

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
CAMPINAS

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
APLICADAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA FERNANDA KOSOUR DE OLIVEIRA

AUTORREGULAÇÃO: O USO DE DIÁRIOS DE ESTUDO POR
ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

CAMPINAS

2015

MARIA FERNANDA KOSOUR DE OLIVEIRA

AUTORREGULAÇÃO: O USO DE DIÁRIOS DE ESTUDO POR
ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

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

PUC-CAMPINAS

2015

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

t370.733 Oliveira, Maria Fernanda Kosour de.
O48a Autorregulação: o uso de diários de estudo por alunos do 5º ano do ensino fundamental / Maria Fernanda Kosour de Oliveira. - Campinas: PUC-Campinas, 2015.
104p.

Orientadora: Jussara Cristina Barboza Tortella.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Prática de ensino. 2. Planejamento educacional. 3. Aprendizagem. 4. Ensino fundamental. I. Tortella, Jussara Cristina Barboza. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

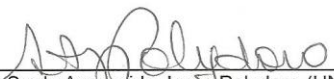
22.ed.CDD – t370.733

MARIA FERNANDA KOSOUR DE OLIVEIRA


AUTORREGULAÇÃO: O USO DE DIÁRIOS DE ESTUDO POR ALUNOS DO 5º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL

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

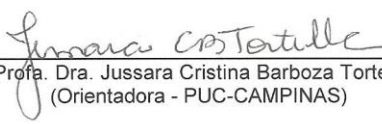
APROVADA: 12 de fevereiro de 2015



Profa. Dra. Soely Aparecida Jorge Polydoro (UNICAMP)



Profa. Dra. Mônica Piccione Gomes Rios (PUC-CAMPINAS)



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

Dedicatória

À Deus, minha família, amigos e orientadora pelo apoio, força, incentivo, companheirismo e amizade. Sem eles nada disso seria possível.

AGRADECIMENTO

À Deus em primeiro lugar por me amparar, me dar força para superar as dificuldades, mostrar os caminhos nas horas incertas e me suprir em todas as minhas necessidades.

À minha família que sem eles nada disso seria possível.

À minha orientadora Prof^a Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella pela paciência, carinho, cuidado e incentivo.

Aos amigos que ganhei no Mestrado: Andréa , Eliane, Sylvia, Julio, Ceres, Thainá: obrigada por tudo, principalmente pela amizade.

Ao prof. Dr. Samuel Mendonça pela oportunidade concedida a mim na concretização desse sonho.

Às professoras e orientadoras pedagógicas Martha e Ana Maria pela ajuda na pesquisa.

Às professoras Soely e Evely pelas contribuições no exame de qualificação e na defesa.

À Secretaria da Educação pela disponibilidade e ajuda na pesquisa.

Às coordenadoras das escolas que me receberam muito bem e também por terem abraçado com tanto carinho o projeto.

Epígrafe

“Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender “ Paulo Freire.

Resumo

OLIVEIRA, Maria Fernanda Kosour, de. *Autorregulação: o uso de diários de estudo por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental*, 2014. 113 p. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Campinas, 2014

Este trabalho faz parte do grupo de pesquisa Formação e Trabalho Docente da Linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós Graduação em Educação da PUC-Campinas. Discute questões sobre a avaliação e as estratégias e processos de autorregulação da aprendizagem tendo como ferramentas o uso do diário de estudo dos alunos do 5º do ensino fundamental da rede de um município da Região Metropolitana de Campinas. Apresenta como objetivo geral: analisar a utilização do diário de estudo no âmbito dos processos da avaliação formativa, e como objetivos específicos: (i) investigar a utilização do diário de estudo como um dos elementos de melhoria dos processos de autorregulação face aos estudos dos alunos em casa e na escola; (ii) analisar os argumentos que justificam a dispersão na realização das tarefas e a melhoria dos processos de autorregulação; (iii) verificar a relação entre o desenvolvimento do projeto, tendo o diário de estudo como uma das estratégias, e a melhoria da autoavaliação dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; (iv) identificar o impacto no processo de autorregulação dos alunos participantes do Projeto por meio do IPAA (Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem). Trata-se de uma pesquisa descritiva que utilizou análise qualitativa e quantitativa dos dados. Participaram do estudo 99 alunos. A coleta de dados foi realizada por meio de: a) Narrativa dos alunos: retirada dos diários de estudo a serem preenchidos quinzenalmente ou mensalmente; b.) o Questionário de autoavaliação em um domínio; c) Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA). A análise qualitativa do conteúdo dos diários revelou a importância da utilização desse instrumento para a compreensão de como os alunos foram demonstrando as aprendizagens das estratégias discutidas no decorrer do projeto, principalmente a respeito do Modelo PLEA e da sua aplicação na prática nos estudos. Os dados do questionário de autoavaliação comprovam a melhora na autoavaliação de Língua Portuguesa, mas não na Matemática, fato que pode ser explicado por diversos fatores, dentre eles que a participação no projeto As Travessuras do Amarelo que também se constitui como um projeto de leitura; e a intervenção mais pontual na área da Língua Portuguesa ocasionado pelo desenvolvimento do projeto. No que diz respeito ao instrumento IPAA, a diferença entre o pré (1º momento) e o pós-teste (4º momento) é acentuada e estatisticamente significativa. Não existem grandes diferenças entre os momentos intermédios, o que sugere que a intervenção necessitou de tempo para que o efeito pudesse ser verificado. Os resultados sugerem a necessidade de tempo para a aprendizagem das estratégias e, conseqüentemente, a organização das intervenções educativas devem considerar esse aspecto.

Palavras-chave: avaliação formativa; autorregulação; diário de estudo; ensino fundamental, aprendizagem

Abstract

OLIVEIRA, Maria Fernanda Kosour of. *Self-Regulation: the use of daily study for students of the 5th year of primary school*, 2014. 113 p. Master's Thesis. Pontifical Catholic University of Campinas. Centre for Human and Social Applied Sciences. Graduate Program in Education *stricto sensu*. Campinas, 2014

This work is part of the research group Training and Teaching Work of Teachers and Pedagogical Practices Training Research Line of the Graduate Program in Education at PUC-Campinas. Discusses questions about the assessment and strategies and self-regulation processes of learning with tools like the use of students' study journal of the 5th elementary school network in a city in the metropolitan region of Campinas. Displays general objective is to analyze the use of daily study within the formative evaluation processes, and the following objectives: (i) to investigate the use of daily study as one of the elements of self-regulation improvement processes to the studies of students at home and at school; (ii) analyze the arguments justifying the dispersion in the tasks and the improvement of self-regulatory processes; (iii) verify the relationship between the development of the project, and the study journal as one of the strategies, and improving the self-assessment of students in the subjects of Portuguese Language and Mathematics; (iv) identify the impact on the self-regulation process of the participating students design through the IPAA (Self-Regulation Process Inventory of Learning). This is a descriptive research used qualitative and quantitative data analysis. The study included 99 students. Data collection was performed by means of: a) Narrative of students: withdrawal of study daily to be filled fortnightly or monthly; b) The self-assessment questionnaire in a field; c) Inventory of Self-Regulation of Learning Processes (IPAA). The qualitative analysis of the content of the daily revealed the importance of using this tool for understanding how the students were demonstrating the learning of strategies discussed during the project, particularly regarding PLEA Model and its application in practice in the studies. Data from the self-assessment questionnaire show the improvement in self-assessment of the Portuguese language, but not in mathematics, which can be explained by several factors, including the participation in the project *The Trick of the Yellow* that also represents a reading project; and the most punctual intervention in the area of Portuguese caused by project development. With respect to the instrument IPAA, the difference between pre- (1 time) and post-test (time 4) is marked and statistically significant. There are major differences between the intermediate times, suggesting that intervention of time required for the effect could be seen. The results suggest the need for time to learning strategies and therefore the educational organization *intervenções* should consider this point.

Keywords: formative assessment; self-regulation; study journal; elementary s
learning

Lista de figuras:

Figura 1: Ciclo de aprendizagem autorregulada.....	43
Figura 2: Subfunções do sistema de autorregulação do comportamento.....	44
Figura 3: Modelo teórico PLEA.....	47

Lista de gráficos

Gráfico 1: Escola Mirta Nascimento: <i>decidi começar a estudar porque</i>	84
Gráfico 2: Escola Sonia Barreto: <i>decidi começar a estudar porque</i>	85
Gráfico 3: Escola Rogerio Ferreira 5ºA: <i>decidi começar a estudar porque</i>	85
Gráfico 4: Escola Rogerio Ferreira 5º B: <i>decidi começar a estudar porque</i>	86
Gráfico 5: Escola Mirta Nascimento: <i>distratores durante estudo</i>	90
Gráfico 6: Escola Sonia Barreto: <i>distratores durante estudo</i>	90
Gráfico 7: Escola Rogerio Nascimento 5ºA: <i>distratores durante estudo</i>	90
Gráfico 8: Escola Rogerio Nascimento 5º B: <i>distratores durante estudo</i>	91
Gráfico 9: Escola Mirta Nascimento: <i>forma de estudo</i>	93
Gráfico 10: Escola Sonia Barreto: <i>forma de estudo</i>	93
Gráfico 11: Escola Rogerio Ferreira 5ºA: <i>forma de estudo</i>	94
Gráfico 12: Escola Rogerio Ferreira 5ºB: <i>forma de estudo</i>	94
Gráfico 13: Escola Mirta Nascimento: <i>aprendizagens</i>	96
Gráfico 14: Escola Sonia Barreto: <i>aprendizagens</i>	97
Gráfico 15: Escola Rogerio Ferreira 5ºA: <i>aprendizagens</i>	97
Gráfico 16: Escola Rogerio Ferreira 5ºB: <i>aprendizagens</i>	97

Lista de quadros

Quadro 1: Comparação dos modelos pedagógicos e epistemológicos.....	40
Quadro 2: Questões presentes no diário de estudo.....	72

Lista de tabelas

Tabela 1: Participantes	76
Tabela 2 - Datas do preenchimento do diário de estudo.....	82
Tabela 3 – Números de interrupções.....	88
Tabela 4 - Estatísticas referentes à comparação dos escores obtidas em diferentes momentos da avaliação da autoavaliação em Língua Portuguesa.....	99
Tabela 5: Estatísticas referentes à comparação dos escores obtidas em diferentes momentos da avaliação da autoavaliação em Matemática.....	100
Tabela 6 - Estatísticas referentes à comparação dos escores obtidos em diferentes momentos da avaliação do processo de autorregulação.....	102

Sumário

Introdução	28
Capítulo 1	36
1. O conceito de aprendizagem e autorregulação.....	37
1.1 Autorregulação	43
1.2 Avaliação formativa	51
Capítulo 2	56
2.Narrativas, estratégias de aprendizagem e a atuação docente	57
2.1 As narrativas de aprendizagem	60
2.2 Autorregulação e a atuação docente	64
Capítulo 3	73
3. Estudo empírico.....	74
3.1 Contexto da pesquisa.....	74
3.2 Participantes	75
3.3 Instrumentos	76
3.4 Procedimentos de Coleta de dados	77
Capítulo 4	80
4. Resultados	81
4.1 Diário de estudo	81
4.2 Análise do questionário de autoavaliação e do Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA).....	98
Considerações finais.....	106
Referências	111
Anexo 1	117
Apêndice 1	119
Apêndice 2	120

INTRODUÇÃO

Em tempos atuais, o sistema educacional é foco de discussão em várias instâncias – política, econômica, social – e de forma intensa pela mídia que traz elementos favoráveis e desfavoráveis na busca de uma educação de qualidade a todos os alunos, aquela que promove o sucesso escolar e que compreende o papel da educação na formação do cidadão autônomo.

Conviver no espaço escolar, como docente ou discente, nos remete a compreender as variáveis que interferem no processo de aprendizagem de conceitos e atitudes. O sucesso (ou não) do trabalho dos professores e dos alunos depende de vários fatores como a formação docente, a organização da escola, o currículo, o ambiente familiar e o ambiente escolar, a avaliação da aprendizagem e a organização do próprio aluno para a aprendizagem dos diferentes conteúdos (HADJI, 2011).

Desses fatores movem nossas reflexões: a aprendizagem dos alunos, com foco na sua autorregulação e o papel do discente e do docente nesse processo. Essas reflexões perpassam também a formação docente, parte integrante do complexo processo de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito à aprendizagem dos alunos, os docentes podem auxiliá-los na organização para o estudo a partir de procedimentos e intervenções intencionais em sala de aula que os conduzam a pensar sobre suas tarefas escolares e extraescolares, considerando as estratégias de aprendizagem autorreguladas. A partir dessa ideia e do conceito de que o conhecimento se constrói a partir da relação de interação com outras pessoas e com o mundo físico, a autorregulação se constitui como um dos mecanismos que pode auxiliar na melhoria das aprendizagens dos alunos, bem como possibilitar aos docentes novas reflexões sobre suas práticas pedagógicas.

Autorregulação é definida como um “processo activo no qual os sujeitos estabelecem os objetivos que norteiam a sua aprendizagem tentando monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivações e comportamentos com o intuito de os alcançar” (ROSÁRIO, 2004, p.37) a partir de “um modelo dinâmico de aquisição do conhecimento com interação dos recursos cognitivos, motivacionais e comportamentais do aluno”, levando-se em conta o que o aluno traz como conhecimento prévio. (RAPOSO, 2010, p.12).

Para o acompanhamento da aprendizagem alunos e professores podem utilizar-se de algumas ferramentas que possibilitem a reflexão sobre esse processo. Dentre eles destacamos a utilização dos diários de estudo e as narrativas, entendidas nesse trabalho como a produção escrita dos alunos, contidas nos diários.

O diário, na presente pesquisa, é um instrumento que contém perguntas relacionadas à organização dos estudos dos alunos em casa e na escola e o interesse pela pesquisa com esse instrumento, vem de um trabalho de iniciação científica feito na graduação, que objetivou verificar quais eram as necessidades formativas de professores da educação infantil e das séries iniciais da rede Municipal de Atibaia, a fim de estabelecer subsídios para elaboração de propostas de cursos de especialização, aperfeiçoamento e atualização dos professores. Verificamos que diante das dificuldades que encontram no dia a dia da sala de aula para realização de um bom trabalho (inclusão; relações interpessoais; *bullying*; alfabetização, matemática e geografia; música; indisciplina, trabalhar em equipe e metodologias investigativas) os participantes indicaram basicamente os mesmos assuntos a serem desenvolvidos nas capacitações. Nota-se que há uma diversidade de temas e que muitos deles estão relacionados com as dificuldades mencionadas pelos docentes e, de forma específica, com os processos de aprendizagem. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2012).

Aliado a isso é importante destacar que o acompanhamento do trabalho docente tem nos revelado que não é comum que os alunos utilizem as estratégias de autorregulação no seu dia-a-dia na escola e quando as aprendem, muitas vezes, sua utilização fica restrita às atividades escolares. Temos vivenciado poucas possibilidades que permitam que os alunos adotem condutas mais autônomas no campo dos estudos. Considerando essa realidade, o professor pode gerar ações educativas intencionais objetivando a utilização dessa ferramenta pelos alunos, útil em várias áreas do conhecimento e da vida social. No entanto, não basta o conhecimento das estratégias, mas sim sua vivência e utilização em diferentes atividades escolares e cotidianas.

Na aprendizagem das estratégias autorregulatórias alguns fatores podem contribuir ou dificultar esse processo, tais como: o tipo de atividade, os prazos de entrega, a competência cognitiva do aluno, entre outros aspectos (ROSÁRIO, 2004). O papel do docente é fundamental nesse processo, pois ele pode ajudar seus alunos a serem responsáveis pela sua aprendizagem com a utilização dessas estratégias conjuntamente com o ensino dos diferentes conteúdos. O docente, que planeja suas ações com o objetivo de promover a autorregulação, que realiza um trabalho intencional

e sistematizado tem o papel de mediador da aprendizagem. O aluno, paulatinamente, torna-se autor de sua própria aprendizagem fazendo uso da autorregulação.

Dois elementos importantes no processo de autorregulação são a avaliação e a regulação. Para os alunos, a avaliação-regulação servirá como um autodiagnóstico direcionando as atividades em caminhos mais promissores e, para o professor, auxiliará no trabalho de diagnóstico dos processos e das produções dos alunos, e assim oferecer meios para atingir e enriquecer a atividade de autorregulação dos alunos (HADJI, 2011).

Para saber sobre pesquisas referentes aos diários, foco deste estudo, fez-se necessário realizar um levantamento bibliográfico. Realizou-se um levantamento por meio do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Scielo usando as seguintes palavras-chave: avaliação formativa, auto-regulação (autorregulação) e diários. Foram considerados apenas os trabalhos que tratavam do Ensino Fundamental, Infantil e da Formação de Professores. Para a palavra-chave autorregulação foi preciso realizar duas buscas, considerando que sua escrita pode ser diferenciada (auto-regulação e autorregulação). Com estas palavras, no site da CAPES encontramos 107 (autorregulação) e 292 (auto-regulação) pesquisas. Destas foram selecionadas 10 que mais se aproximavam do nosso objeto de estudo. Após as análises destacamos sete que também se encontravam no Banco Digital de Teses e Dissertações. Esse levantamento nos indicou que pesquisadores também têm se dedicado ao estudo sobre a utilização dos diários (HERBERTZ, 2012; SOUZA, 2011) e quanto ao acompanhamento do processo de aprendizagem destacamos os estudos sobre avaliação formativa, autorregulação e ensino e aprendizagem (CARVALHO, 2007; SCHLIEPER, 2001; SOUZA, 2007; SERAFIM, 2009; MORAES, 2008).

Carvalho (2007) investigou a pesquisa como alternativa metodológica caracterizada como a atividade metacognitiva. A partir da perspectiva do indivíduo como auto-reorganizador do conhecimento, entrevistou alunos do curso de Pedagogia por meio da aplicação de questionários, preenchimento de planilha para auto-acompanhamento na atividade de pesquisa e encontro coletivo após a execução do trabalho. Segundo a autora, os dados revelaram que é possível oportunizar o desenvolvimento metacognitivo do aluno via tarefa de pesquisa.

Moraes (2008) estudou como as provas podem ser vistas a partir da perspectiva da avaliação formativa contribuindo na aprendizagem do aluno. O estudo envolveu professores do Ensino Fundamental I que participaram de oficinas pedagógicas. A

pesquisadora coletou dados a partir desses momentos e também de entrevistas, observação participante, dentre outros instrumentos. Os dados revelaram que a prova é, ainda, utilizada como um instrumento burocrático e classificatório, mas a participação na pesquisa indicou mudanças na forma dos professores enxergarem este instrumento.

Das pesquisas selecionadas, duas que mais se aproximam da temática do presente projeto tratam dos diários. Em ambos os trabalhos, o diário é compreendido como um instrumento de pesquisa e também como reflexão da prática pedagógica de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Durante as pesquisas, os professores preencheram diários, registrando as práticas realizadas em sala de aula. Souza (2001) destaca que a análise dos dados revelou que os professores valorizam a prática reflexiva e que os diários constituem-se como ferramentas de análise do pensar e interpretação da ação cotidiana, possibilitando que o docente reconheça a autoria da sua prática. Os resultados da pesquisa de Herberz (2012, p. 6) indicaram que:

os professores investigados não costumam avaliar o próprio trabalho; utilizam os diários de aula como registro de atividades e apontamentos sobre aspectos referentes aos discentes com a finalidade de serem utilizados na avaliação descritiva ao final do trimestre; há uma preocupação docente com a flexibilização do planejamento e com a aprendizagem dos alunos; aspectos subjetivos da prática docente, tais como realização e/ou frustração profissional estão presentes em praticamente todos os diários analisados.

Em se tratando de narrativas, as pesquisas apontaram uma maior incidência dessa ferramenta em relação ao professor, ou seja, as narrativas de sua prática pedagógica (REIS, 2008; PINTO, 2006; FIORENTINI E FREITAS, 2007). Já em relação às narrativas das crianças poucas pesquisas são encontradas (ROSÁRIO, 2003; GALVÃO, 2005).

Além dessas pesquisas nos bancos de dados nacionais, conforme descrito, realizamos um levantamento no Repositório da Universidade do Minho em virtude da existência de um grupo de pesquisa, nesta Universidade, que estuda especificamente o processo de autorregulação. Para a palavra-chave auto-regulação obtivemos o resultado de 263 dissertações das quais somente 15 tratam especificamente do Ensino Fundamental e Formação de Professores. Embora todas tratem do tema autorregulação, apenas o trabalho de Raposo (2010) se refere ao uso de diários.

Vale destacar que o grupo de pesquisa em que este trabalho está inserido, pertence à linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de

Campinas sob a orientação da Profa. Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella. Este grupo desenvolve estudos sobre a autorregulação da aprendizagem e as ferramentas que possibilitam que os alunos consigam chegar à autonomia levando a uma melhoria nos processos de ensino e aprendizagem. Dentre os estudos destacamos: “Formação continuada e autorregulação da aprendizagem: concepções e práticas de professores”, desenvolvido pela mestrandia Andréa Oliveira Silva; “Avaliação do processo de autorregulação e desempenho acadêmico de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental” por Sylvia Bernadete Alves Salgado de Oliveira; “Avaliação das atitudes que contribuem para a prática do estudo no Ensino Fundamental: a experiência de um projeto de autorregulação” pela mestrandia Carolina Aparecida Araújo Tenca. A presente pesquisa está atrelada às três pesquisas descritas anteriormente que também avaliam o desenvolvimento de um projeto de autorregulação denominado “As Travessuras do Amarelo”.

Destacados os aspectos relativos às aprendizagens dos alunos, ressaltamos a importância de se pensar também sobre a formação de professores que, segundo Nóvoa (2009, p. 32), deve assumir “um forte componente prático, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar” e “para ser professor não basta dominar um determinado conhecimento, é preciso compreendê-lo em todas as suas dimensões” (NÓVOA, 2009, p.35).

Nóvoa (2009) descreve quatro aspectos relacionados à formação de professores que auxiliam na prática pedagógica: dedicar atenção especial à dimensão pessoal da profissão docente; valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão; responsabilidade social; e participação no ambiente público da educação.

Aliado a isso a ação docente necessita de constantes reflexões e a possibilidade da realização de uma formação contínua é um dos elementos amplamente discutido no âmbito educacional (SILVA, 2000). A formação pode ser realizada por meio da participação em encontros semanais na própria escola, em cursos, pós-graduação, seminários e palestras. Essas formações podem auxiliar na melhoria da ação docente e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Parte-se do pressuposto de que um docente que se atualiza melhora suas aulas e enriquece o aprendizado dos alunos.

Partimos da hipótese de que é necessário saber qual a real necessidade de formação, informação que deve provir antes de tudo do principal responsável, o professor. Temos vivenciado uma prática constante de oferecimento de cursos de formação continuada a partir da demanda dos órgãos oficiais da educação, como por

exemplo, do Ministério da Educação (MEC). As modalidades de formação continuada oferecidas com maior frequência geralmente enfatizam os conteúdos e as estratégias de ensino. Gatti (2008) indica que as políticas de formação continuada oferecidas pelas Secretarias Municipais de Educação estão centradas em práticas consideradas clássicas, ou seja, cursos preparados por especialistas para aprimorar os saberes e as práticas docentes de forma individualizada. Enfatizamos que há de se compreender primeiramente as necessidades de formação do professor; é claro que para o planejamento das formações continuadas oferecidas pelas Secretarias de Educação outros aspectos também precisam ser considerados, por exemplo, a análise do desenvolvimento curricular, os resultados das avaliações, entre outros. No entanto, partir das necessidades dos professores nos parece algo primordial.

Nesse sentido, ressalta-se que ao se proceder à análise das necessidades educativas da escola enquanto organização e do professor enquanto parte integrante dela se favorece a racionalização dos processos formativos do professorado. Essas necessidades devem ser avaliadas para saber em que medida são individuais ou coletivas a fim de planejar os encontros de formação desses profissionais da educação visando o atendimento das exigências sociais cada vez mais complexas neste terceiro milênio (RODRIGUES; ESTEVES, 1993). Alguns desafios na formação continuada dizem respeito à aprendizagem dos alunos, avaliação da aprendizagem e estratégias de estudo.

Diante de tal cenário, a presente pesquisa traz como temática principal as narrativas de procedimentos de estudo dos alunos, presentes nos diários de estudo, como uma ferramenta pedagógica auxiliadora do processo de autorregulação, a partir da justificativa de que cada vez mais as escolas e a sociedade necessitam de alunos autônomos e autorregulados, capazes de controlar o seu próprio processo de aprendizagem (RAPOSO, 2010).

