



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

BEATRIZ SILVA ZIVICH

**CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA E A AUTORREGULAÇÃO
DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO**

Londrina
2022



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2022

BEATRIZ SILVA ZIVICH

**CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA E A AUTORREGULAÇÃO
DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Paula Mariza Zedu Alliprandini

Londrina
2022

Zivich, Beatriz Silva.

Crenças de autoeficácia e a autorregulação da aprendizagem de alunos do ensino fundamental no contexto do ensino remoto / Beatriz Silva Zivich. - Londrina, 2022. 93 f.

Orientador: Paula Mariza Zedu Alliprandini.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

Inclui bibliografia.

1. Autoeficácia - Tese. 2. Autorregulação - Tese. 3. Ensino remoto - Tese. 4. Ensino fundamental - Tese. I. Mariza Zedu Alliprandini, Paula . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

BEATRIZ SILVA ZIVICH

**CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA E A AUTORREGULAÇÃO
DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Paula Mariza Zedu
Alliprandini
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof.^a Dr.^a Francismara Neves de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof.^a Dr.^a Luciane Guimarães Batistella
Bianchini
Universidade Norte do Paraná – UNOPAR

Londrina, 06 de abril de 2022.

Foi pensando nas pessoas que desenvolvi este estudo,
por isso dedico este trabalho a todos aqueles a quem
esta pesquisa possa ajudar de alguma forma.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, que fez com que meus objetivos fossem alcançados, durante todos os meus anos de estudos e por permitir que eu tivesse saúde e determinação para não desanimar durante a realização deste trabalho.

Agradeço aos meus pais, Sérgio e Nilce, que me incentivaram nos momentos difíceis, por todo o apoio e ajuda, que muito contribuíram para a realização deste trabalho.

À professora Paula, por ter sido minha orientadora e ter desempenhado tal função com total dedicação, pelas correções, ensinamentos e pela paciência com a qual guiou o meu aprendizado, permitindo-me apresentar um melhor desempenho.

Às professoras que compõem as bancas de qualificação e de defesa, Francismara Neves de Oliveira e Luciane Guimarães Batistella Bianchini, pelos pertinentes apontamentos que enriqueceram este estudo.

Quero agradecer a todos aqueles que contribuíram, de alguma forma, para a realização desta pesquisa e a todos que participaram, direta ou indiretamente do desenvolvimento deste trabalho.

Aos membros do grupo de pesquisa “Cognitivismo e Educação” que me incentivaram e que, certamente, tiveram impacto na minha formação acadêmica.

Por fim, reconheço a importância da Universidade Estadual de Londrina no meu processo de formação, agradeço por tudo o que aprendi ao longo dos anos de estudo nesta instituição.

*“Os indivíduos são produtores de suas
circunstâncias de vida, e não meros
resultados delas.” (Albert Bandura, 2008)*

ZIVICH, Beatriz Silva. **Crenças de autoeficácia e a autorregulação da aprendizagem de alunos do ensino fundamental no contexto do ensino remoto.** 2022. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

RESUMO

A autorregulação e a autoeficácia acadêmica consistem em importantes processos cognitivos que envolvem a definição de objetivos, o planejamento e o desenvolvimento de ações para atingir metas estabelecidas. Essa pesquisa buscou analisar as relações entre as crenças de autoeficácia e o processo de aprendizagem autorregulada de alunos, considerando o contexto do ensino remoto. Participaram da pesquisa 45 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, sendo 65% do gênero feminino e 35% do masculino. Do total de alunos, 51% estudavam no período matutino e 49% no período vespertino. Os instrumentos utilizados foram: uma ficha de caracterização do participante, o Roteiro de Avaliação do Senso de Autoeficácia (MEDEIROS *et al.*, 2000) e a Escala de Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2010), adaptados para o contexto do ensino remoto. Os resultados obtidos, por meio da ficha de caracterização do participante, indicaram que eles sentem falta dos amigos e dos professores, assim como, do ambiente da escola. Quanto às crenças de eficácia para aprender, os resultados evidenciaram um nível de médio a alto. Já em relação ao nível de autorregulação, os resultados demonstraram que os participantes não colocam em prática estratégias de aprendizagem disfuncionais com muita frequência. Porém, precisam desenvolver seu repertório de estratégias de aprendizagem, uma vez que utilizam, com baixa frequência, estratégias cognitivas e metacognitivas. Verificou-se uma correlação significativa positiva entre a autoeficácia relacionada à percepção do desempenho acadêmico, tendo como referência a avaliação de outros ou a comparação com os pares e a autoeficácia relacionada ao desempenho acadêmico e à ausência do uso de estratégias metacognitivas disfuncionais. Também houve correlação significativa positiva entre o senso total de autoeficácia e a autoeficácia relacionada ao desempenho acadêmico, assim como, a autoeficácia relacionada à percepção do desempenho acadêmico, tendo como referência a avaliação de outros ou a comparação com os pares e à ausência do uso de estratégias metacognitivas disfuncionais. Esses resultados reforçam a importância da persuasão social e da interpretação do próprio desempenho em relação ao senso de autoeficácia e como essa percepção afeta o comportamento dos alunos, ao escolher ter atitudes que podem favorecer o processo de aprendizagem, como evitar o uso das estratégias prejudiciais. Além da importância de um senso de autoeficácia positivo, é importante que haja o ensino de estratégias de aprendizagem, com vistas à promoção da autorregulação dos alunos. Nesse sentido, a realização de mais estudos voltados para as crenças de autoeficácia e o ensino do emprego de estratégias de aprendizagem junto a professores e alunos se fazem necessários, de forma a implementar ações de superação das dificuldades para um aprendizado otimizado.

Palavras-chave: autoeficácia; autorregulação; ensino remoto; ensino fundamental.

ZIVICH, Beatriz Silva. **Self-efficacy beliefs and the self-regulation of learning by elementary school students in the context of remote teaching**. 2022. 93 p. Dissertation (Masters in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2021.

ABSTRACT

Self-regulation and academic self-efficacy consist of important cognitive processes that involve setting goals, planning, and developing actions to achieve established goals. This research sought to analyze the relationships between self-efficacy beliefs and students' self-regulated learning process, considering the context of remote teaching. A total of 45 students from the 5th degree of Elementary School participated in the research, being 65% female and 35% male. Of the total number of students, 51% studied in the morning and 49% in the afternoon. The instruments used were: a participant characterization form, the Self-Efficacy Sense Assessment Guide (MEDEIROS et al., 2000) and the Learning Strategies Scale for Elementary School (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2010), adapted for the context of remote teaching. The results obtained through the participant's characterization form indicated that they miss friends and teachers, as well as the school environment. As for the beliefs of effectiveness to learn, the results showed a medium to high level. Regarding the level of self-regulation, the results showed that participants do not put into practice dysfunctional learning strategies very often. However, they need to develop their repertoire of learning strategies, since they use cognitive and metacognitive strategies infrequently. There was a significant positive correlation between self-efficacy related to the perception of academic performance, based on the evaluation of others or comparison with peers, and self-efficacy related to academic performance and the absence of the use of dysfunctional metacognitive strategies. There was also a significant positive correlation between the total sense of self-efficacy and self-efficacy related to academic performance, as well as self-efficacy related to the perception of academic performance, having as a reference the evaluation of others or comparison with peers and the absence of the use of dysfunctional metacognitive strategies. These results reinforce the importance of social persuasion and the interpretation of one's own performance in relation to the sense of self-efficacy and how this perception affects students' behavior, when choosing to have attitudes that can favor the learning process, such as avoiding the use of harmful strategies. The results of this research show that, in addition to the importance of a positive sense of self-efficacy, it is important to teach learning strategies, with a view to promoting students' self-regulation. In this sense, further studies focused on self-efficacy beliefs and teaching the use of learning strategies with teachers and students are necessary, in order to implement actions to overcome difficulties for optimized learning.

Keywords: self-efficacy; self-regulation; remote teaching; elementary school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo do Determinismo Recíproco.	18
Figura 2 – Modelo autorregulatório de Bandura (1978).	25
Figura 3 – Modelo autorregulatório de Zimmerman (2000).	26
Figura 4 – Percentual de respostas dos alunos sobre o que sentem falta, em relação à escola, durante o período de isolamento social.	47
Figura 5 – Percentual de respostas dos alunos referentes aos itens presentes no Roteiro de Avaliação do Senso de Autoeficácia, relacionados à percepção da capacidade em relação ao desempenho acadêmico.	53
Figura 6 – Percentual de respostas dos alunos referentes aos itens presentes no Roteiro de Avaliação do Senso de Autoeficácia, relacionados à percepção do desempenho acadêmico, tendo como referência a avaliação de outros ou a comparação com os pares.	55
Figura 7 – Frequência da Ausência do uso de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais pelos participantes, a partir das opções de respostas para os itens da EAVAP-EF.	60
Figura 8 – Frequência do uso de Estratégias Cognitivas pelos participantes, a partir das opções de respostas para os itens da EAVAP-EF.	65
Figura 10 – Frequência do uso de Estratégias de Aprendizagem Metacognitivas pelos participantes, a partir das opções de respostas para os itens da EAVAP-EF.	70

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de artigos encontrados em relação aos termos de busca utilizados em cada base de dados.	33
Tabela 2 – Análise de consistência interna das escalas de crenças de autoeficácia e autorregulação da aprendizagem (n=45).	49
Tabela 3 – Médias e Desvio padrão (Dp) dos participantes relacionadas ao nível de autoeficácia, à percepção da capacidade quanto ao desempenho acadêmico e à percepção do desempenho, tendo como referência a avaliação de outros ou a comparação com os pares, por gêneros.	50
Tabela 4 – Médias e Desvio padrão (Dp) dos participantes relacionadas ao nível de autoeficácia, à percepção da capacidade quanto ao desempenho acadêmico e à percepção do desempenho, tendo como referência a avaliação de outros ou a comparação com os pares, por turmas.	51
Tabela 5 – Médias de autoeficácia dos participantes relacionadas à percepção do desempenho acadêmico e à comparação com os pares, por idades.	52
Tabela 7 – Médias e Desvio padrão (Dp) relativos à frequência do uso de estratégias pelos participantes, por gêneros.	57
Tabela 8 – Médias e Desvio padrão (Dp) relativos à frequência do uso de estratégias pelos participantes, por turmas.	58
Tabela 9 – Médias e Desvio padrão (Dp) relativos à frequência do uso de estratégias pelos participantes, por idades.	59
Tabela 10 – Correlações entre variáveis numéricas e os escores dos instrumentos.	73

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	14
2.	REFERENCIAL TEÓRICO	17
2.1	Teoria Social Cognitiva	17
2.1.2	Agência humana	19
2.2	Autoeficácia	21
2.2.1	Fontes das Crenças de Autoeficácia	22
2.3	Autorregulação	24
2.3.1	Aprendizagem autorregulada e estratégias de aprendizagem	27
2.4	As Crenças de Autoeficácia e o comportamento autorregulado	31
2.5	Pesquisas recentes sobre autoeficácia e autorregulação da aprendizagem	32
3	MÉTODO	40
3.1	Cenário da pesquisa	40
3.2	Participantes	41
3.3	Instrumentos	41
3.4	Procedimentos	43
3.5	Procedimentos para a análise dos dados	44
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	46
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
	REFERÊNCIAS	81
	APÊNDICES	86
	Apêndice A – Ficha de caracterização do participante	86
	Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	87
	Apêndice C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	89
	ANEXOS	91
	ANEXO A – Adaptação ao Roteiro de Avaliação do Senso de Autoeficácia (Medeiros et al., 2000)	91
	ANEXO B – Adaptação da Escala de Estratégias de Aprendizagem aplicada para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF)	92

1. INTRODUÇÃO

Os modelos de aprendizagem autorregulada e as crenças de autoeficácia têm sido utilizados com bastante frequência para compreender o envolvimento dos alunos nos contextos escolares. Fatores como a percepção de eficácia acadêmica, as metas de realização, a persistência para alcançar bons resultados e o uso de estratégias de aprendizagem têm sido explorados em várias pesquisas. (PAULINO; SÁ; SILVA, 2015).

As crenças de autoeficácia são definidas como julgamentos das pessoas em suas capacidades para organizar e executar cursos de ação necessários para alcançar certos tipos de desempenho. Desta forma, influenciam as escolhas que as pessoas fazem para realizar ou não as atividades, o modo como enfrentam as tarefas, o planejamento que fazem, como agem, a quantidade de esforço que empregam nas tarefas e a persistência que apresentam diante das dificuldades, elementos necessários para atingir os objetivos. (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008).

O conceito de autorregulação pode ser definido como um processo ativo em que as pessoas direcionam, sistematicamente, suas ações para atingir metas estabelecidas. Um aluno considerado autorregulado apresenta: autonomia; responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem; é capaz de escolher, conscientemente, estratégias específicas para a realização de atividades; consegue identificar seus pontos positivos e negativos; reconhece quando possui ou não uma habilidade baseando-se em suas percepções de autoeficácia. (AZZI; IAOCHITE; POLYDORO, 2015).

A autoeficácia acadêmica e a autorregulação da aprendizagem envolvem importantes aspectos cognitivos e são fundamentais no processo de estabelecimento de objetivos e conclusão dos mesmos. No contexto educacional, estes aspectos são considerados como promissores na análise e solução dos problemas de aprendizagem que se apresentam em todos os segmentos da escolarização. (SCHUNK, 2012).

Considerando que a educação passa por um momento de mudanças, em função da pandemia ocasionada pela Covid-19, entende-se a necessidade de realizar estudos relacionados às mudanças que ocorreram neste período. Ao contextualizar esses constructos com a situação do isolamento social, pretendeu-se observar os impactos desta realidade no processo educacional e como a relação entre a

autoeficácia e a autorregulação pode influenciar e favorecer o processo de aprendizagem dos alunos no ensino fundamental, levando em conta as mudanças ocorridas no processo de ensino-aprendizagem durante o período da pandemia.

Por conta da pandemia da Covid-19, a sociedade, como um todo, precisou se adaptar à uma nova realidade: o isolamento social. No contexto educacional, o Conselho Nacional de Educação (CNE) com a colaboração do Ministério da Educação (MEC), elaborou diretrizes para orientar escolas da educação básica e instituições de ensino superior durante esse período. Como as aulas presenciais se tornaram inviáveis, todos os níveis de escolaridade foram orientados a manter os estudos à distância por meses, com o objetivo de minimizar a necessidade de reposição presencial de dias letivos, garantindo de alguma forma as atividades escolares. O CNE listou algumas atividades não presenciais que podem ser utilizadas pelas redes de ensino durante a pandemia, como: videoaulas, plataformas virtuais, redes sociais, programas de televisão ou rádio e material didático impresso entregues aos pais ou responsáveis. (BRASIL. Ministério da Educação, 2020). Especificamente, no estado do Paraná, o Governo Estadual suspendeu as aulas presenciais no dia 20 de março de 2020 e os estudos foram realizados, à distância, durante todo o restante do ano escolar, de acordo com o Decreto N° 4230 de 16 de março de 2020. (PARANÁ, 2020).

Desta forma, a metodologia e o planejamento didático precisaram ser adaptados rapidamente e, com poucos recursos disponíveis, alunos e professores precisaram se adaptar por meio de plataformas digitais que possibilitaram o contato entre os envolvidos e o desenvolvimento das atividades pedagógicas durante este período. Diante desse contexto, os objetivos e procedimentos desta pesquisa foram adaptados às exigências desse período e às transformações da rotina escolar.

Nesta fase, em que foi necessária uma adaptação pedagógica, ocasionada pelo ensino remoto, a questão que esta pesquisa pretendeu responder é: Quais as possíveis relações entre as crenças de autoeficácia e o processo de autorregulação da aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental, no contexto do ensino remoto?

Partindo do problema da pesquisa, o objetivo geral foi verificar possíveis relações entre as crenças de autoeficácia de alunos do Ensino Fundamental e seu processo de autorregulação da aprendizagem, contextualizando esse cenário ao momento de isolamento social, considerando os desafios impostos e as adaptações pedagógicas que se fizeram necessárias neste contexto.

Os objetivos específicos foram: Identificar o nível das crenças de autoeficácia acadêmica dos alunos do Ensino Fundamental; verificar o nível de autorregulação da aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental; indicar possíveis relações que se estabelecem entre o senso de autoeficácia acadêmica e a autorregulação da aprendizagem dos alunos no contexto do isolamento social.

Este trabalho está organizado da seguinte maneira: No primeiro capítulo, será apresentada a base teórica do estudo. O Referencial Teórico aborda a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura (04/12/1925 – 26/07/2021), da qual se derivam os constructos das Crenças de Autoeficácia e da Autorregulação da Aprendizagem, que formam a base teórica da pesquisa realizada neste trabalho, o subitem “Pesquisas recentes sobre crenças de autoeficácia e autorregulação da aprendizagem” descreve resultados de algumas pesquisas relacionadas ao tema central deste estudo. O segundo capítulo apresenta uma descrição do método empregado, que inclui a descrição dos participantes, instrumentos e procedimentos. No terceiro capítulo, intitulado “Resultados e Discussão”, serão apresentados os dados obtidos, assim como a discussão sobre eles e, nas “Considerações finais”, estarão descritas as conclusões deste estudo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Teoria Social Cognitiva

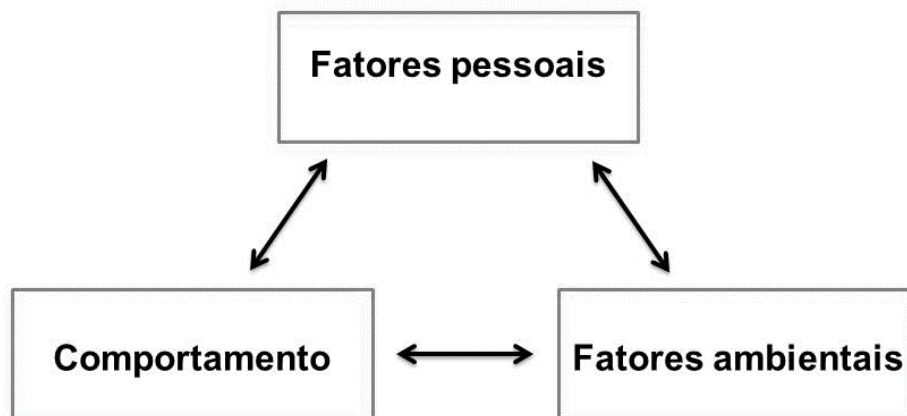
A Teoria Social Cognitiva, criada por Albert Bandura em 1986, representa um marco teórico que faz referência à relação entre os fatores pessoais, comportamentais e ambientais sobre o funcionamento humano (FRISON; BORUCHOVITCH, 2020). O que diferencia esta teoria, das demais criadas na mesma época, é o objetivo de explicar o comportamento humano considerando a importante influência que os processos cognitivos exercem sobre ele. Por exemplo, a Teoria Behaviorista explica que o funcionamento humano é causado por estímulos externos, “segundo essa visão, o comportamento humano é moldado e controlado automática e mecanicamente por estímulos ambientais.” (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008, p. 69). Porém, para Bandura, uma teoria que nega que os pensamentos podem regular as ações, não consegue explicar comportamentos humanos complexos. Desta forma, para o autor, os processos introspectivos dos indivíduos devem ser considerados, pois exercem influência sobre seus comportamentos, ao mesmo tempo em que não devem ser desconsiderados os processos ambientais, pois eles também influenciam. Portanto, para prever como o comportamento humano é influenciado por fatores ambientais, é necessário compreender como o indivíduo processa e interpreta esses fatores cognitivamente. (PAJARES; OLAZ, 2008).

