Piaget (1974) como tomada de consciência. Com base neste apontamento, podemos considerar que a capacidade de autorregulação se trata de uma tomada

de consciência do processo de aprendizagem, já que o sujeito se torna capaz de perceber como suas ações podem interferir em sua busca pelo aprender.

Ao definir a tomada de consciência na perspectiva piagetiana, Becker (1999, p.17) aponta que

de forma mais simples, podemos dizer que o sujeito vai se dando conta, contando com sua crescente capacidade representativa, de como ele age, tornando-se capaz de refazer sua ação corrigindo seus rumos, eliminando trajetórias desnecessárias ou criando trajetórias novas e dirigindo-a para novos objetivos, etc.

Percebemos então, que assim como no conceito de regulação de Piaget (1976), o indivíduo alterará suas ações com base na experiência anterior, porém de forma consciente favorecendo o rumo de seus objetivos, tornando-se autônomo no que se refere às suas ações.

A princípio, com base no apontamento de Rosário, Nuñez e Pienda (2007), destacamos que o conceito de autonomia, a partir do pressuposto construtivista, está presente na autorregulação da aprendizagem. Ao descrever os estudos a partir da perspectiva piagetiana percebemos que este conceito vai muito além da capacidade de “fazer sozinho”, pois está relacionado a outras questões, a compreensão das ações e a tomada de consciência, bem como a relação com o respeito mútuo.

Assim, o conceito de autonomia na perspectiva construtivista até então abordada demonstra a capacidade do sujeito de construir a autonomia de suas ações, fazendo escolhas por meio da tomada de consciência, mesmo que haja fatores externos que o influencie. Essa concepção, de um indivíduo capaz de se tornar autônomo, é um dos alicerces do constructo da autorregulação, que parte da premissa de um estudante ativo, ou seja, capaz de se autorregular para conseguir aprender.

1.2.3 A autonomia na autorregulação da aprendizagem.

Na perspectiva de Piaget (1977), o respeito mútuo visto anteriormente é apresentado como uma condição para autonomia em seus aspectos intelectual e moral. Para Piaget (1977, p. 94), essa forma de respeito

[...] do ponto de vista intelectual, liberta as crianças das opiniões impostas, em proveito da coerência interna e do controle recíproco. Do ponto de vista moral, substitui as normas da autoridade pela norma imanente à própria ação e à própria consciência que à reciprocidade na simpatia.

A autonomia intelectual descrita pelo autor se relaciona com o conceito de autonomia, constructo fundamental da teoria da autorregulação da aprendizagem, relacionado às aprendizagens escolares, à capacidade de regulação e de tomada de consciência dos alunos para se direcionar na busca do aprender

Para autores como Sacco e Boruchovitch (2014), Silva, Simão e Sá (2004), autores que pesquisam sobre autorregulação, existe uma intensa relação entre autonomia e motivação. Estes autores defendem que é agindo de forma autônoma, percebendo suas próprias capacidades que os alunos se sentem motivados. Essa relação está bastante clara no modelo cíclico da autorregulação abordado anteriormente, pois neste processo a motivação é considerada como uma variável significativa que afeta todo o processo autorregulatório e conseqüentemente a forma como o aluno fará o uso das estratégias.

Ao abordar a autonomia no uso de estratégias a partir da leitura, Sacco e Boruchovitch (2014, p. 137) apontam que,

Enquanto um estudante desmotivado muitas vezes rejeita a leitura, ou lê muitas vezes em função das notas ou de pressões dos pais ou professores, o aluno motivado demonstra autonomia quando escolhe os livros mais adequados para atender aos interesses pessoais por determinados assuntos, valoriza a leitura como um instrumento útil para suas necessidades de aprendizagem imediatas, para completar a sua formação pessoal e profissional, ou ainda para usufruir momentos agradáveis e prazerosos com um livro.

As considerações das autoras demonstram que a forma autônoma como o aluno se relacionará com uma leitura, ou mesmo com uma determinada

aprendizagem está baseada na motivação gerada pelo objeto ao qual serão direcionadas às suas ações. No caso citado pelas autoras temos como objeto a leitura que provoca diferentes atitudes, dependendo do nível de motivação que provoca. Pensando na busca por aprender um conteúdo específico, a criança também poderá se sentir motivada ou desmotivada. Essa variável direcionará o uso de estratégias e, conseqüentemente, a persistência em direção ao objetivo.

Outra questão que nos permite uma reflexão a partir da citação de Sacco e Boruchovitch (2014) é a forma como a motivação pode estar atrelada a questões externas ou internas. Externas como no caso de realizar uma determinada atividade somente para tirar uma boa nota ou para atender a cobrança de adultos, e internas quando o aluno valoriza um determinado trabalho e sente prazer ao realizá-lo.

Essa diferença entre as origens das motivações são abordadas pelas autoras supracitadas como motivações intrínsecas e extrínsecas. Para Sacco e Boruchovitch (2014), os motivos pelos quais o aluno decide realizar uma tarefa afetam diretamente o engajamento e o compromisso dispensados. Nesse sentido, as autoras apontam que a motivação é extrínseca quando a realização de uma tarefa se dá apenas como um meio para alcançar um fim.

De acordo com Sacco e Boruchovitch (2014), no primeiro nível de motivação extrínseca a realização da tarefa ocorre exclusivamente por uma pressão externa, como a cobrança dos mais velhos, o que acaba por gerar pouco envolvimento do aluno, já que este a realiza por obrigação. Neste nível é possível observar que a regulação ocorre de forma coercitiva, ou seja, ela é externa ao aluno, quem detém o controle sobre a realização das atividades são os pais.

No segundo nível de motivação extrínseca, apontado pelas autoras como introjectada, a prática da tarefa ocorre por uma pressão interna do próprio aluno, como a partir de um sentimento de culpa ou de um desejo de reconhecimento pessoal. Em ambos os níveis de motivação extrínseca Sacco e Boruchovitch (2014) apontam a caracterização de uma regulação controlada, em que não há autodeterminação por parte do aluno.

No terceiro nível as autoras apontam a ocorrência da valoração direcionada ao objeto de estudo, pois mesmo realizando a atividade para alcançar um objetivo, existe neste nível o reconhecimento da importância de se aprender determinados conhecimentos.

Por fim, no quarto e último nível da motivação extrínseca, denominado por Sacco e Boruchovitch (2014) como integrada, o aluno compreende que o conteúdo estudado será útil posteriormente, após o término da vida escolar. “Na motivação extrínseca identificada e na integrada já existe escolha pessoal, embora em menor grau que na motivação intrínseca” (SACCO E BORUCHOVITCH, 2014, p.136).

Em tese percebemos que mesmo existindo diferentes níveis de motivação extrínseca, essa se caracteriza principalmente pelo grau de autonomia do indivíduo nas ações direcionadas ao estudo, pois o que predomina é a coerção externa e não a ação refletida e determinada do aluno. Diferentemente deste caso, o aluno motivado intrinsecamente demonstra autonomia e autodeterminação quando busca alcançar seus objetivos de forma prazerosa, utilizando estratégias e focalizando esforços com empenho, pois como aponta Guimarães (2001, p. 37) “a motivação intrínseca refere-se à escolha e realização de uma determinada atividade por sua própria causa, por estar interessante, atraente ou, de alguma forma geradora de satisfação”.

Se tratando de atividades de leitura, Sacco e Boruchovitch (2014, p. 136) consideram que um aluno com motivação intrínseca

é capaz de selecionar e decidir acerca do que deseja ler e sabe o que deve fazer para alcançar o melhor proveito da atividade. Ou seja, é um leitor que demonstra compromisso e engajamento, utiliza estratégias de leitura, sabe planejar, monitorar, avaliar e regular essas atividades.

Podemos ainda complementar que estes alunos além de tender a autorregulação de suas aprendizagens também são, conseqüentemente, capazes de utilizar melhor as diferentes estratégias de aprendizagem controlando os distratores que desorientam o objetivo de aprender.

Silva e Sá (1993, p. 27) apontam que na motivação intrínseca “[...] o comportamento parece não ser influenciado apenas pelos efeitos do meio. A pessoa parece manter a sua energia e direção simplesmente em resultado de um impulso desconhecido, sem reforço exterior”, além disso as autoras citam Bruner (1975 *apud* SILVA, SÁ, 1993) para ressaltar que por meio da experiência e valorização, a motivação extrínseca pode se tornar intrínseca.

Uma criança, por exemplo, pode iniciar a leitura de livros para atender uma solicitação dos pais ou professores, ou seja, por motivação extrínseca gerada por um fator externo. No decorrer da leitura ela pode passar a sentir satisfação em ler, deixando de fazê-lo por uma motivação externa, mas sim por uma vontade própria. Complementando este exemplo destacamos a citação em que Bruner (1975 *apud* SILVA, SÁ 1993, p. 27), ressalta que

[...] a motivação extrínseca pode ser necessária para levar o estudante a iniciar o processo de aprendizagem; mas uma vez iniciado, este processo é mantido mais adequadamente se existirem motivos intrínsecos que o transformem num objetivo significativo para a própria pessoa,

Nota-se que uma ação ou estratégia é mantida adequadamente quando gerada por uma motivação intrínseca. Tratando-se dos efeitos da motivação intrínseca no processo de aprendizagem, Guimarães (2001, p. 38) escreve que “envolver-se em uma atividade por razões intrínsecas gera maior satisfação e há indicadores de que esta facilita a aprendizagem e o desempenho”, ou seja, uma aprendizagem gerada por motivação intrínseca tenderá ao sucesso. Para a autora o aluno motivado, além de gerar esforços para alcançar seu objetivo, identificará no processo a percepção de progresso que “[...] produz um senso de eficácia em relação ao que está sendo aprendido, gerando expectativas positivas de desempenho e realimentando a motivação para aquela tarefa ou atividade”. (GUIMARÃES, 2001, p. 38)

Neste sentido, inferimos que para o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de aprendizagem, da autorregulação e do desenvolvimento de atitudes que contribuam para as diversas situações de estudo é imprescindível considerar a motivação como um dos principais fatores que alicerçam essa construção.

Porém, se tratando da realidade do contexto escolar, é comum o aluno se deparar com atividades consideradas por ele não motivadoras, e é nessa situação que Sacco e Boruchovitch (2014) destacam a necessidade de um olhar atento do professor para compreender os motivos por trás da desmotivação.

Rosário, Nuñez e Pienda (2007) discorrem sobre crianças que vivenciam recorrentes experiências de insucesso, e acabam muitas vezes percebendo-se como incapazes diante da situação de aprendizagem. Essa crença, denominada pelos autores como autoeficácia é elaborada e reelaborada após a autoavaliação que o aluno faz do seu próprio desempenho. Esta imagem que o educando cria acerca de si influenciará sua motivação na realização de tarefas posteriores, sendo assim, um aluno que acredita ser incapaz de fazer uma determinada tarefa tenderá a buscar meios para não realizá-la, podendo assim procrastinar, ou seja, adiar o máximo que puder a realização ou então desistir.

Ao abordar as habilidades específicas dos alunos Rosário, Nuñez e Pienda (2007, p. 17) apontam que

Todos possuímos áreas de atividade mais fortes e outras mais deprimidas e, compreensivelmente tendemos a refugiarmo-nos nessas atividades evitando as outras o mais que podemos. Por exemplo, crianças com competência elevada no cálculo, podem dedicar-se mais a estas tarefas negligenciando a dedicação à leitura ou à composição, tarefas que lhe exigem mais trabalho e nas quais não obtém o mesmo retorno emocional e escolar.

A autonomia do aluno será desenvolvida nas situações em que ele estiver motivado intrinsecamente, ou então a partir de uma circunstância em que este for capaz de experienciar a motivação a partir de sua própria ação, ou seja, quando ao realizar uma tarefa (não necessariamente motivadora), o aluno consegue refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem, reconhecendo suas limitações e potenciais, agindo de maneira que possibilite um resultado capaz de reconstruir sua visão de autoeficácia, podendo assim gerar uma motivação a partir da percepção acerca de si.

Toda essa construção é possível ser visualizada no modelo cíclico de autorregulação, em que o aluno segue um percurso que o permite visualizar os seus avanços a partir da monitorização constante. Na etapa final deste modelo

também se destaca o autojulgamento em que o aluno avaliará todo o seu processo, alterando assim sua crença de autoeficácia diante da tarefa. Se neste caso o aluno vivenciar este processo em uma atividade onde acredita ser incapaz de realizar, a reflexão sobre seus avanços e o julgamento a partir do resultado pode promover uma alteração em sua crença de autoeficácia dirigida a essa atividade, o que resultará em uma maior autonomia e motivação do aluno em tarefas posteriores que sejam semelhantes.

Pensando em como criar um ambiente propício para o desenvolvimento da motivação, da percepção positiva de si e conseqüentemente da autonomia, Rosário Zimmerman e Schunk (2001 apud ROSÁRIO, NUÑEZ E PIENDA 2007, p. 21) discorrem que

quando todos os aspectos de uma tarefa educativa estão pré-determinados, a aprendizagem ocorre, mas a fonte de controle é exclusivamente externa, pois provém, nomeadamente, dos professores, dos pais, de computadores ou de outros agentes, perdendo-se assim uma oportunidade de desenvolver as competências de autonomia das crianças.

Analisando este aspecto compreendemos a autorregulação da aprendizagem como uma oportunidade do desenvolvimento da autonomia, já que este pressuposto está baseado no papel ativo do aluno como sujeito capaz de orientar suas atitudes na direção da aprendizagem.

Refletindo sobre a relevância da motivação intrínseca e também da autoeficácia na construção da autonomia do aluno em situações escolares, percebemos a importância do *feedback* do professor, no sentido de auxiliar o aluno na etapa de avaliação da autorregulação da aprendizagem, pois consideramos que ao perceber seus avanços o estudante pode alterar, além da própria motivação, o seu conceito de autoeficácia, modificando assim, os comportamentos posteriores.

Neste capítulo buscamos apresentar o constructo da autorregulação da aprendizagem e suas raízes teóricas. Vimos que este conceito traz em seu bojo a autonomia, o papel agente do aluno enquanto sujeito capaz de se autorregular, utilizando diferentes estratégias para conseguir aprender.

A autorregulação pode ser vista como uma possibilidade no contexto escolar, considerando que se trata de um processo de conscientização do aluno sobre seu próprio papel ativo na busca da aprendizagem. Pensando na primeira aplicação deste projeto de autorregulação no Brasil, traremos no próximo capítulo alguns dados que se referem às avaliações externas e aos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento que orienta o trabalho do professor e traz o tema da autonomia nas diferentes disciplinas que integram o currículo brasileiro. Essas questões foram abordadas com o intuito de se realizar um recorte para conhecer parte do ambiente educacional brasileiro, em que foi aplicado o projeto.

2. PANORAMA BRASILEIRO

Considerando que a presente pesquisa discorre sobre a avaliação de um projeto de intervenção que tem como objetivo o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem, torna-se pertinente abordar, além dos conceitos relativos à teoria que circunda a pesquisa, o quadro educacional em que esta ocorreu, para assim compreender como essa formação, pautada no desenvolvimento de estratégias para aprendizagem, pode interferir na qualidade do ensino brasileiro.

Seria inexecutável em uma dissertação conseguir abordar a totalidade do quadro educacional brasileiro com todas suas complexidades. Dessa forma foi realizado um recorte em que serão abordados três temas: os dados de avaliações - a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) -; os Parâmetros Curriculares Nacionais; e o levantamento de pesquisas brasileiras e internacionais que discutem a autorregulação da aprendizagem.

2.1 Políticas públicas e indicadores de qualidade

Tratando-se das políticas públicas que são criadas para orientar a educação escolar em suas diversas instâncias, é válido discorrer sobre o Art. 214 da Constituição Federal, onde é destacado que

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 1988)

A análise do artigo supracitado evidencia a existência de leis que convergem para a melhoria da qualidade do ensino, porém é importante ressaltar que apesar de tal intencionalidade, a educação brasileira permaneceu quase três anos sem o Plano Nacional da Educação, já que este foi aprovado com atraso.

O Plano Nacional de Educação, recentemente aprovado, traz entre suas vinte metas uma que trata especificamente da qualidade do ensino na educação básica, a meta número 7, que “[...] coloca como objetivo de qualidade as metas do IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, indicador composto pelas notas em língua portuguesa e em matemática da Prova Brasil e pelo fluxo escolar” (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2013).

O delineamento do Plano Nacional de Educação evidencia a relação entre qualidade e resultados de avaliações externas, visto que o indicador de qualidade, que orienta as metas da educação, é construído com base nos dados fornecidos pela Prova Brasil.

Na abordagem realizada pelo Plano Nacional de Educação e também pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o termo “qualidade” está atrelado a uma educação desejável. De acordo com a Nota Técnica disponível na página eletrônica do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB),

Um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, fazendo com que grande parte deles abandone a escola antes de completar a educação básica, não é desejável, mesmo que aqueles que concluem essa etapa de ensino atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados. Por outro lado, um sistema em que todos os alunos concluem o ensino médio no período correto não é de interesse caso os alunos aprendam muito pouco na escola. Em suma, um sistema de ensino ideal seria aquele em que todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem a escola precocemente e, ao final de tudo, aprendessem (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013d).

Além do acesso à educação escolar, o termo “qualidade” também se remete à aprendizagem, porém, seriam as avaliações externas, e conseqüentemente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), capazes de fornecer informações suficientes para comprovar a efetivação da aprendizagem por parte dos alunos?

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, indicador de qualidade compreendido como um dos principais instrumentos para orientação das políticas públicas educacionais é apontado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira como “[...] uma iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013e).

O Ideb é calculado a partir de dois componentes: taxa de rendimento escolar (aprovação) e médias de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente pelo Inep. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil (para Ideb de escolas e municípios) e do Saeb (no caso dos Idebs dos estados e nacional). (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014a).

Visto que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é o indicador de qualidade utilizado pelas esferas públicas para orientar as metas e também as políticas educacionais, torna-se relevante discorrer sobre os componentes, resultados e informações em que se baseiam o indicador.

O primeiro componente citado, o censo escolar trata-se de

[...] um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Inep. Ele é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de Educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014b).

O Censo escolar também “[...] coleta dados sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar” (INSTITUTO

NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014b).

O outro componente do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) são os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica, o Saeb, que envolve três avaliações externas: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). A partir do quadro 3 é possível verificar as características de cada avaliação.

Quadro 3- Avaliações que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb)	Abrange de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ªsérie/5ºano e 8ªsérie/9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, tendo como principal objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. Apresenta dos resultados do país como um todo, das regiões geográficas e das unidades da federação.
Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc)	Trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ªsérie/5ºano e 8ªsérie/9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo.
Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)	Avaliação censitária envolvendo os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas.

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (2014c).

Compreendendo a importância das avaliações externas como componentes do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e principalmente como um instrumento que busca trazer informações sobre a qualidade do ensino no país, apresenta-se como fundamental o aprofundamento em seus objetivos enquanto avaliação de larga escala e também a realização de uma abordagem dos seus resultados a partir de uma análise que não desconsidera a complexidade do ato de avaliar.

Ao pensar em avaliações externas logo é possível imaginar resultados e metas que conduzem o sistema educacional brasileiro desde os conteúdos escolares até as políticas públicas relativas à educação. Considerando a influência das informações fornecidas pelas avaliações em larga escala sobre o processo educacional em si, torna-se indubitável a relevância de se compreender a forma como este instrumento avaliativo tem apresentado os “resultados” referentes à aprendizagem e também sua relação com tal processo.

Ao tratar da avaliação de redes de ensino Freitas *et al* (2009, p.47) afirmam que as avaliações em larga escala, de acompanhamento global, têm como objetivo “[...] traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas e as avaliações com este perfil “[...] e quando conduzidas com metodologia adequada podem trazer importantes informações sobre o desempenho dos alunos, dados sobre os professores, condições de trabalho e funcionamento das escolas de uma rede”. Embora os autores defendam que as avaliações de rede de ensino teriam mais êxito quando gerenciadas pelos municípios, não deixam de reconhecer a validade das avaliações externas, desde que considerada a utilização de metodologia adequada.

Como o presente capítulo discorre sobre o sistema educacional brasileiro optou-se por discutir os resultados da Prova Brasil, já que essa é uma avaliação que traz os resultados em níveis nacionais.

De acordo com a página eletrônica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2013d), a Prova Brasil é um sistema avaliativo em nível nacional, que tem por objetivo “[...] realizar um diagnóstico do sistema

educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do aluno, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado”.

Analisando os dados apresentados na tabela 1, que traz os resultados disponíveis na página eletrônica oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2013f), é possível verificar que na avaliação realizada em 2011, a Prova Brasil mostra que o nível dos alunos da rede pública foi 185,7 em Língua Portuguesa e 204,6 em Matemática.

Tabela 1- Médias da Prova Brasil 2011

Dependência Administrativa/Localização	Anos iniciais do Ensino Fundamental	
	Língua Portuguesa	Matemática
Municipal Rural	167,4	185,1
Municipal Urbana	187,2	206,1
Municipal Total	183,9	202,7
Estadual Rural	171,9	190,4
Estadual Urbana	191,5	210,8
Estadual Total	190,6	209,8
Federal	235,2	257,7
Pública	185,7	204,6
Privada	222,7	242,8
Total	190,6	209,6

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (2013f).

Os dados apresentados na tabela 1, desvinculados de outras informações disponíveis pela Prova Brasil não representam elementos sólidos sobre a aprendizagem do aluno e também não trazem fundamentos para um trabalho em outros níveis de organização escolar. Para compreender as médias da Prova Brasil é preciso relacionar os resultados a um nível de proficiência e consequentemente aos conteúdos que já foram aprendidos pelo aluno.

Retomando os dados da tabela acima, sobre as médias 185,7 em Língua Portuguesa e 204,6 em Matemática, é possível verificar os níveis e habilidades referentes a esses resultados nos quadros 4 e 5.

Quadro 4 - Nível 3 Língua Portuguesa.

Nível 3 – 175 a 200	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os alunos do 5º e 9º anos (4ª e 8ª séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretam, a partir de inferência, texto não-verbal (tirinha) de maior complexidade temática; • Identificam o tema a partir de características que tratam de sentimentos do personagem principal; • Reconhecem elementos que compõem uma narrativa com temática e vocabulário complexos.
---------------------	---

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013a.

Quadro 5 - Nível 4 Matemática.

Nível 4 – 200 a 225	<p>Além das habilidades descritas anteriormente, os alunos do 5º e 9º anos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • leem informações e dados apresentados em tabela; • reconhecem a regra de formação de uma sequência numérica e continuidade a ela; • resolvem problemas envolvendo subtração, estabelecendo relação entre diferentes unidades monetárias; • resolvem situação problema envolvendo: <ul style="list-style-type: none"> - a ideia de porcentagem; - diferentes significados da adição e subtração; - adição de números racionais na forma decimal; • Identificam propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações.
---------------------	--

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013b.

Este resultado da Prova Brasil compôs o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2011, onde o Brasil obteve média 4,7 (escolas públicas), superando a meta do referido ano que foi 4.4 conforme apresentado na tabela 2.

Tabela 2 - IDEB resultados e metas.

	IDEB Observado				Metas				
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	3.9	4.2	4.6	4.9	6.0
Dependência Administrativa									
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	3.6	4.0	4.4	4.7	5.8
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	4.0	4.3	4.7	5.0	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	3.5	3.8	4.2	4.5	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.0	6.3	6.6	6.8	7.5

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Acesso em jan. 2014d.

Os resultados apresentados até então, pouco se referem à qualidade da educação brasileira, já que a apresentação realizada se limitou aos dados numéricos, porém, surge a partir destes números, a necessidade de se buscar mais informações, capazes de complementar e informar o que estes dados representam. Dessa forma, para trazer novos elementos ao que até então fora apresentado, realizou-se uma pesquisa na página eletrônica QEdU, “[...] um portal gratuito onde você encontra informações sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil” (QEDU, 2014a), dados que são baseados nos resultados da Prova Brasil e no Censo escolar.

Buscando informações em nível nacional, é possível verificar que 63% dos alunos dos 5º anos das escolas públicas se encontram entre os níveis básico e insuficiente em relação à leitura e interpretação (língua portuguesa), enquanto 37% se encontram entre os níveis avançado e proficiente. Na pesquisa relacionada à Matemática, ou mais precisamente à resolução de problemas, 67% dos alunos estão nos níveis básico e insuficiente e 33% demonstram níveis avançado e proficiente (QEDU, 2014b).

Os resultados apresentados no portal eletrônico QEdU evidenciam que a maior parte dos alunos de 5º ano das escolas públicas brasileiras se encontra em um grau de aprendizagem que exige maior atenção, dado que os níveis básico e

insuficiente se referem respectivamente a alunos que precisam melhorar (sugere-se reforço escolar) e alunos que apresentam pouquíssimo aprendizado (precisam recuperar os conteúdos) (QEDU, 2014c).

Apesar do avanço em relação às metas estipuladas, é possível afirmar, com base nos trabalhos de Dimenstein (2012), Casssus (2002) e Carnoy (2009), que a educação brasileira, se comparada a de outros países, ainda se apresenta aquém de um ensino de qualidade.

Com base nos dados do PISA “[...] que consiste em um teste aplicado em alunos de 15 anos de ensino público e particular de vários países do mundo e que tem como objetivo medir os sistemas educacionais” (DIMENSTEIN, 2012, p. 130), Dimenstein (2012) aponta os resultados brasileiros como desastrosos, pois segundo o autor, a educação brasileira manteve as últimas colocações nas avaliações de 2000, 2006 e 2009. Na última aplicação da avaliação, que ocorreu em 2012, o resultado não foi diferente, pois o Brasil ainda se manteve entre as últimas posições (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014e).