Aliado a isso, destacamos a questão norteadora da presente pesquisa: Qual a contribuição da utilização dos diários de estudo para a autorregulação e autonomia do estudo no processo de aprendizagem?

Com o intuito de responder a essa questão, essa pesquisa teve como objetivo geral: analisar a utilização dos diários de estudo no âmbito dos processos da autorregulação e avaliação formativa e por objetivos específicos: (i) investigar a utilização do diário de estudo como um dos elementos de melhoria dos processos de autorregulação face aos estudos dos alunos em casa e na escola; (ii) analisar os

argumentos que justificam a dispersão na realização das tarefas e a melhoria dos processos de autorregulação; (iii) verificar a relação entre o desenvolvimento do projeto, tendo o diário de estudo como uma das estratégias, e a melhoria da autoavaliação dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; (iv) identificar o impacto no processo de autorregulação dos alunos participantes do Projeto por meio do IPAA (Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem).

Em termos estruturais, inicia-se a pesquisa com o primeiro capítulo no qual apresentamos a fundamentação teórica por meio da revisão de literatura do referencial sociocognitivo (ZIMMERMAN, 2000; ROSÁRIO, 2004). Além disso, trazemos o modelo de aprendizagem escolar construtivista e interativo, que se refere à ideia do aluno como sujeito que aprende na relação com o professor e outros alunos “em um meio constituído pelas situações e pelo objeto de aprendizagem” (JONNAERT, BORGHT, 1999 *apud* HADJI, 2011, p.6).

O segundo capítulo será dedicado às contribuições da avaliação formativa para o processo de ensino e aprendizagem com foco no conceito de avaliação-regulação e os procedimentos indicados para tal atuação, neste caso o uso das narrativas de procedimentos de estudo.

O terceiro capítulo aborda a metodologia da pesquisa. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, com a utilização da análise de documentos escolares de três escolas produzidos durante o desenvolvimento do Projeto “As travessuras do Amarelo”. Participaram da pesquisa quatro turmas do 5º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas de um município da região metropolitana da cidade de Campinas. Os documentos analisados foram: Diário de Estudo, Questionário de Auto-avaliação e Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA). O IPAA possui perguntas que podem nos dar indícios sobre a utilização (ou não) das estratégias de autorregulação pelos alunos em seus estudos.

O quarto capítulo apresenta a análise quanti-qualitativa dos dados coletados realizada a partir dos pressupostos do método de análise de conteúdo, que se constitui como um conjunto “de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 1977, p.11). O tratamento dos dados foi realizado com base nas diferentes etapas previstas por este método de investigação. Em primeiro lugar, a pré-análise, fase na qual os dados foram organizados, em seguida, a exploração do material, ou seja, a análise propriamente dita e por fim, o tratamento dos resultados e

interpretação. Para a análise quantitativa foi utilizado o SPSS (*Statistical Package for Social Sciences* versão 19) O programa SPSS – Statistical Package for the Social Sciences – para Windows é um software de análise estatística e tratamento de dados, “vocacionado para Ciências Sociais (eg. Psicologia, Sociologia, Economia, Gestão, Turismo, em outras). A análise a efectuar no programa abriga ao domínio básico de ambientes Windows e da utilização de menus e caixas de diálogos” (MARTINEZ , FERREIRA, 2007, p.26).

Por fim, apresentamos as considerações a respeito do estudo desenvolvido.

1. O CONCEITO DE APRENDIZAGEM E AUTORREGULAÇÃO

Este capítulo tem por objetivo descrever inicialmente o conceito de aprendizagem e o modelo de aprendizagem escolar construtivista, que se refere à ideia do aluno como sujeito que aprende na relação com o professor e outros alunos em atividades escolares e em contato com o objeto de aprendizagem, portanto, um modelo interativo (HADJI, 2011). Descreve, ainda, o conceito de autorregulação evidenciando o papel ativo do aluno em situações acadêmicas nas quais, de forma intencional, estabelece metas, objetivos, monitoriza estratégias e controla seu aprendizado. Para a explicação de tal constructo adotam-se os pressupostos do modelo sociocognitivo (ZIMMERMAN, 2011; ROSÁRIO, 2004). Outra questão descrita nesse capítulo será o da avaliação formativa.

O conceito de aprendizagem depende da perspectiva teórica que, no caso da presente pesquisa, trata-se da aprendizagem construtivista. Antes de discutir a perspectiva teórica que perpassa essa pesquisa traçaremos alguns pontos acerca da aprendizagem como um todo.

Aprendizagem pode ser definida, conforme destacam Witter e Lomônaco (1984, p.2), “como mudança de comportamento resultante da prática ou experiência anterior”. Os autores também destacam a diferença entre aprendizagem e desempenho na qual a aprendizagem é entendida como processo interno e não observável e o desempenho como o comportamento emitido como decorrência do processo de aprendizagem (WITTER; LOMÔNACO, 1984).

A teoria social cognitiva adota a perspectiva da agência para o autodesenvolvimento, a adaptação e a mudança. Ser agente significa

influenciar o próprio funcionamento e as circunstâncias de vida de modo intencional. Segundo essa visão, as pessoas são auto-organizadas, proativas, auto-reguladas e auto-reflexivas, contribuindo para as circunstâncias de suas vidas, não sendo apenas produto dessas condições (BANDURA, 2008, p. 15).

Segundo Bandura (2008), a agência humana possui características como a intencionalidade que incluem planos e estratégias de ação; outra característica é a extensão temporal em que o indivíduo traça objetivos e prevê resultados prováveis. Fazer planos futuros conforme destaca o autor “não pode ser causa do comportamento atual, pois não tem existência material. Porém, por serem representados cognitivamente

no presente, os futuros imaginados servem como guias e motivadores atuais do comportamento” (BANDURA, 2008, p.15).

Os agentes não são apenas planejadores e prognosticadores, mas também são auto-reguladores,

pois adotam padrões pessoais, monitorando e regulando seus atos por meio de influências auto-reativas. Fazem coisas que lhes trazem satisfação e um sentido de amor próprio, abstendo-se de atos que levem à autocensura. As pessoas não são apenas agentes da ação. Elas são auto-investigadoras do próprio funcionamento. Por intermédio da autoconsciência funcional, refletem sobre sua eficácia pessoal, a integridade de seus pensamentos e atos, o significado de suas buscas, fazendo ajustes quando necessários (BANDURA, 2008, p.15-16).

Considerando a importância da relação com o outro é que optamos por utilizar como modelo pedagógico o denominado construtivista ou relacional, que valoriza as situações educacionais que proporcionam ao aluno uma busca pelo aprender. Nessa perspectiva, tanto o docente quanto o discente precisam realmente ver a necessidade do que está sendo aprendido. A construção do conhecimento equivale a elaborar uma representação pessoal do conteúdo, objeto de aprendizagem. Neste caso, o professor se torna um participante ativo e o centro não é a matéria e sim os alunos (construtores) que atuam sobre o conteúdo que devem aprender. É importante ressaltar que o professor precisa atribuir significado ao que ensina levando em conta, não apenas o conteúdo solitário e sim como se organiza e como atua para aprender. O aluno precisa do auxílio de outros que o ajudem no processo de representação ou atribuição de significados (BECKER, 2001).

A concepção construtivista é compreendida como um “referencial explicativo” que parte da consideração social e socializadora da educação escolar. Essa concepção considera um conjunto de princípios em que é possível “diagnosticar, julgar e tomar decisões fundamentais sobre o ensino” nas dimensões do planejamento, execução e avaliação das atividades escolares (SOLÉ; COLL, 2010, p.10).

Nessa concepção o professor é visto como um agente que constrói o conhecimento junto com os alunos, que os leva a refletir sobre suas atividades, que dá sentido e significado às aprendizagens. A busca pelo conhecimento deve ser realizada em conjunto por docentes e discentes. Para tanto, o professor deve refletir sobre “o que se faz e porque se faz, precisam recorrer a determinados referenciais que guiem, fundamentem e justifiquem sua atuação” (SOLÉ; COLL, 2010, p 11).

A aprendizagem na concepção construtivista é aquela em que o professor constrói o conhecimento junto com o aluno com base nas relações. Com isso, a aprendizagem contribui para o desenvolvimento na medida em que aprender não é copiar ou reproduzir a realidade. O aluno, nesse sentido, torna-se autor de seu próprio conhecimento e o professor mediador.

Para que haja aprendizagem é necessário que os alunos estejam motivados. Sabe-se que motivação é algo intrínseco, mas que o interesse por determinado conteúdo pode ser incitado pelos fatores contextuais do ambiente. É nesse aspecto que o professor atua.

As aprendizagens ou formas de aprendizagem ocorrem em diferentes contextos. A aprendizagem não acontece em um campo isolado, há sempre um contexto relacional, entre aquele que ensina e aquele que aprende. Há contextos em que os professores são os detentores e transmissores do conhecimento transmitindo-o como forma e estrutura e não como conteúdo, sendo o papel do aluno nesse caso o de mero ouvinte, copista, aquele que segue as regras impostas pelo professor. O professor, nesse caso, pouco ou nada interage com o aluno, não se preocupa com o que o aluno traz como conhecimento prévio sendo o professor o principal responsável pelo processo educacional denominado de pedagogia diretiva. Nesse aspecto o aluno só aprende se o professor ensinar; o aluno é visto como uma tábula rasa e ao docente cabe “preencher, moldar” o discente com aquilo que julgar necessário para ele e não para o aluno (BECKER, 2001).

Outro contexto de aprendizagem é aquele que acredita que o aluno aprende sozinho, o professor nesse caso só está em sala de aula como um facilitador, não interage com os alunos quando os mesmos estão fazendo as atividades ou mesmo na sua aprendizagem. Nesse tipo de aprendizagem o aluno é o sujeito da ação e o professor pouco participa, caracterizando uma conduta *laissez-faire*, “deixa fazer”. A corrente epistemológica em que se pautam essas ideias é o apriorismo ou inatismo (BECKER, 2001).

Vale destacar, ainda, uma aprendizagem em que o professor é o mediador do conhecimento e a interação entre ele e o aluno é efetiva. Nesse caso, o aluno é o sujeito da ação e o professor aquele que transmite conhecimentos de forma intencional, organiza as situações didáticas de forma que o aluno tenha um papel ativo e não passivo diante do conteúdo da aprendizagem. Nesse aspecto, o professor valoriza o que o aluno traz como conhecimento prévio podendo, na maioria das vezes, trazer à sala de aula algo do cotidiano, tornando-se assim um construtor do conhecimento junto aos alunos,

concepção denominada construtivista da aprendizagem ou pedagogia relacional (BECKER, 2001), foco principal desse primeiro capítulo. As concepções de aprendizagem discutidas até aqui podem ser sintetizadas conforme o quadro 1:

Quadro 1-Comparação dos modelos pedagógicos e epistemológicos

EPISTEMOLOGIA		PEDAGOGIA	
Teoria	Modelo	Modelo	Teoria
Empirismo	$S \leftarrow O / A \leftarrow P$	$S \leftarrow O / A \leftarrow P$	Diretivismo
Apriorismo	$S \rightarrow O / A \rightarrow P$	$S \rightarrow O / A \rightarrow P$	Não-diretivismo
Construtivismo	$S \leftrightarrow O / A \leftrightarrow P$	$S \leftrightarrow O / A \leftrightarrow P$	Ped. Relacional

Fonte: BECKER (2001, p 27).S: sujeito, O: objeto de conhecimento, A: aluno, P: professor

O quadro 1 explicita os modelos epistemológicos e pedagógicos. Nota-se a coerência entre os campos destacados - teoria e modelo - quando comparamos a epistemologia com a pedagogia, ou seja, “a mesma relação existente entre S e O a nível epistemológico está presente na relação A e P ao estabelecer, em sala de aula, uma relação cognitiva” (BECKER, 2001, p.27).

É importante destacar que o professor, ao fazer uso de uma teoria, busque uma prática condizente com a mesma para nortear seu trabalho com os alunos. Em um processo dialógico entre teoria/prática, as constantes reflexões a respeito do trabalho em sala de aula podem gerar melhorias nas práticas pedagógicas que contribuam para o sucesso escolar. Ao usarmos a expressão “sucesso escolar” estamos nos referindo não somente ao aspecto cognitivo, mas também aos aspectos afetivos, sociais e morais.

A perspectiva construtivista pressupõe alguns requisitos e procedimentos didáticos que são essenciais para o bom desenvolvimento do ensino. Um dos pressupostos é o de considerar aquilo que o aluno traz como conhecimento prévio para o início de qualquer nova aprendizagem. Ao tomar ciência do conhecimento que o aluno já possui, a etapa seguinte é elaborar atividades nas quais os alunos possam ativar esse conhecimento e estabelecer relações com os novos conhecimentos propostos pelo professor ou pela situação didática. Outro pressuposto importante é o fato dos alunos trocarem conhecimentos com seus pares durante a realização das tarefas. A atuação docente no âmbito da organização dos diferentes agrupamentos e das tarefas é

fundamental. Nessa concepção, há prioridade da execução das tarefas em pequenos grupos, onde os colegas se ajudam e o professor intervém.

Notadamente, a forma de realização de trabalho mais habitual da organização de atividade é aquela em que todo grupo estuda o mesmo conteúdo em uma mesma organização, ou seja, faz o mesmo e ao mesmo tempo os trabalhos pedidos pelo professor, que intervém quando há dúvidas ou necessidade de explicação. Há de se destacar que “surge um problema quando se considera esta a única forma de organização possível em que independente do conteúdo a forma de agrupamento sempre é a mesma” (ZABALA, 1998, p.120). Para o autor, a forma de organização do trabalho deve considerar o tipo de conteúdo a ser desenvolvido. Assim, essa forma de organização supracitada tem um resultado favorável quando se aplica a conteúdos procedimentais, pois “dá garantia de que está conseguindo dar conta das diversas formas de aprender dos alunos” (ZABALA, 1998, p.121).

Segundo esse mesmo autor, ao considerar os outros conteúdos - conceituais e atitudinais -observa-se que o trabalho com todo o grupo, no caso dos conteúdos conceituais, pode ser um dificultador, pois não há como conhecer as formas de aprendizagem de cada aluno, uma vez que geralmente as classes são numerosas, não dando a oportunidade de inter-relação. Para o desenvolvimento desses conteúdos há a necessidade da organização de outro tipo de agrupamento considerando que o professor pode sentir a necessidade de atender cada um dos alunos ou mesmo, dialogar com cada um deles. Nesse aspecto seria conveniente dividir a classe em pequenos grupos, com trabalhos específicos, o que facilitaria a intervenção do professor. Para os conteúdos atitudinais é necessário que os professores problematizem situações que os alunos terão que resolver. Porém, isso requer muitas atividades tornando-se algo trabalhoso quando se trata de um grupo grande de alunos. Os conteúdos que os professores necessitam trabalhar com os alunos são de natureza variada. Os professores não podem deixar de intervir para que os alunos consigam apropriar-se desses conteúdos, planejando-os e prestando ajuda aos alunos (ZABALA, 1998).

Para isso é preciso considerar de onde partir tendo o aluno como referência, considerando seus conhecimentos prévios/cotidianos e a partir disso estabelecer uma metodologia conjugada ao currículo. O docente vai definir como conduzir o ensino levando em conta cinco elementos do fazer docente: 1. A escolha dos objetivos de ensino; 2. O aluno como referência; 3. A organização dos conteúdos; 4. A escolha de procedimentos e atividades de ensino, aqui cabe ressaltar a motivação do aluno, atribuir

significado às atividades; 5. Como avaliar questionando a escolha do método de avaliação e se o mesmo vai contra ou a favor do aluno (TASSONI, 2006).

Até o presente momento destacou-se alguns aspectos acerca da aprendizagem a partir da concepção construtivista e os elementos intervenientes no processo da relação professor-aluno, mas o que o aluno aprende quando aprende? Sua aprendizagem se dá de forma global, pensando nos resultados?

Para a concepção construtivista, “aprendemos quando somos capazes de elaborar, dar significado e sentido a uma representação pessoal sobre um objeto de realidade ou conteúdo que pretendemos aprender” (SOLÉ; COLL, 2010, p. 19).

Segundo Solé e Coll (2010, p. 20) “quando aprendemos nos envolvemos globalmente na aprendizagem, e o processo e seu resultado também repercutem em nós de uma maneira global”. Aqui também entra a questão de atribuir significado ao que se ensina aos alunos. Significado que se dá de forma cognitiva “e que nos leva a revisar e a recrutar esquemas de conhecimento para dar conta de uma nova situação, tarefa ou conteúdo de aprendizagem” (idem).

A partir desse referencial é possível compreender “o que acontece na aula: por que um aluno não aprende; por que essa unidade cuidadosamente planejada não funcionou; por que, às vezes, o professor não tem indicadores que lhe permitam ajudar aos alunos” (SOLÉ; COLL, 2010, p.25).

Para resolver determinados problemas que se apresentam, o aluno pode utilizar com maior ou menor eficiência as estratégias de autorregulação da aprendizagem, foco do subitem desse capítulo.

Diante de uma proposta de atividade escolar, o aluno pode ou não aprender algo. Na primeira situação, a aprendizagem causa uma quebra no equilíbrio inicial, obrigando o indivíduo “a levar em conta determinadas ações para conseguir um reequilíbrio. Se ao final desse processo tudo sair bem o indivíduo terá aprendido. Se não, não terá aprendido aquilo que se pretendia ou o que ele sabe não é sólido” (SOLÉ, COLL, 2010, p.30). Nesse sentido, o aprendiz pode ter utilizado com menor eficiência as estratégias autorregulatórias.

Para que se efetive a autorregulação é necessário que o aluno passe por um processo de situações de aprendizagem nas quais ele pode escolher e controlar suas metas tendendo à autonomia e ao envolvimento da aprendizagem na medida em que tome decisões sobre como planejar, executar suas tarefas, avaliar suas ações, descobrir o que fazer para corrigi-las, regulando-as (SOLÉ; COLL, 2010).

Com isso o professor “deixa de ser a figura de autoridade social assumindo o papel de transmissor de saber, sendo este percebido como estático e absoluto e passa a centralizar a sua prática pedagógica nas necessidades do aluno” (COSTA, 2009, p.24).

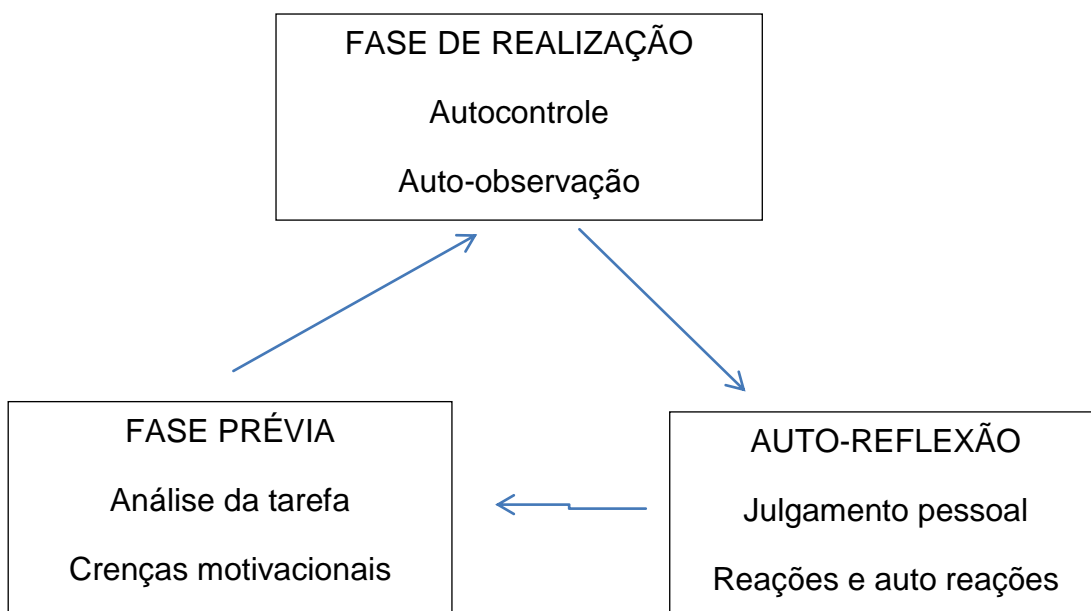
Para que a aprendizagem se efetive o professor precisa promover estratégias que levem seus alunos a planejar, executar e avaliar suas ações tanto nas tarefas dentro da escola como fora dela. Nesse aspecto é preciso compreender o papel de intervenção do docente, tema do subitem desse primeiro capítulo.

1.1 Autorregulação

No que diz respeito à aprendizagem dos alunos, os docentes podem auxiliá-los na organização para o estudo a partir de procedimentos e intervenções intencionais em sala de aula que os conduzam a pensar sobre suas tarefas escolares e extraescolares, considerando as estratégias de aprendizagem autorregulatórias.

Para Zimmerman (2000 *apud* Polydoro e Azzi, 2009, p. 81) “a aprendizagem autorregulada refere a pensamentos, sentimentos e ações autogeradas que são planejadas e ciclicamente adaptadas para realização de metas pessoais”, conforme Figura 1.

Figura 1 - Ciclo de aprendizagem Autorregulada



Fonte: Zimmerman (2000; 2002 *apud* Polydoro, Azzi, 2009, p. 81)

O processo de autorregulação é explicado por Bandura (2008) por meio de três subfunções que são detalhadas na figura 2:

Figura 2: Subfunções do sistema de autorregulação do comportamento

Auto- observação	Processos de julgamento	Auto-reação
Dimensões de desempenho	Padrões pessoais	Auto-reações avaliativas
<ul style="list-style-type: none"> • Qualidade • Produtividade • Originalidade • Sociabilidade • Moralidade • Desvio • Eticidade • Velocidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Nível • Explicidade • Proximidade • Generalidade Referencias de desempenho • Normas padrão • Comparação social • Autocomparação • Comparação coletiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Positiva • Negativa • Neutra
Qualidade de monitoramento	Valor da Atividade	Auto reações tangíveis
<ul style="list-style-type: none"> • Regularidade • Proximidade temporal • Acuracidade • <i>Feedback</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Com valor (alta) • Neutra • Sem valor 	<ul style="list-style-type: none"> • Reforçadoras • Punitivas
		Auto-reação inexistente

Fonte: Bandura, 2008, p. 152

A primeira subfunção – a auto-observação – fornece “as informações necessárias que usaremos como guias, referências em nossos processos de desempenho e julgamento sobre o comportamento em curso em cada situação (dimensões de desempenho)” (BANDURA, 2008, p. 153).

Nota-se, pelos apontamentos do autor, a relação entre a auto-observação e autorregulação e encontra-se na fase da realização, descrita na figura 1. Para Bandura (2008, p. 154), a auto-observação apresenta duas funções importantes: “promover a informação necessária para o estabelecimento de padrões de desempenho e avaliar as mudanças no curso do comportamento”.

No julgamento, presente na segunda subfunção, o indivíduo avalia sua ação como satisfatória, insatisfatória ou neutra, dependendo dos padrões de quem os avalia. Esses padrões são “desenvolvidos a partir das trocas do indivíduo com o seu meio. Ações tidas como satisfatórias são aquelas que atendem as expectativas do indivíduo, já aquelas que se provam inadequadas são consideradas insatisfatórias” (BANDURA, 2008, p.154).

A terceira subfunção – a reação da ação-presente na fase da auto-reflexão do modelo apresentado por Zimmerman está relacionada a:

avaliação do significado da atividade e das ações consideradas previamente com valor ou àquelas que tiverem seu significado construído no decorrer do processo. Também variam dependendo de como as pessoas compreendem os determinantes de seus comportamentos, como pessoais ou externos. Elas têm orgulho de suas conquistas quando atribuem seu sucesso às suas próprias habilidades e esforços. No entanto não tem muita auto-satisfação quando percebem o desempenho como dependente de fatores externos. Já a auto-reação se refere ao mecanismo pelo qual os padrões referenciais motivam e regulam o curso das ações, isto é, possibilita a mudança autodirigida do comportamento, seja por consequências reforçadas, punitivas ou indiferentes. Grande parte do comportamento humano é regulado por consequências auto-avaliadas na forma de auto-satisfação, auto-insatisfação ou auto-crítica. As pessoas tendem a realizar coisas que geram auto-satisfação e apoio social, evitando comportamentos que contrariam os padrões pessoais de conduta e levam a autodesaprovação, ou seja, a satisfação esta associada à realização de tarefas consideradas significativas e conquistadas com maior autonomia. Assim julgamentos favoráveis geram reações gratificantes e avaliações desfavoráveis ativam reações negativas. Existem ações que não geram reações, particularmente aquelas que não possuem significado pessoal (BANDURA, 2008, p. 155-156).