A Teoria Social Cognitiva destaca a importância dos aspectos cognitivos na capacidade dos indivíduos de construir a realidade, de se autorregular, de interpretar informações e de executar comportamentos, revelando o papel ativo atribuído aos indivíduos no processo de aprendizagem e a interlocução que eles fazem com o que é externo. O ambiente e os fatores pessoais estão associados à maneira como os indivíduos interpretam os resultados do seu próprio comportamento. (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008).

De acordo com essa teoria, os indivíduos não apenas reagem ao ambiente externo, mas agem ativamente, são auto-organizados, proativos, autorreflexivos e autorregulados, possuem capacidade para refletir sobre o ambiente e antecipar cognitivamente os resultados de suas ações, sendo capazes de escolher as que consideram necessárias. Essas capacidades possibilitam ao ser humano a constante adaptação às mudanças (PAJARES; OLAZ, 2008).

O modelo do “Determinismo Recíproco” explica a base da Teoria Social Cognitiva. Esse modelo é composto por três fatores que se influenciam mutuamente: os “aspectos cognitivos”, o “ambiente externo” e o “comportamento”, conforme é apresentado na Figura 1, a seguir:

Figura 1 - Modelo do Determinismo Recíproco.



Fonte: Pajares e Olaz (2008).

O modelo do Determinismo Recíproco representa as interações entre sujeito e ambiente, de maneira que todos os fatores envolvidos são considerados parte de um sistema interativo. Bandura enfatiza que a influência exercida pelos três fatores interconectados, varia em diferentes indivíduos e sob diferentes circunstâncias. Em alguns casos, as condições ambientais são as principais determinantes, em outros, os fatores cognitivos servem como principal influência no sistema regulador (BANDURA, 2008).

Pajares e Olaz (2008) exemplificam como a Teoria Social Cognitiva, mais especificamente o modelo do Determinismo Recíproco, pode ser praticado pelos professores no contexto educacional:

Na escola, por exemplo, os professores trabalham para promover a aprendizagem e a confiança acadêmica dos alunos sob seus cuidados. Usando a Teoria Social Cognitiva como referência, os professores podem trabalhar para melhorar os estados emocionais de seus alunos e para corrigir suas auto crenças e hábitos negativos de pensamento (fatores pessoais), melhorar suas habilidades acadêmicas e práticas regulatórias (comportamento) e alterar as estruturas da escola e da sala de aula para que possam atuar de maneira a minar o sucesso dos estudantes (fatores ambientais). (PAJARES; OLAZ, 2008, p. 98).

Nesse sentido, o trabalho pedagógico pode ser realizado tendo como base o modelo do determinismo recíproco, de forma que as ações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem considerem os fatores pessoais, ambientais e comportamentais. Em sua proposta, Bandura desenvolve o conceito de agência humana, no qual enfatiza o papel ativo do ser humano como agente de seu desenvolvimento, sendo este, produto e produtor de seu ambiente social (BANDURA, 2008). Este conceito será melhor definido no subitem a seguir.

2.1.2. Agência humana

Para Bandura (2008), a mente humana é produtiva, criativa, proativa e reflexiva e não apenas reativa, outro importante conceito da Teoria Social Cognitiva é o de “Agência humana”, este refere-se às capacidades de simbolizar, de aprender com o outro, de planejar, de se autorregular e de se autorrefletir. Essas capacidades proporcionam ao ser humano a possibilidade de modificar seus comportamentos, produzir resultados positivos e prevenir os indesejáveis, por meio de mecanismos como a intencionalidade, a antecipação, autorreatividade e a autorreflexão (BANDURA, 2008). A intencionalidade diz respeito a um compromisso que o indivíduo tem de alcançar um futuro desejado. Tendo uma intenção, a pessoa se compromete, planeja-se e age para chegar ao seu objetivo. (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008, p. 74).

A antecipação representa as consequências das ações, ou seja, é a capacidade de o indivíduo prever um evento futuro possível de ser atingido, mas que depende das escolhas de suas ações a serem realizadas. O indivíduo antecipa o que pode acontecer, planeja seu comportamento e, conseqüentemente, atingirá determinados resultados. Desta forma, a antecipação de um evento futuro é considerada uma fonte de motivação (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008).

A autorreatividade é a capacidade de comparar os objetivos iniciais e os resultados atingidos, para dar forma a cursos de ação adequados, motivar e regular sua execução. Este mecanismo está relacionado ao autodirecionamento, ou seja, o indivíduo deve conectar seus pensamentos às suas ações, autorregulando-se para o exercício correto de seu planejamento (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008). Como resultado da autorreatividade, a autorregulação, no contexto educacional, favorece diversas possibilidades, por exemplo:

[...] no passado, o desenvolvimento educacional dos estudantes era amplamente determinado pelas escolas onde estudavam. Atualmente, a internet proporciona vastas oportunidades para que os estudantes controlem o seu próprio aprendizado. Eles têm hoje as melhores bibliotecas, museus, laboratórios e instrutores na ponta dos dedos, sem limitações de tempo e de espaço. Os indivíduos que são bons autorreguladores expandem o seu conhecimento e suas competências cognitivas, enquanto os que são maus reguladores são deixados para trás. (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008, p. 79).

De acordo com a Teoria Social Cognitiva, as pessoas são autoexaminadoras . Assim sendo, a autorreflexão consiste em refletir sobre si mesmo para adequar os pensamentos e ações.

A capacidade que é mais “distintamente humana” é a autorreflexão, tornando-a um aspecto proeminente da teoria social cognitiva. Por intermédio da autorreflexão as pessoas tiram sentido de suas experiências, exploram suas próprias cognições e crenças pessoais, autoavaliam-se e alteram seu pensamento e seu comportamento. (PAJARES; OLAZ, 2008, p. 101).

Mecanismos como a intencionalidade, a antecipação, a autorreatividade e a autorreflexão são características da agência humana, isto é, compõem um indivíduo agente e proativo e são essas capacidades que explicam porque as pessoas reagem de modo diferente diante de uma mesma circunstância. Mas, dentre os mecanismos da agência humana, nenhum é mais influente do que as crenças que as pessoas têm em sua própria capacidade. As crenças de autoeficácia, constituem-se a base da agência humana. (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008).

O indivíduo agente deve, primeiramente, acreditar em sua capacidade de exercer cursos de ação que levem a resultados. Porém, uma vez que o indivíduo não possua crenças positivas de eficácia para realizar determinadas tarefas, este compromete a ocorrência das quatro características próprias da agência humana (a intencionalidade, a antecipação, a autorreatividade e a autorreflexão) e, conseqüentemente, terá comprometido, também, a realização das ações necessárias para atingir seus objetivos. (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008).

As crenças de autoeficácia são fundamentais para a construção de um indivíduo agente, pois o nível de motivação, os estados afetivos e as ações das pessoas se baseiam mais no que elas acreditam do que no que é objetivamente verdadeiro. Por meio das crenças das pessoas, pode-se prever melhor a maneira como elas agirão do que pelo que são realmente capazes de realizar. As percepções

de autoeficácia ajudam a determinar o que os indivíduos fazem com o conhecimento e habilidades que possuem. (BANDURA, 2008). Porém, no contexto escolar, muitas vezes, as capacidades dos estudantes podem ser avaliadas antes mesmo de suas formas de agir, o que pode acabar distorcendo essa avaliação. Na sequência, será apresentado mais detalhadamente o conceito de autoeficácia e como as crenças são formadas nos indivíduos.

2.2. Autoeficácia

As crenças de autoeficácia são definidas como julgamentos das pessoas em suas capacidades para organizar e executar cursos de ação necessários para alcançar certos tipos de desempenho, pois a iniciação, persistência ou abandono de uma estratégia ou comportamento, são particularmente afetados pelas crenças relacionadas às competências pessoais para superar as exigências e os desafios. Essas crenças influenciam todos os aspectos da vida do ser humano, o quanto ele persevera diante de alguma dificuldade, sua vulnerabilidade ao estresse e à depressão e as escolhas que faz. As crenças pessoais são capazes de influenciar resultados da vida pessoal e profissional dos indivíduos: aqueles que possuem uma percepção de eficácia positiva, visualizam cenários de sucesso, que favorecem e motivam a realização. Já os que possuem uma percepção negativa em relação à sua própria eficácia, estão mais propensos à visualização de cenários de insucesso, o que acaba prejudicando sua realização. Um senso de eficácia elevado favorece a construção de ações eficazes e, ao perceber que suas ações levam a resultados positivos, o indivíduo fortalecerá ainda mais seu senso de autoeficácia. (AZZI; POLYDORO, 2006).

A eficácia percebida ocupa um papel central na estrutura causal porque ela afeta o comportamento, não diretamente, mas pelo impacto que ela tem em outros determinantes, tais como, metas e aspirações, expectativa de resultado, tendências afetivas, percepção dos impedimentos socioestruturais e estruturas de oportunidades. As crenças de eficácia influenciam se as pessoas pensam errática ou estrategicamente, de forma otimista ou pessimista; quais cursos de ação elas escolhem para perseguir; as metas que estabelecem para si próprias e seus compromissos com as mesmas; quanto esforço elas colocam; os resultados que elas esperam que seus esforços produzam; quanto tempo elas persistem em face de obstáculos e experiências de fracasso; suas resiliências para a adversidade; quanto estresse e depressão elas experienciam no enfrentamento desgastante das demandas ambientais; e as conquistas que realizam. (AZZI; POLYDORO, 2006, p. 16).

Por meio das crenças de autoeficácia, o indivíduo tem a possibilidade de interferir no ambiente com intencionalidade. Essas crenças, que construímos por meio da interação com o mundo, afetam as escolhas que fazemos, a forma como interpretamos o que sentimos e o grau de esforço e persistência que empregamos diante dos desafios. Em síntese, o conceito de crença de autoeficácia pode ser definido como “uma crença que refere-se às convicções do indivíduo sobre suas habilidades de mobilizar suas facilidades cognitivas, motivacionais e de comportamento, necessárias para execução de uma tarefa específica.” (AZZI; POLYDORO, 2006, p. 16). Sendo que, esta percepção de capacidade, sempre estará relacionada a uma tarefa específica, a um determinado momento e a um contexto. (AZZI; POLYDORO, 2006). Assim, no cenário escolar, os alunos poderão construir suas crenças de autoeficácia de acordo com as avaliações que fazem sobre suas capacidades em relação a cada uma das tarefas que lhes são apresentadas. Para melhor compreensão desse constructo, faz-se necessário compreender como as crenças de autoeficácia são formadas.

2.2.1. Fontes das Crenças de Autoeficácia

As crenças de autoeficácia resultam de um complexo processo de autoavaliação, no qual o indivíduo processa informações derivadas de quatro fontes: experiências diretas, que são as práticas positivas em situações anteriores; experiências vicárias, relativas à observação de outras pessoas em tarefas similares; persuasão social, que se define pela recepção de influências sociais e estados físicos e emocionais, relacionados à percepção da própria capacidade e vulnerabilidade (AZZI; POLYDORO, 2006).

As experiências diretas que, consistem na fonte mais influente para as crenças de autoeficácia, estão relacionadas com o resultado de um comportamento anterior e suas interpretações. Resultados interpretados como bem sucedidos contribuem para que as crenças de eficácia sejam positivas, ao passo que aqueles interpretados como fracassos, reduzem as crenças dos indivíduos. (PAJARES; OLAZ, 2008).

As experiências vicárias contribuem na formação das crenças de autoeficácia à medida que o indivíduo observa outras pessoas executando tarefas, principalmente, quando o observador possui pouca experiência anterior em relação à ação que

observa. Quando os indivíduos sentem dúvidas sobre sua capacidade, tendem a observar pessoas que lhes sirvam como modelos. Essa fonte é mais poderosa quando os observadores enxergam semelhanças ao se compararem com os modelos que observam, acreditando que o desempenho do outro é diagnóstico de sua própria capacidade. Tais modelos podem motivar e servir de inspiração, no caso de mostrarem sucesso, da mesma forma que, assistir a modelos com atributos semelhantes fracassarem, pode prejudicar as crenças dos observadores em sua própria capacidade de sucesso. (PAJARES; OLAZ, 2008).

A persuasão social consiste nos comentários expressos por outras pessoas e pela exposição a julgamentos verbais que os outros fazem a respeito da capacidade de realização de uma ação. Os julgamentos podem ser positivos ou negativos. As persuasões positivas encorajam o indivíduo, enquanto as negativas irão enfraquecer suas crenças. “Geralmente é mais fácil enfraquecer as crenças de autoeficácia por meio de avaliações negativas do que fortalecer tais crenças por meio de encorajamentos positivos” (PAJARES; OLAZ, 2008, p. 105).

Os estados físicos e emocionais estão associados à atividade que o indivíduo se propõe a executar, como ansiedade, estresse e os estados de humor em geral. As reações emocionais relacionadas à uma tarefa podem ser entendidas como previsões de sucesso ou fracasso. Quando o indivíduo sentir seus estados físicos e emocionais abalados, poderá ter pensamentos negativos sobre seu desempenho em determinada tarefa e sobre sua capacidade para executá-la, logo, tendem então, a reduzir as percepções de autoeficácia e desencadear estados emocionais que ajudam a causar o desempenho inadequado e temido. Uma maneira de favorecer as crenças de autoeficácia é promover o bem-estar emocional e reduzir os estados emocionais negativos. (PAJARES; OLAZ, 2008).

As informações de eficácia não formam, diretamente, as crenças de eficácia, elas só se tornam influentes ao serem selecionadas e avaliadas por meio do processamento cognitivo. Ao interpretarem os acontecimentos e seus resultados, os indivíduos encontram as informações que fundamentam seus julgamentos de eficácia. Porém, como se trata de um julgamento pessoal de eficácia, este não se refere, necessariamente, à real capacidade do indivíduo, mas sim, ao que ele acredita ser capaz de realizar. (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008).

Pajares e Olaz (2008, p. 102) indicam que “as crenças e a realidade nunca se encaixam perfeitamente e os indivíduos, geralmente, são orientados por suas crenças

quando se envolvem com o mundo.” Há vezes em que os comportamentos das pessoas não se relacionam com suas reais capacidades. É possível que os indivíduos superestimem ou subestimem suas capacidades e sofram as consequências dos erros de avaliação. (PAJARES; OLAZ, 2008).

Como já citado, a influência das crenças de autoeficácia no comportamento humano está vinculada ao modo como os indivíduos enfrentam as tarefas, ao esforço que empregam, ao uso de estratégias e às escolhas que fazem para realizar as atividades. Nesse sentido, as altas ou as baixas crenças de autoeficácia determinarão o modo como as pessoas agem, o planejamento que fazem e a persistência que apresentam, elementos fundamentais para o comportamento autorregulado (BZUNECK, 2008).

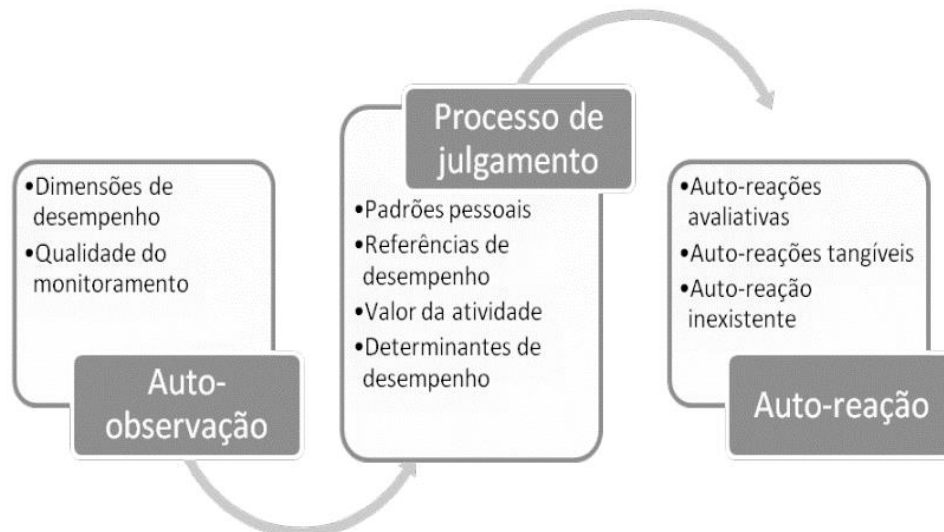
2.3. Autorregulação

Na teoria social cognitiva, Bandura apresenta o constructo da autorregulação como um processo consciente e voluntário para gerenciar os próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos para obter metas pessoais. Esse processo envolve a interdependência entre fatores cognitivos, metacognitivos, motivacionais, afetivos, comportamentais e sociais. (POLYDORO; AZZI, 2009).

O ser humano não é mero fruto do seu ambiente, embora receba dele influências significativas. Entretanto, pode assumir mais controle de sua vida por meio de mecanismos de autoeficácia, do estabelecimento de metas e da autorregulação. O ambiente sempre representa limitações, desafios e obstáculos, mas um robusto senso de autoeficácia significa a diferença para a consecução dos objetivos. (BZUNECK, 2008, p. 12).

A autorregulação exerce um papel relevante no exercício da agência humana. Bandura desenvolveu um modelo autorregulatório envolvendo os processos de auto-observação, processo de julgamento e autorreação. A Figura 2 apresenta o sistema de autorregulação proposto pelo autor.

Figura 2 - Modelo autorregulatório proposto por Bandura (1978).

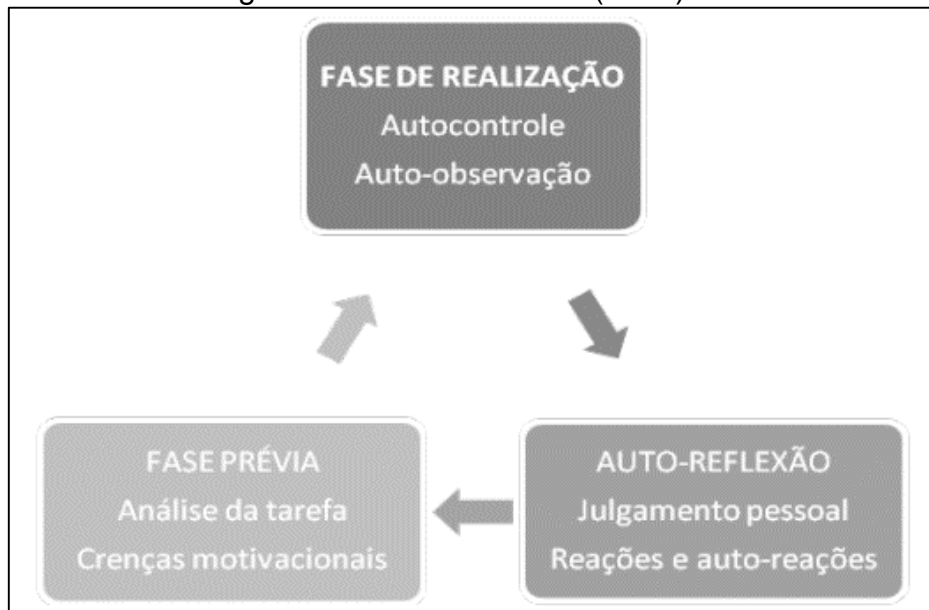


Fonte: Polydoro e Azzi (2009, p. 76).

