

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANA PAULA FARIA

**“AS TRAVESSURAS DO AMARELO”: A
AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM UM
PROJETO COM ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas
Pedagógicas

CAMPINAS

2016

ANA PAULA FARIA

**“AS TRAVESSURAS DO AMARELO”: A
AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM UM
PROJETO COM ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas
Pedagógicas

Dissertação de Mestrado apresentada ao 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

2016

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t370.152 Faria, Ana Paula.
F224t As travessuras do amarelo: a autorregulação da aprendizagem em um projeto com alunos do 3º ano do ensino fundamental / Ana Paula Faria. - Campinas: PUC-Campinas, 2016.
145p.

Orientadora: Jussara Cristina Barboza Tortella.
Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.
Inclui anexo e bibliografia.

1. Aprendizagem. 2. Estratégias de aprendizagem. 3. Ensino de primeiro grau. 4. Professores - Formação. I. Tortella, Jussara Cristina Barboza. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22. ed. CDD – t370.152

ANA PAULA FARIA

**“AS TRAVESSURAS DO AMARELO”: A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM
UM PROJETO COM ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 13 de fevereiro de 2017.

**Profa. Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella
(Orientadora - PUC-CAMPINAS)**

**Profa. Dra. Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid
(PUC-CAMPINAS)**

**Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta
(UNESP)**

Dedico essa pesquisa aos professores que almejam formar alunos
cognitiva e moralmente mais autônomos e que acreditam que
todos podem autorregular sua aprendizagem.

Agradecimentos

Agradeço à Deus, em primeiro lugar, pela minha vida e pela companhia que conforta mente e coração. Por todas as vezes que, no desespero, busquei Nele a calma e pela fé acreditava que tudo daria certo;

Agradeço imensamente aos meus pais, que me incentivaram e entenderam a minha ausência. Que apesar de pouco compreenderem a dimensão de um curso de Mestrado, fazem questão de contar a todos minha dedicação e conquista;

Agradeço ao meu esposo, que tornou essa caminhada mais suave e me ajudou sempre que possível, muitas vezes com seu ombro amigo ou com seus 'pitacos' em meu texto. Sempre compreendendo minha ausência e estando ao meu lado em muitos momentos de escrita. Obrigada por estar comigo nessa caminhada!

Não posso deixar de agradecer aos meus colegas do mestrado, pelos momentos de sorrisos e infinitas e valiosas trocas, por dividir o peso de uma formação sólida. Pelos lanchinhos compartilhados. Pela companhia agradável. Pela preocupação. Pela solicitude. Por tudo!

À 'panelinha da autorregulação' eu agradeço a amizade, o companheirismo, os estudos sobre a temática, a escrita de trabalhos conjuntos e por dar *aquela* força nos finais de semestre e ao longo da escrita da dissertação;

Agradeço aos professores do Mestrado, pelo engajamento com o nosso aprendizado e desenvolvimento, acreditando e nos fazendo acreditar em nosso potencial. A exigência nos trabalhos e aulas muito contribuiu com a minha formação pessoal, acadêmica e profissional;

Em especial ao Professor Samuel Mendonça, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas, por compartilhar conosco suas reflexões filosóficas, suas inquietações e por instigar-nos a filosofar ...

Agradeço às instituições PUC-Campinas e CAPES, pela bolsa de estudos concedida, que me permitiu realizar o sonho de cursar o Mestrado;

Meu agradecimento especial às professoras Luciene Regina Paulino Tognetta e Dora Megid, por terem aceitado fazer parte da banca examinadora, contribuindo com o aprimoramento da minha dissertação e ajudando na construção de um conhecimento sólido;

Agradeço às professoras Monica Piccione Gomes Rios e Cleidilene Ramos Magalhães, por aceitarem ser membros suplentes da banca de defesa dessa pesquisa e, de alguma forma, fazerem parte dessa conquista.

Por fim, registro minha imensa gratidão à minha orientadora, Professora Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella. Me orientou no Trabalho de Conclusão de Curso na graduação em Pedagogia e, desde então, me incentivou a fazer o Mestrado – e não cansou de me mostrar o quanto cursá-lo seria bom. Sou grata pela confiança e pela paciência. Sou grata por tê-la como orientadora, parceira, exemplo e inspiração para toda vida. Meu eterno agradecimento!

Há sempre um caminho!
Quem não desistir, há de conseguir!
(As Travessuras do Amarelo, 2012)

RESUMO

FARIA, Ana Paula. “**As Travessuras do Amarelo**”: a autorregulação da aprendizagem em um projeto com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. 2016. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2016.

Entendemos que o professor pode auxiliar intencionalmente os alunos na construção de estratégias de autorregulação de suas aprendizagens com o objetivo de que eles se tornem agentes deste processo. A partir desse pressuposto, o objetivo geral desta pesquisa é investigar se e como há mudanças de comportamento relacionadas aos aspectos sociomoraes e cognitivos em alunos do 3º ano do Ensino Fundamental participantes de um projeto de autorregulação. Por objetivos específicos apresentamos: i) Analisar o modo como as crianças interagem e participam das atividades do projeto; ii) Analisar a postura, a fala e os comportamentos dos alunos que evidenciem questões relacionadas aos aspectos sociomoraes e cognitivos em sala de aula. Essa pesquisa caracteriza-se como um estudo descritivo e exploratório, de caráter qualitativo, fundamentado na perspectiva sociocognitiva. A pesquisa foi desenvolvida em um Colégio de Aplicação de uma cidade do interior do Estado de São Paulo e teve como sujeitos 20 alunos, com idades entre oito e nove anos, e uma professora do 3º ano do Ensino Fundamental. Para a produção do material empírico foram utilizados como instrumentos 1) a observação da sala de aula, para a qual utilizamos um protocolo de observação geral e outro com foco no comportamento dos alunos, destacando alguns pontos específicos para conduzir a observação, tais como: regras, interações entre pares e entre professora e alunos, realização das atividades e estratégias de autorregulação da aprendizagem; 2) entrevistas com foco na percepção da professora sobre o projeto, seu desenvolvimento em classe e as aprendizagens observadas por ela. A análise dos dados qualitativos foi realizada a partir da perspectiva da análise de conteúdo, a partir de dois eixos: A interação e participação das crianças nas atividades do projeto “As travessuras do Amarelo”; Postura, fala e comportamentos que evidenciam questões morais e cognitivas. O eixo 1 abarcou três categorias: Ajuda social; Organização e transformação; Atenção; e o eixo 2 cinco categorias: Iniciativa para resolver situações por meio do diálogo; Estudo; PLEA durante as atividades do projeto; Manifestação de opiniões e sentimentos; Comportamento na ausência da professora V. Os resultados indicaram: a) mudanças de comportamento que, embora discretas, são indícios de que os alunos estavam se apropriando das estratégias de autorregulação, a partir do desenvolvimento do projeto “As travessuras do Amarelo”; b) mudanças principalmente com relação a organização geral dos alunos e autonomia na resolução de conflitos. Com esta pesquisa, espera-se contribuir com a discussão sobre autorregulação na Educação Básica no âmbito da formação de professores e destacar a importância da aprendizagem significativa, autônoma e feliz do aluno.

Palavras-chave: Autorregulação. Desenvolvimento sociomoral. Formação de professores. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

FARIA, Ana Paula. "The Antics of the Yellow": the self-regulation of learning in a project with students of the 3rd Year of Elementary School. 2016. 142l. Dissertation (Mastership in Education) - Pontifical Catholic University of Campinas. Center for Applied Human and Social Sciences. Postgraduate Program in Education, Campinas, 2016.

We understand that the teacher can intentionally assist the students in the construction of self-regulation strategies of their learning with the aim that they become agents of such process. Based on this assumption, the general objective of this research is to investigate if and how there are behavioral changes in the socioeconomic and cognitive aspects of students of the 3rd year of Elementary School participating in a self-regulation project; And the specific objectives are: I) To analyze how children interact and participate in the project activities; II) To analyze students' posture, speech and behaviors, which show the issues related to the sociomoral and cognitive aspects in the classroom. This research is characterized as a descriptive and exploratory study, with a qualitative character, based on the sociocognitive perspective. The research was developed in a School of Application in a city in the countryside of São Paulo State and had as subjects 20 students, ages between 8 and 9, and a teacher, all from the 3rd year of Elementary School. For the production of the empirical material, observation of the classroom was used as a tool to which we followed a protocol of general observation and another one focusing on the students' behavior, highlighting some specific points to conduct it, such as: rules, interactions between peers and between the teacher and students, course of activities and strategies of self-regulation of learning. We also conducted interviews focused on the teacher's perception of the project, its development in the classroom and the students' learning she perceived. The analysis of the qualitative data was carried out from the perspective of content analysis based on two axes: The interaction and participation of the children in the activities of the project "The Antics of the Yellow"; Posture, speech and behaviors that showed moral and cognitive issues. Axis 1 covered three categories: Social support; Organization and transformation; and Attention; And axis 2, five categories: Initiative to resolve situations through dialogue; Study; Planning, Execution and Evaluation during project activities; Manifestation of opinions and feelings; Behavior in the absence of teacher V. The results indicated: a) Behavior changes that, although discrete, evidenced that the students were obtaining the strategies of self-regulation from their involvement with the project "The Antics of the Yellow"; b) changes mainly in relation to a general organization of the students and their autonomy in the resolution of conflicts. With this research, it is expected to contribute with the discussion about self-regulation in Basic Education in the scope of teacher training, and also to highlight the importance of a meaningful, autonomous and happy learning process for students.

Keywords: Self-regulation. Sociomoral development. Teacher training. Elementary School.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1. Sinalização externa – cortina..... | 31 |
| Figura 2. Cor do Arco-íris em tecido..... | 31 |
| Figura 3. Termômetro das cores..... | 32 |
| Figura 4. Modelo PLEA da Aprendizagem Autorregulada..... | 34 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1. Sequência para trabalhar as estratégias de aprendizagem..... | 29 |
| Quadro 2. Exploração da história..... | 33 |
| Quadro 3. Estratégias de autorregulação da aprendizagem..... | 38 |
| Quadro 4. Análise das dimensões da autorregulação acadêmica..... | 40 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|---|
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| IPAA | Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem |
| MEC | Ministério da Educação |
| ONG | Organização Não governamental |
| PLEA | Planejar, Executar e Avaliar |
| PUC | Pontifícia Universidade Católica |
| QEVC | Questionário de Estratégias de Controle Volitivo |
| QP | Questionário de Procrastinação |
| Scielo | <i>Scientific Eletronic Library Online</i> |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| MEMORIAL | 12 |
| INTRODUÇÃO | 17 |
| CAPÍTULO 1. AUTORREGULAÇÃO E PROJETO DE INTERVENÇÃO | 25 |
| CAPÍTULO 2. O DESENVOLVIMENTO SOCIOMORAL | 44 |
| CAPÍTULO 3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS ENSINO FUNDAMENTAL | 58 |
| 3.1 Formação de professores do Ensino Básico: um breve panorama | 60 |
| 3.2 A formação dos professores no campo da autorregulação e moralidade | 64 |
| CAPÍTULO 4. DELINEAMENTO DA PESQUISA | 71 |
| 4.1 Contextualização da escola | 73 |
| 4.2 Descrição e caracterização dos participantes | 73 |
| 4.3 Produção do material empírico | 75 |
| 4.4 Procedimentos de análise dos dados | 76 |
| 4.5 Instrumentos de coleta de dados..... | 77 |
| 4.5.3 Entrevistas..... | 80 |
| CAPÍTULO 5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS | 82 |
| Eixo 1: A interação e participação das crianças nas atividades do projeto “As travessuras do Amarelo” | 84 |
| Eixo 2: Postura, fala e comportamentos que evidenciam questões morais e cognitivas | 92 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 111 |
| REFERÊNCIAS | 115 |
| ANEXOS E APÊNDICES | 125 |

MEMORIAL

Início este memorial elucidando a complexidade da proposta de sua escrita. Em consonância com alguns autores, como Guedes-Pinto (s/d.) o memorial não é uma simples escrita da experiência vivida. Demanda um caminho que trilha pela memória e que, por certo, necessitará de pessoas ou registros para reavivar algum momento da história. Perpassa ainda pela subjetividade do sujeito que escreve que, certamente, enxerga com os olhos de hoje situações que vivenciou no passado.

Bem, desta forma e com este desafio em mãos, passemos à escrita, de fato, de experiências de minha vida que me levaram ao campo da educação e me despertaram o desejo em estudar e pesquisar sobre o desenvolvimento moral e a autorregulação, constructos principais de minha pesquisa de Mestrado. Para tanto, retornarei à época de escola, ainda no Ensino Fundamental I.

No ano de 1999 ingressei na antiga primeira série do Ensino Fundamental aos seis anos de idade, na Escola Estadual Dora Maria Maciel de Castro Kanso, localizada na cidade de Campinas. Nas primeiras quatro séries do Ensino Fundamental tive a mesma professora que se chamava Márcia. Ela foi a professora mais marcante de toda minha trajetória escolar. Acredito que sua forma de se relacionar com os alunos muito me inspirou, pois, as relações eram permeadas pelo respeito e carinho mútuo.

Eu não poderia imaginar que este seria o primeiro dos oito anos que, dia após dia, eu estaria naquele local. Nesta escola, pequena e simples, estão as raízes do meu interesse pela educação. Raízes pelas quais sinto carinho e gratidão. Raízes que começam a se fortalecer no Ensino Fundamental II.

Neste período de 5^a a 8^a série, em plena adolescência, passei a prestar mais atenção às questões sociais que estavam à minha volta no 'Dora Kanso', como nos referíamos à escola. Faço questão de ressaltar que à época jamais imaginaria que seriam "questões sociais".

Eu observava as relações que se estabeleciam na escola entre professores e alunos, entre os próprios alunos e, de certa forma, do aluno com o conhecimento. Intrigava-me como os alunos não aprendiam, desde esse tempo. Intrigava-me ainda a didática de muitos professores.

Lembro-me claramente das pessoas que constituíam as turmas 'A' e 'B' das séries finais do Ensino Fundamental. Aqui faço uma observação importante a esta narrativa: as mesmas pessoas constituíam as mesmas turmas em todos esses anos, ou seja, os alunos eram segregados por turmas que, até mesmo nos horários vagos, dificilmente se reuniam. Mas, afinal, quais eram as características que nos separavam tão claramente? Eu realmente me questionava.

As disparidades foram se realçando conforme o tempo foi passando. Eu sabia o que acontecia naquela escola, com aquelas pessoas e comigo. Hoje sei mais claramente da dimensão de toda essa situação vivenciada por mim e meus colegas e o quanto isso nos afetou e lamentavelmente, a muitos, profunda e negativamente.

Lembro-me de um episódio que ocorreu quando eu estava na 8ª série. A professora perguntou para a turma se a dengue se reproduzia na água suja ou na água limpa. Apenas um aluno respondeu a segunda opção. *Era aquele aluno ruinzinho, sabe, que não prestava atenção em nada e muito menos fazia as lições. Os demais alunos se entreolharam. Surgiram algumas risadas baixinhas. Ahh, com certeza ele estava errado. Ele não sabia de nada mesmo!*

Mas ele estava certo. E esta lição carrego comigo até os dias de hoje. Não se deve rotular as pessoas, julgá-las ou subestimá-las, e enquanto professora, ou profissional do campo educacional, não posso agir desta forma com os alunos, pois acredito que todos eles podem traçar caminhos diferentes na construção do conhecimento, sendo capazes não só de aprender como também de ensinar.

Durante o Ensino Médio não me preocupei com o vestibular, pois o ingresso na Universidade não era um processo comum entre meus familiares. Fui uma das primeiras da família a ingressar na faculdade. Eu soube, por meio de minha madrinha, que o Vestibular Social da PUC-Campinas estava com inscrições abertas e resolvi prestar para conhecer como era este processo seletivo. Confesso que nunca foi meu sonho ser professora. Na verdade, quis ser bióloga quando adolescente. Ao analisar os cursos com inscrições abertas para o vestibular foi que me deparei com o curso de Pedagogia e comecei a pensar sobre esta profissão e compreender o quanto o campo da educação é importante para a sociedade numa perspectiva individual e coletiva do sujeito, o que me fez querer ser pedagoga. Sou muito feliz por ter conquistado minha vaga neste curso e arrisco dizer que foi a melhor escolha que fiz até hoje.

Foi, então, no curso de Pedagogia, que as questões por mim vividas e questionadas 'na época da escola' foram sistematizadas e problematizadas, resultando em uma monografia com a temática das dificuldades de aprendizagem.

No mesmo ano em que escrevi minha monografia, em 2013, tive a felicidade de trabalhar como voluntária em uma ONG que atende crianças com dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Era um misto de sentimentos. Indignação, revolta, tristeza, alegria a cada conquista, satisfação. Mas, sobretudo, a esperança e a disposição tomaram conta de mim.

Ver de tão perto crianças que aos 8 ou 9 anos não conheciam o alfabeto completo e tinham grande dificuldade no raciocínio lógico-matemático e saber que são tantas, tantas e tantas crianças que compartilham desta realidade, em suas variadas idades, indigna-me e age como combustível neste início de caminhada na área da Educação. A realidade educacional brasileira está ultrapassada e incoerente com os recursos tecnológicos, financeiros e estruturais que o governo é capaz de ofertar. Os avanços vêm acontecendo paulatinamente, o cenário em que nos encontramos ainda é muito fragilizado e, portanto, inadmissível.

Mediante as problemáticas apresentadas, um caminho precisava ser escolhido para eu poder mergulhar neste cenário munida de aporte teórico, reflexividade, crítica e sensibilidade. O caminho que escolhi, neste momento, foi participar do Processo Seletivo para o Mestrado em Educação da PUC-Campinas, por consonar com autores sobre a relevância da união entre pesquisa e docência.

Alguns estudos sobre psicologia do desenvolvimento e da educação no período da graduação, e mais recentemente no Mestrado, o estudo ainda que propedêutico sobre Psicologia Moral e a Teoria Social Cognitiva possibilitaram que meu olhar se voltasse para o aluno, seu desenvolvimento e seu papel ativo no processo de suas aprendizagens. Compreendo que permitir que o aluno se torne agente deste processo seja imprescindível para o estabelecimento de relações mais saudáveis e produtivas entre os alunos, com seus professores e com o conhecimento.

Com meu ingresso no curso de Mestrado em Educação, os eventos acadêmicos tornaram-se grandes espaços de interlocução com orientadores e orientandos de diferentes Universidades, sobretudo, discutindo a temática de minha pesquisa. Tive a oportunidade de apresentar minha investigação algumas vezes em diferentes fases de sua produção.

No VIII Seminário sobre a produção do conhecimento em educação - X Seminário da Faculdade de Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, em 2015, pude, além da pesquisa que vinha desenvolvendo, apresentar o Projeto de intervenção desenvolvido na escola, que se traduz como o dia a dia da pesquisa, parte do estudo e reflexão teórico-prático. Juntamente com professoras que estavam desenvolvendo o projeto, num momento de interlocução entre escola e universidade, discutimos a respeito das práticas cotidianas e o desafio de se ensinar para a autonomia. Esta, sem dúvida, foi uma apresentação ímpar.

Pude apresentar meu trabalho ainda em outros eventos, tais como o XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, em 2015, e no I Seminário Internacional Aprendizagem autorregulada e motivação, em 2016, evento com temática específica da minha investigação.

As publicações também fazem parte de uma demanda de produção específica deste nível de ensino. Algumas apresentações foram realizadas conjuntamente com o grupo de pesquisa renderam publicações interessantes em Anais de eventos, tais como “Um caminho para a construção da autonomia: a autorregulação e a agência humana na infância pela perspectiva da teoria social cognitiva” apresentado na Unesp e “Sobre autorregulação e autonomia: o que temos pesquisado?”, na Pontifícia Universidade Católica de Curitiba.

Sobre o que tenho vivido neste momento da minha vida digo que tem sido uma experiência bem interessante que tem me levado a reflexão sobre muitas questões, sobretudo, na área da educação, mas que não se restringe a ela. Uma experiência que me permite perceber que a busca pelo conhecimento deve ser ‘infinita’.

E como não pode deixar de ser, tenho planos para o futuro. E um deles, o qual compartilho com meu esposo, é o de construir um Centro Cultural e Esportivo no bairro em que residimos desde criança. Queremos dar às pessoas o acesso ao esporte, cultura e lazer, direito garantido pela constituição, mas que, no entanto, muitas vezes não é efetivado na prática.

Com todas essas considerações, apresento um poema de Rubem Alves que carrega um significado único ao revelar belas e duras realidades:

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vô. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vô.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vô. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vô, isso elas não podem fazer, porque o vô já nasce dentro dos pássaros. O vô não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

O poema deste autor dispensa muitas palavras. Apenas quero registrar o meu desejo de que as escolas sejam asas. Asas que permitam aos pássaros, que nelas passam anos e anos de suas vidas, alçar grandes e belos voos. Asas que os permitam transcender os ares que os rodeiam.

INTRODUÇÃO

Estudar e conhecer a realidade educacional brasileira gera uma série de inquietações. Ao discutir sobre a eliminação das classes populares do interior da escola bem como sobre a qualidade da educação ofertada, Freitas L.C. (2007) apresenta elementos questionadores e provocadores de reflexão acerca da configuração desta realidade. Entre eles estão as condições de vida de alunos e professores, locais precários que não se constituem como um ambiente propício ao estudo, políticas governamentais inadequadas, “sem falar no **número de alunos em sala de aula**” (FREITAS, L.C., 2007, p. 972, **grifo do autor**).

É importante ressaltar que no intuito de universalizar a educação básica, a qualidade não é tida como um elemento norteador das políticas educacionais, e, por esta razão, a exclusão dos alunos do processo de ensino-aprendizagem passa a ocorrer no interior das próprias escolas (ARELARO, 2007; FREITAS, L.C., 2007; OLIVEIRA, 2007).

Tendo como base as experiências de estágios realizados durante a graduação e no trabalho como auxiliar de sala, observou-se que os alunos são muito dependentes do professor. Esperavam a todo o momento por explicações e intervenções vindas do adulto, desde o como fazer, que materiais utilizar, a hora de começar a fazer a tarefa, até reclamações sobre o comportamento de um colega de sala ou pedidos para que o professor resolvesse um conflito.

Neste contexto, o professor conseguia atender parcialmente a demanda da sua turma, por alguns motivos tais como o despreparo do professor ao lidar com tais situações e por “desistência”, ou seja, uma vez que o aluno era rotulado como incapaz de aprender ou comportar-se, o professor desistia de intervir com o objetivo de auxiliá-lo na aprendizagem de conteúdos e comportamentos. Ignorado pelas práticas do professor, este aluno deixava de fazer parte do processo de ensino-aprendizagem, fato que reforçava ainda mais as dificuldades encontradas por ele em meio a este processo.

Diante do quadro brevemente traçado e mediante outras dificuldades encontradas pelos alunos, tais como medo, baixa autoestima, incorporação do pensamento de incapacidade, entendemos que o professor pode auxiliar intencionalmente estes alunos: no desenvolvimento de estratégias que tenham como objetivo que o aluno se torne agente no processo de aprendizagem e na construção

de um ambiente propício ao desenvolvimento de valores morais, os quais permitem que o sujeito se torne moralmente autônomo e capaz de autorregular, também, seu comportamento.

A perspectiva piagetiana considera que a moralidade é construída na relação com o outro e com o meio, que o sujeito como agente de seu próprio desenvolvimento precisa de oportunidades para pensar e agir. Evidencia-se, neste sentido, o papel fundamental que o professor desempenha no desenvolvimento da autonomia moral do aluno. Para tanto, Vinha (2000) considera necessária a existência de intencionalidade e que objetivos mais específicos sejam traçados por esse profissional.

Estas considerações são pertinentes quando, ao observar o quadro geral das disciplinas encontradas nos cursos de licenciatura analisados na pesquisa de Gatti e Barreto (2009), não são identificadas disciplinas específicas no campo da moralidade, da construção dos valores morais.

Isto é notado no cenário educacional que se apresenta na sociedade brasileira desde o modelo de escola tradicional. A escola e, mais especificamente, o professor, vem lidando com os conflitos, transgressões das regras e comportamentos de maneira inadequada. Para além desses aspectos, as relações interpessoais estabelecidas no contexto escolar, sobretudo a relação professor-aluno, têm sido caracterizadas pela coerção, desrespeito e ausência de confiança. Estas características não são resultado tão somente das condições sociais atuais da realidade brasileira, mas de uma soma destas com a forma questionável pela qual são estabelecidas as relações dentro da escola.

Salienta-se, diante do contexto apresentado, o papel desempenhado pelo docente como profissional cujas práticas, quando intencionais e subsidiadas por planejamento e objetivos claros, têm grandes chances de tornar a sala de aula um espaço propenso às aprendizagens.

Vinha (2000) discute o papel desempenhado pelo professor na construção da moralidade de seus alunos. A autora argui que a postura adotada pelo educador, na realidade escolar brasileira, não contribui para o desenvolvimento de crianças autônomas. Em nossas escolas não é permitido aos alunos que conversem, troquem informações e ajudem uns aos outros, o que resulta em uma desvalorização do trabalho cooperativo. O professor, ou o diretor, é quem, por meio da punição, “resolve” os conflitos escolares, sem que nenhuma medida que permita aos envolvidos que

pensem sobre o ocorrido seja tomada. Neste contexto, o respeito às regras é trocado pela ausência de punição.

A construção de um ambiente cooperativo é imprescindível para o desenvolvimento moral dos sujeitos. Na perspectiva piagetiana, mais importante que obedecer às regras, é o motivo pelo qual houve obediência, é neste motivo que reside o valor moral da ação (RAMOS, 2013; VINHA, 2000).

Os adultos cobram obediência às regras propondo punição àqueles que não o fazem. Desse modo, quando não há risco de punição, é possível que as regras sejam infringidas. Os procedimentos utilizados pelos professores favorecem apenas o controle do comportamento e disciplina do aluno (quando estes efetivamente funcionam), mas nem sempre favorecem sua autonomia.

Esse tipo de abordagem, como já dito, não contribui para que as crianças, jovens e adolescentes pensem sobre suas ações e sobre o porquê de ter certos valores em vez de outros. Sobre este quadro, Vinha (2000, p. 41) afirma que “quase tudo o que a escola em geral emprega (a autoridade, os prêmios, as punições, os sermões, etc.) é questionado por Piaget, por estarem atuando no sentido de formar pessoas obedientes e passivas”.

A autorregulação pode ser vista como um caminho para transformação desta realidade. Este é um conceito que compreende o aluno como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem, isto é, equipado com estratégias, o aluno conduz suas aprendizagens ativa e autonomamente. Rosário, Núñez, González-Pienda (2007, p. 37) definem a autorregulação como “um processo ativo no qual os sujeitos estabelecem os objetivos que norteiam a sua aprendizagem tentando monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivação e comportamentos com o intuito de os alcançar”.

Para Piaget, a autorregulação se constitui como um processo interno de compreensão e tomada de decisões, determinando o controle das próprias ações e emoções. A reflexão a respeito das situações permite à pessoa agir conforme a sua escolha e não àquela estabelecida por outrem. De tal forma, todo desenvolvimento moral depende de um processo de autorregulação.

Por desempenhar um papel ativo e autônomo, os alunos que aprendem a ser autorreguladores de suas aprendizagens, tendem a aprender também a resolver diferentes situações a que são expostos, sem valer-se de respostas prontas ou vindas de um adulto. Tornam-se reguladores, também, de seu comportamento, sabendo

definir qual comportamento é adequado para determinadas situações (ROSÁRIO, 2004; ROSÁRIO, NÚÑES, GONZÁLEZ-PIENDA, 2007; HÖGEMANN, 2011; CUNHA, 2013).

De todos os elementos, o que interessa à presente pesquisa é a questão dos comportamentos dos alunos e a construção de formas mais autônomas de se relacionar com seus pares e com os adultos.

Interessa-nos também estudar a relação entre autonomia e autorregulação, verificando as possibilidades de intervenções intencionais no trabalho com alunos que frequentam o Ensino Fundamental no Brasil.

Compreender como têm se posicionado os estudos científicos frente a essa problemática nos parece ser algo urgente na área educacional. Para tanto, inicialmente realizamos um levantamento das pesquisas sobre a temática realizadas no Brasil entre os anos de 2009 e 2015, tomando como referência os seguintes bancos de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), *Scientific Electronic Library Online* (Scielo) e Portal de Periódicos da Capes. Os descritores utilizados para realizar tal levantamento foram autorregulação, moralidade, Ensino Fundamental e formação de professores. Esclarecemos que a combinação de descritores realizada pode ter nos privado de diversos outros trabalhos sobre as temáticas, considerando que a busca realizada pelo descritor exclui as pesquisas que não apresentam as palavras utilizadas para a busca, ainda que sejam sinônimos.

Na busca referente à autorregulação foram encontrados 328 trabalhos entre teses, dissertações e artigos. Foram selecionados 11 sendo 6 artigos, 2 dissertações e 3 teses (MARTINELLI; SASSI, 2010; SOUZA, 2010; VEIGA-SIMÃO; FRISON, 2011; PISCALHO; VEIGA-SIMÃO, 2014a/b; BORUCHOVITCH, 2014; TREVISAN, 2014; FIGUEIREDO, 2014; MENEZES, 2013; FRAGOSO, 2014; MARTINS, 2011) (APÊNDICE 1). A exclusão de tantos trabalhos se deveu ao fato de que poucos eram os estudos voltados para o campo da Educação, encontrados em maior número nas áreas da saúde, Ensino Superior e Administração. Em relação aos trabalhos sobre desenvolvimento moral foram encontradas 314 pesquisas (resultados dos descritores “desenvolvimento moral” e da combinação “desenvolvimento moral” e “Ensino Fundamental”), fato que demonstrou o amplo interesse que a temática desperta e os desafios que ela ainda impõe para a área educacional. Desta área foram selecionados 10 trabalhos que discutem a temática no Ensino Fundamental dos quais eram 5 artigos, 2 teses e 3 dissertações (QUEIROZ; RONCHI; TOKUMARU, 2009;

TREVISOL; RHODEN; HOFFELDER, 2009; BARRIOS; MARINHO-ARAÚJO; BRANCO, 2011; RAVA; FREITAS, 2013; SANTOS; TREVISOL, 2012; MESQUITA, 2010; BARRIOS GONZÁLEZ, 2013; FERRAZ, 2010; SOUZA, 2012; PIERETTI, 2013) (APÊNDICE 2). As pesquisas sobre o desenvolvimento moral e sua relação com o âmbito escolar se apresentam em grande número, principalmente discutindo sobre questões como violência, *bullying*, indisciplina e desenvolvimento de valores específicos como, por exemplo, o respeito.

Consideramos relevante esclarecer que a fundamentação teórica dessa pesquisa se pauta em dois autores de perspectivas distintas que em momentos se acercam e em outros de distanciam: Bandura e Piaget. Embora a gênese do conhecimento e do comportamento desses autores seja distinta, a discussão entre as duas correntes epistemológicas converge sobre o mesmo fenômeno: a autorregulação. A partir deste constructo, as perspectivas banduriana e piagetiana pontuam estratégias de trabalho diferentes, no entanto, o que nos interessa é a lógica que os autores seguem a respeito da autorregulação. Portanto, a discussão realizada a partir destas duas perspectivas se dará a partir deste constructo que os une.

Tecidas as considerações e justificativas da necessidade de novos estudos sobre a temática, traça-se a seguinte questão para nortear esta pesquisa:

Em que medida a participação de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental em um projeto de autorregulação propicia mudanças em seus comportamentos relacionados aos aspectos sociomoraes e cognitivos?

Para responder a questão norteadora desta pesquisa, temos por objetivo geral investigar se e como há mudanças de comportamento relacionadas aos aspectos sociomoraes e cognitivos em alunos do 3º ano do Ensino Fundamental participantes de um projeto de autorregulação; e por objetivos específicos: a) Analisar o modo como as crianças interagem e participam das atividades do projeto; b) Analisar a postura, a fala e os comportamentos dos alunos que evidenciem questões relacionadas aos aspectos sociomoraes e cognitivos em sala de aula.

Optamos por adotar a perspectiva sociocognitiva para nortear a presente pesquisa, por dois motivos: primeiramente por ser uma teoria que explica a autorregulação da aprendizagem e que pode auxiliar-nos na compreensão dos processos vivenciados pelos alunos participantes do projeto; em segundo lugar, porque o projeto escolhido foi fundamentado nessa teoria. Aliado à essa escolha, entendemos que a Psicologia Moral, além da perspectiva sociocognitiva, nos auxiliaria

na compreensão das mudanças de comportamento dos estudantes. Mudanças essas que poderiam ser advindas de reflexões oriundas das discussões dos materiais do projeto de autorregulação.

Para atender aos objetivos elencados, realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo, que se caracteriza como um estudo descritivo e exploratório. A pesquisa foi desenvolvida em um Colégio de Aplicação de uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

O projeto desenvolvido e acompanhado pela presente pesquisa neste colégio tem como subsídio uma narrativa denominada “As travessuras do Amarelo” – Sarilhos do Amarelo originalmente. Os autores Rosário, Pérez e González-Pienda (2007) consideram as narrativas uma ferramenta para trabalhar estratégias de autorregulação da aprendizagem, para além de contribuir para o desenvolvimento da imaginação dos alunos.