Segundo Zimmerman (2000 *apud* Polydoro e Azzi, 2009), a autorregulação é descrita como um processo cíclico. Nesse processo o *feedback* é usado para ajustes em performances atuais, o que oferece possibilidade de um aprimoramento que inclui elevação de metas e desafios. No caso das atividades escolares, o *feedback* pode ser uma devolutiva do professor, de outros alunos ou os resultados provenientes de uma avaliação. O processo de autorregulação é dividido em três tipos podendo ser auto-orientados: a autorregulação comportamental, que compreende a auto-observação e a adequação estratégica dos processos utilizados nas realizações escolares; a autorregulação do ambiente, que se pauta pela observação e conformação das condições ambientais; e a autorregulação pessoal, que se refere à competência de monitorização e ajustamento das percepções e dos afetos (RAPOSO, 2010).

A autorregulação, além de envolver condições ambientais facilitadoras, faz também uso de estratégias metacognitivas, cognitivas e de autoavaliação. Nesse aspecto vale destacar o conceito de autoeficácia que está associado à antecipação, seleção e preparação para ação (POLYDORO; AZZI, 2009). Autoeficácia diz respeito às crenças:

das pessoas e de como elas podem mobilizar seus níveis motivacionais, recursos cognitivos e cursos de ação requeridos para estabelecer metas e exercer controle sobre os eventos do ambiente. Quanto mais forte a percepção de eficácia maior a persistência no seu esforço de autocontrole e maior é o sucesso em envolver-se em atividade pouco atrativas, e em resistir

à pressão social para agir de forma contrária aos padrões pessoais. A auto-eficácia desempenha um papel central na auto-regulação não só porque afetam as ações diretamente, mas também devido ao impacto nos determinante cognitivos, motivacionais e afetivos (BANDURA, 2008, p. 157-158).

A crença da autoeficácia influencia “quais padrões de auto-regulação a pessoa adota, tipo de escolhas diante das decisões que surgem no decorrer da vida, e o nível de esforço a ser investido em determinada meta, de persistência diante da adversidade, estresse, depressão” (BANDURA, 2008, p. 158).

Por exemplo, o aluno julga “médio” em uma referente matéria então esse mesmo aluno busca recursos para tentar melhorar. Um desses recursos pode ser estratégias de autorregulação. Alunos que se autorregulam, ou seja, alunos com senso de controle desenvolvido “interferem em seus processos de aprendizagem e potencialmente podem aprender mais com menos esforço”. (POLYDORO, AZZI, 2009, p. 82).

Considerando os estudos de Zimmerman (1998; 2000) sobre a dinâmica cíclica da autorregulação da aprendizagem, Rosário (2004) descreve esse processo em três fases: planificação, que é pensar naquilo que se vai fazer, planejar, preparar; a outra fase é da execução colocando em prática aquilo que foi planejado; e a terceira fase é a da avaliação que o aluno podem fazer. O aluno faz a avaliação daquela determinada atividade. Convém ressaltar que o *feedback* pode ser dado pelo professor também por outros informantes do processo educacional, como alunos ou o desenvolvimento da própria atividade.

Em linhas gerais, o Modelo PLEA descrito na figura pode ser assim explicitado, conforme Rosário; Núñez; González-Pienda (2007, p. 24):

A fase da planificação tem lugar a montante da realização da tarefa, numa etapa em que se constrói um conjunto de razões para aprender e se escolhe um repertório de estratégias de aprendizagem com o intuito de alcançar os objectivos estabelecidos. Em suma: significa pensar naquilo que queremos fazer e preparar um plano para sabermos quando e como o faremos. Em consequência, as crianças analisam a tarefa específica de aprendizagem, avaliando os seus recursos pessoais e ambientais, e cogitam um plano que os conduza do projectado ao realizado. [...] A fase da **execução** na tarefa refere-se à etapa de colocar o plano estabelecido em prática, à implementação de um conjunto organizado de estratégias de aprendizagem ao serviço das tarefas, ao controlo e monitorização da sua eficácia tendo em vista as metas propostas. [...] A fase da **avaliação** consiste em julgar se as tarefas de aprendizagem estão a acontecer como o previsto, analisando a relação entre o produto e as metas estabelecidas, equacionando os porquês. Os resultados desta fase de avaliação alimentam a planificação de novas tarefas, como exemplo tem-se a figura 3 abaixo:

Figura 3: Modelo Teórico PLEA



Fonte: ROSÁRIO (2004, p. 82)

No processo de construção das estratégias alguns fatores podem contribuir ou dificultar essa construção, tais como: o tipo de atividade, os prazos de entrega, a competência cognitiva do aluno, a forma como os alunos recebem as informações e *feedback* dos docentes e pares (ROSÁRIO, 2004). Para Phye (1992 *apud* ROSÁRIO; NÚÑES; GONZÁLEZ-PIENDA, 2007, p. 40) três etapas no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem devem ser consideradas:

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

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

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

Além desses fatores é necessário que o docente considere também os diferentes tipos de conhecimento a respeito das estratégias de aprendizagem: declarativo,

procedimental e o condicional. Para Rosário, Núñez e González-Pienda (2007) o conhecimento declarativo está relacionado com o saber algo e a tomada de consciência das etapas de sua construção (planejar, executar e avaliar).

Em outro domínio, temos uma classificação dos conteúdos utilizados no processo de ensino e aprendizagem. Zabala (1998, p.42) classifica os conteúdos como: conceituais que “são o conjunto de fatos, objetos ou símbolos que tem características comuns, ou seja, o saber”. Tanto Zabala (1998) quanto Rosário; Núñez e González-Pienda (2007) relacionam os conteúdos procedimentais ao saber fazer levando o aluno a realizar, exercitar e refletir sobre suas tarefas, sendo que o fazer compreensivo e cooperativo também se encaixa nesse conteúdo. Já os conteúdos atitudinais “são relacionados às normas, valores e atitudes que envolvem os campos cognitivos, afetivos e de conduta: comportar-se (de acordo com), respeitar, apreciar, valorizar, permitir, deleita-se, entre outros” (ZABALA, 1998, p. 46).

A compreensão dessas classificações - tipos de conhecimento e conteúdos – pode auxiliar no trabalho docente. Para a presente pesquisa iremos abordar exclusivamente os tipos de conhecimento quanto às estratégias de aprendizagem. Um aluno que faz bom uso dessas estratégias é aquele que domina os três tipos de conhecimento destacados anteriormente. Os alunos podem adquirir esses conhecimentos por meio da instrução dos professores e em um ambiente favorável que oportuniza a utilização dessas estratégias de aprendizagem praticando-as, aprendendo e exercitando sua utilização. Por exemplo, um aluno ao aprender a fazer um resumo, o faz repetidas vezes e recebe um *feedback* constante do professor ou de outros informantes, até que se sinta seguro para utilizar dessa estratégia de forma autônoma (ROSÁRIO, 2004).

O conhecimento dito condicional também requer instrução, uma vez que está relacionado com a percepção de quando e qual estratégia usar. Para isso, o aluno precisa conhecer os pontos positivos, restrições e custos da estratégia escolhida. Rosário (2004) utiliza o procedimento do mapa conceitual para exemplificar o conceito do conhecimento condicional. Para o autor os alunos que escolherem essa estratégia poderão encontrar uma lógica que:

“os oriente na organização conceitual da informação. Contudo, essa estratégia exige um dispêndio elevado de tempo. O aluno deve considerar a tipologia da tarefa [...] os prazos apertados de entrega de um trabalho, os quais, conjuntamente, podem desaconselhar essa utilização” (ROSÁRIO, 2004, p. 61).

Considerando que há um processo de construção das estratégias de aprendizagem e que esta construção se dá a partir do contato com o meio educacional, é possível inferir que o trabalho intencional do educador é de extrema importância. As intervenções podem ser classificadas em:

1. Ensino direto: os docentes explicam “aos alunos a natureza e a especificidade de cada uma das estratégias de autorregulação da aprendizagem; como e quando se utilizam e quais os seus benefícios e funções acadêmicos” (ZIMMERMAN, 2000; 2002 *apud* ROSÁRIO, 2004, p 43).

2. Modelação: momento em que os educadores promovem situações em que os alunos podem observá-lo em uma atividade de planejamento, execução e avaliação, assimilando as estratégias utilizadas. O aluno é instigado a resolver problemas, a pensar o que, como e por que. O acompanhamento nesta fase é importante, pois “evita desvios de operacionalização, uma vez que saber como realizar uma estratégia em contexto é mais complexo e exigente do que simplesmente compreendê-la”. (SCHUNK; ZIMMERMAN, 1994, 1998 *apud* ROSÁRIO, 2004, p. 43).

3. Prática guiada: A observação é uma etapa importante, mas além desta intervenção, o docente deve oferecer constantes retornos (*feedback*) sobre as estratégias utilizadas com o objetivo de melhoria da aprendizagem e “motivação dos alunos, promovendo a transferência do controlo e a gestão do processo do educador para o aluno” (SCHUNK, ZIMMERMAN, 1996; ZIMMERMAN, 1994 *apud* ROSÁRIO, 2004, p. 43). Aos poucos, o controle da aprendizagem passa da intervenção intensiva do educador para a decisão e controle dos alunos, ou seja, a construção da autonomia referente ao processo de aprendizagem. Rosário (2004, p.44) confirma esta ideia:

O apoio social às crianças por parte do educador e dos seus pares é umas das estratégias mais utilizadas para se ensinar e treinar e a auto-regular a aprendizagem. Este apoio deve ser feito de forma escalonada e transitar de uma mediação mais directiva e intensa, numa fase inicial, para formas mais autocontroladas e auto-reguladas, até à supressão do apoio.

O professor necessita ajudar seus alunos a serem responsáveis pela sua aprendizagem com a utilização dessas estratégias. O docente é um mediador da aprendizagem, o aluno o construtor do processo e a autorregulação um processo imprescindível para uma melhor aprendizagem do aluno.

A teoria da autodeterminação também nos auxilia na compreensão do entendimento do aluno como agente, como construtor do processo de aprendizagem.

Essa teoria conceitua-se como um conjunto de condutas e aptidões que dotam a pessoa da capacidade de ser o agente causal em relação ao seu futuro, ou seja, de ter procedimentos intencionais (WEHMEYER, 1992 *apud* SILVA, WENDT, ARGIMON, 2010).

Um conceito relevante nessa teoria é a motivação, fator fundamental para a compreensão das aprendizagens escolares. A teoria aborda dois tipos de motivação: a extrínseca e a intrínseca, que atuam em conjunto nas ações humanas. A motivação extrínseca é aquela em que o aluno é:

movido por fatores externos a ela, sejam benefícios ou punições, mas que a ação por si só não a satisfaça. Já a motivação intrínseca é quando o que move o indivíduo para ação são motivos internos baseados em necessidades intrínsecas (autonomia, competência e vínculo social) e a gratificação da pessoa é pela ação em si sem que sejam necessários benefícios. (ASSOR, VANSTEENKISTE, KAPLAN, 2009 *apud* SILVA, WENDT, ARGIMON, 2010, p. 358).

A motivação extrínseca ainda pode ser dividida em modalidades, sendo elas:

motivação extrínseca com regulação introjetada: ocorre quando a ação é realizada sem que esteja em consonância com os valores da pessoa, mas para agradar alguém ou mesmo evitar maiores aborrecimentos e punições. A motivação extrínseca com regulação por identificação ocorre quando houve uma avaliação prévia, por parte da pessoa, das condições do contexto e ela então decidiu que a ação era momentaneamente conveniente. E a outra modalidade é a motivação extrínseca por integração que é tomada pela pessoa e interpretada como consonante com seus valores. Ainda é considerada extrínseca porque a ação em si não tem significado para a pessoa, mas sim o que ela alcançará com a ação. (DECI, RYAN, 2002 *apud* SILVA, WENDT, ARGIMON, 2010, p.358).

Outros aspectos têm grande importância na teoria da autodeterminação, a necessidade de autonomia, em que os resultados vêm da própria organização do indivíduo; de competência que é a capacidade do organismo agir satisfatoriamente com o meio; e de pertencer ou estabelecer vínculos em que é aceito pelo próprio grupo sendo nesse caso fundamental o papel do professor. Em situações escolares essas necessidades podem fornecer subsídios que estimulem a motivação do aluno.

Diante dos aspectos apontados sobre a autorregulação poderíamos nos questionar: qual a relação entre este conceito e a avaliação?

1.2 Avaliação formativa

Alguns dos temas desafiantes na formação continuada dizem respeito à aprendizagem dos alunos, avaliação da aprendizagem e estratégias de estudo. Nos últimos anos, as questões referentes à avaliação passaram a ter “um crescente papel de protagonista, até se converterem em um dos focos prioritários de atenção das análises, reflexões e debates pedagógicos e psicopedagógicos” (COLL, 2002, p.197).

Esse foco prioritário pode ser pelo uso e exploração de como é a avaliação em sala de aula. No contexto escolar, a avaliação pode ter um caráter formativo ou apresentar como meta principal classificar, categorizar, bem como dar nota àquilo que o aluno aprendeu, preocupando-se com o presente apenas. Esse tipo de avaliação é denominada avaliação somativa.

Estudos apontam a necessidade do entendimento da integração entre dois processos - a avaliação e a regulação - nas situações de aprendizagem, ou seja, “integração do processo de avaliação-regulação nas situações de aprendizagem, interação da atividade avaliativa na atividade reguladora” e não apenas apreciação de resultados (HADJI, 2011, 85). Para o autor o aluno precisa estar em constante diálogo com o professor, que com suas intervenções possibilita que o aluno possa realizar constantes avaliações, autodiagnosticando sua própria aprendizagem.

A expressão avaliação formativa foi utilizada pela primeira vez em 1967 por Scriven, num trabalho que tratava dos processos de avaliação. O autor situava a sua análise num conjunto de avaliação dos programas e dos meios de ensino. Essa expressão foi usada, nos anos seguintes, por Bloom na área de avaliação de aprendizagem. Esses autores usaram essa expressão para diferenciar os dois métodos de avaliação: a somativa e a formativa (HADJI, 2011). Cabe destacar também as diferenças entre o ato de avaliar e examinar.

O ato de avaliar implica em acompanhamento e reorientação permanente da aprendizagem. Ele se realiza através de um ato rigoroso, diagnóstico e de reorientação tendo em vista a obtenção dos melhores resultados possíveis, frente aos objetivos que se tenha à frente. E, assim sendo, a avaliação exige um conjunto de procedimentos que inclui desde o estabelecimento do tempo de aplicação, da construção do instrumento, da aplicação propriamente dita e da contestação dos resultados expressos; devolução e reorientação das aprendizagens ainda não efetuadas também fazem parte deste conjunto de procedimentos. Todos esses instrumentos técnicos disponíveis podem ser utilizados,

contanto que a leitura e interpretação dos dados sejam feitas sob a ótica da avaliação, que é de diagnóstico e não de classificação. O que, de fato, distingue o ato de examinar e o ato de avaliar não são os instrumentos utilizados para a coleta de dados, mas sim o olhar que se tem sobre os dados obtidos: o exame classifica e seleciona, a avaliação diagnóstica e é processual (LUCKESI, 2011).

Outro fator importante a ser compreendido no âmbito da avaliação da aprendizagem é o uso do termo prova ou que muitos chamam de exame e ou avaliação. O que os difere são suas características. Os dois processos são iguais no que se refere à atuação do aluno, contudo, os exames são certificadores, classificatórios e avaliação é um procedimento que como tal avalia o aluno antes, durante e depois do processo. Porém, no contexto escolar o uso do termo é feito de forma inadequada. Acredita-se que isso aconteça pelo fato de o professor não conhecer a diferença entre esses dois termos. Em sua grande maioria ainda aplicam exames utilizando o nome de avaliação. (LUCKESI, 2011).

Entre a avaliação somativa e a formativa podem-se destacar ainda dois pontos que as distinguem: o destinatário e o conteúdo transmitido. Na avaliação somativa o destinatário é a sociedade na qual se verifica a efetividade das aquisições e, em geral são a essas aquisições que se atribui uma certificação. Na avaliação formativa tanto o professor quanto o aluno se ajudam, um ensinando e outro aprendendo e as informações recebidas são avaliadas ao longo do processo.

Segundo Allal (1986, p.176) a perspectiva da avaliação formativa representa um “componente essencial na realização de uma estratégia de pedagógica de mestria ou de qualquer outra tentativa de individualização do ensino”. A avaliação formativa, também pode ser definida como “um meio valioso e imprescindível, a serviço de uma finalidade prioritária que é o desenvolvimento da capacidade de autorregulação” (HADJI, 2011, p 86).

A avaliação formativa ocupa uma função de autoavaliação e autorregulação atribuindo responsabilidade mais ao aluno do que ao professor que intervém de forma pontual, sendo esse instrumento de caráter formador, regulador e de reajuste (ALFREDO, 2013).

Na concepção construtivista, a avaliação se torna processual e a primeira fase é denominada avaliação inicial em que se consideram quais conhecimentos os alunos possuem. Na medida em que se prossegue o processo novos desafios podem e devem ser incorporados às atividades. Isso pode ser feito numa atividade em grupo, por

exemplo. Essa avaliação do processo é denominada de avaliação formativa e o conhecimento dos resultados, denominado de avaliação final (BOROCHOVICIUS, 2012).

Para que o professor use adequadamente a avaliação, e entendemos que isso pode ser enriquecido, aprendido em formação continuada, é necessário que haja planejamento, execução e avaliação. O planejamento é o ponto inicial do projeto político pedagógico que necessita ser executado para que produza um bom resultado e constantemente avaliado.

Aliado às questões de formação e o uso adequado da avaliação e aprendizagem, temos ainda os resultados de avaliações externas como SARESP e PROVA BRASIL que podem subsidiar reflexões sobre a prática pedagógica docente e a forma como os alunos conduzem seus estudos.

O SARESP, criado em 1996, é uma avaliação aplicada aos alunos do 3º, 5º, 7º e 9º ano do Ensino Fundamental nas matérias de Matemática, Português, Redação e Ciências. Essa avaliação tem por objetivo avaliar o desempenho dos alunos em disciplinas específicas. O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, caracterizado como uma avaliação externa tem como finalidade fornecer informações “sobre a situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista, assim como, de ser capaz de orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino” (SÃO PAULO, 2012, p. V).

Essa avaliação utiliza também outro instrumento que faz um levantamento, de forma geral, das estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos. Os aspectos que compõem o instrumento versam sobre o estreitamento da relação professor aluno; como o aluno vê seu ambiente escolar; se ele (aluno) gosta de ir à escola; de ver o professor; se o professor o incentiva a fazer as tarefas; se há abertura para esclarecimento de possíveis dúvidas; se o aluno gosta das atividades de sala de aula; se os pais ou irmãos ajudam nas tarefas de casa ou se o aluno as realiza sozinho; se o professor conversa com seus alunos; se o professor ajuda seus alunos na organização na sala de aula; se o professor passa lição de casa (SÃO PAULO, 2012).

Utilizamos os dados de 2012 e 2013, últimas versões disponíveis, para exemplificar esse instrumento. É importante salientar que utilizamos os dados desses anos por conter subsídios que auxiliaram na pesquisa e mostraram dados que nos fizeram refletir sobre as tarefas escolares, bem como o uso dos diários como ferramenta

de organização nas tarefas. Podemos inferir pelos resultados que, de forma geral, para os alunos há incentivo por parte dos docentes (85,8% - 2012) (84,8% - 2013) para as atividades escolares, com novas explicações, ajuda e controle adequado do tempo das atividades. Quando analisamos as questões relacionadas às tarefas e estudos, menos alunos apontam este acompanhamento, tanto por parte dos professores quanto dos familiares. Em outra questão do mesmo documento os alunos são solicitados a completar a seguinte questão: “quando o meu professor passa a lição de casa...”. Os dados apontam que nem sempre os alunos se comprometem com as tarefas de casa, revelando que esta não é uma prática frequente para quase 30% dos alunos nos dois anos analisados. Outro fator interessante é compreender se os alunos recebem auxílio para este momento de estudo. Os dados revelam a realidade desses alunos do 5º ano, sendo as mães as principais responsáveis pelo acompanhamento (SÃO PAULO, 2012; 2013).

Este conjunto de dados é de extrema importância para a compreensão dos fenômenos os quais nos propusemos estudar, a autorregulação e os processos de estudo. Um dos dados que nos chama a atenção é o fato de os alunos não realizarem as tarefas escolares. A tarefa pode ser um indicador da realização de uma atividade mais autônoma, pois requer que o aluno por si organize o ambiente de estudo, o horário para realizá-la, a busca de informações necessárias e também uma avaliação do produto final.

Esse material, embora pouco explorado pela mídia e pelas Secretarias de Educação quando apresentam seus resultados, reforçam a ideia de que as notas que os alunos obtêm são ainda mais importantes dentro do processo educacional. A ênfase nos resultados das disciplinas Português e Matemática é notória em nosso sistema educacional. Muitas das políticas educacionais atuais estão fortemente ligadas às avaliações externas.

Mudanças sociais poderão ser vistas a médio e longo prazo desde que ações sejam realizadas frente ao problema escolar. Se o problema é a leitura ou escrita, por exemplo, devem-se achar meios para tentar resolver e isso engloba tanto ações para com os alunos como com os professores em relação a sua prática pedagógica que pode ser ressignificada por meio de formação continuada.

No que diz respeito à aprendizagem dos alunos, os docentes podem auxiliá-los na organização para o estudo a partir de procedimentos e intervenções intencionais em sala de aula que os conduzam a pensar sobre suas tarefas escolares e extraescolares, considerando as estratégias de aprendizagem autorregulatórias. A partir dessa ideia e do

conceito de que o conhecimento se constrói a partir da relação de interação com outras pessoas e com o mundo físico, a autorregulação se constitui como um dos mecanismos que pode auxiliar na melhoria das aprendizagens dos alunos, bem como possibilitar aos docentes novas reflexões sobre suas práticas pedagógicas.

Um dos elementos que pode auxiliar tanto os docentes como os alunos no processo de ensino e aprendizagem é a avaliação formativa.

A avaliação formativa:

é um processo de avaliação contínua tendo por objetivo assegurar a progressão de cada indivíduo no prosseguimento de aprendizagem, com a intenção de modificar a situação da aprendizagem ou o ritmo desta progressão, para proporcionar (em caso de necessidade) melhorias ou correções apropriadas (SCOLLON, 2010 *apud* ALFREDO, 2013, p.47).

Um dos objetivos da avaliação formativa é a autorregulação do aluno. Os procedimentos adotados por essa forma de avaliação, como exemplo a autoavaliação e o *feedback*, podem ajudar o aluno a adquirir o domínio de suas aprendizagens (HADJI, 2011).

Esse tipo de avaliação consiste em “assegurar uma regulação dos processos de formação, quer dizer, de fornecer informações detalhadas sobre o processo e/ou os resultados de aprendizagem do aluno a fim de permitir uma adaptação das atividades ensino/aprendizagem” (ALFREDO, 2013, 47).

É importante que a avaliação possa diagnosticar qualitativamente a eficiência do trabalho pedagógico e que possibilite o desenvolvimento de uma sistemática que objetive o aperfeiçoamento da qualidade da educação. A avaliação é a ferramenta de gestão, é exercício para execução de qualquer tarefa com qualidade e serve de base para a comparação entre a realidade de um objeto e seu estado desejável (SILVA, 2000).

Para Hadji (2011, p.22) o que caracteriza a avaliação formativa é “a vontade de colocarmos o nosso trabalho de observação realizado durante a aprendizagem a serviço do aluno, ajudando-o a aprender e a se desenvolver participando da regulação de suas aprendizagens”.

2. NARRATIVAS, ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E A ATUAÇÃO DOCENTE

Existe hoje uma inquietação no que se refere à incapacidade da escola para ajudar os alunos a desenvolverem aptidões que são essenciais, tanto para aprendizagem quanto para o mundo profissional (SIMÃO, 2012). Nesse tópico abordamos, de forma mais específica, o papel do docente na promoção da autonomia, no ensino de determinadas estratégias de aprendizagem e na utilização da narrativa como procedimentos didáticos fundamentais para o desenvolvimento de tais aptidões.