Compreendemos que por se tratar de uma avaliação internacional, o PISA traz em seus resultados a educação de países que se encontram em diferentes situações econômicas com diferentes sistemas educacionais, o que torna imprecisa uma comparação dos resultados. Exemplificando os dados de 2012, em que o melhor resultado foi da China e a última colocação do Peru, é possível observar um contraste considerável entre estes dois países, nas questões políticas, culturais e econômicas, fatores que estão associados à forma como se dá o processo educacional.

A qualidade da educação em diferentes países é um dos temas centrais na pesquisa realizada por Casssus (2002), e também no trabalho de Carnoy (2009). Uma das investigações trata sobre a educação dos países latino americanos (CASASSUS, 2002), e a outra realiza uma comparação entre a qualidade educacional do Brasil, Chile e Cuba (CARNOY, 2009). Nas duas pesquisas, os diferentes autores apontam que a educação de Cuba se destaca entre os demais

países da América Latina e elencam uma série de fatores que contribuem para tal resultado.

De acordo com Casassus (2002, p. 103), “o senso comum em educação diz que, para se ter uma boa educação, é preciso que o país seja rico e, portanto, só os países ricos podem ter uma boa educação”, porém, com base nos dados de sua pesquisa, os resultados da educação em Cuba demonstram a incoerência de tal afirmação, pois segundo o autor este é um país com baixo produto interno *per capita*, mas com alto nível de rendimento escolar.

Apesar de considerar o fator financeiro como um contributo para a qualidade educacional, o autor revela, a partir dos dados de sua pesquisa, que somente os investimentos financeiros não são suficientes para se alcançar uma educação de qualidade.

Os dados da pesquisa de Carnoy (2009) que também destaca o sucesso acadêmico de Cuba, demonstram, entre outras questões, a relevância de se gerar oportunidades de aprendizagem, pois de acordo com o autor a qualidade de um sistema educacional depende também da qualidade das experiências dos alunos em sala de aula (CARNOY, 2009, p. 157).

Como parte de sua pesquisa, Carnoy (2009, p. 157) observa a prática de aula em algumas escolas no Brasil, Chile e Cuba e relata a predominância de práticas educacionais tradicionais, em que o trabalho é dirigido e orientado pelo professor. No Brasil e Chile o autor discorre que “[...] havia menos consistência em algumas aulas - principalmente no Brasil – eram exemplos clássicos do ensino de baixa qualidade” (CARNOY, 2009, p. 158). Sobre a educação de Cuba o autor destaca que

as salas de aula mais consistentemente bem organizadas foram as cubanas, onde as crianças (oito anos de idade) pareciam mais concentradas e mais atentas aos seus professores. Os professores cubanos por sua vez, eram os mais confiantes naquilo que deviam nos mostrar aquele dia.

A pesquisa de Carnoy (2009) traz além dos dados das avaliações externas, a observação que complementa e explica os dados quantitativos. Além da análise da metodologia utilizada em aula, o autor também analisa a qualidade de

utilização do tempo de aula e constata que “[...] embora sempre existam exceções à regra, as salas de aulas brasileiras alternaram momentos de extrema mediocridade com total descontrolado das atividades desempenhadas pelos alunos” (CARNOY, 2009, p. 15), “[...] enquanto em Cuba os alunos trabalhavam em grupo, resolviam problemas e faziam atividades previamente programadas por uma equipe pedagógica, o que garante certa padronização do conteúdo a que os estudantes são expostos”.

Ainda na análise sobre o aproveitamento do tempo de aula Carnoy (2009, p. 178) conseguiu observar que diferentemente do Brasil e Chile, nas salas de aula de Cuba o professor destina sempre parte de suas aulas com retomadas e correções individuais.

As pesquisas realizadas por Canoy (2009) e Casassus (2002), demonstram a complexidade do processo educacional, considerando os diversos fatores que nela interferem, desde a escala macro, do contexto social, econômico e político, à escala micro que se refere ao trabalho dentro da sala de aula, e ao aproveitamento do tempo com o propósito de promover a aprendizagem.

Com base nos resultados das pesquisas citadas, a educação em Cuba pode ser vista como uma possibilidade, que antes de ser adotada como uma vestimenta capaz de vestir qualquer um, deve passar pelo crivo de um processo reflexivo capaz de considerar as peculiaridades de cada país. Sua qualidade em educação foi e ainda deve ser objeto de estudos, considerando que eles têm alcançado a qualidade de ensino que ainda parece distante do Brasil.

Outra reflexão importante sobre os trabalhos de Canoy (2009) e Casassus (2002), é a forma como os dados das avaliações externas são trabalhados com informações complementares que possibilitam um olhar mais abrangente da totalidade a ser observada. Informações sobre o contexto familiar, o professor e o âmbito educacional, a direção escolar, as autoridades públicas e o macrocosmo da instituição são exemplos de informações que integraram às pesquisas e são fatores de interferência no processo educacional.

A necessidade de informações capazes de contribuir com a compreensão da totalidade do processo de aprendizagem nos permite considerar que o Plano

Nacional da Educação, bem como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica representam importantes instrumentos que se complementam na direção da melhoria da qualidade do ensino. Porém todos os dados em que se baseiam estes instrumentos, que são advindos principalmente das avaliações em larga escala não devem ser interpretados apenas como uma ordem numérica quantitativa, já que existem outras questões subjetivas que estão por trás da aprendizagem, questões que circundam este processo e influenciam os resultados. Daí a necessidade de se buscar o maior número de informações utilizando diferentes estratégias e instrumentos.

De acordo com contexto explicativo da meta número 7 do Plano Nacional de Educação “Embora o IDEB tenha um papel fundamental ao dar notoriedade e objetividade à discussão sobre Educação no Brasil, a capacidade do indicador de diagnosticar a qualidade da Educação nas escolas e redes de ensino é limitada” (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2013). Apesar de não abordar com mais profundidade essa limitação, é possível entender que por se tratar de uma avaliação em larga escala, os resultados não são capazes de abordar todas as peculiaridades de cada indivíduo no processo de aprendizagem, daí uma das hipóteses de tal limitação.

Sem desconsiderar os dados fornecidos por avaliações em larga escala, Freitas *et al* (2009, p.64) defendem o uso da avaliação institucional da escola e afirma que “explicar o desempenho de uma escola implica ter alguma familiaridade e proximidade com o seu dia-a-dia o que não é possível para os sistemas de avaliação em larga escala realizados pela federação ou pelos estados distantes da escola”.

A mesma ideia de Freitas *et al* (2009) sobre uma avaliação próxima da escola, que compreende seu contexto e especificidade, pode ser transposta para avaliação do aprendizado do aluno. Por trás do resultado da avaliação externa existe a relação do aluno com seu próprio aprendizado, a forma como ele se vê enquanto sujeito capaz ou não de aprender, além de outras questões que apesar de circundarem a aprendizagem não são plausíveis de se avaliar em um instrumento de larga escala.

Os baixos índices apresentam algo além da aprendizagem que não ocorreu; para promover o aprendizado é preciso mais do que boas práticas por parte do professor, mais do que uma boa gestão escolar e políticas públicas capazes de contribuir com o ensino. Este processo envolve também o papel do aluno que não nasce com habilidades e estratégias para assimilar por si só todos os conteúdos trabalhados em sala de aula. Na aprendizagem, o aluno é um ator fundamental, que precisa compreender sua própria relação com o aprender e desenvolver habilidades que possibilitem sua capacidade de intervir neste processo favorecendo assim seu conhecimento, ou seja, sua aprendizagem.

Dessa forma, conclui-se que se um dos objetivos da educação é a constante melhoria do ensino por meio de uma aprendizagem efetiva, torna-se fundamental dentro da escola um trabalho que esteja voltado para a relação do aluno com seu próprio processo de aprendizagem.

Quando um aluno aprende, conseqüentemente ele terá bons resultados nas avaliações, porém tão significativo quanto esses resultados é a relação do aluno com seu próprio aprendizado. Daí a relevância de um trabalho do professor que esteja atento a essa relação e que seja capaz de possibilitar ao aluno compreender seu papel responsável neste processo. Este trabalho do professor nos remete ao bom uso do tempo de aula observado nas escolas cubanas, em que parte do tempo era utilizado em retomadas individuais, tornando este um espaço propício para o aluno aprender a partir do erro percebendo-se como agente em seu próprio aprendizado.

Dada essas considerações, o próximo item deste capítulo abordará os Parâmetros Curriculares Nacionais e a forma como este documento, que orienta o trabalho do professor, trata o papel do aluno frente à própria aprendizagem na busca de uma maior autonomia.

2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais: potencialidades ou fragilidades para a construção da autonomia

De acordo com o documento introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), nas décadas de 1970 e 1980 houve um aumento na quantidade de alunos matriculados no Ensino Fundamental. Porém, apesar deste aumento, verificou-se também um alto índice de repetência e evasão, fatores estes capazes de evidenciar a insatisfação com o trabalho escolar. Segundo os PCN, tais acontecimentos “[...] reafirmaram a necessidade de revisão do projeto educacional do País, de modo a concentrar a atenção na qualidade do ensino e da aprendizagem” (BRASIL, 1997a, p. 17).

Ao escrever sobre a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Prado (2000, p.95) aponta que “até 1995, não havia no país uma referência nacional para nortear os currículos”. Somente em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determinou “[...] como competência da União estabelecer, em colaboração com os estados e municípios, diretrizes para nortear os currículos, de modo a assegurar uma formação básica comum em todo país”. Diretrizes com referências capazes de “[...] indicar pontos comuns do processo educativo em todas as regiões, e ao mesmo tempo, respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas existentes” (PRADO, 2000, p. 95).

A autora supracitada destaca que

A finalidade das referências curriculares consiste na radical transformação dos objetivos, dos conteúdos e da didática na educação infantil, no ensino fundamental e na educação de jovens e adultos. Os conteúdos estudados passam a ser os meios com os quais o estudante desenvolve capacidades intelectuais, afetivas, motoras, tendo em vista a demanda do mundo em que vive. A formação se sobrepõe à informação pura e simples, modificando o antigo conceito de que educação é somente transmissão de conhecimento (PRADO, 2000, p. 95).

A afirmação de Prado (2000) nos permite concluir que os referenciais trouxeram um novo olhar sobre o processo educacional no Brasil. A ideia de que a educação se limita à transmissão de conhecimentos acaba sendo modificada, dando assim lugar a um olhar mais amplo, capaz de abordar temas até então não presentes, sistematicamente, na educação escolar.

Este novo olhar sobre o processo educacional também se refletiu em mudanças acerca do conceito de aluno e conseqüentemente do seu papel no processo de aprendizagem. Se antes o aluno era apenas um receptor de conhecimento, hoje este deve desenvolver um papel ativo em sua própria aprendizagem.

Os PCN trazem a autonomia como princípio didático geral e afirmam propor

uma opção metodológica que considera a atuação do aluno na construção de seus próprios conhecimentos, valoriza suas experiências, seus conhecimentos prévios e a interação professor aluno e aluno-aluno, buscando essencialmente a passagem progressiva de situações em que o aluno é dirigido por outrem a situações dirigidas pelo próprio aluno (BRASIL, 1997a, p. 62).

Dessa forma é possível considerar que de acordo com os PCN a aprendizagem é um processo em que ambos, professor e aluno, têm importância ímbar, quando nos referimos às responsabilidades inerentes ao aprender. Se de um lado temos o professor como responsável por criar situações de aprendizagem, do outro lado temos o aluno, sujeito que mediante suas atitudes pode contribuir ou não para que o objetivo da aprendizagem seja alcançado.

Tratando especificamente sobre o dever do aluno neste processo, os Parâmetros Curriculares Nacionais confirmam que é

[...] no primeiro ciclo que se deve iniciar a constituição de algo que se poderia chamar de “papel de estudante”: a disponibilidade para aprender, a responsabilidade com os estudos e com o material escolar, a capacidade de trabalhar em parceria, o respeito a diferentes pontos de vista, o respeito às normas de convivência e aos “combinados” do grupo, à preservação do espaço público, entre outras atitudes (BRASIL, 1997a, p. 68).

Além de apresentar o aluno como um dos sujeitos responsáveis pela própria aprendizagem, este documento oficial também destaca que este aprendizado, que envolve algumas atitudes inerentes ao papel do aluno, deve se iniciar no primeiro ciclo, ou seja, desde pequena a criança deve compreender e desempenhar seu papel de estudante para que de fato consiga aprender.

Ao abordar conteúdos atitudinais, Rodriguez (2000) discorre sobre os conflitos referentes a abrangência deste conceito. Segundo o autor “[...] os textos normativos e as publicações a esse respeito consagram praticamente esta expressão para que signifique quase indistinta e conjuntamente atitudes, valores e normas..., como se fossem conceitos equivalentes e situáveis no mesmo plano” (RODRÍGUEZ, 2000, p. 101). Tal abrangência pode ser notada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento que aborda os conteúdos atitudinais atrelado aos valores.

Rodriguez (2000, p. 101) considera

[...] certo, que quando falamos em atitudes que devemos ensinar ou aprender, parece justificado falar em conteúdos atitudinais. Ou seja, utilizamos essa expressão para nos referirmos a tipos concretos de atitudes que devem ser ensinadas ou aprendidas. No entanto, uma coisa muito distinta é generalizar a dita expressão aos aspectos indicados.

Apesar de reconhecer a relação entre atitudes, valores e outros aspectos, Rodriguez (2000) defende a necessidade de clarificação e objetividade quando se fala em conteúdos atitudinais, principalmente se tratando de documentos que orientam o trabalho do professor.

Nos PCN o desenvolvimento de atitudes é visto como um instrumento para a construção da autonomia. Quando o aluno desenvolve determinadas atitudes, por exemplo, ao determinar um horário para o estudo, ele se torna capaz de fazer sozinho o que antes realizava com o auxílio do outro, quando seus pais é que determinavam o horário de estudar. Os procedimentos e atitudes que conduzem para a autonomia

são objetos de aprendizagem escolar, ou seja, a escola pode ensiná-los planejada e sistematicamente criando situações que auxiliem os alunos a se tornarem progressivamente mais autônomos. Por isso é importante que desde as séries iniciais **as propostas didáticas busquem, em aproximações sucessivas, cada vez mais essa meta.** (BRASIL, 1997a, p. 62, grifo nosso).

O desenvolvimento de atitudes nos Parâmetros Curriculares Nacionais está diretamente atrelado à autonomia do indivíduo. Se tal ideia for posta em situações que envolvam os hábitos de estudo é possível concluir que, se um aluno desenvolve atitudes/hábitos que contribuem para sua aprendizagem, ele conseqüentemente se torna um sujeito mais autônomo na esfera educacional e

por mais que o professor, os companheiros de classe e os materiais didáticos possam, e devam, contribuir para que a aprendizagem se realize, nada pode substituir a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados sobre os conteúdos da aprendizagem. É ele quem modifica, enriquece e, portanto, constrói novos e mais potentes instrumentos de ação e interpretação (BRASIL, 1997a, p. 62).

É importante destacar que se, de um lado, a importância dada à autonomia do aluno tem relevância nos diferentes volumes desse documento oficial, por outro lado, identificamos uma fragilidade no que diz respeito às orientações aos professores para que promovam um ambiente no qual o aluno possa construir tal autonomia. Para fundamentar essa ideia apresentamos alguns apontamentos nos diferentes volumes.

O volume 1 (Introdução) apresenta de forma bastante clara as concepções de aluno e ensino adotadas e destaca a necessidade da formação de sujeitos autônomos. Apesar de abordar o aluno como sujeito ativo no próprio processo de aprendizagem, ainda discorre de forma abrangente sobre esse papel do estudante, o que é possível perceber nas citações analisadas até então.

Assim como nesse livro introdutório, analisamos os outros nove volumes que compõem os documentos dos PCN com o intuito de encontrar reflexões e orientações que possibilitem o direcionamento do trabalho do professor com relação aos conteúdos atitudinais. Dessa forma, serão descritos um a um, o livro com sua temática e a forma como são, ou não, abordados estes conteúdos.

A parte do documento destinada à Língua Portuguesa traz nos conteúdos gerais um tópico com o título “valores, normas e atitudes”, referente ao

[...] que se espera que os alunos adquiram ou desenvolvam. Implicam aprendizagens que dificilmente ocorrerão por instrução direta, mas que, por sua importância, precisam estar claramente configurado como conteúdos de ensino (BRASIL, 1997b, p. 71).

Os valores, normas e atitudes, para o primeiro ciclo, destacados neste livro podem ser observados no quadro 6.

Quadro 6 - Língua Portuguesa - valores, normas.

- Valorização da leitura como fonte de fruição estética e entretenimento.
- Interesse por ler ou ouvir a leitura especialmente de textos literários e informativos e por compartilhar opiniões, ideias e preferências (ainda que com ajuda).
- Interesse em tomar emprestado livros do acervo da classe e da biblioteca escolar.
- Cuidado com os livros e demais materiais escritos.
- Atitude crítica diante de textos persuasivos dos quais é destinatário direto ou indireto (ainda que em atividades coletivas ou com a ajuda do professor).
- Preocupação com a qualidade das produções escritas próprias, tanto no que se refere aos aspectos textuais como à apresentação gráfica.
- Respeito aos diferentes modos de falar.
- Interesse por ouvir e manifestar sentimentos, experiências, ideias e opiniões.
- Preocupação com a comunicação nos intercâmbios: fazer-se entender e procurar entender os outros.
- Respeito diante da colocação de outras pessoas, tanto no que se refere às ideias quanto no modo de falar.
- Valorização da cooperação como forma de dar qualidade aos intercâmbios comunicativos
- Reconhecimento da necessidade da língua escrita (a partir de organização coletiva e com ajuda) para planejar e realizar tarefas concretas.

Fonte: BRASIL (1997b, p. 71).

A leitura do quadro demonstra a prioridade de atitudes relacionadas à disciplina de Língua Portuguesa, porém é possível observar também a presença de atitudes relacionadas ao papel do aluno como sujeito ativo em sua aprendizagem. Entre elas destaca-se o “interesse” que apesar de relacionado à disciplina também é algo que deve perpassar toda situação que envolva o aprender, e também a “preocupação” com a qualidade do seu trabalho que se refere inclusive à avaliação do aluno sobre suas próprias produções, já que a preocupação envolve o olhar mais atento àquilo que já foi ou ainda está sendo realizado. Outras atitudes que são apontadas no quadro e que também serão trazidas em outros volumes são as que se referem à coletividade, atitudes que contribuem para a vida em grupo e sociedade, neste caso destaca-se o respeito.

No livro de Matemática, assim como no de Língua Portuguesa, também é apresentado um quadro que se refere às atitudes, conforme exposto no quadro 7. Porém diferentemente do outro livro, este traz o título de “conteúdos atitudinais”.

Quadro 7 - Matemática- conteúdos atitudinais primeiro ciclo.

- Desenvolvimento de atitudes favoráveis para a aprendizagem de Matemática.
- Confiança na própria capacidade para elaborar estratégias pessoais diante de situações-problema.
- Valorização da troca de experiência com seus pares como forma de aprendizagem.
- Curiosidade por questionar, explorar e interpretar os diferentes usos dos números, reconhecendo sua utilidade na vida cotidiana.
- Interesse e curiosidade por conhecer diferentes estratégias de cálculo.
- Valorização da utilidade dos elementos de referência para localizar-se e identificar a localização de objetos no espaço.
- Sensibilidade pela observação das formas geométricas na natureza, nas artes, nas edificações.
- Valorização da importância das medidas e estimativas para resolver problemas cotidianos.
- Interesse por conhecer, interpretar e produzir mensagens, que utilizam formas gráficas para apresentar informações.
- Apreciação da organização na elaboração e apresentação dos trabalhos.

Fonte: BRASIL (1997c, p. 52).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática

Neste ciclo é importante que o professor estimule os alunos a desenvolver atitudes de organização, investigação, perseverança. Além disso, é fundamental que eles adquiram uma postura diante de sua produção que os leve a justificar e validar suas respostas e observem que situações de erro são comuns, e a partir delas também se pode aprender. Nesse contexto, é que o interesse, a cooperação e o respeito para com os colegas começa a se constituir (BRASIL, 1997c, p. 49-50).

Há um destaque sobre a perseverança e confiança na própria capacidade, que são atitudes relacionadas a fatores cognitivos. Entendemos que dizer apenas que a confiança em si é algo que deve ser desenvolvido é o mesmo que simplificar a complexidade que está por trás do autoconceito do aluno. Compreendemos que além de apontar as atitudes a serem desenvolvidas é preciso também fornecer subsídios ao professor, para que este compreenda a melhor forma de contribuir com este desenvolvimento.

Apesar da relevância das atitudes apontadas no quadro para o processo de aprendizagem, é preciso mais do que uma mera apresentação para que o desenvolvimento desses conteúdos atitudinais ocorra de fato.

Partindo para a análise do livro de Ciências Naturais, História e Educação Física, o termo atitude é utilizado no decorrer do texto. Porém não existe um tópico do volume que aborda este assunto com maior especificidade. Estes

conteúdos aparecem novamente no livro de Artes e também nos temas transversais.

O livro dedicado à Arte traz na parte das orientações didáticas um tópico que trata especificamente das atitudes dos alunos; dois parágrafos abordam de forma bastante objetiva as atitudes esperadas durante a aula de artes.

Segundo este volume do documento

O respeito pelo próprio trabalho e pelo dos outros, a organização do espaço, o espírito curioso de investigar possibilidades, a paciência para tentar várias vezes antes de alcançar resultado, o respeito pelas diferentes habilidades de cada aluno, o saber escutar o que os outros dizem numa discussão, a capacidade de concentração para realização dos trabalhos são atitudes necessárias para a criação e apreciação artísticas. É importante que o professor descubra formas de comunicação com os alunos em que ele possa evidenciar a necessidade e a significação dessas atitudes durante o processo de trabalho dos alunos (BRASIL, 1997d, p. 74).

No volume 8 - Temas Transversais - há um tópico intitulado “o ensino e aprendizagem de valores e atitudes” e um subitem que discorre sobre “A perspectiva da autonomia”.

Nesta parte do documento é destacada a existência de atitudes e valores específicos das disciplinas, mas também os que

[...] estão presentes no convívio social mais amplo que ocorre na escola, como é o caso do respeito às diferenças étnicas e culturais entre as pessoas, da escolha do diálogo para esclarecer conflitos, do cuidado com o espaço escolar e no próprio exercício do papel de estudante (como, por exemplo, no cuidado com o material, na cooperação com outros alunos nas atividades escolares, no empenho nas atividades para realizá-las o melhor possível) (BRASIL, 1997e, p. 33).

Apesar dessa abordagem sobre o papel do estudante, é válido destacar que o foco dos valores e atitudes neste volume, assim como nos volumes 9 e 10, está voltado aos temas transversais (Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual), que “são questões sociais elegidas para aprendizagem e reflexão dos alunos, componentes considerados como parte de uma educação para a cidadania” (BRASIL, 1997e, p. 25).

Na visão dos PCN, o desenvolvimento de atitudes e valores está diretamente atrelado à autonomia, já que eles trazem uma visão de que a adoção de valores, bem como o desenvolvimento de uma atitude deve ser algo gerado a partir da reflexão e opção do próprio aluno. De acordo com o documento, a simples imposição de atitudes e valores

[...] contraria o princípio democrático da liberdade e, com isso, o máximo que se consegue é que as pessoas tenham comportamentos adequados quando sob controle externo, o que é essencialmente diferente da perspectiva da autonomia na construção de valores e atitudes” (BRASIL, 1997e, p. 35).

A partir dessa citação, percebemos no documento, a adoção de uma visão construtiva de valores e atitudes, já que estes devem ser interiorizados pelo aluno a partir de suas reflexões e experiências, ou seja, pela autonomia, que contraria a ação motivada apenas por controle externo.

Enfim, é possível observar que no documento aqui abordado os conteúdos atitudinais estão voltados às disciplinas e aos temas transversais. Em alguns momentos o termo “papel do aluno” foi utilizado, porém foi pouco explorado, já que não se aborda com especificidade e clareza as responsabilidades e atitudes do aluno que contribuem para o processo de aprendizagem. Apesar de trazer importantes considerações acerca da formação de atitudes dos alunos, o documento ainda apresenta lacunas, considerando a complexidade do desenvolvimento da autonomia e de atitudes para o estudo apresentadas no capítulo anterior.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados em 1997, e apesar de se reconhecer suas contribuições no campo educacional, é fato que as pesquisas em educação avançaram muito nestes últimos dezesseis anos. Algumas inclusive bastante atuais têm se preocupado em abordar este papel do aluno no ato de aprender.

As pesquisas sobre a autorregulação da aprendizagem têm trazido novas ideias no campo educacional principalmente sobre o papel ativo e de responsabilidades que o aluno deve ter na sua própria aprendizagem. Uma reflexão bastante importante, se considerar que o sucesso do aluno é resultado

do trabalho de diversos atores educacionais, inclusive do trabalho realizado por ele mesmo.

2.3 As pesquisas brasileiras sobre autorregulação da aprendizagem

Em um contexto onde se torna cada vez mais necessária a busca de alternativas para se alcançar o objetivo da aprendizagem, pesquisas como as que envolvem a autorregulação trazem uma nova perspectiva para a educação.

Depois de esclarecido o conceito de autorregulação da aprendizagem, bem como a concepção de aluno enquanto agente na busca do aprender, escrevemos sobre o quadro educacional brasileiro e a urgência de um ensino de qualidade que priorize a participação ativa dos estudantes na busca de um melhor aproveitamento do tempo de aula.

Na presente etapa do trabalho serão abordadas algumas pesquisas que investigam a autorregulação da aprendizagem, com o intuito de desvelar o quanto este tema tem sido abordado principalmente no território brasileiro.