As três subfunções que compõem o modelo de autorregulação proposto por Bandura, funcionam de forma integrada umas às outras e com o ambiente, atuando sobre o comportamento. (POLYDORO; AZZI, 2009). A auto-observação é uma subfunção reguladora e informativa que permite ao indivíduo identificar seu próprio desempenho e perceber as condições pelas quais ele ocorre e os seus efeitos. Na subfunção de julgamento, ocorrem os processos de monitoramento e reflexão, as informações obtidas serão avaliadas, considerando o próprio comportamento e diversos fatores relacionados a ele como, as circunstâncias em que ocorre, o valor atribuído à atividade, os padrões pessoais de referência e as normas sociais. Em seguida, a subfunção de autorreação representa as mudanças e adaptações identificadas como necessárias no curso da ação, com base nos resultados e consequências. Esta terceira subfunção retroalimenta o processo de autorregulação, iniciando um novo ciclo de auto-observação, processo de julgamento e autorreação. (POLYDORO; AZZI, 2009).

Com base no modelo teórico proposto por Bandura em 1978, Zimmerman (2000) desenvolveu um modelo cíclico de autorregulação da aprendizagem, também composto por três fases, são elas: fase prévia, fase de realização e fase de autorreflexão, como ilustra a Figura 3:

Figura 3 - Modelo autorregulatório de Zimmerman (2000).



Fonte: Polydoro e Azzi (2009, p. 81).

Na fase prévia, ocorre a análise inicial da tarefa, o estabelecimento de objetivos e planejamento de estratégias para sua realização, a análise de crenças motivacionais, ou seja, crenças de autoeficácia, expectativas de resultados e motivação intrínseca. Em seguida, na fase de realização, ocorre a continuidade do processo de autorregulação, incluindo a avaliação dos conhecimentos prévios, a tomada de decisões e realizações e o monitoramento das ações relacionadas à tarefa proposta. Finalmente, na fase autorreflexão, conclui-se o processo de autorregulação, ao avaliar o que foi feito e como foi feito, corrigindo o que for necessário, monitorando o processo de aprendizagem, acumulando novas informações e fazendo os ajustes que lhes permitam aprimorar esse processo em um novo ciclo. (ZIMMERMAN, 2000).

Com base no modelo autorregulatório proposto inicialmente por Bandura, outros pesquisadores também formularam seus próprios modelos de autorregulação. Panadero (2017), ao realizar uma revisão de literatura, apresenta seis modelos de autorregulação, sendo estes propostos por: Zimmerman (1989, 1986, 2000), Boekaerts (1988, 1991), Winne e Hadwin (1998), Pintrich (1989, 2000), Efklides (2011) e Hadwin, Järvelä e Miller (2011). Por meio de sua análise, Panadero (2017) constatou que os modelos autorregulatórios formam estruturas que permitem o ensino de processos de autorregulação aos estudantes. Esses diferentes modelos se diferenciam em relação ao nível escolar para o qual se direcionam e consideram a autoeficácia como um fator fundamental para a autorregulação e os aspectos

motivacionais e emocionais como muito significativos, principalmente para o desempenho escolar. Além disso, todos os modelos apresentados dão destaque ao papel do estudante como principal agente de sua aprendizagem. Assim como o modelo autorregulatório de Zimmerman (2000), os demais também se referem à autorregulação como um processo intencional que pode ser exercitado em todos os níveis da educação formal e que se desenvolve através de fases. As diferentes fases, por sua vez, envolvem diversos fatores e processos psicológicos, cognitivos, metacognitivos, comportamentais e motivacionais que, quando desenvolvidos de forma efetiva, permitem que o estudante atribua um significado estratégico à sua aprendizagem. Desta forma, a autorregulação da aprendizagem envolve o controle dos processos cognitivos, das emoções e do comportamento, os modelos autorregulatórios destacam a importância do uso das estratégias de aprendizagem e a influência das variáveis afetivas e motivacionais no processo de autorregulação. (PANADERO, 2017).

2.3.1. Aprendizagem autorregulada e estratégias de aprendizagem

Em relação à formação educacional, a perspectiva da aprendizagem autorregulada promove a realização de um processo de ensino eficaz e contínuo e propõe implicações pedagógicas na maneira como os professores interagem com os alunos e na forma como são organizadas as instituições educacionais, a fim de auxiliar os alunos a tornarem-se capazes de aprender por eles mesmos. (SILVA; VEIGA SIMÃO; SÁ, 2004).

Para que o aluno se torne cada vez mais independente e responsável por sua aprendizagem, o professor/tutor necessita estimular e acompanhar os estudantes, tornando-os autoconfiantes em suas capacidades, para que possam desenvolver uma atitude autônoma frente às diversas atividades exigidas no decorrer do curso, de modo a que possam atingir uma das principais tarefas da educação formal: a de possibilitar o aprender a aprender de seus estudantes. (ALLIPRANDINI; RUFINI, 2020, p. 257).

A autorregulação da aprendizagem é considerada um processo dinâmico, pois exige a definição dos objetivos, valorização da tarefa, monitorização do desempenho e avaliação do progresso acadêmico. Desta forma, os estudantes estão envolvidos de forma ativa e intencional no desenvolvimento das ações que visam potencializar suas aprendizagens. (SCHUNK, 2012). Pode-se dizer que um estudante é autorregulado

quando ele possui domínio das estratégias e sabe o que tem que fazer para aprender, pois esse conhecimento já está construído em sua mente e internalizado. (FRISON; BORUCHOVITCH, 2020).

Pesquisas mostram que proporcionar oportunidades para favorecer a aprendizagem autorregulada é benéfico para os alunos durante toda a educação escolar, uma vez que alunos autorregulados tendem a ser mais responsáveis e autônomos em seu processo de aprendizagem, pois possuem a capacidade de regular seu comportamento para atingir seus objetivos acadêmicos. (SILVA; VEIGA SIMÃO; SÁ, 2004).

Os estudantes que fazem apelo aos processos de autorregulação são mentalmente ativos durante a aprendizagem, exercem um controle sobre os processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais, conducentes à aquisição, organização e transformação da informação e conseguem conferir um significado estratégico ao ato de aprender. (SILVA; VEIGA SIMÃO; SÁ, 2004, p. 60).

O aprendizado autorregulado é um processo positivo no qual os alunos podem orientar sistematicamente seus pensamentos, sentimentos e ações para alcançar objetivos previamente determinados. Os alunos devem ter experiência com comportamentos estratégicos, participar ativamente do plano de aprendizagem e desenvolver estratégias que os orientem em sua prática acadêmica. (BORUCHOVITCH; SANTOS, 2006).

A autorregulação envolve o controle de processos cognitivos, emoções e comportamentos, ou seja, para a aprendizagem autorregulada, os alunos devem ter autogestão, planejamento e controle consciente de seu comportamento. Os alunos autorregulados são proativos e capazes de aprender ativamente, são cientes de seus pontos fortes e de suas limitações, portanto, podem identificar se possuem certos conhecimentos ou habilidades. Além disso, ao estabelecerem metas ativamente, monitoram conscientemente o aprendizado e o ajustam de acordo com seu objetivo, adaptando-se quando necessário, sentindo-se mais motivados e atingindo os objetivos mais rapidamente. (SILVA; VEIGA SIMÃO; SÁ, 2004).

Um ponto de destaque no processo de autorregulação da aprendizagem é a motivação, pois é o que vai impulsionar os estudantes a iniciarem e continuarem uma ação até concluí-la. De acordo com Ryan e Deci (2020), as fontes de motivação podem ser intrínsecas ou extrínsecas. Alguns alunos apresentam uma vontade espontânea para aprender ou realizar algo, já outros, utilizam fontes externas de

motivação como recompensas e reconhecimento, por exemplo. Outras pesquisas apontam, também, que os alunos podem regular sua motivação como regulam seu comportamento. Além disso, as estratégias para aprender que os alunos utilizam (favoráveis ou não) estão diretamente relacionadas à motivação e às crenças que os alunos têm acerca de sua capacidade para aprender.

A autorregulação da aprendizagem envolve processos específicos que devem ser personalizados para cada tarefa de aprendizagem, por exemplo: estabelecimento de metas específicas para a própria aprendizagem; adoção de estratégias apropriadas para atingir tais metas; monitoramento do processo; identificar sinais de progresso; adaptar-se ao ambiente social para torná-lo compatível com os objetivos estabelecidos; gerenciar efetivamente o tempo e desenvolver um método de autoavaliação. Desta forma, a autorregulação é considerada um processo em que os alunos usam e formulam estratégias, com foco em alcançar metas e objetivos acadêmicos, ou seja, usam processos específicos que transformam suas habilidades existentes em tarefas realizadas. (BORUCHOVITCH; SANTOS, 2006).

O processo de autorregulação da aprendizagem refere-se à análise de atividades e determinação de métodos específicos e eficazes. Segundo Silva, Veiga Simão e Sá (2004), se o processo de aprendizagem de um aluno envolve escolhas conscientes de estratégias específicas para atingir uma meta, ele pode ser considerado autorregulado. O uso de estratégias de aprendizagem no ambiente educacional é um meio importante para alcançar um bom desenvolvimento acadêmico.

As estratégias de aprendizagem são entendidas como recursos utilizados pelos alunos para reter, armazenar e recuperar informações posteriormente, de forma direcionada e intencional, atitude positiva que propicia o aprendizado estratégico quando os alunos começam a gerenciar seu comportamento, refletir sobre suas ações, avaliar e reorganizar todos os aspectos do processo de aprendizagem. (BORUCHOVITCH, 1999).

No entanto, antes de poder identificar e escolher uma estratégia para executar uma tarefa, é necessário entendê-la para poder usá-la. Nem todas elas servem para todos os contextos de aprendizagem. Por isso, é importante que os alunos formem um repertório eficaz de estratégias para que possam, acertadamente, escolher as que melhor se adequam ao seu objetivo. As estratégias de aprendizagem se relacionam a três tipos de conhecimento: declarativo (saber), processual ou procedimental (saber

de qual modo usá-lo) e condicional (saber em quais condições são mais ou menos úteis). Ao saberem desses três tipos de conhecimento, os estudantes podem, mais facilmente, escolher as estratégias mais eficazes para cada situação de aprendizagem (FRISON; BORUCHOVITCH, 2020).

Desta forma, os alunos que dominam as estratégias de aprendizagem, obtêm melhores desempenhos acadêmicos. Porém, mesmo que o aluno tenha demonstrado consciência de si mesmo e conheça várias estratégias de aprendizagem, não sabendo planejar, monitorar e regular seu comportamento, seu aprendizado ainda poderá ser insuficiente. As estratégias de aprendizagem são divididas em: estratégias cognitivas e metacognitivas. Estratégias cognitivas se referem à ações mentais relacionadas ao conhecimento, incluindo organização, elaboração e integração das informações. Já as estratégias metacognitivas têm como função orientar os alunos a refletirem sobre sua própria aprendizagem, considerando procedimentos como planejar, monitorar, regular e avaliar recursos internos, permitindo-lhes buscar novas soluções para superar obstáculos. Para que ocorra um aprendizado satisfatório, as estratégias cognitivas e metacognitivas devem ser tratadas de maneira integrada. (SILVA; VEIGA SIMÃO; SÁ, 2004).

A aprendizagem tende a ser mais eficaz quando o aluno tem um papel proativo no processo, quando ele possui forte motivação e objetivos precisos e quando ele pode escolher estratégias mais apropriadas para sua própria formação. As estratégias autorreguladoras podem ser ensinadas pelos professores e todos os alunos podem se beneficiar delas, aprendendo a utilizar mais recursos de aprendizagem, monitorar a compreensão e atenção nos momentos de atividades pedagógicas, usar estratégias de memorização, planejamento, controle de comportamentos negativos e de estados afetivo-motivacionais etc. (BASSO; ABRAHÃO, 2018).

O ensino intencional, sistemático e contextual das estratégias de aprendizagem beneficia o desempenho escolar, pois, “a promoção de estratégias de aprendizagem e de resolução de problemas ajuda os alunos a pôr em prática os seus recursos cognitivos e metacognitivos, melhorando o seu rendimento escolar”. (SILVA; VEIGA SIMÃO; SÁ, 2004, p. 68).

Saber qual estratégia escolher, quando, onde e como aplicá-la, é condição necessária para a aprendizagem autorregulada e eficaz. Compreender o uso das estratégias de aprendizagem afirma o papel ativo dos alunos no processo na aquisição dos conhecimentos. (BORUCHOVITCH, 1999).

As autoras Silva, Veiga Simão e Sá (2004), destacam que a melhoria da qualidade da aprendizagem reflete os aspectos subjetivos dos alunos, ou seja, o ensino de estratégias de aprendizagem pode melhorar o bem-estar escolar e pessoal, a autoestima, a motivação e o engajamento dos alunos com as atividades pedagógicas, além de oferecer aos professores oportunidades para entender e experimentar metodologias e definir quando e como usar as estratégias de aprendizagem.

2.4. As Crenças de Autoeficácia e o comportamento autorregulado

As crenças de autoeficácia e a autorregulação da aprendizagem se relacionam e são importantes mediadores no processo de ensino-aprendizagem, pois envolvem importantes aspectos cognitivos dos indivíduos, tornando-se fundamentais no processo de estabelecimento de objetivos e conclusão deles. Esses fatores afetam o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que se referem a sistemas que regulam as atividades pessoais, são importantes no processo de planejamento e execução de ações para atingir determinados resultados, pois implica em ser capaz de gerenciar o próprio comportamento em prol da realização de uma atividade e em perceber seu potencial para realizá-la. Ou seja, se relacionam, diretamente, às metas pessoais dos indivíduos, possuem função reguladora no comportamento e funcionam como mediadores entre o processo de planejamento e execução das atividades, e, portanto, irão influenciar os resultados alcançados. (MOREIRA; MARTINS-REIS; SANTOS, 2016).

Como já mencionado, a autorregulação é uma forma de otimizar a aprendizagem e, quanto melhor os alunos percebem sua própria eficácia, maior é o controle sobre seus processos de aprendizagem. Pois, as crenças de autoeficácia irão influenciar o modo como os indivíduos desenvolvem as tarefas, o quanto persistem e se dedicam para atingir suas metas e as escolhas que fazem para realizar as atividades. (PAJARES; OLAZ, 2008).

Para autorregular seu comportamento, o estudante deve possuir um bom senso de eficácia em relação às suas habilidades e aos seus aspectos a serem melhorados, para que possa selecionar as estratégias que melhor se adaptam às suas necessidades de aprendizagem. Além disso, se um aluno apresentar fracas crenças de autoeficácia, possivelmente, como consequência ele não terá a motivação e

disposição necessárias para autorregular seu comportamento em prol da aprendizagem significativa. (BZUNECK, 2008).

Indivíduos com fortes crenças de autoeficácia confiam que serão capazes de realizar os cursos de ação para atingir determinado desempenho e assumem as atividades como desafios. As crenças de eficácia são o que incentivam ou não, os esforços das pessoas para buscarem um determinado objetivo ou simplesmente para não encararem os desafios que encontram. Nesse sentido, o conhecimento acerca das crenças de autoeficácia pode contribuir muito para a elaboração de propostas em relação ao uso de estratégias que favoreçam o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem dos alunos, pode, também, favorecer as práticas pedagógicas e auxiliar na identificação de fatores que podem prejudicar este processo e que, portanto, poderiam ser evitados. (AZZI; POLYDORO, 2006).

As crenças de autoeficácia juntamente com o processo de desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem irão afetar o tipo de reação dos alunos diante das atividades apresentadas a eles, influenciando, assim, seu desempenho no processo de aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia e da motivação, conduzindo-os a um papel proativo e a se tornarem mais responsáveis em relação à aprendizagem, tendo um maior controle sobre seus processos cognitivos, suas ações, seu planejamento e seu envolvimento com as atividades pedagógicas, propiciando que os alunos não desistam de seus objetivos, mas utilizem diferentes estratégias para superarem as dificuldades. (MOREIRA; MARTINS-REIS; SANTOS, 2016).

Para Schunk (2012), é importante que se desenvolvam estudos acerca da relação entre as crenças de autoeficácia e a autorregulação da aprendizagem e que os educadores considerem esses aspectos, buscando favorecer as crenças pessoais de capacidade dos alunos e incentivando a aprendizagem autorregulada, pois estes fatores são fundamentais no processo de análise e solução dos problemas de aprendizagem.

2.5. Pesquisas recentes sobre autoeficácia e autorregulação da aprendizagem

Com o objetivo de encontrar artigos científicos publicados nos últimos cinco anos (2015 a 2020) sobre pesquisas relacionadas à autoeficácia e/ou autorregulação da aprendizagem, foi realizada uma busca, no dia 18 de maio de 2020, nas seguintes

bases de dados: Scientific Eletronic Library Online (SciELO) (www.scielo.br), portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePPSIC) (www.pepsic.bvsalud.org), Biblioteca Virtual em Saúde (www.brasil.bvs.br/) e Google Acadêmico (www.scholar.google.com.br). As bases SciELO, PePPSIC e Biblioteca Virtual em Saúde foram acessadas por meio do “Portal Periódicos CAPES/MEC” (www.periodicos.capes.gov.br), sendo que as buscas nessas bases, assim como, no Google Acadêmico foram feitas no modo de “pesquisa avançada”. Para tanto, utilizou-se para a pesquisa em todas as bases de dados, os seguintes termos: “Autoeficácia e autorregulação da aprendizagem”, “Autoeficácia e ensino fundamental”, “Autorregulação da aprendizagem e ensino fundamental”, “Autoeficácia, autorregulação da aprendizagem e ensino fundamental”. Em seguida, serão apresentados os resultados da pesquisa.

A partir da busca realizada, a Tabela 1 elucida o número de artigos localizados, a partir das respectivas palavras-chave e base de dados, conforme descrito na tabela, apresentada a seguir:

Tabela 1 - Número de artigos encontrados em relação aos termos de busca utilizados em cada base de dados.

Termos de Busca	Base de dados				Número de artigos
	SciELO	PePPSIC	Google Acadêmico	Biblioteca Virtual em Saúde	
Autoeficácia; autorregulação da aprendizagem	2	4	4	2	12
Autoeficácia; ensino fundamental	5	7	5	6	23
Autorregulação da aprendizagem; ensino fundamental	3	1	6	2	12
Autoeficácia; autorregulação da aprendizagem; ensino fundamental	0	0	0	0	0

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Os resultados encontrados a partir das buscas feitas com os descritores “Autoeficácia e autorregulação da aprendizagem”, “Autoeficácia e ensino fundamental” e “Autorregulação da aprendizagem e ensino fundamental”, totalizaram 47 artigos, sendo que não foram encontrados resultados considerando os termos “Autoeficácia; autorregulação da aprendizagem; ensino fundamental” conjuntamente. Utilizando os termos separadamente, encontrou-se um maior número de artigos, ou seja, autoeficácia e autorregulação da aprendizagem são constructos que vêm sendo

considerados em estudos relacionados à área educacional, em especial, ao ensino fundamental.