Para tentar responder a essa inquietação, necessita-se de professores que saibam ajudar seus alunos, sobretudo na questão de promover a autonomia, motivando-os em sua aprendizagem. É importante também que o professor possa fazer uma autoavaliação de sua prática pedagógica para assim encontrar a melhor forma de ajudar seus alunos a refletirem sobre os processos de aprendizagem (SIMÃO, 2012).

Contudo, o desafio consiste em desenvolver atividades de aprendizagem ao longo da formação contribuindo no desenvolvimento da autorregulação uma vez que esse processo “está relacionado com a melhoria dos contextos de ensino e de aprendizagem, de como os indivíduos se apropriam das estratégias desse processo e se as utilizam de forma consciente e planejada para alcançar os objetivos estipulados para si” (SIMÃO, 2012, p. 115). Um procedimento que pode auxiliar esse processo é a utilização de narrativas.

De acordo com Stephens (1992 *apud* Galvão, 2005) a narrativa se constitui a partir da união de três componentes: História – abrange as personagens envolvidas em determinados acontecimentos, num espaço e tempo determinados e possibilita uma primeira interpretação do que é contado; Discurso – forma específica como qualquer história é apresentada; Significação – uma interpretação de segundo nível que o ouvinte/leitor/espectador obtém a partir do inter-relacionamento da história e do respectivo discurso.

De acordo com SIMÃO (2012, p.20) as narrativas contribuem para o:

entrelaçamento das reflexões com as experiências vividas, as escolhas feitas e as implicações futuras, propiciando a análise da organização e explicitação de processos de aprendizagem, provocando o diálogo entre os conhecimentos aprendidos na escola e os conceitos mais pessoais de natureza reflexiva

A narrativa está atrelada à realidade concreta do narrador e trata-se “de uma realidade interpretada, reelaborada, a partir da intencionalidade do narrador para a sua produção” (NACARATO, 2013, p. 269). Para a autora, o processo reflexivo vivido pelo narrador no ato de produção do texto narrativo possibilita a tomada de consciência como pessoa, como sujeito de sua ação, torna-o protagonista de sua história de vida e instrumento para o processo de autoformação.

O diário, utilizado na presente pesquisa, é uma atividade que requer a descrição dos acontecimentos referentes às tarefas na escola e em casa; o aluno é o personagem, a escola ou a casa o espaço, o discurso é a descrição em si do fato e a significação que esse instrumento traz para o aluno quanto à organização de suas atividades dentro e fora da escola. Portanto, pode ser considerado como uma narrativa. A análise dessa narrativa pode se constituir como um momento de avaliação das tarefas para o aluno e, para o professor, a compreensão dos procedimentos e escolhas utilizados pelo aluno. Essas ações podem contribuir também para a avaliação da prática pedagógica do docente.

Há uma diferença entre narrativa e história. O fenômeno constitui a história, enquanto o método que a investiga e a descreve se concretiza numa narrativa. Narrativa, portanto, é o estudo das diferentes maneiras como os seres humanos experienciam o mundo. “Pode dizer-se que as pessoas têm histórias e contam histórias das suas vidas” (GALVÃO, 2005, p. 328).

Ao contar histórias, portanto, “considera-se que construímos nossas histórias em conjunto com o outro e que a audiência / o interlocutor tem papel central na interação, ao assegurar o espaço para que o narrador inicie sua história” (RODRIGUES, 2013, p.285). Essa forma de olhar para as histórias como formas de estar no mundo e de fazer sentido desse mundo é “uma grande motivação para a análise dos dados” (RODRIGUES, 2013, p.289).

Toda a atividade humana envolve o uso da linguagem que pode concretizar-se sob a forma de textos orais ou escritos, pois “refletem as condições específicas e metas de diversas áreas, não só por meio do conteúdo temático e estilo linguístico, isto é, a seleção do léxico fraseológico e recursos gramaticais da linguagem, mas, sobretudo, por sua estrutura composicional” (GALVÃO, 2005, p. 328).

Além das narrativas pessoais, no contexto educacional há uma tradição da utilização das narrativas na literatura infanto-juvenil para fins didáticos. As histórias podem ensinar aos leitores aspectos da vida cotidiana, da cultura, ensinamentos morais e

juízos das ações dos personagens. Cada um dos leitores se apega a um determinado aspecto da história, sendo que

a narrativa não se apresenta como uma mera constatação do vivido, constitui a sua gramática. Congrega numa leitura subjetiva diferentes parcelas do experienciado, organizado e vivido permitindo-lhe acometer o seu por viver” (ROSÁRIO, 2003, p.124).

Pesquisadores têm se debruçado sobre a utilização das narrativas a partir de uma lógica autorregulatória a fim de que os alunos, ao analisarem as situações ou ações dos personagens, reflitam sobre as estratégias de aprendizagem ou os processos autorregulatórios que são colocados implicitamente ou explicitamente nas histórias. (RAPOSO, 2010; ROSÁRIO, NÚÑEZ E GONZÁLEZ-PIENDA, 2007). Alguns pesquisadores (SILVA, 2009; REIS 2008; HERBERTZ, 2012; SOUZA, 2011) tratam a narrativa como uma forma de avaliar a prática pedagógica docente dentro da formação do professor. Além do trabalho com a análise de narrativas, os alunos podem também construir suas próprias narrativas da sua trajetória escolar, trazendo informações sobre a organização das atividades das diferentes matérias, a forma como avaliam seus progressos, aprendem e realizam as tarefas em casa, por exemplo. Por meio dessas produções podem tomar consciência sobre seus estudos promovendo a autorregulação de sua aprendizagem. É imprescindível que os professores criem situações que levem o aluno a refletir sobre seu aprendizado.

Elbaz (1990), autora que defende a narrativa como instrumento de investigação, afirma que as “histórias são o material de ensino, a paisagem em que vivemos como professores e investigadores e através da qual o trabalho dos professores pode ser visto como fazendo sentido” (ELBAZ, 1990 apud GALVÃO, 2005, p. 329).

Galvão (2005, p. 329) relata que:

quando ouvimos histórias esperamos ter protagonistas, contextos e acontecimentos, mas nem todas as narrativas os possuem como exemplo, : narrativas habituais, em que os acontecimentos existem repetidamente, não existindo um culminar da ação; narrativas hipotéticas, que relatam acontecimentos que não existiram; narrativas temáticas, que relatam eventos passados, ligados tematicamente entre si (GALVÃO, 2005, p.329).

A análise autorregulatória das narrativas pode “constituir como uma oportunidade para que os alunos tomem consciência de um conjunto de conhecimentos

auto-regulatórios que utilizam na sua aprendizagem ou sabem usar” (ROSARIO, 2004, p. 85).

Considerando a importância das narrativas para a autorregulação, destacamos a interface da utilização desse procedimento com as estratégias de aprendizagem.

2.1 As estratégias de aprendizagem

Estratégias de aprendizagem, segundo Rosário (2002 *apud* Teixeira, 2004, p.5) “não devem ser encaradas como colecções de ferramentas de aprendizagem prontas-a-usar, independentemente das situações e das tarefas de aprendizagem”. Algumas estratégias que podem auxiliar nesse aspecto são aquelas que estão intrinsecamente ligadas a autorregulação da aprendizagem: estabelecimento de objetivos e planejamento, auto-avaliação, revisão de dados, entre outras. O termo estratégia refere-se à

implementação de um conjunto de procedimentos (táticas) para atingir um objectivo. No contexto específico da aprendizagem, estratégia é uma sequência de procedimentos organizados para alcançar uma determinada aprendizagem” (CANO-GARCIA E JUSTICIA, 1994 *apud* TEIXEIRA, 2004, p.48).

Segundo Serafim (2010) as estratégias de aprendizagem auxiliam a construção do processo autorregulatório considerando o funcionamento pessoal, o comportamento, e o ambiente de aprendizagem do aluno. Esses aspectos juntos articulados com a procura de informação, revisão e procura de ajuda social otimizam o ambiente de aprendizagem dos alunos (SERAFIM, 2009).

Dentre as estratégias de aprendizagem apresentadas anteriormente, enfatizamos quatro que nos auxiliam a compreender a relação entre as narrativas e a autorregulação e avaliação formativa: auto-avaliação; tomada de apontamentos; revisão de dados; e pedir ajuda.

A **auto-avaliação** refere-se às avaliações que os alunos fazem de suas atividades quando verificam seus trabalhos, pensando no que pode ser melhorado. Essa ação contribui para a autorregulação, uma vez que faz com que os alunos reflitam e façam uma espécie de julgamento crítico da qualidade de suas atividades de forma contínua (HADJI, 2011). Para efeito de compreensão, pode-se ver esse processo como duas características sucessivas e adjuvantes na condução da ação. A primeira é aquela de constatação apreciativa incluindo a constatação e a interpretação. A segunda é a

autorregulação em que se verifica o ajuste da ação, ou seja, fornece meios para a reorganização da atividade (HADJI, 2011).

Assim sendo, a autoavaliação “pode ser elaborada e formalizada, em função de sua importância e interesse para o sujeito numa perspectiva de êxito ou de valorização social da atividade, incluindo o grau de liberdade autorizado ou estimulado pelo professor” (HADJI, 2011, p. 52).

A autoavaliação, segundo Hadji (2011) engloba, ainda, três processos:

- Autocorreção: na qual o aluno fará sem auxílio de qualquer ferramenta. Este processo poderá ser não instrumentado. Uma ficha autocorretiva, com orientações que podem auxiliar na correção, poderá ajudar os alunos em um nível mais elevado. A autocorreção também poderá ter a intervenção de ferramentas como: exercícios com respostas justificadas, correções através de leitura de textos ou ainda um *feedback* detalhando os erros mais recorrentes. Esse processo também pode ser chamado de autoavaliação no sentido estrito do termo.

- Autoquestionamento: feito pelos alunos que tem a finalidade de autoverificar a aprendizagem. Nessa perspectiva o aluno poderá fazer perguntas que o levará a refletir se sua produção está correta e o valor da mesma.

- Auto-avaliação autônoma: na qual o aluno torna-se seu próprio professor podendo, nesse caso, escolher os critérios de avaliação que achar pertinente.

Outra forma de modalidade de avaliação pode ser denominada de avaliação mútua onde dois ou mais alunos avaliam reciprocamente suas atividades no que diz respeito aos processos e produto. Há também a coavaliação que é aquela que o aluno “compara com aquela realizada pelo professor (ou de modo geral, por um instrutor)” (HADJI, 2011, p. 55). O interesse maior da autoavaliação é, portanto, “a sua contribuição para o circuito de autorregulação que está em jogo e que se desenvolve em cada aluno” (ALLAL, 1999 *apud* HADJI, 2011, p. 56).

Nota-se a importância da autoavaliação nos processos de aprendizagem. Sendo a autorregulação um componente fundamental na aprendizagem e uma atividade permanente, a autoavaliação é um componente fundamental da autorregulação. Nesses dois processos a cognição é uma dimensão fundamental. Cabe aqui ressaltar que durante o processo educativo devem ser fornecidas estratégias aos alunos para desenvolver a cognição que tem como finalidade levar o aluno a pensar sobre quais estratégias usará em determinadas atividades.

A tomada de apontamentos refere-se aos registros que os alunos fazem de suas atividades e se constitui como um auxílio para o sucesso escolar. Essa estratégia pode ser dividida em duas dimensões: dimensão processo que consiste na apreensão do material processado, como as palavras dos professores ou livro, e a dimensão produto como auxiliar nas revisões da informação, pois ajudam na organização dos estudos. (ROSARIO, 2004).

Um dos procedimentos utilizados por docentes que trabalham na perspectiva da autorregulação é a utilização de narrativas escolares (FRISON, 2011). Quando o aluno escreve sobre sua trajetória escolar ou descreve a escolha de procedimentos e estratégias para a realização das tarefas e/ou atividades é comum que faça uma consulta aos apontamentos realizados em sala de aula. Outro instrumento que pode ser utilizado e que também faz uso dos apontamentos é o diário de estudo, sendo a narrativa, nesse caso, o produto final coletado a partir dos diários de estudo.

Essa estratégia de aprendizagem incrementa a qualidade da aprendizagem uma vez que obriga os alunos a se esforçarem mais para tentar compreender a explicação ou o que está escrito em um texto, ou mesmo a decidir se registra ou não a informação. (ROSARIO, 2004). A referida estratégia pode ser trabalhada em classe da seguinte forma: paráfrase, breves paradas nas leituras para que os alunos possam reler o que registraram e até mesmo a ampliação dos apontamentos no sentido de enriquecer aquilo que os alunos escreveram. Mas para isso os professores necessitam previamente planejar atividades que possam envolver a tomada de apontamentos.

A **revisão dos dados** está relacionada com as leituras dos materiais que serão usados em aula ou um exercício escrito bem como o pensar ou o revisar depois da atividade. Essa estratégia pode ser associada com a auto-avaliação, ou seja, rever tudo o que foi anotado e usado em sala de aula, comparar com o resultado final e pensar no que melhorar nas próximas atividades.

Dentre as várias estratégias apresentadas, outra que o aluno pode utilizar é o de **pedir ajuda ao professor ou a seus pares**. Essa estratégia se caracteriza por:

ser tanto metacognitiva quanto de aprendizagem auto-regulada. Alunos auto-regulados são metacognitivos, intrinsecamente motivados ou motivados de forma autônoma e envolvidos em sua própria aprendizagem. Pedir ajuda requer consciência de que se necessita dela, portanto, envolve a capacidade metacognitiva. Inclui também a decisão de solicitar ou não ajuda, que diz respeito à motivação, além da ação ou do aspecto comportamental que envolve mobilizar estratégias para que outras pessoas se disponham a ajudá-lo (SERAFIM, 2009, p.16).

Três aspectos mostram-se envolvidos na decisão de pedir ajuda, dentre eles: “ter consciência de que a ajuda é necessária, saber elaborar a pergunta, de forma que o professor compreenda a dúvida ou a dificuldade e reconhecer quem é a pessoa mais adequada para ajudar refere-se ao terceiro aspecto” (SERAFIM, 2009, p. 19).

O fato de o aluno pedir explicação indica o desejo dele de esclarecer ou refinar suas ideias sobre um determinado conhecimento (NELSON-LE GALL, 1981, 1985 *apud* SERAFIM, 2009).

Dois aspectos precisam ser considerados quanto ao papel do professor nessa estratégia. O primeiro está relacionado com a forma de como o docente dá o retorno (*feedback*) ao pedido de ajuda, e o segundo ao fato do reconhecimento dos alunos que conseguem ou não fazer o pedido de ajuda. Tais elementos podem ter uma influência direta sobre os sentimentos de competência dos alunos (SERAFIM, 2009).

A autorregulação da aprendizagem é importante tanto para o aluno quanto para o professor. Para o aluno porque o faz refletir sobre seus estudos e para o professor, pois além das estratégias de aprendizagem e o *feedback* que ele fornece aos alunos, pode dar subsídios para avaliar sua prática pedagógica.

O propósito de cada uma dessas estratégias é incrementar os processos de autorregulação dos alunos face ao funcionamento pessoal, comportamento escolar e ambiente de aprendizagem. Rosário (2003, p. 127), destaca que as estratégias de aprendizagem apresentam aspectos comuns, como:

(I) constituem ações deliberadas para alcançar objetivos específicos, (II) envolvem inovação e criatividade nas respostas e uma determinada tarefa ou problema; (III) são aplicadas selectivamente e com flexibilidade em função da tarefa e por fim (IV) necessitam de treino em tarefas diferenciadas em natureza e grau de dificuldade, a fim de facilitar transferência.

Todas essas estratégias apresentadas podem ser ensinadas e vivenciadas pelos alunos por meio de ações intencionais do professor e que têm o objetivo de fornecer subsídios que levem o aluno à autorregulação de sua aprendizagem. Vale lembrar que se trata de um trabalho em conjunto entre aluno e professor e a atuação do professor passa a ser de extrema importância. O tema da autorregulação da aprendizagem e a atuação docente é o foco do próximo subitem.

2.2 Autorregulação e a atuação docente

Vimos, no capítulo anterior e no subtópico desse capítulo, a importância do docente para o ensino das estratégias de aprendizagem e também na construção de atitudes mais autônomas dos alunos, contribuindo para o processo de autorregulação. Aliada a essa questão destacamos a importância da presente pesquisa ser desenvolvida por um programa de Pós-Graduação em Educação e na Linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. É com esse pano de fundo que desenvolveremos esse tópico: autorregulação e a atuação docente.

A profissão docente, como várias outras profissões, é uma atividade que necessita formação permanente, sistematizada e planejada, fundamentada nas necessidades reais e na perspectiva da profissão, orientada a uma formação de competências, de atitudes, de qualidades da personalidade docente em serviço; tal formação deve estar alicerçada a um programa formativo que leve em conta o nível dos professores, suas experiências e necessidades que emanam da prática.

A atualização e aperfeiçoamento dos professores é uma necessidade da educação brasileira; a formação continuada pode proporcionar mudanças importantes no trabalho do professor. A preocupação com a educação, formação docente e as suas condições de trabalho surge como “uma questão importante na sociedade, em razão das demandas e das pressões de variados grupos sociais, considerando os novos ordenamentos estruturais no mundo contemporâneo” (GATTI, 2011, p.13).

É importante saber dos professores o que pensam sobre a necessidade da formação continuada, se o que se pretende é “descobrir, com eles, quais os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade que se reverta em uma aprendizagem significativa para todos os alunos” (GATTI, 2011, p. 15).

Pensar a escola hoje implica efetivamente em tentar compreender as dificuldades que esta instituição secular vem enfrentando a fim de que se alcancem os objetivos que fundam sua existência. O desafio que se propõe aos professores, aos formadores, a todos que de uma forma ou outra se envolvem com o ensino é de não somente investigar os problemas que resultam na crise educacional, bem como também refletir sobre possíveis enfrentamentos (CARLESSO; TOMAZETTI, 2009).

O professor necessita estar ciente dessa perspectiva valorizando o que o aluno traz como conhecimento prévio. O docente experiente usa-o como uma fonte rica de conhecimento e para trocar experiências com os demais docentes.

Uma das condições primordiais para a docência é a formalização dos saberes necessários à educação. Neste aspecto é essencial retomar certas ideias preconcebidas que apontam para o equívoco de manter o ensino numa espécie de cegueira conceitual. Dentre essas ideias pode-se destacar que: basta conhecer o conteúdo a qual será ministrado em aulas; basta ter talento no que se refere ao ensinar; basta ter bom senso relacionado ao conteúdo; basta seguir a intuição relacionada ao saber docente; basta ter experiência onde ensinar se aprende na prática, errando, aprendendo; basta ter cultura levando-se em conta que se deve afirmar que a base do ensino é a cultura (GAUTHIER, 1998). Essas são ideias, presentes no contexto educacional, necessitam, nas formações, ser discutidas a fim de problematizá-las e promover novas reflexões que auxiliem a prática pedagógica, na direção de novos saberes, de uma tomada de consciência dos papéis de cada participante do processo educacional.

Tardif (2010, p. 36) define esses saberes como: “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”

Tanto Tardif (2010) como Gauthier (1998) classificam os saberes como: pedagógico, experienciais, curriculares e das ciências pedagógicas. O saber curricular que refere que à disciplina (o professor não deve ensinar a disciplina tal como ela é e sim ter em mente que a mesma sofre transformações); saber das ciências da educação adquiridos durante a formação docente e que auxiliam o docente de modo indireto e em alguns momentos, no ensinar; saber experiencial (considerar que é importante ensinar através da experiência); saber da ação pedagógica (o saber experiencial do professor).

Ainda segundo esse autor (TARDIF, 2008, p.36) os saberes da experiência docente “são provenientes da história de vida do professor, bem como são produzidos no cotidiano de suas práticas”.

Nessa direção, o autor ainda salienta que os saberes docentes implicam também os saberes partilhados com o grupo de professores ao longo dos anos de sua trajetória profissional” (TARDIF, 2008, p.36).

Esses saberes são necessários e ligados à didática e habilidades. O ensino deve ser visto como um ofício universal e quanto a isso muitos questionamentos devem fazer parte da reflexão do docente, como: o que acontece quando se ensina? O que é preciso saber para ensinar? Para responder essas questões, Gauthier (1998) afirma que o saber da ação pedagógica é um reservatório de conhecimentos que abrange os saberes do conteúdo, experiencial, das crianças, dos programas, do gerenciamento de classes e os

saberes de si mesmo. Para isso é preciso ter como eixo o conhecimento e interação entre aluno e professor.

A questão da prática ou do fazer docente merece ser considerada com maior atenção no planejamento de ações de formação continuada, pois, a velocidade com que as mudanças acontecem deixa os professores muitas vezes sem um rumo a seguir, e como geralmente tais mudanças são anunciadas sem o devido preparo, estas dificuldades vão se acentuando.

É importante ressaltar a formação do professor bem como sua didática é um processo em constante continuidade; a aprendizagem da docência acontece em diferentes momentos e contextos de sua vida, ou seja, a formação docente é um processo contínuo e sem interrupção de longa duração que acontece no decorrer da trajetória profissional. Esses conceitos sobre os saberes docentes nos levam a crer que a escola atual necessita de algo mais prático em seus ensinamentos. É necessário que o aluno sintam-se motivado a aprender, que o ambiente seja agradável e que o aprendizado seja rico em intervenções intencionais. Não cabe mais aquela ideia de professor como detentor do conhecimento e o aluno como receptor de informações. O professor deve ser coparticipante no aprendizado de seus alunos, ao transmitir conhecimentos deve valorizar aquilo que o aluno traz como conhecimento prévio (GAUTHIER, 1998)

O ensino, bem como o processo educativo, deve ser um processo de contínuo aperfeiçoamento, de constante pensar e refletir, sendo assim é preciso questionar o que a escola tem propiciado aos alunos com relação à experiência, ao refletir, ao questionar. Será que a escola tem preparado alunos críticos e reflexivos? Será que tem propiciado situações problematizadoras a fim do aluno criar soluções junto com seus professores? Portanto, ensinar na concepção construtivista envolve “estabelecer relações que devem conduzir à elaboração, por parte do aprendiz, de representações pessoais do objeto da aprendizagem” (ZABALA, 1998, p. 90).

Ensinar também requer intencionalidade. Intencionalidade essa que o professor faz usode estratégias para ministrar o conteúdo: conhecer as diferentes culturas dos alunos, utilizá-las em sala de aula, propor desafios aos discentes no que se refere à solução de problemas e conflitos, enfim saber que os alunos aprendem de formas e situações diferentes. Isto tudo sugere que a interação direta entre alunos e professor tem que permitir a este, acompanhar as aprendizagens dos alunos e planejar uma intervenção a partir da observação ativa do que está acontecendo em sala de aula (ZABALA, 1998).

Para o autor o professor tem um papel fundamental no acompanhamento do processo de aprendizagem. Para tanto, descreve 10 funções, que tem relação com a autorregulação da aprendizagem, que partem do próprio planejamento do professor em todo o processo de ensino/aprendizagem. Destacamos aqui as principais ideias do autor para cada uma das funções.

Função 1: Planejamento e plasticidade na aplicação: o professor planeja as atividades de acordo com a demanda dos alunos e as situações de sala de aula. Esse planejamento pode ser feito com a participação dos alunos na tomada de decisões sobre as tarefas a ser realizada em sala de aula bem como sua organização. Neste sentido, o professor poderá fazer um acompanhamento das atividades e a avaliação continuada dos alunos. É importante destacar que esse planejamento deve ser feito de forma livre, plástica e sem improvisação.

Função 2: Levar em conta as contribuições dos alunos tanto no início das atividades como durante o percurso das mesmas. O professor deve estabelecer um diálogo a fim de saber o que o aluno já sabe sobre tal assunto. A criança tem que se sentir motivada, interessada e para isso é preciso traçar o que se pretende com a atividade. Para isso é preciso criar um ambiente adequado. Toda contribuição do aluno deve ser levada em conta e tão importante quanto suas contribuições é o respeito aos pontos positivos que os alunos possuem.

Função 3: Ajudá-los a encontrar sentido no que fazem: o professor deve revelar aos alunos o porque essa atividade foi escolhida e não aquela. Mostrar a eles que são capazes de fazer tal tarefa e que seus objetivos serão alcançados. Uma atividade proposta às crianças com a finalidade de dar significado, motivação, incentivo e despertar o interesse melhora tanto o aprendizado quanto a prática pedagógica.