2.3.1 O delineamento do levantamento bibliográfico

Com base no quadro teórico constata-se que grande parte das referências acerca da autorregulação da aprendizagem são internacionais. Autores como Bandura (2008), Zimmerman e Moylan (2009) e Rosário (2004) são exemplos de autores internacionais que realizam e divulgam suas pesquisas acerca da autorregulação da aprendizagem e dos elementos intrínsecos a este processo.

Considerando a relevância de aproximar-se das pesquisas internacionais sobre autorregulação, e a inviabilidade de um levantamento bibliográfico abrangente, delimitamos a busca de pesquisas à página oficial do Grupo

Universitário de Investigação em Autorregulação (GUIA)², onde foi possível encontrar pesquisas publicadas a partir dessa temática.

Diante dos artigos e dissertações disponíveis, foram elencados alguns critérios para selecionar as pesquisas que tivessem maior proximidade com o presente trabalho. Dessa forma, optamos por destacar pesquisas sobre a fase escolar do Ensino Fundamental, que trouxessem dados obtidos a partir de projetos de intervenção que objetivam o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem. O último critério de seleção foi a linguagem escrita do artigo, que deveria ser em português ou espanhol.

A partir dos critérios foi possível elencar um artigo e duas dissertações, considerando que grande parte, principalmente dos artigos, tratam de questões teóricas acerca do constructo da autorregulação da aprendizagem. A pesquisa publicada em um artigo por Rosário *et al* (2005) apresenta os resultados da aplicação de um projeto de intervenção em escolas de Portugal.

Assim como o projeto “As travessuras do Amarelo” estudado na presente pesquisa, o projeto de intervenção que foi objeto do artigo selecionado também foi construído a partir de uma história que traz situações em que os personagens utilizam diferentes estratégias para alcançar seus objetivos.

Apesar se serem histórias diferentes, os projetos se assemelham não só na base teórica, já que foram elaborados pelo mesmo autor, mas também em seus objetivos quanto ao desenvolvimento da autorregulação e das estratégias de aprendizagem.

Nos resultados de sua pesquisa, Rosário *et al* (2005) destaca que a participação no projeto de intervenção propiciou aos alunos a oportunidade de discutir e refletir sobre seus problemas pessoais e suas dificuldades relativas às tarefas de aprendizagem. Esse processo de reflexão é destacado pelos autores como fundamental no desenvolvimento da autorregulação, pois o aluno tem a

² Este Grupo Universitário de Investigação em Autorregulação se encontra na Escola de Psicologia da Universidade do Minho em Portugal e tem como coordenador o Prof. Dr. Pedro Rosário.

oportunidade de repensar e alterar suas próprias ações (ROSÁRIO *et al*, 2005, p.51).

Nessa investigação, os dados apresentados foram retirados de um *blog* em que os alunos tinham a oportunidade de expressar suas dúvidas e impressões do projeto de intervenção em que estavam participando. Nestes relatos os autores destacam a mudança dos alunos principalmente na tomada de consciência sobre a consequência de suas ações, sobre o modo como suas atitudes podem contribuir diretamente para que ele mesmo consiga aprender.

A pesquisa realizada por Fernandes (2009), teve como finalidade verificar possíveis mudanças nas concepções das crianças sobre a aprendizagem, após a participação em um projeto de autorregulação da aprendizagem. Dessa forma, a autora aplicou questionários antes e depois da participação do projeto. Nestes questionários, os estudantes contavam, entre outras questões, sobre os responsáveis por sua aprendizagem e sobre como poderiam aprender.

A questão acerca dos responsáveis pela aprendizagem envolve a percepção do aluno enquanto agente, ou não, do próprio processo de aprendizagem. Segundo Fernandes (2009, p.32), antes da participação no projeto, “a maioria dos alunos fez referência à professora titular, e aos pais como principais responsáveis pela sua aprendizagem”. Enquanto as respostas, no segundo momento, posterior à participação no projeto referiam que “[...] o principal agente é o próprio aluno, no sentido em que a volição para acionar os processos de aprender depende dele e não tanto dos agentes externos (FERNANDES, 2009, p. 34).

Na fase pré-teste, quando questionados sobre como poderiam aprender, a autora destaca que os alunos trouxeram ideias como “estar atento, ter um comportamento adequado na sala de aula, realizar os trabalhos de casa e esclarecer dúvidas” (FERNANDES, 2009, p. 34). Após a participação no projeto, nessa mesma questão, a autora obteve respostas que se referiam ao controle dos distratores, ao empenho, a procura de informação e a aplicação do PLEA (Planejar, executar e avaliar) (FERNANDES, 2009, p. 34). De acordo com Fernandes (2009, p. 36), este resultado evidencia uma boa assimilação da

estratégia transmitida, bem como a ampliação do repertório de estratégias que podem ser utilizadas no processo de aprendizagem.

Na pesquisa de Raposo (2010) foi realizada uma comparação entre dois grupos, um que participou da aplicação de um projeto de autorregulação (grupo experimental) e outro que manteve a rotina normal de estudos (grupo de controle). Raposo (2010) buscou verificar entre os grupos, possíveis alterações no uso estratégias autorregulatórias e na percepção de autoeficácia dos alunos.

Segundo a autora, em sua análise dos dados, “[...] verificou-se no grupo experimental a melhoria dos processos de autorregulação da aprendizagem no final do programa”, enquanto no grupo de controle não verificar diferenças significativas (RAPOSO, 2010, p. 35). Com relação a autoeficácia, a autora aponta que “[...] os resultados obtidos comprovam diferenças significativas, antes e depois do projeto”, diferentemente do grupo de controle que não apresentou mudanças estaticamente significativas. (RAPOSO, 2010, p.35)

Apesar dos resultados abordados serem de somente três pesquisas, podemos considerar que estes foram positivos na medida em que evidenciaram mudanças consideráveis em questões que envolvem a autorregulação da aprendizagem e protagonismo do aluno diante do desafio de aprender.

Após o levantamento de pesquisas na página oficial do Grupo Universitário de Investigação em Autorregulação (GUIA), fora realizado, com o intuito de identificar a forma como tem se delineado as pesquisas acerca da autorregulação da aprendizagem no Brasil, um levantamento bibliográfico de teses e dissertações que abordam essa temática.

Dessa forma escolheu-se para busca a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações, e os descritores utilizados foram autorregulação e autorregulação devido à mudança ortográfica. Com o primeiro e segundo descritores foram obtidos respectivamente 173 e 38 resultados.

A princípio foram realizadas leituras dos títulos para verificar a consonância com o presente trabalho. Nesta etapa muitas pesquisas foram eliminadas da seleção por serem de outras áreas como enfermagem e economia. Depois da

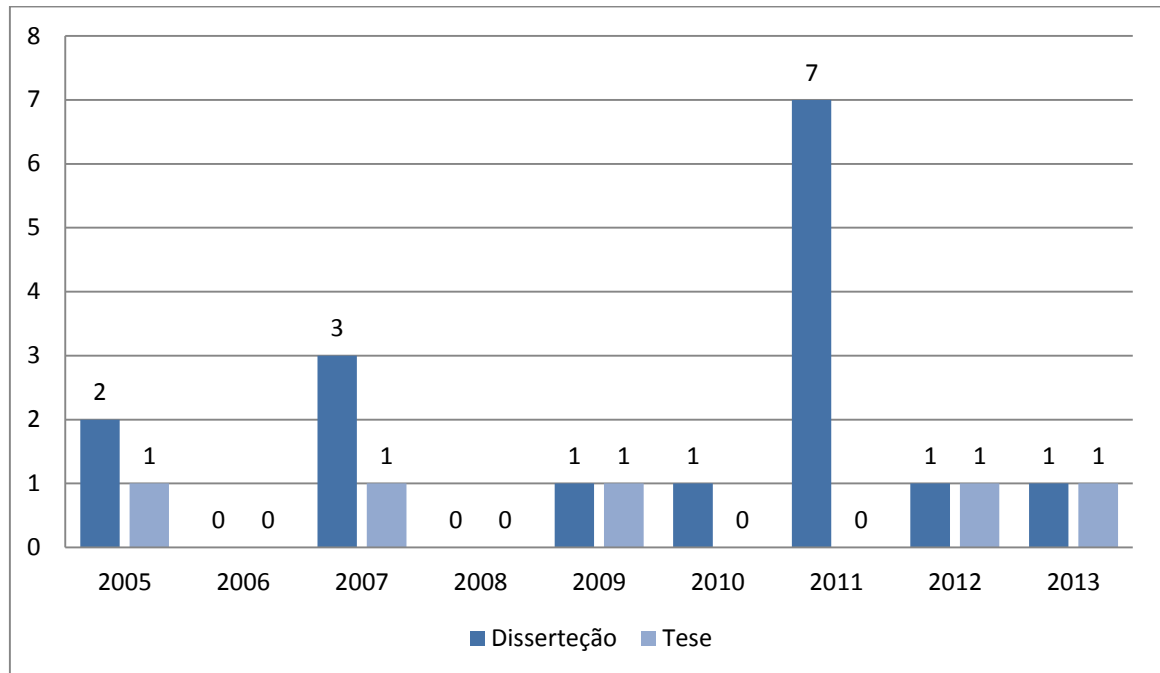
leitura dos títulos foi realizada também a leitura dos resumos onde foram selecionados somente os trabalhos da área da educação e da psicologia. A limitação dessas duas áreas do conhecimento se deu a partir do objetivo de se verificar o número de pesquisas que têm relacionado a autorregulação da aprendizagem com o processo educacional. Outro critério também utilizado para a seleção foi a relação com a educação formal. A partir do resultado inicial foram selecionados 9 trabalhos com o descritor autorregulação e 12 com autorregulação, 21 trabalhos no total.

2.2.2 Tempo

Para a realização de levantamentos bibliográficos geralmente é delimitado um período de tempo devido a grande quantidade de resultados. No caso deste levantamento optou-se a princípio por não realizar tal delimitação, o que foi possível pelo número de trabalhos obtidos, já que foi uma quantidade plausível, que permitiu a realização das leituras necessárias e também a busca de outros dados apresentados neste levantamento.

Na busca de pesquisas, que ocorreu em janeiro de 2014, envolvendo o tema autorregulação da aprendizagem foi possível encontrar trabalhos datados a partir do ano de 2005 até 2013, sendo que nos anos de 2006 e 2008 não houve publicações de teses e dissertações que trouxessem essa abordagem, conforme figura 3.

Figura 3 - Levantamento bibliográfico teses e dissertações envolvendo os descritores autorregulação e auto-regulação.



Fonte: Dados da pesquisa.

Na análise da figura 3 é possível observar a quantidade de trabalhos realizados em cada ano e certa linearidade de publicações com exceção do ano de 2011 em que houve o maior número de pesquisas que trouxeram essa temática.

2.2.3 Espaço

Uma questão que se destacou nos trabalhos de 2011 e também no resultado geral do levantamento foi a concentração do desenvolvimento de pesquisas com essa temática em algumas universidades. Das seis pesquisas de 2011, quatro foram realizadas na Universidade de Campinas (UNICAMP), e de forma geral essa Universidade foi responsável também por 11 dos 21 trabalhos encontrados, como é possível verificar na tabela 3.

Tabela 3 - Distribuição de teses e dissertações por Universidades.

Nº de Dissertações	Universidade	Nº de Teses	Universidade
7	Universidade de Campinas(UNICAMP)	4	Universidade de Campinas (UNICAMP)
4	Universidade Católica de Brasília (UCB)	1	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
1	Universidade de São Paulo(USP)		
1	Universidade Estadual de Londrina (UEL)		
1	PUC Paraná		
1	Universidade de Brasília UNB		
1	Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)		

Fonte: dados da pesquisa.

Outro dado apresentado neste quadro, que também deve ser considerado são as pesquisas realizadas na Universidade Católica de Brasília (UCB) que foram quatro em sua totalidade.

De forma geral, organizar os trabalhos por Universidade, trouxe a necessidade de se entender o porquê dessa concentração em duas Universidades, UNICAMP e UCB. Para compreender melhor estes números verificou-se primeiramente os orientadores de todos os trabalhos selecionados e a partir dessa verificação os resultados apresentaram que três orientadores foram responsáveis por 14 dos 21 trabalhos selecionados, conforme dados apresentados na tabela 4.

Tabela 4 - Professores e trabalhos orientados.

Professor	Trabalhos orientados
Evely Boruchovitch (UNICAMP)	7
Afonso Celso Tanus Galvão (UCB)	4
Soely Polydoro (UNICAMP)	3
Nádia Aparecida de Souza (UEL)	1
José Fernando Bitencourt Lomanaco (USP)	1
Ana Cristina Ferreira (UFOP)	1
Abertina Mitjás Martínez (UNB)	1
Dante Augusto Couto Barone (UFRGS)	1
Márcia Regina Ferreira de Brito (UNICAMP)	1
Joana Paulin Romanowski (PUC PR)	1

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir do currículo Lattes das professoras Evely Boruchovitch, Soely Polydoro e do professor Afonso Celso Tanus Galvão, verificou-se que atualmente os três se encontram, ou já estiveram engajados em projetos de pesquisa relacionados à autorregulação da aprendizagem.

A Profa. Dra. Evely Borochivitch da Universidade de Campinas possui atualmente, de acordo com os dados fornecidos à Plataforma Lattes (Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/1980541978397999>>. Acesso em março/2014), três projetos de pesquisa, suas respectivas denominações são “Compreensão de Leitura, Estratégias para a Compreensão Autorregulada da Leitura e Motivação para Ler no Ensino Fundamental PDJ-CNPq”, “Aprendizagem autorregulada: um estudo sobre as suas principais dimensões em estudantes de licenciatura e pedagogia” e “Aprendizagem autorregulada: identificação das variáveis-chave e desenvolvimento de propostas de ação no contexto Educativo”.

As informações disponíveis no currículo Lattes do Prof. Dr. Afonso Celso Tanus Galvão da Universidade Católica de Brasília (Disponível em:

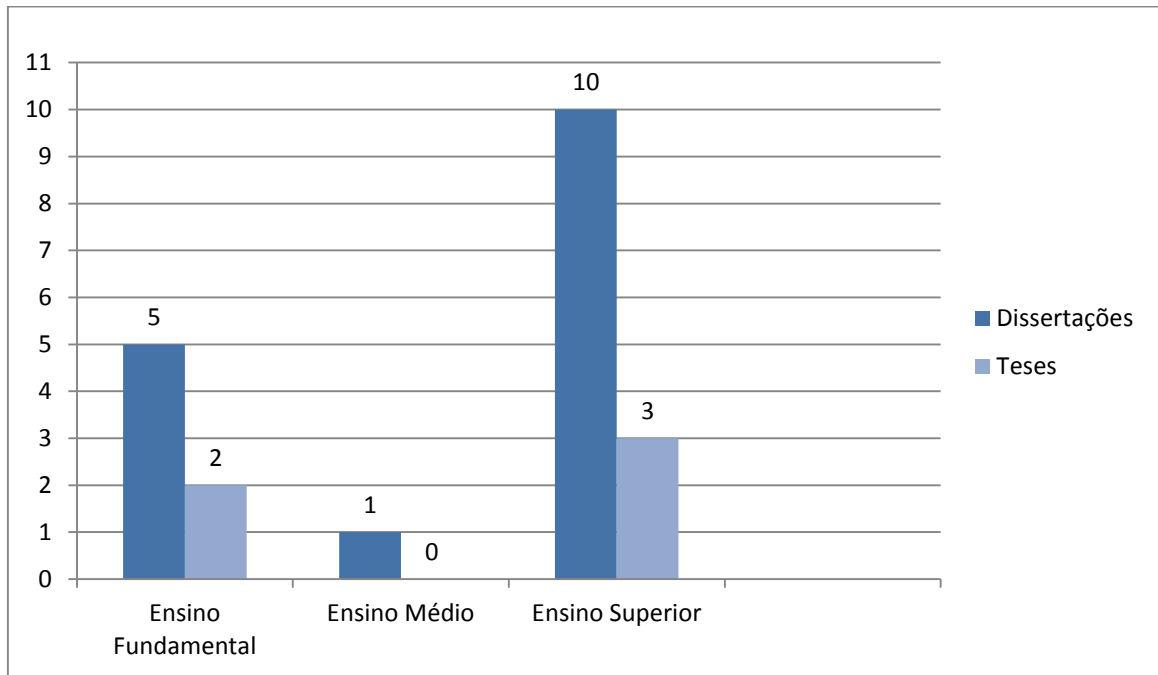
< <http://lattes.cnpq.br/8605714415215243>>. Acesso em março/2014) apresentam a participação nos três seguintes projetos de pesquisa: “A perspectiva psicossocial da formação do professor”, “Metacognição e auto-regulação na graduação universitária: estratégias de estudo individual e ensino-aprendizagem em contexto de sub-expertise” e “Resiliência e vulnerabilidade em adolescentes em situação de risco social e pessoa”.

No caso da Prof. Dra. Soely Polydoro não consta nas informações de seu currículo um projeto de pesquisa atual, porém verificou-se que em 2012 foi concluído um projeto sob sua coordenação, intitulado “Autorregulação da aprendizagem estudantes universitários: avaliação e intervenção” (Disponível em: < <http://lattes.cnpq.br/8105521364580002>>. Acesso em março/2014).

2.2.4 Nível de ensino

Como pode ser visto na figura 4, a maior parte, ou seja, 13 das 21 pesquisas selecionadas foram realizadas no Ensino Superior, sete no Ensino Fundamental e somente uma no Ensino Médio.

Figura 4 - Faixa etária a qual se destina as pesquisas sobre autorregulação da aprendizagem.



Fonte: dados da pesquisa.

Analisando os resultados das pesquisas destinadas ao Ensino Fundamental foi possível observar que algumas se destinam a verificar a relação entre questões com foco na autorregulação da aprendizagem. As pesquisas realizadas por Sacco (2011), Perassinoto (2011) e Souza (2007) são exemplos da busca dessa verificação e discutem respectivamente, a relação entre hábitos de estudo e desempenho escolar; a relação entre estratégias de aprendizagem, regulação, motivação e rendimento escolar; e por fim a relação entre auto-eficácia, estratégias de aprendizagem e desempenho escolar. Os resultados apresentados pelas pesquisadoras demonstram uma relação significativa dessas questões abordadas com o desempenho do aluno, ou seja, o rendimento ou desempenho escolar são afetados pelas estratégias de aprendizagem, pela crença de auto-eficácia ou pela motivação.

As pesquisas realizadas por Martins (2011) e Corrêa (2009), trazem temas específicos relacionados com a autorregulação da aprendizagem. O trabalho de Martins (2011) foi realizado com alunos diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), aborda estratégias de aprendizagem e autorregulação com foco nas questões comportamentais, à mudança de comportamento dos alunos perante as regras e convívio com o outro. Já a

pesquisa de Corrêa (2009) apresenta o desenvolvimento de estratégias autorregulatórias a partir da construção de mapas conceituais. Em seus resultados a pesquisadora apresenta este instrumento como sendo um contributo para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem.

No trabalho de Schlieper (2005), a autora buscou verificar o uso de estratégias e as atribuições de causalidade pelos alunos, além da relação dessas questões com o desempenho escolar. Por perceber a existência dessa relação e a forma como o uso de estratégias e atribuição de causalidade podem contribuir positivamente para o desempenho do aluno, Schlieper (2005) aponta a necessidade de um trabalho escolar em que o aluno construa estratégias capazes de contribuir com seu desempenho em atividades escolares.

Apesar de diversos trabalhos apresentarem a relevância do uso de estratégias para a melhoria do desempenho escolar, somente uma das sete pesquisas realizadas no Ensino Fundamental traz os resultados de uma intervenção que teve por objetivo desenvolver nos alunos estratégias de aprendizagem. A pesquisa realizada por Rios (2005) analisou o desenvolvimento de estratégias a partir de produções textuais e mostrou em seus resultados a melhoria dos trabalhos e da relação do próprio aluno com as atividades de produção de texto. A pesquisadora concluiu que a intervenção por meio de instrução em estratégias de aprendizagem contribuiu não só para a melhoria dos resultados dos trabalhos, mas também para a motivação e crença de autoeficácia dos alunos.

Optamos por analisar as pesquisas destinadas ao Ensino Fundamental, pois o presente trabalho se destina a esta etapa da educação. A partir dessa análise foi possível perceber que as pesquisas de modo geral demonstram uma relação entre o uso de estratégias e o desempenho do aluno, e apesar deste resultado, somente uma pesquisa se dedicou a uma intervenção com o objetivo de desenvolver nos alunos estratégias de aprendizagem, pesquisa essa que foi realizada há nove anos atrás e apresentou resultados positivos com relação a contribuição para aprendizagem dos alunos.

Dadas essas considerações, encerramos este capítulo com as seguintes reflexões: O constructo da autorregulação da aprendizagem não é o primeiro pressuposto a destacar o protagonismo do aluno na própria aprendizagem, porém é com base no papel ativo do sujeito que este constructo trouxe novas contribuições com o intuito de aprimorar, por meio das ações do próprio aluno, as aprendizagens escolares.

Com base na premissa de contribuição para uma aprendizagem mais efetiva, o desenvolvimento de um projeto de autorregulação que destaca a autonomia do aluno, se torna uma possibilidade a ser verificada no Brasil, um país em que, conforme aponta Carnoy (2009, p.15), ainda se evidenciam práticas educativas tradicionais com pouca participação ativa dos alunos.

Dessa forma justificamos a escolha dessa temática para a presente pesquisa não só pela relevância de um assunto ainda pouco abordado, mas principalmente pelas possibilidades que uma pesquisa que aborda um projeto de intervenção pode trazer para o processo educacional, considerando que os resultados de pesquisas anteriores se mostram como positivos quanto ao uso de estratégias e desempenho escolar.

A partir dessas ponderações, partiremos para o delineamento da pesquisa que traz as características do projeto de intervenção e os procedimentos utilizados para a construção do material empírico.

3. DELINEAMENTO DA PESQUISA

No presente capítulo abordaremos o caminho percorrido para o entendimento da realidade, no caso a identificação de atitudes que contribuem para a prática do estudo no ensino fundamental de alunos do 5º ano participantes do Projeto As Travessuras do Amarelo. Segundo Minayo (2007, p. 14), entende-se “[...] por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”.

Trata-se de um trabalho que traz a complementaridade da pesquisa quantitativa e qualitativa, pois assim como Minayo (2007), também consideramos a relevância de pesquisas qualitativas na área ciências humanas. Dessa forma partilhamos da concepção de que

Enquanto participante do processo de construção de conhecimento, idealmente, o pesquisador não deveria escolher entre um método ou outro, mas utilizar as várias abordagens, qualitativas e quantitativas que se adequem à sua questão de pesquisa (GÜNTHER, 2006, p. 207).

Para permitir não só “[...] a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “atores” que conformam a realidade [...]” (MINAYO, 2007, p. 62), também fora realizada uma pesquisa de campo.

Na pesquisa de campo os instrumentos utilizados foram questionários, narrativas e entrevistas. Os questionários foram utilizados com o intuito de caracterizar os professores participantes. Foram utilizados os dados dos questionários pertencentes ao próprio projeto destinados aos alunos, também denominados de inventários, que permitiram uma análise quantitativa das aprendizagens.

As narrativas são apontadas por Cunha (2004, p. 188) como um método que pode provocar

[...] mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao "ouvir" a si mesmo ou ao "ler" seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo

profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória.

Dessa forma, utilizamos este instrumento não só como um meio para conseguir os dados necessários para o desenvolvimento da pesquisa, mas também como forma de levar os participantes, alunos e professores, a refletirem sobre suas próprias vivências e aprendizagens.

Além das narrativas escritas, os professores também participaram de uma entrevista onde relataram a experiência do trabalho com o projeto. Ao abordar as vantagens do uso de entrevistas Fraser (2004, p. 140) destaca que

[...] uma delas é a de favorecer a relação intersubjetiva do entrevistador com o entrevistado, e, por meio das trocas verbais e não verbais que se estabelecem neste contexto de interação, permitir melhor compreensão dos significados, dos valores e das opiniões dos atores sociais a respeito de situações e vivências pessoais.

Em suma destacamos que o delineamento da pesquisa, bem como a escolha dos instrumentos se deu com o intuito de promover reflexões críticas não só do pesquisador, mas também por parte dos participantes que contribuíram para a construção dessa pesquisa.

Toda estrutura do trabalho foi elaborada a partir da seguinte questão: Em que medida a participação em um projeto de autorregulação pode colaborar para o desenvolvimento de atitudes que contribuem para o estudo em alunos do 5º ano do Ensino Fundamental?

A partir da problemática foram estipulados os objetivos da pesquisa:

Objetivo Geral

Identificar possíveis mudanças de atitudes com relação ao estudo em alunos do 5º ano do Ensino Fundamental participantes de um projeto de autorregulação da aprendizagem.

Objetivos específicos

- Verificar as concepções dos alunos e professores acerca das aprendizagens ocorridas pelos alunos durante o desenvolvimento do projeto;

- Analisar, a partir das narrativas dos alunos, possíveis transferências das aprendizagens ocorridas durante o projeto para situações cotidianas;
- Avaliar a influência do projeto para a melhoria da autorregulação, do controle volitivo e procrastinação dos alunos em situações escolares.

3.1 Contexto

O levantamento bibliográfico que revelou o inexpressivo número de estudos sobre a temática da presente pesquisa na área da educação e, especificamente, no ensino fundamental, aliado à compreensão da autorregulação da aprendizagem como desenvolvimento da autonomia do aluno diante do seu próprio processo de aprendizagem demonstram a relevância de pesquisas como esta, que visa avaliar o desenvolvimento de atitudes para o estudo em alunos participantes de um projeto de autorregulação.