Para a seleção dos artigos a serem analisados qualitativamente, foram adotados os seguintes critérios de inclusão: 1) texto em língua portuguesa, 2) alunos como participantes, 3) pesquisas relacionadas ao Ensino Fundamental e 4) pesquisas relacionadas ao tema da pesquisa. O critério para exclusão de artigos no processo de seleção foi: 1) quando houve repetição dos mesmos artigos publicados nas diferentes bases utilizadas na pesquisa.

Aplicados os critérios de inclusão e exclusão, dos 47 artigos localizados inicialmente, 36 artigos foram excluídos, considerando que: 9 eram repetidos; 3 eram escritos em outro idioma; 11 não contemplavam alunos como participantes; 9 não se relacionavam, diretamente, com o tema da pesquisa e 4 não se referiam ao ensino fundamental. Portanto, do total, 11 foram selecionados para análise qualitativa, contemplando os critérios de inclusão já mencionados.

Desta forma, buscou-se encontrar pesquisas que trouxessem resultados que pudessem colaborar para a discussão da relação entre as crenças de autoeficácia e a autorregulação da aprendizagem no contexto educacional, em especial no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais). A seguir, no quadro 1 estão apresentadas as seguintes informações dos textos selecionados: base de dados em que o artigo está disponível, título, autores, ano de publicação e link de acesso:

Quadro 1 - Base de dados, Título, Autores, Ano de publicação e Link de acesso dos artigos selecionados. (continua)

BASE DE DADOS	TÍTULO	AUTORES	ANO	LINK
Google Acadêmico	Atitudes que contribuem para a prática do estudo no ensino fundamental: a experiência de um projeto de autorregulação da aprendizagem	Carolina Aparecida Araújo Tenca Jussara Cristina Barboza Tortella	2015	http://fecilcam.br/revista/index.php/anaisame/article/viewFile/1392/878
SciELO	Autorregulação da Motivação: Crenças e Estratégias de Alunos Portugueses do 7º ao 9º Ano de Escolaridade	Paula Paulino Isabel Sá Adelina Lopes da Silva	2015	https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722015000300574

Quadro 1 - Base de dados, Título, Autores, Ano de publicação e Link de acesso dos artigos selecionados. (continua)

BASE DE DADOS	TÍTULO	AUTORES	ANO	LINK
SciELO	Autopercepção das dificuldades de aprendizagem de estudantes do ensino fundamental	Bárbara Bruna Godinho Moreira Vanessa de Oliveira Martins-Reis Juliana Nunes Santos	2016	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-64312016000100326&lang=pt
Google Acadêmico	“As Travessuras do Amarelo”: a autorregulação da aprendizagem em um projeto com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental	Ana Paula Faria	2017	http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/993
Google Acadêmico	Jogos cooperativos e autorregulação da aprendizagem no ensino fundamental	Laura Moreira Amaral Neide de Brito Cunha	2017	http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.01.2622/pdf
SciELO	Atividades de Ensino que Desenvolvem a Autorregulação da Aprendizagem	Fabiane Puntel Basso Maria Helena Menna Barreto Abrahão	2018	https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000200495
PePSIC	Autoeficácia acadêmica e seus preditores ao final do ensino fundamental	Amanda Oliveira Falcão Vanessa Barbosa Romera Leme Gisele Aparecida de Moraes	2018	http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702018000200004&lng=pt&nrm=iso
Biblioteca Virtual em Saúde	Autorregulação acadêmica e estratégias de aprendizagem avaliadas em estudantes do ensino fundamental	Carmem Silvia Lima Fluminhan Camélia Santana Murgo	2019	https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1012839
Google Acadêmico	Resolução de problemas e crenças de autoeficácia: um estudo com alunos do sexto ano do ensino fundamental.	Cristian Quintão Assis	2019	https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/11864
Google Acadêmico	Melhorias no clima de sala de aula do Ensino Fundamental: contribuições de um projeto de intervenção visando a autorregulação da aprendizagem e a qualidade das relações interpessoais	Bárbara Sparapan	2019	http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/1223/2/BARBARA%20SPARAPAN.pdf

Quadro 1 - Base de dados, Título, Autores, Ano de publicação e Link de acesso dos artigos selecionados. (conclusão)

BASE DE DADOS	TÍTULO	AUTORES	ANO	LINK
Biblioteca Virtual em Saúde	O que facilita e dificulta a aprendizagem? A perspectiva de adolescentes	Rosário Serrão Cunha Luísa Mota Ribeiro Cristiana Sequeira Rita de Almeida Barros Leonor Cabral Teresa Silva Dias	2020	https://pesquisa.bvsa.org/portal/resource/pt/biblio-1091754

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Para a análise qualitativa realizada foram consideradas as características dos participantes dos estudos, os instrumentos de coleta de dados e os métodos de pesquisa utilizados. Os artigos selecionados apresentam estudos recentes que consideram a autoeficácia acadêmica e/ou a autorregulação da aprendizagem presentes na modalidade escolar do Ensino Fundamental - anos iniciais e finais.

Quanto às características dos participantes, observou-se que somente o estudo de Faria (2017) foi realizado em séries dos anos iniciais do ensino fundamental. Os estudos de Moreira, Martins-Reis e Santos (2016), Amaral e Cunha (2017) e Sparapan (2019) desenvolveram as pesquisas envolvendo séries dos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Cinco pesquisas foram desenvolvidas somente com as séries finais do ensino fundamental, sendo estes os estudos de Tenca e Tortella (2015), Falcão, Leme e Moraes (2018), Fluminhan e Murgu (2019), Assis (2019) e Cunha et al. (2020). O estudo de Paulino, Sá e Silva (2015) foi desenvolvido com alunos do 7º ao 9º ano da Educação Básica de escolas portuguesas. A pesquisa de Basso e Abrahão (2018) foi realizada em duas turmas de primeiro ano de alfabetização formal em escolas francesas. Portanto, evidenciou-se um menor número de pesquisas que tiveram participantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

As pesquisas destacadas utilizaram diversos métodos e instrumentos para a obtenção dos dados como o uso de escalas, questionários, entrevistas e observações instrumentalizadas com o objetivo de investigar o tema, tanto no cotidiano da sala de aula, como em projetos extraclasse ou mesmo em atividades diferenciadas como jogos e intervenções envolvendo diferentes disciplinas. Cinco dos artigos selecionados utilizaram escalas ou questionários como principal instrumento para coleta de dados, sendo estes os estudos de Paulino, Sá e Silva (2015), Moreira, Martins-Reis e Santos (2016), Falcão, Leme e Moraes (2018), Sparapan (2019) e de

Fluminhan e Murgo (2019). Em quatro, destes cinco estudos, foram analisados dois ou mais fatores combinados, como: a relação entre o uso de estratégias de regulação da motivação e as crenças motivacionais dos alunos (PAULINO; SÁ; SILVA, 2015), a autopercepção das dificuldades de alunos e a percepção dos pais desses alunos sobre tais dificuldades (MOREIRA; MARTINS-REIS; SANTOS, 2016), a autoeficácia acadêmica associada às habilidades sociais e ao clima escolar (FALCÃO; LEME; MORAIS, 2018) e o processo de autorregulação da aprendizagem relacionado à qualidade das relações interpessoais e ao clima escolar (SPARAPAN, 2019). Já o estudo de Fluminhan e Murgo (2019) utilizou uma escala com o objetivo de avaliar as estratégias utilizadas por alunos em situações de aprendizagem comparando os resultados obtidos entre a primeira e a segunda aplicação da escala.

Em três pesquisas, os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. Nos estudos de Tenca e Tortella (2015) e de Assis (2019) os participantes foram entrevistados com o objetivo de expressarem suas percepções após a experiência de participarem de projetos que visavam o desenvolvimento da aprendizagem autorregulada. As entrevistas realizadas no estudo de Cunha et al. (2017) foram em grupo e gravadas e tiveram o objetivo de analisar fatores que facilitam e dificultam a aprendizagem sob as percepções dos alunos.

As pesquisas desenvolvidas por Faria (2017), Basso e Abrahão (2018) e por Amaral e Cunha (2017) utilizaram observações instrumentalizadas para a coleta de dados, estes estudos tiveram o objetivo de identificar o uso de estratégias de autorregulação da aprendizagem, com foco na análise do comportamento dos alunos.

Os formatos de intervenção podem ser categorizados em infusão ou justaposição curricular. Os programas de infusão (programs integrated) adotam a integração da autorregulação da aprendizagem ao conteúdo de uma disciplina, de modo que as estratégias ensinadas sejam aplicadas a um conhecimento específico. Os programas de justaposição (course adjunct) ocorrem de forma paralela ao conteúdo da disciplina, relacionados à instrução de estratégias de autorregulação da aprendizagem. (HOFER; YU; PINTRICH, 1998).

Dos onze artigos selecionados, oito referem-se às pesquisas que adotaram um programa interventivo de infusão e três por justaposição. Os estudos por infusão foram os de Paulino, Sá e Silva (2015), Moreira, Martins-Reis e Santos (2016), Fluminhan e Murgo (2019), Amaral e Cunha (2017), Basso e Abrahão (2018), Falcão, Leme e Morais (2018), Cunha et al. (2020) e Faria (2017). Essas pesquisas tiveram foco na

qualidade e nas características dos processos de ensino e aprendizagem que ocorriam no cotidiano da escola e/ou na solução de alguns problemas encontrados frequentemente no ambiente escolar. Os programas de intervenção por infusão consideram a integração de conhecimentos ao conteúdo específico de uma disciplina, como é o caso do estudo de Faria (2017) que teve como objetivo investigar como e se alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, participantes de um projeto de autorregulação, apresentaram mudanças de comportamento relacionadas aos aspectos sociomoraes e cognitivos.

Os estudos por justaposição foram os de Tenca e Tortella (2015), Assis (2019) e Sparapan (2019). Esses estudos tiveram o objetivo de investigar as percepções de alunos sobre suas próprias aprendizagens, as intervenções ocorreram de forma paralela ao conteúdo dos cursos.

No que se refere aos resultados apresentados, constatou-se que o ensino das estratégias de aprendizagem, seja por intervenções no formato de infusão ou justaposição, apresentou resultados qualitativamente positivos nos processos autorregulatórios da aprendizagem. Em quatro dos estudos selecionados (TENCA; TORTELLA, 2015; FARIA, 2017; AMARAL; CUNHA, 2017 e SPARAPAN, 2019), o modelo de Planificação, Execução e Avaliação (PLEA) de Rosário (2003) foi utilizado para o ensino e prática de estratégias de aprendizagem no processo de autorregulação.

Os estudos de Paulino, Sá e Silva (2015) e de Fluminhan e Murgo (2019) analisaram o uso de estratégias de aprendizagem considerando a variável gênero. Ambos os estudos encontraram dados que apontam que as meninas utilizam mais estratégias de aprendizagem do que os meninos. Os resultados da pesquisa de Paulino, Sá e Silva (2015) também buscou analisar potenciais diferenças entre o ano escolar em relação ao uso de estratégias de regulação da motivação e as crenças motivacionais dos alunos, os resultados concordam com a literatura que sugere que, com o decorrer dos anos de escolaridade, o interesse pelas matérias escolares dá lugar ao foco nos resultados, mais especificamente, em evitar aqueles indesejáveis. Além disso, as autoras perceberam que a motivação dos alunos se relaciona com suas expectativas de autoeficácia e com o valor da tarefa, sugerindo que “a motivação para a aprendizagem dos conteúdos escolares está associada a expectativas positivas sobre as suas competências pessoais para aprender e para realizar as tarefas escolares que mais valorizam”. (PAULINO; SÁ; SILVA, 2015 p. 580).

Por meio dessa pesquisa bibliográfica não foram encontrados estudos que correlacionassem, especificamente, autoeficácia e autorregulação da aprendizagem, mas sim, referências entre os temas. Porém, com base na análise qualitativa dos artigos selecionados, entende-se que a autoeficácia acadêmica e a autorregulação da aprendizagem se relacionam, pois envolvem importantes aspectos cognitivos dos indivíduos, influenciando o processo de estabelecimento e conclusão de objetivos.

Estudos como os que foram destacados nesta pesquisa apresentam indicadores de que as crenças de autoeficácia afetam o processo de autorregulação da aprendizagem, uma vez que se referem a sistemas que regulam as atividades pessoais, interferindo na aquisição de conhecimentos e habilidades dos sujeitos, favorecendo o vínculo dos alunos com os colegas e com os professores, assim como, a percepção da escola como um local de produção do conhecimento. As crenças de autoeficácia juntamente com a aprendizagem autorregulada influenciam o desenvolvimento da autonomia e da motivação dos estudantes, conduzindo-os a um papel proativo e a se tornarem mais responsáveis em relação à aprendizagem, tendo um maior controle sobre seus processos cognitivos, sobre suas ações, seu planejamento e seu envolvimento com as atividades pedagógicas. Os alunos com comportamentos autorregulados passam a estabelecer metas, a desenvolver estratégias, a criar condições efetivas para a aprendizagem e, portanto, tornam-se mais autônomos, comprometidos com a aprendizagem e estimulados a se autocontrolar. (FARIA, 2017; AMARAL; CUNHA, 2017 e SPARAPAN, 2019).

Desta forma, o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem propicia que os estudantes não desistam de seus objetivos e utilizem diferentes estratégias para superarem suas dificuldades. Esse desenvolvimento é um processo contínuo, como apontado pelas pesquisas, e destaca a importância da aprendizagem significativa e autônoma do aluno.

3. MÉTODO

Esse estudo trata de uma pesquisa empírica, pois as conclusões foram extraídas de dados concretos e verificáveis; analítica, pois envolve a avaliação aprofundada de informações disponíveis na tentativa de explicar o contexto de um fenômeno e de abordagem quantitativa, pois os resultados podem ser quantificados. Estes resultados são baseados em amostras limitadas, mas que são consideradas como uma constituição de um retrato que caracteriza toda a população alvo da pesquisa. Uma das características de uma pesquisa com abordagem quantitativa é descrever por meio da linguagem matemática, as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, entre outros fatores que envolvem a pesquisa. (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

3.1. Cenário da pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Pública Estadual, localizada em um Município do Norte do Paraná, que oferece ensino regular ao nível Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no período matutino e vespertino.

Em decorrência da pandemia da Covid-19, o que levou à necessidade de isolamento social, o Governo do Estado do Paraná, no Decreto Nº 4230 de 16 de março de 2020, suspendeu as aulas presenciais no dia 20 de março de 2020 e os estudos foram realizados à distância durante todo o restante do ano escolar (PARANÁ, 2020). Diante desse contexto, houve a necessidade de mudanças e adaptações frente às várias exigências presentes nesse momento em relação à prática pedagógica e os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. É importante destacar que a coleta de dados desta pesquisa ocorreu no final do ano de 2020, portanto, os participantes já estavam tendo as aulas no formato on-line há alguns meses.

De acordo com Alves (2020), as práticas de educação remota se caracterizam por atividades mediadas por plataformas digitais síncronas e assíncronas, com encontros frequentes durante a semana, seguindo o cronograma das atividades presenciais realizadas antes do distanciamento imposto pela pandemia. Na educação remota ocorre uma adaptação temporária das metodologias utilizadas nas aulas presenciais. Os professores customizam os materiais para realização das atividades,

criando slides, vídeos, entre outros recursos para ajudar os alunos na compreensão e participação das atividades.

Especificamente na escola onde a pesquisa foi realizada, semanalmente, as atividades eram apresentadas pelos professores aos responsáveis pelos alunos, por meio de um grupo no aplicativo “WhatsApp”. Dessa forma, eles repassavam as orientações diretamente para os alunos que, posteriormente, realizavam as atividades. Nos casos em que havia dificuldade, por parte dos responsáveis pelos alunos em relação ao acesso à internet, eles deveriam buscar as atividades impressas disponibilizadas pela escola.

Outra estratégia de ensino realizada pelos professores nesse período foram as reuniões síncronas, realizadas quinzenalmente por meio da plataforma “Google Meet”, com a participação dos alunos e da professora da turma. Nessas reuniões eram apresentados os novos conteúdos, ocorriam as orientações e o esclarecimento de dúvidas.

Nesse contexto, todos os procedimentos da pesquisa precisaram ser adaptados às exigências desse período e às transformações da rotina escolar. Foram feitas adaptações nos instrumentos utilizados na pesquisa, fazendo referência à realidade que os alunos estavam vivenciando; também foi necessário que o procedimento de coleta de dados se desenvolvesse de forma totalmente on-line, assim como, todas as interações entre a pesquisadora e os participantes. Essas adaptações, entre outras, serão abordadas nos próximos itens.

3.2. Participantes

Participaram da pesquisa 45 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. A faixa etária dos participantes variou de 10 a 12 anos, sendo 65% dos participantes do gênero feminino e 35%, do gênero masculino. Do total de alunos, 51% estudavam no período matutino (turma “A”) e 49% no período vespertino (turma “B”).

3.3. Instrumentos

Considerando que essa pesquisa está inserida em um contexto de isolamento social, todos instrumentos foram adaptados de forma com que o aluno respondesse

os itens considerando esse novo contexto de ensino e aprendizagem. Termos como “aulas remotas” e “atividades on-line” foram acrescentados às questões presentes nos instrumentos, para que os participantes pudessem responder e relacionar os questionamentos à realidade do ensino remoto. Para a coleta de dados foi utilizada uma Ficha de Caracterização do Participante (APÊNDICE A) e com questões sociodemográficas que identificaram os recursos utilizados pelos alunos no período de aulas remotas.

Com o objetivo de verificar a percepção dos alunos quanto ao seu desempenho acadêmico e sua capacidade de realização, ou seja, o nível de autoeficácia dos alunos, foi utilizado o Roteiro de Avaliação do Senso de Autoeficácia (MEDEIROS et al., 2000) (ANEXO A). O roteiro é composto por 20 questões, 12 são relacionadas à percepção da capacidade quanto ao desempenho acadêmico, sendo os itens 1, 3, 5, 7, 9, 20 (afirmativas com significado positivo) e itens 2, 12, 14, 16, 18, 19 (afirmativas com significado negativo); 8 questões se relacionam à percepção de desempenho acadêmico, tendo como referência a avaliação de outros ou a comparação com os pares, compreendendo os itens 11, 13, 15, 17 (afirmativas com significado positivo) e os itens 4, 6, 8, 10 (afirmativas com significado negativo).