Função 4: Estabelecer metas alcançáveis: não basta o professor planejar a atividade e executá-la junto aos alunos. Assim como também não basta só o professor valorizar o que o aluno traz como conhecimento prévio. Nesse aspecto o professor deve usar essas duas ferramentas (planejar e o valor ao que o aluno já sabe) e traçar objetivos ao conhecimento que o aluno ainda vai adquirir. É importante salientar que esses objetivos devem ser alcançáveis por parte dos alunos, pois assim eles terão interesse em fazer a atividade proposta. A função do professor nesse sentido é observar o aluno, pois uns precisam de mais ajuda e outros apresentam maior autonomia. Outra função do professor é problematizar a situação propondo desafios aos alunos na busca de soluções.

Função 5: Oferecer ajudas contingentes: o professor deve oferecer ajuda aos alunos enquanto realizam as atividades. Essa ajuda se faz necessário para que o aluno aprenda e deve ser feita de forma diversificada. Não deve fazer distinção de alunos quanto ao rendimento.

Função 6: Promover a atividade mental auto estruturante: relaciona-se com a atividade proposta na qual o aluno tem que analisar a atividade antes de executá-la e isso parte do princípio da metacognição.

Função 7: Estabelecer um ambiente e determinadas relações que facilitem a autoestima e o autoconceito: proporcionar um ambiente favorável, adequado e motivador à aprendizagem o que resultará num aprendizado significativo. Além do aspecto físico o relacional-afetivo torna importante o aprendizado.

Função 8: Promover canais de comunicação: fazer uso de linguagem simples que poderá levar ao bom entendimento da atividade proposta e nessa atividade promover participação e comunicação entre os alunos e professores.

Função 9: Potencializar a autonomia e possibilitar que os alunos aprendam a aprender: oportunizar estratégias que conduzam os alunos à autonomia. Essas estratégias podem ser, por exemplo, nas atividades, nas relações em sala de aula. Isso pode ser conseguido planejando as atividades, usando os conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais, promovendo assim a independência do aluno levando-o à autonomia. Outra questão é a de promover estratégias que levem o aluno a organizar suas tarefas, pedir ajuda e fazê-los se dar conta dos erros e instigá-los como resolver.

Função 10: Avaliá-los conforme suas possibilidades reais e incentivar a auto-avaliação de suas competências: essa última função diz respeito à devolutiva que os professores necessitam dar aos seus alunos quanto às atividades. O docente deve avaliá-los como um todo, de forma processual, dando atenção em como os alunos usaram as ferramentas tais como pedir ajuda e como resolveram os problemas em sala.

Outro autor que também escreve sobre as funções do docente é Perrenoud (2000). O autor destaca dez competências para ensinar, que podem ser assim resumidas:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem: o professor trabalha a partir das representações dos alunos, dos erros e obstáculos à aprendizagem e conhecer os conteúdos a ser trabalhados com os alunos;

2. Administrar a progressão da aprendizagem: conceber e administrar situações problemas ajustadas aos níveis dos alunos, observar e avaliar os alunos em caráter formativo, criar laços com as outras disciplinas;

3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação: dar apoio e trabalhar com alunos portadores de dificuldades, estimular a cooperação e ajuda mútua entre os alunos;

4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho: suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido de trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de autoavaliação;

5. Trabalhar em equipe: elaborar um projeto de equipe, dirigir um grupo de trabalho, administrar crises ou conflitos interpessoais;

Essas cinco competências destacadas podem fornecer subsídios para a prática da autorregulação, ou seja, quando o professor organiza e propõe situações de aprendizagem ele cria um contexto que permite que o aluno organize seus estudos e também fornece situações problemas a fim de que o aluno possa buscar soluções. Ao fazer isso o professor estimula a vontade de aprender, envolve o aluno e estabelece a relação das atividades escolares coma importância do saber, promovendo ainda a oportunidade do aluno aprender a autoavaliar suas aprendizagens. Outra coisa importante que o professor pode usar é o trabalho em equipe, uma vez que um conceito importante no processo de autorregulação é o trabalho em equipe.

O autor ainda traz mais cinco elementos constituintes das competências docentes, sendo ele: a) Participar da administração da escola; b) Informar e envolver os pais; c) Utilizar novas tecnologias; d) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e) Administrar sua própria formação contínua.

É importante salientar que tanto as funções apresentadas por Zabala (1998) quanto por Perrenoud (2000) estão intimamente ligadas e corroboram para construção de estratégias de autorregulação da aprendizagem de professores e de alunos.

Todas as estratégias apresentadas são importantes para o docente construir o conhecimento junto aos alunos e proporcionar situações nas quais eles autorregulem sua aprendizagem.

O professor, ao ensinar, causa no aluno uma modificação nos esquemas de conhecimento levando-os a “reorganizar os esquemas prévios, mesmo que de forma parcial, fazendo com que sejam cada vez mais organizados, capazes de atribuir significado à realidade em alto grau” (MAURI, 2002, p.98). Essa mudança de esquemas poderia ser caracterizada como um processo de equilíbrio inicial /desequilíbrio/ reequilíbrio posterior. Nessa perspectiva o professor provoca desequilíbrio inicial desses

esquemas de conhecimento e de forma natural leva a um equilíbrio *a posteriori* (MAURI, 2002).

Esse desequilíbrio leva a um conflito das ideias devido a um conteúdo novo que está sendo apresentado ou a uma contradição interna dos esquemas de conhecimento. A função desses esquemas é provocar no aluno uma insatisfação das próprias ideias fazendo com que ele faça um ajuste de suas opiniões. É importante lembrar que não é somente um conteúdo novo, por exemplo, que pode levar ao desequilíbrio desses esquemas, mas as próprias opiniões dos alunos que surgem mediante um assunto novo.

Nessa perspectiva, o professor ajuda seus alunos a conseguir explicitar suas ideias pessoais a respeito do tema ministrado em aula. Oferece, ainda, aos discentes a “oportunidade de revê-las a fundo, ampliando suas experiências sobre o tema para que consigam perceber suas limitações e possam ensaiar algumas alternativas” (MAURI, 2002, p. 99). Após o docente ajudar os alunos a revisar as próprias ideias é fundamental que mesmo pouco a pouco familiarizem com os termos técnicos (científico) presentes no conteúdo. No processo de desequilíbrio é importante que o professor mostre aos alunos teorias e explicações daquilo que está sendo aprendido e eles podem usá-las na solução de problemas (MAURI, 2002).

Nota-se, pelo descrito até o momento, que o professor necessita auxiliar seus alunos de diferentes formas. Muitas vezes terá que mudar o método, outras enriquecer a informação oferecida, com exemplos, outras ainda imitando algum modelo, ou seja, “tudo isso está relacionado com a possibilidade de investir esforço nesse processo e de compartilhar a atividade entre professores e aluno” (MAURI, 2002, p. 100).

Nesse sentido é importante o docente observar suas práticas pedagógicas. É fundamental que reconheça quando uma forma de intervenção educativa é adequada bem como justificar o porquê da escolha de tal intervenção. É nesse aspecto que a concepção construtivista da aprendizagem, que configuram essa prática, “permite determinar quais são os métodos de ensino mais adequados” (ZABALA, 2002, p. 153).

Os processos de ensino aprendizagem que ocorrem nas salas de aula são complexos. Complexidade essa que em algumas vezes se perde, uma vez que alguns professores já não refletem mais sobre suas práticas, por isso, alguns docentes se veem por facilidade, tentados a “estabelecer modelos e modos de ensino universais, exclusivamente a partir das interpretações provenientes de alguma teoria da aprendizagem que tem sido frequente ao longo dos tempos” (ZABALA, 2002, p. 153).

Os professores, na tentativa de mudar essa situação de pegar e copiar esses modelos prontos de aula, por exemplo, podem refletir sobre algumas questões pontuais: quais atividades são apropriadas e preferíveis para aquele momento; se elas levam os alunos a refletirem sobre como desenvolver tal atividade bem como sobre as consequências das escolhas; se a atividade faz do aluno um sujeito ativo em sua realização; se leva o discente a pesquisar; qual o seu envolvimento e interação com a tarefa e a realidade; se leva o aluno a planejar, executar e avaliar seus resultados participando da atividade como um todo (ZABALA, 2002).

É nessa perspectiva que a presente pesquisa perpassa, considerando o papel ativo do discente. O aluno usa o instrumento diário como forma de direcionar a organização de seus estudos na escola e em casa, aprimorando a forma de registrar e narrar suas aprendizagens. Com isso o aluno pode planejar qual será a melhor forma para ele estudar, o que vai precisar para executar suas tarefas e depois avaliar o resultado do plano que traçou para fazer suas tarefas. Esse instrumento auxilia tanto o aluno na sua reflexão sobre suas atividades quanto ao professor em sua prática pedagógica. Como dito, o professor pode utilizar as informações contidas nos diários dos alunos para replanejar suas aulas e direcionar a organização de planejamentos para novos projetos.

Vale lembrar que o que foi destacado até o momento está relacionado tanto ao aluno quanto ao professor, contudo é importante ressaltar que o docente pode mostrar ao aluno estratégias que auxiliarão em suas tarefas tanto em sala de aula como em suas tarefas de casa.

Vimos que uma das ferramentas que podem auxiliar tanto os alunos quanto os professores a rever suas práticas é o uso de narrativas que também podem ser organizadas em forma de diários.

O trabalho que inspirou a utilização do diário na presente pesquisa denomina-se “Promoção de competências de auto-regulação da Aprendizagem no 1º ciclo: um estudo com diários no 4º ano de Escolaridade” de Silvia Maria Rios Raposo. A referida pesquisa objetivou

analisar a eficácia da implementação de uma intervenção no âmbito dos processos auto-regulatórios, através da leitura dos resultados provenientes da medida de aptidão aplicada (inventário de auto-relato); e a análise da eficácia da intervenção, através do estudo dos resultados da medida de evento adotada – centrada na tarefa (diários) (RAPOSO, 2010, p. 27).

Participaram do estudo quatro turmas de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental do Projeto “Sarilhos do Amarelo”. Dois instrumentos foram utilizados: o

Inventário de Processos de Auto-Regulação da Aprendizagem (IPPA) a partir de duas medidas – pré e pós-teste – e um conjunto de dez diários que foram preenchidos semanalmente pelos alunos referentes à execução do estudo, estruturado a partir do modelo do PLEA. O Quadro 2 descreve esse instrumento.

Quadro 2 - Questões presentes no diário de estudo

Fases do Modelo PLEA	Questões
Planificação	- Decidi começar a estudar porque _____ .
Planificação	- A primeira tarefa que fiz foi _____ porque _____ .
Execução	- Interrompi o meu estudo ____ vezes, para _____ .
Execução	- Durante o meu estudo, distrai-me com _____, mas voltei a concentrar-me porque _____ .
Avaliação	- No final, senti-me _____, porque _____ .
Avaliação	- Pensando sobre a forma como estudei hoje, acho que, na próxima vez, poderia/deveria: _____ .

Fonte: Raposo (2010, p.31).

Os alunos preenchiam semanalmente o diário e colocavam suas produções em um envelope que era entregue à pesquisadora. Os resultados indicaram que os alunos participantes da pesquisa “se tornaram mais autorreguladores das suas aprendizagens e desenvolveram estratégias de aprendizagem essenciais ao sucesso escolar” e a análise do conteúdo dos diários forneceu informações que auxiliaram a compreensão do processo de aprendizagem em “tempo real”(RAPOSO, 2010, p. 43).

A pesquisa supracitada suscitou nosso interesse em observar tal fenômeno na realidade brasileira. Como dito na introdução desse trabalho a questão norteadora foi assim delineada: Qual a contribuição da utilização dos diários de estudo para a autorregulação e autonomia no processo de aprendizagem?

O marco teórico ora apresentado demarca a direção que a presente pesquisa pretende seguir para a análise dos dados encontrados na realidade escolar. No próximo capítulo apresentamos o estudo empírico.

|

3. ESTUDO EMPÍRICO

A presente pesquisa é de caráter descritivo e qualitativo. Os estudos descritivos procuram explicitar propriedades, características e perfis de pessoas ou grupos por meio de coletas de dados e informações. Neste estudo, o pesquisador descreve, registra, analisa e interpreta o material da coleta de dados (MARCONI; LAKATOS, 2007).

A pesquisa qualitativa lida com fatos, pessoas e locais com o objetivo de compreender significados e interpretá-los à luz das teorias que fundamentam o fenômeno estudado. Esse tipo de pesquisa pode contar também com três elementos ditos como instrumentos de coleta de dados: fazer perguntas, observar eventos (e prestar atenção no que acontece) e ler documentos. (ANDRÉ, 2005).

É com esse “pano de fundo” que o presente trabalho se desenvolveu, acompanhando o processo de aprendizagem de alunos que participaram de um projeto de autorregulação. Conforme descrito anteriormente, a pesquisa teve como objetivo geral: analisar a utilização dos diários de estudo no âmbito dos processos da autorregulação e avaliação formativa e por objetivos específicos: (i) investigar a utilização do diário de estudo como um dos elementos de melhoria dos processos de autorregulação face aos estudos dos alunos em casa e na escola; (ii) analisar os argumentos que justificam a dispersão na realização das tarefas e a e a melhoria da autoavaliação dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; (iii) verificar a relação entre o desenvolvimento do projeto, tendo o diário de estudo como uma das estratégias, e a melhoria do desempenho dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; (iv) identificar o impacto no processo de autorregulação dos alunos participantes do Projeto por meio do IPAA (Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem).

3.1 Contexto da pesquisa

O projeto denominado “Aprender a aprender: As travessuras do Amarelo”, em que essa pesquisa se situa, prevê três frentes de trabalho: curso para professores e equipe pedagógica com a utilização do material denominado Auto-Regulação em crianças Sub-10- Projecto Sarilhos do Amarelo; acompanhamento do desenvolvimento do projeto em sala de aula e encontro com os pais. O projeto ainda prevê o acompanhamento do processo de aprendizagem das estratégias de autorregulação dos

alunos por meio da aplicação de vários instrumentos, sendo eles: Questionário de Auto-avaliação em um domínio; Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA); Inventário de Processos de Estudo (IPE); Questionário de Estratégias de Controle Volitivo (QECV); Questionário de Procrastinação (QP). Outro instrumento sugerido durante a formação dos professores e gestores foi o uso do diário sobre os procedimentos de estudo, material preenchido pelos alunos.

O projeto utiliza o livro infantil “As Travessuras do Amarelo” de autoria de Rosário; Núñez e González-Pienda (2007) que foi escrito no sentido de promover e trabalhar estratégias de autorregulação em crianças do ensino fundamental, possibilitando que o aluno construa determinadas estratégias que possibilitem uma ação mais autônoma no que diz respeito à organização de suas tarefas, estudos e ações cotidianas.

Por meio de uma narrativa são descritas as aventuras das cores do arco-íris e sua busca pelo amigo, Amarelo, que desapareceu no bosque. A utilização desta ferramenta – a narrativa - possibilita que as crianças possam construir algumas estratégias de aprendizagem e de processos de autorregulação (ROSÁRIO; NÚÑEZ E GONZÁLEZ-PIENDA, 2007)

Além dos materiais do projeto “Aprender a aprender: As Travessuras do Amarelo” serviu de base para a pesquisa a dissertação de mestrado intitulada “Promoção de competências de auto-regulação da Aprendizagem no 1º ciclo: um estudo com diários no 4º ano de Escolaridade” de Silvia Maria Rios Raposo. Como dito, a autora construiu um instrumento denominado diário que possui questões para avaliar como os alunos executam suas tarefas.

3.2 Participantes

Participaram do estudo alunos três escolas de tempo integral de uma cidade da região metropolitana de Campinas. Uma das escolas possuía duas turmas de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental e as outras duas apenas uma turma, totalizando quatro turmas. A seleção dos participantes foi por conveniência, a partir da devolução do termo de consentimento assinado pelos responsáveis. Participaram do estudo 99 alunos. A faixa etária variou de uma média de 9 a 14 anos. A tabela 1 apresenta o detalhamento dos participantes.

Tabela 1 – Participantes

Escola/número de participantes	Meninas	Meninos
Mirta Nascimento (30 alunos)	10	20
Sônia Barreto (32 alunos)	11	21
Rogério Ferreira (A) (20 alunos)	11	9
Rogério Ferreira (B) (17 alunos)	9	8

Fonte: Dados da pesquisa

Esse número de alunos é o total das quatro turmas que participaram do projeto. Vale destacar que houve datas pré-agendadas para o preenchimento, alguns alunos faltaram na data marcada, então essa totalidade é da turma e não de instrumentos preenchidos. O número de instrumentos preenchidos será melhor destacado nos resultados.

3.3 Instrumentos

Foram utilizados três procedimentos na produção do material empírico: a) o Inventário de Processos de Auto-Regulação da Aprendizagem (IPAA) a partir de quatro medidas – pré, duas intermediárias e pós-teste (Apêndice 1); b) Questionário de auto-avaliação (Apêndice 2); c) conjunto de três a seis diários que foram preenchidos pelos alunos referentes à execução do estudo (Apêndice 3).

O diário de estudo gerou a escrita de pequenas narrativas; as crianças ao longo do tempo de permanência no projeto foram descrevendo suas formas de organização

para o estudo no diário semiestruturado que trazia pequenos enunciados para o aluno completar, registrando suas ações em diversas situações de aprendizagem. Torna-se um instrumento de auto-relato das aprendizagens durante o desenvolvimento do projeto.

Tomando como base as perguntas do diário realizadas por Raposo (2010) descritas no capítulo 2, utilizamos o mesmo instrumento que foi reorganizado em comum acordo em reunião com as professoras que iram adotá-lo durante o desenvolvimento do projeto. O questionário foi dividido em dois tópicos: em casa e na escola e comparado com o utilizado por Raposo (2010) foram acrescentadas mais duas perguntas (*para trabalhar em grupo preciso e esta semana, pensando na história “ As travessuras do Amarelo” e nos meus colegas, aprendi que:*), conforme exemplo abaixo:

Em casa

- 1) Decidi começar a estudar porque _____.
- 2) A primeira tarefa que fiz foi _____ porque _____.
- 3) Interrompi o meu estudo ____ vezes, para _____.
- 4) Durante o meu estudo, distrai-me com _____, mas voltei a concentrar-me porque _____

Na escola

- 1) Para trabalhar em grupo, preciso:_____
- 2) Durante a atividade realizada com meu grupo percebi que _____.
- 3) No final, senti-me _____, porque _____.
- 4) Pensando sobre a forma como estudei hoje, acho que, na próxima vez, poderia/deveria: _____.
- 5) Essa semana, pensando na história “ As travessuras do Amarelo” e nos meus colegas, aprendi que: _____

3.4 Procedimentos de Coleta de dados

O critério de escolha da Secretaria de Educação para o desenvolvimento da pesquisa se deu por conveniência. Essa secretaria foi a primeira a adotar o projeto “As

travessuras do Amarelo”, sendo que no período da realização da pesquisa era a única que estava desenvolvendo esse trabalho no Brasil.

Inicialmente, foi realizado o contato com uma orientadora pedagógica responsável pelo acompanhamento do projeto para apresentar a proposta da pesquisa. Cabe ressaltar que essa pesquisa está atrelada a outras três pesquisas que também avaliam o desenvolvimento do referido projeto, como dito: Formação continuada e autorregulação da aprendizagem: concepções e práticas de professores participantes do projeto As travessuras do amarelo desenvolvida pela mestrandia Andréa de Oliveira Silva; Avaliação do processo de autorregulação e desempenho acadêmico de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental por Sylvia Bernadete Alves Salgado de Oliveira; Avaliação das atitudes que contribuem para a prática do estudo no ensino fundamental : a experiência de um projeto de autorregulação pela mestrandia Carolina Aparecida Araújo Tenca. Fomos orientados a formalizar o projeto de pesquisa no setor de protocolos da Secretaria Municipal. Após um mês recebemos o informativo de aprovação para a realização da pesquisa assinado pela Secretária de Educação.

Em seguida o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Campinas, que teve seu parecer aprovado em 23/09/2013, sob o número de parecer: 408.705 e número de CAAE: 18575213.5.0000.5481.

Tendo em mãos os documentos necessários, fizemos o primeiro contato com as diretoras e coordenadoras das escolas em uma reunião de formação do projeto. Fomos autorizados a acompanhar as reuniões de formação, principalmente as que estivessem focando a utilização do diário. Do total das seis escolas que estavam desenvolvendo o projeto foram selecionadas as escolas que atendiam o seguinte critério: a professora que era responsável pelo desenvolvimento do projeto também deveria ser a professora da sala de aula. Somente três escolas atendiam a essa exigência: Escola Sonia Barreto; Escola Mirta Nascimento; Escola Rogério Ferreira. O nome das escolas é fictício. Nesse momento foi explicada a necessidade da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (anexo 1) e combinado como cada escola se organizaria para tal procedimento. Conforme mencionado, quatro turmas participaram do preenchimento do instrumento

Como dito, o projeto prevê a utilização de instrumentos que foram coletados pela equipe responsável pelo projeto. Tivemos a autorização para a utilização desses materiais. Durante uma reunião de professores acompanhamos a discussão da utilização do diário. A formadora apresentou o modelo utilizado na pesquisa de Raposo (2010) e

solicitou que para o próximo encontro trouxessem ideias e adequações do instrumento para a realidade da rede municipal. No outro encontro foi realizada a discussão sobre o diário que gerou a organização do instrumento por nós utilizado.

Ficou combinado que cada professor deveria adequar a frequência do preenchimento considerando a realidade da sala. Nesse dia, as escolas que faziam parte da pesquisa se comprometeram a entregar os diários preenchidos até a última semana do mês na secretaria de educação. A pesquisadora ficou encarregada de ligar para uma orientadora responsável para retirar os diários preenchidos. Previamente todas as escolas receberam o modelo via email.

Assim como foram agendadas as retiradas dos diários de estudo, também foram marcados com a orientadora pedagógica responsável dias específicos para a retirada dos protocolos que continham os outros instrumentos utilizados nessa pesquisa: a) o Inventário de Processos de Auto-Regulação da Aprendizagem (IPPA) a partir de quatro medidas – pré, duas intermediárias e pós-teste; b) Questionário de auto-avaliação.

No próximo capítulo trataremos os procedimentos de análise de dados e os resultados do material empírico produzido.

4. RESULTADOS

Para os dados coletados, por meio de diário de estudo, foi realizada a partir dos pressupostos do método de análise de conteúdo, que se constitui como um conjunto “de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. (BARDIN, 1977, p.11).

Para essa pesquisa foi necessário fazer uso de categorias para melhor explicitação do resultado. A categorização, importante para a análise de dados, “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2012, p. 63).

Há dois caminhos para a elaboração de categorias criadas *a priori* e categorias não definidas. A primeira refere-se quando se pretende buscar uma resposta específica por parte do pesquisador e a segunda refere-se àquela relacionada à fala, discurso e escrita dos participantes da pesquisa. A segunda, usada na presente pesquisa, requer revisões constantes no material da análise (FRANCO, 2012).

Para a elaboração das categorias em primeiro lugar realizamos a pré-análise, fase na qual os dados são organizados, em seguida, a exploração do material, ou seja, a análise propriamente dita e por fim, o tratamento dos resultados e interpretação.

4.1 Diário de estudo

Conforme já explicitado, as perguntas contidas no diário a serem preenchidos pelos alunos foram adaptadas do trabalho de Raposo (2010) de acordo com a realidade escolar brasileira e divididas em duas partes: a primeira consiste em como os alunos se organizam para os estudos na casa e a segunda parte como se organizam para as tarefas na escola. Essas perguntas foram respondidas em forma de escritas narrativas retirada do preenchimento dos diários. Com a análise do conteúdo dos diários pretendemos responder aos dois primeiros objetivos específicos dessa pesquisa, como já destacado: (i) investigar a utilização do diário de estudo como um dos elementos de melhoria dos processos de autorregulação face aos estudos dos alunos em casa e na escola; (ii) analisar os argumentos que justificam a dispersão na realização das tarefas e a melhoria dos processos de autorregulação. Para tanto, analisamos algumas questões do diário

que nos dariam informações pertinentes aos objetivos estabelecidos: Em casa - 1, 2 (primeira parte), 4 (primeira parte); na escola 4 e 5. Renumeramos as questões que ficaram na seguinte sequência:

- 1) Decidi começar a estudar porque _____.
- 2) Interrompi o meu estudo ____ vezes.
- 3) Durante o meu estudo, distrai-me com _____
- 4) Pensando sobre a forma como estudei hoje, acho que, na próxima vez, poderia/deveria: _____.
- 5) Essa semana, pensando na história “ As travessuras do Amarelo” e nos meus colegas, aprendi que: _____

Após a análise das narrativas realizamos um agrupamento com as respostas similares em seu conteúdo, denominadas de categoria.