A partir de sua concepção, esses autores elaboraram o referido projeto para o trabalho com crianças de até dez anos. Por meio da narrativa, eles apresentam estratégias de autorregulação que ao longo da realização do projeto são trabalhadas pelo professor. Para Rosário, Nuñez e González-Pienda (2007, p. 39):

Num estilo não prescritivo, desafiador e bem humorado, as crianças têm oportunidade de aprender um leque alargado de estratégias de aprendizagem e reflectir sobre situações, ideias, e reptos em contexto, através de um conjunto de personagens que experienciam aprendizagens próximas das suas.

O projeto “Sarilhos do Amarelo” é uma proposta que uma equipe “de investigadores em processos de autorregulação da aprendizagem tem desenvolvido na Universidade de Minho em colaboração com colegas da Universidade de Oviedo” (ROSÁRIO, NÚÑES, GONZÁLEZ-PIENDA, 2007, p.4), fundamentada no modelo teórico sociocognitivo da aprendizagem.

Esse projeto destina-se a pessoas interessadas pelo processo de aprendizagem, sejam educadores, pais ou psicólogos. Para subsidiar o projeto, além do livro da história “As travessuras do Amarelo”, há um livro destinado aos profissionais onde é apresentado o marco teórico que sustenta as ideias defendidas e descreve os princípios metodológicos do projeto, bem como apresenta sugestões

de atividades que podem ser desenvolvidas em cada fase do mesmo. Este manual do professor pode ser encontrado no site www.guia-psi.com. Esclarecemos que o modelo teórico e estrutura metodológica serão apresentados no capítulo 1 da presente pesquisa.

O livro paradidático narra a história de sete cores do arco-íris que, juntamente com outros amigos da floresta, embarcam numa aventura descrita em 17 capítulos que tem como objetivo possibilitar a reflexão das crianças quanto às estratégias das quais as personagens se utilizam para resolver situações e experimentar tais estratégias na própria vida (ROSÁRIO, NUÑEZ, PIENDA, 2010).

Com o objetivo de analisar o uso das estratégias por parte dos participantes do projeto “As travessuras do Amarelo”, e para fins de pesquisa, são sugeridas aplicações de questionários previamente elaborados durante o desenvolvimento do projeto.

No Brasil, a primeira experiência ocorreu no ano de 2013 na rede municipal de ensino na cidade de Indaiatuba, com 266 alunos e sete professores, além de orientadores pedagógicos. Este foi um trabalho integrado entre o Prof^o Pedro Rosário, idealizador do programa e docente titular do Instituto de Psicologia da Universidade do Minho e da Prof^a Jussara Cristina Barboza Tortella, docente titular do Programa de Pós-Graduação da PUC-Campinas.

Outras experiências com o desenvolvimento do projeto “As travessuras do Amarelo” aconteceram em seguida. No ano de 2013-2014, na rede municipal da cidade de Amparo, com a participação de oito gestores, 21 professores e 450 alunos no primeiro curso; e, no segundo, oito gestores, 23 professores e 500 alunos. Seguida dessa experiência, o projeto foi desenvolvido em uma escola da rede particular na cidade de Americana, com a participação de três gestores, 21 professores e 400 alunos, no mesmo ano.

Em 2015, o projeto foi desenvolvido na rede municipal da cidade de Itatiba, contando com a participação de 25 gestoras, 27 professores e 1200 alunos, sendo a experiência com o maior número de pessoas envolvidas até o momento. Ainda neste ano, em uma escola da rede particular na cidade de Campinas, participaram três gestoras, oito professores e 400 alunos.

Há experiências com o desenvolvimento do projeto fora do estado de São Paulo, como em Porto Alegre (RS) sob a supervisão também do Prof. Rosário e a coordenação da professora Doutora Cleidilene Ramos Magalhães, da Universidade

Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre. Neste contexto, o projeto está voltado para a área da saúde, visando o ensino da alimentação saudável para alunos do 5º ano, inserido em um projeto amplo denominado "Promoção da Autorregulação para o autocuidado em saúde: estudo no contexto do Programa Saúde na Escola no Rio Grande do Sul/Brasil".

Para a produção de material empírico desta pesquisa foram utilizados como instrumentos: a observação não participante da sala de aula e duas entrevistas com a professora V. A análise dos dados qualitativos foi realizada com base na perspectiva do método de análise de conteúdo.

Para sistematização deste estudo, organizamos sua escrita em cinco capítulos. O primeiro capítulo, "Autorregulação e projeto de intervenção", aborda o conceito de autorregulação e demais constructos relacionados à este, bem como apresenta o projeto de intervenção "As travessuras do Amarelo" e sua metodologia.

No segundo capítulo, "O desenvolvimento sociomoral", discutimos a respeito de algumas questões teóricas sobre o desenvolvimento da moralidade, as relações interpessoais e os conflitos delas resultantes e o desenvolvimento sociomoral inerente a essa rede de relações, sob a ótica do dia a dia de sala de aula.

O terceiro capítulo intitulado "Formação de professores dos anos iniciais Ensino Fundamental" apresenta um breve panorama histórico da formação docente no Brasil. Entendemos tal discussão como necessária para a compreensão de algumas questões que se apresentam no cenário atual da área. Discutimos ainda sobre as políticas públicas de formação docente e sobre a formação do professor que leciona no Ensino Fundamental, abordando especificamente a formação no campo da autorregulação e moralidade, nosso foco de estudo.

No quarto capítulo, descrevemos o delineamento metodológico da presente pesquisa. Nele apresentamos os propósitos da pesquisa, os caminhos percorridos na realização deste estudo, os instrumentos utilizados, os participantes e o contexto em que estão inseridos.

No quinto capítulo, apresentamos a análise dos dados qualitativos. E, por fim, trazemos as considerações para realizar um encerramento deste estudo esperando que o mesmo instigue possíveis continuidades do que fora aqui iniciado e compreendemos ser necessário aprofundar.

1. AUTORREGULAÇÃO E PROJETO DE INTERVENÇÃO

Aprender é olhar o mundo diferentemente, compreendendo de uma forma progressivamente mais substantiva os seus “quês” e “porquês”. [...] Aprender implica a capacidade de governar a própria aprendizagem, mobilizando o querer na direção do dever. Aprender é, em definitivo, auto-regular o querer e o fazer.
(ROSÁRIO, NÚÑES, GONZÁLEZ-PIENDA, 2007)

Existem, no meio acadêmico, diversos modelos teóricos sobre autorregulação que enfatizam e consideram diferentes aspectos dessa abordagem. Não é nosso intuito discutir tais modelos, mas apresentar aquele que sustenta teoricamente a presente pesquisa e o projeto de intervenção acompanhado. Trata-se do modelo de Zimmerman (2000, 2002) que está pautado na teoria social cognitiva, de Albert Bandura, e apresenta como principais os aspectos sociais e motivacionais dos processos autorregulatórios (BORUCHOVITCH, 2014).

Foi a partir do modelo de Zimmerman (2000, 2002) que Rosário (2004) elaborou o seu modelo teórico a respeito da autorregulação da aprendizagem, considerando o processo cíclico do PLEA (Planejar, Executar e Avaliar) como a premissa para o desenvolvimento de processos autorregulatórios que envolvem os aspectos motivacionais, cognitivos e comportamentais da pessoa. O autor descreve que há para cada uma das fases, também um movimento cíclico que envolve várias estratégias de aprendizagem.

A autorregulação é um processo ativo que, por meio do estabelecimento de metas e objetivos, permite que o sujeito seja capaz de controlar sua própria aprendizagem. Este processo envolve controle dos aspectos comportamentais, motivacionais e cognitivos com o objetivo de alcançar metas. Por meio do planejamento, estabelecimento de objetivos e avaliação, a pessoa monitoriza, regula e controla sua vontade, sentimentos e pensamentos (PISCALHO, VEIGA SIMÃO, 2014a; ROSÁRIO, NÚÑEZ, GONZÁLEZ-PIENDA, 2007).

Algumas das características da autorregulação são: a iniciativa do próprio aluno (agência), o empenho em atingir suas metas e as competências despendidas na execução das tarefas, a partir de duas variáveis: escolha e controle.

A autorregulação possibilita melhores condições para que o aprendizado aconteça, entretanto, este é um processo aprendido, que envolve o ensino de estratégias e passos a serem seguidos. Conforme supracitado, não há apenas um modelo de autorregulação e, portanto, existem outras explicações acerca dessa temática. Ressaltamos que adotamos como referencial teórico a perspectiva sociocognitiva, a partir de Zimmerman (2000) e Rosário (2004).

O objetivo deste capítulo é descrever os principais conceitos desse constructo. Eles serão explicados por meio da descrição do projeto de intervenção: As Travessuras do Amarelo.

O projeto de intervenção desenvolvido na escola participante dessa pesquisa intitula-se, no Brasil, “As Travessuras do Amarelo”, originalmente “Sarilhos do Amarelo” e tem como marco conceitual a autorregulação da aprendizagem. Rosário (2004, p. 37) conceitua o constructo da autorregulação da aprendizagem, a partir da perspectiva da teoria sociocognitiva, como “um processo activo no qual os sujeitos estabelecem objectivos que norteiam sua aprendizagem tentando monitorizar, regular e controlar suas cognições, motivação e comportamentos com o intuito de os alcançar”. Bandura (2008), autor da teoria sociocognitiva, destaca que o processo de autorregulação pode contribuir para a aprendizagem quando o objetivo principal é aprender e melhorar o desempenho perante as tarefas escolares.

Este projeto utiliza como ferramenta o livro de história infantil, “As travessuras do Amarelo” (ROSÁRIO, NÚÑES, GONZÁLEZ-PIENDA, 2012), que contém estratégias de estudo a serem discutidas e trabalhadas com os alunos. Narrada no cenário do “Bosque Sem Fim”, descreve uma aventura de seis das cores do arco-íris em busca da sétima, que estava perdida: o Amarelo.

A teoria sociocognitiva compreende que tal narrativa, utilizada como ferramenta educativa para o trabalho com a autorregulação da aprendizagem, permite uma aprendizagem por meio da observação que se constitui em um processo de modelação. Nessa perspectiva, a modelação

[...] apresenta-se como um importante meio para adquirir competências, crenças, atitudes e comportamentos. [...] A aprendizagem por observação tem lugar quando os observadores desenvolvem novos comportamentos que não eram exibidos previamente à modelação. (ROSÁRIO, 2004, p. 87)

Para Epstein (2003 *apud* BORGES, TOGNETTA, 2013), a literatura infantil incentiva que as crianças pensem sobre assuntos e situações apresentadas pela narrativa, o que facilita o desenvolvimento do processo de autorregulação pelos pequenos.

A proposta do projeto é trabalhar nas escolas os processos transversais ao aprender por meio da infusão curricular, isto é, em meio às atividades planejadas pelo professor que contemplem os conteúdos destinados àquele período de escolarização. O projeto defende que o cotidiano escolar é tempo e espaço para aprender a aprender e visa promover o desenvolvimento das competências de autorregulação (ROSÁRIO, 2004).

Pesquisas sobre autorregulação da aprendizagem com foco na autorregulação e/ou no referido projeto (ROSÁRIO et al., 2010; ROSÁRIO, 2004a; ROSÁRIO, NÚÑES, GONZÁLEZ-PIENDA, 2007; HÖGEMANN, 2011; CUNHA, 2013) apontam que na perspectiva de um aluno participante e agente ativo em seu próprio aprendizado, tendo controle de sua motivação, cognição e comportamento, haja melhora em seu desempenho acadêmico de forma mais autônoma. No entanto, o projeto do Amarelo visa transcender o espaço escolar, tal como se pode destacar em um de seus objetivos: “trabalhar com crianças [...] um repertório de estratégias de aprendizagem que as ajudem nas suas aprendizagens futuras e *na vida*” (grifo nosso) (ROSÁRIO, NÚÑES, GONZÁLEZ-PIENDA, 2007, p. 7).

A perspectiva que fundamenta o projeto considera que a aprendizagem é uma construção individual e coletiva; destaca o aluno como protagonista deste processo. Há ênfase no ensino de estratégias que são construídas no trabalho em grupo, tais como, a busca por informações, a procura de ajuda social, estabelecimento de objetivos e planejamento, dentre outras. Ao mesmo tempo em que são trabalhadas em grupo, são também construídas individualmente, a partir de suas experiências. Os significados dados por eles aos conteúdos estudados tendem a favorecer o seu aprendizado e desenvolvimento.

Nessa concepção, não basta ensinar os conteúdos disciplinares, faz-se necessário ensinar estratégias para aprender possibilitando ao aluno a conquista de uma agência ativa sobre sua aprendizagem e gradativa autonomia (ROSÁRIO, 2004).

Além do livro infantil, o projeto conta com um manual para o professor intitulado “Auto regulação em crianças sub-10: Projecto Sarilhos do Amarelo” que contempla uma parte de fundamentação teórica e sugestões de atividades e outra

com explicação metodológica e operacional do trabalho. Este material foi disponibilizado à professora V. e demais participantes do grupo de estudos sobre autorregulação, sendo ainda objeto de estudo e subsídio para o planejamento de novas atividades a serem desenvolvidas ao longo do projeto. Assim, como na escola participante dessa pesquisa, em outras escolas o procedimento é o mesmo. Os professores que participam do curso utilizam esse material para compreender os aspectos teóricos e metodológicos do projeto de intervenção.

De acordo com Rosário, Núñez e González-Pienda (2007), um dos principais objetivos do projeto¹ é a transferência das estratégias de aprendizagem em que o aluno passa a utilizá-las em outros contextos, em novas situações. Tal transferência é fundamental para que a regulação esteja mais no controle do adulto, mas torne-se uma regulação do próprio aluno, caracterizando uma ação autônoma. No entanto,

[...] constata-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 adaptar a outras situações ou tarefas. (ROSÁRIO, NÚÑES E GONZÁLEZ-PIENDA, 2007, p. 39)

Para estes autores, não é suficiente apenas conhecer as estratégias de aprendizagem. “[...] é necessário que os alunos desenvolvam o desejo de as utilizar e que tenham oportunidade de as praticar em contextos e tarefas escolares e educativas diversificadas” (ROSÁRIO, NÚÑES E GONZÁLEZ-PIENDA, 2007, p. 40). Phye (1992 *apud* ROSÁRIO, NÚÑES E GONZÁLEZ-PIENDA, 2007, p.40) descreve três etapas no desenvolvimento da transferência das estratégias, denominadas: fase de aquisição, fase de retenção e fase de transferência. Na primeira fase, a de aquisição, as instruções sobre as estratégias de aprendizagem são dadas diretamente, e seu uso em diferentes situações é explicitado. Ainda nesta fase, é importante que os alunos experienciem tais estratégias para que tenham oportunidades de colocar, refletindo sobre o seu uso (porque, quando e como usá-las). A fase da retenção é caracterizada pelo *feedback* realizado pelo adulto, referente ao uso das estratégias de aprendizagem feito pelo aluno. Na fase de transferência, os alunos resolvem

¹ Rosário, Núñez e González-Pienda (2007) organizaram a narrativa em três etapas e para cada uma delas estabeleceram objetivos específicos, tal como pode ser observado no anexo A.

diferentes problemas planejados pelo docente utilizando as mesmas estratégias para que haja uma compreensão do porquê utilizar determinada estratégia e não outra.

A metodologia do projeto envolve cinco processos de intervenção e instrução propostos por Schunk e Zimmerman (1998 *apud* ROSÁRIO, NÚÑES E GONZÁLEZ-PIENDA, 2007), com vistas a ensinar as estratégias da autorregulação, o que pode ser verificado no quadro 1.

Quadro 1. Sequência para trabalhar as estratégias de aprendizagem.

| Metodologia | Regulação | |
|------------------------|--|-------------------------------|
| 1. Ensino direto | Controle do educador Transferência do controle Controle do aluno | Processo de internalização |
| 2. Modelação | | |
| 3. Prática guiada | | |
| 4. Interiorização | | |
| 5. Prática Autônoma | | |

Fonte: ROSÁRIO, NÚÑES, GONZÁLEZ-PIENDA, 2007, p. 44.

O ensino direto refere-se à explicação objetiva aos alunos sobre as estratégias de autorregulação da aprendizagem, explicitando oralmente sua função, em que situações e como empregá-las e os benefícios de sua utilização. A fase seguinte denominada modelação compreende a aprendizagem por meio da observação de um modelo (pais, professores, adultos) que, ao colocar em prática uma estratégia de aprendizagem, é observado pela criança que visualiza os processos envolvidos em sua execução. A prática guiada relaciona-se a uma atividade planejada e intencional que tem como característica fundamental o *feedback*. Nela o aluno tem a possibilidade de colocar em prática atitudes mais autônomas. No início há intervenções e apoio mais intensos que, gradativamente, são minimizados visando práticas mais autônomas dos alunos. A fase do processo de interiorização consiste na aplicação das estratégias em outros contextos e situações demonstrando a solidez de sua aprendizagem (transferência da estratégia). A prática autônoma, última fase do processo autorregulatório, corresponde ao momento em que o aprendiz utiliza as estratégias realizando as adaptações necessárias às condições pessoais e

contextuais. Podemos observar que tais intervenções e instruções se complementam, uma vez que trabalham sob diferentes perspectivas o ensino das estratégias e processos autorregulatórios. Tal modelo também pode ser aplicado aos aspectos comportamentais, que envolvem a questão da moralidade.

Consideramos relevante destacar que o marco teórico sociocognitivo compreende que nem sempre as aprendizagens advêm das próprias experiências e, por esta razão, consideram a aprendizagem por meio da modelação um aspecto fundamental em meio ao processo do aprender a aprender (ROSÁRIO, NÚÑES E GONZÁLEZ-PIENDA, 2007).

O material do professor do referido projeto apresenta quatro passos para seu desenvolvimento em sala de aula. São eles: 1 – montar o cenário, 2- utilizar organizadores prévios, 3 – narração da história e 4 – exploração da história.

Na escola Arco-íris, a professora V. realizava as atividades do “Amarelo” sempre às quintas-feiras. Neste dia, o cenário da sala de aula ganhava alguns elementos que o preparavam para as atividades do projeto. Entre os alunos percebia-se que não era um dia comum, era o dia do Amarelo.

Uma cortina amarela, confeccionada pela professora V., era colocada à porta da sala de aula. Sua presença, de longe, avisava que por ali o Amarelo apareceria por ali naquele dia. Trata-se do primeiro passo da metodologia do projeto: montar o cenário. “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” (ROSÁRIO, NÚÑES, GONZÁLEZ-PIENDA, 2007, p.57).

Figura 1: Sinalização externa - cortina



Fonte: Foto retirada pela pesquisadora

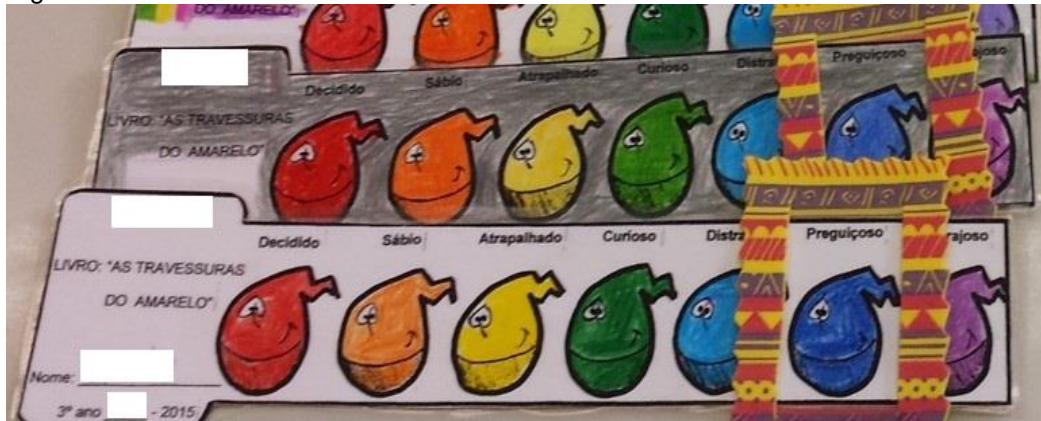
Outros recursos foram utilizados para o mesmo fim, tais como: a confecção das cores do arco-íris em tecido para que os alunos pudessem manusear, um termômetro das cores era utilizado para que os alunos identificassem e sinalizassem “como estavam se sentindo” comparando-se aos amigos do arco-íris por meio de suas características marcantes (Vermelho –decidido; Laranja – sábio; Amarelo – atrapalhado; Verde – curioso; Azul – distraído; Anil – preguiçoso e Violeta - corajoso).

Figura 2: Cor do Arco-íris em tecido



Fonte: Foto retirada pela pesquisadora

Figura 3: Termômetro das cores



Fonte: Foto retirada pela pesquisadora

O segundo passo desta metodologia refere-se à utilização de organizadores prévios para a narração da história. A organização do projeto prevê a leitura e reflexão de um capítulo em uma determinada semana e a atividade relacionada ao capítulo na semana que sucede ou na mesma semana.

De tal forma, nesta fase trata-se de relembrar o capítulo lido nas semanas anteriores para que retome na memória dos alunos a sequência da narrativa lida até o momento. Tal procedimento era realizado pela professora V. e seus alunos oralmente.

Após a recapitulação dos fatos lidos anteriormente, a história era lida pela professora V. e os alunos, compondo o terceiro passo. A professora propunha-se a ler a história aos alunos, uma vez que o cuidado com uma leitura clara era necessário. No entanto, os alunos interessavam-se pela leitura e queriam compartilhar com a professora essa responsabilidade. Recursos linguísticos como a modelação da voz e pausas foram aprendidos pelos alunos que os utilizavam durante a leitura. Ic! Ic! Os soluços do “Rio-dos-Soluços”, antes lidos timidamente, tornaram-se grandes soluços que saíam sem medo. Ao final de cada capítulo, uma emoção pairava em meio aos pequenos leitores que demonstravam curiosidade para saber o paradeiro do amarelo e pediam sem cessar para lerem o próximo capítulo. Como diria Tio Jarbinhas, “dizem as más línguas” que alguns alunos tentaram espiar e descobrir o esconderijo do Amarelo.

Por fim, o quarto e último passo refere-se à exploração da história. Por meio da discussão oral, eram realizadas as reflexões sobre os fatos narrados. Este

momento voltava-se para o pensar sobre o que foi lido, debater ideias, esclarecer pontos que a professora V. percebia frágeis. Os alunos faziam suas considerações sobre suas compreensões, enquanto a professora mediava a discussão e a reflexão, questionando-os com base no que era dito por eles e, em alguns momentos, ela também apresentava suas próprias reflexões.

Quadro 2. Exploração da história.

| Característica da questão | Questões realizadas pela professora V. |
|----------------------------------|--|
| Individual | -O que acharam interessante? -O que vocês aprenderam com este capítulo? -O que ficou da história? |
| De interpretação | -Há algum personagem novo no capítulo? -Qual o seu papel na história? |
| Sobre autorregulação | -Apareceu alguma palavra nova que é relevante discutir a respeito? -Qual fase do PLEA aparece nesse trecho? |

Fonte: Dados da pesquisa.

Assim como a professora V. organizou os passos para o desenvolvimento do projeto, as professoras participantes do curso nessa escola e em outras, têm a liberdade de organizá-los de acordo com as características de sua turma. Com fundamentação teórica na perspectiva sociocognitiva e pautando-se no modelo de Zimmerman (2002), Rosário (2004) desenvolveu um modelo cíclico do processo de autorregulação da aprendizagem constituído por três fases interdependentes: Planificação, execução e avaliação (PLEA).

Figura 4: Modelo PLEA da Aprendizagem Autorregulada



Fonte: Rosário; Núñez; González-Pienda (2007, p. 23)

A fase da planificação compreende o momento de planejamento do que se pretende fazer, a definição de quando e como será feito. Para tal, é importante que o indivíduo reflita sobre a tarefa a ser realizada, os recursos disponíveis, definindo também metas para sua ação e escolhendo estratégias de aprendizagem para atingir as metas estabelecidas (ROSÁRIO; NÚÑES; GONZÁLEZ-PIENDA, 2007). A fase seguinte refere-se à execução, que consiste em implementar as estratégias de aprendizagem elencadas anteriormente com controle e monitorização para que haja alcance das metas estabelecidas. A última fase consiste no momento da avaliação, avaliar e refletir sobre o que foi planejado, como foi executado e sobre os resultados alcançados. Rosário (2004) afirma que o ponto fundamental desta fase é a reflexão sobre quais estratégias podem ser utilizadas para que os êxitos sejam maiores. Neste momento, inicia-se o planejamento de novas tarefas e estabelecimento de objetivos, recomeçando o ciclo da autorregulação.

Como se pode observar na figura 4, o processo cíclico da aprendizagem autorregulada proposto por Rosário (2004) que se fundamenta no modelo de Zimmerman (2002) está presente em cada uma das fases que o constitui. Dentro de cada uma das fases deste modelo há momentos de planejar, executar e avaliar. Esta organização demonstra que as fases não são estanques e tampouco dissociáveis umas das outras, o que reforça a lógica dos princípios da aprendizagem autorregulada.

Para tornar-se autorregulador de sua aprendizagem, é fundamental que o indivíduo reflita sobre as próprias ações (passadas e/ou futuras), de forma a permitir

a coordenação de diferentes perspectivas de ação e suas consequências. Tal reflexão auxilia no processo de tomada de decisões e na compreensão de fatores envolvidos nas situações de aprendizagem, fatores que possibilitam que o aluno seja mais ativo e autônomo neste processo.

Rosário et. al (2005, p.344) afirma que

[...] assumindo como pressuposto básico que os alunos podem regular ou aprender a regular activamente a sua cognição, a sua motivação e o seu comportamento, entende-se que tais processos autoregulatórios os capacitarão para alcançarem os seus objectivos, melhorando simultaneamente o seu rendimento académico.

Cada capítulo do livro que narra a história do Amarelo busca evidenciar uma fase do PLEA, por meio dos acontecimentos vividos pelas personagens, suas falas e ações. Tal organização da narrativa permite que o professor conduza discussões a respeito das estratégias de estudo e de comportamento a partir dos fatos narrados. Isto pode ser observado no excerto retirado do capítulo três do livro “As Travessuras do Amarelo” quando a Águia-Sorridente conversa com as cores do Arco-íris:

Planejar?! O que será “planejar”? – perguntou o curioso Vermelho.
[...] Planejar quer dizer pensar bem antes de fazer alguma coisa. Pensar quando, como e com que materiais vamos fazer o que queremos – uma água majestosa, com um grande sorriso, interrompeu os cinzentos pensamentos das cores do Arco-íris. Por exemplo, lá nas alturas, quando vejo um apetitoso coelho a correr entre as árvores, planejo meu ataque, apanho uma corrente de ar favorável e desço com velocidade, caçando-o em movimento. [...] (ROSÁRIO, PÉREZ, GONZÁLEZ-PIENDA, 2012, p. 16-17)

Neste excerto, a personagem Águia Sorridente explica às seis cores do arco-íris no que consiste o ato de planejar, pois elas estão à procura da sétima cor e precisam organizar-se para que a tarefa seja concluída.

O projeto além de focalizar a autorregulação da aprendizagem no aspecto cognitivo, permite também o trabalho com a autorregulação do aspecto afetivo e moral. Para tanto, apresenta capítulos que destacam momentos de convivência com o outro, a relação entre os pares, o trabalho em grupo, e os problemas mais comuns em meio às crianças, tanto na escola como fora dela.

A autorregulação do comportamento exige da criança um controle emocional, o que está relacionado com o controle volitivo. Ou seja, ao trabalhar com os alunos o controle dos desejos, o professor está ensinando-lhes que não podem fazer tudo o que querem e nem quando querem. Considerando, por exemplo, que um aluno queira assistir ao seu programa televisivo preferido no mesmo momento que deveria ser dedicado ao estudo ou à realização de uma tarefa escolar, faz-se necessária uma decisão entre as duas atividades; ainda como exemplo, é possível que, quando envolvido em uma situação de ofensa verbal, ele tenha que decidir entre bater no outro - seu primeiro desejo – ou estabelecer um diálogo demonstrando sua insatisfação e a busca da resolução do problema estabelecido.

Um dos assuntos possíveis de serem abordados ao longo do projeto na perspectiva da autorregulação afetiva é a ação de “ajudar o outro”. No capítulo sete, as cores, ainda em busca do Amarelo, têm em seu caminho um grande pântano de areia movediça sobre o qual precisam passar em segurança. Apresentamos a seguir a estratégia que utilizaram para resolverem a situação:

[...] o Laranja colocou o Violeta de cavalinho, que carregou o Azul nas costas, e assim por diante. Num instante, sem brigas nem discussões, as cores estavam todas montadas uma em cima da outra e, como se fossem uma, esticaram-se para alcançar um galho que atravessava quase todo o pântano. [...] (ROSÁRIO, PÉREZ, GONZÁLEZ-PIENDA, 2012, p. 31)

Quando tudo parecia resolvido...

[...] o Laranja, o último a fazer a travessia, deu um passo em falso e caiu desamparado no pastoso pântano, desejoso de engolir alguma coisa [...]. As outras cores ficaram muito aflitas vendo o amigo desaparecer entre as areias, mas não perderam a calma. Sem hesitar, o Vermelho amarrou-se com força ao tronco da árvore e ofereceu a mão ao Verde, iniciando um forte cordão que as outras cores completaram. Puxando ao mesmo tempo, as cores conseguiram tirar o Laranja daquela lama perigosa, antes que fosse tarde demais. (ROSÁRIO, PÉREZ, GONZÁLEZ-PIENDA, 2012, p. 32)

Outro aspecto que diz respeito ao fato de que para ajudar alguém é importante que o indivíduo se coloque no lugar daquele a quem vai ajudar. A Psicologia Moral, que tem fundamento na teoria piagetiana, compreende que coordenar diferentes pontos de vista deslocando-se de sua visão para a de outras

pessoas demonstra que caminhos para a autonomia estão sendo traçados e, portanto, ajudar o outro pode ser um indício de que este desenvolvimento está acontecendo.

Destacamos outros trechos da narrativa que compreendemos adequadas para o trabalho com o desenvolvimento moral. No capítulo nove, um evento importante é narrado: o piquenique dos problemas, que apresenta comportamentos característicos de crianças, tais como a mentira, preguiça, desobediência.

“Qual era o principal problema no comportamento das crianças?” Esse era o grande desafio e muitos os concorrentes ao título de Imperador-dos-Problemas, mas a Mentira, a Preguiça, o Mau-Humor, a Desobediência e o medo eram os principais candidatos à vitória. Cada problema tinha de subir ao palco, apresentar seu lema de vida e explicar muito bem como tentava dominar a vida das crianças pequeninas. (ROSÁRIO, PÉREZ, GONZÁLEZ-PIENDA, 2012, p. 42)

A leitura deste capítulo permite o trabalho de reflexão com as crianças sobre o seu comportamento, considerando os “problemas” citados pela narrativa. É possível ampliar a discussão e contemplar as consequências dessas atitudes e outras formas de agir quando eles estiverem vivenciando tais problemas. Sendo assim, suas capacidades de descentração e desenvolvimento de comportamentos mais autônomos podem ser favorecidas.

Vivenciando situações tais como as supracitadas juntamente com seus alunos, o professor, como regulador externo, pode criar um ambiente propício às aprendizagens. Para tanto, considera-se importante prezar por atividades com compreensão nas quais as crianças precisem refletir sobre aspectos da vida cotidiana, experiências fundamentais para que os alunos se tornem autorreguladores de sua aprendizagem e de seu comportamento. Vale ressaltar que o adulto pode suscitar reflexões até que essa se torne uma prática decorrente do interesse dos próprios alunos. É imprescindível que os estudantes aprendam com o docente os caminhos que os levam a pensar e refletir sobre fatos cotidianos da vida escolar e fora dela.

De acordo com Zimmerman (1989 *apud* HÖGEMANN, 2011, p. 12) as estratégias de aprendizagem constituem-se em “um conjunto de ações e processos dirigidos à aquisição de informação ou competências que envolvem actividade, motivação e percepções instrumentais por parte dos alunos”. Por meio do uso dessas estratégias é que os alunos alcançam seus objetivos acadêmicos e conquistam uma aprendizagem cada vez mais autônoma (HÖGEMANN, 2011).

Zimmerman e Martinez-Pons (1986 *apud* ROSÁRIO, 2004) elencam 14 estratégias de aprendizagem a partir de pesquisas com alunos (ver Quadro 3).