Em relação a verificação do nível de autorregulação de aprendizagem, por meio da frequência do uso de estratégias de aprendizagem pelos alunos, foi utilizada a Escala de Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF) (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2010) (ANEXO B). Trata-se de uma escala do tipo Likert de três pontos, sendo três alternativas propostas: sempre, às vezes e nunca. A EAVAP-EF é composta por 31 itens, avaliando três fatores: fator 1 - Ausência de Estratégias de Aprendizagem Metacognitivas Disfuncionais, fator 2 - Estratégias Cognitivas e fator 3 - Estratégias de Aprendizagem Metacognitivas. O fator 1 é composto por 13 itens que correspondem às questões 3, 7, 8, 12, 15, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 28 e 30; o fator 2 é composto por 11 itens correspondentes às questões 1, 2, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 16, 17, 20; e o fator 3 é composto por 7 itens, referentes às questões 6, 13, 18, 22, 27, 29, 31.

3.4. Procedimentos

Inicialmente, o projeto tramitou junto ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, sendo aprovado conforme parecer número 4.307.326 emitido em 29 de setembro de 2020.

Em seguida, a pesquisadora entrou em contato com os responsáveis pelos alunos para explicar quais eram os objetivos esperados e a importância do desenvolvimento dessa pesquisa. Essa explicação e o convite para a participação na pesquisa foram feitos por meio de um vídeo gravado e encaminhado pela pesquisadora para os responsáveis, através de um grupo no aplicativo WhatsApp. Como se trata de alunos menores de idade, primeiramente, foi solicitada a autorização aos seus responsáveis e, apenas aqueles que concordaram em participar do estudo, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B) disponibilizado na plataforma “Google Formulários”, participaram. Por meio do TCLE, foram esclarecidos, aos pais ou responsáveis, os objetivos da pesquisa, a relevância, a justificativa e os riscos. Tais esclarecimentos também constavam no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (APÊNDICE C), que também foi disponibilizado na mesma plataforma para que os alunos preenchessem. Diante do aceite dos responsáveis e dos alunos quanto à participação na pesquisa e apresentados os TCLEs e TALEs preenchidos, foram aplicados os instrumentos junto aos alunos.

A coleta de dados também foi realizada de forma totalmente on-line, por meio de uma reunião pela plataforma “Google Meet”, em que a pesquisadora apresentou aos alunos os esclarecimentos necessários sobre o desenvolvimento da pesquisa, os objetivos e a relevância do estudo, assim como, explicações sobre as questões que compõem os instrumentos e orientações sobre o uso plataforma on-line. Na sequência, foi encaminhado um link para os participantes para que eles pudessem acessar os instrumentos na plataforma “Google Formulários”. No período de 23/10/2020 a 20/12/2020, os instrumentos ficaram disponíveis para preenchimento on-line na plataforma Google Formulários. Periodicamente, a pesquisadora entrava em contato com os responsáveis pelos alunos por meio de mensagens de texto em um grupo no aplicativo WhatsApp, para solicitar as respostas dos alunos aos instrumentos da pesquisa. É importante destacar que a coleta de dados foi iniciada após sete meses da obrigatoriedade do estudo no formato remoto, o que torna

possível considerar que os alunos já tinham uma boa experiência sobre o processo ensino aprendizagem nesse novo contexto.

3.5. Procedimentos para a análise dos dados

Os dados referentes ao Roteiro de Avaliação do Senso de Autoeficácia (MEDEIROS *et al.*, 2000) e à Escala de Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental - EAVAP (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2010) foram obtidos por meio da plataforma Google Formulários. Inicialmente, foram tabulados e atribuiu-se pontuação às respostas dos participantes, seguindo as orientações dos autores dos instrumentos.

Para a análise das respostas do Roteiro de Avaliação do Senso de Autoeficácia (MEDEIROS *et al.*, 2000), é proposto que se atribua pontuações de 0 (zero) ou 1 (um), de acordo com a alternativa escolhida (sim ou não), sendo que, no conjunto de 20 itens, nas dez afirmativas positivas a resposta “sim” é pontuada com valor 1 (um) e nas dez afirmativas negativas, a resposta “não” é pontuada com valor 1 (um). Para as respostas favoráveis ao senso de autoeficácia positivo é atribuído valor 1 (um), que pode corresponder ao sim ou não dependendo do item em questão. A somatória do total de pontos obtidos no conjunto de 20 itens corresponde ao escore total, quanto maior a pontuação, mais alto é o senso de autoeficácia da criança.

Para a análise das respostas da EAVAP-EF, as autoras propõem que se atribua 2 pontos para as respostas “sempre”, 1 ponto para “às vezes” e 0 para “nunca”. Para o fator Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais, nos Itens 3, 7, 8, 12, 15, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 28 e 30, a pontuação foi invertida, ou seja, as respostas “sempre” receberam zero ponto, “às vezes”, 1 ponto e “nunca”, 2 pontos.

Para análise estatística foi utilizado o seguinte programa computacional: The SAS System for Windows (Statistical Analysis System), versão 9.2. SAS Institute Inc, 2002-2008, Cary, NC, USA. Para descrever o perfil da amostra segundo as variáveis em estudo, foram feitas tabelas de frequência das variáveis categóricas, com valores de frequência absoluta (n) e percentual (%) e estatísticas descritivas das variáveis numéricas, com valores de média e desvio padrão. Para avaliar a consistência interna das escalas foi calculado o coeficiente alfa de Cronbach ou KR20 (Kuder-Richardson para variáveis dicotômicas). Para avaliar a distribuição normal das variáveis numéricas foram usados os testes de Kolmogorov-Smirnov e de Shapiro-Wilk. Para

comparação dos escores das escalas entre as variáveis categóricas foi utilizado o teste de Mann-Whitney para 2 grupos, devido à ausência de distribuição Normal das variáveis. Para analisar a relação entre as variantes numéricas foi utilizado o coeficiente de correlação de Spearman, devido à ausência de distribuição Normal das variáveis. O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5%, ou seja, $p < 0.05$.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste item estão apresentados os resultados obtidos por meio da coleta de dados realizada com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, utilizando os instrumentos: Ficha de caracterização do participante, Roteiro de Avaliação do Senso de Autoeficácia (MEDEIROS et al., 2000) e Escala de Estratégias de Aprendizagem Aplicada para o Ensino Fundamental - EAVAP (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2010), a fim de contemplar o objetivo inicialmente proposto por esta pesquisa: verificar a possível relação entre a autoeficácia e o processo de autorregulação dos alunos, considerando as características do ensino remoto.

Inicialmente, para obter informações mais detalhadas sobre a rotina e os recursos utilizados pelos alunos no período de aulas remotas, foi utilizada uma Ficha de caracterização do participante. De acordo com as respostas para as questões sociodemográficas que compõem esse instrumento, 97,8% dos participantes têm acesso à internet em sua casa, 48,9% dos alunos responderam que realizavam todas as atividades escolares de forma exclusivamente on-line, 11,1% utilizavam de atividades impressas e 40% dos alunos realizavam as atividades, tanto no formato impresso, como no digital e, a ferramenta tecnológica mais utilizada pelos alunos para realizar as atividades escolares nesse período, foi o celular (80%).

Em meio a tantas mudanças e adaptações para que a aprendizagem ocorresse no contexto remoto, foi necessário que os alunos desenvolvessem características e comportamentos como: organização, autonomia, motivação, disciplina e responsabilidade, além de fazer escolhas assertivas e serem capazes de pensar sobre sua própria aprendizagem. De acordo com Alliprandini e Rufini (2020), a tecnologia possibilitou o ensino remoto e a democratização do conhecimento. Porém, essa modalidade de ensino exige maior responsabilidade e comprometimento do aluno, que necessita ter autonomia sobre seu aprender, podendo realizar escolhas que auxiliem sua aprendizagem.

De acordo com as respostas, percebe-se uma mudança radical na forma como os alunos passaram a realizar as atividades e a ter contato com os conteúdos escolares. No período de isolamento social, os professores precisaram adaptar seu planejamento e metodologia para se adequar ao formato digital, e os alunos

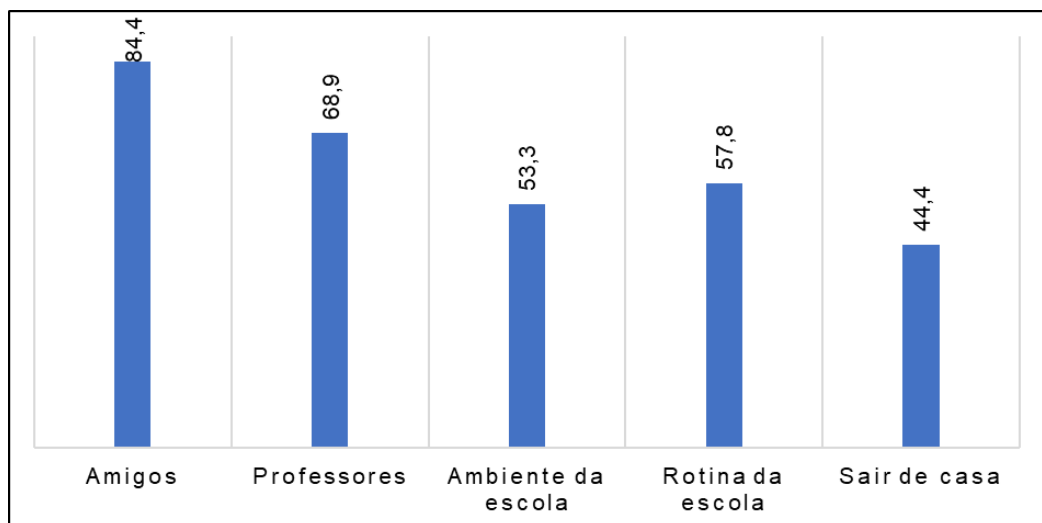
precisaram adaptar seu modo de estudar, passando a utilizar recursos tecnológicos para poder ter acesso às aulas e atividades.

De acordo com Alves (2020), alguns dos problemas enfrentados pelos pais dos alunos durante as aulas remotas são: a ausência de computadores em suas casas, já que utilizam os dispositivos móveis para acessar a internet; a falta de experiência com as plataformas que vem sendo utilizadas para os encontros virtuais, como *Google Meet*; a dificuldade em mediar as atividades que seguem o planejamento previsto para as aulas presenciais, exigindo dos pais conhecimento e estratégias para ensinar aos filhos os conteúdos que são cobrados pelos professores. Mesmo diante dessas dificuldades, todos os alunos responderam que recebem ajuda de alguém para realizar as atividades das aulas em casa e, 71,1% dos alunos, reconhecem que têm alguma dificuldade para aprender com as aulas remotas.

A Figura 4, apresentada a seguir, mostra a porcentagem de respostas dos alunos para a pergunta “Do que você mais sente falta, em relação à escola, durante o período de isolamento social?”, para essa pergunta, foram apresentadas múltiplas alternativas e os participantes poderiam escolher mais de uma opção como resposta.

Conforme pode ser observado na Figura 4, a maioria dos alunos respondeu que sentem falta dos amigos (84,4%) e dos professores (68,9%) durante o momento de isolamento social. O ambiente (53,3%) e a rotina escolar (57,8%) também foram apontados como fatores dos quais os alunos sentem falta durante o ensino remoto.

Figura 4 - Percentual de respostas dos alunos sobre o que sentem falta, em relação à escola, durante o período de isolamento social.



Fonte: elaborado pela autora (2021).

De acordo com as respostas à Ficha de caracterização do participante, os alunos sentem mais falta dos amigos e dos professores durante o período de ensino remoto (84,4% e 68,9%, respectivamente), ou seja, as relações interpessoais que envolvem o processo de ensino e aprendizagem foram os aspectos considerados mais relevantes pelos alunos ao serem questionados sobre sua vivência escolar. Mesmo à distância, no contexto do ensino remoto, o professor tem um papel fundamental para manter o interesse dos estudantes e o desenvolvimento do processo de autorregulação. O estudo de Cunha *et al.* (2020) abordou uma temática que pode ser relacionada a esses resultados. A pesquisa teve como objetivo analisar fatores que facilitam e dificultam a aprendizagem sob as percepções dos alunos. Os resultados destacaram o papel fundamental do professor na aprendizagem, sendo que na maioria das respostas, os alunos consideraram o professor como o elemento principal para a promoção da sua aprendizagem.

De acordo com Ryan e Deci (2004), os alunos desenvolvem sua motivação quando percebem que seus professores atendem a três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e relacionamento. Assim, caso o aluno não seja atendido em alguma dessas três necessidades psicológicas, como a de relacionamento, que se refere à experiência de pertencer ao grupo e de se sentir afetivamente vinculado a outros, sua própria motivação será afetada, podendo gerar um estado de desengajamento e apatia.

A partir dos dados apresentados, é possível afirmar a enorme importância do papel do professor, mesmo no contexto de aulas remotas. Porém, é necessário mencionar que as mudanças no processo de ensino e aprendizagem não afetaram somente os alunos, pois a prática pedagógica dos professores também precisou se adequar a esse novo contexto educacional, como já destacado anteriormente. Considerando esse novo contexto, entende-se a necessidade de que sejam desenvolvidos estudos sobre o senso de autoeficácia de professores no ensino remoto emergencial, pois essas mudanças, possivelmente, afetaram a forma como esses profissionais percebem sua eficácia em relação ao trabalho realizado.

Segundo Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006), as crenças de autoeficácia afetam e influenciam a capacidade do professor para ensinar e as ações que envolvem sua prática docente, tais como: escolha de estratégias de ensino; capacidade de explicar o conteúdo a alunos com diferentes características; manutenção do controle da aula;

estratégias de enfrentamento e persistência diante das dificuldades, entusiasmo e metas pessoais.

O estudo de Ladendorf *et al.* (2021) teve o objetivo de examinar a relação entre a autoeficácia dos professores e sua percepção de sucesso para ensinar on-line, durante o fechamento emergencial de escolas nos Estados Unidos por conta da pandemia da COVID-19. Os resultados demonstraram que os professores se sentiam competentes em relação à integração tecnológica, porém, nem sempre, estavam satisfeitos com sua experiência de ensino remoto, pois não sentiram que seus alunos tiveram sucesso na aprendizagem dos conteúdos. A partir dos resultados, os autores sugerem que é necessário apoio adicional para que os professores adaptem seu método de ensino para uma plataforma on-line, sendo necessário investimentos na instrução de práticas pedagógicas e na disponibilização de recursos necessários para fornecer aos professores um desenvolvimento profissional específico para seu nível de ensino e conteúdo.

Para identificar o nível de crenças de autoeficácia dos alunos participantes desta pesquisa, foi realizado o cálculo a partir das suas respostas, relativas aos itens do Roteiro de Avaliação do Senso de Autoeficácia (MEDEIROS *et al.*, 2000) e para verificar o nível de autorregulação de aprendizagem dos alunos, foi analisada a frequência do uso de estratégias de aprendizagem, por meio da aplicação da Escala de Estratégias de Aprendizagem Aplicada para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF) (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2010). Sobre a análise da consistência interna dos instrumentos, foram extraídos os valores do Alpha de Cronbach, conforme segue na Tabela 2:

Tabela 2 - Análise de consistência interna das escalas de crenças de autoeficácia e autorregulação da aprendizagem (n=45).

Escala/Fator	Nº de Itens	Coeficiente α de Cronbach/KR20
EAVAP/Fator 1	13	0.682
EAVAP/Fator 2	11	0.830
EAVAP/Fator 3	7	0.504
Autoeficácia/Desempenho Acadêmico	12	0.745
Autoeficácia/Comparação Pares	8	0.702
Autoeficácia/Total	20	0.830

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A confiabilidade do Coeficiente alfa de Cronbach normalmente varia entre 0 e 1 (GLIEM; GLIEM, 2004). O valor mínimo aceitável para o alfa é 0.70. A consistência

interna dos itens da escala é considerada baixa para valores abaixo desse limite. Conforme pode ser observado, os valores obtidos na análise da aplicação dos instrumentos, junto aos participantes desta pesquisa, são considerados, em sua maioria, acima do valor mínimo aceitável para o fator 2 da EAVAP-EF (0.830) e para as variáveis do Roteiro de Avaliação do Senso de Autoeficácia (0.745 e 0.702), assim como, o valor total de autoeficácia (0,830), o que evidencia que os resultados apresentados atendem ao nível de confiabilidade para a maioria dos fatores/constructos para a amostra apresentada. Os fatores 1 e 3 da EAVAP-EF não atingiram o mínimo aceitável, sendo os valores obtidos 0.68 e 0.504. Esse resultado pode ser atribuído ao número reduzido de participantes da pesquisa ou ainda, ao número de opções de respostas das escalas tipo Likert utilizadas, pois, conforme Dalmoro e Vieira (2013), uma mesma escala do tipo Likert de 5 opções de respostas apresentou maior confiabilidade quando comparada à escala proposta com três opções de resposta.

A partir das respostas dos participantes aos itens do Roteiro de Avaliação do Senso de Autoeficácia (MEDEIROS *et al.*, 2000), foram realizados os cálculos dos níveis de autoeficácia relacionados tanto à percepção da capacidade quanto ao desempenho acadêmico e relacionados à percepção do mesmo, tendo como referência a avaliação de outros ou a comparação com os pares. Conforme pode ser observado na Tabela 3, apresentada a seguir, foram calculadas as médias e desvio padrão (Dp) obtidas pelos participantes em função do gênero.

Tabela 3 - Médias e Desvio padrão (Dp) dos participantes relacionadas ao nível de autoeficácia, à percepção da capacidade quanto ao desempenho acadêmico e à percepção do desempenho, tendo como referência a avaliação de outros ou a comparação com os pares, por gêneros.

	Feminino			Masculino			Z	p
	n	M	Dp	N	M	Dp		
Nível de autoeficácia	28	14,4	3,72	17	16	2,67	1,24	0,213
Percepção da capacidade quanto ao desempenho acadêmico	28	8,75	2,22	17	9,70	1,84	1,32	0,166
Percepção de desempenho acadêmico, tendo como referência a avaliação de outros ou a comparação com os pares	28	5,71	1,86	17	6,29	1,26	0,92	0,358

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

De acordo com os resultados apresentados, não houve diferença significativa em relação aos níveis de autoeficácia obtidos pelos alunos do gênero masculino e feminino, participantes da pesquisa. Partindo da média geral dos alunos do 5º ano, é possível afirmar, com base nos resultados obtidos, que os participantes possuem um nível de crenças de autoeficácia de médio à alto (15,2), considerando que a pontuação varia de 1 a 20, conforme proposto pelos autores do Roteiro de Avaliação do Senso de Autoeficácia (MEDEIROS *et al.*, 2000). Isso indica, em tese, que os alunos são motivados, persistentes, engajados e responsáveis em relação à sua formação. As crenças de autoeficácia influenciam o quanto o aluno persevera diante das dificuldades que encontra e as escolhas que faz diante delas. Sendo que, alunos que confiam mais em suas capacidades são mais dedicados, autorregulados e dispõem maior esforço para atingir seus objetivos de aprendizagem. (AZZY; POLYDORO, 2006).

A seguir, a Tabela 4 apresenta as médias e Desvio padrão (Dp) obtidas pelos participantes em função das turmas (5º ano A e 5º ano B) referentes aos níveis de autoeficácia, de percepção da capacidade em relação ao desempenho acadêmico e de percepção de desempenho acadêmico, tendo como referência a avaliação de outros ou a comparação com os pares:

Tabela 4 - Médias e Desvio padrão (Dp) dos participantes relacionadas ao nível de autoeficácia, à percepção da capacidade quanto ao desempenho acadêmico e à percepção do desempenho, tendo como referência a avaliação de outros ou a comparação com os pares, por turmas.