Os alunos das escolas Sonia Barreto e Mirta Nascimento preencheram os diários em três datas diferentes e os da Escola Rogério Ferreira em seis datas diferentes. A Tabela 2 aponta as datas de preenchimento:

Tabela 2– Datas do preenchimento do diário de estudo

Escola/ Data	1º registro	2º registro	3º registro	4º registro	5º registro	6º registro
Escola Sonia Barreto	29/08 N:32	17/09 N: 32	03/10 N: 32			
Escola Mirta Nascimento	27/08 N: 30	19/09 N: 30	22/10 N:30	25/09 N:20	18/10 N:20	29/10 N:20
Escola Rogério Ferreira (5º A)	13/08 N:20	28/08 N:20	12/09 N:20	26/09 N:17	18/10 N:17	31/10 N:17
Escola Rogério Ferreira (5º B)	14/08 N: 17	30/08 N:17	13/09 N:17			

Fonte: Dados da pesquisa.

N: refere-se a números de alunos que preencheram o instrumento na data.

É importante ressaltar que a Escola Sonia Barreto entregou os três registros, mas os das duas últimas datas (17/09 e 03/10) estavam incompletos, sendo que as questões 4 e 5 não foram respondidas pelos alunos. A seguir serão apresentados os dados organizados pelas questões dos diários.

Primeira questão – atividade em casa

A primeira pergunta tinha por objetivo compreender os motivos pelos quais as crianças decidem iniciar seus estudos, assim a questão formulada foi “*decidi começar a estudar porque...*”, pergunta relacionada com a primeira fase do modelo PLEA, o planejamento. As respostas dos alunos foram variadas e versaram sobre conteúdos relacionados ao futuro, a obrigatoriedade, a relação com a autoridade, as atividades escolares, dentre outras questões.

Essas respostas foram divididas em três categorias. Para trazer exemplos de cada uma das categorias utilizamos a sigla do nome da escola (MN = Mirta Nascimento); o número correspondente ao nome do aluno (13) e para a escola com duas turmas a sigla de cada uma delas (A ou B).

Categoria 1 - Indícios de autorregulação. As respostas dessa categoria apontam para o entendimento de que a decisão de começar a estudar está relacionada com a aprendizagem (aprender mais, aprender coisas novas, querer ser inteligente); com a perspectiva de futuro (ser famoso, para ser alguém na vida, ter um futuro bom); e da perspectiva da necessidade de melhorar o aprendizado (minhas notas estão baixas, tinha que melhorar, porque eu preciso, se não vou repetir o ano, para não ir mal no dia da prova, estava burro).

SB7: *Preciso melhorar na lição e nas provas.* (primeiro registro). *Preciso melhorar nas provas.*(segundo registro). *Preciso melhorar no estudo, leitura e provas.* (terceiro registro).

RF(A)8: *Decidi começar a estudar porque preciso.* (primeiro registro). *Quero sempre ir melhor.*(segundo registro). *Queria ir melhor.*(terceiro registro). *Estava indo mal.* (três últimos registros).

MN11: *Aprender coisas novas.* (mesmo argumento nas três narrativas).

SB25: *Para aprender e ganhar nota 10.* (primeiro registro) *Quero aprender mais.* (mesmo argumento nos dois últimos registros).

RF(A)10: *Gosto de aprender.* (primeiro registro).

MN30: *Estava burro* (mesmo argumento em duas narrativas).

Categoria 2 - Regulação externa. Nessa categoria foram agrupadas as respostas que ilustravam o início da realização da tarefa por uma exigência externa, sendo essa relativa à performance (ter ou tirar boas notas, passar de ano, melhorar notas, para ter um bom trabalho ou relativa à obrigatoriedade ou incentivo externo (tem prova, me incentivaram, tinha dever, preciso estudar, iria cair na prova, preciso melhorar nas notas).

SB22: *Melhorar a nota.* (mesmo argumento nas três narrativas)

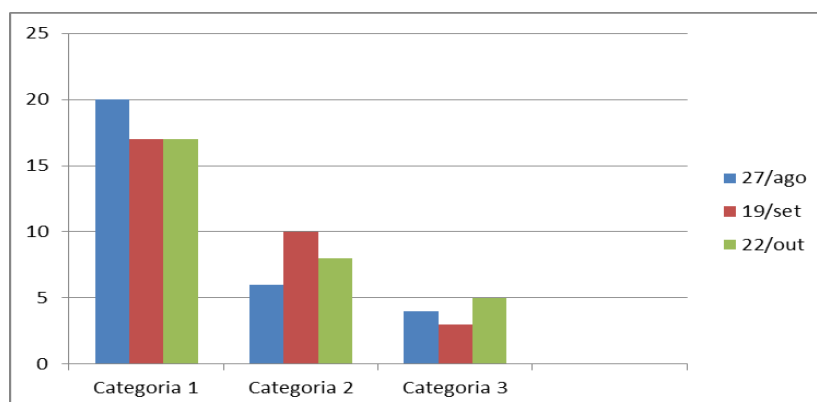
RF(B)5: *Tirar boas notas* (primeiro registro). *Passar de ano* (segundo, terceiro e quarto registros). *Tenho objetivos* (dois últimos registros).

SB26: *Pois minha mãe disse que posso ficar bom na prova* (primeira narrativa). *Minha mãe disse que é bom estudar* (terceira narrativa).

Categoria 3 - Respostas descartadas. Nessa categoria agrupamos as respostas nas quais a escrita estava ilegível ou que a criança deixou em branco.

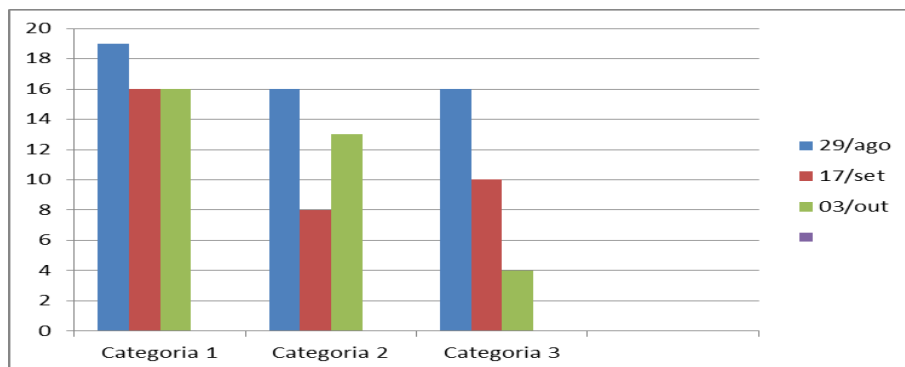
Os gráficos a seguir ilustram a forma de pensar dos alunos participantes do projeto As travessuras do Amarelo, retratados nos diários em diferentes momentos.

Gráfico 1 : Escola Mirta Nascimento: *decidi começar a estudar porque...*



Fonte: Dados da pesquisa

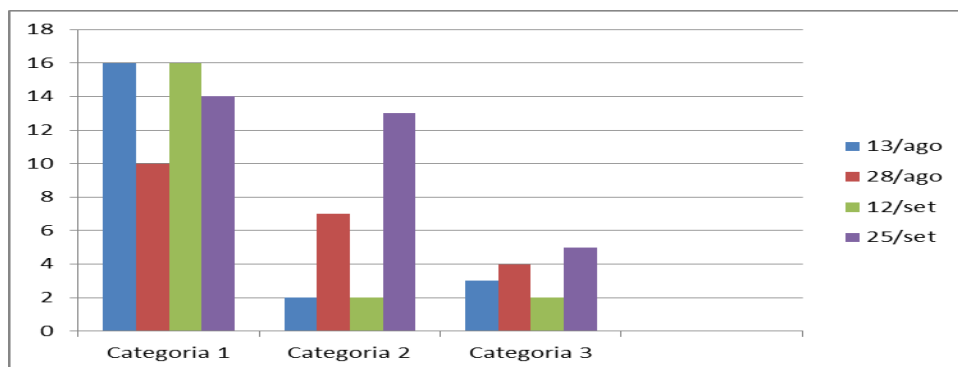
Gráfico 2- Escola Sonia Barreto- *decidi começar a estudar porque..*



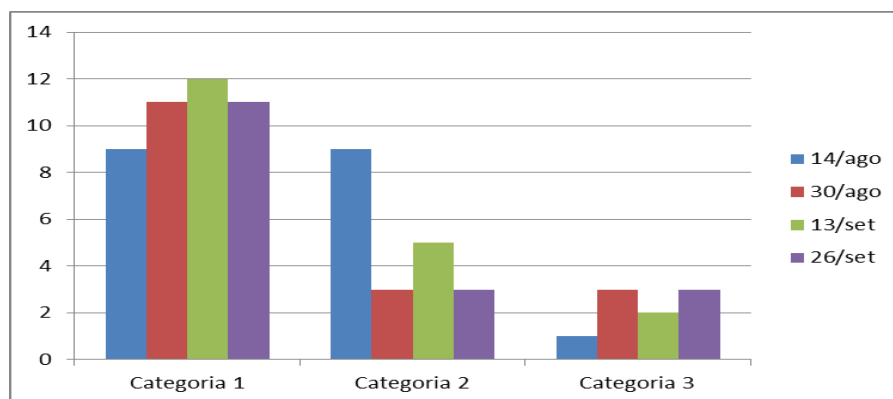
Fonte: Dados da pesquisa

Nesta escola nota-se pelo gráfico que as crianças responderam em sua maioria que decidiram começar a estudar para melhorar seu aprendizado. Isso comprova-se ao observar a categoria 3 que nas três datas teve um aumento significativo comparado com as outras categorias.

Gráfico 3- Escola Rogério Ferreira 5º A: *decidi começar a estudar porque...*



Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 4- Escola Rogério Ferreira 5° B: *decidi começar a estudar porque...*

Fonte: Dados da pesquisa

Os gráficos mostram que as crianças em sua maioria responderam que começam a estudar por motivos que dão indícios de condutas de autorregulação. Em todas as datas de coleta dos diários observa-se que é maior o número de respostas dos alunos que utilizam conteúdos relacionados ao conceito de autorregulação, conceito esse que traz em seu cerne o papel ativo do aluno em situações de aprendizagem. Parece não haver uma regularidade para a quantidade de respostas ao longo das coletas, em algumas datas há o acréscimo de determinadas respostas referentes a uma determinada categoria, por exemplo, no dia 25/09 na Escola Rogério Ferreira 5° A para a categoria 2. Quando comparamos essa coleta com a primeira data (13/08) há um aumento de respostas que chama a atenção. Não foi possível encontrar nos dados algo que revelasse que os alunos foram modificando suas razões para iniciar os estudos em decorrência da participação do projeto e da utilização dos diários. No entanto, os dados da Escola Rogério Ferreira 5° B apontam para um decréscimo de respostas da categoria 2, relacionadas com motivos extrínsecos ao sujeito.

Analisando de forma detalhada os argumentos dos alunos nas diferentes datas, no geral, os alunos responderam que começam a estudar para aprender mais. Essas respostas se repetem ao longo da segunda e terceira coleta.

Para algumas crianças não notamos mudanças nos argumentos quando consideramos os três ou seis registros. O aluno MN13 nas três coletas respondeu que decidiu começar a estudar porque *tem prova* demonstrando argumentos de obrigatoriedade, para obter nota favorável na prova. No entanto, alguns alunos demonstraram pensamentos diferenciados no preenchimento dos diários. Como

exemplo, a aluna MN5 que na primeira coleta respondeu que começou a estudar para ter boas notas, na segunda para passar de ano e na terceira porque quer aprender, demonstrando uma modificação nos argumentos.

Ao analisar as respostas que se enquadram na categoria 1, como os alunos (MN 15, SB32) que decidiram começar a estudar para ter um emprego bom no futuro, temos duas hipóteses para tais argumentos. Essas respostas podem estar relacionadas com uma motivação intrínseca ou por imposição dos pais ao falar sobre a importância do estudo.

De forma geral, os dados da realidade das escolas analisadas são bem diferenciados da pesquisa de Raposo (2010) que apontam uma diferença entre as respostas dos alunos no primeiro diário, 33% referiam motivos extrínsecos e na última coleta

todos os alunos passaram a olhar para o estudo como algo necessário, e não só obrigatório, para atingir bons resultados escolares, mas também como forma de melhorar (“*ser melhor aluno*”), de aprender mais com maior motivação e implicação (“*quero aprender*”) e principalmente pelo prazer que do estudo poderiam retirar (“*gosto de aprender*”) (RAPOSO, 2010, p. 36)

Outro fator que nos leva a novas reflexões é o fato de que na realidade pesquisadas, diferentemente da escola portuguesa estudada por Raposo (2010) os alunos desde o início apontavam motivos mais intrínsecos para o início dos estudos.

Segunda questão – atividade em casa

A segunda pergunta sobre a organização de estudo em casa foi: Interrompi meu estudo ____ vezes. Essa questão está relacionada com a segunda etapa do modelo PLEA, a fase da Execução, como destacado no quadro teórico. Após a leitura cuidadosa dos diários, organizamos as respostas em quatro categorias, a saber: Categoria 1 – redução do número de interrupções; Categoria 2 – aumento do número de interrupções ; Categoria 3 – permanência do número de interrupções; Categoria 4 - respostas nas quais a escrita estava ilegível, em branco e principalmente as que colocaram quantidades não quantificáveis (algumas vezes, muitas vezes ou poucas vezes).

Para a organização dos dados fizemos a análise de cada uma das respostas dos alunos participantes, utilizando a primeira e a última coleta. Se o aluno na primeira coleta indicou que parou duas vezes e na última coleta três vezes, o resultado foi +1, ou seja, houve o acréscimo de uma interrupção. Se o aluno interrompeu na primeira coleta 6 vezes e na última 2, o resultado foi -4, o que indica decréscimo de interrupções. Em

uma última situação, se houve a indicação de 1 interrupção na primeira coleta e 1 na última, o resultado foi =.

Considerando essa forma de análise, os resultados gerais das escolas ficaram assim configurados:

Tabela 3 – Número de interrupções

Escola/Turma	Categoria 1	Categoria 2	Categoria 3	Categoria 4
Escola Mirta Nascimento	5	7	3	16
Escola Sonia Barreto	8	1	-	30
Escola Rogério Ferreira-Turma A	7	2	3	8
Escola Rogério Ferreira-Turma B	9	1	4	3
Total	29	11	10	57

Fonte: Dados da pesquisa

Analisando a tabela 3 percebemos que há um prejuízo na análise considerando a categoria 4, a maioria das crianças não utilizou um número exato da quantidade de vezes. No entanto, com os dados contabilizáveis percebe-se nitidamente que houve uma redução de interrupções, o que parece demonstrar que os alunos durante a realização do projeto e também do preenchimento dos diários, começam a perceber a importância de se combater os distratores durante a realização das tarefas escolares.

Como dito anteriormente, a fase da execução na tarefa “refere-se à etapa de colocar o plano estabelecido em prática, à implementação de um conjunto organizado de estratégias de aprendizagem ao serviço das tarefas, ao controlo e monitorização da sua eficácia tendo em vista as metas propostas [...]” (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2007, p. 24). Portanto, durante a realização das atividades é importante que o docente inicialmente realize intencionalmente uma atividade utilizando estratégias adequadas para combater os distratores e, em um segundo

momento acompanhe as estratégias utilizadas pelos alunos dando *feedbacks* contínuos, para que aos poucos essas estratégias sejam utilizadas com autonomia pelo aluno.

Notadamente, dentro de uma perspectiva construtivista, além da importância da tomada de consciência por parte do aluno, o docente tem um papel fundamental, pois durante a realização das atividades - no caso de nossa pesquisa, as atividades do projeto - possibilita que os alunos reflitam sobre suas produções, suas dificuldades e formas de superação. As decisões sobre a aprendizagem são tomadas conjuntamente, professor e alunos decidem o que fazer, como e porque fazer (SOLÉ; COLL, 2010).

Mas quais foram os motivos dos distratores? Passemos agora para a análise da terceira questão: Durante o meu estudo, distrai-me com _____

Terceira questão – atividade em casa

Para a terceira pergunta, *durante meu estudo distrai-me com..*, as crianças apontavam várias questões que as distraiam. Convém ressaltar que o número de respostas não corresponde ao número de alunos participantes, pois algumas crianças apresentaram vários argumentos para suas distrações e algumas deixaram de responder. As respostas foram organizadas em três categorias:

Categoria 1: Distratores eletrônicos. As crianças aludiam a resposta entre : TV, computador, vídeo game, celular, como uma das maiores causas de distração nos estudos, como exemplo:

MN 4: *Distrai-me com TV* (mesmo argumento no primeiro e terceiro registro)

RF (B) 5: *Distrai-me com a TV* (mesmo argumento em todos os registros)

Categoria 2: Distratores contextuais. As crianças elucidaram barulho, brincar, vizinho, animais, conversar com amigo como forma de interrupção dos estudos, conforme exemplo:

SB 10: *Distrai-me com meu gato* (mesmo argumento no primeiro e terceiro registro)

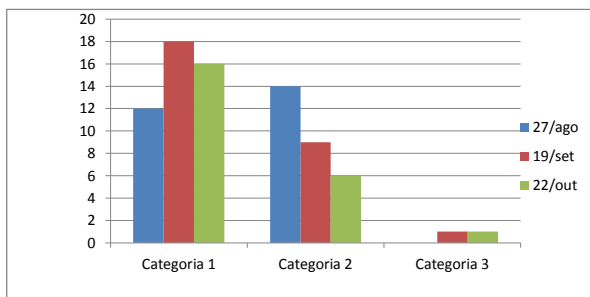
RF (A) 11: *Distrai-me com barulho* (mesmo argumento no primeiro, segundo, terceiro e quinto registro)

Categoria 3: Não houve relato de distração.

RF (A) 1: *Nada* (sexto registro)

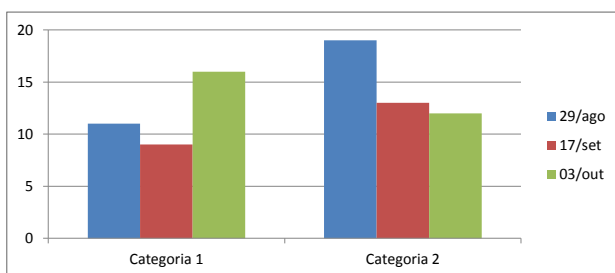
RF (A) 7: Nada (sexto registro)

Gráfico 5:-Escola Mirta Nascimento: Distratores durante o estudo



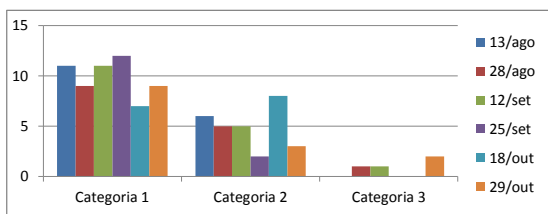
Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 6 - Escola Sonia Barreto: Distratores durante o estudo

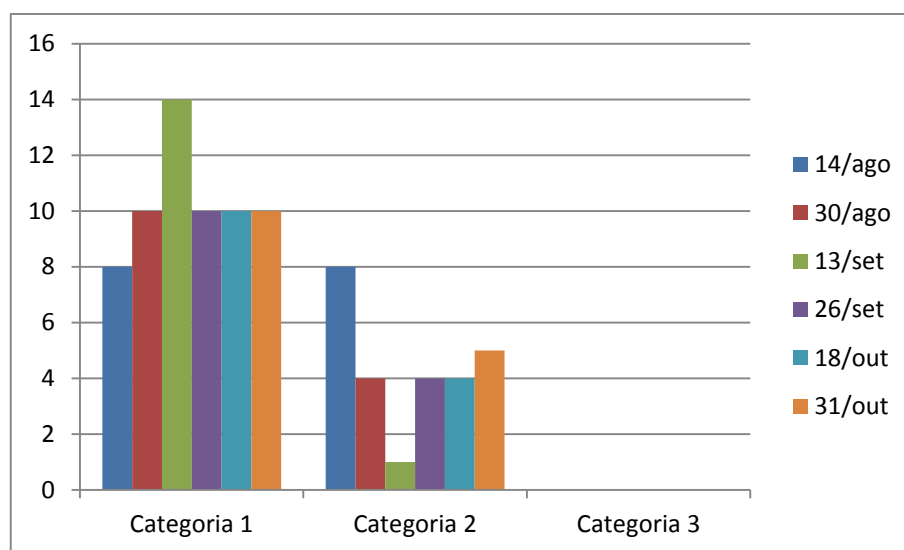


Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 7- Escola Rogerio Ferreira 5º A: Distratores durante o estudo



Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 8- Escola Rogerio Ferreira 5° B: Distratores durante o estudo

Fonte: Dados da pesquisa

As crianças demonstraram que interromperam seu estudo principalmente por distratores eletrônicos. Nota-se que na escola Sonia Barreto (gráfico 6) na data de 29/08 as crianças responderam que se distraíam nos estudos com barulhos, amigos, conversas coincidindo os resultados com distratores eletrônicos.

Projetos de autorregulação que se propõem a ampliar a repertório de estratégias de aprendizagem pelos alunos e que proporcione a reflexão sobre a utilização das mesmas no contexto escolar e fora dele favorecem o “desenvolvimento de atitudes positivas face à aprendizagem, do estabelecimento de objetivos realistas e desafiantes, do uso adequado de estratégias, da monitorização da realização escolar ou da autoavaliação dos processos e dos resultados”.

O reconhecimento de quais são os distratores mais frequentes apontados pelos alunos, pela equipe escolar pode auxiliar muito na organização e discussão com os discentes dos tempos e espaços de aprendizagem em busca de uma maior autonomia. (SILVA, SIMÃO, 2004, p. 60).

Quarta questão – atividade na escola

Na quarta pergunta, *Pensando sobre a forma como estudei hoje, acho que, na próxima vez*, as respostas foram: comportamento, dedicar mais, estudar mais, conversar

menos, aprender mais, atenção, PLEA, ajudar mais, melhorar nas matérias, ser melhor; agrupadas nas seguintes categorias:

Categoria 1 - Organização e transformação: comportamento, dedicar mais, estudar mais, conversar menos, aprender mais, atenção, PLEA, ou seja, aspectos que auxiliam na organização e execução de um bom trabalho, conforme exemplo:

MN 1: *Fazer mais coisa* (primeiro registro), *estudar mais* (segundo registro), *me concentrar na atividade* (terceiro registro)

SB 9: *Prestar mais atenção na explicação* (primeiro registro)

Categoria 2 - Interações sociais: Nessa categoria o aluno demonstra por meio de suas respostas a ideia da necessidade da procura de ajuda social tanto dos amigos como do professor como requisito para uma próxima vez que fizerem trabalho em sala de aula ajudar os pares, com destaque nas atividades de grupo, conforme exemplo:

SB 3: *Ajudar mais o meu grupo* (primeiro registro)

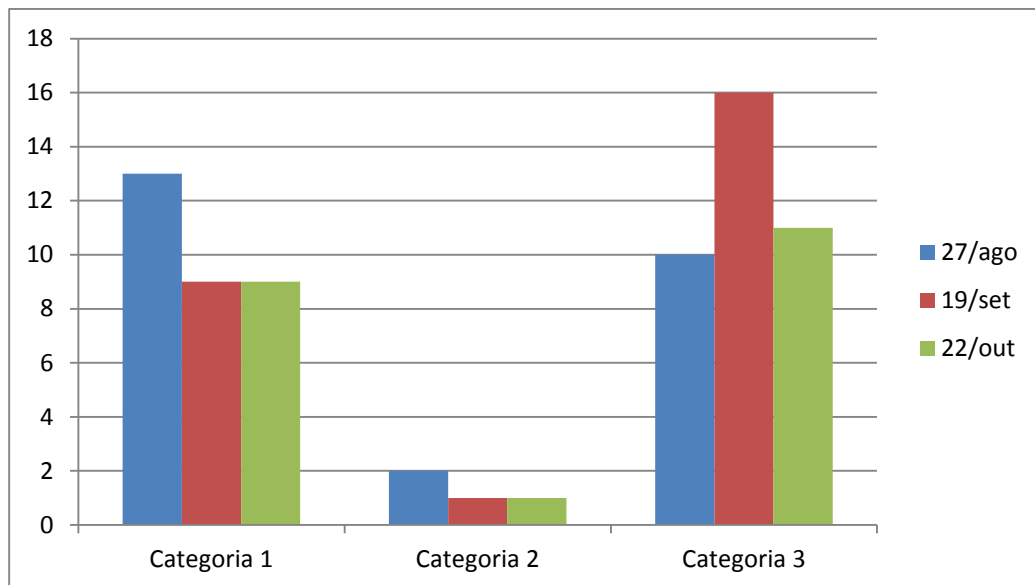
MN 2: *Ajudar meu grupo na próxima vez* (primeiro registro), *ajudar mais*(segundo registro), *ajudar o próximo* (terceiro registro)

Categoria 3- Envolvimento com o aprendizado: os alunos destacam ideias de ações que favorecessem a melhoria da aprendizagem e de aspectos que para a próxima vez poderiam resultar em um bom trabalho, como destacado nos exemplos abaixo:

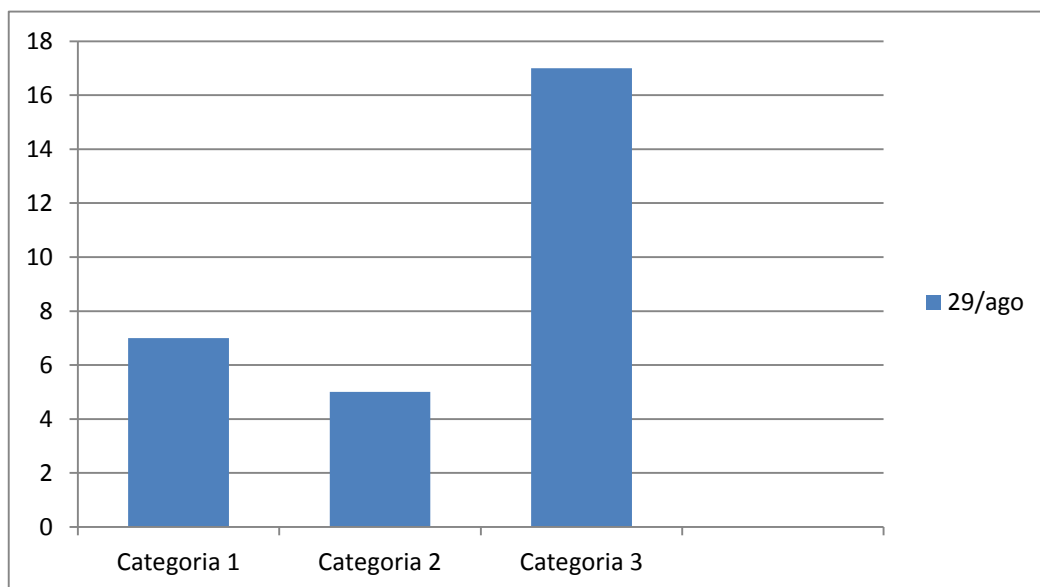
RF (A) 2: *Melhorar* (terceiro registro), *ser melhor* (quarto, quinto e sexto registro).