Quadro 3. Estratégias de autorregulação da aprendizagem.

| ESTRATÉGIAS | DEFINIÇÃO: declarações que indicam |
|--|---|
| 1. Auto-avaliação | (...) as avaliações dos alunos sobre a qualidade ou progressos do seu trabalho (e.g., “Verifiquei o meu trabalho para ter a certeza que estava bem”). |
| 2. Organização e transformação | (...) as iniciativas dos alunos para reorganizarem, melhorando, os materiais de aprendizagem (e.g., “Faço sempre um esquema antes de realizar os relatórios das experiências de Ciências”). |
| 3. Estabelecimento de objectivos e planeamento | (...) o estabelecimento de objectivos educativos: planeamento, faseamento no tempo e conclusão das actividades relacionadas com esses objectivos (e.g., “Nunca estudo uma semana antes do teste, só na véspera”). |
| 4. Procura de informação | (...) os esforços dos alunos para adquirir informação extra de fontes não sociais, quando enfrentam uma tarefa escolar (e.g., “Antes de começar um trabalho, vou à biblioteca da escola para recolher tudo o que há sobre o tema”). |
| 5. Tomada de apontamentos | (...) os esforços para registrar eventos ou resultados (e.g., “Nas aulas escrevo o sumário e já é uma sorte”). |
| 6. Estrutura Ambiental | (...) os esforços para seleccionar ou alterar o ambiente físico ou psicológico de modo a promover a aprendizagem (e.g., “Para não distrair, iso-lo-me no quarto”). |
| 7. Autoconsequências | (...) a imaginação ou a concretização de recompensas ou punições para os sucessos ou fracassos escolares (e. g., “Se o teste me corre bem, ofereço-me umas gomas”). |
| 8. Repetição e memorização | (...) as iniciativas e os esforços dos alunos para memorizar o material (e. g., “Na preparação de um teste de Matemática, escrevo muitas vezes a fórmula, até a saber de cor”). |
| 9-11. Procura de ajuda social | (...) as iniciativas e esforços dos alunos para procurarem ajuda dos pares (9), professores (10) e adultos (11) (e.g., “Se tenho dificuldades no estudo peço ajuda ao meu pai que sabe muito de inglês”). |
| 12-14. Revisão de dados | (...) os esforços-iniciativas dos alunos para rerelem notas (12), testes (13), livros de textos (14) a fim de se prepararem para uma aula ou para um exercício escrito (e. g., “Antes dos testes revejo sempre os resumos da matéria”). |

Fonte: Zimmerman e Matinez-Pons, 1986 *apud* ROSÁRIO, 2004, p. 59.

As estratégias de aprendizagem constituem as fases do processo de autorregulação (planejar, executar e avaliar) e são fundamentais para o seu funcionamento (ROSÁRIO et al., 2004). As estratégias apresentadas no quadro 3 são resultado de uma pesquisa realizada por Zimmerman e Martinez-Pons, em 1986, por meio de entrevistas sobre estratégias mais utilizadas no estudo em sala de aula e estudo pessoal, com alunos do Ensino Básico e Secundário. Tais autores relacionam

a utilização dessas estratégias de aprendizagem com o rendimento escolar dos alunos.

De acordo com Boruchovitch (2014), as estratégias de aprendizagem apresentam aspectos comuns, sendo eles: são ações determinadas para o alcance de objetivos previamente estabelecidos; possibilitam a escolha de novos caminhos para resolução de problemas ou tarefas; não são aplicáveis a qualquer tarefa, pois precisam ser selecionadas de acordo com o objetivo almejado e; por fim, é preciso treino para sua execução em diferentes atividades e com níveis distintos de dificuldade, com a finalidade de auxiliar a transferência das mesmas em diferentes contextos.

Segundo Rosário (2004, p. 44) “as estratégias de aprendizagem não se aplicam universalmente a todos os alunos e provavelmente nenhuma delas pode ser utilizada indistintamente e com êxito em todas as tarefas escolares”. Há alguns aspectos relacionados à tarefa escolar que indicam o tipo de estratégia que se apresenta mais eficaz em cada contexto, tais como: o tipo da tarefa, prazo para sua entrega, a postura de estudante. Ademais, a aprendizagem é caracterizada por três dimensões: pessoal (cognitiva e emocional), comportamental e contextual que quando coordenadas nesse processo contribuem com as aprendizagens mais efetivas (ROSÁRIO, 2004).

Quadro 4. Análise das dimensões da autorregulação acadêmica.

| Perguntas científicas | Dimensões psicológicas | Requisitos da tarefa | Processos auto-reguladores |
|-----------------------|------------------------|-----------------------------|---|
| Porquê? | Motivo | Escolher participar | Estabelecimento de objetivos, auto-eficácia, valores, atribuições, etc. |
| Como? | Método | Escolher o método | Utilização de estratégias, relaxamento, etc. |
| Quando? | Tempo | Controlar o tempo | Planejamento e gestão do tempo, etc. |
| Quê? | Realização | Controle sobre a realização | Auto-monitorização, auto-julgamento, controle da ação, volição, etc. |
| Onde? | Ambiente | Controle físico da situação | Organização e estruturação do ambiente |
| Com quem? | Social | Controle do meio social | Seleção de modelos, procura de ajuda, etc. |

Fonte: Zimmerman e Risemberg (1997 *apud* ROSÁRIO, 2004, p. 39).

O quadro 4 nos ajuda a compreender a complexidade da autorregulação e a interdependência dos processos autorregulatórios quando se pensa na realidade de uma sala de aula. Nem sempre temos alunos motivados e envolvidos durante a realização das atividades propostas pelo professor. Nesse campo os processos autorregulatórios se referem ao controle da ação e a volição.

Sobre ação e volição, Carta (2012, p. 16) assim afirma:

Nesta linha de investigação, Kuhl (2000) tem procurado compreender os processos subjacentes à ação de controlo, distinguindo a volição da motivação. De acordo com este autor, a volição diz respeito aos processos autorregulatórios que atuam após a decisão dos indivíduos e que fortalece a manutenção e representação das ações pretendidas. Corno (2001) considera que a motivação está mais ligada à ação e ao impulso de agir, enquanto que a volição se refere à intenção demonstrada pelo sujeito para que a ação decorra.

Para Zimmerman (2000) o controle volitivo está subdividido em três processos, a saber: focalização da atenção; autoinstruções e automonitorização. Os três subprocessos se articulam durante a realização da tarefa, sendo importante que o aluno foque atenção evitando os distratores, ao mesmo tempo em que verbaliza

instruções a si mesmo durante a resolução das propostas apresentadas e, continuamente, é importante que o aluno use estratégias de automonitorização analisando e avaliando seu desempenho a partir de algum critério previamente estabelecido.

Nota-se pela descrição dessa estratégia de aprendizagem sua importância para a autorregulação e a autonomia cognitiva e moral.

No contexto educacional, documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) preveem a formação de alunos autônomos e a própria escola representada por professores e diretores assim também desejem. No entanto, as práticas não têm colaborado para que esta seja uma realidade como tem apresentado algumas pesquisas (BORGES, TOGNETTA, 2013; LUCATTO, 2012). É essencial que oportunidades sejam oferecidas aos alunos por professores e pela escola, com o objetivo de que os alunos se tornem mais autônomos, com procedimentos pedagógicos consoantes a seu objetivo (VINHA, 2000).

Sobre a importância do educador neste processo, Rosário, Núñez Pérez, González-Pienda (2004, p. 134) afirmam que “los estudiantes no pueden autorregular su aprendizaje a menos que le sean proporcionadas oportunidades, y ellos puedan controlar algunas dimensiones esenciales de su aprender”. Estes autores defendem um pressuposto fundamental para o desenvolvimento do projeto “As travessuras do Amarelo”: que todos os alunos são capazes de aprender e autorregular sua motivação e aprendizagem.

Rosário et al. (2004) ao retratarem a realidade de Portugal destacam que a falta de conhecimento dos processos de autorregulação da aprendizagem e estratégias de estudo por parte dos estudantes proporciona a eles diversas dificuldades ao longo dos anos escolares, pois, por vezes não agem da forma mais adequada para o sucesso na tarefa. No Brasil, estudos (OLIVEIRA, 2015; TENCA, 2015) descrevem as ideias de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental que vem ao encontro da realidade apresentada por Rosário et al. (2004).

Nacarato (2013) cita autores como Canário (2000) e Hargreaves (2004) que compreendem a escola como lócus de formação e trabalho coletivo, que permite reflexão e pesquisa pelos docentes. Ainda no campo da formação dos docentes, especificamente com o tema da autorregulação, Rosário et al. (2004) apontam que a escola não proporciona um espaço de formação sobre essa temática por razões nem sempre sólidas e que isso também se estende à formação discente.

No contexto educacional brasileiro, um dos fatores que justifica a falta de espaço nas escolas para a discussão e utilização das estratégias de aprendizagem é o fato de que os cursos iniciais de formação docente não têm atuado para ensinar o aprender a aprender aos futuros professores. Pouco tem se encontrado sobre a autorregulação nos cursos superiores de licenciatura (BORUCHOVITCH, 2014). Para a autora,

[...] é essencial, também, a construção de propostas mais sistemáticas, com base em métodos de ativação constante, que façam um convite ao futuro professor para examinar a si próprio e privilegiem exercícios que, regularmente, coloquem o professor em formação numa reflexão e num diálogo interno com a dupla vertente de sua formação - a de estudante e a de futuro professor - na tentativa de criar um espaço não só para se aprender a aprender, mas, sobretudo, para se vivenciar o aprender a aprender e para se ensinar este processo (BORUCHOVITCH, 2014, p. 406).

A utilização de estratégias de aprendizagem, ensinadas diretamente, promove uma aprendizagem autorregulada, a qual os alunos podem vivenciar com nível mais elevado de compreensão. De acordo com Rosário (2004), os alunos de professores que ensinam sistematicamente as estratégias de aprendizagem, transferem seu aprendizado sobre as estratégias que melhor o auxiliam nas tarefas escolares a outros contextos e têm maiores possibilidades de alcançarem os seus objetivos.

É importante destacar que nem todos os conteúdos podem ser ensinados, segundo a fundamentação teórica adotada para esta pesquisa. Os conteúdos aos quais nos referimos quando mencionamos o ensino direto das estratégias de aprendizagem são conteúdos tais como a metodologia para o estudo, esforço, motivação e estratégias de colaboração. Tal ensino não se refere ao ensino da moralidade que, a partir da perspectiva piagetiana, resulta de desenvolvimento e construção pela própria pessoa e, portanto, não é possível de ser ensinada.

No campo da formação de professores e com alunos brasileiros, temos uma iniciativa recente, o desenvolvimento do projeto de autorregulação “As travessuras do Amarelo”. Como dito anteriormente, esse projeto prevê um processo de formação discente e também docente. Os professores recebem formação acerca da temática e da metodologia do projeto e aos alunos são proporcionadas experiências

de aprendizagens significativas acerca do seu próprio aprender por meio da conquista de atitudes cada vez mais autônomas.

Silva (2015) realizou uma pesquisa com 22 professores de 4º ano do Ensino Fundamental com o objetivo de identificar se a participação dos docentes no projeto “As travessuras do Amarelo” possibilitaria mudanças em suas concepções e em seus procedimentos didáticos. Os resultados demonstram falta de conhecimento do professor sobre o processo de autorregulação e as estratégias de aprendizagens (não) utilizadas em sua prática pedagógica. Os depoimentos dos docentes durante a realização da pesquisa denotam que os conhecimentos aprendidos durante a realização do projeto foram importantes e aplicáveis à vida cotidiana pessoal do docente, mas retratam uma grande dificuldade em aplicar esses conhecimentos recentemente adquiridos na sua prática pedagógica (SILVA, 2015).

Tais considerações nos permitem refletir que o constructo da autorregulação é algo importante, mas que leva tempo de construção por parte do docente e também do discente. Entendemos este constructo como um aspecto imprescindível para o aprimoramento das relações com a aprendizagem, do aluno e do professor, a partir de resultados de pesquisas no campo da Educação que apresentam a autorregulação como ferramenta para gradativos sucessos no processo de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental (SILVA, 2015; TENCA, 2015; OLIVEIRA, 2015).

No próximo capítulo, serão apresentadas discussões a respeito do desenvolvimento sociomoral dos alunos sob o viés de uma perspectiva teórica que subsidia o trabalho pedagógico neste sentido.

2. O DESENVOLVIMENTO SOCIOMORAL

No presente capítulo abordaremos aspectos teóricos relativos ao desenvolvimento sociomoral na perspectiva da Psicologia Moral e o papel da escola neste processo de desenvolvimento. Embora a teoria sociocognitiva traga também contribuições para o entendimento das mudanças de comportamento, optamos por utilizar também os conhecimentos da Psicologia Moral por entender que a história “As Travessuras do Amarelo” contém em sua narrativa muitas passagens que estão relacionadas com o tema da moralidade.

Essas considerações são relevantes para a reflexão sobre os valores que estão sendo vivenciados no ambiente escolar. Freitas (2011, p. 22) afirma que “a questão é: quais ‘valores’ a escola deveria disponibilizar. Competição? Consumismo? Individualismo? Solidariedade?”. Veremos que entre o real e o ideal há uma longa distância.

A teoria piagetiana postula que a partir da interação do indivíduo com o ambiente social (em seus diversos segmentos, sendo os principais a família e a escola) é que são construídos os valores morais. Construídos porque, segundo Piaget (1994), a moralidade não se ensina, mas se constrói na interação com pessoas e situações, visto que esta abordagem considera o indivíduo como agente da construção de seu desenvolvimento (VINHA, 2000; VINHA, ASSIS, 2008; VINHA, TOGNETTA, 2008). Como afirmam Vinha e Tognetta (2006, p. 527):

[...] será durante a convivência diária, desde pequena, com o adulto, com seus pares, com as situações escolares, com os problemas com os quais se defronta, e também experimentando, agindo, que a criança irá construir seus valores, princípios e normas.

Inserida em um contexto social, a moralidade está intrinsecamente relacionada ao seguimento de regras e à tomada de consciência. Para Piaget (1994), muito mais importante que seguir as regras, é refletir sobre as regras que seguimos. A moralidade implica na conscientização do indivíduo sobre o princípio que sustenta a regra, ou seja, a necessidade da existência das regras. Essa conscientização permitirá a compreensão da importância de seguir determinadas regras ou valores morais (VINHA, ASSIS, 2008; VINHA, TOGNETTA, 2008).

O processo de constituição de uma personalidade mais autônoma se dá a partir de desequilíbrios ocasionados por situações de conflitos (reais ou imaginárias) e de decisões, que demanda do indivíduo um esforço de pensamento e capacidade de se colocar no lugar do outro para uma resolução adequada e satisfatória a todos os envolvidos, reflexão e aprendizagem que permitem uma nova equilibração a cada situação vivenciada. A ação e reflexão sobre as relações interpessoais permitem a assimilação de novos conhecimentos àqueles existentes, constituindo novas estruturas cognitivas cada vez mais complexas, o que caracteriza o caráter longínquo da construção da moralidade e aprendizagem de valores, que dependem de sucessivas vivências e aprendizagens efetivas.

Os aspectos afetivos também influenciam na constituição de uma personalidade mais autônoma uma vez que os conteúdos morais associados à identidade das pessoas são construídos a partir da maneira como se indignam, se envergonham e admiram situações e outras pessoas, bem como pela forma como ela investe nas relações interpessoais.

Segundo Piaget (1994), ao nascer a criança não tem noção de regras e do que é considerado certo ou errado, fase denominada anomia. Nessa ausência de regras “o bebê não sabe o que deve ou não ser feito, muito menos as regras da sociedade em que vive” (VINHA, TOGNETTA, 2006, p. 528).

Quando estão próximas aos três ou quatro anos, as crianças começam a reconhecer o mundo das regras e entram na fase da heteronomia. Nessa fase as regras são reguladas por fatores externos, isso significa dizer que são respeitadas por medo ou acatamento à autoridade, há na relação entre adulto e criança um respeito unilateral, sentimento direcionado do mais novo para o mais velho. Neste momento, essa relação é pautada pela coação do adulto sobre a criança pequena, que não possui ainda estruturas cognitivas necessárias para a descentração de suas perspectivas, o que as caracteriza como egocêntricas. Essas características são naturais nessa faixa etária. No entanto, não são naturalmente superadas, isto é, precisam de intervenções dos adultos, de um meio solicitador para que aconteça o desenvolvimento da moralidade infantil.

Aos oito ou nove anos, entrando no estágio operatório concreto, de acordo com a teoria piagetiana, as crianças já possuem estruturas intelectuais necessárias para desenvolver a autonomia moral. Nesta fase, as regras são reguladas por fatores internos (VINHA, 2000). A regulação externa e a moral heterônoma não satisfazem

mais, pois a coordenação de diferentes perspectivas passa a fazer parte da vida do sujeito o que pressupõe reflexão e ação sobre suas ações (SOUZA, 2012).

A autonomia implica em “[...] coordenar os diferentes fatores relevantes para decidir agir da melhor maneira para todos os envolvidos” (VINHA, TOGNETTA, 2006, p. 528). Nesta fase do desenvolvimento moral, valores morais ocupam lugar mais central na personalidade da pessoa e a integração entre os valores possibilita a conservação de ações moralmente mais autônomas em diferentes contextos. La Taille (2001) descreve uma pessoa moralmente autônoma como sendo fiel a seus valores e princípios, já que independentemente do contexto onde se encontra mantém-se resoluto quanto a eles. O código de ética agora é interno caracterizando a autorregulação dos indivíduos.

[...] o indivíduo que é autônomo segue regras morais que emergem dos sentimentos internos que o obrigam a considerar os outros além de si, havendo reciprocidade. Desta forma, a fonte das regras não está mais nos outros, na comunidade ou em uma autoridade (como na moral heterônoma), mas no próprio indivíduo (autorregulação). (VINHA, TOGNETTA, 2006, p. 529)

Como já mencionado, a autonomia moral compreende a consciência e reflexão na escolha de valores e precisa ser desenvolvida, não está relacionada com maturidade biológica. O alcance do nível da autonomia não garante que as ações do indivíduo representem sempre uma postura moralmente autônoma, pois o sujeito pode ser mais autônomo em alguns momentos e em outros tende a agir de forma heterônoma.

Uma característica fundamental da autonomia moral é o respeito mútuo. Na passagem da heteronomia para a autonomia, o respeito unilateral vai dando espaço para o respeito mútuo. Neste momento, a figura da autoridade se torna inferior ao princípio pelo qual a relação é estabelecida, isto é, há a figura da autoridade mas há um princípio superior a ela. As pessoas são vistas como pares, regra e justiça, direitos e deveres, tornam-se os mesmos para ambos. (PIAGET, 1994)

A escola e, especialmente, o professor desempenham papéis fundamentais no desenvolvimento da autonomia moral e intelectual do aluno. Para tanto, como afirma Vinha (2000, p. 40), “ter boas intenções e nobres objetivos não basta”. A moralidade é construída na relação com o outro e com o meio, o sujeito é

agente de seu desenvolvimento e necessita de oportunidades para agir e pensar. Tais oportunidades dadas pelo professor que visa que seus alunos se tornem autônomos, a partir da utilização de procedimentos pedagógicos, ampliam as possibilidades para que ocorra tal desenvolvimento. O trabalho com a moral requer mais que histórias e sermões, é imprescindível a experiência e vivência. Com relação às regras, Vinha e Tognetta (2006, p. 530) defendem que

[...] para haver legitimação, é importante que o educador faça corresponder o cumprimento das normas a uma sensação de bem estar, de satisfação interna, de orgulho ao respeitá-las e também que promova a reflexão sobre as consequências naturais decorrentes do não cumprimento das mesmas, favorecendo o desenvolvimento do autorrespeito.

Consideramos que para um trabalho mais efetivo com a moralidade, é preciso bem compreendê-la teoricamente e, por esta razão, apresentamos as duas dimensões que a constituem: a dimensão intelectual e a afetiva. A dimensão intelectual traduz-se como a capacidade do sujeito em coordenar diferentes perspectivas e pensar por hipóteses. Ou seja, o pensar sobre a situação e o sentimento de dever fazer que implicará em suas (re) ações. A dimensão afetiva é considerada como a energética das ações e implica no querer fazer, trata-se da vontade de agir moralmente. Sentimentos tais como o medo, amor, confiança, simpatia, indignação e culpa inspiram as ações morais das crianças nessa segunda dimensão (LA TAILLE, 2006).

Relacionadas à dimensão intelectual, estão a capacidade de reflexão e tomada de consciência, o conhecimento de princípios, valores e regras, o equacionamento moral por meio de dilemas e o senso moral.

A reflexão e tomada de consciência implicam no pensamento sobre as ações e situações morais que o indivíduo se encontra envolvido, sejam elas reais ou imaginárias. O conhecimento das regras revela o que deve ou não ser feito a partir das normas da sociedade em que está inserido o indivíduo; o conhecimento dos princípios desvela as justificativas que sustentam as regras; e o conhecimento dos valores aponta os investimentos afetivos que carregam os princípios (LA TAILLE, 2006).

O equacionamento moral consiste em ponderar valores morais conflitantes presentes em uma mesma situação, para a tomada de decisão a partir de uma

hierarquia de valor estabelecida entre eles. O equacionamento moral é necessário em casos de dilemas morais, pois, como dito, são duas soluções morais contrapostas.

Mas, não são em todas as situações que os valores morais estão claramente explícitos e, nestes casos, a sensibilidade moral é necessária, pois “refere-se à capacidade de perceber questões morais em situações nas quais elas não aparecem com toda clareza” (LA TAILLE, 2006, p. 87).

A dimensão afetiva da moral é encontrada nas duas fases do desenvolvimento moral: o despertar do senso moral e a construção da personalidade ética. Trataremos da primeira de forma menos aprofundada que a segunda, visto que o despertar do senso moral acontece nas crianças ainda pequenas, por volta dos cinco-seis anos, e o foco de nossa pesquisa está nos alunos de oito-nove anos, que começam a construir sua personalidade ética nessa idade.

A sensibilidade moral, para La Taille (2006), se refere ao querer fazer moral, a partir da capacidade da criança em projetar deveres morais e experimentar o sentimento de obrigatoriedade em seguir tais deveres. Por volta dos quatro-cinco anos, as crianças começam a distinguir as regras da sociedade daquelas relacionadas aos hábitos familiares. Nessa faixa etária, elas começam a serem inspiradas pelos deveres para agirem.

Neste momento do desenvolvimento da moralidade, seis sentimentos são elencados por La Taille (2006) como inspiradores das ações das crianças: medo, amor, confiança, simpatia, indignação e culpa, que para ele são o “cimento” afetivo que “une a criança às pessoas de seu entorno social, cimento sem o qual ficaria difícil conceber o despertar do senso moral” (LA TAILLE, 2006, p. 108).

O desenvolvimento dependente da qualidade das relações das quais a criança faz parte, por não se tratar de uma questão exclusiva da maturação biológica. Nesse sentido, a escola pode realizar um trabalho com os sentimentos supracitados e que favoreçam também a dimensão intelectual da moral.

Nesse momento do desenvolvimento da moralidade, o sentimento da vergonha é responsável pelo surgimento do autorrespeito, também denominado honra, que se refere à uma “autoestima experimentada quando a valorização de si incide sobre os valores morais” (LA TAILLE, 2006, p. 56). Nesse caso, a vergonha está relacionada ao juízo negativo, sentimento de perda de valor, pois se refere um julgamento de si mesmo. Está direcionada ao eu e não à ação. La Taille (2006, p. 134) explica que “quem sou eu?, eis a pergunta que o envergonhado se faz. Nessa

pergunta, ele compara as 'boas imagens', ou imagens idealizadas, que tem ou quer ter de si, com a imagem por meio da qual ele realmente se vê”.

Esse sentimento pode ser experimentado em situações reais ou virtuais. Na primeira, ela é experimentada a partir de uma situação que, de fato, aconteceu. Na segunda, a vergonha existe apenas pelo pensamento de alguma atitude que poderia ser tomada, sem que essa realmente acontecesse. Nas situações virtuais há dois cenários que, embora distintos, são próximos e que permitem a experimentação da vergonha inibe a ação.

No primeiro cenário descrito por La Taille (2006), o autor sente à vontade de mentir (exemplo de ação imoral) e, por este fato, sente-se envergonhado. O segundo cenário refere-se ao caso de uma pessoa não ter a intenção de mentir pois antecipa a vergonha que sentiria por isto.

A vergonha pode estar relacionada aos valores morais, imorais ou amorais. O que nos interessa é a vergonha que incide sobre os valores morais, ou seja, a vergonha moral, que se refere ao cumprimento de um dever.

A vergonha moral está diretamente relacionada à obrigatoriedade de agir de determinada maneira, segundo a moral construída pela sociedade a que pertence. Esta vergonha é mais experimentada por crianças de nove-dez anos, embora possa ser experimentada, em poucos casos, por crianças menores. Portanto, a vergonha moral se faz presente na construção da personalidade ética.

Tais dimensões relacionam-se, sobretudo, por duas razões: a primeira delas é que a afetividade corresponde à energética das ações (o que motiva agir de tal forma) e o cognitivo são as estruturas de pensamento que guiam estas ações. A segunda justificativa refere-se ao fato das duas dimensões dependerem uma da outra para se desenvolver. Ambas as dimensões se referem a uma potencialidade humana que, em condições desfavoráveis, poderão não ser desenvolvidas.

Com relação às condições de desenvolvimento em que estão inseridas as crianças, pesquisas têm indicado que as escolas influenciam significativamente o desenvolvimento moral dos estudantes, mesmo que não intencionalmente. Este processo de desenvolvimento está diretamente relacionado a qualidade das relações que se estabelecem no ambiente escolar, caracterizando-se como autoritários ou cooperativos (RAMOS, 2013).

Neste sentido, Menin (2015b) aponta que para o trabalho os valores na escola é preciso delinear os métodos a serem utilizados e ter consciência dos valores

concebidos e sustentados pela própria escola. A mesma autora considera que os métodos escolhidos para esse trabalho devem ser implementados em toda a escola, em seus diferentes segmentos, de forma intencional e sistematizada, por professores, gestores e demais profissionais que ali existem, num trabalho uníssono. As intervenções dos adultos devem ser caracterizadas por alguns elementos que possibilitam a reflexão e consciência sobre a ação por parte do aluno, como a utilização da linguagem descritiva, a aplicação de sanções por reciprocidade e o reconhecimento dos sentimentos. No item a seguir, apresentamos alguns procedimentos que atuam nessa perspectiva.

2.1 Procedimentos de educação moral

Os procedimentos apresentados nesse item, referem-se à metodologias de trabalho que envolvem os aspectos afetivos e cognitivos dos alunos, ambos igualmente necessários para que o desenvolvimento da moralidade ocorra.

A linguagem descritiva refere-se a uma linguagem que não emite julgamentos de valor, que descreve a situação ou o sentimento tal como são. Esse tipo de linguagem demonstra confiança na criança, não a expõe e permite que ela reflita sobre sua atitude. No caso de uma aluna que não foi aceita em uma brincadeira e bateu nas colegas: “vi que você bateu na cabeça de duas colegas. Preciso que conte o que aconteceu” ou então “percebo que você está chateada. Me conte o que aconteceu e vamos resolver”. Essa aluna provavelmente entenderá que a professora de fato está preocupada em resolver o problema e que sua atitude de bater nas colegas não resolveu o seu problema. Seria diferente se a professora dissesse “Mariana, por que você bateu em suas colegas? Pode sentar-se ali, não vai mais brincar” ou “não é batendo que se resolve. Vá brincar com outras colegas”. Com estas intervenções, a professora não resolverá o problema de maneira satisfatória, principalmente para Mariana, que foi privada de brincar pelas colegas e ainda foi punida por ter se expressado de uma maneira incorreta. Esta situação é favorável para que a professora pudesse ajudar Mariana refletir e pensar sobre sua ação, intervenção mais adequada para o desenvolvimento da autorregulação.

A sanção por reciprocidade refere-se à uma sanção diretamente relacionada ao ato, que permite que a criança coordene diferentes perspectivas e

compreenda as consequências de seus atos (PIAGET, 1994). Para ilustrar uma sanção por reciprocidade, podemos pensar em uma criança que está empurrando os colegas no parque por brincadeira: a professora a chama e diz “sei que está apenas brincando, mas você poderá derrubar algum colega. Precisa parar de empurrá-los. Consegue brincar sem empurrar ou precisa sentar-se comigo até conseguir?”, caso a criança não pare “você não conseguiu brincar sem empurrar, então ficará aqui comigo até que consiga”. Dessa forma, o aluno poderá perceber que sua ação (empurrar) tem consequências como machucar o colega ou ser privado da brincadeira. Depois de um tempo, quando de volta na brincadeira, provavelmente não empurrará os colegas porque entende que não pode fazer o que sente vontade e não quer ficar sem brincar. Em contrapartida, a sanção expiatória (mais aplicada em nossa realidade) não estabelece nenhuma relação entre ação e consequência, por exemplo, o aluno que não faz a lição em classe ficará sentado sem brincar no recreio. O aluno poderá não fazer mais isso, mas será porque não quer ficar sem brincar e não porque compreendeu a importância da realização das tarefas em classe.

Outra característica da intervenção de um adulto que visa o desenvolvimento moral do aluno seria reconhecer o sentimento, permitindo a sua expressão, sem reprimi-lo por expressar-se mas trabalhar sobre o como expressar-se. “Vejo que está muito bravo, mas tomar o brinquedo da mão do colega não é correto”; “percebo que você não gostou da brincadeira e está irritado. Tem todo o direito de estar. Mas será que xingar resolverá o seu problema?”. Tais encaminhamentos estão direcionados para o reconhecimento da criança como todo ser humano, que se chateia, se irrita, mas que não pode reagir de qualquer forma e é orientado a pensar sobre a melhor forma de resolver seu conflito.

Nesse sentido, pesquisadores no campo da Psicologia Moral defendem também outros procedimentos como sendo mais propícios para o trabalho com a educação moral em sala de aula, tais como: a construção de ambientes democráticos, trabalhos em grupo, uso de dilemas morais para reflexão, assembleias e círculos restaurativos (PUIG, 1998; VINHA, 2000, 2003; VINHA, MANTOVANI DE ASSIS, 2008; VINHA, TOGNETTA, 2006, 2008, 2009; TOGNETTA, MANTOVANI DE ASSIS, 2006).

Tais metodologias tem por características a participação dos alunos nas decisões e resolução de problemas, por meio do diálogo, incentivando o desenvolvimento da responsabilidade e autorregulação. Ainda como contribuições de

tais procedimentos, temos a conscientização sobre as regras, descentralização dos modos de pensar, bem como o autoconhecimento.

Vinha e Mantovani de Assis (2008) defendem que se o objetivo da escola for realmente formar cidadãos éticos é imprescindível a construção de um ambiente que favoreça o desenvolvimento de pessoas autônomas.

Este ambiente é denominado por autores como ambiente sociomoral, sobre o qual Devries e Zan (1998, p. 17) definem que se constitui como “toda a rede de relações interpessoais que forma a experiência escolar da criança. Essa experiência inclui o relacionamento da criança com o professor, com as outras crianças, com os estudos e com as regras”.

Vinha (2003) descreve dois tipos de ambiente sociomoral: o coercitivo (ou autocrático) e o cooperativo (ou democrático). O ambiente coercitivo ou autocrático se caracteriza por um controle excessivo do professor sobre o comportamento dos alunos e realização das tarefas escolares. Neste ambiente em que o adulto manda e o aluno obedece, os menores não são incentivados a refletir e não vivenciam situações que os propicie desequilíbrios necessários para novas equilibrações, que resultam em novas aprendizagens. Se a moral precisa de vivência e reflexão para ser desenvolvida, podemos concluir que será mais difícil para um aluno que convive com este tipo de relação construir sua autonomia moral e se tornar mais responsável. Nas relações apresentadas em um ambiente cooperativo ou democrático demonstra-se respeito “pelas ideias e sentimentos das crianças, que são incentivadas a interagir umas com as outras. As regras são pautadas em princípios de justiça, igualdade, respeito e dignidade” (VINHA 2003, p. 241).

De tal forma, o ambiente sociomoral implica no modo como os alunos agem diante das regras e conflitos. Vinha (2003) realizou uma pesquisa com alunos de 3º ano do Ensino Fundamental de uma classe caracterizada por relações coercitivas e de outra classe que apresentava relações cooperativas. Os resultados desta pesquisa demonstraram que na classe em que as relações eram coercitivas a forma como os conflitos eram resolvidos eram menos desenvolvidos se comparados com a outra classe, os comportamentos eram impulsivos e autocentrados além da competição existente entre os pares, resultando em relações pouco harmoniosas. Enquanto a classe que se pautava em relações cooperativas apresentava relações harmônicas entre os pares, havia negociação e esforço para que os conflitos fossem resolvidos

de forma satisfatória para todos os envolvidos, apresentando uma capacidade de descentração necessária para esse tipo de atitude.

Todo ambiente escolar, seja ele cooperativo ou não, influencia o desenvolvimento dos que nele estão inseridos, ainda que não intencionalmente, fazendo parte, dessa forma, do currículo oculto de toda instituição de ensino. Quanto mais autoritário e coercitivo for esse ambiente, mais ele dará margem para a formação de indivíduos conformistas e submissos. (BORGES, TOGNETTA, 2013, p. 20)

A forma como os alunos interagem com as regras e o significado que elas têm para eles constituem o ambiente sociomoral da sala de aula e “interferem na qualidade das relações interpessoais, e [...], no desenvolvimento moral de nossas crianças” (VINHA, TOGNETTA, 2006, p. 46). No ambiente escolar há alguns tipos de regras que precisam ser compreendidas pelos professores e demais constituintes da comunidade escolar para que as ações da escola contribuam para que os alunos também compreendam e respeitem as regras existentes.

Há as regras negociáveis, em que são realizados contratos (“combinados”) e outras que são necessárias, isto é, não negociáveis (VINHA, TOGNETTA, 2006). As regras negociáveis se referem aos combinados realizados em sala a respeito de questões que não envolvem princípios éticos de convivência, “têm como objetivo contribuir para a organização do ambiente de trabalho, promover a justiça e a responsabilidade por aquilo que acontece na sala de aula” (VINHA, TOGNETTA, 2006, p. 51). Tais regras, quando elaboradas com a participação dos alunos, tornam-se mais significativas e são mais respeitadas por eles (VINHA, 2002).