	5ª A			5º.B			Z	p
	N	M	Dp	N	M	Dp		
Nível de autoeficácia	22	14,86	3,72	23	15,21	3,13	0,13	0,899
Percepção da capacidade quanto ao desempenho acadêmico	22	8,86	2,23	23	9,34	2,00	0,97	0,334
Percepção de desempenho acadêmico, tendo como referência a avaliação de outros ou a comparação com os pares	22	6	1,80	23	5,86	1,58	0,49	0,627

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Os resultados apresentados na Tabela 4 evidenciam que não houve diferença significativa em relação aos níveis de autoeficácia obtidos pelos alunos das turmas

“A” e “B”, sendo 14,86 a média apresentada pelos alunos do 5º ano A e 15,21 a média apresentada pelos alunos do 5º ano B.

A Tabela 5 apresenta as médias e Desvio padrão (Dp) obtidas pelos participantes com 10 anos de idade e com 11 ou 12 anos de idade referentes aos níveis de autoeficácia, de percepção da capacidade quanto ao desempenho acadêmico e de percepção de desempenho acadêmico, tendo como referência a avaliação de outros ou a comparação com os pares:

Tabela 5 - Médias de autoeficácia dos participantes relacionadas à percepção do desempenho acadêmico e à comparação com os pares, por idades.

	Idade (10 anos)			Idade (11-12 anos)			z	p
	n	M	Dp	N	M	Dp		
Nível de autoeficácia	22	15,18	3,55	23	14,91	3,30	0,54	0,589
Percepção da capacidade quanto ao desempenho acadêmico	22	9,18	2,17	23	8,95	2,07	0,47	0,638
Percepção de desempenho acadêmico, tendo como referência a avaliação de outros ou a comparação com os pares	22	6	1,75	23	5,86	1,63	0,37	0,711

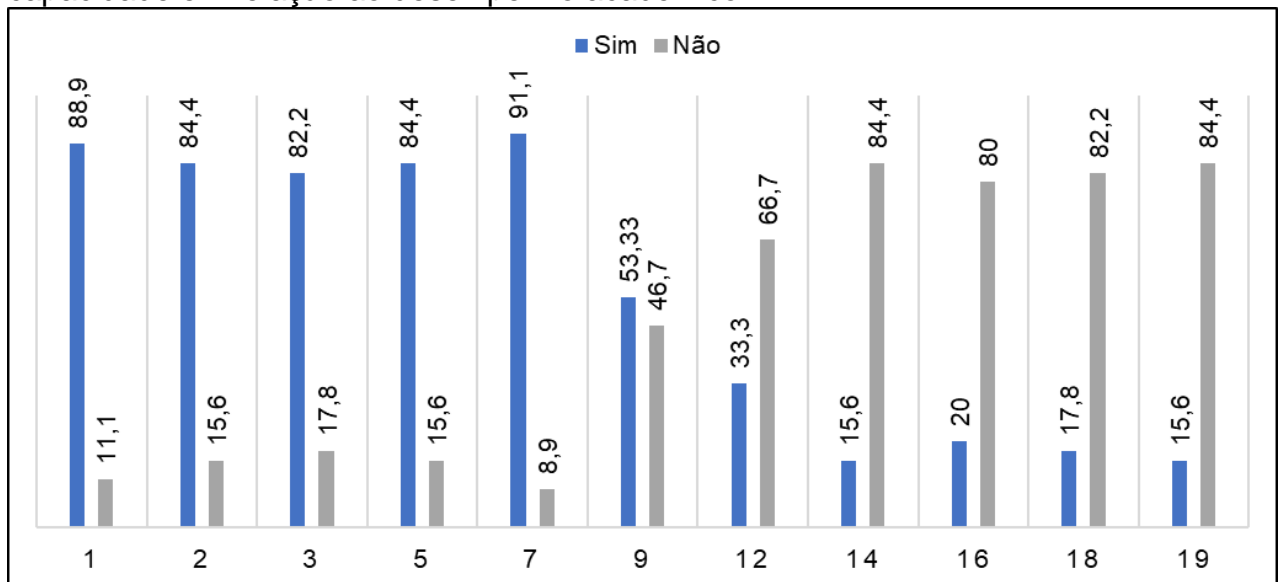
Fonte: elaborado pela autora (2021).

Observa-se que os resultados apresentados na Tabela 5, também evidenciam que não houve diferença significativa em relação aos níveis de autoeficácia obtidos pelo grupo de participantes com 10 anos de idade e pelo grupo de participantes com 11 ou 12 anos de idade, sendo 15,18 a média apresentada pelos alunos com 10 anos de idade e 14,91 a média apresentada pelos alunos com 11 ou 12 anos de idade.

Como mencionado anteriormente, o Roteiro de Avaliação do Senso de Autoeficácia (MEDEIROS *et al.*, 2000) avalia a percepção da capacidade em relação ao desempenho acadêmico, através das afirmativas dos itens 1, 2, 3, 5, 7, 9, 12, 14, 16, 18, 19 e 20 e a percepção de desempenho acadêmico, tendo como referência a avaliação de outros ou a comparação com os pares, compreendendo os itens 4, 6, 8, 10, 11, 13, 15 e 17.

A Figura 5, apresenta o percentual de respostas “sim” e “não” para os itens relacionados à percepção dos alunos em relação ao seu próprio desempenho nas atividades escolares realizadas durante o período de ensino remoto:

Figura 5 - Percentual de respostas dos alunos referentes aos itens presentes no Roteiro de Avaliação do Senso de Autoeficácia, relacionados à percepção da capacidade em relação ao desempenho acadêmico.



Fonte: elaborado pela autora (2021).

Legenda dos itens:

1- Eu tenho me saído bem nas aulas remotas
 2- Eu quero parar de estudar logo com as atividades on-line
 3- Eu consigo ler com facilidade no computador
 5- Durante as aulas remotas, eu consigo copiar com facilidade.
 7- Eu consigo escrever as palavras que são ditadas.
 9- Eu lembro com facilidade do que aprendi nas aulas remotas

12- Eu esqueço rápido o que aprendi com as aulas remotas
 14- Durante as aulas remotas, eu tenho dificuldade para escrever as palavras que são ditadas.
 16- Eu tenho dificuldade para fazer cópia nas aulas remotas.
 18- Eu tenho dificuldade para ler.
 19- Eu tenho me saído mal nas atividades on-line.

Os itens 1 e 19 do Roteiro de Avaliação do Senso de Autoeficácia (MEDEIROS *et al.*, 2000) se referem à percepção de eficácia relacionada à aprendizagem no ensino remoto. De acordo com os resultados, a grande maioria dos alunos acredita que tem se saído bem nas atividades on-line (88,9%). A percepção positiva dos resultados de aprendizagem favorece o senso de autoeficácia deles. As experiências de sucesso ou de fracasso são as que mais influenciam as crenças de autoeficácia. Essa influência resulta das interpretações que os alunos farão de seus resultados, relacionados a comportamentos anteriores. Resultados positivos contribuem para as crenças de eficácia e os negativos podem prejudicar sua percepção de eficácia. (PAJARES; OLAZ, 2008). Apesar da percepção positiva dos alunos em relação ao seu desempenho no ensino remoto, mais adiante, os dados relacionados à autorregulação da aprendizagem no contexto do ensino remoto, evidenciam resultados de que essa realidade de ensino, possivelmente, não favoreceu o processo autorregulatório dos

alunos em diversos aspectos, como, por exemplo, o uso de estratégias de aprendizagem.

É possível que um aluno com maior autonomia em relação à sua aprendizagem, tenha mais condições de guiar-se pela percepção de capacidade e não apenas pelo desempenho. Mas, no sistema avaliativo empregado em muitas escolas, a regulação da trajetória de escolarização do estudante tem sido baseada mais em seu desempenho, do que em sua percepção de capacidade.

A pesquisa realizada por Paulino, Sá e Silva (2015) teve como objetivo avaliar as crenças motivacionais de alunos do Ensino Fundamental e como eles utilizavam estratégias de autorregulação da motivação na aprendizagem. Os resultados indicaram que o senso de autoeficácia, o valor da tarefa e as metas de realização favorecem o uso de estratégias de autorregulação da motivação pelos alunos. (PAULINO; SÁ; SILVA, 2015).

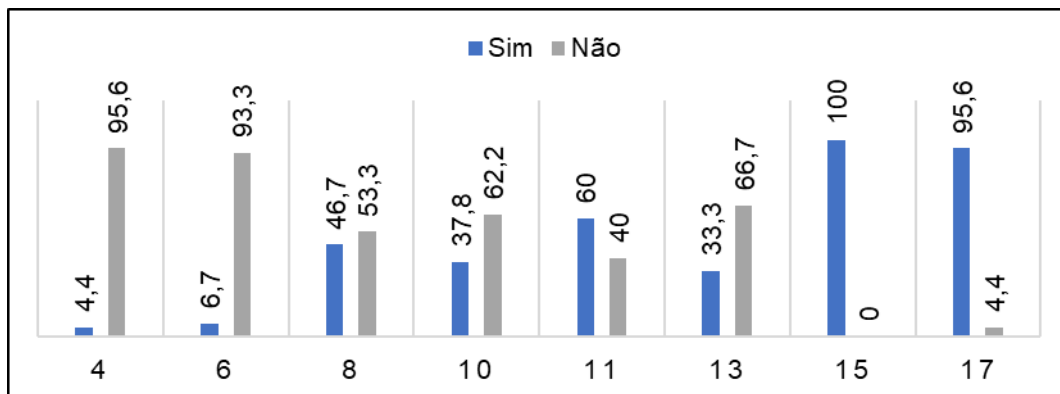
Apesar de grande parte deles afirmar que estão se saindo bem nas aulas remotas, é importante destacar as respostas dos participantes referentes ao item 2, que revelam um alto índice de concordância com a afirmativa “Eu quero parar de estudar logo com as atividades on-line” (84,4%). Esse dado pode indicar uma insatisfação por parte dos alunos em relação à rotina de estudos realizados em casa. Vale considerar também, o contexto no qual os alunos estavam inseridos, uma vez que a coleta de dados ocorreu no final do segundo semestre letivo, desta forma, os alunos já estavam lidando com as aulas remotas por alguns meses e isso pode ter influenciado as percepções deles sobre esse período, por, possivelmente, estarem cansados de modelos, muitas vezes repetitivos, ou mesmo cansados de ficar em casa, pois estavam em situação de isolamento social. Além disso, de acordo com os resultados apresentados, a maioria dos alunos afirmou sentir falta dos amigos, dos professores, do ambiente e da rotina escolar e de sair de casa (84,4%, 68,9%, 53,3%, 57,8% e 44,4%, respectivamente). Alves (2020) aponta que os alunos vêm resistindo a essa rotina, pois acreditam que estão de férias, já que estão em casa. Mesmo tendo, em sua maioria, expertise para interagir com plataformas digitais, por conta da afinidade com jogos e aplicativos, a relação que é estabelecida nos ambientes virtuais para promover a educação remota é bastante diferente e, muitas vezes, desprazerosa.

Alves (2020) também destaca que as questões que tencionam a Educação básica foram acirradas frente a emergência da pandemia da COVID-19 que afetou a

rotina de todos, com restrições de contato social. Distintos setores foram atingidos, incluindo as escolas que para os seus estudantes é vista como um importante espaço de socialização e intercâmbio entre seus pares. Desta forma, o processo de ensino e aprendizagem que deveria ser prazeroso e rico, torna-se estressante, desgastante e frustrante para os sujeitos envolvidos.

A Figura 6 destaca os resultados das respostas dos participantes para os itens do Roteiro de Avaliação do Senso de Autoeficácia (MEDEIROS *et al.*, 2000) que avaliam a percepção dos alunos de sua capacidade em relação ao desempenho acadêmico, tendo como referência a avaliação de outros ou a comparação com os pares:

Figura 6 - Percentual de respostas dos alunos referentes aos itens presentes no Roteiro de Avaliação do Senso de Autoeficácia, relacionados à percepção do desempenho acadêmico, tendo como referência a avaliação de outros ou a comparação com os pares.



Fonte: elaborado pela autora (2021).

Legenda dos itens:

4- Minha família me considera um aluno fraco.
 6- Minha professora me considera um aluno fraco.
 8- Eu demoro para acabar as atividades das aulas remotas
 10- Com as aulas remotas, eu tenho mais dificuldade para aprender do que os meus colegas.

11- Eu aprendo tão bem quanto os meus colegas nas aulas remotas.
 13- Eu acabo as atividades on-line ao mesmo tempo que os colegas.
 15- Minha professora me considera um bom aluno.
 17- Minha família me considera um bom aluno.

Os itens 15 e 17 presentes no Roteiro de Avaliação do Senso de Autoeficácia (MEDEIROS *et al.*, 2000) se referem à percepção dos alunos acerca das opiniões da professora e dos familiares sobre seu desempenho escolar. De acordo com as respostas, praticamente todos os alunos percebem que seus familiares os avaliam como bons alunos (95,6%) e todos acreditam que a professora os considera como

bons alunos (100%). Esses resultados favorecem a percepção de eficácia deles, pois os indivíduos desenvolvem crenças positivas de eficácia por meio de incentivos dos outros, esses por sua vez, podem persuadir o sujeito levando-o a acreditar que é capaz de realizar determinada tarefa. A persuasão social é uma das fontes para as crenças de autoeficácia dos indivíduos, apesar de ser considerada mais fraca, quando comparada às experiências diretas e às vicárias, a persuasão social também é importante na construção da percepção de eficácia. (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008).

Estes dados podem revelar algo positivo na prática do ensino remoto, pois provavelmente os alunos recebiam mais rapidamente o feedback da família sobre seu desempenho, como, muitas vezes, recebiam a ajuda e havia alguém ao lado, enquanto a aprendizagem ocorria. Também recebiam constantemente o *feedback* dos professores por meio das plataformas on-line, que foram as ferramentas utilizadas durante esse período de isolamento social.

Considerando a realidade do ensino remoto, é importante que os alunos percebam que têm suporte em casa para a aprendizagem on-line, pois, nesse contexto, os professores contam com a ajuda dos pais durante o processo de ensino de diversas formas, como: monitorar o progresso do aluno, fornecer incentivo e comunicar informações e instruções sobre as tarefas. (CARTER; RISE; JACKSON, 2020). Nesse sentido, na presente pesquisa, o fato de os familiares avaliarem os participantes como bons alunos em 95,6% dos casos, infere-se que seja um incentivo aos estudantes para a aprendizagem. Quanto ao suporte da família brasileira, é importante destacar que essa não é a realidade da maioria delas, ao considerar o preparo para acompanhar as atividades escolares dos filhos, a paciência, a disponibilidade de horários para uma maior dedicação às demandas das crianças.

O uso de estratégias favoráveis à aprendizagem está diretamente relacionado às crenças dos alunos acerca de sua capacidade para aprender, isso revela a importância da dimensão motivacional da autorregulação. De acordo com Zimmerman (1990), na aprendizagem autorregulada, o aluno tem papel ativo de modo metacognitivo, motivacional e comportamental. Os processos metacognitivos se referem ao planejamento, estabelecimento de metas, organização, monitoramento e avaliação do próprio progresso. A motivação considera as percepções de autoeficácia e dos atributos pessoais, assim como, o interesse em relação às tarefas. O comportamento inclui o uso de estratégias, a persistência e as escolhas na busca de

informações e de ajuda, além da criação de um ambiente adequado para o estudo. Desta forma, a capacidade de autorregulação da aprendizagem é um pré-requisito fundamental para o sucesso dos alunos no ensino remoto.

Para verificar o nível de autorregulação de aprendizagem dos estudantes, analisando a frequência do uso de estratégias de aprendizagem, foi utilizada a Escala de Estratégias de Aprendizagem Aplicada para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF) (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2010). Após a realização dos cálculos, a partir das respostas dos participantes aos itens da Escala de Estratégias de Aprendizagem Aplicada para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF), que tem como objetivo analisar a frequência do uso de estratégias de aprendizagem pelos alunos, verificando, assim, o nível de autorregulação de aprendizagem dos mesmos. Apresenta-se, a seguir, na Tabela 7, as médias obtidas pelos participantes, considerando os respectivos gêneros e os fatores avaliados pela EAVAP-EF (Ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais; Estratégias cognitivas; e Estratégias metacognitivas):

Tabela 6 - Médias e Desvio padrão (Dp) relativos à frequência do uso de estratégias pelos participantes, por gêneros.

	Feminino			Masculino			Z	p
	n	M	Dp	N	M	Dp		
Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	28	1,26	0,25	17	1,43	0,29	1,64	0,438
Estratégias Cognitivas	28	0,60	0,44	17	0,57	0,32	0,11	0,916
Estratégias Metacognitivas	28	1,27	0,27	17	1,27	0,32	0,38	0,703

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Observa-se na Tabela 7, que as médias apresentadas pelos participantes do gênero feminino e masculino, para o fator “Ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais”, foram: 1,26 e 1,43; “Estratégias cognitivas”: 0,60 e 0,57; e “Estratégias metacognitivas”: 1,27 e 1,27, respectivamente, não sendo identificada diferença significativa entre as médias apresentadas pelos participantes desta pesquisa, considerando a variável gênero.

A pesquisa de Paulino, Sá e Silva (2015) também teve como um dos objetivos, analisar potenciais diferenças entre os gêneros em relação ao uso de estratégias de regulação da motivação e as crenças motivacionais dos alunos. Diferentemente dos

dados apresentados na presente pesquisa, as autoras encontraram diferenças entre os gêneros na utilização de estratégias e nas crenças motivacionais. As meninas demonstraram utilizar mais estratégias de regulação da motivação, mencionar mais metas de aprendizagem e valorizar mais as matérias escolares do que os meninos.

A Tabela 8 apresenta as médias de autorregulação obtidas pelos participantes em função das turmas (5º A e 5º B), considerando os mesmos três fatores avaliados pela EAVAP-EF:

Tabela 7 - Médias e Desvio padrão (Dp) relativos à frequência do uso de estratégias pelos participantes, por turmas.

	5ª A			5º.B			Z	p
	n	M	Dp	N	M	Dp		
Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	22	1,35	0,25	23	1,30	0,30	0,97	0,334
Estratégias Cognitivas	22	0,57	0,44	23	0,60	0,36	0,49	0,627
Estratégias Metacognitivas	22	1,26	0,35	23	1,27	0,22	0,13	0,899

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Os resultados apresentados na Tabela 8, não evidenciam diferença significativa em relação aos níveis de autorregulação obtidos pelas turmas “A” e “B”. Sendo os valores das médias para o fator “Ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais”: 1,35 e 1,30; “Estratégias cognitivas”: 0,57 e 0,60; e “Estratégias metacognitivas”: 1,26 e 1,27. Os resultados dos cálculos de Desvio Padrão para os três fatores, revelaram baixa dispersão das estimativas.