RF (B) 4: *Melhorar* (primeiro registro), *melhorar e prestar mais atenção* (segundo, terceiro e quinto registro); *melhorar e estudar mais* (quarto registro)

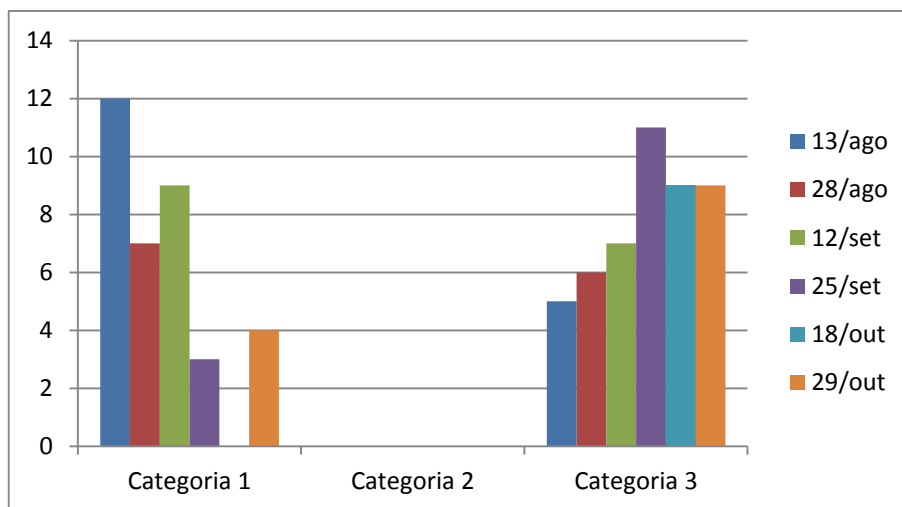
MN 6: *Esforçar mais* (primeiro registro), *fazer melhor* (segundo registro), *esforçar mais* (terceiro registro).

Gráfico 9- Escola Mirta Nascimento: *Forma de estudo*

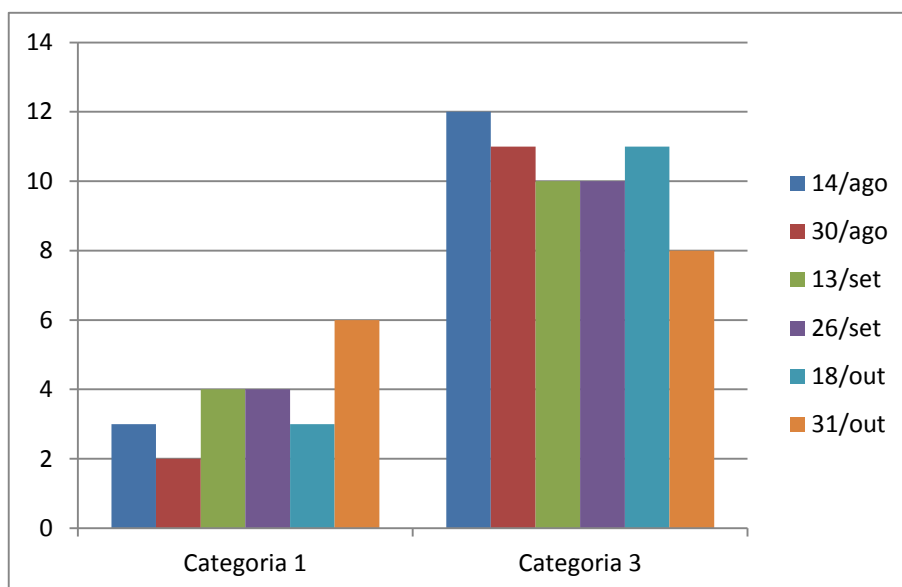
Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 10- Escola Sonia Barreto: *Forma de estudo:*

Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 11- Escola Rogerio Ferreira 5° A: *Forma de estudo*

Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 12 - Escola Rogerio Ferreira 5°B: *Forma de estudo*

Fonte: Dados da pesquisa

Quanto aos alunos, em sua maioria demonstrada nos gráficos anteriores, responderam que melhoraram ou que precisam melhorar as notas, os estudos, que se sentiram inteligentes, que precisa se dedicar mais ou ajudar mais. Na escola Mirta Nascimento e Sonia Barreto houve um aumento significativo do primeiro ao terceiro registro com relação à melhoria no aprendizado. Como dito, a Escola Sonia Barreto nos concedeu apenas os registros dos diários dos alunos em uma data.

Nota-se a influência do projeto por meio do relato encontrado nos diários, pois a maior parte dos alunos resgata a necessidade de organizar melhor a estrutura ambiental

para melhorar o ambiente físico e de utilizar o modelo PLEA. Não foi possível verificar uma mudança no padrão das respostas, no entanto, há uma distribuição interessante entre as três categorias encontradas, revelando que em todas as datas há a utilização de várias estratégias pelos alunos, validando a ideia de que os alunos conseguem definir os conceitos aprendidos, denominado de conhecimento declarativo (ROSÁRIO, 2004).

No entanto, uma das estratégias interessantes e que contribui para a autorregulação é o desenvolvimento da capacidade de pedir ajuda nas situações necessárias. Há poucas indicativas do uso dessa estratégia por parte dos alunos dessa realidade. Estudantes autorregulados, de forma regular costumam planejar seu estudo com o objetivo de aprender, estão a todo tempo monitorando suas ações e compreensões, e quando têm dúvidas, procuram ajuda social com os pares ou os adultos. (ZIMMERMAN, 2000, 2002)

Quinta questão – atividade na escola

Finalmente, no que concerne a última fase do Modelo PLEA, fase da Avaliação, à pergunta “*No final, senti-me ..., porque...*”, aludíamos a uma auto-avaliação de carácter emocional por parte dos alunos, esperando-se o surgimento de sentimentos positivos. Na quinta e última pergunta *Esta semana, pensando na história “As Travessuras do Amarelo” e nos meus colegas, aprendi que*, esperávamos encontrar uma autoavaliação registrada nos diários dos alunos frente à participação nas atividades do projeto, destacando a última fase do modelo PLEA. As respostas versaram sobre várias aprendizagens, que foram organizadas em quatro categorias, assim descritas:

Categoria 1 - Valores: as respostas denotam que as crianças demonstram ter aprendido com a história alguns valores como: respeito, ajuda, colaboração, escuta, como por exemplo:

SB 13: *tenho que aceitar cada um como é* (primeiro registro)

RF (B) 13: *nos importar mais com os outros* (primeiro registro), *ter respeito, ouvir a opinião dos outros e pensar junto* (segundo registro)

SB 8: *Muitas vezes precisamos de ajuda* (primeiro registro)

RF (A) 5: *Nunca devemos deixar ninguém pra trás* (quarto registro)

Categoria 2: Comportamento de estudo. As crianças listam determinados comportamentos que auxiliam a melhoria na organização dos estudos, tais como

melhorar atenção, trabalhar em grupo, utilização do PLEA, persistência, organização, por exemplo:

SB 14: *sempre trabalhar em grupo* (primeiro registro)

RF (B) 10: *Melhorei bastante* (segundo, terceiro e sexto registro)

RF (A) 3: *Tentar e tentar* (primeiro registro); *não podemos desistir* (segundo registro)

SB 3: *Precisamos usar o PLEA* (primeiro registro)

MN 18: *O PLEA é fácil de aprender e difícil de esquecer* (primeiro registro), *o PLEA é muito bom* (segundo registro)

Categoria 3: História - Aspectos relacionados com a história, como trecho que mais chamou atenção ou que a história trouxe de positivo, conforme exemplo abaixo:

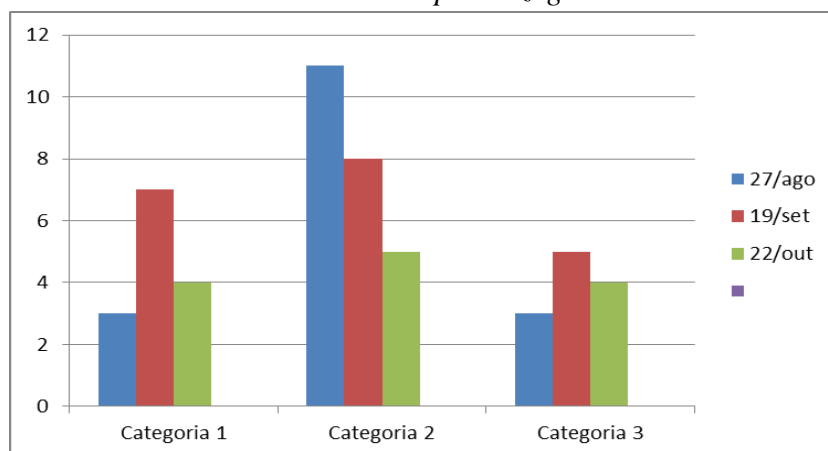
MN11: *Cada capítulo é um aprendizado para nós* (primeiro registro), *cada dia é uma aventura* (segundo registro), *cada capítulo é uma aventura a procura do amarelo* (terceiro registro)

MN 14: *O livro é legal e aprendi muitas coisas* (primeiro registro), *é bom para mim e o livro é alegre e bom* (segundo registro), *a história é legal* (terceiro registro)

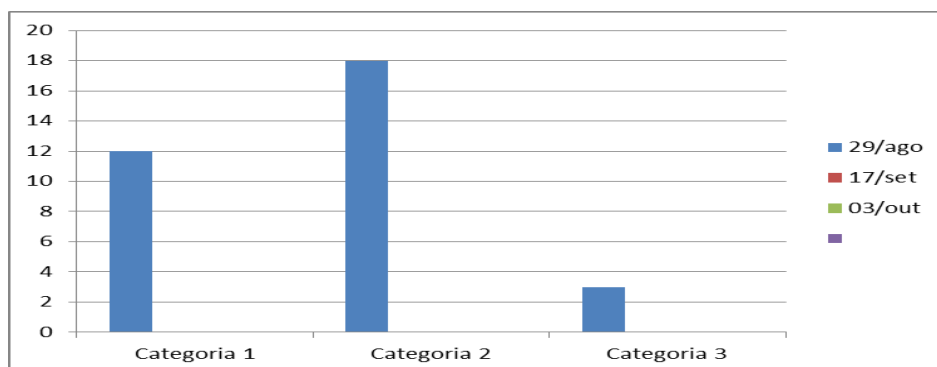
RFB 2: *Quando alcançamos algo difícil a alegria da conquista é maior.*

Categoria 4 - Respostas descartadas. Nessa categoria agrupamos as respostas nas quais a escrita estava ilegível ou que a criança deixou em branco.

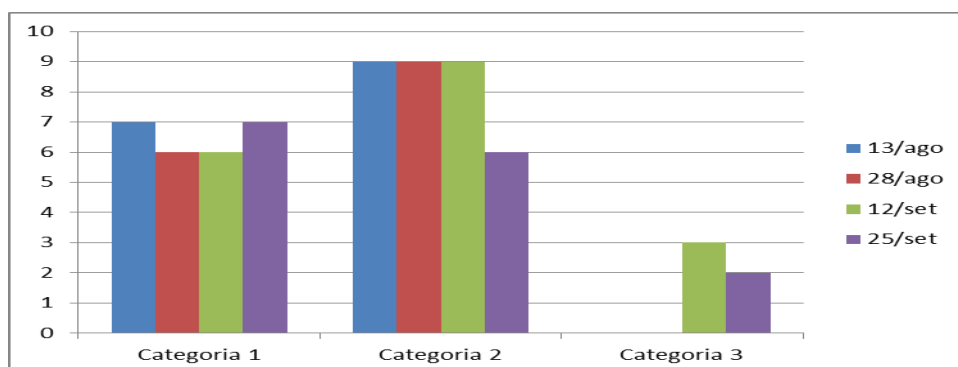
Gráfico 13 Escola Mirta Nascimento: *Aprendizagens*



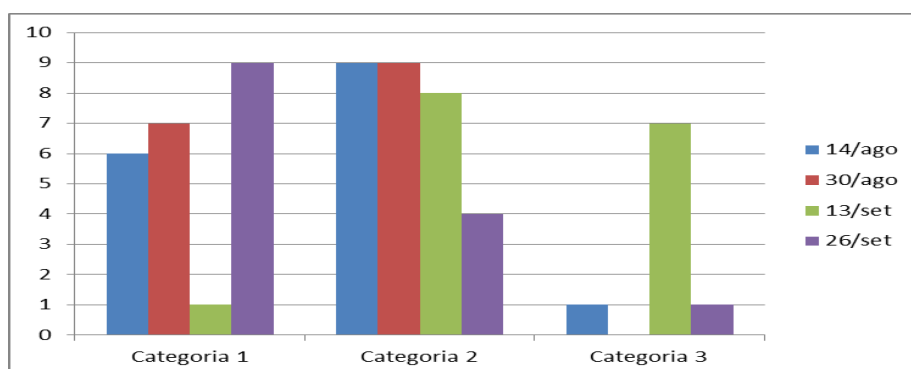
Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 14-Escola Sonia Barreto: *Aprendizagens*

Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 15- Escola Rogerio Ferreira 5° A: *Aprendizagens*

Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 16-Escola Rogerio Ferreira 5°B: *Aprendizagens*

Fonte: Dados da pesquisa

Nesta última questão, destacada nos gráficos anteriores, os alunos, na grande maioria dos registros, enfatizaram a aprendizagem de valores com a história “As Travessuras do Amarelo” e com os colegas (respeito, colaboração e paciência) e a

aprendizagem de comportamentos de estudo, como a importância de não desistir, de usar o PLEA como método de organização do trabalho. Algumas crianças focaram trechos específicos da história, aqueles que mais chamaram a atenção bem como o que a história trouxe de positivo.

A análise do conteúdo dos diários apontam para a utilização das estratégias de aprendizagem, como o modelo PLEA (ROSÁRIO, 2004), a adoção de estratégias de aprendizagem como: estabelecimento de objetivos e planejamento, procura de informação, estrutura ambiental (ZIMMERMAN, 2000), e a autoavaliação quando o aluno reflete sobre a importância e a consequente valorização da atividade (HADJI, 2011). Reforçamos a ideia de que a utilização do diário é uma ferramenta importante para o processo de tomada de consciência das ações e decisões pertinentes aos estudos.

Ainda, os dados dos diários demonstram de forma clara como os alunos se organizam para os estudos, quais os distratores e também novas aprendizagens e a influência do projeto nos argumentos apresentados pelos alunos, conforme descrito no parágrafo anterior. A seguir, apresentamos a análise quantitativa dos dados.

4.2 Análise do questionário de autoavaliação e do Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA)

Considerando o objetivo de verificar a melhoria da autoavaliação nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, avaliamos as diferenças das médias das avaliações aplicadas em quatro momentos ao longo do projeto e analisadas em pares por meio do teste t de student emparelhado. É importante ressaltar que o N tem quantidades diferentes nos resultados, como já apontados nos dados qualitativos. Os resultados estão apresentados na Tabela 4 e Tabela 5.

No que se refere à autoavaliação em Língua Portuguesa, houve diferença estatisticamente significativa entre a primeira e terceira avaliação e entre a primeira e a quarta avaliação, sendo que a maior média foi obtida na quarta avaliação e em algumas situações entre 2ª e 4ª avaliações. Verificamos diferença estatisticamente marginal entre a segunda e a quarta avaliação (Tabela 6).

Tabela 4 - Estatísticas referentes à comparação dos escores obtidas em diferentes momentos da avaliação da autoavaliação em Língua Portuguesa.

Avaliação da autoeficácia em Língua Portuguesa	N	Média	Desvio Padrão	T	df	p
Nota 1ª Avaliação	87	3,57	0,897	0,241	86	0,810
Nota 2ª Avaliação	87	3,54	0,950			
Nota 1ª Avaliação	75	3,47	0,935	-2,436	74	0,017*
Nota 3ª Avaliação	75	3,77	0,847			
Nota 1ª Avaliação	88	3,58	0,943	-2,714	87	0,008**
Nota 4ª Avaliação	88	3,84	0,771			
Nota 2ª Avaliação	69	3,58	0,961	-1,136	68	0,260
Nota 3ª Avaliação	69	3,75	0,914			
Nota 2ª Avaliação	85	3,64	0,937	-1,919	84	0,058
Nota 4ª Avaliação	85	3,87	0,784			
Nota 3ª Avaliação	70	3,73	0,916	-0,312	69	0,756
Nota 4ª Avaliação	70	3,77	0,802			

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

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

Quanto à autoavaliação em Matemática, a comparação das médias por meio do teste t de student emparelhado não apontou diferenças estatisticamente significativas, como pode ser observado na Tabela 5.

Tabela 5- Estatísticas referentes à comparação dos escores obtidas em diferentes momentos da avaliação da autoavaliação em Matemática.

Avaliação da autoeficácia em Língua Portuguesa	N	Média	Desvio Padrão	T	df	p
Nota 1ª Avaliação	86	3,79	1,030	0,141	85	0,888
Nota 2ª Avaliação	86	3,77	1,145			
Nota 1ª Avaliação	74	3,77	1,001	-0,278	73	0,782
Nota 3ª Avaliação	74	3,81	1,016			
Nota 1ª Avaliação	85	3,84	0,962	0,861	84	0,391
Nota 4ª Avaliação	85	3,74	1,002			
Nota 2ª Avaliação	69	3,74	1,171	-0,639	68	0,525
Nota 3ª Avaliação	69	3,84	0,994			
Nota 2ª Avaliação	83	3,81	1,142	0,374	82	0,709
Nota 4ª Avaliação	83	3,75	1,034			
Nota 3ª Avaliação	69	3,81	1,033	0,170	68	0,865
Nota 4ª Avaliação	69	3,78	1,027			

As diferenças das médias das avaliações relativas ao processo de autorregulação também foram verificadas também por meio do teste t de student emparelhado a fim de atender o objetivo de identificar se houve melhoria no processo de autorregulação dos alunos participantes, verificado por meio do IPAA. Foram consideradas, para a análise, as aplicações feitas em quatro momentos ao longo do projeto. Os resultados estão apresentados na Tabela 6.

Verifica-se que houve diferença estatisticamente significativa na comparação entre as médias de todas as ocasiões de avaliação, com exceção para a comparação entre a segunda e terceira avaliações e considerando uma diferença marginal entre a segunda e quarta avaliações. Em todas as comparações, as médias das avaliações posteriores foram maiores que as médias das avaliações anteriores.

Tabela 6 - Estatísticas referentes à comparação dos escores obtidos em diferentes momentos da avaliação do processo de autorregulação.

IPAA	N	Média	Desvio Padrão	T	df	p
Nota 1ª Avaliação	84	3,5630	0,76692	-2,060	83	0,043*
Nota 2ª Avaliação	84	3,7460	0,68136			
Nota 1ª Avaliação	75	3,4794	0,74182	-2,110	74	0,038*
Nota 3ª Avaliação	75	3,6844	0,71194			
Nota 1ª Avaliação	81	3,5021	0,74910	-4,010	80	0,000**
Nota 4ª Avaliação	81	3,9378	0,58758			
Nota 2ª Avaliação	76	3,7135	0,65703	0,849	75	0,399
Nota 3ª Avaliação	76	3,6301	0,67510			
Nota 2ª Avaliação	80	3,7472	0,65912	-1,968	79	0,053
Nota 4ª Avaliação	80	3,9439	0,55924			
Nota 3ª Avaliação	69	3,6457	0,70228	-3,161	68	0,002**
Nota 4ª Avaliação	69	3,9791	0,58057			

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

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

Os dados comprovam a melhora na autoavaliação de Língua Portuguesa, mas não na Matemática, fato que pode ser explicado por diversos fatores: a participação no projeto As Travessuras do Amarelo que também se constitui como um projeto de leitura; a intervenção mais pontual na área da Língua Portuguesa ocasionado pelo desenvolvimento do projeto; o aumento do interesse dos alunos por essa área, dentre

outros fatores. Durante a participação no referido projeto, as crianças tiveram “contato com um repertório de estratégias de aprendizagem que as ajudem nas suas aprendizagens escolares futuras e na vida” (ROSÁRIO; NUNEZ; PIENDA, 2007, p.7) e puderam, ainda, trabalhar em equipe e na resolução de problemas propostos pelo projeto. Esperávamos também que com as intervenções realizadas pudéssemos encontrar uma melhora na autoavaliação na Matemática, fato que não pode ser comprovado e que merece novas investigações.

Como se pode verificar no que diz respeito ao instrumento IPAA, a diferença entre o pré (1º momento) e o pós-teste (4º momento) é acentuada e estatisticamente significativa. Não existem grandes diferenças entre os momentos intermédios, o que sugere que a intervenção necessitou de tempo para que o efeito pudesse ser verificado.

Os resultados sugerem a necessidade de tempo para a aprendizagem das estratégias e, conseqüentemente, a organização das intervenções educativas devem considerar esse aspecto.

A melhora na autorregulação pode ser explicada pela participação no projeto As travessuras do Amarelo, mas também pode estar relacionada com a participação dos alunos participaram em outros projetos. Os dados qualitativos, a partir do relato das narrativas dos alunos apontaram também para mudanças gradativas ao longo do ano do desenvolvimento do projeto. Há, pelos resultados obtidos a necessidade de novas intervenções, principalmente, no campo da melhoria no aspecto dos distratores.

O fato das escolas serem de tempo integral nos mostrou como alunos participantes dessa estrutura se organizam para os estudos. Inferimos que os alunos geralmente ainda estudam somente para as provas, a partir da resposta sobre a primeira tarefa realizada, na qual a maioria respondeu Matemática e ou Português por ter prova, lição e ou suprir dificuldades.