A oportunidade de se realizar a pesquisa com essa temática, a partir de um projeto de intervenção se deu por interesses comuns pelos estudos sobre autonomia e autorregulação dos professores Pedro Luis Rosário e Jussara C. B. Tortella, ele da Universidade do Minho de Portugal e ela da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

O professor Pedro Luís Rosário além de pesquisador sobre a autorregulação da aprendizagem, também é um dos autores do livro e do projeto “As travessuras do Amarelo” que hoje é desenvolvido em Portugal, México, Chile e especificamente no Brasil, por secretarias municipais de educação e escolas particulares.

O interesse mútuo pelas temáticas supracitadas dos dois professores permitiu a vinda do projeto para o Brasil. Dessa forma, a Profa. Jussara C. B. Tortella se responsabilizou não só pela divulgação do material, mas também pela realização de pesquisas que verificassem a sua contribuição para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem dos alunos.

Uma secretaria de educação da Região Metropolitana de Campinas foi a primeira a adotar o projeto no Brasil. A implementação ocorreu em turmas de 5º anos das escolas de período integral da cidade. A partir disso houve a formação dos professores e demais integrantes da equipe pedagógica, com o intuito de apresentar e discutir os conhecimentos básicos para um trabalho com a autorregulação da aprendizagem.

Além da formação de professores, também faz parte do projeto um acompanhamento do processo de aprendizagem das estratégias de autorregulação dos alunos, que se dá por meio da aplicação de vários instrumentos, sendo eles: Questionário de Auto-eficácia em um domínio; Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA); Inventário de Processos de Estudo (IPE); Questionário de Estratégias de Controle Volitivo (QECV); Questionário de Procrastinação (QP). Estes instrumentos foram aplicados pelo grupo de pesquisa coordenado pela Profa. Jussara C. B. Tortella, equipe que também foi responsável, juntamente com o Prof. Pedro Rosário pela organização dos dados no programa *StatisticalPackage for the Social Sciences* versão 20.

Foi neste contexto, marcado pela parceria entre os professores, a vinda do projeto para o Brasil e a possibilidade de se pesquisar uma temática recente e com muitas possibilidades, que demos início a presente pesquisa, intitulada “Atitudes que contribuem para a prática do estudo no ensino fundamental: a experiência de um projeto de autorregulação”.

3.1.1 Projeto “As Travessuras do Amarelo”

“As Travessuras do Amarelo” consiste em um projeto que visa propiciar ao aluno o conhecimento sobre sua própria forma de aprender e a aprendizagem de estratégias que o permitam enfrentar os desafios do processo de aprendizagem. Além do livro infantil “As Travessuras do Amarelo”, que conta a história das cores do Arco-íris que juntas utilizam diversas estratégias para encontrar o Amarelo que se perdeu, o projeto também traz o manual do professor, com o aporte teórico que

sustenta a autorregulação da aprendizagem, a metodologia e operacionalização do projeto.

A justificativa pela escolha da faixa-etária do 1º ciclo do Ensino Básico está, segundo os autores, “[...] ancorada na urgência da promoção de competências de autonomia e auto-regulação da aprendizagem o mais cedo possível” (ROSÁRIO, NUÑEZ E PIENDA, 2007, p. 8). Segundo os autores, o projeto em si apresenta um modelo de infusão curricular, em que a autorregulação da aprendizagem é trabalhada transversalmente aos conteúdos curriculares, possibilitando que o professor utilize as aprendizagens das estratégias em diferentes situações escolares, ou seja, nas diferentes disciplinas ou atividades.

Além da aprendizagem e utilização das estratégias em situações escolares, outro objetivo do projeto é a transferência dessas aprendizagens para outras situações, em que o aluno possa estabelecer objetivos e orientar-se na direção deles. A transferência de estratégias

[...] é um dos objetivos principais do processo de aprendizagem, mas consta-se que muito frequentemente os alunos deixam de usar as estratégias de aprendizagem fora das situações em que estas foram aprendidas, porque não entendem que uma estratégia particular se aplica a novas situações, ou porque não sabem – e ou não querem- fazer esforço para a adaptarem outras situações ou tarefas (ROSÁRIO, NUÑEZ E PIENDA, 2007, p. 29).

Para Phye (1992 apud ROSÁRIO, NUÑEZ E PIENDA, 2007, p. 40) o desenvolvimento de transferência ocorre em três etapas, como é possível visualizar no quadro 12.

Quadro 8 - Etapas do desenvolvimento de transferência de estratégias de aprendizagem.

Na fase da aquisição, os alunos devem receber instruções específicas sobre as estratégias de aprendizagem e sobre como usá-las em contexto. Esta etapa de aprendizagem deve ser acompanhada da possibilidade de praticar a sua utilização em tarefas diversificadas, reflectindo sobre porquê, quando e como as estão a usar.

Na fase da retenção, o recurso à prática autónoma com *feedback* adequado fornece aos alunos informações sobre a utilização de estratégias de aprendizagem, sublinhando a sua instrumentalidade.

Para favorecer a fase da transferência, o educador deveria fornecer novos problemas que pudessem ser resolvidos recorrendo às mesmas estratégias. A motivação dos alunos para utilizar essas estratégias de aprendizagem seria incrementada pela compreensão da sua utilidade.

Fonte: PHYE (1992 apud ROSÁRIO, NUÑEZ E PIENDA, 2007, p. 40).

Um aspecto importante do projeto é a descrição de como o docente pode trabalhar com a narrativa “As aventuras do Amarelo” com seus alunos. Os professores recebem durante a formação um material intitulado “AUTO-REGULAÇÃO EM CRIANÇAS *SUB-10*: PROJECTO Sarilhos do Amarelo” que aborda o marco teórico, a metodologia e a operacionalização do projeto. Durante as formações os professores são orientados a realizarem previamente a leitura dos capítulos e preparar as intervenções a serem realizadas durante a discussão da história e o desenvolvimento de novas atividades. As perguntas a serem realizadas aos alunos têm como objetivo possibilitar reflexões sobre o uso de estratégias de autorregulação. Nesse espaço de formação, os professores têm a oportunidade de trocar com seus pares os procedimentos a serem utilizados no desenvolvimento do projeto.

A intencionalidade no trabalho docente pode ser verificada pelas orientações contidas no material ao professor, que sugere a utilização de três etapas no desenvolvimento do projeto:

- a) O conhecimento declarativo: explicar os conceitos e as estratégias apresentadas pelos personagens durante a história;

- b) O conhecimento procedimental: a partir da discussão da história, evidenciar com os alunos os procedimentos utilizados pelos personagens que podem ser aplicados em situações de sala de aula ou em outras situações que não escolares.
- c) O conhecimento condicional: discutir com os alunos quando e por que utilizar as estratégias discutidas no projeto ou em outras situações.

No tópico Metodologia do referido material são sugeridos alguns passos para o trabalho com o projeto em sala de aula, descritos no quadro 9:

Quadro 9- Os passos do Projeto.

<p>Passo 1. Montar o cenário</p> <p>A fim de promover o envolvimento e motivação das crianças, é importante delimitar no tempo e no espaço as actividades, sublinhando a sua singularidade. As crianças gostam de alguma solenidade e, sobretudo, de rotinas associadas às diferentes tarefas. Este ambiente pode ser conseguido, por exemplo, sentando as crianças em círculo, instituindo a “Hora do Amarelo”, iniciando a narração da estória depois da canção do Amarelo, colocando um gorro amarelo para contar a estória, terminando sempre a actividade com o refrão: “Vitória, vitória, acabou-se a estória. A lição que ouvi vou tentar aplicar. A lição que aprendi vou tentar recordar. Vitória, vitória, adeus linda estória”, entre outras sugestões. Estas rotinas, associadas a pormenores que as recheiam, enquadram a narrativa e dão-lhe suporte. Com esta sinalização externa as crianças preparam-se mais facilmente para a tarefa, disponibilizando-se para a aprendizagem daí decorrente.</p>
<p>Passo 2. Utilizar organizadores prévios</p> <p>Uma vez que esta narrativa é longa, é importante prever um organizador prévio sob a forma de uma breve recapitulação dos factos e acontecimentos anteriores de modo a organizar a estrutura narrativa. Este breve resumo tem como finalidade centrar as crianças na estória, lembrando os últimos episódios narrados e preparando-as para a narração/leitura seguinte.</p> <p>Para implicar as crianças nas situações em que for julgado adequado, estas poderiam assumir esta tarefa preparando-se com antecedência. Esta proposta promove, obviamente, a realização e o treino do resumo, mas também a responsabilização pessoal, incentivando a contribuição pessoal para a aprendizagem dos demais. Para além do breve resumo e contextualização da estória, finalidade principal desta metodologia, é importante reflectir com as crianças estes ganhos auto-regulatórios paralelos e a sua aplicabilidade noutras situações da vida.</p>
<p>Passo 3. A narração da estória</p> <p>Para que a narrativa possa ser compreendida, deve ser clara e visual. Para tal é importante que o narrador conheça o texto com antecedência, quer para o ler, quer para o contar com entoação e vivacidade.</p> <p>Os gestos, ilustrando algumas das acções da estória; a análise das imagens do livro; a modelação de voz, enfatizando algumas partes ou diálogos; ou as pausas suspensivas da acção são exemplos de recursos estilísticos a que o educador pode recorrer para excitar a atenção e a concentração das crianças.</p>
<p>Passo 4. A exploração da estória</p> <p>No final de cada narração/leitura, antes de iniciar a discussão dos conteúdos ou para a realização das actividades sugeridas mais à frente neste livro, é importante promover a reflexão, guardando uns breves momentos para pensar e organizar as ideias apresentadas. Nas primeiras vezes, sobretudo com crianças mais pequenas, esta tarefa tem de ser explicada e exemplificada pelo adulto (e.g., apresentando em voz alta as suas reflexões, questões e preocupações), até que, posteriormente, as crianças possam realizá-la autonomamente.</p>

Fonte: Rosário, Nuñez, González-Pienda (2007, p. 57-58)

Percebe-se que a estrutura do projeto está pautada na reflexão do aluno sobre as diferentes estratégias que podem ser utilizadas por ele. Sendo assim conclui-se que o objetivo não é a mera reprodução de atitudes que contribuam para o estudo, mas sim uma atitude gerada a partir da escolha e da reflexão do

próprio indivíduo, enfim o desenvolvimento de estratégias que podem auxiliá-lo em diversas ocasiões além do âmbito escolar.

3.2 Participantes

Participaram da pesquisa oitenta e cinco alunos e três professoras de três escolas de uma rede municipal de ensino da região metropolitana de Campinas. Como a adoção do projeto ocorreu nas turmas de 5º ano da referida rede Municipal, foi preciso, por meio de uma mostra intencional, realizar a escolha do grupo que participaria da pesquisa. Priorizamos na escolha do ambiente a ser pesquisado, as escolas em que a professora responsável pela aplicação do projeto, que ocorria no contraturno, fosse a mesma professora das disciplinas curriculares, no período normal de aula. Essa característica propicia a infusão curricular, pois torna possível o trabalho com as estratégias de aprendizagem nos momentos do projeto e também nas disciplinas constituintes da grade curricular. A partir deste critério, foram selecionadas três turmas em três diferentes instituições escolares. Essas escolas serão aqui denominadas como escolas A, B e C. A partir da escolha das turmas conseguimos totalizar oitenta e cinco alunos que participariam da pesquisa.

As três professoras responsáveis pela aplicação do projeto serão no decorrer da pesquisa associadas às escolas em que exercem a docência. As professoras das escolas A e B são formadas em Pedagogia e a professora da escola C é formada em Letras, todas são professoras dos 5º anos.

O desenvolvimento do projeto se deu em escolas de período integral, no período oposto ao de aula, onde geralmente ocorrem vários projetos como o de circo aonde as crianças têm aulas de tecido aéreo e malabares e também o projeto de leitura que trabalhou com as leituras e atividades das “Travessuras do Amarelo”.

3.3 Perfil das escolas³

No período da manhã os alunos das escolas de período integral frequentam as aulas do conteúdo regular, tendo um intervalo para o almoço que é servido na própria escola. No total são oferecidas quatro refeições diárias e o cardápio é organizado por uma nutricionista. No período da tarde ocorrem atividades diferenciadas através dos projetos educacionais, como prática esportiva, recreação, judô, música, informática, prática de leitura, artesanato, contação de histórias, jogos de raciocínio, aulas de circo e inglês.

As escolas possuem uma biblioteca, sala de recursos tecnológicos com mesas educacionais, TV, lousa digital e laboratório de informática. Os espaços externos são amplos e contam com quadra esportiva, refeitório, sala de professores, banheiros amplos e adaptados.

Escola A

A equipe pedagógica é formada por 18 professores, uma diretora e uma coordenadora pedagógica. Conta ainda com oito funcionários efetivos e dois funcionários terceirizados. A escola oferece à comunidade os níveis de ensino de Educação Infantil (3 turmas) e Ensino Fundamental (1 turma do 1º ano, 2 turmas do 2º ano, 2 turmas do 3º ano, 2 turmas do 4º ano e uma turma do 5º ano).

Escola B

A equipe pedagógica é formada por 12 professores, uma diretora e uma coordenadora pedagógica. Conta ainda com funcionários efetivos e funcionários terceirizados. A escola oferece à comunidade as modalidades de Educação Infantil (2 turmas) e Ensino Fundamental (2 turmas do 1º ano, 2 turmas do 2º ano, 2 turmas do 3º ano, 2 turmas do 4º ano e 2 turmas do 5º ano).

³ Informações retiradas no site oficial da Secretaria Municipal pesquisada e das observações.

Escola C

A equipe pedagógica é formada por 13 professores, uma diretora e uma coordenadora pedagógica. Conta ainda com 11 funcionários efetivos e 8 funcionários terceirizados. A escola oferece à comunidade as modalidades de Educação Infantil (5 turmas) e Ensino Fundamental (2 turmas do 1º ano, 2 turmas do 2º ano, 1 turma do 3º ano, 2 turmas do 4º ano e 1 turma do 5º ano).

3.4 Procedimentos de coleta de dados

A partir da autorização do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética, conforme o parecer 478.934, e também do consentimento da Secretaria da Educação para o desenvolvimento da pesquisa, iniciamos o contato com as instituições escolares, seguindo os procedimentos necessários de acordo como o Comitê de Ética acerca de pesquisas envolvendo seres humanos e também das orientações da Secretaria da Educação. Fomos orientadas a avisar antecipadamente nossas visitas às escolas para a coleta de dados à orientadora pedagógica responsável pelas escolas participantes da pesquisa. Dessa forma, as idas a campo não ocorriam diretamente na instituição escolar, dada essa orientação; primeiramente nos dirigíamos à Secretaria de Educação e com o acompanhamento da orientadora íamos às escolas.

Entramos em contato com as diretoras e coordenadoras das três escolas que haviam sido selecionadas. Neste encontro explicamos a necessidade da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE e combinamos que cada escola se organizaria para este procedimento.

Os questionários de caracterização dos participantes (professores), as narrativas dos alunos sobre as aprendizagens ocorridas durante o projeto, bem como a entrevista com as professoras foram instrumentos elaborados pela pesquisadora a partir dos objetivos da presente pesquisa. Para a coleta deste material aguardamos a autorização por meio do TCLE e agendamos com a

equipe gestora as datas para coleta do material empírico que deveria ser acompanhada pela orientadora.

O Inventário de Processos de Auto-Regulação da Aprendizagem (IPAA), como fora abordado anteriormente, já é um instrumento que faz parte do projeto, sendo assim, estes dados também foram utilizados nesta pesquisa, com intuito de complementar os outros instrumentos.

3.5 Instrumentos

Considerando o objetivo geral da presente pesquisa que foi identificar possíveis mudanças de atitudes com relação ao estudo em alunos do 5º ano do Ensino Fundamental participantes de um projeto de autorregulação da aprendizagem, e dos objetivos específicos: (I) Verificar as concepções dos alunos e professores acerca das aprendizagens ocorridas pelos alunos durante o desenvolvimento do projeto; (II) Analisar, a partir das narrativas dos alunos, possíveis transferências das aprendizagens ocorridas durante o projeto para situações cotidianas; (III) Avaliar a influência do projeto para a melhoria da autorregulação, do controle volitivo e procrastinação dos alunos em situações escolares, utilizamos os seguintes instrumentos:

- **Questionário**- foi elaborado com o intuito de coletar dados para a identificação e caracterização dos professores (ANEXO5);
- **Narrativas** - foram construídas a partir dos trechos do livro “As travessuras do Amarelo” (ANEXOS 6 e 7). Após a leitura de cada trecho o aluno escrevia sobre o que aprendeu com aquela leitura (que foi trabalhada no projeto) e também sobre situações vivenciadas relacionadas a essa aprendizagem. Essa proposta de narrativa surgiu após verificarmos que além de estratégias para aprendizagem, os personagens do livro “As travessuras do Amarelo” também passam por situações que possibilitam diversas reflexões que extrapolam o processo de aprendizagem e o ambiente escolar. Dessa forma construímos as questões da narrativa com base nas estratégias de aprendizagem e complementamos com questões

que trazem atitudes importantes e inerentes a um aprendizado robusto e qualitativo.

Questão 1- Essa primeira questão foi elaborada a partir de um trecho do livro que evidencia um trabalho de colaboração e as consequências positivas do trabalho colaborativo.

Questão 2- Nesta parte da narrativa, os alunos são incitados a refletir sobre um trecho do livro que fala sobre a persistência. “Há sempre um caminho, quem não desistir há de conseguir” (ROSÁRIO, NUÑEZ E PIENDA, 2012, p. 15).

Questão 3 – A terceira questão da narrativa traz um trecho sobre as etapas e estratégias existentes no PLEA (planejar, executar e avaliar).

Questão 4 – A última questão que traz o trechos do livro fala sobre o erro. “Todos podemos errar, o importante é conseguirmos reconhecer nossos erros, pedir desculpas e tentar não fazer de novo” (ROSÁRIO, NUÑEZ E PIENDA, 2012, p. 74). Um dos objetivos centrais do projeto é promover nos alunos a autorregulação da aprendizagem, porém com base nos trechos das narrativas é possível perceber quantas outras possibilidades de aprendizagem e reflexão podem se proporcionadas a partir da leitura e discussão da história.

Questão final - A última questão da narrativa dos alunos, diferentemente das outras, diz respeito às mudanças atitudinais percebidas por eles mesmos após a participação no projeto.

Com este instrumento buscamos responder os objetivos específicos de (I) Verificar as concepções dos alunos e professores acerca das aprendizagens ocorridas pelos alunos durante o desenvolvimento do projeto e (II) Analisar, a partir das narrativas dos alunos, possíveis transferências das aprendizagens ocorridas durante o projeto para situações cotidianas;

- **Entrevista-** A entrevista das professoras consistiu em questões acerca do trabalho com o projeto, por meio deste instrumento elas relataram as experiências vivenciadas e as mudanças por elas percebidas com a realização deste trabalho. Pretendeu-se, com o auxílio da entrevista, complementar os dados referentes à concepção dos professores acerca das aprendizagens ocorridas durante o projeto (ANEXO 8). Este

instrumento foi utilizado para atender o objetivo de verificar as concepções dos alunos e professores acerca das aprendizagens ocorridas pelos alunos durante o desenvolvimento do projeto

- **Questionários do projeto** – Se referem a instrumentos já validados, composto pelos seguintes registros: Inventário de Processos de Auto-Regulação da Aprendizagem (IPAA); Questionário de Estratégias de Controle Volitivo (QECV); Questionário de Procrastinação (QP). Estes instrumentos foram aplicados quatro vezes, antes, durante e depois do projeto com o intuito de avaliar a melhoria da autorregulação, do controle volitivo e procrastinação dos alunos em situações escolares, conforme o 3º objetivo específico. (ANEXO 9)

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A apresentação e análise dos dados seguirá a ordem dos objetivos da pesquisa. Dessa forma descreveremos o objetivo e os instrumentos correspondentes.

4.1 As aprendizagens ocorridas durante o projeto “As travessuras do Amarelo”

O primeiro objetivo específico foi definido com o intuito de **verificar a concepção dos alunos e professores acerca das aprendizagens ocorridas pelos alunos durante o projeto**. Para isto utilizamos as entrevistas dos professores e as narrativas em que os alunos relatam as suas aprendizagens a partir projeto. Por fim, utilizamos também a questão final da narrativa, em que os alunos são incitados a repensar suas atitudes perante os estudos antes e depois do projeto de autorregulação da aprendizagem.

Conforme explicitado anteriormente, a construção de quatro das cinco questões da narrativa se deu a partir de trechos da história “As travessuras do Amarelo”. Na primeira questão que trazia um trecho retirado do início do livro, os alunos se depararam com uma situação que envolvia a colaboração.

Os peixes de cores brilhantes nadam alegres ao longo do rio, deliciando-se com o que a água lhes serve generosamente; os ursos esfregam as costas nas gordas e rugosas árvores enquanto se preparam para, sem dar na vista, recolher uma mão cheia de mel da colmeia das abelhas... Todos estão a serviço de todos. Juntos, ajudam-se; juntos, fazem maravilhas. Aprenderam isso há muito, muito tempo e não estão dispostos a mudar (ROSÁRIO, NUÑEZ E PIENDA, 2012, p. 9).

Na questão 1 “A”: “A partir deste trecho da história, o que você aprendeu?”, conseguimos elencar três categorias, sendo que uma dela apresentou subcategorias. Para a construção de categorias, dessa e de outras questões, inicialmente foi realizada a leitura de todas as narrativas, para que fosse possível identificar palavras-chave relacionadas. Após destacadas as palavras-chave, as

respostas foram agrupadas por similaridade de conteúdo. Para nomear as categorias utilizamos principalmente a linguagem presente nas referências sobre autorregulação da aprendizagem. É importante destacar que algumas respostas se enquadravam em mais de uma categoria, portanto, o número de respostas não corresponde exatamente ao número de participantes.

Categoria 1: Ajuda social. Nesta categoria foram agrupadas as respostas que se referiam à ajuda.

1.1 Ajudar o outro: A ajuda social envolve outros sujeitos além de si, a partir dessa ideia algumas das respostas que deram origem a essa subcategoria demonstram uma aprendizagem sobre a ajuda em relação ao outro, ou seja, prestar ajuda a alguém. Destacamos duas respostas que ilustram essa subcategoria:

A25⁴: Que precisamos ajudar o outro e nunca esquecer que você pode fazer a diferença.

B8: Que todos estão a serviço de todos, e que devemos ajudar os outros.

1.2 Receber ajuda: Além de respostas relacionadas a ajudar o outro, também foi possível visualizar questões relacionadas ao recebimento de ajuda. Como exemplo, destacamos algumas respostas dos alunos:

A23: Aprendi que em algumas ocasiões precisamos de alguém para nos ajudar.

A14: Eu aprendi que eu dependo do outro, um dia eu caí de bicicleta e me ajudaram.

Categoria 2 – Valorização do trabalho em grupo/equipe. Essa categoria se destinou a respostas que se referiam ao trabalho em grupo.

B7: Aprendi que todos juntos fazemos diferença.

C4: Eu aprendi que todos nós devemos ficar juntos para fazer uma coisa que possa ser compartilhada a todos.

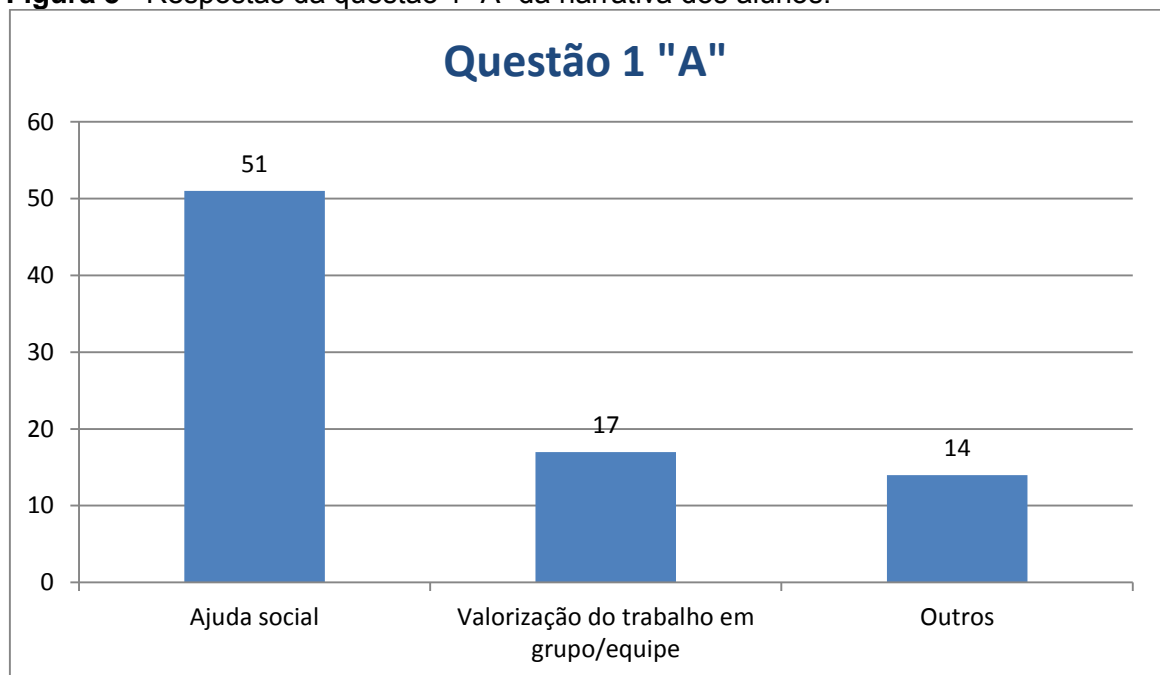
⁴ A letra “A” se refere à escola e o número à ordem do aluno na tabela de respostas.