A Tabela 9 apresenta as médias de autorregulação obtidas pelo grupo de participantes com 10 anos de idade e pelo grupo de participantes com 11 ou 12 anos de idade, também considerando os três fatores avaliados pela EAVAP-EF:

Tabela 8 - Médias e Desvio padrão (Dp) relativos à frequência do uso de estratégias pelos participantes, por idades.

	Idade (10 anos)			Idade (11-12 anos)			Z	p
	n	M	Dp	N	M	Dp		
Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	22	1,35	0,28	23	1,30	0,27	0,90	0,367

Estratégias Cognitivas	22	0,48	0,35	23	0,69	0,41	1,71	0,087
Estratégias Metacognitivas	22	1,32	0,40	23	1,22	0,27	1,21	0,225

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Conforme apresentado na Tabela 9, os resultados também evidenciam que não houve diferença significativa em relação ao uso de estratégias de aprendizagem pelos participantes com 10 anos de idade e com 11 ou 12 . As médias apresentadas para o fator “Ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais” foram 1,35 e 1,30; para o fator “Estratégias cognitivas” são de 0,48 e 0,69; e para o fator “Estratégias metacognitivas” foi de 1,32 e 1,22, respectivamente.

A investigação de Paulino, Sá e Silva (2015) analisou potenciais diferenças entre participantes com diferentes idades que cursavam o 7º, 8º e 9º ano em relação ao uso de estratégias de regulação da motivação e as crenças motivacionais dos alunos. De acordo com os resultados, os alunos do 7º ano demonstraram reportar mais às estratégias de regulação da motivação que os das outras séries, as autoras destacam que os resultados concordam com a literatura que sugere que, com o decorrer dos anos de escolaridade, o interesse pelas matérias escolares dá lugar ao foco nos resultados, mais especificamente, em evitar aqueles indesejáveis. (PAULINO; SÁ; SILVA, 2015, p. 580).

Já os participantes do estudo aqui apresentado, possuíam idades próximas, uma vez que eram estudantes da mesma série, esse fato pode ter contribuído para que não fossem evidenciadas diferenças significativas em relação a análise comparativa entre as Turmas 5ª.A e 5ª.B e entre as idades (10 e 11-12 anos).

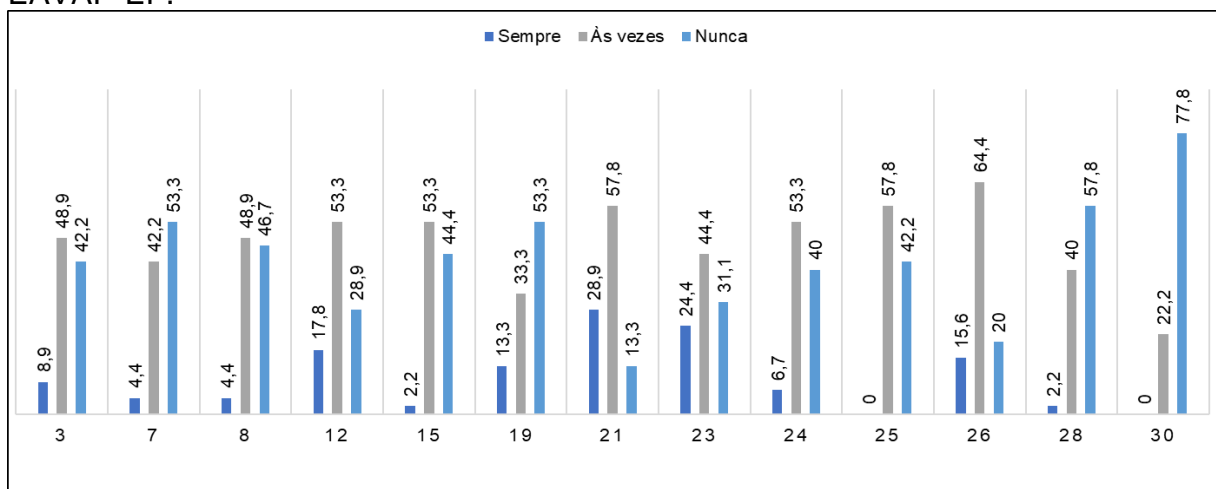
O ensino das estratégias de aprendizagem, além de contribuir para o desempenho acadêmico dos alunos, também promove a autonomia e responsabilidade dos mesmos em relação à sua aprendizagem. Segundo Zimmerman (2000), o ser humano tem a capacidade de se autorregular de maneira consciente e voluntária. A autorregulação é definida como o controle exercido pelo indivíduo sobre seus pensamentos, sentimentos e ações que são planejadas e adaptadas para obtenção de metas e de objetivos pessoais.

O fator 1 avaliado pela EAVAP-EF refere-se à “Ausência de Estratégias de Aprendizagem Metacognitivas Disfuncionais”, essas dizem respeito a comportamentos que prejudicam o processo de aprendizagem, como distrações e falta de atenção nas aulas. Esse fator é composto por 13 questões, sendo que, quanto

maior a pontuação, menos comportamentos disfuncionais o aluno apresenta em seu processo de aprendizagem. A média de pontuação atingida pelos alunos do 5º ano referente a esse fator, é de 1,3, indicando que os participantes da pesquisa, possivelmente, não colocam em prática estratégias de aprendizagem disfuncionais com muita frequência. Alguns exemplos dessas estratégias, que podem ser comuns considerando a realidade dos estudos remotos, são: estudar enquanto está comendo ou assistindo televisão, se distrair mais facilmente, sair do local de estudo diversas vezes para pegar algo ou fazer outra coisa.

Para um maior detalhamento e identificação das estratégias empregadas pelos alunos no contexto do ensino remoto, na sequência serão apresentados os resultados a partir das estimativas dos alunos, por fator e respectivos itens. Em relação ao Fator 1 (Ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais), os resultados podem ser observados na Figura 7, em função das três opções de resposta (sempre, às vezes e nunca):

Figura 7 - Frequência da Ausência do uso de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais pelos participantes, a partir das opções de respostas para os itens da EAVAP-EF.



Fonte: elaborado pela autora (2021).

Legenda dos itens:

3 – Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na “última hora”?
 7– Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?
 8– Quando seu professor (a) está explicando uma matéria nova, você costuma ficar pensando em outra coisa?
 12 – Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa?

15 – Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor (a) está dando explicações?
 19 – Você escuta música enquanto estuda ou faz lição de casa?
 21 – Quando você está fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso?
 23 – Depois que você senta para fazer a lição de casa, costuma ficar se levantando toda

hora para pegar algum material?
 24– Você costuma comer enquanto estuda ou faz o dever de casa?
 25– Você costuma se esquecer de fazer as coisas que seu professor (a) pede?
 26– Você costuma se distrair ou pensar em

outra coisa quando está lendo ou fazendo o dever de casa?
 28 – Você costuma se esquecer de fazer o dever de casa?
 30 – Você costuma estudar ou fazer lição de casa assistindo televisão?

De acordo com os resultados apresentados na Figura 7, considerando a somatória dos percentuais de respostas “às vezes” e “nunca” para os itens 23, 24 e 30, observa-se que a maioria dos participantes procura evitar estímulos distratores como se levantar para pegar objetos, comer ou assistir televisão durante a realização das atividades escolares (75,5%, 93,3% e 100%).

Evitar estratégias autoprejudiciais colabora para o desenvolvimento do processo de autorregulação. Ao contrário das estratégias de aprendizagem favoráveis à autorregulação, as autoprejudiciais dificultam ou mesmo impedem a realização dos objetivos de aprendizagem. Essas estratégias se referem aos comportamentos expressos antes ou durante a realização de uma tarefa como, por exemplo: adiar (procrastinar) o estudo e a realização de atividades, ceder aos estímulos distratores, faltar ou não prestar atenção às aulas, não ler os textos indicados e realizar as atividades de forma inadequada ou com pressa. (SELAU *et al.* 2019).

A realidade do ensino remoto exige atitudes autorregulatórias, pois, fora do ambiente escolar, os alunos podem não ter as orientações devidas para realizar as atividades, podem não ter acesso a um ambiente adequado para o estudo, assim como, não ter supervisão enquanto estão estudando. O contexto do ensino remoto exige maior autorregulação, pois os alunos precisam ter maior autonomia na realização das atividades. Ou seja, a participação nas aulas on-line prescinde de alunos mais autorregulados, que saibam lidar com os distratores como por exemplo o uso de celulares, computadores e eletrônicos em geral, para acesso às redes sociais, uso de aplicativos para entretenimento, dentre outros. O fato de utilizarem os celulares ou computadores no processo de aprendizagem pode favorecer o uso de estratégias disfuncionais, uma vez que, podem ser fonte de distração ao acessar, por exemplo, redes sociais, jogos e Whats App para outras finalidades. Além disso, é possível que a realidade do ensino remoto disponha aos alunos mais estímulos distratores do que eles encontrariam dentro da sala de aula, considerando as características dessa modalidade de ensino e pelo fato de estarem realizando as atividades em suas casas,

no contexto familiar. Cada novo estímulo distrator pode ser uma nova fonte de procrastinação em relação aquilo que estavam ou deveriam estar fazendo.

De acordo com Sampaio, Polydoro e Rosário (2012), de modo geral, a procrastinação é comum entre os alunos e, geralmente, é prejudicial ao processo de aprendizagem. Frequentemente, os estudantes precisam lidar com inúmeras tarefas, simples e complexas, que, muitas vezes, apresentam prazos a serem cumpridos, o que não é diferente no ensino remoto. Porém, a procrastinação não é um fenômeno inerente à personalidade humana, mas está intrinsecamente relacionada a eventos de caráter situacional, sendo o ambiente uma de suas fontes de estimulação. Ou seja, um ambiente com muitos estímulos distratores se mostra mais favorável à procrastinação. (SAMPAIO; POLYDORO; ROSÁRIO, 2012).

As questões 7, 12 e 21 da EAVAP-EF, referem-se às outras estratégias disfuncionais que desfavorecem o processo de aprendizagem. Para o item 7, a maioria dos alunos respondeu que nunca desiste durante a realização de uma tarefa difícil (53,3%). Vale ressaltar que, de acordo com a orientação da escola onde foi realizada essa pesquisa, as atividades aplicadas nas aulas on-line deveriam ser fáceis e o ensino de novos conteúdos era evitado durante esse período. A ação de iniciar, persistir ou desistir de uma atividade, tem relação com as crenças pessoais de competência para superar os desafios. A persistência dos alunos é consequência de suas percepções positivas em relação a suas capacidades, pois alunos que possuem crenças positivas conseguem persistir diante das dificuldades, aceitam tarefas desafiadoras e complexas e apresentam níveis mais baixos de ansiedade. As crenças de autoeficácia, portanto, irão influenciar a resistência que os alunos vão apresentar e incentivar os esforços para buscarem um determinado objetivo e para encararem os desafios que encontram, comportamentos necessários para a autorregulação. (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008).

Para os itens 12 e 21, a maioria dos alunos respondeu que, em alguns momentos, se sentem cansados e/ou nervosos diante de uma tarefa complicada (53,3% e 57,8%). O sucesso escolar depende, em grande parte, da convicção pessoal do aluno de controlar e dirigir o seu próprio comportamento, evitando assim, sentimentos de nervosismo, desânimo e/ou frustração. O estudante tem expectativas acerca dos seus resultados e desempenho, assim como, do valor atribuído ao sucesso escolar. Para que atribua significado às atividades escolares e as considere como parte importante de seu projeto de vida, precisa acreditar nas suas competências para

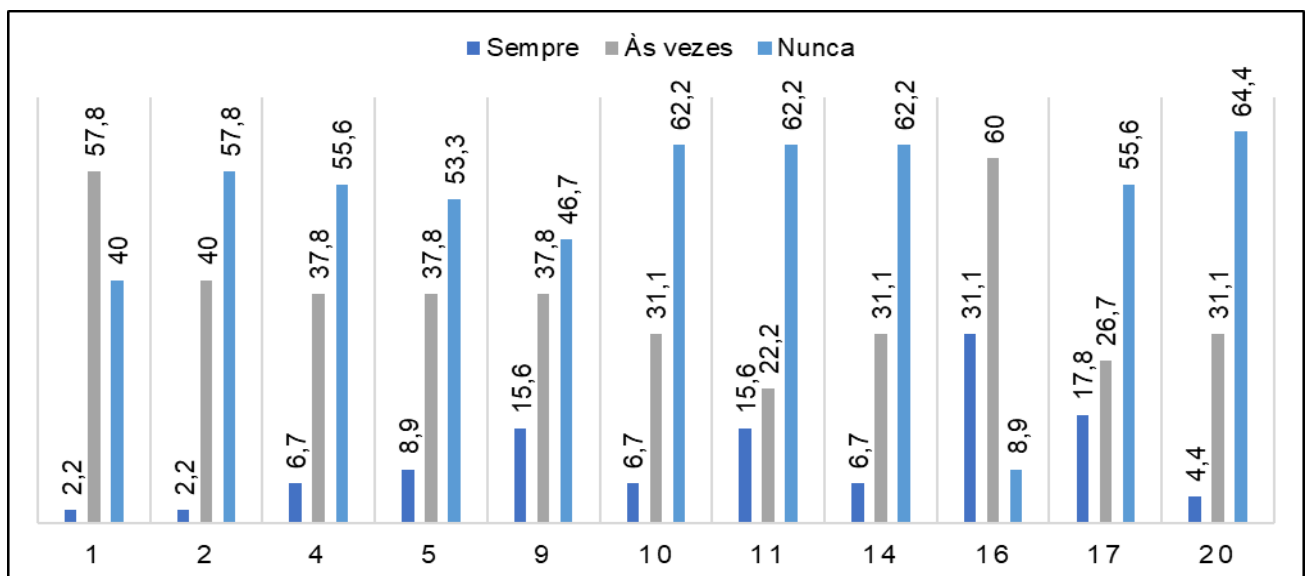
ser bem-sucedido nesse contexto. Tais convicções, ou crenças dos alunos relacionadas às suas capacidades, influenciam a quantidade de esforço dispensado para a realização das tarefas, afetando as expectativas, a persistência, a disposição para cumprir metas, o uso eficaz de estratégias de aprendizagem e a motivação apresentada. (MARTINELLI; SASSI, 2010).

Atentando para essa nova realidade, percebe-se que a identificação das emoções é importante para agir de forma adequada em relação aos próprios sentimentos e aos sentimentos das outras pessoas. Todas as emoções são importantes para o desenvolvimento do ser humano e, o que interfere nas atitudes, é a maneira como o indivíduo reage às emoções. (LIMA *et al.*, 2020). Aprender a regular as próprias emoções é um recurso importante que auxilia no desenvolvimento positivo do senso de autoeficácia e no processo de autorregulação. Pois, as pessoas também refletem sobre seus estados físicos e emocionais para definir seu senso de capacidade. Ou seja, parte do julgamento sobre a autoeficácia do indivíduo é sustentada pela percepção e interpretação de seus estados físicos e emocionais durante a realização de uma tarefa. O mau desempenho, geralmente, é acompanhado por reações de estresse e tensão, enquanto os resultados interpretados como bem sucedidos são acompanhados por estados emocionais positivos. Desta forma, o modo como o aluno se sente ao realizar uma atividade, poderá favorecer ou impedir seu desenvolvimento. Promover o bem-estar emocional dos alunos é uma maneira de favorecer suas crenças de autoeficácia e, conseqüentemente, seu processo de autorregulação. (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008).

Os itens 15 e 26 da EAVAP-EF se referem à dificuldade de concentração e engajamento dos alunos durante as aulas remotas. Os resultados relacionados a esses itens, apresentam um alto índice de respostas “às vezes” para situações de se distrair ou pensar em outras coisas durante as atividades (53,3% e 64,4%). O engajamento dos alunos, no contexto das aulas remotas, é um grande desafio para os professores e, Alves (2020), sugere que para motivar os alunos neste momento de confusão e incerteza, as atividades devem desafiá-los para que possam criar, participar e interagir com seus professores e colegas, pensando e discutindo o momento que estão vivendo, escutando-os. É importante considerar e destacar que a relação direta entre sentir-se capaz e autorregular-se no contexto do ensino remoto inclui outras variáveis que podem influenciar o comportamento dos alunos, como a mudança de contexto e de rotina, os reguladores externos e os recursos disponíveis.

Em relação ao fator 2 da EAVAP-EF, que avalia o uso de “Estratégias Cognitivas” de aprendizagem, essas estratégias se referem aos processos de aquisição e armazenamento dos conteúdos aprendidos nas aulas e aos comportamentos que influenciam, diretamente, o processo de aprendizagem. Resumir textos, fazer esquemas, grifar tópicos importantes e fazer anotações, são exemplos de estratégias cognitivas utilizadas pelos alunos para melhorar a aquisição e o armazenamento de informações. (BORUCHOVITCH; SANTOS, 2006). Esse fator é composto por 11 questões, quanto maior a pontuação, mais estratégias cognitivas de aprendizagem são utilizadas pelos alunos. A média de pontuação atingida pelos alunos do 5º ano referente a esse fator foi 0,5, sendo este o que apresentou os menores índices de pontuação, indicando que os participantes da pesquisa, utilizam com baixa frequência as estratégias cognitivas em seu processo de aprendizagem. As frequências por item relativo ao Fator 2 (Estratégias cognitivas) podem ser observadas na Figura 8, a seguir:

Figura 8 - Frequência do uso de Estratégias Cognitivas pelos participantes, a partir das opções de respostas para os itens da EAVAP-EF.



Fonte: elaborado pela autora (2021).

Legenda dos itens:

1- Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor?
 2- Quando você está fazendo um trabalho ou atividade costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever?
 4- Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que o professor (a) está falando, mesmo quando ele (a) não manda ou não escreve

nada na lousa?
 5- Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o (a) professor (a) explicou em aula?
 9- Você costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto?
 10- Quando você termina de estudar para uma prova, costuma fazer questões para si próprio para ver se entendeu bem o que estudou?

11– Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?

14 – Quando você estuda, lê a matéria e depois fecha o caderno e fala em voz alta tudo o que entendeu?

16– Quando você aprende alguma coisa nova,

costuma tentar relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia?

17– Você resume os textos que o professor (a) pede para estudar?

20 – Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando?

Conforme apontado anteriormente, pressupõe-se que os alunos estão em processo de desenvolvimento de sua autorregulação, desta forma, entende-se a necessidade do ensino de estratégias cognitivas de aprendizagem, para que os alunos possam conhecê-las e saber como e quando aplicá-las, visando seus objetivos de aprendizagem.

As estratégias cognitivas são utilizadas especialmente para ajudar o aprendiz a assimilar as informações e elas podem ser classificadas de acordo com o padrão de processamento da informação como superficiais ou profundas. As estratégias cognitivas superficiais abrangem procedimentos como repetir, recitar e destacar. Já as profundas compreendem em fazer paráfrases ou resumos, criar analogias e fazer anotações criteriosas. (CRAIK; TULVING, 1975).