Um procedimento que permite a participação dos alunos nas decisões e resoluções de conflitos é a assembleia. Trata-se de uma forma de desenvolver moralmente os alunos, pois os alunos sentem-se pertencentes ao contexto em que podem participar, discutir e opinar, além de ouvir as colocações dos pares. Esse procedimento promove a reflexão sobre situações compartilhadas pelo grupo, os não e porquês envolvidos, tendo em vista a compreensão do aluno sobre o ocorrido, seja a elaboração de uma regra ou a resolução de um conflito. Algumas das características de um trabalho no sentido do desenvolvimento da moralidade do aluno são encontradas na assembleia, tais como a permissão para o aluno manifestar seus sentimentos e opiniões, argumentar, reconhecer sentimentos alheios. Reconhecida

como uma atividade democrática, ela permite a construção de relações interpessoais fundamentadas no respeito e diálogo (RAMOS, WREGGE, VICENTIN, 2012).

Outro procedimento que, assim como a assembleia, busca desenvolver nas crianças formas mais justas de resolução de conflitos é a discussão de dilemas morais. Como dito neste capítulo, os dilemas morais são situações problemáticas, que podem ser reais ou hipotéticas, que envolvem conflitos morais em que as duas soluções contrapostas serão sempre morais, ou seja, não há uma resposta certa ou errada. As discussões a respeito dos conflitos presentes nos dilemas permitem ao grupo expor e trocar seus pontos de vista e refletir sobre eles (VINHA, 2000).

Ainda nesse sentido, pesquisas científicas têm demonstrado que o trabalho com os círculos restaurativos também se constitui como um procedimento assertivo na resolução de conflitos na escola. Assim como os demais procedimentos aqui apresentados, os círculos restaurativos promovem a reflexão e o diálogo. Além desses dois aspectos, esse procedimento tem como características

[...] a empatia (a capacidade de se colocar no lugar do outro), o empoderamento (a oportunidade – poder – de resolver os seus próprios problemas), o senso de justiça (o sentimento de que foi a melhor solução para todos) e a definição de ações positivas (em que cada parte se compromete a realizar uma ação positiva que beneficie a outra parte a fim de reconstituir os elos rompidos com a ação negativa que gerou o conflito). (BARONI, 2011, p. 85-86)

Os círculos restaurativos podem colaborar com o estabelecimento de relações de respeito mútuo fundamentadas pelo diálogo, favorecem a construção de ambientes cooperativos e, como consequência desse ambiente, contribui com a redução dos casos de violência na escola.

Assim como nos afirma Piaget (1994), os conflitos são possibilidades de desenvolvimento para as crianças, pois promovem situações de desequilíbrio. Embora comumente vistos como situações negativas, os conflitos precisam ser vistos como oportunidades para o autoconhecimento da criança, para que reconheçam sentimentos e opiniões alheias. O trabalho em grupo é uma forma de trabalho direcionada pelo professor que oferece tais oportunidades. Nesse tipo de trabalho, os alunos experienciam situações de conflitos interpessoais e cognitivos que, por meio da intervenção do adulto, promove o estabelecimento de relações mais colaborativas, solidárias e a autorregulação dos sujeitos (BORGES, TOGNETTA, 2013).

Na pesquisa de Bagat (1986 *apud* RAMOS 2013), os resultados demonstram que a passagem da heteronomia para a autonomia pode ser favorecida ou inibida de acordo com o modelo educativo vigente e que educadores pouco dogmáticos contribuem mais com o desenvolvimento moral infantil em relação aos educadores dogmáticos e autoritários.

[...] é preciso vivenciar a experiência de se autorregular. Isso porque a moral autônoma tão pretendida pela escola, assim como defendeu Piaget em toda sua obra, depende de um processo de autorregulação do próprio sujeito que age e, portanto, de que a tomada de consciência das ações num conflito e o controle das próprias emoções sejam realizados pelas crianças e não pelo professor, quando resolve por elas os problemas que têm em suas relações interpessoais. (BORGES, TOGNETTA, 2013, p. 20)

Essas autoras sublinham o papel agente do aluno enquanto sujeito de seu próprio desenvolvimento. Assim como também a teoria sociocognitiva defende e temos defendido nesta pesquisa, as mudanças de comportamento e modos de pensar, ou seja, a passagem da heteronomia para autonomia depende da tomada de consciência que a pessoa adquire com suas próprias experiências, da construção de estratégias de autorregulação.

Os conflitos, por vezes entendidos como “problemas” de comportamento ou relacionamento, são experiências que possibilitam a descentração e o desenvolvimento de atitudes autônomas. Na escola, são momentos que requerem a intervenção docente com vistas a considerar na situação conflituosa os aspectos que permitem a discussão sobre atitudes que contribuem com o estabelecimento de uma boa convivência, diálogo e empatia. (VINHA, TOGNETTA, 2006)

Tais aspectos quando destacados pelo adulto com certa frequência e adequadamente, passam por um processo de compreensão e internalização pela criança que, por meio de suas reflexões e vivências caminham de maneira progressiva em seu desenvolvimento moral.

Parte-se de um ensino direcionado das estratégias autorregulatórias pelo professor, e, posteriormente, de acordo com os objetivos alcançados por cada criança, as intervenções serão gradativamente minimizadas, sendo substituídas por atitudes e reflexões realizadas pelo próprio aluno.

Puig (1998, p.112) afirma que “a auto-regulação tem a ver mais com o esforço que cada sujeito realiza para dirigir por si mesmo sua própria conduta” e, por esta razão, constitui-se como condição para o desenvolvimento da autonomia.

A autorregulação, como instrumento de conduta, é caracterizada por dois aspectos fundamentais: a escolha e o controle. Tais aspectos permitem que a pessoa apresente ações mais autônomas, pois nesse momento é capaz de escolher agir de forma moralmente mais autônoma e controlar as variáveis envolvidas nesse querer agir, como o controle volitivo.

No cuidado em construir um ambiente cooperativo, o professor oferece ao seu aluno oportunidades de escolha, de pensar sobre suas decisões e ponderar sobre diferentes opiniões. Esses procedimentos vivenciados pelo aluno auxiliam-no na construção do discernimento das atitudes mais adequadas para uma boa convivência. Trata-se de existir uma coerência entre o que é ensinado e o que é vivenciado pelo aluno, entre a ação e juízo moral na construção da personalidade moral.

Relacionada ao desenvolvimento moral dos sujeitos, Puig (1998, p.114) compreende a autorregulação como

[...] um procedimento universal de formação da personalidade moral que contribui para conseguir maior coerência entre juízo e ação, para confirmar hábitos morais conscientes e desejados e para formar um modo de ser pessoal que consideramos valioso.

A obediência e passividade, compreendida muitas vezes como sinônimo de bom comportamento/educação, não podem ser considerados reflexos do desenvolvimento da autorregulação. Os comportamentos apresentados como resultado de coerção e punição não são considerados positivos, será na ausência de adultos ou em situações que não correm o risco de serem punidos é que a autorregulação se evidencia nas atitudes das crianças (VINHA; ASSIS, 2008; VINHA, TOGNETTA, 2009).

Destacamos o papel do docente e da sua formação no desenvolvimento moral das crianças “uma vez que é o adulto quem tem a possibilidade de mediar o ambiente sociomoral, organizando as atividades e relacionando-se com as crianças de modo predominantemente autoritário ou democrático” (BARRIOS, MARINHO-ARAÚJO, BRANCO, 2011, p. 83). Retomamos a ideia de que o professor compartilha

essa responsabilidade com gestores, demais educadores e profissionais da escola, reforçando a importância da formação também para esses agentes educacionais.

Para finalizar este capítulo, retomamos a problematização realizada por Freitas (2011) a respeito de quais valores a escola, tal como se apresenta, tem disponibilizado para os alunos. Tem sido os valores que realmente queremos para os alunos? Estaria a escola reproduzindo os valores vigentes na sociedade atual ou estaria pensando em outros valores? A que nós, profissionais da educação, estamos dispostos? Pensar sobre estas questões é pensar sobre a função social da escola e sobre a vida de cada aluno que ali presente.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS ENSINO FUNDAMENTAL

A profissão docente tem sido objeto de estudo de inúmeras pesquisas internacionais e no Brasil em virtude da complexidade que esta temática apresenta e do amplo interesse do meio científico em melhor compreendê-la (XAVIER, 2014). Especificamente sobre a formação docente pode-se afirmar que se constitui como campo de pesquisa relativamente novo devido a sua constituição histórica e que tem sido tema crescente no meio científico (ANDRÉ, 2011; DINIZ-PEREIRA, 2014), tendo, provavelmente, o maior número de pesquisas realizadas no campo da educação (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011; NACARATO, 2015).

Desde que foi organizada sistematicamente no século XIX, a formação de professores vem sofrendo inúmeras transformações decorrentes das necessidades da sociedade e das concepções nela vigentes. No entanto, essa formação vem priorizando ora os procedimentos didático-pedagógicos, ora os conteúdos do conhecimento. Realidade esta que fica distante do que defendem alguns estudiosos sobre a necessidade de uma formação integrada por ambas as dimensões do conhecimento. Este é um fator ainda presente nas discussões e críticas ao currículo dos cursos superiores de formação de professores da Educação Básica.

Segundo Azanha (2004, p. 369, *grifos do autor*), a questão da formação docente tem estado nas pautas de discussão de seminários, cursos e demais eventos da área da educação há décadas, “numa demonstração ostensiva de insatisfação generalizada com relação aos modelos formativos vigentes, principalmente nos cursos de licenciatura”, mas de onde, no entanto, “não têm emergido propostas que ultrapassem o nível de recomendações abstratas sobre a necessidade de ‘sólida formação dos educadores’, da ‘integração de teoria e prática’, da ‘interdisciplinaridade’ etc”.

Azanha (2004) levanta um ponto nevrálgico a respeito das políticas públicas de formação de professores ao referir-se à heterogeneidade brasileira das questões sociais, econômicas e culturais. Este autor defende que esta heterogeneidade precisa ser considerada na elaboração de políticas nacionais de formação, que devem apresentar-se como “uma simples indicação de rumos [...] Ultrapassar esse limite e tentar estabelecer normas gerais pode acabar conduzindo à

formulação de um modelo abstrato inviável na ampla variedade da situação nacional” (AZANHA, 2004, p. 369).

Para o mesmo autor,

não há dúvida de que o professor deve ser um profissional competente, mas não há uma “estrada real” para conseguir esse desiderato. “Escola brasileira” é uma expressão excessivamente abstrata para ter poder descritivo; conseqüentemente, uma política nacional de formação docente poderá ser um malogro se ignorar a imensa variedade da situação escolar brasileira. As instituições formadoras de docentes têm de ver nessa variedade o ponto de partida para formular suas propostas (AZANHA, 2004, p. 373).

Diante do contexto da realidade brasileira, Brzezinski (2008, p. 1144) defende uma formação de professores que “privilegie o desenvolvimento de uma postura científica, ética, política, didática e técnica”, que contemple saberes específicos (científicos), saberes pedagógicos, saberes culturais e políticos e saberes transversais, saberes que fundamentarão prática e teoricamente o futuro docente para o exercício de sua profissão.

Ainda sobre a formação inicial do professor, Gatti e Barreto (2009) realizaram uma pesquisa sobre o currículo de cursos de licenciatura de diversas instituições de Ensino Superior no Brasil por meio da análise das ementas das disciplinas oferecidas nestes cursos. Especificamente sobre o curso de licenciatura em Pedagogia, Gatti e Barreto (2009) concluem que este apresenta uma característica fragmentária, composto por disciplinas semestrais entre as quais não são expressas articulações.

Essa constituição do currículo traduz uma realidade de degradação e desvalorização da educação e do professor construída historicamente e que ainda se mantém de maneira acentuada no Brasil (FREITAS, H. C. L 2007). Sabe-se que a educação não é considerada item prioritário nos investimentos deste país, o que vem sendo afirmado pela minimização dada aos recursos investidos em cursos de licenciatura e de formação de professores e em pesquisas educacionais (FREITAS, H.C.L., 2007; ZEICHNER, 2009).

Gatti, Barreto e André (2011) afirmam que, devido às características dos cursos de formação inicial do professor supracitadas, a formação continuada tem servido para suprir lacunas da primeira, o que demonstra a necessidade de revisitar

políticas concernentes ao currículo e instituições responsáveis pela formação dos futuros professores.

A formação docente está, entre outras coisas, ligada a questões sociais e políticas, de tal maneira que governos se esforçam para moldá-la de forma que lhe seja conveniente (SAVIANI, 2009, XAVIER, 2014).

Segundo Xavier (2014, p. 831) a perspectiva de descrédito pela qual a escola tem sido vista “tem contribuído para reforçar uma imagem bastante instável do papel da escola e da influência positiva exercida pelo (a) professor (a) na vida de seus alunos e no próprio desenvolvimento social de forma mais geral”.

Compreendemos que professor e escola são construções históricas, configurados por uma razão social e cultural. Dessa forma buscamos realizar nossas discussões tendo essa compreensão como premissa, para que suas potencialidades, particularidades e limites nos sirvam de prisma para reflexão. Faz parte de nossa compreensão a necessidade de uma formação estendida para a carreira docente, que embora tenha se iniciado sistematicamente na graduação pressupõe a busca pelo conhecimento a cada desafio e situações desconhecidas a que estes profissionais sejam expostos.

Deste modo, neste capítulo apresentamos um resgate histórico da formação de professores do Ensino Básico, discutimos sobre as políticas existentes para tal formação e levantamos aspectos envolvidos na formação deste professor que estão para além dos cursos formadores.

3.1 Formação de professores do Ensino Básico: um breve panorama

No Brasil, foi somente após a sua independência que a preparação de professores se tornou objeto de preocupação. De acordo com Saviani (2009), a história da formação de professores neste país pode ser organizada em períodos, segundo as transformações sociais ocorridas ao longo dos últimos vinte anos. A formação do professor dos anos iniciais tal como conhecemos nos moldes de hoje, em nível superior, foi assim instituída a partir de 1996. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), que passou a determinar que essa formação fosse realizada em universidades e institutos superiores de educação, por meio dos cursos de licenciaturas e cursos normais superiores (TANURI, 2000; AZANHA, 2004).

Saviani (2009) refere-se às mudanças ocorridas ao longo da história da formação docente como descontínuas. Este autor destaca que, embora tenha se tornado questão central na década de 30, a questão pedagógica não era satisfatória até a época da escrita do referido texto do autor. Outro aspecto emergente da análise dos períodos constituintes da história da formação docente é a ausência de políticas públicas de formação, fator que incapacita o estabelecimento, ainda que mínimo, da formação dos professores.

Nos estudos de Gatti e Barreto (2009) são apresentados dados referentes à formação docente de acordo com as informações do Censo Escolar da Educação Básica de 2006. Estes indicam que, no referido ano, na Educação Infantil 42,9% dos professores eram formados em nível superior, enquanto os que atuavam nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental com formação superior representavam 57,7%. Os docentes das séries finais do Ensino Fundamental que possuíam igual formação somavam 85,5%. Nesta mesma categoria tinha-se 95,4% dos professores do ensino médio. Nota-se que a porcentagem de professores com formação em nível superior eleva-se conforme avançamos os níveis da educação básica.

As autoras destacam que

[...] considerando a distribuição desigual da oferta pública e privada de vagas nos cursos de formação para a docência no interior de cada região, salta à vista a necessidade de adoção de uma estratégia de atuação articulada entre as diferentes instancias que formam os professores e as que os admitem como docentes (GATTI; BARRETO, 2009, p. 36).

Para finalizarmos a discussão referente ao histórico da formação docente, as autoras apontam que esforços têm sido feitos para atender a legislação nacional de formação mínima para atuação docente. Destacamos a fala de Gatti, Barreto e André (2011, p. 89) sobre a formação inicial docente, as quais consideram que “tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola [...], como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização”.

Sabemos que, embora venha sendo objeto de inúmeras pesquisas científicas, de políticas públicas e programas de formação oferecidos pelos municípios, a formação de professores se constitui como um campo sem consistência basilar. Construídos historicamente, os cursos caracterizaram-se por uma formação

aligeirada que nos permite questionar os princípios implícitos na constituição destes cursos (DI GIORGI, 2011).

Sobre a questão das políticas elaboradas neste campo nos últimos anos Brzezinski (2008, p. 1161) afirma que “as políticas educacionais de formação e valorização dos professores do Ensino Fundamental dos governos FHC (1994-2001) e Lula (2002-2007) acercam-se da qualidade total e desprezam a qualidade social”.

Com o intuito de regular o campo da formação de professores, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), a partir de 1997 elaboraram Diretrizes Curriculares para os cursos de formação inicial docente. O conteúdo destes documentos refere-se

[...] desde as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos futuros professores, carga horária, passando pela questão da avaliação- de cursos e dos professores- até a organização institucional e pedagógica das instituições formadoras. (FREITAS, 2002, p. 159)

A Resolução CNE/MEC nº 2, de 01 de julho de 2015 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica e define em seu artigo 1º: princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam. Algumas das determinações apresentadas nesta resolução referentes à estrutura e currículo dos cursos de formação inicial do docente destacaram-se em nossa leitura.

Embora saibamos que o que apontam os estudos sobre uma formação docente desejada esteja distante do que vem sendo descrito nos documentos oficiais, consideramos as alterações instituídas pela normatização de 1 de julho de 2015 como ganhos/avanços para a área da educação demonstrando um indício de que algumas perspectivas apresentadas por pesquisas científicas deste campo têm sido consideradas.

Pensamos ser relevante destacar que a valorização do professor tem sido objeto de reivindicação desde os anos de 1980, entretanto, a sua participação em discussões acerca de “[...] programas e projetos de formação implantados pelos

diferentes sistemas de ensino [...]” e outras questões a eles também pertinentes por vezes não tem sido permitida pelas políticas educacionais (NACARATO, 2015, p. 3).

Algumas experiências no campo da formação docente, em países da América Latina, resultaram em avanços na educação. Reformulações têm acontecido no campo salarial, políticas e estruturação dos cursos de formação, sobretudo. Apesar dos esforços para que os avanços aconteçam nesta área, os problemas encontrados nos cursos de formação são reconhecidos (BRITTO, 2011; RODRÍGUEZ, 2008).

Um dos países que se encontra com um dos melhores níveis de escolaridade média na América Latina é o Chile. Nesta realidade, as reformas tiveram início com o aumento dos salários docentes, com o objetivo de tornar a profissão mais atrativa para os jovens. Outras medidas tomadas pelo governo chileno, traduziram-se na criação de políticas de valorização docente tais como o *Elige Educar*, “uma iniciativa pública que procura aumentar a qualidade da educação básica através da valorização do profissional docente e de suas condições de trabalho” (BRITTO, 2011, p. 7); o programa *INICIA*, que avalia os conhecimentos obrigatórios de alunos de graduação ou do último semestre do curso de Pedagogia; o *Red Maestros de Maestros*, programa que seleciona professores considerados de excelência, a partir de uma avaliação previa, para desenvolverem “projetos de assessoria pedagógica com foco na melhoria das práticas dos docentes em sala de aula” (idem, p.9)

Os resultados das reformas educacionais do Chile têm sido considerados positivos e se destacado em âmbito internacional. Destacamos que as políticas chilenas têm como foco, sobretudo, o professor. Dados de pesquisas realizadas neste país revelam o impacto de mudanças no campo da formação docente no desempenho dos alunos nas salas de aula, isto é, revelam a importância do investimento do governo nas políticas de melhoria da qualidade docente.

Em consonância com Barrios, Marinho-Araújo e Branco (2011) defendemos uma formação do professor, inicial e continuada, que esteja voltada para o compromisso do professor na formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos.

A partir do nosso entendimento sobre formação docente, defendido ao longo desse capítulo, salientamos que, pela forma que foi delineada, a presente pesquisa se apresenta como uma oportunidade de aproximação e parceria entre pesquisa e docência, universidade e escola.

3.2 A formação dos professores no campo da autorregulação e moralidade

O desenvolvimento moral e a autorregulação da aprendizagem são temáticas complexas e que têm sido pouco exploradas nos cursos de formação inicial de professores, como é possível verificar na pesquisa de Gatti e Barreto (2009).

Em função da complexidade e da fragilidade da formação docente, a escola brasileira² tem caminhado no sentido contrário do que postulam teóricos sobre os aspectos envolvidos no processo de desenvolvimento da moralidade dos sujeitos, conforme apresentado no capítulo dois da presente pesquisa. Os conhecimentos elaborados por teóricos da área da moralidade como Piaget (1932), Puig (1996/1998), e pesquisas a partir desses estudos tais como Vinha (2000), Vinha e Tognetta (2009), Lepre et al. (2014); e no campo da autorregulação da aprendizagem, de teóricos como Zimmerman (2000, 2002), Rosário et al. (2004) e de pesquisas como as de Veiga Simão e Frison (2013), Boruchovitch (2014), Silva (2015) apontam o interesse para o tema na última década e avanços paulatinos nesta área.

Pesquisas no campo científico têm demonstrado que há um distanciamento entre o que dizem os professores a respeito da construção da autonomia e suas ações (ANDRADE, 2003; VEBBER, 2009). A fala dos professores muito se aproxima do discurso da escola quando mencionam objetivar a participação dos alunos frente a suas aprendizagens e na construção de um ambiente de convivência saudável. No entanto, a prática docente caminha em sentido contrário ou pouco eficiente para que estes objetivos sejam alcançados. Segundo Andrade (2003, p. 126), “parece haver um descompasso entre o que o professor compreende (ou professora) do referencial teórico e das recomendações da escola e o que consegue refletir para a sala de aula”.

Neste sentido, Andrade (2003) questiona a tomada de consciência dos docentes quanto a esta temática e defende a apropriação da teoria para que as ações possam ser modificadas. Para esta autora,

Não pode haver uma real modificação da ação do professor sem que ele se aproprie dessa ação, refletindo e buscando novos elementos teóricos para compreendê-la. [...] essa tomada de consciência não consiste em um *insight* ou iluminação súbita do professor, ela consiste,

²Utilizamos “escola brasileira” para nos referir à realidade escolar do país de acordo com o que pesquisas vêm apontando a respeito do trabalho com a moralidade no âmbito escolar, que tem se caracterizado pela presença de relações autoritárias e ambientes coercitivos. Não pretendemos generalizar a todas as escolas do Brasil as características que relacionamos ao termo.

desde o início, numa conceituação propriamente dita. (ANDRADE, 2003, p. 129)

Os apontamentos realizados por Andrade (2003) defendem que a formação docente instigadora e aguçadora do pensamento reflexivo se apresenta como um recurso para a busca dessa apropriação teórica, necessária para a transformação da prática pedagógica. Compartilhamos da perspectiva de formação de professores desta autora e resgatamos algumas das características da formação do projeto “As travessuras do Amarelo” para reafirmar tal posicionamento:

- 1- Encontro dialogado entre formadora e participantes;
- 2- Questionamentos direcionados pela formadora;
- 3- Atividades desafiadoras;
- 4- Os destaques para as práticas exitosas;
- 5- A reflexão a respeito dos aspectos que fizeram com que a atividade não fosse realizada como planejada e sobre o que ainda era necessário avançar, ou seja, uma reflexão sobre a realidade das salas de aula ali representadas por suas professoras.

Outro aspecto necessário para que essa transformação aconteça, ainda de acordo com Andrade (2003), é a reflexão sobre a própria prática docente. Fundamentar-se teoricamente em autores que estudam o desenvolvimento moral permite que o docente realize uma avaliação mais consistente sobre as práticas que tem realizado em seu cotidiano profissional. Permite também a identificação de aspectos de suas ações que podem contribuir ou não com o desenvolvimento da moralidade do aluno, avaliando a implicância de suas práticas na construção da autonomia dos mesmos.

Barrios, Marinho-Araujo e Branco (2011) concordam sobre a necessidade de uma ação reflexiva docente a respeito de sua prática, argumentando que a formação conteudista não é suficiente para o trabalho na perspectiva do desenvolvimento moral da criança. Estas autoras defendem a importância da participação/acompanhamento de coordenadores, orientadores e psicólogos escolares no processo de avaliação e reflexão docente. Afirmam ainda que

[...] sem este espaço de diálogo, reflexão e ressignificação de experiências, associado à emergência de novos valores e novas competências, será difícil que o professor se dedique com êxito a

promover o desenvolvimento moral de seus alunos. (BARRIOS; MARINHO-ARAUJO; BRANCO, 2011, p. 97)

Nesse processo de reflexão, as mesmas autoras defendem que fazer uso de registros de situações específicas que estejam relacionadas ao desenvolvimento da moralidade é interessante para fins de análise de ações concretas. Esta estratégia “poderá facilitar a compreensão e envolvimento dos professores nos processos de formação e desenvolvimento profissional” (BARRIOS; MARINHO-ARAUJO; BRANCO, 2011, p. 97). Considera-se relevante destacar que estas autoras nos apresentam como objeto de reflexão não somente as práticas e desenvolvimento moral dos alunos, mas também a moralidade dos profissionais que atuam nas escolas e que, em constante interação com as crianças, exercem influência sobre o desenvolvimento dos estudantes.

Uma pesquisa que pode ilustrar a realidade da formação inicial docente no campo da moralidade foi realizada por Gatti e Barreto (2009). As autoras analisaram 3.513 disciplinas listadas nos projetos pedagógicos de 71 cursos de Pedagogia que integram sua pesquisa, as quais foram organizadas em sete categorias de análises. O quadro geral das disciplinas apresentadas por essa pesquisa revela a inexistência de disciplinas específicas no campo da moralidade, que remetam à discussão sobre a personalidade ética, resolução de conflitos, construção dos valores morais e regras. Tais conteúdos têm sido discutidos e apresentados pelas disciplinas de Psicologia e Antropologia, pertencentes à categoria de fundamentos teóricos da educação, tal como fazem parte do leque de conteúdos que integram os temas transversais.

Em relação à formação do professor, Vinha e Tognetta (2009, p. 529) afirmam que “raramente os cursos de formação estudam essas questões, deixando o futuro profissional em educação sem preparo para lidar com mais segurança ao defrontar-se com situações de conflitos que ocorrem em qualquer instituição educativa”.

Boruchovitch (2014) reafirma uma ideia que apresentamos anteriormente: a de que no contexto educacional brasileiro, as temáticas que compõem a educação moral têm sido trabalhadas por meio de “lições de moral”. Estas distanciam os alunos devido à falta de significado presente nesta metodologia expositiva e moralista, que pode ser justificada a partir do exposto sobre a formação inicial docente nesse campo.

Outra pesquisa sobre o desenvolvimento moral foi realizada por Lepre et al. (2014), com alunos do curso de Pedagogia de uma universidade pública e de outra, privada. O objetivo desses pesquisadores era verificar como os cursos pesquisados tinham influência no desenvolvimento moral de seus alunos.

Os dados dessa pesquisa apontaram que os cursos de Pedagogia investigados têm propiciado uma formação moral inadequada e insuficiente aos seus alunos no que diz respeito aos conteúdos disciplinares voltados à temática, as estratégias de ensino utilizadas e o clima estabelecido no ambiente de sala de aula. Segundo os próprios estudiosos:

[...] Tal fato reforça a ideia de que o desenvolvimento moral não ocorre simplesmente por meio da interação com conteúdos formais da ética e da moral, mas pela vivência ativa de situações nas quais a moralidade possa ser exercitada, transformada e construída. (LEPRE et al. 2014, p. 131)

Observamos, também, na pesquisa de Gatti e Barreto que não há disciplinas específicas sobre a autorregulação e estratégias da aprendizagem e/ou metacognição. Tais discussões têm sido crescentes na área da Psicologia Educacional, pois envolvem diversos aspectos referentes à aprendizagem neste contexto (BORUCHOVITCH, 2014).

Boruchovitch (2014) alerta que a formação docente não tem preparado esses profissionais para trabalharem com o ensino do aprender a aprender e esta questão está entre os principais problemas da formação de professores. Segundo esta autora, pesquisas demonstram que os poucos esforços sobre o ensinar a aprender a aprender têm como consequência “futuros professores e professores em exercício [...] despreparados para intervir junto a seus alunos com estratégias para aprendizagem autorregulada” (BORUCHOVITCH, 2014, p. 406). De tal forma, a atuação do professor pouco contribuirá para que os alunos assumam uma posição de agente ativo sobre o próprio processo de aprendizagem, uma vez que o docente não tem recursos para ensiná-los estratégias metacognitivas e de aprendizagem.

A aprendizagem autorregulada é definida por Figueiredo (2014, p. 28) como “um processo ativo no qual o aluno tem e faz uso adequado de um repertório de competências e estratégias para melhorar o seu próprio aprendizado”. Este constructo considera diferentes dimensões da aprendizagem que os alunos podem autorregular,

tais como os motivos e métodos para aprender e os recursos sociais e ambientais nos quais estão inseridos (ROSÁRIO et al., 2004).

Para Dembo (2001 *apud* BORUCHOVITCH, 2014), os professores precisam ter o conhecimento teórico sobre autorregulação da aprendizagem nos cursos de formação, mas ele destaca a importância destes educadores vivenciarem os processos autorregulatórios. Tal autor evidencia que para ensinarem os alunos a ser melhores estudantes, os docentes precisam saber, de antemão, como é que se faz para que isso aconteça, vivenciando enquanto estudantes a metacognição. Para Boruchovitch (2014, p. 406),

[...] para ser estratégico, o professor tem que ser primeiro um estudante autorregulado. Acredita-se que futuros professores precisem vivenciar a metacognição como um exercício, como uma possibilidade de autorreflexão acerca de suas próprias facilidades e dificuldades de aprender a aprender e de ensinar para se aprender a aprender.

Neste sentido, Frison (2011) ressalta que ajudar os alunos a se tornarem melhores estudantes requer o ensino de estratégias de aprendizagem. “A estratégia é considerada um guia de ações e, ao organizá-la, o sujeito aprende a fazer relações significativas entre o que sabe e o que busca saber, decidindo de que forma organiza os procedimentos para realizar tal atividade” (FRISON, 2011, p. 86).

Veiga Simão (2004 *apud* FRISON, 2011, p. 85) afirma que para este processo se consolidar é necessário o estabelecimento de metas e o desenvolvimento de estratégias pelos alunos para que criem condições necessárias para a concretização da aprendizagem. De tal forma, ao professor cabe sugerir a meta ou mediar a sua escolha, desenvolver e estimular a cognição, metacognição, as emoções, motivações e as condições do contexto do aluno.

Tais processos autorregulatórios se justificam pela necessidade de estímulo a uma postura de estudante mais autônoma, na formação de alunos que planejem os meios para atingir suas metas e contribuam com seu desenvolvimento e aprendizagem.

Embora não seja nula a presença das temáticas relacionadas à autorregulação e desenvolvimento moral durante a formação inicial do professor, percebemos a fragilidade destas áreas de estudo na profissão docente. Tais questões

têm sido discutidas em congressos, cursos de extensão ou especialização e espaços de formação continuada.

Compreendemos os cursos de formação continuada como possibilidade de ampliar, transformar, (re) significar, (re) construir conhecimento e, de tal forma, constitui-se em momento imprescindível na carreira docente. Tais espaços permitem o estudo e a reflexão sobre aspectos que se apresentam como urgentes na realidade educacional brasileira, entre eles: o desenvolvimento moral e a autorregulação da aprendizagem.

Sobre as opções mais conhecidas de estudos nessas modalidades estão os cursos de pós-graduação *lato sensu* e de extensão. Os grupos e as pesquisas colaborativas têm resultado em aspectos positivos no campo educacional, apresentando-se como espaços de formação continuada. Essas modalidades caracterizam-se, sobretudo, por permitirem ao professor refletir sobre a teoria pautando-se na própria prática, numa reflexão dialética. Tal postura investigativa do profissional docente se apresenta como elemento essencial para a conquista de mudanças almejadas na qualidade das relações interpessoais e do ambiente sociomoral escolar, bem como na formação de alunos mais autônomos e ativos em sua aprendizagem.

Perante as necessidades do contexto educativo brasileiro, a formação docente é uma temática de destaque e foco de interesse de estudiosos e pesquisadores preocupados com a educação neste país.

Barrios, Marinho-Araújo e Branco (2011) defendem uma formação do professor, inicial e continuada, que esteja voltada para o compromisso do professor na formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos. Estas autoras apontam a formação continuada como “essencial para criar condições para a mútua colaboração, o respeito, o acolhimento das divergências e a participação social ativa de todos os envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem” (idem, p. 92).

Sublinha-se a formação docente como ponto de partida para o trabalho com a moralidade e autorregulação da aprendizagem em sala de aula. Estas temáticas precisam ser compreendidas tais como, de fato, são relevantes na formação integral dos sujeitos. Ressaltamos o caráter essencial que a formação de professores tem na constituição de salas de aula como ambientes colaborativos, nos quais os alunos assumem um papel ativo em suas aprendizagens e nos quais o respeito mútuo esteja presente (VINHA, TOGNETTA, 2006,2009; BORGES, TOGNETTA, 2013).