Categoria 3- Outros. Nesta categoria foram organizadas as narrativas que não responderam à pergunta realizada, pois se referiram aos aspectos textuais da história ou foram incoerentes na escrita dificultando a compreensão do pesquisador.

B11: *Que o bosque tem harmonia.*

A24: *Que os ursos esfregavam as costas para recolher o mel.*

Figura 5 - Respostas da questão 1 "A" da narrativa dos alunos.



Fonte: Dados da pesquisa.

A partir do trabalho elaborado em sala de aula com base no projeto “As travessuras do Amarelo”, as crianças relataram ter aprendido questões sobre “Ajuda social” e “valorização do trabalho em grupo/equipe”.

Como pode ser visualizado na **Figura 5**, dezessete respostas relataram aprendizagens referentes ao trabalho em equipe, enquanto cinquenta e uma destacaram a ajuda social, ou seja, a maioria dos alunos relataram ter aprendido questões referentes à ajuda.

Dessas cinquenta e uma respostas, quarenta e seis destacaram a ajuda ao outro, trinta e três discorreram sobre receber ajuda e uma não especificou a ajuda social. Como dito, o número representado no gráfico corresponde às respostas dos questionários e não ao número de alunos.

De maneira geral é possível verificar que as aprendizagens dos alunos, a partir deste trecho estão atreladas principalmente à ajuda social, e em segundo plano, mas com um resultado também considerável, à valorização do trabalho em grupo/equipe.

Essas respostas que surgiram a partir das narrativas dos alunos demonstram coerência com os objetivos do projeto, pois de acordo com Rosário, Núñez e Pienda (2007, p. 8), no livro “As travessuras do Amarelo”

A vida está organizada de uma forma narrativa e as histórias povoam o imaginário das crianças, pelo que intencionalizamos numa história propositadamente escrita para este efeito um conjunto de processos e de estratégias de aprendizagem a serem trabalhadas com as crianças (e.g. estabelecimento de objetivos; organização do tempo; trabalho em grupo; monitorização das tarefas, tomada de decisões, avaliação dos processos).

O trabalho em grupo, na perspectiva destes autores é algo que deve fazer parte da intencionalidade do planejamento da aula, considerando interação com o outro é momento propício para se aprender estratégias de aprendizagem.

Além de ser um objetivo do projeto, o trabalho em grupo também pode ser visto como uma possibilidade de se trabalhar o respeito mútuo e conseqüentemente a autonomia moral da criança, considerando que este é um momento que permite à criança “compreender o outro e a se fazer compreender por ele” (PIAGET, 2004, p. 82).

A valorização do trabalho em grupo, que os alunos relataram ter aprendido, é importante não só no ambiente escolar em que ele tem a possibilidade de aprender com seus pares, mas também na vida em sociedade que traz diversas situações em que esse tipo de relação em grupo é exigida.

O intuito da narrativa não foi levar o aluno a pensar somente no trecho da história, mas também nas discussões ocorridas em aula, ou seja, nas reflexões

orientadas pela professora a partir daquele trecho da história. A princípio, a simples resposta da narrativa pode ser considerada algo ainda inconsistente para abordar as aprendizagens dos alunos, porém, a complementariedade das entrevistas fornecidas pelas professoras corroboram os dados obtidos nessa questão.

Quando questionada se os alunos aprenderam algo com o projeto “As travessuras do Amarelo” a Professora da escola “A” aponta o seguinte:

“Sim, a parte de relacionamento foi muito interessante, no trabalho em grupo eu acho que eles conseguiram se relacionar melhor, eles conseguiram assim resolver as diferenças de opiniões, estabelecer alvos né? Então sempre tinha um líder, então eu acho que nessa parte foi muito interessante” (Fonte: Dados da pesquisa).

As respostas dos alunos e a entrevista com a professora demonstram um reconhecimento por parte do grupo sobre a relevância da ajuda social e do trabalho em equipe. Reconhecer estes dois elementos como importantes é algo relevante não só nas relações de ensino, mas também nas outras relações sociais onde a cooperação e ajuda ao outro também se apresentam como atitudes contributivas para uma vida melhor em sociedade.

Analisando agora a expressividade das respostas que se referiam à ajuda social, podemos considerar que este é um dado positivo para a vida do aluno dentro e fora da escola. Tratando-se especificamente do contexto escolar, quando um aluno compreende que pode ajudar o outro e que também pode solicitar e receber ajuda, ele estará reconhecendo uma das estratégias importantes na busca da aprendizagem.

Para Serafim e Boruchovitch (2014, p. 150), essa “[...] é considerada como uma das estratégias mais relevantes, visto que possibilita ao educando aprender outras habilidades, mantendo-o ativo na realização de tarefas escolares”. Complementando as ideias dessas autoras Newman (1990 apud SERAFIM E BORUCHOVITCH 2014, p. 150) aponta que

A criança que pergunta e obtém assistência, quando é necessária, além de resolver suas dificuldades acadêmicas, adquire

conhecimentos e habilidades que poderão ajudá-la futuramente, como, por exemplo, saber elaborar melhor suas dúvidas e dificuldades, bem como escolher uma pessoa melhor para ajudá-la.

Dessa forma, compreende-se a pertinência de situações em que as crianças possam refletir sobre a ajuda social e o trabalho em equipe, e ao mesmo tempo possam vivenciar e praticar essa aprendizagem que por elas foi refletida.

Questão 2 “A”

Nessa parte da narrativa, o trecho da história traz uma situação que envolve a escolha de persistir ou desistir:

- Muito bem, muito bem. ic! – o Rio-dos-Soluções fez uma pausa para refletir e continuou. – Digo apenas a vocês que há um caminho, ic!, há sempre um caminho, ic! Quem não desistir há de conseguir, ic! Pode haver momentos difíceis, mas nunca se esqueçam disso, e agora boa viagem, ic! Espero que a planejem bem, ic! Até a próxima, adeus, adeus! Ic!” (ROSÁRIO, NUÑEZ E PIENDA, 2012, p. 15).

A partir deste trecho do livro, os alunos foram questionados sobre o que aprenderam com base na situação vivenciada pelas cores. A partir das respostas foi possível elencar três categorias.

Categoria 1: Persistência. Nesta categoria foram agrupadas as respostas que se referiam à persistência.

A18: Nunca devemos desistir e sempre há uma solução para o problema.

B18: Que devemos tentar fazer as coisas até conseguir.

Categoria 2 – PLEA. Nesta categoria foram agrupadas as respostas que remetiam a aprendizagem às etapas do PLEA (Planejar, executar e avaliar).

C25: Que devemos usar o PLEA para conseguir o que queremos.

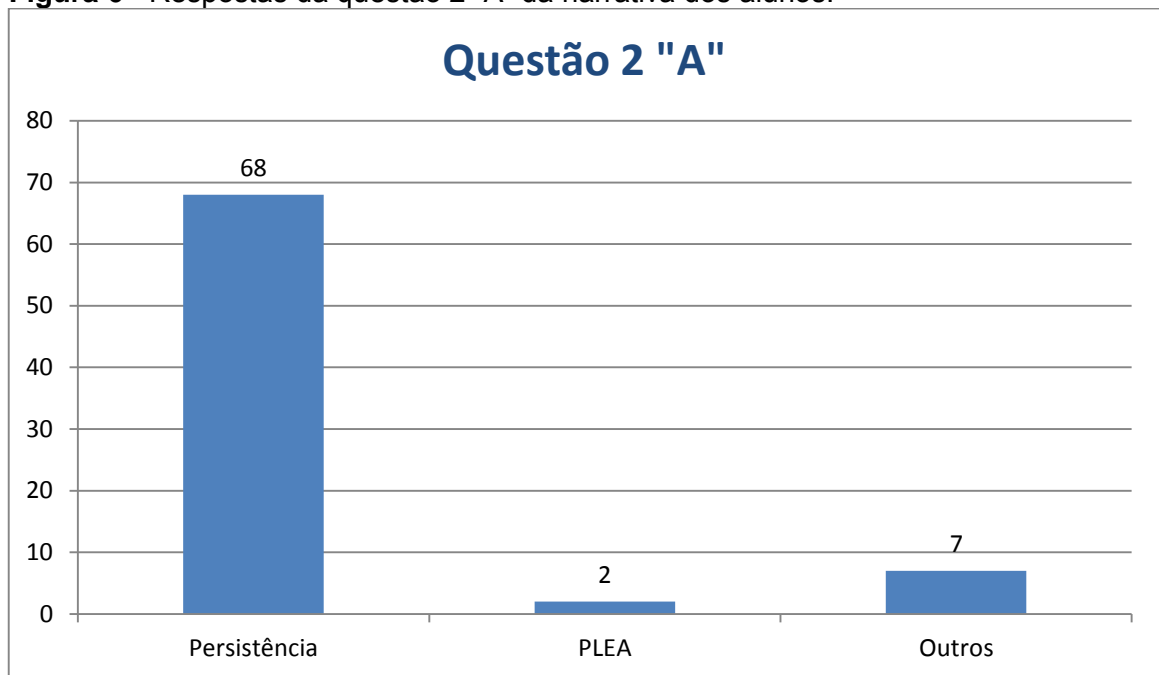
C23: Que se tivermos um problema não desistir, planejar depois avaliar e executar pra ver se deu tudo certo.

Categoria 3- Outros. Nesta categoria foram organizadas as narrativas que não tinham coerência com a pergunta realizada.

B14: *Momentos incríveis, não esquecer, boa viagem, planejar bem e adeus.*

C9: *Eu aprendi mais da história do livro as travessuras do amarelo, aprendi tudo sobre o livro, e eu gostei muito do livro.*

Figura 6 - Respostas da questão 2 "A" da narrativa dos alunos.



Fonte: Dados da pesquisa.

Com base nos dados apresentados na figura 6, é possível observar um resultado significativo de alunos que relataram em suas narrativas a aprendizagem da persistência a partir deste trecho do livro.

Aqui destacamos também a categoria PLEA, mas em uma análise mais aprofundada, com base nas informações trabalhadas no quadro teórico, é possível perceber uma relação entre a persistência e o PLEA, pois ambos são importantes para se alcançar a aprendizagem.

Considerando o ambiente escolar e as dificuldades que podem surgir no processo de aprendizagem, a persistência é vista como um fator positivo que auxilia no processo para alcançar os objetivos.

Segundo Rosário, Nuñez e Pienda (2007) são diversos os fatores que podem levar a criança a optar por desistir, ao invés de persistir.

Podemos, por exemplo, identificar crianças com uma competência cognitiva limitada que lhes dificulta a tarefa de acompanhar as tarefas desenvolvidas na aula; crianças que não acreditam na sua capacidade para ultrapassar os obstáculos desinvestindo antes mesmo de iniciar a tarefa; crianças que não querem enfrentar-se com suas responsabilidades; crianças cujos limitados conhecimentos prévios não lhes permitam acompanhar a tarefa, ou outras que não encontram nas aprendizagens propostas argumentos que as motivem suficientemente . (ROSÁRIO, NUÑEZ E PIENDA, 2007, p. 16).

Com base nestes exemplos verificamos que de acordo com os autores, a autoeficácia e a motivação podem influenciar diretamente na escolha por desistir ou persistir.

Para os autores supracitados, “a autoeficácia vai evoluindo cimentada nos resultados mais ou menos positivos, que nos indicam a medida da nossa (in)capacidade relativamente a uma determinada tarefa ou área do conhecimento” (ROSÁRIO, NUÑEZ E PIENDA, 2007, p. 17), ou seja, quando perante uma dificuldade o aluno opta por desistir ele não só deixará de aprender, mas deixará também de vivenciar uma situação que poderia ser positiva alterando assim sua autoeficácia e motivação diante do mesmo contexto.

Segundo Silva e Sá (1993, p. 15)

[...] quando nos defrontamos com dificuldades na aprendizagem de um determinado tema, e assumimos um comportamento intencional para as ultrapassarmos, é-nos mais fácil tomar consciência de alguns componentes que concorrem para uma aprendizagem com êxito.

Ou seja, a escolha de persistir, ao envolver a reflexão sobre o que fazer e como fazer, propicia a tomada de consciência sobre as ações que contribuem para que o objetivo seja alcançado.

Assim, verificamos a relevância de atitudes de persistência no processo de aprendizagem, não só pela assimilação de um conteúdo e tomada de consciência das estratégias de aprendizagem, mas também pela construção do autoconceito e motivação do sujeito, questões que interferirão em sua vida acadêmica e social.

Questão 3 “A”

Na questão 3 são citados trechos do livro em que as cores do arco-íris aprendem sobre o PLEA.

Para planejar primeiro fazemos uma lista daquilo que precisamos saber e fazer para que tudo corra bem. Na sequência, vem a segunda fase: a execução (PLEA), que quer dizer pensar durante. Quando nos deslocamos, eu coordeno as tropas para que tudo ocorra de acordo com o previsto.

Por fim entramos na terceira e última fase: A avaliação (PLEA), que quer dizer pensar depois. Quando terminamos uma etapa, avaliamos se cumprimos o que tínhamos previsto. O Ciclo PLEA se completa. (ROSÁRIO, NUÑEZ E PIENDA, 2012, p. 26-27).

A primeira pergunta a partir deste fragmento da história, assim como todas as questões que guiam as narrativas, mantiveram a mesma estrutura da questão analisada anteriormente. Sendo assim o primeiro item foi: “A partir deste trecho da história, o que você aprendeu?”. Nesta questão foi possível elencar três novas categorias.

Categoria 1 – PLEA. Nesta categoria foram organizadas todas as respostas que mencionaram a aprendizagem do PLEA, ou seja, que por meio deste fragmento trabalhado em sala eles aprenderam sobre o planejamento (PL), execução (E) e avaliação (A).

C11: Que temos que usar o PLEA não só na escola, mas no dia a dia.

A16: As formigas ensinaram o PLEA e eu aprendi a planejar, executar e avaliar.

Categoria 2 – Avaliação. Nessa categoria, as crianças citaram a avaliação como algo que aprenderam e que por elas pode ser realizada.

A4: Aprendi que devemos avaliar para ver se cumprimos nosso objetivo.

A2: Eu aprendi que mesmo depois de terminar alguma coisa nós temos que avaliar.

Categoria 3 – Pensar antes. A criação dessa categoria se deu a partir de narrativas que apontaram “o pensar antes de agir” como uma aprendizagem propiciada pelo trabalho realizado da professora com base nessa passagem do livro.

C4: *Aprendi que devemos pensar muito antes de fazermos qualquer coisa.*

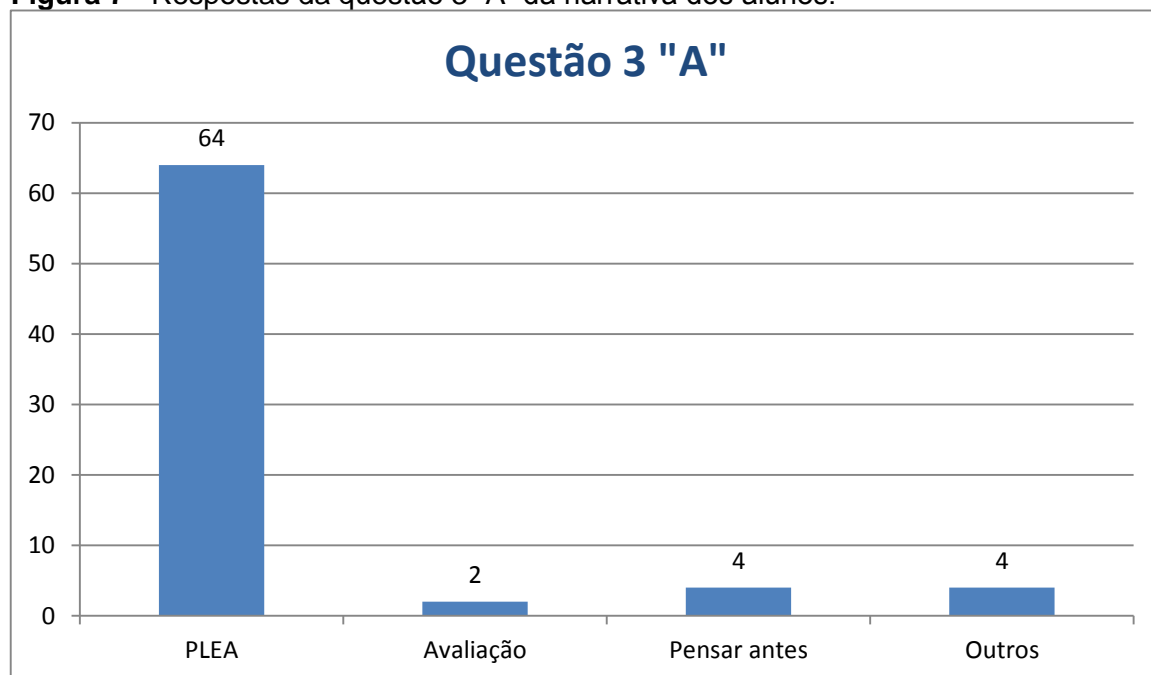
B6: *Pensar antes de fazer qualquer coisa.*

Categoria 4 – Outros. Foram agrupadas nessa categoria respostas que não foram utilizadas por não estar em consonância com a questão.

A14: *Ela ensinou a história.*

B17: *Que a formiga ensinou para as cores.*

Figura 7 - Respostas da questão 3 “A” da narrativa dos alunos.



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados da figura 7 demonstram a predominância de alunos que relataram ter aprendido sobre o PLEA a partir do trecho abordado na questão três. A avaliação e o “pensar antes” apesar de serem outras categorias também são etapas do PLEA.

Sabemos que aprender o PLEA é mais do que compreender seu significado, planejar executar e avaliar. A aprendizagem do PLEA está atrelada ao

desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem e à capacidade de utilizar diferentes estratégias para alcançar o aprender. A avaliação, bem como o pensar antes são estratégias de aprendizagem que fazem parte do ciclo PLEA. Sendo assim, todas as respostas consideradas nessa questão estão atreladas ao planejar, executar e avaliar. Quando os alunos destacaram a aprendizagem do PLEA compreende-se o uso de diversas estratégias e o “pensar antes” é uma delas.

Segundo Rosário (2004) todas as crianças são capazes de guiar seus comportamentos na direção de objetivos, planejando executando e avaliando (PLEA), porém nem sempre fazem isso de forma consciente e em situações como no processo de aprendizagem. Para este autor “[...] além de estimular comportamentos auto-regulados, os educadores também têm de se preocupar com o sentido deste processo...” (ROSÁRIO, 2004, p. 75).

O uso do planejamento, execução e avaliação pelos alunos se apresenta nas respostas como um uso consciente de estratégias, considerando que na narrativa eles foram incitados a refletir sobre situações em que utilizaram o PLEA ou a estratégia que aprenderam a partir do trecho. Dessa forma pode-se considerar que os alunos foram capazes de reconhecer situações onde utilizaram estes recursos, e os utilizaram de forma positiva no ambiente escolar, que conforme veremos no próximo objetivo foi o espaço mais citado por eles.

Questão 4 “A”

Na última das questões da narrativa que traz um recorte da história do livro, destacamos uma situação que fala sobre o erro:

Todos podemos errar, o importante é conseguirmos reconhecer nossos erros, pedir desculpas e tentar não fazer de novo. Como diz a avó do Sarabico: “muitas vezes, um pequeno tropeço pode evitar grandes quedas” (ROSÁRIO, NUÑEZ E PIENDA, 2012, p. 74).

A partir do trecho da história os alunos foram questionados sobre o que aprenderam. Com base nas respostas conseguimos elencar cinco categorias.

Categoria 1: Pedir desculpas. Foram agrupadas a esta categoria as respostas que apontavam o “pedir desculpas” como um aprendizado a partir do trabalho realizado com aquele trecho da história.

B10: Aprendi que pedir desculpa tem que permanecer, todas as vezes que brigamos devemos pedir desculpa.

C23: Se brigar com alguém você tem que pedir desculpas e ver o erro que cometeu e não fazer mais isso.

Categoria 2 – Reconhecer o erro. Nessa categoria foram agrupadas as respostas que se referiam a atitude de reconhecer o erro.

A4: Que errar é normal, só que temos que reconhecer nossos erros.

C29: Que devemos reconhecer nossos erros.

Categoria 3- Erro instrutivo. Agrupamos nessa categoria as respostas que se referiam ao erro como algo necessário para se aprender ou como algo que permite uma melhora posterior da ação.

C13: Aprendi que a gente erra, mas é errando que se aprende.

A25: Podemos errar, mas isso é para aprender, é para nosso futuro. Passos pequenos viram longos caminhos.

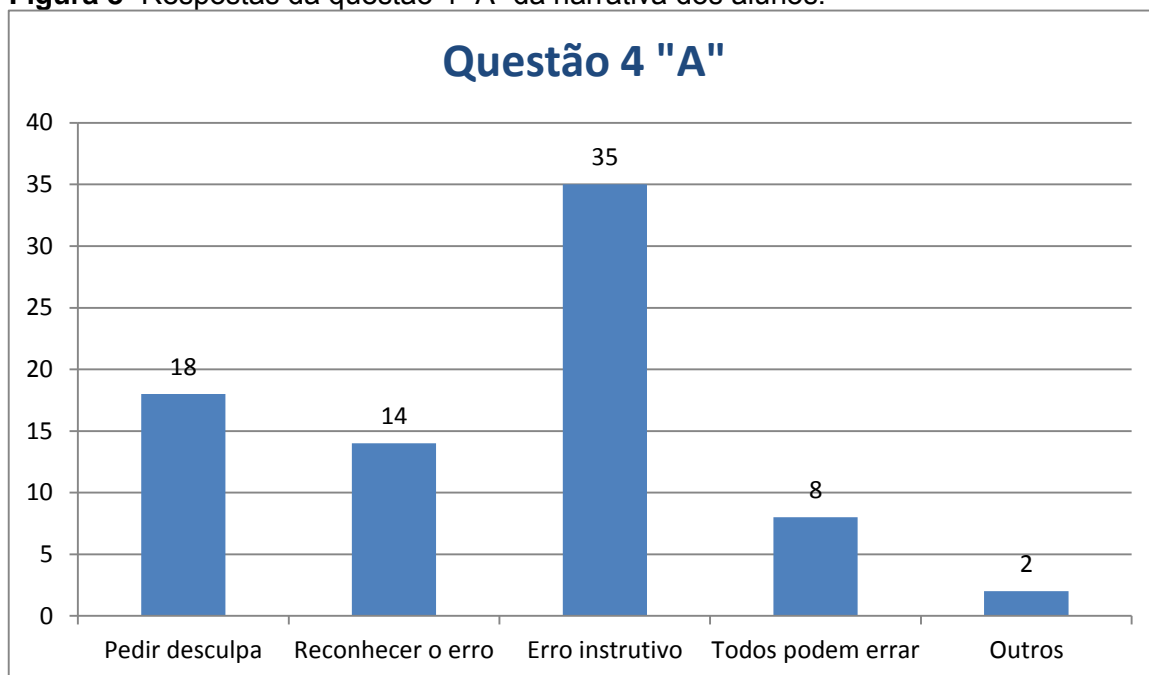
Categoria 4- Todos podem errar. Alguns alunos apontaram em suas narrativas que todos podem errar.

B4: Que não preciso ter medo porque todo mundo erra.

C7: Aprendi que todo mundo erra

Categoria 5- Outros. Nesta categoria foram organizadas as narrativas que não tinham coerência com a pergunta realizada.

C9: Eu aprendi que a história tem que ser mais informativa, eu não conseguia fazer história porque eu não prestava atenção.

Figura 8- Respostas da questão 4 “A” da narrativa dos alunos.

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com a figura 8, observa-se que um número considerável de estudantes aponta o erro como instrutivo. Este pode ser visto como um resultado significativo na perspectiva da autorregulação da aprendizagem, já que o erro é inerente ao processo de aprender, e a forma de lidar com o erro, positiva ou negativamente, pode influenciar o resultado deste processo.

Além do “erro instrutivo”, as respostas referentes a essa parte da narrativa, também destacaram, em resultados menores, mas ainda significativos, o pedir desculpa, o reconhecimento do erro e a possibilidade que todos têm de errar.

Rosário, Nuñez e Pienda (2007), destacam o posicionamento diante do erro como um fator importante no processo de aprendizagem. Segundo estes autores

O ambiente de aprendizagem deve ser gratificante, exigente e responsabilizador, nesse sentido, deve promover o valor instrutivo do erro e auxiliar os alunos a assumirem o controle do seu processo de aprendizagem monitorizando os seus comportamentos na direção dos objetivos.

Ao promover a aprendizagem do erro como algo instrutivo, o professor não estará contribuindo somente para o desenvolvimento de atitudes mais persistentes do aluno diante de situações em que o erro e a dificuldade estejam

presentes, ele contribuirá também para uma nova forma de construção do autoconceito e motivação, na medida em que este posicionamento interferirá na maneira de assimilar as experiências do erro, que podem ser consideradas negativas, ou positivas (instrutiva).

Dessa forma, percebemos que as aprendizagens a partir deste trecho foram positivas pois os alunos destacaram ter aprendido, a partir do trabalho realizado em sala de aula, a função instrutiva do erro.

Questão Final

Para verificar a concepção dos alunos, ao final do desenvolvimento do projeto, foi solicitada uma narrativa em que estes foram orientados a refletir sobre a rotina de estudos antes e depois da participação do projeto “As travessuras do Amarelo”, e também sobre suas atitudes face às dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem.

A questão foi elaborada da seguinte forma: Escreva sobre sua rotina de estudo: Antes do projeto quais eram suas atitudes quando não conseguia aprender? E hoje, o que você faz para conseguir aprender? E quais atitudes você toma quando surge alguma dificuldade?