Outra questão referente ao não estudar em casa se deu ao fato de que não houve transposição dos conhecimentos adquiridos no desenvolver do projeto para as tarefas de casa. Essa questão pode ser explicada de duas formas: 1) a compreensão dos alunos sobre as estratégias aprendidas e a intervenção dos docentes ficou centralizada nas questões escolares, não havendo a percepção de que as estratégias trabalhadas também se aplicam em situações cotidianas; 2) as crianças, como dito, não realizam suas tarefas em casa por conta do tempo que ficam na escola já que são escolas de tempo integral. Alguns alunos fizeram uso das estratégias de autorregulação como o planejar, a organização do local de estudo, material a ser utilizado na tarefa, auto-avaliação,

estabelecimentos de objetivos e procura de ajuda. Os alunos que não usaram dessa ferramenta destacaram a importância de usá-la nas próximas tarefas.

Outro aspecto avaliado no projeto foi a mudança de comportamento dos alunos principalmente nas tarefas realizadas na escola. Muitos listaram algum sentimento negativo relativo a algo que faltou para que o trabalho fosse realizado de forma completa. As conversas e o fato de alguns não saberem trabalhar em grupo foram respostas listadas pelos alunos como sendo um fator que dificultou a execução do trabalho. Fato é que esses comportamentos foram destacados como algo que querem ou podem mudar na execução de trabalhos futuros. Algumas respostas indicaram que os alunos gostaram da história, muitos se identificaram com as cores pelas suas características serem parecidas com as citadas no livro.

Considerações finais

Considerações finais

A revisão da literatura focada na autorregulação e na avaliação da aprendizagem (HADJI, 2011; ROSÁRIO; NUNEZ; PIENDA, 2007; ZIMMERMAN, 1998, 2000, 2002) ressaltam a necessidade de intervenções processo da autorregulação, do ensino de estratégias de aprendizagem e da implementação do projetos que trabalhem tais aspectos. Contudo, conforme levantamento bibliográfico, no Brasil, há poucas pesquisas que indicam a utilização de tais projetos nas escolas e do uso de diários de estudo.

As pesquisas, bem como a literatura indicou a importância dos professores em dominarem os conceitos da autorregulação de aprendizagem, a utilização de tais conceitos, bem como observar procedimentos dos alunos e saber como intervir para que assim possam utilizar as estratégias a fim de auxiliar os estudos em casa e na escola.

Realçamos a convicção que uma mudança na concepção dos alunos relativa aos processos auto-regulatórios e à sua utilização foi conseguida, verificando-se assim que o ensino com intencionalidade nos processos auto-regulatórios, nomeadamente do modelo PLEA, facilita e motiva a aprendizagem autónoma das crianças (ROSÁRIO et al., 2008).

Com base na descrição acima o intuito dessa pesquisa foi analisar a utilização do diário de estudo no âmbito dos processos da avaliação formativa. Optamos pelo uso de uma narrativa – As travessuras do Amarelo – uma história de fácil identificação pelos alunos aliada à utilização do diário, por entendermos esse como uma ferramenta auxiliar uma aprendizagem autónoma. É importante ressaltar que três escolas e quatro turmas no total participaram do projeto, cada qual com sua realidade no que se refere a localidade da escola. Sendo assim, as respostas variaram e também o número do preenchimento dos diários, entre três e seis datas diferentes, que para efeito comparativos prejudicou a análise.

Os dados revelaram, assim como os resultados da pesquisa de Raposo (2010, p. 41) que, “ao longo das aplicações, os alunos foram demonstrando deter um conhecimento a respeito do Modelo PLEA e da sua aplicação na prática que foram visíveis na informação recolhida dos diários”.

A utilização do diário possibilitou não só a nós pesquisadoras a forma de acompanhar o pensamento das crianças, mas principalmente o docente responsável pelo desenvolvimento do projeto, que tendo conhecimento dos procedimentos utilizados pelas crianças poderia intervir de forma a propiciar novas reflexões sobre as estratégias

de aprendizagem aprendidas e utilizadas durante o desenvolvimento das atividades propostas.

Notadamente, essa forma de agir tem uma relação direta com a perspectiva da avaliação formativa, considerada um recurso valioso cujo objetivo é o desenvolvimento da autorregulação, da autonomia.” (HADJI, 2011). Quando o docente opta por utilizar esse tipo de avaliação, cria oportunidades para o aluno regular e tomar consciência dos seus processos de aprendizagem, bem como de reorganizar sua prática pedagógica, em prol da melhoria do processo de ensino e aprendizagem, sendo considerada também como uma ferramenta de gestão (SILVA, 2000).

Segundo Raposo (2010) os profissionais que acompanham a aprendizagem dos alunos necessitam dar atenção ao desenvolvimento das estratégias de aprendizagem e ao processo de desenvolvimento da autorregulação, dando ênfase ao papel de agência do aluno face às tarefas de aprendizagem. (RAPOSO, 2010; SILVA, , 2009).

Com base nos diários de estudo dos alunos pudemos observar que muitos alunos se distraem com facilidade durante a tarefa em casa, mas que no decorrer do projeto vão indicando algumas mudanças de comportamento frente aos estudos. Ao apresentar o PLEA para os alunos, isso feito através da leitura dos capítulos do livro *As travessuras do Amarelo*, alguns alunos responderam em seus diários que as estratégias do PLEA faz com que haja uma organização no que se refere às suas tarefas. A possibilidade de registrar suas impressões a respeito da sua participação no projeto, nos dá a certeza de que o diário foi uma ferramenta importante para o desenvolvimento do projeto

Em outra questão foi solicitado aos alunos que respondessem os motivos da distração e quase por unanimidade os distratores mais destacados foram os eletrônicos como celular, vídeo game, tablet até mesmo barulho ou pessoas também foi listado como distrator, conforme relatado no capítulo dos resultados.

Uma questão que também nos chamou a atenção foi aquela em que os alunos tiveram que escrever que aprenderam com a história lida na semana e os resultados indicaram que a história de fato marcou e ajudou os alunos nos relacionamentos interpessoais tanto dentro como fora da escola.

Além desses aspectos mencionados e dos resultados apresentados no capítulo anterior, é importante destacar alguns procedimentos que precisam ser revistos em pesquisas futuras. Algumas respostas fugiram um pouco ao que se pretendeu com a pergunta. Isso se deve ao fato de que os alunos preencheram os diários sem uma explicação mais detalhada justamente para que fosse avaliada a sua percepção e

interpretação para com a pergunta. E isso aconteceu no preenchimento dos diários como um todo. Por exemplo, a questão que perguntava sobre a interrupção dos alunos também foi uma que nos mostrou bastante divergência nas respostas uma vez que esperávamos que eles respondessem, por exemplo, uma vez, duas, cinco; mas alguns não responderam ou responderam na primeira coleta ou não responderam na segunda e responderam na terceira deixando assim uma lacuna no que se refere à comparação nas respostas. Um fato que prejudicou muito a análise foi a utilização para essa questão, a utilização de termos como algumas vezes ou muitas vezes. O fato de garantirmos a participação dos docentes na elaboração dos itens necessários para a execução do diário não garantiu explicações mais precisas para o preenchimento de forma mais detalhada do mesmo pelos alunos. Assim, sugerimos uma revisão desse material para futuras pesquisas.

O resultado da validade da utilização dos diários, que retratam um movimento de reflexão sobre os procedimentos de estudo e estratégias de aprendizagem que foram aprendidos durante o desenvolvimento do projeto “As Travessuras do Amarelo”, provavelmente está aliado a outros fatores como o comprometimento e organização dos participantes (alunos e professores). Quanto ao cuidado com a organização do ambiente de aprendizagem, Rosário; Nunez; Pienda (2007, p.27) destacam que “o ambiente de aprendizagem desenha um papel crucial no ensino de estratégias, quer de um relacionamento interpessoal, quer da aprendizagem de controle”.

Com relação aos resultados oriundos das análises quantitativas dos instrumentos utilizados (IPAA) através do software SPSS é possível afirmar a melhoria no desenvolvimento das estratégias autorregulatórias nos alunos participantes do projeto “Aprender a aprender” e melhoria na autoavaliação para a disciplina de Língua Portuguesa. Outros elementos devem ser considerados neste contexto, como o trabalho das orientadoras pedagógicas e empenho dos professores durante o projeto e em outras atividades escolares. Além disso, existe também o fato das professoras da Secretaria de Educação da cidade de Indaiatuba passarem constantemente por capacitações com o objetivo de melhoria do desempenho escolar de seus alunos. Entendemos que tais resultados estão relacionados como a forma como o projeto foi desenvolvido pelas escolas participantes, sendo que o diário também era considerado como uma das estratégias utilizadas pelos docentes, dentre tantas outras.

Foi possível verificar, por meio dos dados produzidos durante a pesquisa, que o ensino apropriado de estratégias autorregulatórias aos alunos durante o ano de 2013 do

projeto “As travessuras do Amarelo” possibilitou e favoreceu aos alunos participantes a organização em seus estudos, tempo de estudo, atenção e concentração nas tarefas, poder de resolução de obstáculos, entre outros. Estes resultados aparecem paralelamente à utilização de outras estratégias de aprendizagem também importantes não só para a vida acadêmica, mas para a vida dos alunos fora dos muros escolares, tais como planejar, executar e avaliar.

Os resultados da nossa pesquisa indicaram os procedimentos utilizados pelos alunos do 5º ano, fato que pode contribuir para a tomada de decisões no âmbito das escolas e também para as formações continuadas. Mas há de se destacar que existem algumas limitações que precisam ser apontadas dentre elas a especificidade da realização do projeto, no contraturno e também o número reduzido de turmas contempladas com o projeto, sendo que os dados refletem apenas uma parcela da realidade escolar desse município.

Outros aspectos foram favoráveis tais como a organização da Secretaria de Educação, o envolvimento dos profissionais, a pontualidade na entrega dos dados solicitados, o fato de que todos os alunos receberam o livro paradidático e a frequência dos participantes nas reuniões.

O projeto nos possibilitou observar que os alunos puderam usar as estratégias de autorregulação em suas tarefas tanto em sala quanto em casa, visto ao comparar os diários em suas respectivas datas. Também verificamos que o projeto auxiliou no desenvolvimento cognitivo, comportamento e motivação, que juntos auxiliam na aprendizagem e autonomia.

Ao final da presente pesquisa apresentamos resultados que contribuem para a compreensão da importância do “empoderamento do aluno”, destacando a crescente necessidade de autonomia, conforme Rosário, Nunez e Pienda (2007), autores da do livro “As Travessuras do Amarelo” e precursores do projeto em estudo, que pode ser proporcionada com procedimentos didáticos, como a utilização dos diários de estudo.

“(…) a necessidade de estórias para as crianças é tão forte quanto a comida.”

Paul Auster

Referências

REFERÊNCIAS

ALLAL, L. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, L; CARDINET, J; PERRENOUD, P.(orgs): **Avaliação formativa num estudo diferenciado**. Coimbra, Almedina, 1986, p. 175-194.

ANDRE, M.E. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**, Brasílis, Liber livros, 2005.

ALFREDO, F. C.H.; **Avaliação formativa na formação de professores para o ensino básico de Angola**, 2013.176f. Dissertação (Mestrado em Educação)-, Pontifícia Universidade Católica, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas.

ALFREDO, F. C. H.; TORTELLA, Jussara. C. B. Avaliação da aprendizagem na formação de professores em angola. **Roteiro** (UNOESC), v. 37, p. 191-210, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BANDURA, A. **Social Learning Theory**. New York: General Learning Press, 1977a

BANDURA, A, **Social foundations of thought and action**. Englewood Cliffs, News: Prentice Hall, 1986.

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action**. Englewood cliffs, New Jersey, 1987.

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

BANDURA, A. A teoria social cognitiva na perspectiva da agência. In: BANDURA, A.; AZZI, R.; POLYDORO, S. A. J. (orgs.). **Teoria Social Cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre, Artmed, 2008, p. 69-96.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BOROCHOVICIUS, E. **Avaliação do emprego do problem-based learning (pbl) na disciplina de finanças**, 2012. 227f Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica, Programa de Pós- Graduação em Educação, Campinas.

BORUCHOVITCH, E; SCHLIEPER, M.D.M.J. Entendendo as Experiências de Sucesso e Fracasso em Português de Escolares Brasileiros. In: **XXX Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia**, 2000, Brasília. Anais da XXX Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, 2000.

CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova didática**, 14ª edição, Petrópolis, Editora Vozes, 1988.

CARLESSO, D. ; TOMAZETTI, E. M. Educação como reconstrução da experiência: uma possibilidade educativa na educação contemporânea. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 34, n. 3, p. 573-590, set./dez. 2009.

CARVALHO, F.A.H. de; **Reaprender a aprender: a pesquisa como alternativa metacognitiva.**, 2007. 152f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande do Sul, 2007.

COSTA, M.M.P.S. da. **Auto-avaliação das aprendizagens: representação prática dos professores de língua estrangeira**, 2009. 197f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação, Programa de Pós-graduação, Universidade do Minho, Portugal.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de conteúdo**. Brasília, 4ª Edição, Liber livros, 2012.

FREITAS, M.T.M; FIORENTINI, D,. As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. **Revista Horizontes**, Bragança Paulista, v.25, n.1, p.63-73, jan-jun 2007.

FRISON, L. M.B; VEIGA SIMÃO, A. M. Abordagem (auto) biográfica - narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. Porto Alegre: **Revista Educação/PUCRS**, vol.34, n°2/ 2011.

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Apresentação Saesp**. Disponível: <http://saesp.fde.sp.gov.br/2012/Arquivos/2_Apresentacao_do_site.pdf> Acesso em: 12 Mar. 2013.

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Boletins rede estadual**. Disponível: <<http://saesp.fde.sp.gov.br/2011/ConsultaRedeEstadual.aspx?opc=1>> Acesso em: 12 Mar. 2013.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Revista Ciência & Educação**, Lisboa, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Trad. Francisco Pereira. Ed. UNIJUI, Ijuí, 1998.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, B.A; BARRETO, E.S.S.; ANDRÉ, M.D.A. **Políticas docentes no Brasil: um Estado da Arte**. Ministério da Educação. Brasília, 2011.

GUIMARÃES, S.E.R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Psicologia: reflexão e crítica**, p. 143-150, Rio Grande do Sul, 2004

HADJI, C. **Ajudar os alunos a fazer a autorregulação de sua aprendizagem: porque? Como?** (Visando um ensino com orientação construtivista) Trad. Laura Pereira. Editora Melo, Pinhais;, 2011.

HERBERTZ, D. H. **Diários de aula**: refletindo as dimensões Pedagógicas das Professoras de Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. 2012, 176f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande do Sul.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições, 22ª edição, São Paulo, Cortez, 2011.

MARCONI, M.A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados, 6ª Ed., São Paulo, Atlas, 2007.

MAURI, T. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares. In Coll, **O construtivismo na sala de aula**, p.79. Editora Ática, São Paulo, 2002.

MARTINEZ, L.F, FERREIRA, A. I. **Análise de dados com SPSS – Primeiros Passos**. Porto, IMM Artes Gráficas, 2007.

MORAES, D. A. F.de. **Avaliação formativa**: ressignificando a prova no cotidiano escolar, 2008.146f.Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Londrina, Programa de Pós-Graduação em Educação,Londrina.

NACARATO, A. **As narrativas autobiográficas de professores: gêneros discursivos como instrumento de (auto) formação**. In: BUENO,L.; LOPES M.A.P.T.; CRISTOVÃO, V.L.L. (orgs): Gêneros textuais e formação inicial, capítulo 11, pp. 261-279, 2013.

NÓVOA, A., **Professores: imagens do futuro presente**. Educa. Lisboa, 2009.

NUNEZ, I. B.. **Estudo das Necessidades Formativas de Professores (as) do Ensino Médio, no contexto das reformas curriculares**, 2004. Disponível: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t089.pdf>. Acesso em março de 2013.

OLIVEIRA, G.A.; OLIVEIRA, M.F.K. **Levantamento e análise das necessidades docentes dos professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do município de Atibaia: Subsídios para elaboração de Programas de Formação Continuada**, Projeto de Iniciação Científica não publicado realizado pela FAAT- Faculdades Atibaia, Atibaia, 2012.

PERRENOUD, P.L'**evaluation des élèves.De lafabrication de l' excellence à laregulationdesapprentissages. Entre deux logiques**. Bruxelles: De BoeckUniversitè, 1998.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Trad: Patrícia Chittoni Ramos, Artmed, Porto Alegre, 2000

PINTO, A.L.G; Percursos de letramento em narrativas de professores: subsídios para a reflexão sobre a formação inicial. **Horizontes**, v. 24, n. 2, p. 151-159, jul./dez. 2006

POLYDORO, S.A.J.; AZZI, R.G. (2009). Autorregulação da aprendizagem na perspectiva sócio-cognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Revista Psicologia da Educação**, 29, pp.75-94.

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

REIS, P.R. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./dez. 2008.

RIVIÈRE, A.A teoria cognitiva social da aprendizagem: implicações educativas. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**, Artmed, volume 2, Porto Alegre, 1996.

ROSÁRIO, P., Trigo, J. & Guimarães, C. Estórias para estudar, histórias sobre o estudar: narrativas auto-regulatórias na sala de aula. **Revista Portuguesa de Educação**, nº 16 n.2, 117-133, 2003

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

ROSÁRIO, P., NÚÑEZ, J; GONZÁLEZ-PIENDA, J. **Sarrilhos do amarelo**, Editora Porto, 2007.

ROSARIO, P., NÚÑEZ, J; GONZÁLEZ-PIENDA, J. **Auto-regulação em crianças sub-10: projecto Sarilhos do Amarelo**. Universidade do Minho, Portugal, 2007.

ROSÁRIO, P. et al, **Storytelling as a promoter of Self-Regulated Learning (SRL) throughout schooling**. In A. Valle, J. Núñez, R., Cabanach, J., González-Pienda, J., & Rodríguez, S. (Eds.), *Handbook of instructional resources and their applications in the classroom* (pp. 107-122). NY: Nova Science, 2008

RODRIGUES, A; ESTEVES, M. **A análise de necessidade na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

RODRIGUES, R.L. de A., Narrativas de alunos e professores: uma construção conjunta de identidades profissionais. **Revista Soletas**. Rio de Janeiro, n. 25, pp.1-20, jan.-jun. 2013.

SCHLIEPER, M.D. M.J. **As estratégias de aprendizagem e as atribuições de causalidade de alunos do ensino fundamental**, 2001. 145f Dissertação Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas.

SCHUNK, D. The self-efficacy perspective on achievement behavior. **Educational Psychologist**, n.19, 199-218, 1984

SCHUNK, D. Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic setting. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), **Self-regulation of learning and performance issues and educational applications** (pp. 75-99). Hillsdale: Erlbaum, 1994

SCHUNK, D. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. **American Educational Research Journal**, 33, 359-382, 1996

SERAFIM, T. M. **A estratégia de pedir ajuda de estudantes de ensino fundamental**, 2009.139f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas.

SERAFIM, T. M.; O pedir ajuda: concepções dos estudantes do ensino fundamental. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 1, p. 159, 2010.

SILVA, A.M. C. E. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas de reflexão em formação. **Revista Educação e Sociedade**, Ano XXI, nº 72, 2000, pp. 89-109.

SILVA, M.A.; WENDT, G.W.; ARGIMON, I.I.de L.; A teoria da autodeterminação e as influências socioculturais sobre a identidade. **Psicologia em revista**, v.16, p.351-369, Belo Horizonte, 2010

SILVA, R.M.F.M.da, **Etapas processuais do trabalho de casa e efeitos autorregulatórios na aprendizagem de inglês: um estudo com diários de TPC no 2º Ciclo do Ensino Básico**, 2009. 259f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação), Programa de Pós-graduação, Universidade do Minho, Portugal.

SIMÃO, A.M.V; Entrelaçar experiências narrativas com a autorregulação da aprendizagem. In: ABRAHÃO, M.H.M.B; PASSEGI, M. de C.; SOUZA, E.C de. (org), **Coleção Pesquisa (Auto) Biográfica**, n.34, pp. 113-139, Lisboa, 2012.

SOLÉ, I. Disponibilidade para aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: Coll, C.: **O construtivismo na sala de aula**. Ática, São Paulo, 2002

SOUZA, L. de M. de. **Desenvolvimento profissional de professor (a) e reflexividade na educação infantil: diários de aula e a reflexão da ação pedagógica**, 2011.104f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe. Programa de Pós Graduação em Educação, Sergipe.

SOUZA, L. F. N. I. de. **Auto-regulação da aprendizagem e a matemática**, 2007. 202f Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas.

TASSONI, E. C. M. Dimensões afetivas na relação professor-aluno. In: Sérgio Antônio da Silva Leite. (Org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. 1ªed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, v., p. 47-74.

TEIXEIRA, A.P.F., **Estratégia de autorregulação na aprendizagem em história: estudo no 2º ano do ciclo básico**. 2004, 153f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação), Universidade do Minho, Programa de Pós-Graduação, Portugal.

WITTER, G.P; LOMÔNACO, J.F.B. **Psicologia da aprendizagem**. EPU, São Paulo, 1984

ZABALA, A. **Prática educativa: como ensinar**. 10ª Reimpressão, Trad: Ernani Rosa, Porto Alegre; Artmed, 1998.

ZABALA, A. **Os enfoques didáticos**. In: Coll. O construtivismo em sala de aula, p.153. Editora Ática, São Paulo, 2002.

ZABALZA, M. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**, Trad: Ernani Rosa, Porto Alegre. Artmed, 2004.

ZIMMERMAN, B. Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), **Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice** (pp. 1-19). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 1998.

ZIMMERMAN, B. Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds), **Handbook of self-regulation**. New York (pp. 13-39). San Diego: Academic press, 2000

ZIMMERMAN, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. **Theory into practice**, 41 (2), 64-70, 2002.

Anexo 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que fui devidamente esclarecido (a) sobre os objetivos e a metodologia de desenvolvimento da pesquisa intitulada “Autorregulação: o uso de diários de estudo por alunos do 5º ano do ensino fundamental” que está sendo realizada sob a responsabilidade do (a) mestrando (a) MARIA FERNANDA KOSOUR DE OLIVEIRA 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 Investigar a implementação do diário de estudo como instrumento de melhoria dos processos de autorregulação face aos estudos dos alunos, segundo concepção dos professores; analisar a relação da utilização do diário de estudo com a melhoria do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática; verificar a relação da utilização do diário de estudo com a melhoria da percepção de auto-eficácia nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.
- Meu envolvimento nesse estudo é voluntário, não significando qualquer vínculo ou remuneração autoavaliação pelas informações;
- Ao conceder uma narrativa, sobre o referido tema, minha identidade será mantida em sigilo
- As informações que vier a prestar poderão ser utilizadas apenas para os fins de realização do presente estudo;
- 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;
- Este termo de consentimento, assinado em duas vias, uma das quais ficará em meu poder, contém o endereço e telefone para contatos com o pesquisador e o Comitê de Ética da PUC-Campinas.

Campinas, ____/____/____

Sujeito da Pesquisa:**Pesquisador Responsável:**

NOME COMPLETO

Maria Fernanda Kosour de Oliveira

RA 13503594

E-Mail: mafekol@yahoo.com.br

Celular: (11) 97326-5462

CEP: “Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas, no telefone (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br, endereço Rod. Dom Pedro I, km 136, Parque das Universidades, Campinas-SP, CEP: 13086-900, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 as 17h00”.

**CCHSA
PPGE /PUC - Campinas
Rodovia D. Pedro I, Km 136
Parque das Universidades
CEP 13086-600
Campinas/SP
Tel.: (19) 3343-7408 / 3343-7415
poseduc.cchsa@puc-campinas.edu.br**

Apêndice 1
Inventário de Processos de Auto-Regulação da Aprendizagem

<u>PARA RESPONDER PENSE EM TODAS AS DISCIPLINAS</u>	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
<p>1. Faço um plano antes de começar a fazer um trabalho. Penso no que vou fazer e no que é preciso para o completar.</p> <p><i>- Por exemplo, se tenho de fazer uma atividade sobre os dinossauros, penso no texto, nas fotografias que quero colar, onde pode estar essa informação, a quem vou pedir ajuda, ...</i></p>	1	2	3	4	5
<p>2. Durante as aulas ou no meu estudo em casa, penso no meu comportamento e no que preciso mudar para atingir os meus objetivos.</p> <p><i>- Por exemplo, se tenho anotações no caderno que minhas tarefas não estão boas, se os professores algumas vezes chamam a minha atenção, se minhas notas baixaram, penso no que tenho de fazer para melhorar.</i></p>	1	2	3	4	5

Apêndice 2**QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO**

Relativamente às disciplinas abaixo indicadas considero-me:	Ruim	Um pouco ruim	Mais ou menos	Bom	Muito bom
Língua Portuguesa					
História					
Matemática					
Ciências					