Silva (2015) discute a formação docente continuada no campo da autorregulação e defende uma postura de *aprendente* por parte do docente, como uma pessoa que não monopoliza o conhecimento, mas está em constante aprendizado. Isso se refere às práticas de reflexão que requerem estratégias autorregulatórias para acontecer. A autorregulação é compreendida nesta pesquisa, consoando com Silva (2015), como elemento que contribui com o professor em suas práticas pedagógicas e, também, em sua formação.

O ensino do *aprender a aprender* visa uma emancipação do aluno, uma autonomia que sustente sua viagem em busca pelo conhecimento.

Ensinar a autorregular seu aprendizado tem como pré-requisito aprender a autorregular suas próprias aprendizagens e, de tal forma, requer que o docente transcenda suas práticas cotidianas, trace metas, se engaje, se monitore e avalie para alcançá-las. A reflexão sobre as práticas, mais que o pensar sobre elas, significa criticar-se e buscar novas formas de ver e agir no mundo.

Silva (2015) ressalta, ainda, a importância da participação dos gestores escolares, além de professores e alunos, em programas de formação em lócus, ampliando as possibilidades de contribuição com o desenvolvimento do trabalho do professor e o do todo da escola. Freitas (2011, p. 33-34), aponta que

[...] a escola é habitada por diferentes profissionais e diferentes protagonistas (funcionários, estudantes, gestores, pais, etc.). Sem o concurso do conjunto da escola, este sim, tendo que ser necessariamente reflexivo, limita-se em muito a possibilidade de transformação dos processos escolares.

Ressaltamos a participação dos demais sujeitos envolvidos no processo de desenvolvimento do aluno, tais como os citados por Freitas (2011), por compreender que o trabalho conjunto tende a ter mais êxito do que o trabalho solitário do professor. Nosso intuito não é responsabilizar o professor pelo sucesso ou fracasso do aluno no interior da escola, mas discutir o seu papel neste campo, sem desprezar a responsabilidade dos demais agentes escolares.

Por assim considerarmos, abordamos neste capítulo a formação do professor que atua no Ensino Fundamental, bem como sua formação específica no campo da moralidade e da autorregulação da aprendizagem para o desenvolvimento de um trabalho intencional e planejado com a temática em sala de aula.

4. DELINEAMENTO DA PESQUISA

A presente pesquisa configura-se como um estudo descritivo e exploratório, de caráter qualitativo, fundamentado na perspectiva sociocognitiva.

Uma pesquisa é considerada do tipo descritiva quando tem como objetivo principal descrever as características de certo fenômeno ou população ou as relações que se estabelecem entre as variáveis. Estas investigações são ainda consideradas exploratórias quando propiciam uma relação de familiaridade com o problema de estudo e têm como característica um planejamento livre de rigidez, que possibilita ponderar sobre aspectos antes não considerados, mas que surgem no decorrer da pesquisa (GIL, 2002).

A abordagem qualitativa se caracteriza por coletar dados a partir de situações naturais que ocorrem no ambiente estudado. Preocupa-se com os processos e não, tão somente, com os resultados (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

A pesquisa de caráter qualitativo apresenta quatro aspectos essenciais. O primeiro deles refere-se à possibilidade de o objeto ser pesquisado à luz de determinada teoria ou método disponíveis e uma das soluções é determinar o método a ser utilizado de acordo com o objeto de estudo, ou seja, o objeto de estudo é que vai determinar o método e não o inverso. O segundo aspecto está relacionado com as perspectivas dos participantes a respeito do objeto em estudo, que se constituem com base nos significados subjetivos e sociais que são relacionados ao objeto por cada indivíduo e, por assim ser, se constituem de diferentes perspectivas. O aspecto seguinte considera as reflexões realizadas pelo pesquisador a respeito de suas ações e observações como dados que constituem parte da interpretação, isto é, a subjetividade do pesquisador faz parte da pesquisa que realiza. Por fim, o último aspecto diz respeito à variedade de teorias e métodos que constituem a pesquisa qualitativa, perpassando das perspectivas subjetivas à significação das práticas em seu campo social (FLICK, 2004).

Na perspectiva da pesquisa qualitativa, o pesquisador obtém dados descritivos por meio do contato direto com seu objeto de estudo, considerando significativo evidenciar o ponto de vista dos participantes da pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Em relação ao objeto da abordagem qualitativa, Minayo (2012, p. 21) o descreve como sendo a dimensão invisível da realidade social, uma vez que esse tipo

de abordagem trabalha “com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, compreendidos como componente da vida humana em sociedade, uma vez que o homem que age pensa sobre suas ações e as interpreta de acordo com as experiências que compartilha com outros de sua raça.

O que vai nos interessar, de fato, nesta pesquisa, são os comportamentos dos alunos e a relação entre pares e com os adultos, evidenciando as possibilidades de construção de formas mais autônomas de se relacionarem. Estudamos, ainda, a relação entre autonomia e autorregulação, verificando as diferentes possibilidades de intervenções intencionais no trabalho com o Ensino Fundamental.

A partir da realidade constatada sobre as produções científicas conforme levantamento realizado nas bases de dados brasileiras referentes ao tema de nosso interesse, conforme indicado na introdução, justifica-se o presente estudo na busca por compreender os processos de autorregulação da aprendizagem no caminho de construção da autonomia que, em termos mais gerais, permite que os alunos assumam o controle de suas aprendizagens e sua vida.

A partir do exposto, e para melhor apresentar a metodologia desta pesquisa, aqui retomaremos nosso problema de investigação: a participação de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental em um projeto de autorregulação propicia mudanças em seus comportamentos relacionados aos aspectos sociomoraís e cognitivos?

Como já indicado, nosso objetivo geral consiste em investigar se há mudanças de comportamento relacionadas aos aspectos sociomoraís e cognitivos em alunos do 3º ano do Ensino Fundamental participantes de um projeto de autorregulação. Por objetivos específicos elencamos: a) analisar o modo como as crianças interagem e participam das atividades do projeto; b) analisar a postura, a fala e os comportamentos dos alunos que evidenciem questões relacionadas aos aspectos sociomoraís e cognitivos em sala de aula.

Neste capítulo discorreremos sobre o percurso da pesquisa em termos metodológicos na busca pelo desvelamento de questões implícitas nos dados empíricos produzidos e na sua compreensão, bem como sobre àquelas que se apresentaram explicitamente no cotidiano escolar, referentes ao desenvolvimento da moralidade e autorregulação da aprendizagem, buscando refletir sobre a questão

norteadora deste trabalho e o alcance dos objetivos propostos. Iniciaremos apresentando o ambiente onde a pesquisa se desenvolveu.

4.1 Contextualização da escola

O Colégio de Aplicação em que foi realizada esta pesquisa localiza-se em uma cidade do interior do Estado de São Paulo e foi fundado em 1962. Trata-se de uma escola privada confessional que apresenta em seu projeto de educação pressupostos cristãos, assumindo uma tarefa de educar e evangelizar. Preocupa-se com a ética cristã e com o comprometimento com a construção de uma sociedade justa e solidária. Funciona em turnos matutino (do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental e os três anos de Ensino Médio) e vespertino (Educação Infantil e do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental). Para este trabalho nomearemos a escola de Arco-íris.

O colégio situa-se em um bairro próximo ao centro da cidade que é composto, essencialmente, por prédios residenciais e comércios. As salas de aula comportam os alunos confortavelmente, embora não sejam amplas. São equipadas com ventiladores, algumas mais iluminadas que outras em razão de sua localização no prédio. São bem conservadas e limpas.

Os demais espaços da escola são: biblioteca; salas de multimídia; culinária (espaço destinado às atividades de culinária e lanche); sala de música; salão de jogos; área de esportes e lazer (quadra coberta, quadra descoberta e miniquadra); parquinho infantil; auditórios; laboratórios de biologia, química e matemática; capela; cantina; sala de arte; horta; sala de auxiliares de coordenação, bem como a sala destinada aos professores e dos gestores. Há uma ampla área externa.

4.2 Descrição e caracterização dos participantes

No final do ano de 2014, a coordenadora da referida escola procurou uma das docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação de uma universidade particular visando a possibilidade de parceria de trabalho conjunto para analisar alguns desafios que a escola estava enfrentando, tais como: o baixo

comprometimento dos alunos com as atividades e tarefas escolares, o estabelecimento de ações mais autônomas por parte dos alunos, bem como uma participação mais efetiva dos pais nos estudos dos filhos. Diante de tal solicitação, a docente da universidade apresentou um projeto já orientado por ela em algumas escolas denominado “As Travessuras do Amarelo”. A proposta foi apresentada aos professores, que tiveram um tempo para analisar os objetivos do projeto e também decidirem se queriam ou não participar de um grupo de estudo sobre a temática da autorregulação que fundamenta o projeto.

Com o aceite dos docentes, a escola Arco-Íris, em 2015, desenvolveu nas salas de 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I o trabalho com o Projeto “As travessuras do Amarelo”. Solicitamos que a coordenadora indicasse uma das salas para realizarmos nossa pesquisa, uma sala que tivesse uma professora que estivesse aberta para acolher a pesquisa. Foi-nos indicado uma sala do 3º ano.

Foi assim que elegemos a sala do 3º ano para acompanhar e desenvolver esta pesquisa que tivemos como foco: a) o trabalho de uma professora de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental no desenvolvimento do projeto; b) sua participação e das demais docentes em um grupo de estudos sobre o projeto de autorregulação; c) a participação dos alunos do 3º ano no desenvolvimento do projeto e em outras situações de sala de aula.

Foram participantes da pesquisa 20 alunos, com idade entre oito e nove anos, e a professora dessa sala. Trata-se, portanto, de uma amostra intencional por dois motivos: primeiro porque tínhamos que escolher uma escola que adotasse o programa As Travessuras do Amarelo e, em segundo lugar, uma professora que estivesse aberta para acolher uma pesquisadora em sua sala.

Os alunos foram muito receptivos à imersão da pesquisadora em sua rotina escolar. Embora a turma fosse composta por subgrupos bem delineados, os alunos não demonstraram atitudes de exclusão com relação a outros colegas que não pertenciam ao seu grupo de amigos.

A professora V.³, assim como os alunos, foi muito receptiva e se mostrou disponível à pesquisa. Demonstrou-se interessada e comprometida com o projeto “As Travessuras do Amarelo”. Formou-se inicialmente no magistério e é graduada em

³Para fazer referência à professora participante da pesquisa utilizaremos a inicial de seu nome, com o intuito de preservar sua identidade.

Pedagogia há 6 anos. Tem Pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia, recém finalizado e, atualmente, cursa Pós-graduação *lato sensu* em Neurociências. Sua experiência como docente completa 14 anos. Tem experiência em escolas de rede pública e privada, nos níveis de ensino da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

4.3 Produção do material empírico

A pesquisa teve início após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da PUC-Campinas, conforme parecer número 1.247.058 (ANEXO 1) e também do consentimento do diretor da escola (ANEXO 2). O primeiro contato realizado com a escola após a aprovação do Comitê se constituiu numa breve reunião com a coordenadora do Ensino Fundamental da instituição para maiores esclarecimentos sobre a pesquisa e a definição de dia e horário em que haveria a presença da pesquisadora na escola para observação. Decidiu-se acompanhar todo o período de aula uma vez por semana, às quintas-feiras, pois era nesse dia que o projeto era desenvolvido.

Destacamos que a seleção da turma a ser observada foi realizada pela coordenadora do Ensino Fundamental I do Colégio diante de um critério estabelecido pela pesquisadora: que a professora fosse comprometida com o projeto a ser desenvolvido, uma vez que tínhamos o intuito de observar as implicações deste projeto. Por esta razão, consideramos que a variável *professora* neste sentido tem implicações fundamentais nos resultados observados. Ressaltamos, deste modo, que a realidade apresentada é específica e que, portanto, não pode ser generalizada pela existência dos efeitos da variável “professor”.

No que se refere às considerações éticas, os participantes receberam o Termo de Esclarecimento Livre e Consentido (ANEXO 3) em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador, fornecido pela pesquisadora. Os participantes foram previamente informados de que o seu envolvimento na pesquisa seria voluntário, sendo-lhe garantido que os seus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, exposto anteriormente, incluída sua publicação na literatura científica especializada.

4.4 Procedimentos de análise dos dados

A análise dos dados qualitativos foi realizada na perspectiva do método de análise de conteúdo, que tem sido utilizada em pesquisas na área de ciências humanas e sociais de caráter qualitativo, sobretudo aquelas que utilizam como instrumentos de material empírico a entrevista e observação. Por meio desta análise, “podemos caminhar na descoberta do que está por dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (MINAYO, 2012, p. 84).

Para Bardin (2011) a análise de conteúdo constitui-se como um conjunto de técnicas utilizadas para analisar o conteúdo de mensagens subjacentes em situações de comunicação por meio de procedimentos específicos.

Utilizamos as fases descritas por Minayo (2012) e Bardin (2011) para realizar esta análise: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Na fase de pré-análise realizamos a organização do material coletado e definimos as situações que seriam posteriormente analisadas.

Na fase seguinte, analisamos o material e construímos categorias com o intuito de classificar os dados com o intuito “agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito” (*sic*) (MINAYO, 2012, p. 70).

Nesta fase, a codificação e a categorização foram duas formas de analisar os dados empíricos produzidos a partir de entrevistas e observações (Flick, 2009). Estes dois procedimentos consistiram, respectivamente, em identificar elementos similares recorrentemente observados e/ou presentes nas entrevistas, permitindo, desta forma, verificar o que era mais importante para essa pesquisa. A partir desta identificação, os dados selecionados foram organizados em categorias, segundo os objetivos elencados para esta pesquisa.

Para Flick (2009, p. 132), “essa não é a única maneira de analisar dados, mas é a mais destacada quando os dados resultam de entrevistas, de grupos focais ou de observações”.

Na última fase, a tarefa foi buscar desvelar o conteúdo implícito nas situações analisadas. Nas palavras de Minayo (2012, p. 70) trata-se de voltar-nos “para ideologias, tendências e outras determinações características dos fenômenos que estamos analisando”.

Buscamos neste capítulo delinear os caminhos percorridos ao longo desta pesquisa e apresentar conceitos e metodologias subjacentes ao ensino do processo autorregulatório.

4.5 Instrumentos de coleta de dados

Para que os objetivos fossem atingidos de acordo os pressupostos qualitativos escolhidos para esta pesquisa, foram utilizados os instrumentos para a produção do material empírico descritos em seguida.

Um questionário foi respondido pela docente com o intuito de coletar dados para a sua identificação e caracterização, coletando informações tais como idade, sexo, tempo de formação, experiência como docente. Esses dados foram utilizados para caracterizar a docente que são apresentados no tópico 4.2.

Outro instrumento utilizado foi a observação não participante. A observação, como instrumento de coleta de dados, de acordo com Lakatos e Marconi (2001, p. 190) “não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar”. Para tanto, a modalidade de observação escolhida é a observação sistemática, na qual o pesquisador busca responder a questões previamente estabelecidas selecionando algumas situações de sala de aula do Ensino Fundamental, que ao mesmo tempo em que são estabelecidos alguns critérios de observação, esses são flexíveis considerando os encaminhamentos que a pesquisa vai se delineando. A observação “deve ser planejada com cuidado e sistematizada” (Idem, p. 193).

Moroz e Gianfaldoni (2006, p. 77) reiteram que para que a observação se constitua como instrumento metodológico, ela precisa ser “*planejada, registrada adequadamente e submetida a controles de precisão*” (grifo do autor). Estas autoras consideram a observação como instrumento que tem potencial para se obter elevado número de dados, para tanto, o pesquisador precisa tê-la planejado cuidadosamente, tendo em vista os aspectos que se quer observar, os objetivos que se pretende alcançar, as questões que pretende responder.

Os registros foram realizados em um diário de pesquisa. Para Gibbs (2009) este é um instrumento que pode ser utilizado para registrar informações de variadas fontes, abarcando o que você fez, quando e como, o que leu, suas opiniões,

pensamentos e percepções sobre situações e pessoas, dados que coletou e, por sua função este autor afirma que o diário de pesquisa é uma “boa ideia” para todo pesquisador e em qualquer fase de sua pesquisa.

Na escola Arco Íris, a pesquisadora observou dois espaços distintos: um deles foi o grupo de estudos sobre a autorregulação, constructo que fundamenta o Projeto de Intervenção desenvolvido, com foco na participação da docente. O outro momento de observação foi realizado em sala de aula, acompanhando e analisando o desenvolvimento do projeto intitulado As travessuras do Amarelo e o comportamento (fala e atitudes) dos alunos. Detalhamos estes momentos a seguir:

- **Aspectos gerais da observação do grupo de estudo sobre o projeto de autorregulação**

Participaram do grupo de estudos as professoras dos 3º, 4º e 5º anos que desenvolveram o projeto As Travessuras do Amarelo, a Coordenadora Pedagógica e a Orientadora Educacional do Ensino Fundamental I e auxiliares de classe. As discussões foram coordenadas por uma docente da Universidade a qual pertence o Colégio de Aplicação.

Consideramos relevante reafirmar que o critério utilizado pela docente da universidade para escolher a formação que seria realizada foi considerar a realidade apresentada pela coordenadora pedagógica que demonstrou principalmente a preocupação com a realização das atividades escolares na escola e fora dela (tarefas de casa).

O grupo de estudos se constitui como um espaço de formação de professores, em que foram estudados e discutidos os aportes teóricos relacionados à temática da autorregulação e metodologia propostas em um material específico para professores (ROSÁRIO, NÚÑES, GONZÁLEZ-PIENDA, 2007), artigos de outros autores tal como Veiga Simão e Frison (2013), bem como o livro de literatura infantil que recebe o mesmo título que o projeto. Foram levantados, pelas docentes participantes, elementos da narrativa que possibilitavam o trabalho com a autorregulação, havendo discussão e troca de ideias acerca de atividades e procedimentos para realizar tal trabalho. As professoras socializavam as atividades realizadas, suas percepções destacando situações que chamaram a sua atenção.

A formação continuada acontecia na escola e as professoras realizavam planejamento durante a formação. A formadora do curso proporcionava às docentes um momento de reflexão sobre as atividades e realizava o *feedback* por correspondência eletrônica (e-mail) dos planejamentos encaminhados.

Neste grupo, a professora V. mostrou-se sempre muito atenta, mas pelo que observamos preferia mais escutar outros depoimentos a participar oralmente dos questionamentos e socializações realizadas. Foram poucos os momentos em que pudemos registrar suas falas. No entanto, quando era solicitada posicionava-se prontamente. Nas atividades de planejamento que ocorriam em pequenos grupos, em conjunto com as demais professoras do 3º ano, expunha suas ideias abertamente, ouvia com atenção as colegas, quando pensavam juntas sobre as possibilidades caracterizando um planejamento em parceria.

- **Aspectos gerais da observação do trabalho desenvolvido em sala de aula**

O projeto, desenvolvido uma vez por semana, foi acompanhado por meio da observação das atividades realizadas e da participação da professora e dos alunos, tendo como foco, sobretudo, os comportamentos dos alunos, seus posicionamentos e questionamentos, com o intuito de analisar aspectos relacionados à moralidade e cognição presentes nessas situações.

Além do desenvolvimento do projeto, que acontecia em uma aula de Língua Portuguesa, também foram acompanhados outros momentos deste dia, tais como a aula de Ensino Religioso, o intervalo e a aula de Matemática. Utilizamos um protocolo de observação para respaldar e delimitar as situações que nos interessavam (ANEXO 5).

Propusemo-nos a observar especificamente aspectos relacionados às regras; à participação dos alunos nas interações do grupo e na convivência cotidiana, como se posicionam frente às propostas de trabalho e atividades de estudo; observamos aspectos relacionados ao ambiente; quanto às estratégias de autorregulação da aprendizagem e comportamentos dos alunos durante a realização das atividades do projeto e na realização de outras tarefas.

As sessões de observação tiveram como finalidade compreender como os alunos comportam-se frente aos estudos e em suas relações interpessoais e identificar se, com o projeto de autorregulação, são construídos processos de autorregulação da aprendizagem, incluindo a aprendizagem de comportamentos e atitudes.

Foram, ao todo, dez sessões de observação com duração de, em média, 180 minutos cada uma.

Para observar mudanças de comportamento foi necessário um acompanhamento mais efetivo do desenvolvimento do projeto e da participação das crianças, entendendo que a mudança de comportamento tanto no aspecto cognitivo quanto moral requer um tempo de construção. Aliado a isso, temos os dados de três pesquisas (SILVA, 2015; TENCA, 2015; OLIVEIRA, 2015) que demonstram por meio de dados qualitativos que as mudanças puderam ser observadas somente após dez meses, mudança estatisticamente significativa.

4.5.3 Entrevistas

Outro instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada que se caracteriza por preestabelecer as questões a serem utilizadas, que, no entanto, permitem que, se novos assuntos relacionados ao tema surgirem, o entrevistado possa falar livremente sobre eles (MINAYO, 2012).

A entrevista individual possibilita que informações coletadas no momento da entrevista sejam detalhadas de acordo com o interesse do pesquisador, criando espaço para o aprofundamento de algumas questões (GASKELL, 2007).

Moroz e Gianfaldoni (2006) consideram relevante planejar a entrevista, para que ela seja composta por questões que, pela forma que está elaborada, remeta os participantes ao conteúdo de interesse do pesquisador, envolvendo ambos “em uma relação pessoal [...], o que facilita um maior esclarecimento de pontos nebulosos” (MOROZ; GIANFALDONI, 2006, p. 79).

Entrevistamos a docente da Escola Arco Íris com o objetivo de compreender como foi o desenvolvimento do projeto e identificar se, sob sua perspectiva, houve mudança no comportamento dos alunos. As questões da entrevista semiestruturada encontram-se no Anexo 6.

As entrevistas foram realizadas na própria escola em uma sala de aula não utilizada naquele período, momento em que a docente estava disponível, pois os alunos estavam na aula de Ensino Religioso. Foram realizadas duas entrevistas que tiveram duração de aproximadamente 15 minutos cada uma. A professora demonstrou-se sempre à vontade com minha presença e questionamentos, respondendo prontamente a dúvidas que surgiam ao longo das entrevistas.

No próximo seguinte, apresentamos os dados construídos empiricamente e a análise qualitativa realizada a partir do método de análise de conteúdo. Os dados foram organizados em eixos e categorias, segundo os objetivos elencados para esta pesquisa.

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Utilizamos como método a análise de conteúdo, que se constitui como um conjunto de técnicas sistematizadas (BARDIN, 2011), que nos permite desvelar a realidade estudada a partir das mensagens obtidas por meio dos instrumentos de produção de material empírico utilizados nesta pesquisa: entrevista e observação.

Consideramos relevante destacar que a pesquisadora foi a campo com a expectativa de encontrar desafios de sala de aula referentes aos comportamentos e atitudes dos alunos, entre eles os conflitos interpessoais, com base em suas experiências de sala de aula anteriores a este estudo. Na contramão do que era esperado, encontramos em classe um ambiente que estabelece relações mais harmônicas sobre o qual não podemos afirmar ser um ambiente sociomoral coercitivo ou democrático, pois como veremos na análise dos dados foram observadas situações de coerção e outras mais democráticas, protagonizadas, sobretudo, pela docente V.

Destacamos, no entanto, que a incidência de situações democráticas é maior que as situações coercitivas. Os dados demonstram tentativas da professora V. em promover a autonomia dos alunos, o que nos dá indícios de que suas práticas pedagógicas são fundamentadas sob uma perspectiva de construção de personalidades mais autônomas.

Os registros das observações demonstram, também, que esta professora apresenta atitudes coerentes com o desenvolvimento moral e no que diz respeito às questões das práticas em sala de aula que tenham como foco a autorregulação dos alunos, notamos que há um movimento da docente nesse sentido, embora ainda precise de alguns investimentos de sua parte referente à diretividade do trabalho com as crianças.

Destacamos, ainda, o papel desempenhado pela escola participante desta pesquisa na formação dos valores dos alunos, pois realiza um trabalho anterior ao projeto que se apresenta nas formas de relações mais harmônicas em classe. Entretanto, o trabalho a respeito da autorregulação e práticas que proporcionam a reflexão dos alunos sobre atividades cognitivas e também sobre o comportamento não eram presentes, o que motivou a coordenadora pedagógica da escola a procurar a Universidade em busca de alternativas para o aprimoramento dessas questões.

Na fase da pré-análise, realizamos a organização dos registros de observação por dia e organizamos as entrevistas em quadros realizando a correspondência entre pergunta e resposta. A partir dessas organizações, selecionamos os episódios que retratam o foco principal dos objetivos da pesquisa para serem analisados. Após esse momento, realizamos uma leitura flutuante do material produzido empiricamente, como indicado por Bardin (2011).

Optamos por analisar os episódios selecionados dos registros de observação segundo os objetivos traçados para cada etapa do projeto.

As observações aconteceram às quintas-feiras, pois era neste dia da semana que a Professora V. desenvolvia as atividades do projeto “As travessuras do Amarelo”. Foram acompanhadas uma aula de Língua Portuguesa na qual era realizado o projeto, uma aula de Ensino Religioso e a aula de Matemática. A Professora V. ministrava as aulas de Língua Portuguesa e Matemática e o Ensino Religioso ficava a cargo de um professor especialista.

As atividades relacionadas ao projeto eram divididas em dois momentos. No primeiro deles, era realizada a leitura de um capítulo do livro ou a rememoração dos fatos do capítulo lido na semana anterior, e, o segundo constituía-se de tarefas que para serem realizadas necessitava dos conhecimentos adquiridos pelos alunos por meio da narrativa que conta a história das cores do arco-íris.

A cortina pendurada na porta indicava que “era dia de projeto”. Sentados em roda sobre um tapete de retalhos, no chão ou em suas carteiras, os alunos realizavam a leitura compartilhada do capítulo e socializavam suas opiniões, ideias e raciocínios. As discussões eram coordenadas pela professora V. e todos tinham direito de fazer comentários e expor suas ideias durante esse momento. A professora fazia intervenções a partir de novos questionamentos e, na maioria das vezes, prevalecia a “voz” dos meninos e meninas.

Durante a aula com a Professora V. notamos a participação e envolvimento dos alunos com as atividades propostas. A metodologia que a Professora V. utilizava em aula proporcionava muitas discussões e reflexão, uma vez que fazia questionamentos a respeito das situações que as personagens vivenciavam, estabelecendo relações entre a história e a vida de cada aluno, escolar e pessoal, o que resultava na explanação de opiniões e colocações das crianças decorrentes do estabelecimento de relação entre o real (sua própria vida) e o imaginário (narrativa), bem como a construção de um processo de pensamento crítico e reflexivo.

Nas demais aulas acompanhadas, notou-se uma divergência de comportamentos dos alunos quando estes estavam com a professora V. e quando estavam com o professor especialista.

A turma se mostrou interessada no trabalho escolar quando acompanhados pela professora V., realizando as atividades de maneira mais autônoma do que quando com outro docente. Os alunos se demonstravam interessados e cumpriam com a tarefa nas aulas da docente polivalente, quando o oposto ocorria em outras aulas. Tal questão será foco de discussão nas análises dos dados.

Durante o recreio, os alunos brincavam em espaços pré-determinados pela escola, para uma melhor organização do uso dos espaços coletivos neste momento. Sempre acompanhados por um monitor, as brincadeiras mais comuns eram futebol, queimada, pega-pega. Os alunos poderiam escolher brincar livremente, usando o imaginário, relacionando temas tais como: bandas, amizade, desenhos.

Era nesse momento que os alunos mais se envolviam em conflitos, principalmente com relação às brincadeiras, pois sem a rotina da sala de aula e a supervisão da docente, estabeleciam outro tipo de convivência com os colegas da escola sentindo-se mais “à vontade” para se contrapor às colocações e atitudes dos colegas.

Algumas vezes, os conflitos eram resolvidos pelos próprios envolvidos por meio do diálogo, outras vezes eram abandonados pelos mesmos e, ainda, eram levados para que a professora resolvesse.

Apresentaremos nos itens a seguir, os episódios selecionados organizados em dois eixos segundo os objetivos da pesquisa e categorizados segundo a incidência dos fatos.

Eixo 1: A interação e participação das crianças nas atividades do projeto “As travessuras do Amarelo”

Com foco no primeiro objetivo específico - “Analisar o modo como as crianças interagem e participam das atividades do projeto” – selecionamos dez episódios em que foi possível observar a interação e a participação das crianças nas atividades do projeto retirados, sobretudo, das observações de sala de aula. Os episódios selecionados foram organizados em três categorias: ajuda social; organização e transformação; e atenção. Como dito, o projeto trabalhou por meio da

história do Amarelo várias estratégias de aprendizagem, dentre elas as aqui mencionadas.

Quanto a ajuda social, ficou enfatizado que a busca de ajuda é positiva para a aprendizagem, por exemplo quando os personagens da história (as cores do arco-íris) pedem ajuda para o Rio do Solução para encontrarem o Amarelo, que está desaparecido. Outra passagem do livro referente à ajuda está logo no primeiro capítulo, no qual há a descrição do cenário do Bosque-sem-Fim:

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).

A ajuda social relaciona-se com precisar de ajuda para resolver algo, mas também estar disposto a ajudar o outro, prevendo uma descentração que permite o indivíduo colocar-se no lugar do outro, coordenando perspectivas distintas da sua. Tais características envolvidas na ação de doar-se contribuem com o estabelecimento de relações mais cooperativas.

Com relação à organização e transformação de materiais e ambientes tendo em vista a melhoria do aprendizado, podemos afirmar que tal organização é favorável para a construção de um ambiente sociomoral positivo. Um dos objetivos a ser trabalhado, como já destacado, é o de favorecer a aprendizagem da organização do ambiente de aprendizagem, por meio da história contada para os alunos

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). (ROSÁRIO, NUÑEZ E PIENDA, 2007, p. 8)

Nesse tipo de ambiente, no qual as crianças aprendem a organizar o tempo e são incentivadas a interagir umas com as outras no trabalho em grupo, as regras construídas coletivamente e a participação do aluno é efetiva. Organizar os materiais

e o ambiente requer que o aluno pense sobre sua necessidade frente ao estudo e tenha controle seus comportamentos e vontades.

A atenção, outra categoria deste eixo, também está relacionada com o controle volitivo. O controle da atenção, além de contribuir para os estudos, por meio do controle do tempo e ambiente físico, possibilita que os alunos controlem seu comportamento e seus processos internos constituindo um ambiente sociomoral adequado para o estabelecimento e manutenção de relações sociais estáveis, a partir do respeito à uma regra comumente encontrada nas classes: não falar enquanto o colega/professor fala, isto é, o respeito ao outro.

Entendemos que todos os aspectos discutidos nas categorias contribuem com o desenvolvimento de atitudes moralmente mais autônomas.

Categoria 1: Ajuda social

Na categoria **Ajuda social**, se encontram situações em que os alunos se ofereciam para ajudar os colegas durante as atividades desenvolvidas. Em um dos episódios é retratada a seguinte situação: Para trabalhar com o PLEA, a professora V. solicitou que os alunos desenhassem em dupla o momento que mais gostaram daquele ano na escola. Em seguida, o desenho foi recortado com o objetivo de montar um quebra-cabeça. Durante essa atividade, as duplas trocaram os quebra-cabeças que confeccionaram para que outra dupla pudesse montá-lo. Neste momento, quando as duplas não conseguiam montar o quebra-cabeça, os colegas se ofereciam para **ajudar**.

Nesta categoria encontra-se ainda o seguinte episódio: o lápis de uma aluna “sumiu” durante a aula e, prontamente, alguns colegas a **ajudam** procurá-lo. O professor especialista, presente neste momento, tenta resolver o problema oferecendo um novo lápis para a aluna usar enquanto não encontra o seu. A aluna se recusa a usar o lápis oferecido pelo professor e continuam procurando, até acharem.

Outro episódio foi registrado durante uma atividade em que os alunos deveriam confeccionar um origami de galinha ensinado por uma colega da turma. Enquanto a aluna responsável por ensiná-los a fazer explicava passo a passo, os alunos e a professora iam fazendo as dobras indicadas. Conforme iam finalizando as dobras, alguns alunos se ofereciam para **ajudar** os colegas que estavam ao seu lado ou se levantavam para ajudar o colega que estava longe, mas precisava de auxílio.

Os três episódios foram selecionados, pois registram atitudes de ajuda espontânea dos alunos que nos dão indícios de que os alunos são capazes de sair si e considerar a condição do outro que precisa de ajuda. A professora V. afirma o que foi observado com relação à ajuda social por meio da seguinte fala: *“eles [os alunos] se ajudam espontaneamente em diferentes situações como a organização pessoal, com relação aos materiais, carteira, amarrar o cadarço”*. A atitude de doar-se, presente nas ações de ajuda, caracterizam o sentimento de solidariedade.

Sentimentos como o respeito, a honestidade, a humildade, a solidariedade, resultam de uma construção ativa do sujeito, que participa e constrói coletivamente as relações. De tal forma, podemos afirmar que a escola desempenha um papel importante também no desenvolvimento desses sentimentos.

Tognetta e Mantovani de Assis (2006) apontam que para a construção da virtude da solidariedade ocorra, é necessário trabalhar com a dimensão cognitiva e afetiva da moral, que trabalham juntas no pensar e sentir sobre as condições das outras pessoas e se colocar no lugar delas, despertando o desejo de ajudá-las.