Apoiada nessa questão que orientou as narrativas, as respostas foram organizadas em antes e depois, ou seja, como era a postura dos alunos antes das reflexões e aprendizagens propiciadas pelo trabalho do professor com base no projeto e hoje após essa experiência.

A partir das respostas referentes ao “antes” foi possível elencar sete categorias.

Categoria 1 - Desistência. Alguns alunos apontaram a desistência como uma atitude decorrente das dificuldades de aprendizagem.

A18: *Eu sempre desistia, tinha dificuldade e não tentava fazer as coisas.*

B9: *Eu não conseguia fazer e logo desistia.*

Categoria 2 - Ajuda social desfavorável. A ajuda social foi citada por um número de alunos como um meio “mais fácil”, em que não era preciso prestar atenção ou se esforçar para realizar as tarefas.

A9: *Eu não prestava atenção na explicação e depois pedia ajuda para os colegas.*

A14: *Eu não conseguia fazer nada e só pedia ajuda para colar a lição.*

Categoria 3 - Atitudes distratoras. Neste grupo de respostas os alunos apontaram que antes, quando não conseguiam aprender ou quando tinham alguma dificuldade acabavam desenvolvendo atitudes que os distraiam, tirando-os do foco da aprendizagem.

B13: *Eu não estudava, só ficava conversando e não queria saber de estudar.*

C29: *Eu achava que quando não conseguia fazer a lição eu podia bagunçar. Antes eu não dava minha opinião, só brincava durante a aula, quase não dava tempo de fazer as lições pois eu ficava muito distraída.*

Categoria 4 - Não conseguia. Nessa categoria foram agrupadas as respostas que mencionavam o fato de não conseguir realizar alguma atividade escolar.

C16: *Eu não conseguia fazer as lições direito.*

C8: *Eu não conseguia fazer algumas lições.*

Categoria 5 - Desorganização. Em algumas narrativas, os alunos citaram que antes do projeto tinham posturas de desorganização relacionadas aos estudos.

C10: *Quando tinha lição eu não tinha horário para estudar.*

C11: *Eu era desorganizado, fazia a lição à noite.*

Categoria 6 - Ajuda social. Em algumas narrativas foram citadas o uso de estratégias positivas frente às dificuldades de aprendizagem.

A16: *Quando eu estava com dificuldade para fazer um desenho na aula de artes eu pedia ajuda para o professor.*

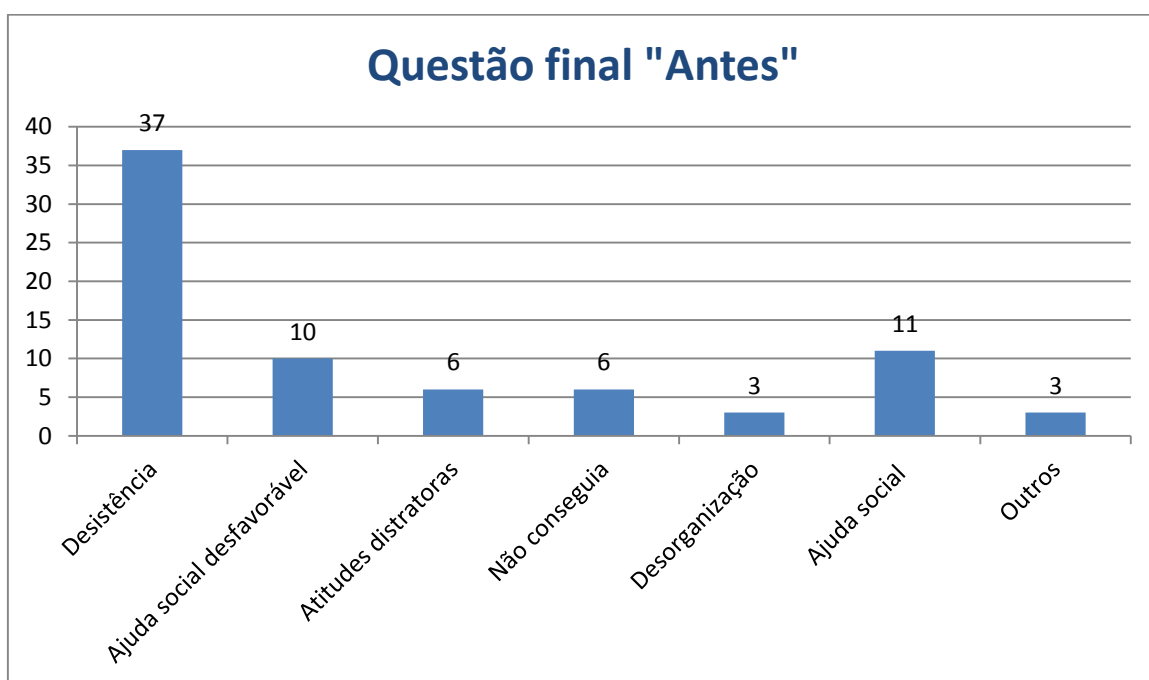
A21: *Eu pedia ajuda para conseguir entender.*

Categoria 7 - Outros. Foram agrupadas nessa categoria respostas que não foram utilizadas por não estar em consonância com a questão.

A3: *Eram assim minhas atitudes.*

B15: *Eu fazia desse jeito.*

Figura 9 - Respostas da narrativa final dos alunos "Antes".



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados obtidos a partir dessa questão demonstram um resultado relevante de alunos que desistiam diante das dificuldades de aprendizagem. Em suma, os números deste gráfico revelam uma quantidade expressiva de atitudes negativas perante o processo de aprendizagem, considerando que de oitenta e cinco alunos, somente onze apontaram ter atitudes capazes de contribuir para o aprendizado antes da participação no projeto.

Na questão sobre as atitudes dos alunos hoje, após a participação no projeto, foi possível listar seis categorias.

Categoria 1 - PLEA. Nesta categoria foram organizadas as respostas dos alunos que apontavam o uso do PLEA na busca do aprender.

B19: *Agora quando planejo, executo e avalio. As atividades ficam muito fáceis e melhorei a minha vida.*

C24: *Eu planejo, executo e avalio. Planejo para responder as perguntas e também eu avalio, “tipo” as provas, avalio antes de mostrar para a professora.*

Categoria 2 - Persistência. Alguns alunos mencionaram a prática da persistência após a participação no projeto.

B9: *Eu consigo fazer melhor, tento, tento, tento e tiro boas notas.*

A4: *Eu tento até conseguir e me lembro de um ditado: “quem não desistir há de conseguir”.*

Categoria 3 - Ajuda social. O pedido de ajuda foi outra estratégia mencionada pelas crianças após a participação no projeto.

A10: *Hoje quando não consigo aprender eu peço ajuda para um colega ou para a professora e tento me esforçar para aprender.*

C20: *Presto atenção na aula e na hora da lição tenho mais facilidade de compreender o que está escrito. Quando não consigo peço para a professora me ajudar.*

Categoria 4 - Esforço. Foram agrupadas nessa categoria as respostas dos alunos que relataram o esforço diante das dificuldades da aprendizagem.

A20: *Hoje me esforço mais para conseguir aprender.*

C10: *Eu me esforço para estudar.*

Categoria 5 - Organização. Alguns alunos apontaram em suas narrativas a postura de organização perante o estudo.

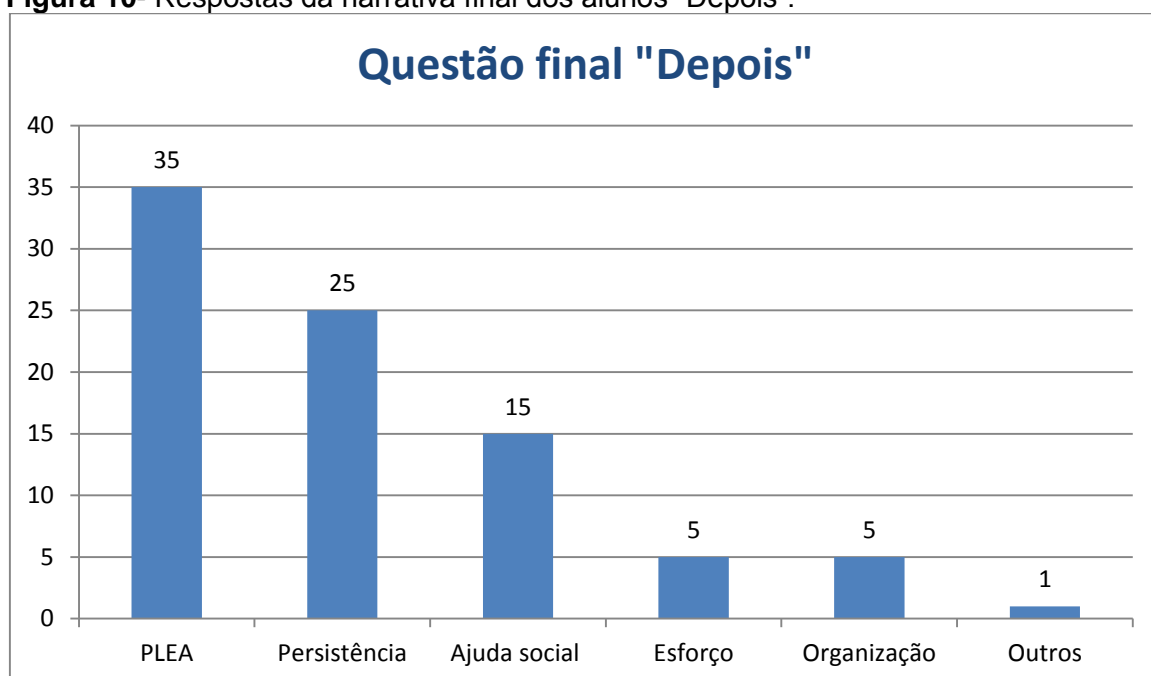
C11: *Sou mais organizado eu tenho mais interesse para o estudo.*

C2: *Tenho horários para fazer as lições e ficar longe de minhas distrações e cada dia estou aprendendo coisas novas.*

Categoria 6 – Outros. Nesta categoria foram organizadas as narrativas que não responderam à pergunta realizada, pois se referiram aos aspectos textuais da história ou foram incoerentes na escrita dificultando a compreensão do pesquisador.

A3: *Agora mudou.*

Figura 10- Respostas da narrativa final dos alunos “Depois”.



Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico oito apresenta que de acordo com as narrativas dos alunos, a participação no projeto contribuiu para o desenvolvimento de atitudes positivas diante das dificuldades do processo de aprendizagem. Considerando que antes suas reações eram principalmente de desistência, essa mudança apontada por meio das narrativas demonstra um grande avanço na busca do aprendizado efetivo.

Segundo Rosário, Nuñez e Pienda (2007, p. 15),

Habitualmente, os alunos com dificuldades de aprendizagem, ou apenas com baixo rendimento, sentem-se mal por não conseguirem acompanhar os seus colegas, não recebem o apoio devido na escola e em casa, não se esforçam o suficiente na realização de tarefas e, a pouco e pouco, abandonam o processo de aprendizagem desistindo de estudar e querer aprender os conteúdos escolares.

Como visto no capítulo teórico sucessivas experiências, como esta supracitada, podem levar o aluno a se perceber como incapaz de realizar determinada tarefa. Dessa forma o fato de desistir não consiste somente em deixar de realizar a atividade, pois quando desiste a criança afeta a percepção sobre si mesma, ou seja, sua autoeficácia podendo gerar posturas negativas para a aprendizagem em tarefas posteriores.

Os alunos apresentam nas narrativas mudanças de atitudes de desistência para o uso de estratégias que os auxiliam na busca da aprendizagem e que podem alterar suas crenças de autoeficácia. Um aluno que costumava desistir poderia por meio do esforço, da ajuda social e de outras estratégias inerentes ao PLEA conseguir realizar atividades que antes acreditava ser incapaz, alterando assim sua percepção de autoeficácia diante daquela atividade. É possível considerar essa mudança relevante não só para a efetivação da aprendizagem, mas também para a crença de autoeficácia e motivação do aluno.

Os dados obtidos na narrativa final corroboram os dados das questões anteriores, em que mais uma vez é evidenciada a aprendizagem de atitudes positivas frente às dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem.

Como apontam Silva e Sá (1993, p. 71), além de buscar o desenvolvimento de hábitos e estratégias de estudo, os projetos de autorregulação da aprendizagem também visam “[...] proporcionar o desenvolvimento de sentimentos de eficácia pessoal e de motivação para a aprendizagem”, sentimento que pode ser observado na transcrição da narrativa que traz as atitudes “antes” e “depois” da participação do programa.

Apesar do livro “As travessuras do Amarelo”, e a estrutura do projeto em sua totalidade trabalhar questões como o trabalho em equipe, a persistência e o erro instrutivo referentes às aprendizagens nos perguntávamos no início da

pesquisa se ao final do projeto as crianças teriam ou não aprendido estes ensinamentos.

Considerando que o objetivo das narrativas foi levar os estudantes a repensar o processo no qual passaram, lembrando as reflexões geradas em sala de aula, podemos inferir que as narrativas captaram a visão dos sujeitos sobre suas próprias aprendizagens, o que torna mais consistente os dados encontrados.

No outro instrumento, ainda referente ao objetivo de **verificar a concepção dos alunos e professores acerca das aprendizagens ocorridas pelos alunos durante o projeto**, as professoras foram entrevistadas com questões que envolviam suas percepções sobre as aprendizagens dos alunos.

Durante a entrevistas, as professoras foram incitadas a falar sobre as possíveis aprendizagens dos alunos e também sobre a ocorrência ou não de mudanças atitudinais.

Tratando-se especificamente da mudança de atitudes tivemos os seguintes relatos:

C⁵: *“Tinha criança que não tinha esse hábito de fazer lição de casa então eu sempre retomava com eles a importância dessa organização, e mesmo nos trabalhos em sala de aula em grupo notei também que eles começaram a colaborar, esperar a vez do colega, dar a sua ideia e eles trocaram experiências até chegarem em um consenso”.*

C: *“Eles começaram a ter um olhar diferente depois das avaliações de como foi fazer o trabalho o resultado final, eu notei isso...”*

A: *“Principalmente quando eles estudavam para prova, então eles falavam que tinham que parar e pensar, eles colocavam em prática todos aqueles procedimentos que a gente ensinou né, então eles tinham que ter o momento de reflexão deles, eu acho que foi bem interessante. Essa parte de relacionamento no meu caso com a minha turma específica melhorou muito.”*

⁵ A Letra se refere à escola em que a professora exerce a docência.

B: *“Principalmente o estudo, a se organizar enquanto ao estudo, o horário de estudo né...”*

Na transcrição 1, a professora da escola “C” destaca mudanças atitudinais no hábito e organização para realizar as lições de casa e também na colaboração e organização do trabalho em grupo. A concepção das professoras, sobre as aprendizagens ocorridas pelos alunos são significativas e vão ao encontro com a concepção dos alunos sobre suas próprias aprendizagens.

Todas as aprendizagens relatadas por meio das narrativas dos alunos e também nas entrevistas com as professoras demonstram relação com os objetivos do projeto, que traz uma série de competências a serem desenvolvida a partir de cada capítulo.

Quando alunos e professoras expressam a aprendizagem da colaboração e do trabalho em grupo, compreendemos com base nos dados da pesquisa que a competência de “valorizar a importância do trabalho de pares e de grupo” (ROSÁRIO, NUÑEZ E PIENDA, 2007, p. 60) foi trabalhada em sala de aula e conseqüentemente aprendida por um número considerável de alunos.

Ao destacar a tomada de consciência dos alunos referente à preocupação com o resultado final de suas construções, a professora destaca uma aprendizagem atrelada à competência específica de “analisar as atividades e tarefas com espírito crítico” (ROSÁRIO, NUÑEZ E PIENDA, 2007, p. 73), estratégia presente na etapa de avaliação do PLEA.

Estes resultados se referem a uma construção que foi possível a partir de um trabalho intencional e planejado. A leitura do livro por si só não conseguiria levar os alunos a refletir sobre suas formas de aprender, e tão pouco conseguiria promover a autorregulação da aprendizagem.

Dessa forma destacamos também, o papel do professor na constituição do estudante. Estudante na perspectiva ativa de aprendizagem que vimos até então, algo longe da passividade que não corresponde ao aprender a aprender.

Quanto ao objetivo de **verificar a concepção dos alunos e professores acerca das aprendizagens ocorridas pelos alunos durante o projeto,**

constatamos que na perspectiva dos participantes, o trabalho com “As travessuras do Amarelo” contribuiu para a aprendizagem de atitudes favoráveis, ou seja, atitudes capazes de auxiliar os alunos diante dos desafios presentes no processo de aprendizagem.

4.2 As transferências das aprendizagens

O segundo objetivo da pesquisa foi o de **analisar, a partir das narrativas dos alunos, possíveis transferências das aprendizagens ocorridas durante o projeto para situações cotidianas**. Dessa forma utilizamos como instrumento para tal objetivo, as questões em que os alunos falam sobre a vivência do que eles relatam ter aprendido.

A partir das situações apresentados nos trechos do livro “As travessuras do Amarelo”, questionamos se eles já vivenciaram uma situação semelhante, e como foi, ou seja, solicitamos que eles descrevessem o acontecimento para colhemos detalhes do espaço onde ocorreu.

Questão 1 “B”

A questão 1, como visto anteriormente, relata uma situação de colaboração. Após questionarmos os alunos sobre quais foram suas aprendizagens a partir do trecho da história, realizamos a seguinte pergunta: “Você já vivenciou uma situação de colaboração parecida com esta? Como foi?”. Com base nas respostas obtidas conseguimos elencar quatro categorias, sendo que três estão relacionadas ao espaço onde eles vivenciaram a situação.

Categoria 1 – Espaço familiar. Nas respostas que fazem parte dessa categoria, os alunos relatam ter vivenciado essas situações de ajuda e trabalho em grupo/equipe no contexto familiar.

A21: Sim, foi quando eu e meus irmãos nos juntamos para limpar a casa.

C10: *Sim, já ajudei minha mãe a fazer o almoço.*

Categoria 2- Espaço escolar. Nessa categoria as crianças citaram a vivência dessa situação no ambiente escolar.

B15: *Sim na minha sala eu ajudei meu amigo que não conseguia fazer a lição, ajudei ele a fazer.*

C17: *Sim, foi com a minha amiga, nós estávamos fazendo uma lição que eu não conseguia fazer e ela me ajudou a fazer a lição.*

Categoria 3 – Espaço da comunidade. Nessa categoria foram agrupadas as narrativas que abordavam a vivência no espaço da comunidade.

A13: *Sim, quando eu me machuquei uma mulher me ajudou a levantar.*

C6: *Sim, um dia eu estava andando na rua quando vi um velhinho carregando muitas sacolas e eu o ajudei a levá-las até sua casa. E eu gostei muito, me senti bem melhor.*

Categoria 4 – Outros. Foram agrupadas nessa categoria respostas que não foram utilizadas por não estar em consonância com a questão.

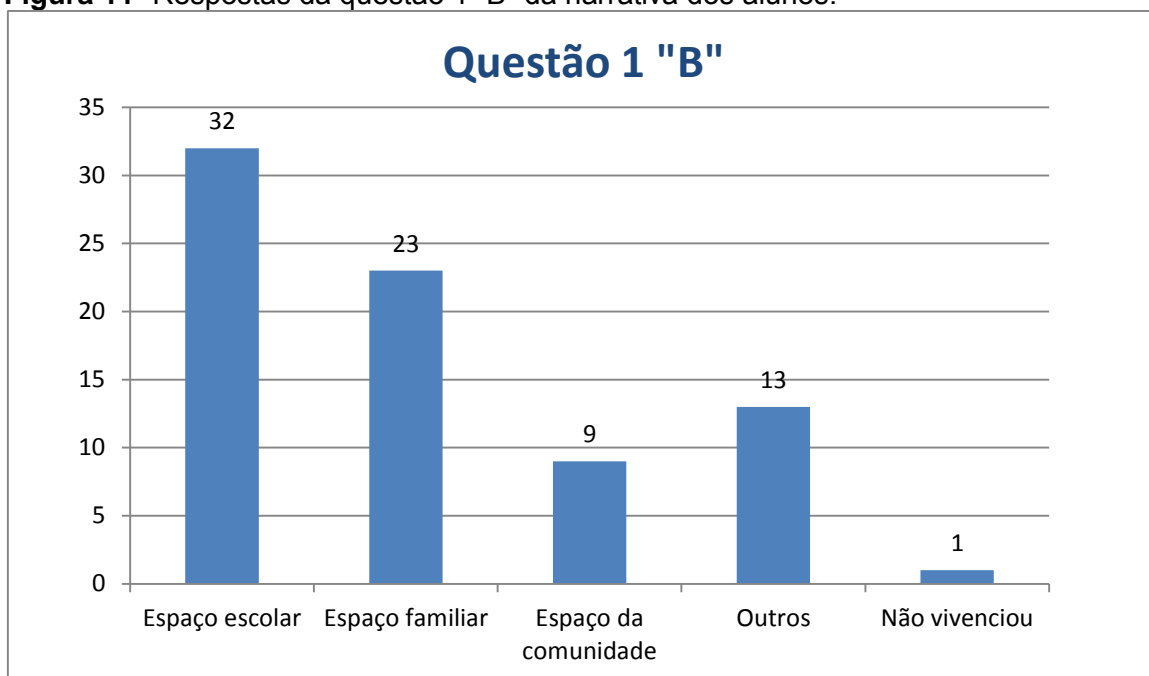
A18: *Sim, isso fez com que tudo ficasse uma maravilha.*

B1: *Sim, foi muito bom, pois nós ajudamos uns aos outros.*

Categoria 5 – Não vivenciou. Essa categoria foi criada para as respostas que se remeteram a não vivência da situação da pergunta.

A15: *Eu não porque parece que eu não ganhei nada na minha vida e por isso não vivenciei essa situação.*

Figura 11- Respostas da questão 1 “B” da narrativa dos alunos.



Fonte: Dados da pesquisa.

Por meio da leitura da figura 11 é possível notar que as aprendizagens a partir deste primeiro trecho foram vivenciadas principalmente no espaço escolar, porém os números referentes às vivências em outros espaços também são relevantes, considerando que os alunos foram capazes de destacar experiências que extrapolam o contexto escolar.

Analisando a relação entre as respostas “A” e “B” é possível perceber que as aprendizagens referentes à ajuda social e valorização do trabalho em grupo por eles destacadas na pergunta A, foram vivenciadas por eles nestes diferentes espaços.

Questão 2 “B”

No trecho apresentado na questão dois, os alunos dizem ter aprendido sobre persistência. A partir dessa resposta, os alunos relataram suas experiências, em que foram destacadas as situações e não os espaços em que

ocorreram. Dessa forma, com base nas respostas obtidas conseguimos elencar sete categorias.

Categoria 1 – Atividades escolares. Nessa categoria foram agrupadas as respostas em que os alunos relatam ter vivenciado essas situações de persistência em atividades escolares.

C21: Eu aprendi que nunca pode desistir de nada que não consegue porque uma hora você vai conseguir foi assim que eu fiz nas contas de matemática que eu achava difíceis.

A25: Sim, quando a professora pediu um trabalho que estava muito difícil e eu pensei em desistir, mas continuei e consegui.

Categoria 2- Esporte. Nessa categoria as crianças citaram a vivência da persistência em situação que envolve o esporte.

B18: Sim, no futebol pra fazer um gol eu planejei bem até conseguir.

A19: Eu queria andar de patins e nas horas mais difíceis eu tinha vontade de desistir, mas eu fui em frente e consegui.

Categoria 3 – Religião. Algumas respostas fizeram referência a religiosidade.

A8: Na vida em Cristo eu nunca desisti. Acredite você vai chegar lá é só ter fé. Muitos são senhor meu Deus as maravilhas que tem operado conosco, Salmos 40:5.

A10: Sim, eu estava na igreja e era pra nós sentirmos um pouco da dor de Cristo, então tivemos que ficar com os braços abertos, eu pensei que não ia conseguir, mas consegui. Eu nunca vou esquecer isso.

Categoria 4 – Situações cotidianas. Algumas respostas descreveram situações presentes no dia-a-dia da criança.

A3: Eu estava procurando o meu cachorrinho micro toy e ele era bebê, eu pensei em desistir, mas não desisti e o encontrei.

C3: *Quando eu estava indo para a cidade quase desisti de ir, eu estava com preguiça, mas pensei bem, me arrumei e fui.*

Categoria 5 – Jogos e brincadeiras. Essa categoria foi criada para as respostas que destacaram a persistência em situações de jogos e brincadeiras.