Uma pesquisa realizada por Tognetta e Mantovani de Assis (2006) revela que alunos que vivenciam experiências cooperativas e democráticas apresentam uma compreensão de solidariedade mais aprimorada do que crianças que vivenciavam situações de coerção e autoritarismo. Essa pesquisa reforça a perspectiva de construção da personalidade ética a partir de relações de respeito mútuo, cooperação e democracia. Essas autoras afirmam que “um ambiente onde as crianças possam se expressar livremente, sem coerções e possam dizer o que sentem, possam decidir e opinar, será mais promissor para a solidariedade” (TOGNETTA; MANTOVANI DE ASSIS, 2006, p. 63).

Não podemos afirmar que todos os alunos da sala pesquisada se propõem a ajudar o outro, nem mesmo que aqueles que apresentaram a atitude de ajuda nas situações retratadas preservam-na em todos os momentos. Mas podemos afirmar que suas ações solidárias contribuem para a construção de um ambiente sociomoral cooperativo.

Em alguns casos, foi possível observar que quando a ajuda não era oferecida, os alunos não utilizavam a estratégia de pedir ajuda, por exemplo: quando B. e V. não conseguem realizar uma tarefa, eles tentam algumas vezes e se mesmo assim não conseguiam realizá-la não pediam ajuda da professora nem de nenhum colega, então não realizam a tarefa e a completam na hora da correção. Essa estratégia de não

pedir ajuda para realizar uma tarefa na qual encontra dificuldade também foi verificada por Tenca (2014, p.109) a partir do relato de um aluno quando se referia a atitudes que tinha antes de participar do projeto “As travessuras do Amarelo”: “A14: *Eu não conseguia fazer nada e só pedia ajuda para colar a lição*”. Ao final da participação no projeto o aluno relata sobre a questão da ajuda em uma situação não escolar: A14: *“Eu aprendi que eu dependo do outro, um dia eu caí de bicicleta e me ajudaram”*.

A estratégia de pedir ajuda se constitui como uma estratégia autorregulatória e metacognitiva. Esta estratégia emerge da reflexão que os alunos fazem “sobre suas próprias atividades mentais, especialmente nos momentos de dificuldade”. (SERAFIM; BORUCHOVITCH, 2010, p. 405)

Categoria 2: Organização e transformação

Na categoria **Organização e transformação**, encontramos episódios que retratam iniciativas (ou os resultados delas) dos alunos em reorganizarem os materiais de aprendizagem, com o objetivo de melhorá-los. Ou seja, nesta categoria destacam-se os esforços dos alunos em participarem de forma mais efetiva das atividades escolares para ampliar suas aprendizagens.

A aluna M.E. se destacou nessa categoria devido ao empenho que demonstrou em certa atividade e considerando suas características como aluna, descritas pela professora V.: era uma criança que não realizava as tarefas de casa, distraía-se com frequência durante as aulas e não demonstrava empenho nas propostas escolares. Uma das atividades das quais participou consistia em pesquisar como confeccionar um origami de galinha, na qual a referida aluna foi a única a realizar a atividade, demonstrando interesse e disposição para tal tarefa que exigiu dela um planejamento e preparação prévia, protagonismo destacado também pela sua professora: *Na atividade das dobraduras, uma das crianças se destacou porque trouxe uma atividade difícil [o origami de galinha] e que até a gente [demais alunos e a professora] se envolveu. Foi muito difícil e, mesmo na dificuldade, conseguimos fazer. (Professora V.)*

A fala da professora V. revela ainda uma avaliação do trabalho realizado por ela e sua turma nesse dia, um elemento importante para, a partir do modelo PLEA (planejar, executar e avaliar), desenvolver os processos autorregulatórios.

A estratégia de autorregulação da aprendizagem “organização e transformação” encontra-se na fase de execução do PLEA e relaciona-se com colocar em prática estratégias de aprendizagem tendo em vista o cumprimento das atividades.

Em outra situação, a professora propôs em dias anteriores que os alunos criassem uma música relacionada ao projeto para que pudessem cantar às quintas-feiras. As alunas M.E. e I. escreveram pequenos trechos na tentativa de realizar a tarefa solicitada. Juntas, uniram as partes criadas por cada uma delas e, em seguida, a professora realizou as alterações necessárias. Apresentamos, nas próximas linhas, a letra da canção criada pelas alunas:

*Hoje é um dia especial
 Tem Travessuras do Amarelo
 Tem o decidido, tem o distraído,
 Tem o atrapalhado, tem o sábio,
 Tem o curioso, tem o preguiçoso
 e tem o corajoso.
 E você, que é? E você, quem é?
 As cores são unidas,
 As cores são amigas.
 Todas nesse bosque de alegria.
 E é assim que começa a história! (2x)*

M.E. e I. demonstraram, a partir da ação de escrever a música, que realizavam o que é descrito por Zimmerman e Moylan (2009) na fase prévia do processo de autorregulação da aprendizagem, composta por duas categorias principais: a análise da tarefa e as crenças de automotivação. Na primeira categoria as alunas fizeram uma análise da tarefa proposta pela professora, definiram suas metas e pensaram em como poderiam agir para alcançar as metas almejadas. A segunda categoria, crenças de automotivação, refere-se às percepções que os alunos têm de sua própria capacidade em realizar diferentes atividades. Pela produção das alunas inferimos que elas inicialmente pensaram se eram capazes de realizar a tarefa e parece que M.E. e I. têm boas percepções de si mesmo para a realização de uma atividade mais artística.

A docente, em conversa informal com os alunos, apresentou a ideia da escrita de uma música para ser utilizada em alguns momentos da hora da leitura dos capítulos. Os alunos acharam interessante a ideia, pois o canto faz parte da rotina da sala. Ao propor esse tipo de atividade para ser desenvolvida pelos alunos, a professora previu que eles estabelecessem uma relação entre conhecimentos sobre a escrita de músicas e sobre os personagens a partir das vivências do projeto. Esse procedimento nos remete à importância de se estabelecer relações entre conhecimentos prévios dos alunos, articulando-os com a proposta de trabalho. Nesse momento os alunos necessitam realizar uma análise da tarefa e entram em jogos as suas crenças sobre se são capazes ou não de realizar as mesmas. Na fase da realização da atividade, podemos destacar dois processos descritos por Zimmerman (2002 *apud* POLYDORO, AZZI, 2009): a realização de autorregistros e autoexperimentação. Para montar um trecho da música foi necessário escrever várias vezes alguns trechos, rever sua escrita, reelaborar a música em face de unir dois trechos escritos separadamente. Nota-se que a proposta para as alunas M. E. e I. teve um significado importante, pois, segundo a docente, foram as que mais se envolveram na atividade, sendo a música delas a escolhida como a representante da sala, momento em que ocorreu uma avaliação coletiva da atividade desenvolvida.

A professora V. relatou durante uma das entrevistas que notou um esforço dos alunos em colocar em prática os conceitos aprendidos com o projeto. Sua fala revela que os alunos utilizam o PLEA durante a realização de diversas atividades escolares, a partir de um processo de reflexão sobre a atividade, os materiais de que precisavam para realiza-la, o que inicialmente foi pretendido e o resultado final (avaliação). Tal relato nos revela mudanças de atitudes dos alunos para que seu desempenho frente aos estudos fosse aprimorado. Ao realizarem tais esforços, as possibilidades de aprendizagem são ampliadas e, com isso, a motivação em estudar tende a crescer.

Outra atitude que foi possível notar mudança foi a entrega das tarefas de casa. O comportamento descrito no parágrafo anterior, em que os alunos demonstravam organização e transformação do ambiente e materiais, isto é, se esforçavam para aprender, não aconteceu apenas na escola. As tarefas de casa passaram a ser realizadas com mais responsabilidade e interesse. A professora V. afirma perceber que há uma organização por parte do aluno para a realização da tarefa.

Categoria 3: Atenção

A última categoria do eixo 1 denominamos **Atenção**. Nesta categoria, estão os episódios em que os alunos ouviam com atenção a leitura realizada pela professora ou pelos colegas sem que fosse necessário pedir para que a conversa encerrassem.

Encontra-se também nesta categoria o episódio em que a professora promove uma discussão a respeito de um trecho da história. O projeto “As Travessuras do Amarelo” prevê que os professores utilizem, após a leitura de cada capítulo da história, uma roda de conversa com os alunos e questões como: “o que é que...”, “onde é que...” ou ainda, “quando é que” realizadas pelo professor e que podem possibilitar que os alunos intensifiquem experiências nas quais a atenção é essencial.

Apresentamos a seguir um episódio de discussão a respeito da história, promovido pela docente, categorizado como “Atenção”:

Professora V: O que aconteceu na história?

Aluno L.: Ele fez um plano! Ele planejou cortar a cabeça da medusa quando ela tava dormindo.

Professora V: Na história, qual foi a sequência? O que ficou pra vocês da história?

Aluna V. M.: Eles planejaram e depois avaliaram.

Professora V: O que é o planejar na história?

Aluna N.: Planejou pegar a Medusa.

Excerto retirado do diário de campo da pesquisadora.

A participação dos alunos permite-nos inferir que eles estavam atentos ao diálogo promovido, pois responderam coerentemente às questões realizadas pela docente.

Muitas outras situações de atenção foram observadas durante o acompanhamento das aulas, tais como atenção na explicação da professora sobre as atividades e conteúdos disciplinares, bem como nos próprios colegas da classe, como no episódio do origami da galinha em que, durante a explicação da aluna, os demais alunos estavam atentos.

Zimmerman (2000) define três fases para o processo de autorregulação, sendo elas: a fase prévia - antevisão, de execução ou controle volitivo e fase da autorreflexão.

O controle da atenção é um tipo de controle volitivo e relaciona-se diretamente com a ação de aprendizagem, pois refere-se ao esforço despendido para a realização da tarefa controlando seu comportamento e ações, tendo em vista alcançar os objetivos propostos. Controlar a atenção é um tipo de estratégia metacognitiva que auxilia o aluno a estabelecer condições necessárias para o estudo (PISCALHO, VEIGA SIMÃO, 2014; FRISON, VEIGA SIMÃO 2013; BORUCHOVITCH 2014, SOUZA, 2010).

A fase de execução ou controle volitivo é subdividido por Zimmerman (2000) nas subfases de autocontrole e auto-observações. Podemos inferir que as situações de atenção sugerem situações de autocontrole, que “refere-se à disposição do indivíduo a perseverar, a manter a atenção e o esforço, a utilizar todos os recursos disponíveis para atingir as suas próprias intenções apesar das possíveis distrações que possam surgir” (FRISON, VEIGA SIMÃO 2013, p.8).

Segundo Freire (2009, p. 281), “[...] 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”.

Os relatos sugerem ainda que, além do trabalho que focou a aprendizagem da atenção, os alunos alcançam um dos objetivos propostos na segunda etapa da história do projeto: respeitar as regras de comunicação, intimamente ligado com a construção do ambiente sociomoral da classe. Ouvir com atenção como foi uma regra elaborada pelos próprios alunos juntamente com a professora no início do ano e se constituiu como uma importante regra para boa convivência em sala de aula (respeito pelo outro que fala). Fundamentados no capítulo dois desta pesquisa, inferimos que o respeito à essa regra, embora não fosse aderida por todos os alunos e nem em todas as aulas, relaciona-se ao fato de quando as regras são elaboradas com a participação dos alunos, tornam-se mais significativas e são mais respeitadas por eles (VINHA, 2002).

Eixo 2: Postura, fala e comportamentos que evidenciam questões morais e cognitivas

O segundo eixo consiste em analisar a postura, a fala e os comportamentos dos alunos que evidenciem questões relacionadas aos aspectos sociomorais e cognitivos em sala de aula, extraídos, sobretudo, dos registros de observação de sala de aula durante as atividades do projeto e também em outros momentos de estudo

em classe. Organizamos os episódios deste eixo em cinco categorias: iniciativa para resolver situações por meio do diálogo; estudo; PLEA durante as atividades do projeto; manifestação de opiniões e sentimentos e, comportamento na ausência da professora V.

A iniciativa para resolver situações por meio do diálogo é uma característica de um comportamento autônomo e o fato de algumas crianças apresentarem esse tipo de iniciativa nos aponta indícios do desenvolvimento da autonomia.

A categoria denominada estudo refere-se aos episódios em que os alunos são capazes de utilizar-se da observação, descrição e análise para o estudo. No entanto, tal como nos pedem nossos objetivos, nossa intenção é observar o comportamento dos alunos, as mudanças sociomorais. O que tem a ver então essa categoria com o objeto de estudo? Esses procedimentos utilizados para o estudo podem e são empregados também com relação às atitudes e comportamentos. As competências de observar, descrever e analisar situações, comportamentos e sentimentos são fundamentais para o desenvolvimento moral. Ao longo do desenvolvimento do projeto, tais competências foram trabalhadas com foco no estudo, mas sua aprendizagem pode ser transferida ao contexto moral. Salientamos que durante a realização das atividades escolares, os alunos se colocam em situações de relacionamentos interpessoais, nas quais podem construir determinados procedimentos relacionados ao desenvolvimento sociomoral.

O nome “PLEA durante as atividades do projeto” já nos remete ao que será discutido nesta categoria. Planejar, executar e avaliar são as três fases do modelo cíclico elaborado por Rosário (2004), que compreende a agência do aluno em seu próprio processo de aprendizagem, com vistas a melhorá-lo. O PLEA tem como objetivo melhorar o processo de aprendizagem dos alunos, referente aos conteúdos escolares, assim como a aprendizagem dos comportamentos.

A quarta categoria deste eixo, Manifestação de opiniões e sentimentos, foi construída a partir de episódios em que pode ser observada a possibilidade do trabalho com a exposição frente aos colegas das opiniões e sentimentos pelas crianças. Como veremos na discussão desta categoria, essa manifestação é importante para o autoconhecimento e desenvolvimento de comportamentos mais direcionados à moral autônoma.

Por fim, a última categoria refere-se ao comportamento dos alunos na ausência da professora V. Essa categoria nos permite perceber que os alunos

apresentam uma significativa oscilação de comportamento na presença e ausência de sua professora. Passemos, então, para as análises de cada categoria.

Categoria 1: Iniciativa para resolver situações por meio do diálogo

Nesta categoria encontram-se situações em que as crianças se posicionam perante o grupo e argumentam seu ponto de vista, como podemos observar no episódio abaixo:

Aluna I.: Está muito grande o seu desenho. Está maior do que o meu! (ela se referia ao desenho do corpo que a outra criança havia desenhado para se representar).

A aluna A.L. apagou desenho fez novamente ficando ainda maior que o da colega.

Aluna I: Você não é maior que eu. Não tem que desenhar você mais alta...

Aluna A.L: Não tem problema.

Aluna I: Tem sim. Vai ficar estranho nosso desenho.

Aluna A.L: Ah, vai ficar assim mesmo. Vai dar muito trabalho fazer tudo de novo.

As duas olham o desenho.

Aluna I:Tá, você então vai estar mais pra frente e eu mais pra trás, por isso você está maior do que eu.

Aluna A.L: É, tá bom.

Excerto retirado do diário de campo da pesquisadora.

Consideramos importante categorizar esse tipo de situação pois para os teóricos da Psicologia Moral essa postura contribui para o desenvolvimento de autonomia e, ainda, porque argumentar recorrendo a um discurso organizado e coerente se constitui como um dos objetivos da segunda etapa da narrativa do projeto “As travessuras do Amarelo”.

As crianças, a partir de seus três anos aproximadamente, entram na fase da heteronomia. Nessa fase, são consideradas egocêntricas, pois elas ainda não possuem estruturas cognitivas necessárias para a descentração de suas perspectivas. Quer dizer que não são capazes de compreender opiniões distintas da sua e, seu comportamento perante uma situação de desacordo ou oposição à sua vontade seria brigar, gritar, bater, chatear-se com a situação retirando-se dela (TOGNETTA, MANTOVANI DE ASSIS, 2006; VINHA, TOGNETTA, 2009).

Na perspectiva de um trabalho que tem como foco o desenvolvimento da autonomia, as crianças são incentivadas a resolverem seus problemas por meio do diálogo, ouvindo os outros envolvidos e expondo a sua opinião. Por meio da mediação docente, o aluno tem a possibilidade de pensar sobre as opiniões de todos os envolvidos e convidado a refletir sobre as consequências das ações e buscar uma solução para o problema que seja agradável a todos.

Mas é necessário reafirmar que os alunos não saem da heteronomia e passam para a autonomia naturalmente, por meio apenas de mudanças biológicas. Trata-se de um desenvolvimento paulatino que deve ser fomentado desde muito cedo e que se dá pelas interações sociais. Lembramos ainda que o indivíduo que apresenta atitudes autônomas nem sempre age da mesma forma em todas as situações; há casos em que suas ações apresentam uma tendência heterônoma.

Com isso dito, vamos analisar a situação colocada como exemplo no início desta categoria. O problema em que a aluna I. e a aluna A. L. estão envolvidas é que o desenho que representa o corpo de A. L. está maior que de I. Percebemos que o que incomoda a segunda aluna é que ambas têm o mesmo tamanho real e, portanto, ela faz a colocação: “Está muito grande o seu desenho. Está maior do que o meu!”. Essa aluna, não satisfeita com o desenho da outra colega, numa atividade em dupla que consistia em realizar um desenho sobre o dia que mais gostaram daquele ano na escola, colocou sua opinião e apresentou seus argumentos, enquanto a colega não se incomodava com isso. Ao perceber que a colega não iria diminuir seu desenho, I. encontra uma solução: “*Tá*, você então vai estar mais pra frente e eu mais pra trás, por isso você está maior do que eu”. A.L. concorda e encerram a conversa.

A partir das colocações de I., que não está satisfeita e começa o diálogo, percebemos que ela apresenta uma perspectiva mais próxima da autonomia, pois tenta resolver seu problema argumentando o seu ponto de vista. Isso não significa que esta aluna sempre agirá assim. Ela pode apresentar comportamentos heterônomos em outras situações, mas sublinhamos que ela está no caminho para o desenvolvimento da autonomia moral.

A professora V. propôs, ao longo do ano, diferentes atividades a serem realizadas em grupo, metodologia que pode favorecer a construção da competência da argumentação, conforme objetivos estabelecidos para a segunda etapa do projeto: “6. Refletir sobre as exigências de um trabalho de grupo e sobre os ganhos pessoais

inerentes. 7. Reflectir sobre a importância do envolvimento pessoal no trabalho (de grupo)". (ROSÁRIO, NÚÑEZ E PIENDA, 2007, p. 73)

A primeira situação apresentada (a do desenho) representa uma situação em que as alunas conseguem resolver seu problema por meio de um procedimento considerado adequado para a formação moral de crianças, jovens e adultos. Entretanto, nem sempre os alunos conseguem resolver desta maneira e, embora tenham tentado, precisam da intervenção do adulto, como podemos observar na próxima situação de exemplo.

A professora distribuiu uma folha sulfite para os alunos elaborarem um "livrinho" sobre a história da Cassiopeia, narrada no capítulo 8 do livro do projeto e explicada pelo professor de Ensino Religioso. Alguns alunos questionam a professora V. sobre como a folha deve ser utilizada: aberta (na horizontal ou vertical) ou dobrada ao meio.

Aluna N.: Mas como a gente vai fazer isso?

Aluno L.: Não vai dar para desenhar!

Aluno E.: Quem vai querer folha inteira?

(Eles começam a decidir sozinhos por meio da votação sobre como utilizariam a folha. A folha aberta recebeu mais votos, no entanto, nem todos os alunos concordaram com o resultado)

Aluna I.: Mas eu não quero!!

Aluno E.: Foi votação! Tem que aceitar!

(Aluna M. E. justifica que se usarem a folha aberta gastarão mais folhas para fazerem o livro.)

Aluno L.: Gente!

Aluno E.: Eles só reclamam!

Professora V. intervém: Vocês decidiram que fosse votação! Não é porque a gente perde que não aceita.

Excerto retirado do diário de campo da pesquisadora.

Tal situação demonstra que os alunos estavam tentando resolver a situação sem recorrerem ao adulto, mas como não entraram em um consenso a professora V. fez sua intervenção. Nessa situação, duas questões nos chamam a atenção.

A primeira é que a professora V. permite que seus alunos dialoguem e tentem se resolver sozinhos por um tempo, mas quando faz sua intervenção encerra

o assunto e não utiliza o problema apresentado para discutir perspectivas e argumentos, auxiliando os alunos no desenvolvimento da autonomia. Como em outras ocasiões, a professora V. demonstra acreditar numa perspectiva de construção da autonomia, mas suas intervenções (ou a ausência delas) nem sempre estavam efetivamente de acordo com o objetivo de formar alunos mais autônomos.

Notamos que, embora haja um investimento no trabalho voltado para o desenvolvimento da moralidade, os procedimentos educação moral não permeavam a prática pedagógica desta professora. Tais procedimentos fazem parte de uma metodologia de trabalho diário, que não se reduz à situações isoladas da dinâmica da sala de aula, mas a conduz. A formação de alunos autônomos (no estudo e no comportamento) decorre de uma prática bem fundamentada teoricamente e que planeja e pensa suas ações levando em consideração os objetivos almejados.

A segunda colocação que fazemos é a respeito dos argumentos apresentados no diálogo. O aluno E., perante o impasse, pensa que podem resolver aquele contratempo por meio da votação. A aluna I., que no episódio anterior demonstrou uma atitude mais direcionada para a autonomia, nesse caso só diz que não quer fazer daquela forma, sem apresentar um argumento naquele momento, enquanto a aluna M. E. pensa no quanto gastariam de folha para que todos fizessem um livro utilizando a folha sulfite aberta.

Com relação à aluna I., não podemos afirmar que ela não tinha um argumento para apresentar aos colegas, visto que sua professora interrompe a discussão e a finaliza sem realizar um fechamento mais adequado segundo a teoria sob a qual nos fundamentamos.

Uma terceira situação pode ser observada nesta mesma categoria, mas agora de forma negativa, isto é, a falta de iniciativa para resolver situações por meio do diálogo.

Aluna N. pede que a aluna M. E. dê a ela um desenho que está em sua mão.

M. E. não quer dar, quer ficar com o desenho para ela.

N. não apresenta seu argumento que justifica o porquê quer o desenho e diz para si mesma enquanto volta para sua carteira: "eu já fiz tanta coisa para M. E. e ela não me recompensa".

Excerto retirado do diário de campo da pesquisadora.

Nesse excerto, podemos perceber que a aluna N. não apresenta seus argumentos e abandona o problema. Duas hipóteses são possíveis de serem relacionadas a este contexto: a primeira delas é a de que o desenho não era tão importante para a aluna e, por esta razão, não se empenhou em justificar-se e argumentar sua opção. A segunda, se refere à um estilo de resolução de conflitos denominado submisso. De acordo com Leme (2004), o comportamento submisso caracteriza-se pelo não enfrentamento de uma situação, em que o envolvido descarta suas próprias opiniões e sentimentos, considerando mais os dos outros envolvidos. Esse comportamento não é adequado para as relações interpessoais positivas.

Baroni (2011, p. 82) explica que tal submissão

[...] é um comportamento acompanhado da negação da existência de um conflito, justificando sua inexistência pela ausência de danos ou de ameaça à sua autoestima. Trata-se de um comportamento mais adaptativo, que não envolve confronto e, por essa razão, muitas vezes, é o estilo mais desejável socialmente.

Embora essa seja uma situação mais simples de resolver um conflito, podemos utilizá-la para pensar sobre os comportamentos frente aos problemas enfrentados.

Uma questão importante envolve o conflito e o comportamento submisso: as características da pessoa que apresenta submissão ao outro. As pessoas que tem comportamento submisso como característica, normalmente, apresentam uma desvalorização de si mesmo, não expõe suas opiniões frente ao grupo e concordam com a opinião dos outros (VINCENTIN, 2009).

A aluna N. não tinha vergonha em expressar suas opiniões e defende-las, era comunicativa e demonstrava-se sempre alegre. Tais características da aluna (que abandona o conflito no último episódio) não são compatíveis com as características de um aluno com comportamento submisso, o que nos faz acreditar que a explicação para tal abandono deve-se mesmo à pouca importância que tinha para ela.

Nessa idade, aos oito – nove anos de idade, os alunos já são capazes de estabelecer relações mais complexas a respeito das relações sociais, ajuda e resolução de problemas, mas precisam de recursos disponíveis tanto em casa, como na escola para que o pensamento se desenvolva. Vinha e Tognetta (2009, p. 11245) apontam que, para Piaget, os conflitos internos ou entre as pessoas são

[...] necessários ao desenvolvimento. Quando ocorre um conflito na interação com o outro, o indivíduo é motivado por esse desequilíbrio a refletir sobre maneiras distintas de restabelecer a reciprocidade. Uma resolução de conflito considerada como positiva implica em um equilíbrio entre a capacidade de persuasão do outro e a satisfação de si mesmo, sendo necessário para isto operar considerando os sentimentos e perspectivas próprias e de uma outra pessoa (resolução cooperativa).

Para o desenvolvimento de melhores formas de resolver um conflito é necessário o autoconhecimento e autorregulação, como discutido no capítulo sobre os aspectos morais, mediados de forma intencional pelo professor quando acontecem na escola. Esse adulto pode auxiliar seus alunos em ambos aspectos, a partir de um trabalho que requer planejamento, assim como com os conteúdos disciplinares; conhecimento teórico e prático sobre o assunto (autorregulação e moralidade) pois boas intenções não são suficientes; um investimento intenso, diário e compartilhado com outros profissionais da escola, uma vez que se o trabalho for antagônico ao realizado pela escola, tem menos chances de ser efetivo.

Categoria 2: Estudo

Nessa categoria, estão os episódios que retratam situações que demonstram o estabelecimento de relações entre informações estudadas, bem como a utilização de práticas de observação, descrição e análise no estudo. Tais elementos são importantes no estudo e favorecem aprendizagens com compreensão, numa demonstração de autonomia e autorregulação para o estudo.

Outros aspectos também relevantes para que ocorram as aprendizagens foram pauta de nossa observação, mas não foram observados durante o período em que estivemos na escola: os alunos interessarem-se pelo objeto de conhecimento, reconhecerem diferentes fontes de informação (como livros, filmes, documentos, revistas, enciclopédias) e utilizarem diferentes formas de anotação.

As atitudes para o estudo definem o desempenho dos alunos frente aos conteúdos e, conseqüentemente, suas aprendizagens. A capacidade de regular seu comportamento, cognição e sentimentos juntamente com o uso adequado das estratégias de aprendizagem, de modo consciente sobre os estudos, favorece o direcionamento na busca por aprender.

A motivação é um aspecto que interfere nas atitudes para o estudo. Quando o aluno percebe sua capacidade frente a uma tarefa, sente-se motivado. Tal

motivação alimenta a autodeterminação e autonomia do aluno, que passa a fazer um maior investimento nos processos autorregulatórios e uso de estratégias de aprendizagem.

Situações em que os alunos utilizavam práticas de observação, descrição e análise puderam ser observadas em momentos de discussão a respeito da narrativa “As travessuras do Amarelo”, como no episódio a seguir.

Professora V.- As cores estavam muito felizes seguindo seu caminho, até que encontram um obstáculo. O que aconteceu?

Aluna N. - Ah, eles encontraram uma areia movediça no caminho deles.

Aluno L. – É, tipo, eles tiveram que se organizar para passar da areia movediça.

Professora V – Isso. Então, eles estavam à procura do Amarelo quando encontraram essa parte da areia movediça (explica na lousa por meio de desenho e escrita). E aí? O que as cores fizeram? Desistiram?

Aluna M. – Não. Eles pensaram num plano para passar dali e continuar procurando o Amarelo.

Aluna N. – É, porque assim, eles tinham um problema, mas eles tinham que achar o Amarelo e eles tinham que fazer alguma coisa para resolver esse problema.

Professora V. retoma – Então, eles estavam aqui indo procurar o Amarelo, não podiam desistir.... O que eles fizeram para conseguir passar?

Aluno G. – Eles montaram um nas costas do outro para pegar na árvore. Quase não deu certo, mas deu.

Aluna B. – É, porque eles fizeram um plano. Usaram o PLEA.

Nesse diálogo é possível perceber que, após a observação da história, os alunos são capazes de descrever e analisar os fatos narrados. Essas três práticas são necessárias para o estudo e aprendidas a partir das propostas apresentadas ao grupo; não se trata de uma relação de causa e efeito em que ocupar o papel de aluno pressupõe espontaneamente ser capaz de observar, descrever e analisar. A metodologia de discussão sobre a história utilizada pela professora V. desde o início do desenvolvimento do projeto, consistia em fazer questionamentos aos seus alunos que requeriam as práticas de observação, descrição e análise para serem respondidas. Dessa forma, intencional e direcionada, a professora as ensinava aos seus alunos, que sem perceberem aprendiam sobre elas e aprimoravam sua utilização.

Como indicado, tais práticas são necessárias também ao trabalho com a moralidade, sendo utilizadas em contextos de resolução de conflitos, para pensar sobre atitudes e comportamentos. O projeto do Amarelo trabalha de forma mais sistemática com aspectos de autorregulação da aprendizagem no campo dos comportamentos para o estudo e, em alguns capítulos trata de aspectos relacionados às atitudes no campo dos valores. Embora o foco principal não seja o desenvolvimento moral, é possível realizar um trabalho mais direcionado a partir de um maior investimento da docente a partir da discussão dos capítulos que tratam da temática ou a partir das situações cotidianas da sala.

Com relação a essa questão e de acordo com as observações realizadas, inferimos que o foco principal das intervenções da docente parece estar relacionado mais aos aspectos comportamentais, tais como a organização de materiais, a resolução de conflitos, seguimento às regras e ajuda ao outro; durante nossa presença notamos que houve menor ênfase no trabalho com o aspecto cognitivo durante o aprendizado dos conteúdos escolares. Ambos os aspectos – cognitivo e moral são importantes para o desenvolvimento das crianças.

Em outro episódio é possível observar as práticas de observação, descrição e análise, a partir da relação estabelecida entre o conteúdo estudado (PLEA) e o conhecimento prévio do aluno (os planos do Cebolinha). A Professora M. conta que seu aluno perguntou se o ‘planejar’ que estavam estudando era como os planos do Cebolinha para acabar com a Mônica. A professora assentiu afirmativamente e perguntou se o Cebolinha fazia a avaliação de seus planos. Os alunos responderam que o Cebolinha sempre se dava mal e por isso achavam que ele não fazia avaliação de seus planos.

Neste episódio, fica clara a relação que o aluno faz entre o conceito de planejamento que estavam aprendendo com a narrativa, por meio do PLEA, e os planos elaborados pelo Cebolinha contra Mônica, personagens de Maurício de Souza, em suas tentativas de se tornar o dono da rua. Quando questionados se o personagem Cebolinha realizava uma avaliação de seus planos, os alunos compreenderam que não, uma vez que seus planos nunca davam certo, demonstrando uma compreensão de que a avaliação serviria para que ele pudesse aprimorar o seu planejamento.

A professora V. relatou que os alunos passaram a realizar pesquisas em casa sobre assuntos estudados na escola. Ela considera importante essa postura dos

alunos e revela perceber atitudes mais autônomas nesse sentido. Observe o relato da professora V.:

Uma coisa que eu achei legal é que algumas crianças trouxeram pesquisas sobre algum assunto que estudamos em sala. Por exemplo, no livro deles tinha um simples comentário sobre a NASA. Eu expliquei o que era a NASA e no dia seguinte duas alunas trouxeram uma pesquisa que falava sobre um astronauta brasileiro. Eu achei importante essa postura que eles estão assumindo: uma autonomia de estudar aqui e também em casa.

Podemos inferir, a partir dos episódios, que a relação com o conteúdo estudado se transforma quando há motivação. Os alunos são capazes de estabelecer relações e dar significados àquilo que lhes interessa. A motivação revela-se como elemento fundamental para a aprendizagem, seja ela conceitual ou atitudinal. A aprendizagem assim se concretiza: com o estabelecimento de relações e significados aos mais diversificados conteúdos.

Categoria 3: PLEA durante as atividades do projeto

Esta categoria revela o uso do planejamento, execução e avaliação na realização de atividades do projeto “As travessuras do Amarelo”. Estes três conceitos fazem parte do modelo teórico que fundamenta o projeto e são eles que conduzem o aprendizado das estratégias de aprendizagem.

Os alunos realizaram uma atividade que requeria que colocassem em prática o planejamento sobre o qual eles têm conversado - pensar antes de confeccionar um personagem da história. Para isso a professora realizou as seguintes perguntas para conduzir o planejamento dos alunos: “Qual personagem faremos? Quais os materiais necessários? O que cada um vai fazer no trabalho?” as quais explorou oralmente deixando que as discutissem nos grupos. Após a realização do trabalho em grupo, a professora realizou novos questionamentos para que os alunos avaliassem a atividade.

Como foi trabalhar em grupo? O personagem ficou como planejado pelo grupo? Todos os alunos do grupo colaboraram? O que deu certo? O que deu errado? Poderia ser feito algo para melhorar?” (Professora V.)

Aluna N.: *Foi legal. A gente fez o que todo mundo queria fazer. Cada um fez um pouco e daí todo mundo participou.*

Aluna V.M.: *Primeiro a gente combinou o que ia fazer, veio pegar os materiais e depois a gente fez. Deu certo. Todo mundo participou.*

Aluno E.: *ah, no meu grupo a gente conseguiu fazer... não ficou tão legal (eu achei). Primeiro a gente ia fazer um, depois ia fazer outro... daí quando a gente decidiu, foi o que a gente fez. Acho que foi meio confuso. Isso dava pra melhorar.*

Fica evidente pelo episódio que a docente, por suas intervenções, se propõe a que seus alunos utilizem as estratégias de autorregulação da aprendizagem. No decorrer do projeto, são várias as situações nas quais os alunos são solicitados a experienciar as estratégias discutidas nos capítulos do livro e, se possível, aplicá-las em situações similares.

O relato de outra professora, participante do grupo de estudos, revela em uma situação distinta em que os alunos não realizaram a atividade em grupo outro tipo de intervenção possível de ser realizada pela docente:

Quando fui conversar com eles, chamando atenção para o porquê não fizeram eles disseram que faltou planejamento. Então perguntei: como vocês podem planejar? O que podem fazer agora?

Essa professora apresenta uma intervenção que propicia a avaliação do grupo e a elaboração de um novo planejamento, movimento cíclico proposto pelo modelo PLEA.

Para Lourenço e Paiva (2016, p.43) a partir de uma prática autônoma repetida,

os alunos deverão adquirir a capacidade de mover esta aprendizagem para outras áreas de saber, isto é, que lhes permita aplicar a estratégia de aprendizagem trabalhada a outros conteúdos, disciplinas ou contextos do cotidiano, tendo em conta a multiplicidade dos constrangimentos da tarefa e do meio de aprendizagem. Desta forma, os alunos têm a capacidade de autorregular diferentes dimensões da aprendizagem, nomeadamente a sua motivação para aprender, os métodos e estratégias que aplicam, os resultados de aprendizagem que desejam e os seus recursos sociais e ambientais, onde os sustentáculos do processo autorregulatório são a escolha e o controlo.

Em ambos aspectos – moral e cognitivo – a escolha e o controle por parte do sujeito, a partir das interações sociais, são fontes importantes para construção da autonomia.

Categoria 4: Manifestação de opiniões e sentimentos

Um dos aspectos trabalhados a partir do projeto do Amarelo foi a expressão de sentimentos e comportamentos, com ênfase na utilização do PLEA também nesse campo. No capítulo 9 é narrado o Piquenique-dos-Problemas. Destacamos um trecho que a docente chama a atenção dos alunos durante a leitura do capítulo:

“Qual o principal problema no comportamento das crianças?”. Esse era o grande desafio e muitos concorrentes ao título de Imperador-dos-Problemas, mas a Mentira, a Preguiça, o Mau Humor, a Desobediência e o Medo eram os principais candidatos à vitória. Cada problema tinha de subir ao palco, apresentar seu lema de vida e explicar muito bem como tentava dominar a vida das crianças pequeninas. (ROSÁRIO; NÚÑEZ, CONZÁLES-PIENDA, 2012, p. 42)

A professora questiona a classe: “*Vocês já pararam para pensar qual é o principal problema no comportamento de vocês?*”. Os alunos respondem que não. A professora então pergunta qual dos ‘problemas’ citados na história que as crianças mais se identificam. O mau humor é o mais citado e a preguiça fica em segundo lugar.

A professora V. pergunta aos alunos se eles sabem por que o mau humor “ganhou”. Os alunos começam a dizer os porquês. Em sua maioria, o mau humor é provocado por outra pessoa, tal como provocação do primo ou irmão, porque a mãe insiste para que acordem ou façam algo que não queiram.

Após a socialização, a professora propôs que os alunos desenhassem o ‘problema’ com o qual se identificaram e construíssem com eles um gráfico dos problemas. Com os desenhos em mãos, os alunos iam à frente da classe para socializar com os colegas o porquê elegeram aquele como seu maior problema. Os colegas que assistiam deveriam pensar em sugestões para que aquele problema fosse superado. A aluna Li., por exemplo, dizia ter mau humor quando a mãe não comprava algo que ela queria. Os colegas disseram a ela que precisava entender que nem sempre a mãe poderia comprar o que ela desejasse e, dessa forma, compreenderia e deixaria de ficar mau humorada por este motivo.

Para a realização desta atividade, os alunos deveriam ser capazes de identificar adequadamente sentimentos e comportamentos (objetivo da primeira etapa

do livro “As travessuras do Amarelo”), analisá-los e pensar em alternativas para a sua resolução ou minimização.

A possibilidade de reflexão sobre os próprios comportamentos e sentimentos é necessária para o autocontrole, regulação e mudanças de comportamentos. De acordo com Tognetta e Mantovani de Assis (2006), a escola favorece a construção de novas estruturas de pensamento quando proporcionam às crianças momentos de reflexão sobre as ações e formas mais adequadas de agir, expressar-se e ouvir a expressão dos pares. Neste sentido, as autoras afirmam que o trabalho com a afetividade (a expressão dos sentimentos) proporciona ainda as representações necessárias para que as ações se tornem cada vez moralmente mais autônomas.

As oportunidades para falar de si favorecem, ainda, o autoconhecimento, a percepção sobre as diferenças entre as pessoas, o controle de suas emoções e o reconhecimento dos sentimentos alheios (TOGNETTA, 2009).

Categoria 5: Comportamento na ausência da professora V.

Logo após a leitura, aconteceu a aula de ensino religioso. Os alunos pedem com muita frequência o auxílio do professor para realizarem a tarefa questionando o que é para ser feito. As crianças não participam da aula e não fazem silêncio quando o professor fala.

Notamos, a partir desse episódio e de outros similares, que havia uma oscilação no comportamento dos alunos durante o desenvolvimento do projeto. Ora percebíamos que o ambiente da sala funcionava de acordo com regras estabelecidas pelo grupo, que os alunos apresentavam atitudes mais autônomas e se envolviam com as propostas escolares. Percebemos que este comportamento com tendência para autonomia podia ser observado quando havia a presença da professora V. em sala de aula. Ora tínhamos a impressão de que os alunos se comportavam ou agiam de forma diferenciada, de acordo com determinadas situações, por exemplo, nas aulas de ensino religioso. Percebemos que nestes momentos a professora V. estava ausente.

Questionamo-nos porque os alunos que agiam de forma tão comportada e apresentavam grandes indícios de autonomia apresentavam atitudes de desrespeito com as regras e com o professor, dependiam tanto dele para realizarem as tarefas.

De acordo com os fundamentos de nossa pesquisa, aprender a regular seu próprio comportamento demanda um tempo de construção, a partir de um trabalho sólido e coletivo a respeito dessas questões. A partir dessa afirmação formulamos três hipóteses, que apresentaremos agora.

A primeira delas é que aos oito/nove anos os alunos começam a desenvolver a autonomia, ou seja, mesmo sendo desenvolvido um projeto de autorregulação ao longo de todo o ano esses alunos apresentam atitudes heterônomas muitas vezes e isso é natural devido à idade, embora espera-se que a partir do trabalho da professora eles diminuam essas atitudes e ampliem as atitudes voltadas para a autonomia, progressivamente.

Como vimos no capítulo dois dessa pesquisa, na heteronomia as regras são reguladas por fatores externos, são respeitadas por medo ou acatamento à autoridade. A professora V. não apresentava uma postura autoritária, então podemos dizer que os alunos respeitavam as regras em respeito à sua professora.

A segunda hipótese que levantamos para explicar essa oscilação de comportamento trata da conservação dos valores e transferência das aprendizagens para outros contextos. A esse respeito, queremos dizer que, embora os alunos tenham apresentado um comportamento mais autônomo na presença da professora V. e nos momentos de atividades do projeto, os mesmos não conservaram este comportamento em outros contextos, como no caso do episódio apresentado. De acordo com La Taille (2001), uma pessoa moralmente autônoma é fiel a seus valores e a princípios independentemente do contexto em que se encontra. Portanto, podemos afirmar que as atitudes e comportamentos dos alunos eram indícios de autonomia e não a autonomia propriamente dita, o que pressupomos ser um movimento de construção.

Sobre a transferência das aprendizagens sobre os processos autorregulatórios para outros contextos, Rosário, Núñez e Pienda (2007), afirmam que se trata da última fase da autorregulação e se constitui como objetivo da terceira etapa do livro paradidático, que contempla os capítulos 13 ao 17. Embora a aula de ensino religioso acontecesse dentro do contexto da escola, entendemos que seja um domínio diferente uma vez que os processos autorregulatórios não eram trabalhados nessa aula.

A última hipótese se refere à não participação dos professores especialistas no curso de formação oferecido na escola durante o desenvolvimento do projeto “As

travessuras do Amarelo”. Inferimos que o comportamento que os alunos apresentavam quando estavam com a professora V. se refere à um comportamento aprendido a partir da metodologia de trabalho desta professora, ou seja, nesse contexto, com essa professora, os alunos aprenderam a estarem atentos, serem participativos, viverem em um ambiente harmonioso. A partir dessa hipótese, reafirmamos que o trabalho com autorregulação, que reflete no desenvolvimento comportamentos mais autônomos, não resulta de investimentos isolados dentro do ambiente escolar. Essas mudanças de comportamentos, que acontecem de forma paulatina, é reflexo de um trabalho planejado, sistemático e organizado com toda a escola. Nesse sentido, realçamos o papel da gestão em solicitar a participação de todos os professores nos cursos de formação e oferecer suporte aos professores para que realizem um trabalho uníssono e conjunto.

5.1 Considerações sobre os dados empíricos

Os episódios retratam mudanças de comportamento que, embora discretas, são indícios de que os alunos estavam se apropriando das estratégias de autorregulação, a partir do desenvolvimento do projeto “As travessuras do Amarelo”, em um trabalho intencional e direcionado da professora V.

Já afirmamos que as mudanças de comportamento precisam de tempo para acontecerem, bem como a transferência das estratégias de aprendizagem – última fase do processo autorregulatório. O projeto “As travessuras do Amarelo” teve início em fevereiro e se encerrou em novembro, no contexto da escola participante da pesquisa, tempo suficiente para que algumas mudanças acontecessem.

Notamos, ao longo do desenvolvimento do projeto, indícios de mudanças de comportamentos dos alunos, principalmente nos meses de setembro a novembro (finalização do projeto). Acreditamos ser necessário dar continuidade ao trabalho com o aprender a aprender com estas crianças no próximo ano, para que deem continuidade e consolidem as aprendizagens sobre autorregulação.

Interessa-nos esclarecer que, por ser uma sala que desde o início apresentou comportamentos desejáveis, o olhar da pesquisa por vezes pode não ter notado algumas minúcias que poderiam ajudar na análise das mudanças dos alunos e da professora durante o desenvolvimento do projeto.

Compreendemos que algumas competências autorregulatórias voltadas para o estudo foram desenvolvidas pelos alunos do 3º ano, da professora V., tais como: pedir ajuda quando necessário, melhor organização de seus materiais, motivação e autonomia na realização das atividades escolares, maior capacidade para trabalhar em grupo e a realização de autoavaliação após as tarefas.

O planejamento foi outro aspecto compreendido pelos alunos de forma a relacioná-lo com a própria vida em diversas situações, como afirma a professora V: *“eles [os alunos] reforçam sempre a necessidade de fazer o planejamento na vida. Em algumas atividades eles relataram que precisavam fazer um o planejamento quando eles pensavam em sair, planejamento do que eles precisavam levar na casa de alguém”*.

Com foco ainda no estudo, algumas competências foram desenvolvidas de forma incipiente, como o estabelecimento de planejamento e objetivos, estabelecimento e controle do tempo, a procura de informações em fontes não-sociais e a consciência para o estudo.

Elencamos, da mesma forma, aspectos relacionados ao comportamento que compreendemos ter avançado e aqueles que não foram possíveis observar até o final do projeto, visto que o comportamento é o foco da nossa pesquisa.

Nesse sentido, consideramos que os aspectos que demonstraram avanço se referem a indícios de aprendizagem e desenvolvimento da autorregulação. Podemos citar como comportamentos em direção à autonomia a forma como os alunos lidavam com as regras, construídas coletivamente a partir da necessidade do grupo e eliminadas quando demonstrassem não precisar mais dela. Os alunos e professora demonstravam ter consciência das regras, num esforço para cumpri-las e demonstrar que uma regra não era mais necessária. Sobre as regras, a professora V. afirmou em uma das entrevistas que foi um processo de reflexão sobre os princípios que as sustentavam e sobre as atitudes dos alunos. Ela afirma, ainda, que foi estabelecida uma noção de espaço coletivo que precisava da colaboração de todos para uma boa convivência, utilizando expressões tais como *“o nosso ambiente”*, *“a nossa sala”*, *“estamos todos juntos”*.

Outro aspecto observado que consideramos como indícios de um desenvolvimento da autonomia foram as tentativas de resolução de conflitos por meio do diálogo apresentadas pelos alunos, ainda que de forma propedêutica ao esperado

para uma resolução adequada para todos os envolvidos. Nas palavras da Professora V.:

Eles demonstram que sabem que não é pela violência física e verbal que se resolvem as coisas. Uma preocupação nossa [da escola] é que as duas turmas de 3º ano andem juntas, que um seja referência para o outro, que eles criem um vínculo e a gente percebe isso: eles se ajudam. Isso foi conquistado por todos nós.

Um terceiro aspecto refere-se à convivência cotidiana. Os alunos demonstraram uma interação entre eles e com a professora pautada no respeito. De acordo com a professora V. o ambiente de sala de aula se caracterizava como ambiente de liberdade e de respeito, onde ninguém faz o que quer e cada um sabe o limite do outro.

Quando questionada sobre aprendizagens que os alunos demonstraram mesmo após o encerramento do projeto a professora V. responde: “Questão de organização, autonomia e responsabilidade. Eu acho que eles cresceram bastante”. Como já dito, a turma apresentava características positivas antes do desenvolvimento do projeto, como a boa convivência e comportamentos respeitosos.

Os resultados dessa pesquisa nos conduzem a acreditar que o trabalho conjunto a partir dos conceitos da autorregulação e da moralidade é possível; no entanto não podemos deixar de registrar aspectos desenvolvidos propedeuticamente e que requerem mais atenção, tais como o comportamento dos alunos nas aulas de especialistas; a avaliação sobre o próprio comportamento e atitudes expressando espontaneamente opiniões e sentimento; a ênfase na utilização do PLEA durante a realização de atividades de diferentes conteúdos, bem como as intervenções para resolução de conflitos.

O projeto “As travessuras do Amarelo” se constitui como uma ferramenta para o trabalho com as estratégias de aprendizagem, bem como a autorregulação do comportamento, que podem ser trabalhadas tendo outras histórias como ferramenta pedagógica, como pode ser verificado na pesquisa de Koide (2016).

Nosso empenho em transmitir aos leitores dessa pesquisa os pressupostos e metodologia do trabalho com a autorregulação decorre da importância com que enxergamos tal constructo para as aprendizagens de alunos e professores. Entendemos ainda que tornar-se autorregulador de suas aprendizagens possibilita a emancipação e autonomia das crianças, que se tornarão jovens e adultos autônomos,

críticos e independentes, tal como preveem documentos oficiais, projetos pedagógicos e discursos de educadores.

Desde cedo, o indivíduo que tem contato com as estratégias autorregulatórias se desenvolve consciente dos processos de aprendizagem que vivenciam, construindo uma personalidade que não aceita as situações e problemas tais como se apresentam em sua vida, “pelo contrário adaptam-se as condições, e decidem ajustadamente, em face dos diferentes problemas com que se deparam” (ROSÁRIO, NÚÑEZ E PIENDA, 2007, p. 15).

Reafirmamos a necessidade da intencionalidade docente, por meio de atividades e ambientes solicitadores, para que os alunos desenvolvam sua autonomia e ampliem as competências autorregulatórias que possuem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática da autorregulação da aprendizagem no Ensino Fundamental é recente nos estudos brasileiros, no entanto, tem sido crescente o interesse de pesquisadores sobre este campo. Para a realização da presente pesquisa foi necessário um intenso estudo teórico a este respeito, pois o constructo necessitava ser melhor compreendido.

O que fez então com que a pesquisadora se interessasse por este tema? Apesar de desconhecido o termo “autorregulação da aprendizagem”, a investigadora tinha o interesse voltado para aprendizagens com compreensão e envolvimento efetivo dos alunos neste processo. A preocupação com tal questão é decorrente da experiência da pesquisadora em ambientes escolares, tanto como aluna quanto profissional da educação, em que foi possível verificar a falta de interesse dos alunos em aprender, a sua passividade neste processo e o desconhecimento de práticas pedagógicas que pudessem modificar essa realidade.

As pesquisas citadas ao longo de nosso trabalho demonstraram que a realidade observada nas escolas decorre, sobretudo, da falta de conhecimento dos docentes sobre teorias que fundamentam práticas não tradicionais de ensino, em que os alunos são ativos e reflexivos no processo de aprendizagem. De fato, propor novas organizações de sala de aula e relacionamento do aluno com o conhecimento significa romper barreiras e ir em busca de uma nova realidade, almejada por muitos, mas enfrentadas por poucos corajosos e dedicados educadores.

A partir da inquietação inicial, propusemo-nos com este trabalho a investigar se e como há mudanças de comportamento relacionadas aos aspectos sociomoraís e cognitivos em alunos do 3º ano do Ensino Fundamental participantes de um projeto de autorregulação a partir de uma pesquisa de campo no qual nos debruçamos em acompanhar o desenvolvimento do projeto e a formação sobre autorregulação e o projeto “As travessuras do Amarelo” oferecida na escola.

Com a delimitação de nosso problema, passamos a buscar os instrumentos metodológicos que pudessem melhor nos auxiliar a respondê-lo. Entendemos que a observação (da sala de aula e grupo de estudos) e entrevistas com a docente seriam imprescindíveis.

Mesmo com um roteiro de observação elaborado para delimitar e orientar esse momento, a pesquisadora encontrou grande dificuldade em “enxergar o invisível”. As relações professora - alunos, aluno - aluno, as questões implícitas em meio a essas relações e o que era produzido a partir delas... era preciso enxergar para compreender (ou não compreender), para questionar, para analisar. As angústias foram muitas e o mergulho de cabeça à essa pesquisa foi mais que necessário. Apresentamos neste item, algumas conclusões a que chegamos após a trajetória percorrida.

Com relação às colocações das docentes no grupo de estudos podemos afirmar que nos permitiram enxergar parte das conquistas com o projeto “As travessuras do Amarelo”. Embora não tenha sido nosso objetivo analisar outras turmas que desenvolveram o projeto senão o 3º ano da professora V., não podemos deixar de registrar a autonomia que os alunos foram desenvolvendo, o avanço da consciência sobre as próprias ações e como perceberam que as questões trabalhadas (planejamento, avaliação, responsabilidade, trabalhar em grupo, entre outras questões) lhes são necessárias para a vida escolar e pessoal, são para a vida.

Consideramos relevante destacar que notamos os avanços e mudanças, mas que os métodos de análise escolhidos para esta pesquisa possam não ter sido suficientes para realçar as transformações que aconteceram durante o período de observação em sala de aula.

Ressaltamos que a limitação do método não nos permite afirmar mudanças de comportamento e, de tal forma, sugerimos que sejam realizados estudos de caso para uma melhor apreensão da realidade e efetividade na construção e análise de dados empíricos que atestem ou não as hipóteses levantadas.

Temos claro que mudanças de comportamentos, hábitos e atitudes requerem um longo tempo para que aconteçam, que o trabalho pedagógico nas questões da autorregulação da aprendizagem necessita de um investimento sólido e diário, sobretudo quando essas mudanças estão relacionadas ao desenvolvimento moral das crianças.

Foi possível observar que os alunos se sentiam especiais quando estavam envolvidos nas atividades e as realizavam com empenho. Tal observação nos permite questionar se a prática pedagógica tem permitido a ação do aluno enquanto agente do seu próprio aprendizado.

O fato é que as atividades que os permitiam se sentir assim são aquelas que trabalham a partir da reflexão e das escolhas que o próprio estudante faz, que se vê autor de suas ações e se enche de satisfação ao término de uma tarefa com sucesso, por mais simples que seja. Essa satisfação que lhes enche o peito, também lhes servirá de motivação para seguir agindo dessa maneira.

Não estamos excluindo o professor desse processo, mas estamos defendendo o protagonismo do aluno. Pelo contrário, reafirmamos a importância do docente no processo de ensino-aprendizagem, a quem cabe organizar esse processo da maneira que compreende ser mais adequada para que as compreensões, significados e desenvolvimento permeiem a vida escolar dos estudantes.

O projeto “As Travessuras do Amarelo”, originalmente Sarilhos do Amarelo, traz um manual para o professor com o intuito de lhe apresentar o quadro teórico que o embasa, bem como sugestões de atividades a serem desenvolvidas com os alunos (ROSÁRIO, NÚÑEZ, GONZÁLEZ-PIENDA, 2004). Entretanto, consideramos que este projeto é um instrumento que precisa de formação, embora o manual apresente de maneira clara as ideias a que se propõe apresentar, se constituiu como um material limitado, sobretudo quando falamos de autorregulação do comportamento.

Segundo a experiência que tivemos nas formações realizadas podemos afirmar que para além da leitura e estudo do manual, as reflexões direcionadas pela formadora, as discussões teóricas por ela encaminhadas, as trocas entre as professoras de diferentes anos e as ideias que transcenderam a narrativa e o projeto “As travessuras do Amarelo” encontrando em outras histórias novas ferramentas para o trabalho com a autorregulação, ampliam a possibilidade de consolidação de um esforço para a transformação do ambiente escolar e justificam nossa afirmativa sobre a necessidade da formação docente para o desenvolvimento do projeto.

Segundo o relato da professora V. o projeto foi importante para as professoras (re) inserirem em seu cotidiano, sobretudo, o planejamento e a avaliação. Segundo ela, foi uma aprendizagem coletiva: alunos, professoras, escola como um todo.

Este projeto permite um trabalho diferenciado sobre as questões do conhecimento, mas é insuficiente para o trabalho com as questões morais. Nas formações, que ocorriam mensalmente, a formadora além de resgatar o trabalho com o aprender a aprender, realizava uma discussão para o trabalho com a moralidade, ampliando as possibilidades de desenvolvimento apresentadas pelo projeto.

Compreendemos que a realidade por nós estudada é singular e não pretendemos afirmar que os dados obtidos com esta pesquisa se repetiriam em outras realidades, sob diferentes circunstâncias. Objetivamos desvelar caminhos e práticas que possam contribuir com a aprendizagem dos alunos e que eles possam assumir responsabilidades e participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, entendemos que as estratégias de aprendizagem são ferramentas que podem auxiliá-los.

Consideramos relevante destacar ainda que compreendemos que a sala de aula é um ambiente complexo e que são inúmeros os impasses que o professor encontra em seu cotidiano. Sabemos, da mesma maneira, que as formações seja ela inicial ou continuada, de modo algum serão suficientes para suprimir tais adversidades. Neste sentido, amparamo-nos em Sadalla et. al (2005) para dizermos que é imprescindível que o professor assuma uma postura prático-reflexiva, o que significa buscar, por meio da fundamentação teórica, analisar e refletir sobre suas ações considerando o contexto social em que estão inseridas suas práticas pedagógicas para que consiga proporcionar ao aluno experiências de aprendizagem que o motive estudar e ser feliz por aprender.

Finalizamos este trabalho afirmando, com confiança, que todos são capazes de se tornar autorreguladores de suas aprendizagens. E ter essa afirmação como premissa nos impõe o desafio de mudar, deixar a segurança de uma prática habitual e explorar terras desconhecidas, desvelar novos jeitos de auxiliar nossos alunos em seu desenvolvimento, tendo em vista a formação integral de um ser que pode assumir o controle de suas aprendizagens e de sua própria vida.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Jakeline Alencar. **Ambiente sociomoral e o desenvolvimento da autonomia**. 2003. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

ANDRÉ, Marli. Pesquisas sobre formação de professores: tensões e perspectivas do campo. In: FONTOURA, Helena Amaral; SILVA, Marco (Orgs.). **Formação de professores, culturas: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. E-book online. 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. Anped Sudeste p. 24-36, 2011. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/sobre.html>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Formulação e Implementação das Políticas Públicas em Educação e as Parcerias Público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 899-919, out. 2007.

AZANHA, José Mario P. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.2, p. 369-378, maio/ago. 2004. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000200016&script=sci_arttext>. Acesso em: 14 abr. 2015.

BANDURA, Albert. Social cognitive theory. In: DONSBACH, Wolfgang. **International encyclopedia of communication**. Oxford, UK: Blackwell, vol. 10, pp. 4654-4659, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo; Edições 70, 2011.

BARONI, Mariana Custódio de Souza. **Justiça restaurativa na escola: trabalhando as relações sociomorais**. 2011. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/92263>>. Acesso em: 06 set. 2016.

BARRIOS, Alia; MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria; BRANCO, Angela Uchôa. Formação continuada do professor: desenvolvendo competências para a promoção do desenvolvimento moral. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 90-99, Jun 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572011000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 Mai 2015.

BORGES, Anna Karolina Santoro; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. A qualidade da interação entre pares e a implantação de um ambiente sociomoral cooperativo a partir da literatura infantil. **Revista Acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz**, v. 3, n. 1, p. 16 – 35, 2013. Disponível em: <www.iseveracruz.edu.br/revistas>. Acesso em: 04 abril 2016.

BORUCHOVITCH, Evely. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Psicol. Esc.**

Educ., Maringá, v. 18, n. 3, p. 401-409, dez. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572014000300401&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 abr. 2016.

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

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 1/7/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 8-12, 2 jul. 2015. Seção 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 05 set. 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2006, de 15/5/2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 11, 16 de maio de 2006. Seção 1.

BRITTO, Ariana. Reformas educacionais no Chile: a vez do agente. **Revista de Estudos Universitários**, Sorocaba, SP, v. 37, n. 1, p. 143-165, jun. 2011. Disponível em:

<<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=reu&page=article&op=view&path%5B%5D=596>>. Acesso em: 24 set 2016

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008.

CABRAL, MarluCIA Barros Lopes. **Formação docente e pesquisa colaborativa: orientações teóricas e reflexões práticas**. In: VII Seminário Regional De Política e Administração da Educação do Nordeste, Encontro Estadual de Política e Administração da Educação/Pe e II Simpósio Gestão da Educação, Currículo e Inovação Pedagógica: Anais [Recurso Eletrônico] Recife, PE: 2012. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo04_37/MarluCIA%20Barros%20Lopes%20Cabral_int_GT4.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2015.

CANÁRIO, Rui. **A prática profissional na formação de professores**. Inafop. Formação profissional de professores no ensino superior. Universidade de Aveiro, 2000.

CARTA, Liliana Filipa Lopes. **Avaliação do uso de estratégias volitivas**: estudo exploratório utilizando o método q-sort em jovens do 7º, 8º e 9º ano de escolaridade. 2012. 80f. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia). Universidade do Lisboa, Portugal, 2012. Disponível em: <repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7828/1/ulfpie043047_tm.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2015.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p. 89-108.

CORREIA, Marta Mariana Babo. **Abordagens à aprendizagem e controlo volitivo em alunos do 7.º e 9.º anos de escolaridade**. 2011. 39f. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia). Universidade do Minho, Portugal, 2011. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15818/1/Marta%20Mariana%20Babo%20Correia.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

CUNHA, Jennifer Silva da. **Tipos de feedback sobre as TPC e sua relação com o rendimento académico**. 2013. 28f. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia). Universidade do Minho, Portugal, 2013. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/25502/1/Jennifer%20Silva%20da%20Cunha.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O campo de pesquisa sobre formação de professores. In: SOUZA, João Valdir Alves de; DINIZ, Margareth; OLIVEIRA, Míria Gomes (Org). **Formação de professores (a) e condição docente**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014, p. 101-119.

DEVRIES, Retha; ZAN, Betty. **A ética na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. Reflexões sobre a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini et al. **Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivo**. E-book online. São Paulo: Editora UNESP, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

_____. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Luiz Gustavo Lima. Auto-regulação da aprendizagem. **Ciências & Cognição**. Vol.14, nº2, 276-286. Julho, 2009. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/115/88>. Acesso em: 16 de out de 2016.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n 80, p. 136-167, set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2015.

_____. A (nova) política de formação de professores como prioridade postergada. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28. n. 100 – Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 7 abr. 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007.

_____. **Avaliação educacional:** caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREITAS-SALGADO, Fernanda Andrade de. **Autorregulação da aprendizagem:** Intervenção com alunos ingressantes do Ensino superior. 2013. 172f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000909063>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

FIGUEIREDO, Mirela de Oliveira. **Análise de um programa de autorregulação alunos com dificuldades de aprendizagem.** 2014. 132f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** manual prático. Rio de Janeiro: Vozes, 2007, p.64-89.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <https://professores.faccat.br/moodle/pluginfile.php/13410/mod_resource/content/1/Como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf>. Acesso em: 25 mar 2015.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento:** educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HÖGEMANN, Julia Helene. **Promoção de Competências de Auto-regulação na escrita: um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico.** 2011. 39f. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia). Universidade do Minho, Portugal, 2011. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15846/1/Julia%20Helene%20H%C3%B6gemann.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

KOIDE, Adriana Batista de Souza. **Para além da fruição:** a literatura infantil como meio para a aprendizagem de estratégias da autorregulação. 2016. 275f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LA TAILLE, Yves de. Autonomia e identidade. **Revista Criança**. Brasília, DF, 2001.

_____. **Moral e ética**: Dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Formação ética**: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LEPRE, Rita Melissa; MORAIS-SHIMIZU, Alessandra de; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; GRÁCIO, Maria Cláudia Cabrini; CARVALHO, Sebastião Marcos Ribeiro de; OLIVEIRA, Jaqueline Barbosa. A formação ética do educador: competência e juízo moral de graduandos de pedagogia. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. Vol 11, n. 23, 2014. Disponível em: <<http://revistapuca.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewFile/498/441>>. Acesso em: 26 set. 2016

LOURENÇO, Abílio Afonso; NOGUEIRA, Carla Maria Leite. Percepções sobre as abordagens à aprendizagem – estudo de variáveis psicológicas. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. 55, p. 323-372, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/21649/15265>>. Acesso em: 17 nov. 2015.

LOURENÇO, Abílio Afonso; PAIVA, Maria Olímpia Almeida de. Autorregulação da aprendizagem: uma perspectiva holística. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, vol 21, n.1, p. 33-51, mar. 2016. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/1037>>. Acesso em: 17 nov 2016.

LUCATTO, Lara Cucolicchio. **A justiça restaurativa na escola**: investigando as relações interpessoais. 2012. 242f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000875405>>. Acesso em: 24 ago 2015.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo de. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 32.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Monica Helena T. A. **O processo de pesquisa**: iniciação. 2.ed. Brasília, DF: Liber Livros, 2006.

NACARATO, Adair Mendes et al. Professores e futuros professores compartilhando aprendizagens: dimensões colaborativas em processo de formação. In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V. **A formação do professor que ensina matemática**: perspectivas e pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 197-212.

NACARATO, Adair Mendes. Políticas Públicas de formação do professor na Educação Básica: pesquisas, programas de formação e práticas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36, 2013, Goiânia-GO. **Anais...** Goiânia: ANPED, 2013, p. 1 - 15.

NACARATO, Adair Mendes. Financiamento e avaliação da Pós-Graduação: os desafios postos pelo PNE para a articulação da Pós-Graduação com a educação básica. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37, 2015, Florianópolis-SC. **Anais...** Florianópolis: ANPED, 2015, p. 1 – 12.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da Universalização do Ensino Fundamental ao Desafio da Qualidade: uma análise histórica. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial p. 661-690, out. 2007.

OLIVEIRA, Maria Fernanda Kosour de. **Autorregulação: o uso diário de diários de estudo por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.** 2015. 104f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

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

PISCALHO, Isabel; VEIGA-SIMÃO, Ana Margarida. Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças: proposta de instrumento de apoio à prática pedagógica. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 3, p. 170-190, set. /dez. 2014.

PONTE, João Pedro da. Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 37-66, 2004.

PUIG, Josep Maria. **A construção da personalidade moral.** SP: Ática, 1998.

RAMOS, Adriana de Melo. **As relações interpessoais em classes difíceis e não difíceis do Ensino Fundamental II: um olhar construtivista.** 2013. 298f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2013.

RAMOS, Adriana de Melo; WREGGE, Mariana Guimarães; VICENTIN, Vanessa Fagionatto. A organização das regras e assembleias em sala de aula: obedecer à autoridade ou aos princípios? In: **É possível superar a violência na escola?** TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi (orgs). São Paulo: Editora do Brasil, 2012.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Políticas de formação de professores: as experiências de formação inicial em Argentina, Chile e Uruguai. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 15, n. 16, p. 119-139, jan./dez, 2008.

Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/180/250>>. Acesso em: 24 set 2016.

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

ROSÁRIO, Pedro; NÚÑES, José Carlos; GONZÁLEZ-PIENDA, Julio Antonio. Historias que enseñan a estudiar y aprender: una experiencia en la enseñanza obligatoria portuguesa. **Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa**, 2(1), 131-144, 2004. Disponível em: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espagnol/Art_3_32.pdf>. Acesso em: 07 mar 2016.

_____. **Auto-regulação em crianças sub-10: Projecto Sarilhos do Amarelo**. Porto: Porto Editora, 2007.

_____. **As travessuras do Amarelo**. Americana, SP: Adonis, 2012.

ROSÁRIO, Pedro; NUNES, Tânia; MAGALHÃES, Carla; RODRIGUES, Adriana; PINTO, Ricardo; FERREIRA, Pedro. Processos de auto-regulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1.º ano de Universidade. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 14, Número 2, Julho/Dezembro de 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a17v14n2.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2015.