B13: *Sim, estava jogando um jogo e ele era muito difícil. Não desisti, mas não consegui.*

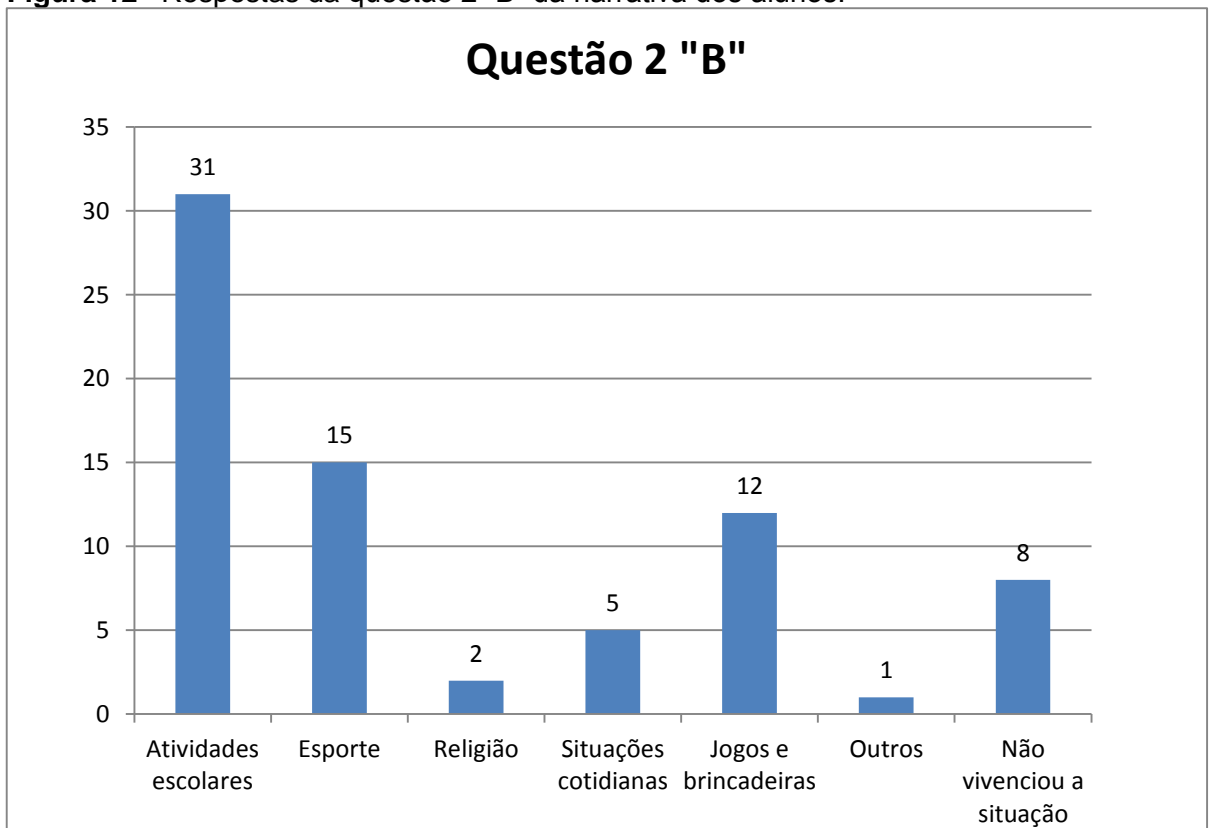
B11: *Sim. Um jogo no computador. Eu queria desistir e jogar o computador, mas não desisti e consegui.*

Categoria 6 – Outros. Foi agrupada a esta categoria somente uma resposta cuja escrita estava ilegível.

Categoria 5 – Não vivenciou. Essa categoria foi criada para as respostas que se remeteram a não vivencia da situação da pergunta.

C4: *Não vivi.*

Figura 12 - Respostas da questão 2 "B" da narrativa dos alunos.



Fonte: Dados da pesquisa.

Baseando-se na figura 12 verificamos que as atitudes de persistência foram vivenciadas pelos alunos principalmente em atividades escolares, nos esportes e nos jogos e brincadeiras, categorias que relevaram resultados mais expressivos.

Questão 3 “B”

Nas respostas da questão três os alunos destacaram aprendizagens referentes ao PLEA. Suas vivências sobre o uso dessas estratégias ocorreu em diferentes espaços, como é possível verificar nas categorias.

Categoria 1- Espaço escolar. Nessa categoria os alunos citaram a vivência do PLEA nas avaliações, nas atividades do projeto entre outras atividades específicas do espaço escolar.

A9: Sim, no projeto “As travessuras do Amarelo” nós estávamos nos preparando para fazer uma festa que nós planejamos, executamos e avaliamos.

B7: Sim, na prova e quando avaliei tive um bom resultado.

Categoria 2- Espaço familiar. Foram agrupadas nessa categoria as vivências ocorridas no espaço familiar.

A7: Sim, no dia em que eu fui limpar a sujeira que meu cachorro fez. Eu usei o PLEA para ver por onde eu ia começar e terminar.

C13: Sim, eu estava fazendo bolo e primeiro eu planejei para ver se tinha todos os ingredientes, depois vou executar, vou fazer o bolo e depois vou avaliar se deu certo o que eu queria.

Categoria 3 – Espaço da comunidade. Refere-se ao uso do PLEA em situações do espaço da comunidade.

A6: Sim, na praça jogando bola com os meus amigos.

C25: *Sim, quando fui fazer um cartaz de um cachorro perdido e eu precisava pensar como vai ser, executar, colocar no papel se vai dar certo, e avaliar se foi do jeito do que eu queria e foi bom.*

Categoria 4 – Outros. Foram organizadas nessa categoria as respostas que não foram coerentes com a questão.

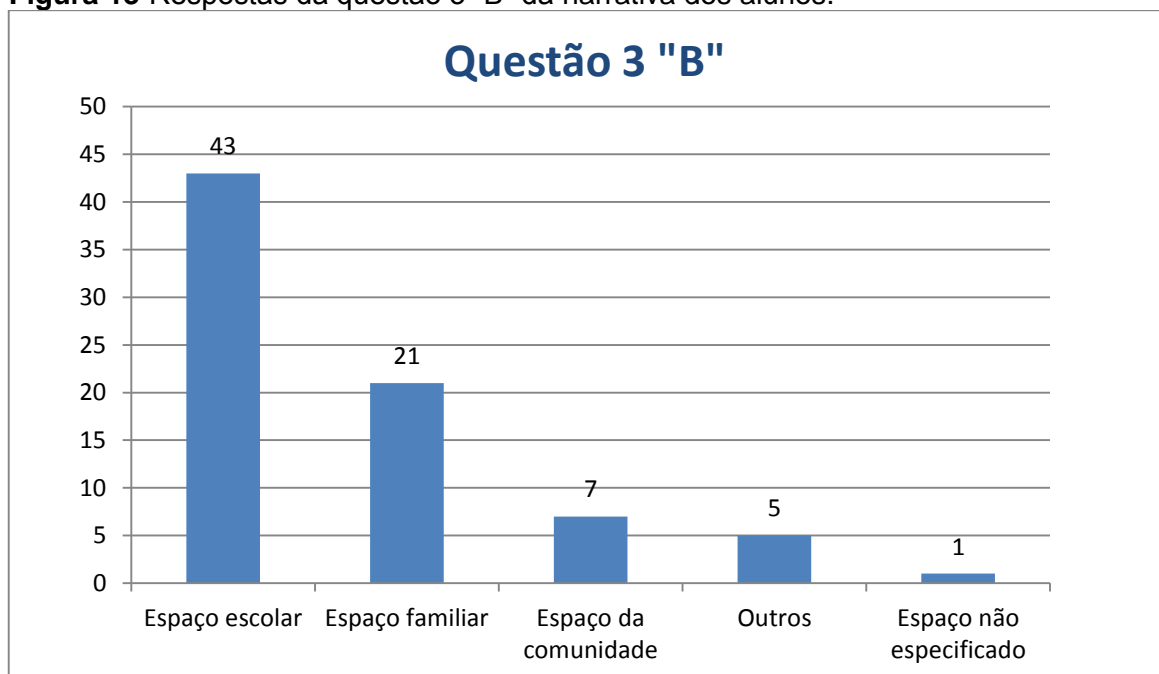
A14: *Foi muito fácil usando o PLEA.*

A25: *Todas as terças e quintas, mas o final é lindo ou triste dependendo do que você faz.*

Categoria 5 – Espaço não especificado. Essa categoria foi criada para agrupar as respostas em que não foi possível identificar o espaço da vivência.

A8: *Já, quando eu estava construindo um barquinho de controle remoto. Eu escrevi tudo em uma folha, depois eu fiz de acordo, avaliei e vi que consegui.*

Figura 13-Respostas da questão 3 "B" da narrativa dos alunos.



Fonte: Dados da pesquisa.

Com base nos dados apresentados na figura 13, nota-se que o uso de estratégias inerentes ao PLEA foram vivenciadas principalmente no espaço escolar. Entretanto, as narrativas dos alunos e conseqüentemente os dados do gráfico apresentam a transferência dessa aprendizagem (PLEA) para outros contextos além do escolar, como por exemplo, no espaço familiar.

Mesmo com um resultado menos expressivo, podemos perceber como significativas essas vivências no espaço familiar e da comunidade considerando que foi um projeto realizado na instituição escolar.

Questão 4 “B”

Na última questão da narrativa, que busca verificar possíveis transferências de aprendizagem, trouxemos um trecho da história “As travessuras do Amarelo” que fala sobre o erro. Com base nessa pergunta os alunos destacam ter aprendido sobre o erro instrutivo, pedir desculpas, reconhecer o erro e que todos podem errar.

A partir das situações por eles descritas foi possível elaborar 5 categorias.

Categoria 1- Atividades escolares. Nessa categoria os alunos citaram a vivência do erro em atividades escolares.

A4: Sim, quando eu não prestei atenção na explicação da professora e não consegui fazer a lição.

B8: Já quando percebi que devemos prestar atenção na professora para não errar de novo.

Categoria 2- Jogos e brincadeiras. Alguns alunos descreveram situações ocorridas em jogos e brincadeiras.

A16: Sim, eu estava na casa da minha colega e ela me ensinou a pular no trampolim, eu só caía e depois eu lembrei que eu tinha caído e fiz de outro jeito que consegui pular.

A23: *Sim, quando estava pulando corda de dupla eu não conseguia e mesmo assim eu não desisti e depois consegui fazer.*

Categoria 3 – Relação com o outro. Foram agrupadas nessa categoria as respostas que se referiam ao erro na relação com o outro.

C2: *Sim, foi quando eu estava no intervalo, minha amiga estava brincando e ela tinha trocado e eu dei risada dela, mas eu me arrependi e a ajudei.*

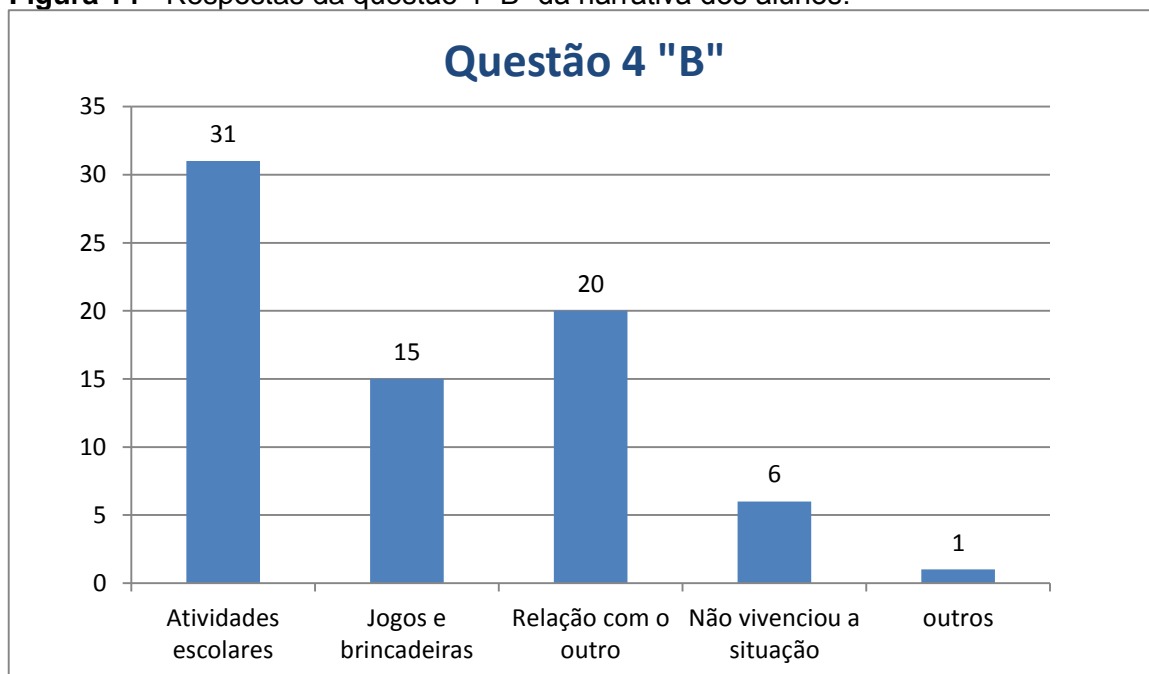
C20: *Sim, falei uma coisa que deixou a minha amiga triste e pedi desculpas.*

Categoria 4 – Não vivenciou. Essa categoria foi criada para as respostas dos alunos que apontam não ter vivenciado a situação da pergunta.

A9: *Não, nenhuma.*

Categoria 5 – Outros. Foi agrupada a esta categoria somente uma resposta cuja escrita estava ilegível.

Figura 14 - Respostas da questão 4 "B" da narrativa dos alunos.



Fonte: Dados da pesquisa.

A aprendizagem do erro instrutivo, do pedir desculpas, reconhecer o erro e a consciência de que todos podem errar foram vivenciadas pelos alunos nas diferentes situações expostas na figura 14.

Como destacado na análise da questão 4 "A", aprender a lidar com o erro, reconhecendo sua função instrutiva é um importante desenvolvimento na construção da autorregulação da aprendizagem. Dessa forma, podemos considerar um resultado importante, a predominância da vivência dessa aprendizagem em atividades escolares.

Até o presente momento, analisamos as respostas separadamente e percebemos a predominância, em todas as questões de vivências no âmbito escolar se relacionada a outros espaços e situações. Porém, se analisarmos o montante de transferências de aprendizagem é possível chegar a uma nova ponderação.

Tabela 5 – Soma dos resultados das questões "B".

Questão	Ambiente escolar e situações escolares	Ambiente extraescolar e situações extraescolares
1 "B"	32	32
2 "B"	31	34
3 "B"	43	28
4 "B"	31	35

Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados apresentados na tabela 5, trazem uma outra perspectiva para os mesmos dados. A separação de vivências apenas escolares e não escolares demonstra que na questão 3 "B" (sobre o PLEA) verifica-se uma maior diferença, enquanto nas demais questões os resultados são aproximados.

Para Rosário, Nuñez e Pienda (2007, p. 37) o ensino de "[...] estratégias de aprendizagem não radica obviamente, no mero ensino, mas na internalização destas estratégias de aprendizagem e na possibilidade da sua transferência para outras tarefas e domínios de aprendizagem", pois de acordo com os autores a transferência evidencia além da aprendizagem efetiva da estratégia, a autonomia

do aluno na possibilidade de utilizar o que aprendeu em diversas situações, por isso a transferência de aprendizagens é um dos objetivos principais projeto “As travessuras do amarelo”.

Apoiando a relevância do trabalho que busca a transferência das aprendizagens Miranda (2005 apud FREIRE, 2009, p. 277) defende que “(...) a escola deveria preparar os estudantes para serem capazes de se adaptar de um modo flexível a novos problemas e situações, isto é, deveriam ensinar os alunos a transferir os conhecimentos acadêmicos às situações cotidianas da vida”.

Tal preocupação com o uso das aprendizagens reflete a busca de uma relação entre teoria e prática, em que esta última está atrelada não só a situações escolares, mas à vida do aluno como um todo.

Concluimos assim, alicerçados no objetivo de **analisar, a partir das narrativas dos alunos, possíveis transferências das aprendizagens ocorridas durante o projeto para situações cotidianas**, que os dados coletados na pesquisa evidenciam que uma parte expressiva dos alunos relatou a vivência do que aprenderam em outras situações que ultrapassam o ambiente escolar, demonstrando assim a transferência de suas aprendizagens.

4.3 A melhoria da autorregulação, do controle volitivo e procrastinação dos alunos

Considerando que um dos objetivos desta investigação é avaliar a influência do projeto no processo de autorregulação, do controle volitivo e procrastinação, avaliamos as diferenças das médias dos estudantes por meio do teste t de student emparelhado no que se referiu ao controle volitivo e à procrastinação, levando em conta o período em que essas avaliações foram aplicadas durante o projeto.

Mais especificamente em relação ao controle volitivo, mensurado por meio do QECV, conforme os dados apresentados na Tabela 1, verifica-se que houve diferença estatisticamente significativa na comparação entre as médias de todas

as ocasiões de avaliação, com exceção para a comparação entre a segunda e terceira avaliações. Em todas as comparações, as médias das avaliações posteriores foram maiores que as médias das avaliações anteriores.

Tabela 6 - Estatísticas referentes à comparação dos escores obtidos em diferentes momentos da avaliação das estratégias de controle volitivo.

QECV	N	Média	Desvio Padrão	t	Df	p
Nota 1 ^a Avaliação	56	3,6933	0,75785	-3,624	55	0,001**
Nota 2 ^a Avaliação	56	4,0833	0,70536			
Nota 1 ^a Avaliação	47	3,5630	0,74321	-3,247	46	0,002**
Nota 3 ^a Avaliação	47	3,9927	0,76338			
Nota 1 ^a Avaliação	56	3,6893	0,75164	-5,763	55	0,000**
Nota 4 ^a Avaliação	56	4,3615	0,64378			
Nota 2 ^a Avaliação	75	3,8104	0,74999	-0,421	74	0,675
Nota 3 ^a Avaliação	75	3,8538	0,71628			

Nota 2 ^a Avaliação	84	3,9048	0,76381			
Nota 4 ^a Avaliação	84	4,1772	0,73996	-3,451	83	0,001**
<hr/>						
Nota 3 ^a Avaliação	70	3,8306	0,71682			
Nota 4 ^a Avaliação	70	4,1650	0,74863	-2,980	69	0,004**

** Correlação significativa a $p \leq 0,01$

Quanto à comparação entre as médias das avaliações da procrastinação, conforme apresentado na Tabela 2, nota-se que houve diferença estatisticamente significativa entre a quarta avaliação e a primeira, segunda e terceira avaliações, sendo que a maior média foi obtida sempre na quarta avaliação.

Tabela 7- Estatísticas referentes à comparação dos escores obtidas em diferentes momentos da avaliação da procrastinação.

QP	N	Média	Desvio Padrão	t	Df	p
Nota 1 ^a Avaliação	56	2,4227	0,65552			
Nota 2 ^a Avaliação	56	2,3573	0,57612	0,627	55	0,534
<hr/>						
Nota 1 ^a Avaliação	47	2,4993	0,61651			
Nota 3 ^a Avaliação	47	2,6076	0,65952	-0,801	46	0,427

Nota 1 ^a Avaliação	56	2,4011	0,60680			
Nota 4 ^a Avaliação	56	3,0781	0,39271	-6,681	55	0,000**
Nota 2 ^a Avaliação	75	2,3628	0,64571			
Nota 3 ^a Avaliação	75	2,5311	0,64903	-1,733	74	0,087
Nota 2 ^a Avaliação	84	2,3366	0,60575			
Nota 4 ^a Avaliação	84	3,1120	0,46166	-9,900	83	0,000**
Nota 3 ^a Avaliação	70	2,5470	0,63374			
Nota 4 ^a Avaliação	70	3,0807	0,47323	-5,626	69	0,000**

** Correlação significativa a $p \leq 0,01$

As diferenças das médias das avaliações relativas ao processo de autorregulação também foram verificadas também por meio do teste t de student emparelhado a fim de atender o objetivo de identificar se houve melhoria no processo de autorregulação dos alunos participantes, verificado por meio do IPAA. Foram consideradas, para a análise, as aplicações feitas em quatro momentos ao longo do projeto. Os resultados estão apresentados na Tabela 3.

Verifica-se que houve diferença estatisticamente significativa na comparação entre as médias de todas as ocasiões de avaliação, com exceção para a comparação entre a segunda e terceira avaliações e considerando uma

diferença marginal entre a segunda e quarta avaliações. Em todas as comparações, as médias das avaliações posteriores foram maiores que as médias das avaliações anteriores.

Tabela 8 - Estatísticas referentes à comparação dos escores obtidos em diferentes momentos da avaliação do processo de autorregulação.

IPAA	N	Média	Desvio Padrão	t	Df	p
Nota 1 ^a Avaliação	84	3,5630	0,76692	-2,060	83	0,043*
Nota 2 ^a Avaliação	84	3,7460	0,68136			
Nota 1 ^a Avaliação	75	3,4794	0,74182	-2,110	74	0,038*
Nota 3 ^a Avaliação	75	3,6844	0,71194			
Nota 1 ^a Avaliação	81	3,5021	0,74910	-4,010	80	0,000**
Nota 4 ^a Avaliação	81	3,9378	0,58758			
Nota 2 ^a Avaliação	76	3,7135	0,65703	0,849	75	0,399
Nota 3 ^a Avaliação	76	3,6301	0,67510			
Nota 2 ^a Avaliação	80	3,7472	0,65912	-1,968	79	0,053
Nota 4 ^a Avaliação	80	3,9439	0,55924			

Nota 3 ^a Avaliação	69	3,6457	0,70228			
Nota 4 ^a Avaliação	69	3,9791	0,58057	-3,161	68	0,002**

* Correlação significativa a $p \leq 0,05$

** Correlação significativa a $p \leq 0,01$

Como é possível observar os alunos melhoraram na utilização de estratégias de autorregulação entre a diferença entre o pre (1 momento) e o post teste (4 momento) , e essa diferença é estatisticamente significativa.

No entanto, esse crescimento não foi linear ao longo da intervenção.

Esses dados sugerem que a intervenção necessitou de tempo para que o efeito se pudesse verificar. Este aspecto é muito importante para o desenho de intervenções educativas: a promoção de estratégias de aprendizagem e a promoção de autonomia necessitam de tempo.

Pela análise dos dados referentes a estas três variáveis, é possível concluir que, também quantitativamente, o programa Travessuras do Amarelo foi eficaz para promover a autorregulação das estratégias de aprendizagem, promover a volição dos alunos e baixar a sua procrastinação na realização de tarefas escolares.

É importante destacar que os alunos participaram ao mesmo tempo em que estavam desenvolvendo o Projeto As travessuras do Amarelo, de outros projetos e esses resultados podem estar relacionados além da participação no projeto a outros fatores intervenientes, tais como as aprendizagens nos outros projetos, a forma como o professor atuava na sala regular, a participação dos pais na vida do aluno, dentre outros fatores.

Os dados qualitativos, a partir do relato das professoras e alunos também apontaram para mudanças gradativas ao longo do ano do desenvolvimento do projeto, conforme destacados em tópicos anteriores.

Consideramos que os dados quantitativos são coerentes com as análises qualitativas realizadas anteriormente, comprovando a validade da utilização do referido projeto para a busca de uma maior autonomia por parte dos alunos no espaço escolar e extraescolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Qual seria a solução para alcançarmos a qualidade educacional do país? Essa está longe de ser uma questão a ser respondida em uma única pesquisa. São necessárias muitas investigações que abordam as singularidades do estudante e o complexo meio educacional, pesquisas essas que busquem ansiosamente compreender melhores formas de contribuir para uma educação efetiva, capaz de alicerçar a construção humana do sujeito.

Essa, assim como outras pesquisas, foi construída a partir do anseio de buscar possíveis contribuições para o quadro educacional brasileiro, que como vimos tem avançado em seus resultados, mas ainda se encontra distante da qualidade educacional almejada.

Percebemos na autorregulação da aprendizagem, que pode de forma simples ser explicada como “um processo activo no qual os sujeitos estabelecem objectivos que norteiam a sua aprendizagem tentando monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivação e comportamentos com o intuito de os alcançar” (ROSÁRIO, 2004, p. 37), uma possibilidade para efetivar a aprendizagem dentro da sala de aula.

Sem desconsiderar o importante papel do professor enquanto sujeito capaz de elaborar situações capazes de promover a aprendizagem do aluno, a teoria que sustenta a autorregulação da aprendizagem destaca o papel do aluno e a necessidade de que este exerça uma posição mais ativa em sua própria aprendizagem.

A agência do aluno se evidencia como o cerne deste constructo que se contrapõe a um processo de ensino passivo e tradicional. O processo de ensino dá lugar para o ensino e aprendizagem ativa, em que o estudante, por meio de sua autonomia buscará através de diferentes estratégias o aprender qualitativo.

Para isso, a autorregulação da aprendizagem parte da premissa de que para aprender o aluno precisa conhecer diferentes estratégias, além de conhecer

também a sua própria forma de lidar com a aprendizagem, ou seja, ele precisa aprender a aprender.

Na presente investigação que teve por objetivo geral **identificar possíveis mudanças de atitudes com relação ao estudo em alunos do 5º ano do Ensino Fundamental participantes de um projeto de autorregulação da aprendizagem**, utilizamos a pesquisa de campo para coletar o material empírico capaz de mostrar possíveis mudanças atitudinais.

Os dados em sua totalidade evidenciam por parte dos alunos a aprendizagem de atitudes positivas frente aos estudos. O depoimento de um dos alunos ilustra de forma simples e objetiva o que buscávamos compreender.

C29: “Eu penso antes de agir, executo a atividade com calma e depois avalio, presto atenção nas lições e em tudo que está em minha volta. Agora eu não brinco mais na explicação da professora, e hoje eu dou opiniões. Eu mudei muito com esse projeto, a professora ficou impressionada. Hoje eu não faço mais bagunça na sala de aula, porque com a professora eu aprendi que no futuro que iria sair prejudicada era eu!”

Essa narrativa demonstra o quanto foi significativa para essa criança a participação no projeto, dado que suas mudanças atitudinais evidenciam uma nova forma de se posicionar em sala de aula. Porém, destacamos a importância da tomada de consciência do aluno para que essas mudanças atitudinais não sejam frutos somente de algo externo como a aprovação do professor, pois mais do que uma ação condicionada, almejamos que a adoção de uma atitude pelo aluno seja resultado de suas próprias reflexões.

Percebemos que o projeto “As travessuras do Amarelo” possibilitou ao professor trabalhar com as crianças questões importantes não só para uma melhor aprendizagem, pois envolvem a relação com o outro e a vida em sociedade.

Professora C: *“eles começaram a perceber que primeiro eles tinham que pensar antes de fazer alguma coisa”.*

Por meio dos dados coletados, percebemos que o trabalho do professor e a consistência do projeto de autorregulação contribuíram para a o uso de estratégias autorregulatórias, para o controle volitivo e diminuição da procrastinação por parte dos alunos.