ROSÁRIO, Pedro; MOURÃO, Rosa; SOARES, Serafim; CHALETA, Elisa; GRÁCIO, Luísa; SIMÕES, Fátima; NÚÑEZ, José Carlos; GONZÁLEZ-PIENDA, Júlio. Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 3, p. 343-351, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n3/v10n3a01.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2015.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão; WISNIVESKY, Mariana; SARETTA, Paula; PAULUCCI, Fernanda Costa; VIEIRA, Carolina Pasquote; MARQUES, Carolina de Aragão Escher. Partilhando formação, prática e dilemas: uma contribuição ao desenvolvimento docente. **Psicol. Esc. educ.**, Campinas, v. 9, n. 1, jun. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 mai. 2015.

SADALLA, Ana Maria Falcão Aragão; SÁ-CHAVES, Idália da Silva Carvalho de. Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. **Educação Temática Digital**, v.9, n.2, p. 189-203, jun. 2008. Disponível em: <<http://search.proquest.com/docview/1444933247?pq-origsite=gscholar>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema do contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40. jan./abr. 2009, p. 143-155. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2015.

SERAFIM, Tania Maria; BORUCHOVITCH, Evely. A Estratégia de Pedir Ajuda

em Estudantes do Ensino Fundamental. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2010, 30 (2), 404-417. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30n2/v30n2a14.pdf>>. Acesso em: 05 fev 2016.

SILVA, Andrea Oliveira. **Formação continuada e autorregulação da aprendizagem**. 2015. 183p. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

SOUZA, Graziela Luciane dos Santos. **Ação docente e educação moral do aluno: um estudo em epistemologia genética**. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2012. 84f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SOUZA, Liliane Ferreira Neves Inglez de. Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. **Educ. rev.** [online]. 2010, n.36, pp. 95-107. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a08n36.pdf>>. Acesso em: 12 ago 2015.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Nº 14, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000, p. 61-88. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>>. Acesso em: 21 Jul. 2015.

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

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; BORGES, Anna Karolina Santoro. A qualidade da interação entre pares e a implantação de um ambiente sociomoral cooperativo a partir da literatura infantil. **Revista Acadêmica de Educação do ISE** Vera Cruz, volume 3, número 1, 2012, pp. 16 – 35. Disponível em: <www.iseveracruz.edu.br/revistas>. Acesso em: 21 mar. 2016.

TOGNETTA Luciene Regina Paulino; MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto. A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.1, p. 49-66, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a04v32n1.pdf>>. Acesso em: 07 jun 2016.

VEBBER, Fernanda Cañette. **Ação docente e moralidade: um estudo com educadores porto-alegrenses**. 2009. 71f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida da; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação**, Pelotas [45], p. 2 -20, maio/agosto, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3814/3061>>. Acesso em: 16 set. 2015.

VINCENTIN, Vanessa Fagionatto. Condições de vida e estilos de resolução de conflito entre adolescentes. 2009. 223f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-11122009-154111/pt-br.php>>. Acesso em: 06 set 2016.

VINHA, Telma Pileggi. **O educador e a moralidade infantil**: uma visão construtivista. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp: 2000.

_____. **Considerações sobre a elaboração de regras na escola**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE, 16, 2002, Campinas. Anais... Campinas: Unicamp, 2002. p. 01-15.

_____. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. Campinas, SP, 2003. 426f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

VINHA, Telma Pileggi; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=2831&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 12 mar 2015.

_____. Considerações sobre as regras existentes nas classes democráticas e autocráticas. **Educação Unisinos**, v. 10, p. 45-55, 2006. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6040>>. Acesso em: 13 abr 2015.

_____. A construção da autonomia moral na escola: a intervenção nos conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Anais do VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR – EDUCERE e o III Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas – CIAVE**. Curitiba: PUC, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/295_902.pdf>. Acesso em: 18 set 2015.

VINHA, Telma Pileggi; MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto. O direito de aprender a conviver: O ambiente escolar e o desenvolvimento da autonomia moral segundo a perspectiva construtivista. **Anais do XXIV Encontro Nacional de Professores do Proepre: O direito de Aprender**. Campinas, SP: Faculdade de Educação, Unicamp; Art Point. 2008.

XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, out. /dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n59/02.pdf>>. 5 mar. 2015.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 13-40, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

ZIMMERMAN, Barry J. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In: BOEKAERTS, M. PINTRICH P. R., ZEIDNER M. (org.), **Handbook of self-regulation**. San Diego, CA: Academic Press,2000, p. 13-39.

ZIMMERMAN, Barry J. Becoming a self-regulated learner: An overview. **Theory into practice**. 41 (2) 67-70, 2002.

ANEXOS E APÊNDICES

ANEXO A – Objetivos de cada etapa da narrativa “As travessuras do Amarelo”

Objetivos da primeira etapa da narrativa, que compreende do capítulo 1 ao 7:

1. Definir as três fases do processo auto-regulatório (planear, executar e avaliar – PLEA);
2. Identificar as diferentes fases do processo de auto-regulação da aprendizagem em actividades diferenciadas desenvolvidas no contexto educativo;
3. Aplicar as diferentes fases do processo de auto-regulação da aprendizagem a situações do dia-a-dia;
4. Analisar as etapas do processo de resolução de problemas;
5. Ensaiar os processos de resolução de problemas em tarefas específicas;
6. Seleccionar recursos disponíveis consoante as exigências da actividade;
7. Valorizar o papel do esforço e empenho no processo de aprendizagem;
8. Analisar e antecipar consequências dos comportamentos adoptados;
9. Reflectir sobre a importância da inter-ajuda na resolução conjunta de
10. situações problemáticas;
11. Valorizar a importância do trabalho de pares e de grupo;
12. Identificar adequadamente sentimentos;
13. Reflectir sobre a importância das estratégias de auto-regulação nas
14. aprendizagens;
15. Reflectir sobre as aprendizagens realizadas.

Objetivos da segunda etapa da narrativa, que compreende do capítulo 8 ao 12:

1. Definir as três fases do processo auto-regulatório (planear, executar e avaliar – PLEA);
2. Identificar as três fases do processo de auto-regulação da aprendizagem (PLEA) em histórias e/ou situações do quotidiano;
3. Aplicar as três fases do processo de auto-regulação da aprendizagem (PLEA) a outras histórias e/ou situações do quotidiano;
4. Estabelecer objectivos consoante a tarefa apresentada;
5. Realizar uma tarefa a partir de um plano e/ou de instruções precisas;
6. Reflectir sobre as exigências de um trabalho de grupo e sobre os ganhos pessoais inerentes;

7. Reflectir sobre a importância do envolvimento pessoal no trabalho (de grupo);
8. Projectar algumas consequências dos comportamentos no tempo, a curto, a médio e a longo prazo;
9. Analisar os seus sentimentos e comportamentos;
10. Assumir a responsabilidade pelos seus encargos/actos;
11. Respeitar as regras de comunicação e a opinião dos outros;
12. Argumentar recorrendo a um discurso organizado e coerente;
13. Analisar as actividades e tarefas com espírito crítico;
14. Produzir alternativas para a resolução de problemas concretos;
15. Reflectir e ensaiar as diferentes fases da resolução de problemas;
16. Controlar a impulsividade, desenvolvendo a flexibilidade;
17. Ensaiar as etapas do processo de tomada de decisão, tendo em conta a natureza sequencial dos diferentes passos;
18. Reflectir sobre a importância das estratégias de auto-regulação nas aprendizagens;
19. Reflectir sobre as aprendizagens realizadas.

Objetivos da terceira etapa da narrativa, que compreende do capítulo 13 ao 17:

1. Definir as três fases do processo auto-regulatório (planear, executar e avaliar – PLEA);
2. Identificar as três fases do processo de auto-regulação da aprendizagem (PLEA) em histórias e/ou situações do quotidiano;
3. Aplicar as três fases do processo de auto-regulação da aprendizagem (PLEA) a outras histórias e/ou situações do quotidiano;
4. Utilizar estratégias de resolução de problemas;
5. Reflectir sobre as características de um trabalho de grupo e sobre os ganhos pessoais inerentes;
6. Assumir a responsabilidade pelos seus actos;
7. Resolver problemas recorrendo a soluções divergentes;
8. Analisar as actividades e tarefas com espírito crítico;
9. Transferir as aprendizagens sobre os processos auto-regulatórios para outros domínios;
10. Reflectir sobre a importância das estratégias de auto-regulação nas aprendizagens;
11. Reflectir sobre as aprendizagens realizadas.

ANEXO B - Autorização CEP (Comitê de Ética em Pesquisa)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INVESTIGAÇÃO ACERCA DAS MUDANÇAS DE COMPORTAMENTO DE ALUNOS PARTICIPANTES DE UM PROJETO DE AUTORREGULAÇÃO

Pesquisador: Ana Paula Faria

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 47951115.7.0000.5481

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC/ CAMPINAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.247.058

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa a ser desenvolvido por aluna do Programa de Pós Graduação em Educação – PUC-Campinas que propõe investigar se há mudanças de comportamento, relacionadas aos aspectos morais e cognitivos em alunos do 3º ano do Ensino Fundamental que participam de um projeto de autorregulação.

A questão que norteia esta pesquisa é:

Em que medida a participação em um projeto de autorregulação propicia mudanças no comportamento de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental relacionados aos aspectos morais?

Essa pesquisa caracteriza-se como um estudo descritivo e exploratório, de caráter qualitativo e fundamentado na perspectiva construtivista. A pesquisa será desenvolvida em um Colégio de Aplicação de uma Universidade situada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. (Trata-se do Colégio Pio XII e a carta de autorização esta assinada pelo diretor prof. Benedicto Maurício Bueno)

Para a produção de material empírico serão utilizados como instrumentos a observação da sala de aula e da participação da docente da sala pesquisada de um grupo de estudos, questionários do projeto As travessuras do Amarelo – que são instrumentos já validados, composto pelos seguintes registros: Inventário de Processos de Auto-Regulação da Aprendizagem (IPAA); Questionário de

Endereço: Rodovia Dom Pedro I, Km 136
Bairro: Parque das Universidades **CEP:** 13.086-900
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 1.247.058

Estratégias de Controle Volitivo (QECV); Questionário de Procrastinação (QP) e entrevistas. A análise dos dados quantitativos será realizada na perspectiva do método de análise de conteúdo e a análise dos dados qualitativos a partir do software SPSS.

A pesquisadora espera contribuir com a discussão sobre autorregulação no Brasil, bem como contribuir com estudos sobre um trabalho docente que objetiva auxiliar o aluno desenvolver sua moralidade e chegar a atingir a autonomia cognitiva e moral

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral: Investigar se há mudanças de comportamento relacionadas aos aspectos morais e cognitivos em alunos do 3º ano do Ensino Fundamental participantes de um projeto de autorregulação.

Objetivos específicos:

- a) Analisar, conjuntamente com a docente, o modo como as crianças interagem e participam das atividades do projeto;
- b) Analisar a postura, a fala e comportamentos dos alunos em sala de aula, evidenciando questões relacionadas aos aspectos morais e cognitivos;
- c) Avaliar a influência do projeto para a melhoria da autorregulação, do controle volitivo e da procrastinação dos alunos em situações escolares;
- d) Acompanhar e analisar as colocações da docente da sala pesquisada durante a sua participação no grupo de estudo sobre o projeto de autorregulação

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Visando minimizar ao máximo a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer fase da pesquisa e dela decorrente, será oferecido um clima amigável, motivacional, participativo e voluntariado, permitindo que a qualquer momento da pesquisa, os sujeitos solicitem sua retirada.

Participarão da pesquisa a professora e alunos que forem voluntários da escola pesquisada e estarão excluídos da pesquisa os que não forem voluntários. É importante destacar que há sempre presença de um risco mínimo em função de exclusão de algumas crianças que não poderão participar da pesquisa, por exemplo, pela não anuência dos pais, e que de alguma forma se sentirem lesadas.

Em virtude da pesquisa se desenvolver no ambiente da escola e a partir de situações cotidianas, considera-se que os riscos são mínimos. Somente os aspectos relacionados às práticas

| | |
|--|--|
| Endereço: Rodovia Dom Pedro I, Km 136 | |
| Bairro: Parque das Universidades | CEP: 13.086-900 |
| UF: SP | Município: CAMPINAS |
| Telefone: (19)3343-6777 | Fax: (19)3343-6777 E-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br |



Continuação do Parecer: 1.247.058

pedagógicas da docente e aos procedimentos dos alunos relacionados às interações e de formas de estudo serão explorados, sem intervenção direta da pesquisadora. Mesmo assim, a pesquisadora ficará muito atenta para a possibilidade do surgimento de algum desconforto que as observações, aplicação dos questionários ou entrevistas podem causar nos participantes, solucionando prontamente os problemas apresentados. É importante enfatizar que os alunos que não tiverem o TCLE assinado participarão normalmente da aula, mas a pesquisadora não irá anotar nenhum procedimento adotado por essas crianças durante as observações. Elas também poderão responder ao questionário, mas os dados não serão analisados. Será objeto de atenção durante as discussões o respeito e o bom convívio entre os participantes.

(A leitura da história fará parte das atividades pedagógicas)

Benefícios

Entende-se que durante a participação no grupo de estudo e ao responder as questões da entrevista, a docente terá oportunidade de refletir sobre as mudanças de comportamento relacionadas aos aspectos sociais e cognitivos em alunos do 3º ano do Ensino Fundamental participantes de um projeto de autorregulação e essa reflexão pode mobilizar novas formas de explorar essas questões. Os alunos podem ser beneficiados indiretamente quando se proporciona reflexões propostas durante a aplicação dos questionários que abordam os procedimentos de estudo por eles utilizados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

sem comentários

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

correções solicitadas foram executadas

Recomendações:

nenhum

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

não há

Considerações Finais a critério do CEP:

Dessa forma, e considerando a Resolução no. 466/12, e, ainda que a documentação apresentada atende ao solicitado, emitiu-se o parecer para o presente projeto: **Aprovado.**

| | |
|--|--|
| Endereço: Rodovia Dom Pedro I, Km 136 | |
| Bairro: Parque das Universidades | CEP: 13.086-900 |
| UF: SP | Município: CAMPINAS |
| Telefone: (19)3343-6777 | Fax: (19)3343-6777 |
| | E-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br |



Continuação do Parecer: 1.247.058

Conforme a Resolução 466/12, é atribuição do CEP “acompanhar o desenvolvimento dos projetos, por meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa”. Por isso o/a pesquisador/a responsável deverá encaminhar para o CEP PUC-Campinas os Relatórios Parciais a cada seis meses e o Relatório Final de seu projeto, até 30 dias após o seu término.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|-----------------|----------|
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSORA.pdf | 23/06/2015 15:54:15 | | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.pdf | 23/06/2015 15:54:22 | | Aceito |
| Outros | CARTA DE APRESENTAÇÃO.pdf | 23/06/2015 15:55:25 | | Aceito |
| Outros | Carta de autorização.pdf | 23/06/2015 15:55:39 | | Aceito |
| Folha de Rosto | folha de rosto.pdf | 23/06/2015 15:54:50 | | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto_de_Pesquisa_Ana_Paula_Faria.pdf | 20/09/2015 23:02:00 | Ana Paula Faria | Aceito |
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_529840.pdf | 20/09/2015 23:03:09 | | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 28 de Setembro de 2015

Assinado por:
David Bianchini
(Coordenador)

Endereço: Rodovia Dom Pedro I, Km 136
Bairro: Parque das Universidades CEP: 13.086-900
UF: SP Município: CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 Fax: (19)3343-6777 E-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br

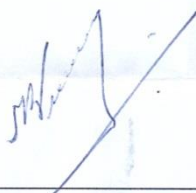
ANEXO C - Autorização do Diretor do Colégio

Campinas, 11 de junho de 2015.

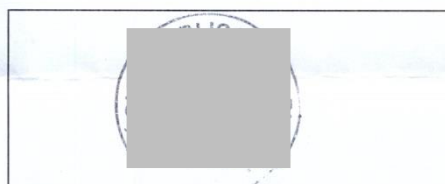
Autorizo o desenvolvimento da proposta de investigação acerca da pesquisa intitulada "Investigação acerca das mudanças de comportamento de alunos: implicações de um projeto de autorregulação", nas dependências do [REDACTED] que participa do Projeto As travessuras do Amarelo.

Autorizo o desenvolvimento da pesquisa que tem como objetivo geral investigar as mudanças de comportamento relacionadas aos aspectos morais e cognitivos em alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, participantes de um projeto de autorregulação, e específicos: (I) analisar, conjuntamente com a docente, o modo como as crianças interagem e participam das atividades do projeto; (II) analisar a postura, a fala e comportamentos dos alunos em sala de aula, evidenciando questões relacionadas aos aspectos morais e cognitivos; (III) avaliar a influência do projeto para a melhoria da autorregulação, do controle volitivo e da procrastinação dos alunos em situações escolares e (IV) acompanhar e analisar as colocações da docente da sala pesquisada durante a sua participação no grupo de estudo sobre o projeto de autorregulação.

Atenciosamente,



Carimbo



[REDACTED]

[REDACTED]

ANEXO D - Modelos de autorizações

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (Professora)

Declaro que fui devidamente esclarecido (a) sobre os objetivos e a metodologia de desenvolvimento da pesquisa intitulada “Investigação acerca das mudanças de comportamento de alunos: implicações de um projeto de autorregulação” que está sendo realizada sob a responsabilidade do (a) mestrando (a) ANA PAULA FARIA do PPGE (Programa de Pós-Graduação em educação) do CCHSA da PUCCAMP, orientada pelo (a) Prof (a). Dr (a) JUSSARA CRISTINA BARBOZA TORTELLA.

Fui informado (a) na ocasião da realização da entrevista que:

- Trata-se de pesquisa científica que tem como objetivo acompanhar o desempenho acadêmico dos alunos participantes do projeto “As travessuras do Amarelo” como instrumento de melhoria dos processos de autorregulação face aos estudos dos alunos; investigar as mudanças de comportamento relacionadas aos aspectos sociomoraís e cognitivos em alunos do 3º ano do Ensino Fundamental participantes do referido projeto.
- Visando o cumprimento dos objetivos deste estudo, a pesquisadora utilizará como procedimento metodológico para a produção de material empírico: a) Observação em sala: a pesquisadora irá observar a sala de aula uma vez por semana por 4 horas, totalizando 8 observações; b) Inventário de processos de autorregulação da aprendizagem (IPAA) com alunos no total de 3 aplicações com duração de 15 minutos; c) Questionário de controle volitivo com alunos no total de 3 aplicações com duração de 15 minutos; d) Questionário de Procrastinação com alunos no total de 3 aplicações com duração de 15 minutos; e) Entrevistas: estão previstas quatro entrevistas durante a realização da pesquisa com previsão de 50 minutos cada uma delas.
- Meu envolvimento nesse estudo é voluntário, não significando qualquer vínculo ou remuneração pelas informações;
- Ao conceder informações sobre as avaliações posso ficar constrangido (a) com a revelação dos dados. Em virtude da pesquisa se desenvolver no ambiente da escola e a partir de situações cotidianas, considera-se que os riscos são mínimos. Somente os aspectos relacionados às práticas pedagógicas da docente e aos procedimentos dos alunos relacionados às interações e de formas de estudo serão explorados, sem intervenção direta da pesquisadora. Mesmo assim, a pesquisadora ficará muito atenta

para a possibilidade do surgimento de algum desconforto que as observações, aplicação dos questionários ou entrevistas podem causar nos participantes, solucionando prontamente os problemas apresentados.

- Ao conceder informações sobre as avaliações, minha identidade será mantida em sigilo;
- As informações que vier a prestar poderão ser utilizadas apenas para os fins de realização do presente estudo;
- 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;
- Poderei tomar conhecimento do (s) resultado (s) parcial (is) e final (is) desta pesquisa: observações em sala de aula, observações no grupo de estudo e entrevistas;
- Todos os materiais e transcrições serão destruídos após a finalização da pesquisa.
- Tenho ciência de que o projeto foi avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas.
- No caso de dúvidas ou da necessidade de esclarecimentos sobre a pesquisa em termos éticos, posso recorrer ao CEP: “Comitê de Ética em Pesquisa”, no endereço abaixo indicado.
- 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:

NOME COMPLETO

Pesquisador Responsável:

Ana Paula Faria

RA 15387574

E-mail: faria_ap@hotmail.com

Celular: (19) 99219-4520

O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas, telefone de contato (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, poderá ser contatado para quaisquer esclarecimentos quanto as questões éticas do projeto.

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (alunos)

Declaro que fui devidamente esclarecido (a) sobre os objetivos e a metodologia de desenvolvimento da pesquisa intitulada “Investigação acerca das mudanças de comportamento de alunos: implicações de um projeto de autorregulação” que está sendo realizada sob a responsabilidade do (a) mestrando (a) ANA PAULA FARIA do PPGE (Programa de Pós-Graduação em educação) do CCHSA da PUCCAMP, orientada pelo (a) Prof (a). Dr (a) JUSSARA CRISTINA BARBOZA TORTELLA.

Fui informado (a) na ocasião da realização da entrevista que:

- Trata-se de pesquisa científica que tem como objetivo acompanhar o desempenho acadêmico dos alunos participantes do projeto “As travessuras do Amarelo” como instrumento de melhoria dos processos de autorregulação face aos estudos dos alunos; investigar as mudanças de comportamento relacionadas aos aspectos sociomoraís e cognitivos em alunos do 3º ano do Ensino Fundamental participantes do referido projeto.
- Visando o cumprimento dos objetivos deste estudo, a pesquisadora utilizará como procedimento metodológico para a produção de material empírico: a) Observação em sala: a pesquisadora irá observar a sala de aula uma vez por semana por 4 horas, totalizando 8 observações; b) Inventário de processos de autorregulação da aprendizagem (IPAA) com alunos no total de 3 aplicações com duração de 15 minutos; c) Questionário de controle volitivo com alunos no total de 3 aplicações com duração de 15 minutos; d) Questionário de Procrastinação com alunos no total de 3 aplicações com duração de 15 minutos; e) Entrevistas: estão previstas quatro entrevistas durante a realização da pesquisa com previsão de 50 minutos cada uma delas.
- No caso de dúvidas ou da necessidade de esclarecimentos sobre a pesquisa em termos éticos, posso recorrer ao CEP: “Comitê de Ética em Pesquisa”, no endereço abaixo indicado.
- Meu envolvimento nesse estudo é voluntário, não significando qualquer vínculo ou remuneração pelas informações;
- Ao conceder informações sobre as avaliações posso ficar constrangido (a) com a revelação dos dados. Em virtude da pesquisa se desenvolver no ambiente da escola e a partir de situações cotidianas, considera-se que os riscos são mínimos. Somente os aspectos relacionados às práticas pedagógicas da docente e aos procedimentos

dos alunos relacionados às interações e de formas de estudo serão explorados, sem intervenção direta da pesquisadora. Mesmo assim, a pesquisadora ficará muito atenta para a possibilidade do surgimento de algum desconforto que as observações, aplicação dos questionários ou entrevistas podem causar nos participantes, solucionando prontamente os problemas apresentados.

- Ao conceder informações sobre as avaliações, minha identidade será mantida em sigilo;
- As informações que vier a prestar poderão ser utilizadas apenas para os fins de realização do presente estudo;
- 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;
- Poderei tomar conhecimento do (s) resultado (s) parcial (is) e final (is) desta pesquisa: observações em sala de aula e questionários;
- Todos os materiais e transcrições serão destruídos após a finalização da pesquisa.
- Tenho ciência de que o projeto foi avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas.
- 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.
- 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:

NOME COMPLETO DO ALUNO

Pesquisador Responsável:

Ana Paula Faria
RA 15387574
E-mail: faria_ap@hotmail.com
Celular: (19) 99219-4520

Anuência dos pais ou Responsável

NOME COMPLETO

O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas, telefone de contato (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, poderá ser contatado para quaisquer esclarecimentos quanto as questões éticas do projeto.

**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.ed**

APÊNDICE A - Trabalhos encontrados a partir do levantamento bibliográfico sobre autorregulação

| Ano | Nível | Referência |
|------|-------------|--|
| 2010 | Artigo | MARTINELLI, Selma de Cássia; SASSI, Adriana de Grecci. Relações entre autoeficácia e motivação acadêmica. Psicologia: Ciência e Profissão , Brasília, v. 30, n. 4, p. 780-791, dez. 2010 . |
| 2010 | Artigo | SOUZA, Liliane Ferreira Neves Inglez de. Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. Educ. rev. [online]. 2010, n.36, pp. 95-107. |
| 2011 | Artigo | VEIGA-SIMÃO, Ana Margarida; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Abordagem (auto)biográfica – narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. Educação , Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 198-206, maio/ago. 2011. |
| 2011 | Dissertação | MARTINS, Rosana Santana. Ensinando matemática para alunos diagnosticados como portadores de transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH): uma proposta baseada no desenvolvimento da autorregulação. 2011. 218p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2011. |
| 2013 | Tese | FIGUEIREDO, Mirela de Oliveira. Análise de um programa de autorregulação para alunos com dificuldades de aprendizagem. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, 2014 |
| 2013 | Tese | MENEZES, Amanda. Adaptação e implantação do programa de intervenção precoce sobre o funcionamento executivo para crianças e adolescentes com TDAH. Tese (Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013. |
| 2014 | Dissertação | FRAGOSO, Analice Oliveira. Intervenção em funções executivas, compreensão e metacompreensão de leitura em crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014. |
| 2014 | Artigo | PISCALHO, Isabel; VEIGA-SIMÃO, Ana Margarida. Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças: proposta de instrumento de apoio à prática pedagógica. Nuances: estudos sobre educação , Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 3, p. 170-190, set. /dez. 2014a. |
| 2014 | Artigo | BORUCHOVITCH, Evely. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. Psicol. Esc. Educ. , Maringá, v. 18, n. 3, p. 401-409, dez. 2014 |
| 2014 | Artigo | PISCALHO, Isabel; VEIGA-SIMÃO, Ana Margarida. Promover competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos – perspectivas de investigadores e docentes. Interações , v. 10, n. 30, p. 72 – 109, 2014b. |
| 2014 | Tese | TREVISAN, Bruna Toniatti. Adaptação e desenvolvimento de instrumentos para avaliação de crianças e adolescentes com TDAH, análise de perfil neuropsicológico e relação com desempenho funcional. Tese (Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014. |

APÊNDICE B - Trabalhos encontrados a partir do levantamento bibliográfico sobre desenvolvimento moral

| Ano | Nível | Referência |
|------|-------------|---|
| 2009 | Artigo | QUEIROZ, Sávio Silveira de; RONCHI, Juliana Peterle; TOKUMARU, Rosana Suemi. Constituição das regras e o desenvolvimento moral na teoria de Piaget: uma reflexão Kantiana. Psicol. Reflex. Crit. , Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 69-75, 2009. |
| 2009 | Artigo | TREVISOL, Maria Teresa Ceron; RHODEN, Hingrith Vanessa; HOFFELDER, Salette Heckler. A virtude moral da justiça em foco: um estudo sobre a compreensão de alunos entre 6 e 7 anos. Roteiro , Joaçaba, v. 34, n. 2, p. 295-310, jul. /dez. 2009. |
| 2010 | Tese | MESQUITA, Regina Elizabeth Mattos Dourado de. <i>Achados na “Caixa de Pandora”</i> : opções de superação do “analfabetismo moral” na escola. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010. |
| 2010 | Dissertação | FERRAZ, Viviane Martins Vital. <i>A relação pedagógica em sala de aula</i> : um estudo sobre o fracasso escolar e a construção da autonomia. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010. |
| 2011 | Artigo | BARRIOS, Alia; MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria; BRANCO, Angela Uchôa. Formação continuada do professor: desenvolvendo competências para a promoção do desenvolvimento moral. Psicol. Esc. Educ. (Impr.) , Maringá, v. 15, n. 1, p. 90-99, jun. 2011. |
| 2012 | Dissertação | SOUZA, Graziela Luciane dos Santos. Ação docente e educação moral do aluno: um estudo em Epistemologia Genética. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. |
| 2013 | Artigo | RAVA, Paula Grazziotin Silveira; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Gratidão e sentimento de obrigatoriedade na infância. Psico-USF , Itatiba, v. 18, n. 3, p. 383-394, dez. 2013. |
| 2013 | Dissertação | PIERETTI, Jaqueline Barbieri. <i>Respeito e docência</i> : um estudo de Epistemologia Genética com professores do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. |
| 2013 | Tese | BARRIOS GONZÁLEZ, Alia Maria Barrios. <i>Diálogo ou heteronomia no ensino fundamental?</i> Desenvolvimento moral, cultura e práticas educativas. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília, 2013. |
| 2013 | Artigo | SANTOS, Ana Cristina Bortoli Hildebrando dos; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. Educação moral na escola: relato de experiências. Nuances: estudos sobre Educação . Ano XVIII, v. 23, n. 24, p. 122-141, set. /dez. 2012 |

| | |
|---|--|
| Quanto às atividades de estudo, os alunos | Interessam-se pelo objeto de conhecimento a ser investigado. |
| | Reconhecem diferentes fontes de informação (livros, filmes, documentos, jornais, revistas, enciclopédias). |
| | Estabelecem relações entre as informações estudadas. |
| | Utilizam as práticas de: - observação - descrição - análise. |
| | Utilizam diferentes formas anotações (com ou sem solicitação da professora). |
| | |
| Com relação ao ambiente | A sala se constitui em um lugar calmo onde os alunos se concentram para estudar. (regulação dos distratores) |
| | |
| Quanto às estratégias de autorregulação da aprendizagem, os alunos | Realizam auto-avaliação sobre a qualidade ou progresso de seu trabalho. |
| | Estabelecem objetivos e planejam sobre as atividades. |
| | Procuram ajuda de pares, professores e adultos. |
| | Reorganizam os materiais de aprendizagem, melhorando-os. |
| | Procuram informações extras para realizar tarefas escolares. |
| | Imaginam ou concretizam recompensas ou punições para os sucessos ou fracassos escolares. |
| | Se preparam para aula, relendo seus materiais. |

Protocolo criado pela autora a partir de Tognetta (2003)

| PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO II COMPORTAMENTO | |
|--|--|
| Quanto aos comportamentos, os alunos | Apresentam iniciativa para resolver situações diversas. |
| | Analisam a tarefa e pensam/reúnem n(os) materiais necessários para a realizar |
| | Utilizam argumentos verbais para resolver seus conflitos. |
| | Avaliam seu próprio comportamento e atitudes, expressando espontaneamente suas opiniões e sentimentos. |
| | Permanecem em sala, trabalhando normalmente na ausência do professor. |
| | Ajudam um colega em dificuldades espontaneamente. |
| | Relacionam-se com todos os alunos sem fazer distinções. |
| | Organizam sozinhos os materiais que usaram. |
| | |
| Quanto aos comportamentos durante a realização das atividades do projeto, os alunos | Analisam a tarefa e pensam/reúnem n(os) materiais necessários para a realizar(PL) |
| | Organizam o ambiente de modo a facilitar a execução da tarefa(PL) |
| | Estabelecem um plano prévio à realização da tarefa (PL) |
| | Realizam a tarefa autonomamente (E) |
| | Utilizam formas/estratégias de controlo sobre a realização da tarefa (monitorizam) (E) |
| | Terminam a tarefa mesmo quando surgem dificuldades (E) |
| | Avaliam a tarefa realizada (A) |
| | Reveem e refletem sobre os passos efetuados (A) |
| | Tira consequências do aprendizado para outras situações (A) |

TOGNETTA (2003)

PL – Planejar; E – Executar; A – Avaliar

APÊNDICE D – Roteiro de Questões das entrevistas

| Entrevista | Tópicos | Questões |
|------------|--|---|
| 1ª | Compreensão dos objetivos do programa | Se você precisasse explicar os objetivos do projeto das Travessuras do Amarelo para um pai que ainda não o conhece o que você destacaria? |
| | Posicionamento sobre o programa | Conte um pouco de sua experiência como docente desenvolvendo esse projeto. |
| | Expectativas perante o programa | Quando iniciou o projeto quais eram as suas expectativas? |
| | Caracterização da turma | Fale um pouco sobre a sua turma, quais as características mais marcantes. |
| | Qualidade do trabalho na sala de aula | Quanto a qualidade das atividades realizadas pelos alunos, você tem algo a pontuar? |
| 2ª | Percepção do nível de aprendizagem dos conteúdos abordados nas sessões | No seu entender, os alunos estão aprendendo algo nos diferentes capítulos da história? Você consegue dar alguns exemplos concretos? |
| | Transferência das aprendizagens para outros contextos | Alguma criança já relatou alguma vivência fora da escola que demonstre que utilizou o que aprendeu no projeto em outra situação? E nas outras aulas fora do projeto, você percebe a utilização de alguma estratégia aprendida no projeto? |
| | Percepção do nível de aprendizagem dos conteúdos | (reler a resposta da entrevista 3) Você consideram que os alunos ainda têm essa postura? |
| | Impacto do programa a nível individual e de grupo. | Você percebeu alguma mudança no comportamento dos alunos durante o desenvolvimento do projeto? Se a resposta for afirmativa: A que você atribuiu tais mudanças? |