Consideramos que estes resultados não trazem a solução para os problemas educacionais que existem no nosso país e que impedem que alcancemos a qualidade da educação. Porém, traz algumas possibilidades, alternativas possíveis de serem realizadas por uma equipe que acredita que é possível que as crianças acreditem em seu potencial, que são capazes de aprender e, acima de tudo, que as novas aprendizagens ocorridas dentre e fora da escola fazem parte da vida, da busca por um futuro melhor.

Enfim, o projeto “As travessuras do Amarelo”, pode ser uma dessa possibilidades, pois apresentou um movimento cíclico nas aprendizagens das crianças participantes, que demonstraram muitas vezes que errar faz parte do processo e que aprender depende de constantes reelaborações. Um projeto que depende de gestores, professores e pais preocupados com a aprendizagem de suas crianças, mas que pode gradativamente mudar a relação dos alunos com o aprender.

REFERÊNCIAS

BANDURA, A. A evolução da teoria social cognitiva. In BANDURA, A.; AZZI, R., POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva: Conceitos básicos**. Porto Alegre, RS. Artmed, 2008a, p. 15-41.

BANDURA, A. A teoria social cognitiva e a perspectiva da agência. In BANDURA, A.; AZZI, R., POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva: Conceitos básicos**. Porto Alegre, RS. Artmed, 2008b, p. 69-96.

BECKER, F. Tomada de consciência: O caminho do fazer ao compreender. In: ASSIS, O. Z. M. e ASSIS M. C. **Anais do XVI Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: Educação, Escola e Autonomia**. Campinas, SP. UNICAMP-FE-LPG, 1999.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1997e.

CARNOY, M. **A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola**. São Paulo. Ediouro, 2009.

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. Trad. Lia Zatz. Brasília. Plano Editora, 2002.

CORRÊA, R. R. **Avaliação formativa: O mapa conceitual na autorregulação da aprendizagem**. 172f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Estadual de Londrina, 2009.

CUNHA, M. I. **CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino**. **Revista da Faculdade de Educação**. Vol.23, nº 1-2, 185-195. Dezembro, 1997.

DIMENSTEIN, G. **O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os Direitos Humanos no Brasil.** São Paulo. Ática, 2012.

FERNANDES, O. V. **Estórias como ferramenta para promover competências de auto-regulação:** Um estudo no 4º ano de escolaridade. (Dissertação de mestrado em educação). Universidade do Minho, 2009.

FRASER, M. T. D., GONDIM S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Revista Paideia.** Vol. 14, nº28,139-152. Agosto, 2004

FREIRE, L. G. L. Auto-regulação da aprendizagem. **Ciências& Cognição.** Vol.14, nº2, 276-286. Julho, 2009.

FREITAS, L.C. de; SORDI, M.L.R.de; MALAVAZI, M. M. S; FREITAS, H.C.L. de. **Avaliação educacional:** caminhando pela contramão. Rio de Janeiro. Vozes, 2009.

GUIMARÃES, S. E. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno:** contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis, RJ. Vozes, 2001, p. 34-57.

GÜNTER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: teoria e pesquisa*, v.2, n.22, p.201-210, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

HARGREAVES, Andy. **O professor em tempos de mudança:** O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa, 1994.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Descrição dos níveis da escala de desempenho de Língua Portuguesa.** Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/2011/escala_desempenho_portugues_fundamental.pdf> Acesso em: 12 Mar. 2013a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Descrição dos níveis da escala de desempenho de Matemática.** Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/2011/escala_desempenho_matematica_fundamental.pdf> Acesso em: 12 Mar. 2013b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **História da prova Brasil e do Saeb.** Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/historico>> Acesso em: 12 Mar. 2013c.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Nota Técnica – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.** Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portaI_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIdeb.pdf> Acesso em: 12 Mar. 2013d.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **O que é o IDEB.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>> Acesso em: 15 Mar. 2013e.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resultado Prova Brasil 2011.** Disponível em: <<http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/resultados/>>. Acesso em Fev. 2013f.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Como o IDEB é calculado.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/como-o-ideb-e-calculado>>. Acesso em Fev. 2014a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **O que é o CENSO escolar.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em Fev. 2014b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **SAEB.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em Fev. 2014c.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **IDEB resultados e metas.** Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=3714964>>. Acesso em Fev. 2014d.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Programme for international student assessment (PISA) results form pisa 2012.** Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2013/country_no_te_brazil_pisa_2012.pdf>. Acesso em Nov. 2014e.

MACEDO, L de. As estruturas da inteligência, segundo Piaget: ritmos, regulações e operações. **Arquivo brasileiro de Psicologia**, vol. 32, nº 4, p. 37- 43, 1980.

MARTINELLI, S de C., SASSI, A. de G. Relações entre autoeficácia e motivação acadêmica. **Psicologia, Ciência e Profissão**, vol. 30, nº4, p. 780-791, 2010.

MARTINS, R. S. **Ensinando matemática para alunos diagnosticados como portadores de transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH): uma proposta baseada no desenvolvimento da autorregulação.** 218f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Federal de Ouro Preto, 2011.

MENIN, M. S. de S. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**, vol. 28, nº 1, p. 91-100, 2002.

MINAYO, Maria C. S. (org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ. Vozes, 2007.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Metas do PNE.** Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne>> Acesso em: 15 Mar. 2013.

PERASSINOTO, M. G. M. **Estratégias de aprendizagem no Ensino Fundamental: relações com regulação emocional, motivação e rendimento escolar.** 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Campinas, 2011.

PIAGET, J. **A equilibrção das estruturas cognitivas.** Trad. Marion Merlone dos Santos Penna. Rio de Janeiro. Zahar, 1976.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança.** Trad. Elzon Lenardon. São Paulo. Summus, 1994.

PIAGET, J. **O julgamento moral na criança.** Trad. Elzon Lenardon. São Paulo. Editora Mestre Jou, 1977.

POLYDORO S., AZZI R. A autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: Introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, 29, p. 75-94, 2º semestre, 2009.

PRADO, I. G. A. O MEC e a reorganização curricular. **São Paulo em Perspectiva**, SP, vol. 14, nº 1, p. 94-97, janeiro/março de 2000.

QEDU. **O que é QEDU.** Disponível em: < <http://www.qedu.org.br/sobre>> Acesso em: 17 fev. 2014a.

QEDU. **Distribuição dos alunos por nível de proficiência.** Disponível em: < <http://www.qedu.org.br/sobre>> Acesso em: 17 fev. 2014b.

QEDU. **Legenda – Escala de aprendizagem.** Disponível em: <<http://www.qedu.org.br> > Acesso em: 17 fev. 2014c.

RAPOSO, S. M. R.; **Promoção de competências de auto-regulação da Aprendizagem no 1º ciclo: um estudo com diários no 4º ano de Escolaridade**, 50f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade do Minho, Programa de Pós-Graduação, Portugal, 2010.

ROSÁRIO, P., NÚÑEZ, J., PIENDA, J.G. **Auto-regulação em crianças sub-10:** Projecto Sarilhos do Amarelo. Porto. Porto Editora, 2010.

ROSÁRIO, P., NÚÑEZ, J., PIENDA, J.G. **As Travessuras do Amarelo.** Trad. Luciene Regina Paulino Tognetta. Americana, SP. Adonis, 2012.

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

ROSÁRIO, P., POLYDORO, S. **Capitanear o aprender:** promoção da autorregulação da aprendizagem no contexto escolar. São Paulo. Casa do Psicólogo, 2012.

ROSÁRIO, P., PIENDA, J. A. G., NÚÑEZ, J. C.C. e MOURÃO, R. Mejora del proceso de estudio y aprendizaje mediante la promoción de los procesos de

autorregulación em estudantes de Enseñanza Primaria y Secundaria. **Revista de Psicología e Educación**, vol. 1, nº2, p. 51-68, 2005.

RODRÍGUEZ, X. R. Os conteúdos atitudinais: Problemas conceptuais e propostas. In BOLÍVAR, A., PINTO, F. C., CARIDE, J. A., RUBAL, X., TRILLO, F., ZABALZA, M. **Atitudes e valores no ensino**. Instituto Piaget. Lisboa, 2000, p. 99-122.

SACCO, S. G. **Um estudo sobre hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem na realização de lição de casa de alunos do ensino fundamental**. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Campinas, 2011.

SACCO, S. G., BORUCHOVITCH, E. A lição de casa: como maximizar seus benefícios para a aprendizagem? In: OLIVEIRA, G. C., FINI, L. D. T., BORUCHOVITCH, E., BRENELLI, R. P. **Educar crianças grandes desafios: como enfrentar?** Petrópolis, RJ. Vozes, 2014, p. 96-105.

SCHLIEPER M. D. M. J. **As estratégias de aprendizagem e as atribuições de causalidade de alunos do ensino fundamental**. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Campinas, 2005.

SERAFIM, T. M., BORUCHOVITCH, E. A estratégia de pedir ajuda: sua importância para a aprendizagem. In: OLIVEIRA, G. C., FINI, L. D. T., BORUCHOVITCH, E., BRENELLI, R. P. **Educar crianças grandes desafios: como enfrentar?** Petrópolis, RJ. Vozes, 2014, p. 150-164.

SILVA, A. L.; SIMÃO A. M. V.; SÁ. I. de. **A auto-regulação da aprendizagem: Estudos teóricos e empíricos**. Revista do Mestrado em Educação, Campo Grande, MS, v. 10, n. 19, p. 58-74, 2004.

SILVA, A. L.; SÁ. I. de. **Saber estudar e estudar para saber**. Porto – Portugal. Porto editora, 1993.

SOUZA, L. F. N. I. de. **Auto-regulação da aprendizagem e matemática escolar**. 194f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Campinas, 2007.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil: Uma visão construtivista**. Campinas, SP. Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2000.

ZABALZA, M.. O discurso didático sobre atitudes e valores no ensino. In: BOLÍVAR, A., PINTO, C. F., CARIDE, J. A., RUBAL, X. **Atitudes e valores no ensino**. Lisboa. Instituto Piaget, 2000, p. 19-97.

ZIMMERMAN, B. J., MOYLAN, A. R. Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In HACKER, D. J., DUNLOSI, J. e GRAESSER, A. C. **Handbook of metacognition in education**. Routledge, New York, N. Y. 2009, p. 299-315.

ANEXOS

ANEXO 1

_____, ____ de _____ de 2013.

Autorizo o desenvolvimento da proposta de investigação acerca da pesquisa intitulada “Atitudes que contribuem para a prática do estudo no ensino fundamental: a experiência de um projeto de autorregulação”, nas dependências da Secretaria Municipal de Educação e nas escolas que participam do Projeto As travessuras do Amarelo.

Estou ciente que a pesquisa tem como objetivo Identificar possíveis mudanças de atitudes com relação ao estudo em alunos do 5º ano do Ensino Fundamental participantes de um projeto de autorregulação da aprendizagem, e por objetivos específicos: (I) Verificar as concepções dos alunos e professores acerca das aprendizagens ocorridas pelos alunos durante o desenvolvimento do projeto; (II) Analisar, a partir das narrativas dos alunos, possíveis transferências das aprendizagens ocorridas durante o projeto para situações cotidianas; (III) Avaliar a influência do projeto para a melhoria da autorregulação, do controle volitivo e procrastinação dos alunos em situações escolares. Autorizo a coleta de dados que será por meio de: **questionário** a ser respondido com o intuito de coletar dados para a identificação e caracterização dos professores; **narrativas** que relatam as experiências vivenciadas por alunos durante o desenvolvimento do projeto; e **entrevista** com professores.

Carimbo

Atenciosamente,

Secretária de Educação



ANEXO 2

À Secretária de Educação.

Enquanto aluna do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da PUCCAMP desenvolverei a pesquisa intitulada: “Atitudes que contribuem para a prática do estudo no ensino fundamental: a experiência de um projeto de autorregulação”.

O objetivo principal da pesquisa é o Identificar possíveis mudanças de atitudes com relação ao estudo em alunos do 5º ano do Ensino Fundamental participantes de um projeto de autorregulação da aprendizagem, tendo como objetivos específicos: (I) Verificar as concepções dos alunos e professores acerca das aprendizagens ocorridas pelos alunos durante o desenvolvimento do projeto; (II) Analisar, a partir das narrativas dos alunos, possíveis transferências das aprendizagens ocorridas durante o projeto para situações cotidianas; (III) Avaliar a influência do projeto para a melhoria da autorregulação, do controle volitivo e procrastinação dos alunos em situações escolares.

A relevância do estudo se dá na possibilidade de contribuir com a formação de alunos autônomos e responsáveis, dotados de atitudes que os auxiliem na aprendizagem.

Visando o cumprimento dos objetivos deste estudo, tenho como procedimento metodológico, inicialmente a realização de um levantamento bibliográfico sobre o tema da pesquisa na literatura nacional e internacional. Após este levantamento, o estudo conta com quatro momentos específicos:

1) Questionário a ser respondido com o intuito de coletar dados para a identificação e caracterização dos participantes;

2) Narrativas que relatam as experiências vivenciadas pelos alunos durante o desenvolvimento do projeto;

3) **Entrevista** em que os professores discorrem sobre o desenvolvimento do projeto em sala de aula.

Diante disso, solicito sua autorização para coletar os dados junto a estes sujeitos, sendo que os mesmos serão por mim convidados a colaborar com o estudo, ressaltando que serão preservadas as suas identidades.

Secretária de Educação

Pesquisador Responsável

Carolina Aparecida Araújo Tenca

ANEXO 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Professor)

Declaro que fui devidamente esclarecido (a) sobre os objetivos e a metodologia de desenvolvimento da pesquisa intitulada “Atitudes que contribuem para a prática do estudo no ensino fundamental: a experiência de um projeto de autorregulação” que está sendo realizada sob a responsabilidade do (a) mestrando (a) CAROLINA APARECIDA ARAÚJO do PPGE (Programa de Pós-Graduação em educação) do CCHSA da PUC-Campinas, orientada pelo (a) Prof (a). Dr (a) JUSSARA CRISTINA BARBOZA TORTELLA.

Fui informado (a) na ocasião da realização da narrativa e da entrevista que: Trata-se de pesquisa científica que tem como objetivo Identificar possíveis mudanças de atitudes com relação ao estudo em alunos do 5º ano do Ensino Fundamental participantes de um projeto de autorregulação da aprendizagem; Verificar as concepções dos alunos e professores acerca das aprendizagens ocorridas pelos alunos durante o desenvolvimento do projeto; Analisar, a partir das narrativas dos alunos, possíveis transferências das aprendizagens ocorridas durante o projeto para situações cotidianas; Avaliar a influência do projeto para a melhoria da autorregulação, do controle volitivo e procrastinação dos alunos em situações escolares.

- Meu envolvimento nesse estudo é voluntário, não significando qualquer vínculo ou remuneração pelas informações;
- Ao conceder a entrevista sobre o referido tema, minha identidade será mantida em sigilo;
- As informações que vier a prestar poderão ser utilizadas apenas para os fins de realização do presente estudo;
- O tempo de aplicação dos questionários, assim como a realização da entrevista pode variar entre quarenta e cinco minutos e uma hora e meia;

- Tenho a liberdade de desistir da colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação, o que não me trará prejuízos de qualquer ordem;
- Ficam garantidos pelo pesquisador quaisquer esclarecimentos antes e durante o desenvolvimento da pesquisa sobre seu andamento, assim como sobre minha participação na mesma;
- Estou ciente de que a pesquisa pode oferecer riscos, mesmo que mínimos, aos participantes que nela estão envolvidos;
- Poderei tomar conhecimento do(s) resultado(s) parcial (is) e final(is) desta pesquisa;
- Estou ciente que o projeto foi avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade PUC-Campinas e que este Comitê tem como função apenas o esclarecimento de questões éticas;
- Este termo de consentimento, assinado em duas vias, uma das quais ficará em meu poder, contém o endereço e telefone para contatos com o pesquisador e o Comitê de Ética da PUC-Campinas.

Campinas, ____/____/____

Sujeito da Pesquisa:

Pesquisador Responsável:

NOME COMPLETO

Carolina Aparecida Araújo Tenca
RA 13500186
E-Mail: carol.fdd@hotmail.com
Celular: (19) 9462-0559

CEP: “Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas, no telefone (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br, endereço Rod. Dom Pedro I, km 136, Parque das Universidades, Campinas-SP, CEP: 13086-900, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 as 17h00”.

**CCHSA
PPGE /PUC - Campinas
Rodovia D. Pedro I, Km 136
Parque das Universidades
CEP 13086-600
Campinas/SP
Tel.: (19) 3343-7408 / 3343-7415
poseduc.cchsa@puc-campinas.edu.br**

ANEXO 4

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Alunos maiores de 12 anos e responsáveis)

Declaro que fui devidamente esclarecido (a) sobre os objetivos e a metodologia de desenvolvimento da pesquisa intitulada “Atitudes que contribuem para a prática do estudo no ensino fundamental: a experiência de um projeto de autorregulação” que está sendo realizada sob a responsabilidade do (a) mestrando (a) CAROLINA APARECIDA ARAÚJO do PPGE (Programa de Pós-Graduação em educação) do CCHSA da PUC-Campinas, orientada pelo (a) Prof (a). Dr (a) JUSSARA CRISTINA BARBOZA TORTELLA.

Fui informado (a) na ocasião da realização da narrativa que:

- Trata-se de pesquisa científica que tem como objetivo Identificar possíveis mudanças de atitudes com relação ao estudo em alunos do 5º ano do Ensino Fundamental participantes de um projeto de autorregulação da aprendizagem; Verificar as concepções dos alunos e professores acerca das aprendizagens ocorridas pelos alunos durante o desenvolvimento do projeto; Analisar, a partir das narrativas dos alunos, possíveis transferências das aprendizagens ocorridas durante o projeto para situações cotidianas; Avaliar a influência do projeto para a melhoria da autorregulação, do controle volitivo e procrastinação dos alunos em situações escolares;
- Meu envolvimento nesse estudo é voluntário, não significando qualquer vínculo ou remuneração pelas informações;
- Ao conceder uma narrativa, sobre o referido tema, minha identidade será mantida em sigilo;
- As informações que vier a prestar poderão ser utilizadas apenas para os fins de realização do presente estudo;
- O tempo de aplicação dos questionários pode variar entre quarenta e cinco minutos e uma hora e meia;

- Tenho a liberdade de desistir da colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação, o que não me trará prejuízos de qualquer ordem;
- Ficam garantidos pelo pesquisador quaisquer esclarecimentos antes e durante o desenvolvimento da pesquisa sobre seu andamento, assim como sobre minha participação na mesma;
- Estou ciente de que a pesquisa pode oferecer riscos, mesmo que mínimos, aos participantes que nela estão envolvidos;
- Poderei tomar conhecimento do(s) resultado(s) parcial (is) e final(is) desta pesquisa;
- Estou ciente que o projeto foi avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade PUC-Campinas e que este Comitê tem como função apenas o esclarecimento de questões éticas;
- Este termo de consentimento, assinado em duas vias, uma das quais ficará em meu poder, contém o endereço e telefone para contatos com o pesquisador e o Comitê de Ética da PUC-Campinas.

Campinas, ____/____/____

Sujeito da Pesquisa:

Pesquisador Responsável:

NOME COMPLETO DO ALUNO
(ASSINATURA DO PRÓPRIO ALUNO
CASO ESTE SEJA MAIOR DE 12 ANOS)

Carolina Aparecida Araújo
RA 13500186
E-Mail: carol.fdd@hotmail.com
Celular: (19) 9462-0559

Anuência dos pais ou responsáveis

Nome completo

CEP: “Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas, no telefone (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br, endereço Rod. Dom Pedro I, km 136, Parque das Universidades, Campinas-SP, CEP: 13086-900, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 às 17h00”.

**CCHSA
PPGE /PUC - Campinas
Rodovia D. Pedro I, Km 136
Parque das Universidades
CEP 13086-600
Campinas/SP
Tel.: (19) 3343-7408 / 3343-7415
poseduc.cchsa@puc-campinas.edu.br**

ANEXO 5**I-CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Data: ___/___/___

1-Dados pessoais:

Idade: _____

Sexo: () feminino () masculino

2- Formação:

a-) Ensino Médio: Magistério Sim () Não ()

b-) Ensino Superior. (Informe o (s) curso (s)).

Durante a graduação ou magistério, você participou de disciplinas que abordavam as atitudes para o estudo e o desenvolvimento da autonomia?

Você considera que estes conhecimentos foram importantes para sua prática educativa? Por quê?

ANEXO 6

NARRATIVAS DOS ALUNOS

1- “Os peixes de cores brilhantes nadam alegres ao longo do rio, deliciando-se com o que a água lhes serve generosamente; os ursos esfregam as costas nas gordas e rugosas árvores enquanto se preparam para, sem dar na vista, recolher uma mão cheia de mel da colmeia das abelhas... Todos estão a serviço de todos. Juntos, ajudam-se; juntos, fazem maravilhas. Aprenderam isso há muito, muito tempo e não estão dispostos a mudar”

A partir deste trecho da história, o que você aprendeu?

Você já vivenciou uma situação parecida com esta? Como foi?

2- Muito bem, muito bem. ic! – o Rio-dos-Soluções fez uma pausa para refletir e continuou. – Digo apenas a vocês que há um caminho, ic!,há sempre um caminho, ic! Quem não desistir há de conseguir, ic! Pode haver momentos difíceis, mas nunca se esqueçam disso, e agora boa viagem, ic! Espero que a planejem bem, ic! Até a próxima, adeus, adeus! Ic!”

A partir deste trecho da história, o que você aprendeu?

Você já vivenciou uma situação difícil em que sentiu vontade desistir? Como foi?

3- Para planejar primeiro fazemos uma lista daquilo que precisamos saber e fazer para que tudo corra bem. Na sequência, vem a segunda fase: a execução (PLEA), que quer dizer pensar durante. Quando nos deslocamos, eu coordeno as tropas para que tudo ocorra de acordo com o previsto.

Por fim entramos na terceira e última fase: A avaliação (PLEA), que quer dizer pensar depois. Quando terminamos uma etapa, avaliamos se cumprimos o que tínhamos previsto. O Ciclo PLEA se completa.

A partir deste trecho da história, o que você aprendeu?

Você já vivenciou uma situação em que foi preciso usar o PLEA? Como foi?

4-Todos podemos errar, o importante é conseguirmos reconhecer nossos erros, pedir desculpas e tentar não fazer de novo. Como diz a avó do Sarabico: “muitas vezes, um pequeno tropeço pode evitar grandes quedas”.

A partir deste trecho da história o que você aprendeu?

Você já vivenciou uma situação parecida com esta? Como foi?

ANEXO 7**NARRATIVA DAS CRIANÇAS COLETADA AO FINAL DO PROJETO**

1) Escreva sobre sua rotina de estudo: Antes do projeto quais eram as suas atitudes quando não conseguia aprender? E hoje o que você faz para conseguir aprender e quais atitudes você toma quando surge alguma dificuldade?

ANEXO 8
ENTREVISTA PROFESSORAS

1- Você acha que os alunos aprenderam algo durante o projeto? O que?

2- Falando especificamente de atitudes, como você percebe as atitudes dos alunos antes, durante e depois do projeto? Você pode me dar um exemplo mais específico?

3- Hoje, você tem utilizado as ideias centrais do projeto com sua nova turma?
Sim - Como e Por que optou por dar continuidade no trabalho?
Não - Por que optou por não dar continuidade no trabalho?

ANEXO 9

INVENTÁRIO DE PROCESSOS DE AUTO-REGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM (IPAA)

PARA RESPONDER PENSE EM TODAS AS DISCIPLINAS	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Faço um plano antes de começar a fazer um trabalho. Penso no que vou fazer e no que é preciso para o completar. (P) <i>- Por exemplo, se tenho de fazer uma atividade sobre os dinossáurios, penso no texto, nas fotografias que quero colar, onde pode estar essa informação, a quem vou pedir ajuda, ...</i>	1	2	3	4	5
2. Durante as aulas ou no meu estudo em casa, penso em coisas concretas do meu comportamento para mudar e atingir os meus objetivos. (E) <i>- Por exemplo, se tenho anotações no caderno que minhas tarefas não estão boas, se os professores algumas vezes chamam a minha atenção, se minhas notas baixaram, penso no que tenho de fazer para melhorar.</i>	1	2	3	4	5

QUESTIONÁRIO DE ESTRATÉGIAS DE CONTROLO VOLITIVO (QECV)

<ul style="list-style-type: none"> Situação <p>Já deu o sinal para a voltar para a sala. Você e alguns dos seus colegas de turma continuam a divertir-se bastante no recreio da escola. Você não está com nenhuma vontade de voltar para a sala e está quase a terminar o “tempo de tolerância”. Sabe que, nessa aula, o professor vai iniciar um novo tema e que seria importante acompanhar a matéria desde o início. Quando finalmente decide ir para a sala os seus colegas dizem que já está muito atrasado e que não vale a pena voltar, pois a professora já vai chamar a atenção de todos mesmo...</p> <p>Quando estou numa situação parecida com esta, costumo (...)</p>	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Pensar no que vou perder e na matéria nova que vai começar.	1	2	3	4	5
2. Lembrar-me que, se não participar da aula, vou ter dificuldade em aprender a matéria.	1	2	3	4	5

QUESTIONÁRIO DE PROCRASTINAÇÃO (QP)

PARA RESPONDER PENSE EM TODAS AS DISCIPLINAS	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Quando o professor manda fazer uma tarefa na aula começo a fazê-la imediatamente.*(PED)	1	2	3	4	5
2. Fico muito distraído enquanto estudo para as provas. (PET)	1	2	3	4	5