Essas estratégias também podem ser classificadas de acordo com sua finalidade, podendo ser cognitivas de ensaio, elaboração e organização: as estratégias de ensaio são úteis em atividades de aprendizagem simples e para despertar a atenção, envolvem atividades de identificação e repetição de segmentos importantes de um conteúdo como, por exemplo, memorizar, ler, listar conceitos, destacar, grifar, sublinhar e fazer notas pessoais. (BORUCHOVITCH, 1999). Os itens 1,2,4 e 5 da EAVAP-EF se referem ao uso de estratégias cognitivas de ensaio e, de acordo com os resultados, a maioria dos alunos respondeu que nunca coloca em prática as de aprendizagem como: listar ideias (57,8%), anotar as explicações da professora (55,6%) e buscar outros textos para ler (53,3%). Para o item 1, a maioria dos participantes respondeu que, às vezes, grifa as partes importantes de um texto (57,8%). Diante disso, é possível afirmar que no ensino remoto, considerando o pouco tempo disponível, a prática do ensino de estratégias de estudo durante as aulas, muitas vezes, é inviabilizada.

As estratégias de elaboração implicam na realização de conexões entre o novo conhecimento e o já assimilado como: reescrever, resumir, criar analogias e elaborar e responder perguntas sobre o conteúdo. (BORUCHOVITCH, 1999). Os itens 10, 11, 14, 17 e 20 da EAVAP-EF se referem ao uso de estratégias cognitivas de elaboração

e, como pode ser observado nos resultados, a maior parte dos alunos respondeu que nunca coloca em prática estratégias como: fazer questões para si mesmo sobre o conteúdo estudado (item 10) (62,2%), escrever ou falar em voz alta o que entendeu sobre o que estudou (itens 11 e 14) (62,2% e 62,2%), resumir textos (item 17) (55,6%) e elaborar perguntas e respostas sobre o que está estudando (item 20) (64,4%).

As estratégias de organização referem-se a estruturar o conteúdo a ser aprendido, ao dividir em partes, identificar relações, criar uma rede de conceitos e elaborar diagramas ou mapas mentais sobre o conteúdo. (BORUCHOVITCH, 1999). Os itens 9 e 16 da EAVAP-EF se referem ao uso de estratégias cognitivas de organização e, segundo os resultados, a maioria dos alunos respondeu que sempre ou às vezes coloca em prática estratégias como: fazer esquemas com as principais ideias de um texto (item 9) (53,4%) e relacionar um novo conteúdo com algo já conhecido (item 16) (91,1%).

Como já destacado, o item 16 presente na EAVAP-EF se refere ao uso de uma estratégia cognitiva de elaboração favorável à aprendizagem, no caso, tentar relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa já conhecida. Essa estratégia, além de reforçar conhecimentos já adquiridos pelos alunos, também contribui para o processo de armazenamento de novas informações (BORUCHOVITCH, 1999). Como pode ser observado nos resultados, somando as respostas “sempre” e “às vezes”, pressupõe-se que a maioria dos alunos conhece e utiliza a estratégia de relacionar uma nova informação com algo já conhecido (91,1%). Pode-se presumir que essa estratégia seja mais facilmente inserida na rotina escolar. É comum que os professores organizem seu planejamento de forma que os conteúdos a serem ensinados se relacionem entre si e que, antes de ensinarem algo novo, façam uma retomada de conteúdos para, então, conseguirem relacionar as informações. Essa prática metodológica facilita o processo de ensino e aprendizagem e pode influenciar os alunos a utilizarem essa estratégia quando forem estudar sozinhos.

No contexto educacional utiliza-se diferentes tipos de estratégias para o estudante conseguir mudar sua visão de aprendizagem. Deseja-se que ele ultrapasse a mera crença de receber tudo muito explicado, detalhado pelo professor, para se tornar um agente ativo e autodeterminado, planejado e autodirigindo suas tarefas e seu autoaprender. (FRISON; BORUCHOVITCH, 2020 p.23).

Como apresentado anteriormente, os itens 9 e 12 do Roteiro de Avaliação do Senso de Autoeficácia referem-se às percepções dos alunos sobre sua capacidade

de lembrar o que foi aprendido nas aulas. De acordo com os resultados, a maioria dos alunos acredita que consegue lembrar com facilidade aquilo que aprendeu nas aulas remotas (item 9) (53,3%) e 66,7% consideram que não esquece rápido o que aprendeu (item 12). Pressupõe-se, portanto, que o uso da estratégia de relacionar novos conhecimentos com os já assimilados, pode ter contribuído para que os alunos obtivessem bons resultados e os interpretassem de maneira que contribuísse para a construção de crenças positivas acerca de suas capacidades para armazenar as informações e aprender coisas novas nas aulas.

Diante disso, ressalta-se a importância de ensinar e praticar continuamente o uso de estratégias de aprendizagem no contexto escolar. As intervenções pedagógicas que envolvam aspectos cognitivos, afetivos, motivacionais, comportamentais e contextuais, podem contribuir de forma expressiva para o ensino de estratégias de autorregulação e melhorar o desempenho dos alunos. É importante que o uso de estratégias autorregulatórias não se restrinja ao período de intervenção, mas seja contínuo até se tornar um hábito. Um estudante pode ser considerado autorregulado quando o conhecimento sobre o uso de estratégias já está internalizado em sua mente e sabe o que fazer para aprender. (FRISON; BORUCHOVITCH, 2020).

Esses comportamentos estratégicos podem ser ensinados pelos professores, otimizando o processo de ensino e de autorregulação da aprendizagem dos alunos. Para que possa ensinar os alunos a usar estrategicamente seus recursos, é necessário que o professor seja capaz de aprender e ensinar estrategicamente os conteúdos, “o professor tem tanto que saber ensinar, como aprender” (SILVA; VEIGA SIMÃO; SÁ, 2004, p. 70). Segundo Alves (2020), as práticas docentes que vêm sendo realizadas nas aulas remotas, reproduzem o que tem de pior nas aulas presenciais, utilizando um modelo de interação no qual os professores transmitem informações e orientações para um grupo de alunos que, nem sempre, consegue acompanhar o que está acontecendo e participar dos encontros virtuais. Esse é um clássico exemplo de uma perspectiva instrumental da tecnologia.

É importante que o objetivo dos professores seja formar alunos autônomos, estratégicos e motivados a aprender, para que possam transferir seus esforços e estratégias para contextos que vão além da escola. O conhecimento sobre a autorregulação da aprendizagem é uma ferramenta única para o desenvolvimento de experiências de aprendizagem que conduzem à autonomia e que, desta forma,

contribui para um desenvolvimento mais completo do sujeito. (SILVA; VEIGA SIMÃO; SÁ, 2004).

É necessário que os professores tenham conhecimento teórico-metodológico e entendam como os estudantes podem otimizar sua aprendizagem em seu contexto, para que, além das intervenções com objetivo de ensinar estratégias autorregulatórias, eles possam criar ambientes propícios ao desenvolvimento do processo de autorregulação no cotidiano escolar (FRISON; BORUCHOVITCH, 2020).

É necessário ultrapassar caráter remediativo dessas intervenções e caminhar em direção a um enfoque preventivo, que institui a autorregulação da aprendizagem, o aprender a aprender e o desenvolvimento metacognitivo como pontos fundamentais dos projetos psicopedagógicos das escolas. (FRISON; BORUCHOVITCH, 2020, p. 20).

É papel do professor manter uma postura estratégica, estabelecendo um ambiente favorável à autorregulação que conduz as ações dos estudantes para aprender, ele pode fazer isso propondo tarefas adequadas que despertem o interesse dos estudantes, apoiando o estabelecimento de metas, desenvolvendo sistemas eficientes de avaliação de desempenho e, principalmente, sendo um modelo de agente autorregulado para seus alunos. (FRISON; BORUCHOVITCH, 2020).

Além do investimento na formação teórica dos professores, é necessário um avanço nas propostas educacionais que ajudem o estudante a refletir sobre seu potencial e perfil acadêmico. É papel do professor, orientar os estudantes para que saibam elencar metas, definir objetivos e projetar perspectivas futuras para gerar motivação, contribuindo para desenvolver crenças de autoeficácia positivas e uma mentalidade aberta em relação à aprendizagem (FRISON; BORUCHOVITCH, 2020).

Os alunos autorregulados lidam de modo diferenciado com as tarefas ao analisarem com precisão o que se propõem a fazer, pois estabelecem objetivos claros de aprendizagem, buscam informações pertinentes, utilizam estratégias cognitivas e metacognitivas eficazes para avaliar seu processo, retornando assim aos objetivos inicialmente propostos. A autorregulação vai além de um conjunto de habilidades aprendidas, pois agrega a autoconsciência, conhecimento e comportamentos voltados para o alcance dos objetivos selecionados. (ALLIPRANDINI; RUFINO, 2020).

O uso competente das estratégias autorregulatórias aumenta a probabilidade de sucesso na aprendizagem, reforçando a capacidade de realização das tarefas em questão. (FRISON; BORUCHOVITCH, 2020). As estratégias autorregulatórias podem

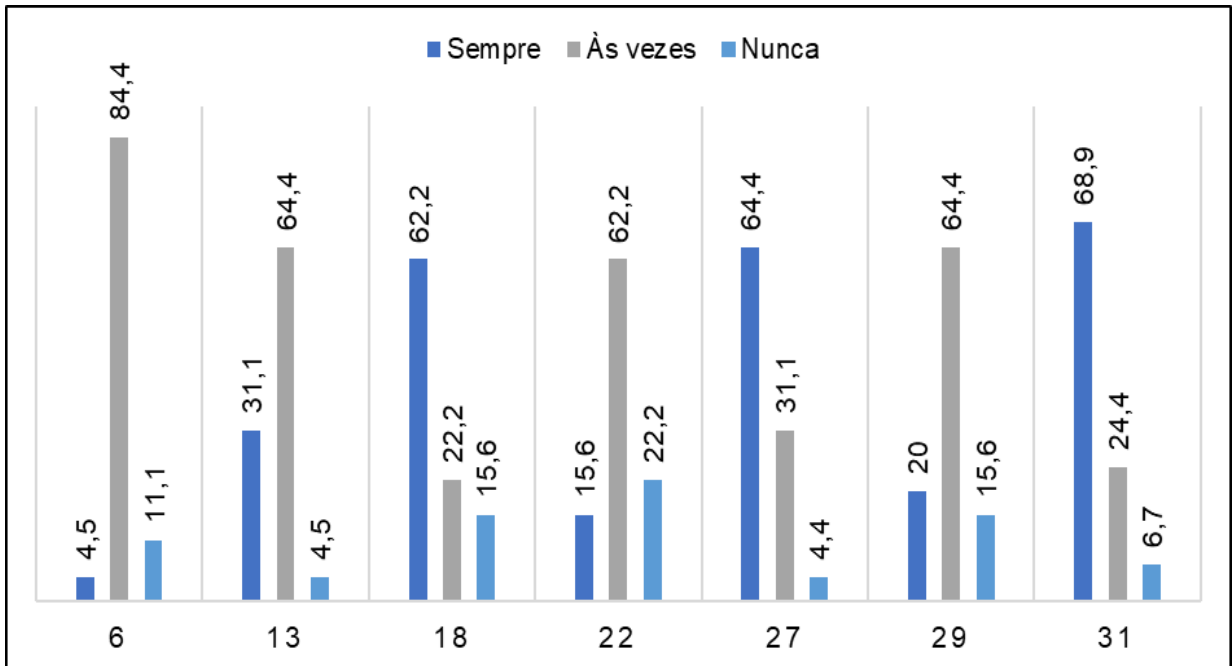
ser aprendidas por meio de instruções e podem buscar atingir diferentes objetivos. Por exemplo, o ensino de estratégias afetivas centraliza-se na atenção e motivação. As cognitivas focam nos processos de ensaio, elaboração e organização. Porém, o aprendizado não ocorre de maneira isolada, uma vez que a aprendizagem autorregulada se desenvolve de forma integrada com diversos outros fatores, como a motivação e metacognição. (BORUCHOVITCH; SANTOS, 2006).

O fator 3 da EAVAP-EF agrupa questões que avaliam o uso de “Estratégias de Aprendizagem Metacognitivas”, essas estratégias consistem em procedimentos individuais de planejamento, monitoramento e regulação que levam o aluno a pensar sobre seu próprio processo de aprendizagem, permitindo a elaboração de estratégias que melhor se adaptam ao seu contexto. As técnicas de estudo metacognitivas surgem após um processo reflexivo e são ações planejadas que visam um objetivo determinado. (BORUCHOVITCH, 1999). Esse fator é composto por 7 questões e pontuações mais altas indicam que os alunos utilizam com frequência estratégias metacognitivas de aprendizagem. A média de pontuação atingida pelos alunos do 5º ano referente ao fator 3 foi 1,27, logo, indica que os participantes da pesquisa, possivelmente, utilizam com uma frequência considerável estratégias metacognitivas de aprendizagem em sua rotina de estudos.

As habilidades de monitorar e avaliar seu próprio aprendizado corretamente são estratégias metacognitivas de aprendizagem necessárias para que o processo de autorregulação ocorra de forma eficaz. Essas estratégias envolvem fatores como autoconhecimento, autorreflexão, controle emocional e mudança de comportamento. As estratégias metacognitivas agrupam os processos de planejamento, monitoramento e regulação dos processos cognitivos, auxiliando o aluno a construir conhecimentos, habilidades de autonomia e a capacidade de regular sua aprendizagem e motivação. Desta forma, a metacognição possui papel de suma importância no contexto de aprendizagem, pois compreende procedimentos que direcionam os aprendizes ao “aprender a aprender”. (ALLIPRANDINI; RUFINI, 2020).

A Figura 9, a seguir, apresenta os resultados relacionados à frequência do uso de estratégias metacognitivas pelos participantes em função das três opções de resposta: sempre, às vezes e nunca.

Figura 9 - Frequência do uso de Estratégias de Aprendizagem Metacognitivas pelos participantes, a partir das opções de respostas para os itens da EAVAP-EF.



Fonte: elaborado pela autora (2021).

Legenda dos itens:

6– Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?

13– Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?

18– Quando você recebe a nota de uma prova, costuma verificar o que você errou?

22– Quando você estuda, percebe se não está conseguindo aprender?

27– Quando você percebe que não entendeu o que leu, costuma parar e ler novamente?

29– Você percebe quando não entende o que está lendo?

31– Você costuma pedir ajuda ao colega ou a alguém de sua casa, quando não entende alguma matéria?

Os itens 6, 22 e 29 da EAVAP-EF se relacionam à percepção dos alunos sobre seu processo de aprendizagem, ou seja, referem-se à habilidade de perceber se estão aprendendo ou não. De acordo com os resultados, a maioria dos alunos respondeu “às vezes” para esses itens (84,3%, 62,2% e 64,4%), indicando que, possivelmente, em algumas situações conseguem monitorar e avaliar se estão compreendendo o conteúdo durante as aulas, estudo e/ou leitura de um texto. É importante que os alunos continuem desenvolvendo seu processo de autorregulação e aprimorem o uso de estratégias de monitoramento, essa habilidade pode ser adquirida ao longo da vida, a partir de suas próprias experiências, do ensinamento de outras pessoas e da interferência do ambiente em que se está inserido. (BORUCHOVITCH; SANTOS, 2006).

A regulação da aprendizagem se refere ao processo de reconhecimento das dificuldades e, se necessário, de alteração dos comportamentos e das estratégias que estão sendo utilizadas. (BORUCHOVITCH, 1999). No item 13, relacionado à

percepção das dificuldades de aprendizagem, 31,1% dos alunos respondeu que sempre consegue identificá-las e apenas 4,5% respondeu que nunca consegue identificá-las.

Ao relacionar os itens 27 e 29 da EAVAP-EF, conseguimos identificar a possível reação dos alunos ao perceberem que não estão compreendendo um conteúdo. Para a questão 29 a maioria dos alunos respondeu que sempre ou, às vezes, consegue perceber que não entendeu o que leu (84,4%) e, no item 27, os resultados indicam que, quando isso ocorre, a maioria dos alunos sempre retorna ao texto para ler novamente aquilo que não conseguiu compreender inicialmente (64,4%). Isso evidencia o uso de uma estratégia metacognitiva favorável à aprendizagem relacionada à leitura, o que contribui para o processo de autorregulação.

Em relação às crenças de autoeficácia para a leitura, o item 3 do Roteiro de Avaliação do Senso de Autoeficácia (Medeiros *et al.*, 2000), refere-se à percepção de eficácia dos alunos para o ato de ler. De acordo com os resultados, a grande maioria deles reconhece que tem facilidade para ler no computador (82,2%), considerando a realidade do ensino remoto, em que a maior parte das atividades são realizadas digitalmente. Evidenciando que, provavelmente, possuem um elevado senso de autoeficácia relacionado à leitura. Como observado, os participantes da pesquisa demonstraram utilizar estratégias favoráveis à aprendizagem relacionadas à leitura. Esse dado destaca a importância da dimensão motivacional da autorregulação e indica que o uso de estratégias de aprendizagem está diretamente relacionado às crenças de autoeficácia dos alunos acerca de sua capacidade para realizar determinada ação. (SILVA; VEIGA SIMÃO; SÁ, 2004). Nesse caso, os resultados indicam que a maioria dos alunos possui percepções positivas em relação à sua capacidade para ler (82,2%), assim como, afirmaram utilizar uma estratégia favorável à aprendizagem relacionada à leitura (64,4%).

No ensino remoto, os estudantes devem conhecer e utilizar estratégias de leitura e serem capazes de buscar as informações de modo pertinente com seu objetivo. Como já mencionado, a aprendizagem autorregulada favorece a autonomia, planejamento e monitoramento como mediadores na interação dos alunos com os conteúdos apresentados no ensino à distância. Pode-se afirmar que a autorregulação é de extrema importância para a aprendizagem no ambiente virtual, pois, os alunos que não são autorregulados, ao se depararem com uma infinidade de opções disponibilizadas na internet, podem se distrair com facilidade, podendo ser para eles,

a grande quantidade de informações disponíveis, mais um obstáculo do que uma vantagem para aprendizagem. (ALLIPRANDINI; RUFINI, 2020).

Os itens 18, 27 e 31 da EAVAP-EF apresentaram altos índices de respostas “sempre” (62,2%, 64,4% e 68,9%) e se referem às ações de: verificar o que você errou em uma prova (item 18), ler novamente um texto depois de perceber que não entendeu o que leu (item 27) e pedir ajuda a alguém quando não entendeu alguma matéria (item 31), essas são estratégias metacognitivas que se relacionam com tentativas de melhora do desempenho acadêmico. A pesquisa de Paulino, Sá e Silva (2015) teve como objetivo analisar quais estratégias os alunos consideram mais eficazes para regular sua motivação e, os resultados indicaram que, para os estudantes, evitar resultados negativos os motivam mais a se esforçarem do que o desejo de obter resultados positivos. As estratégias de aprendizagem mais utilizadas têm o objetivo de alcançar boas notas e as estratégias menos destacadas remetem à regulação do interesse durante a realização das tarefas. (PAULINO; SÁ; SILVA, 2015). Esses resultados concordam com os dados aqui destacados, uma vez que é possível afirmar que os alunos demonstraram utilizar mais estratégias de aprendizagem quando encontram dificuldades.

Para verificar a possível relação entre a autoeficácia e o processo de autorregulação dos alunos, considerando as características do ensino remoto, sendo este o objetivo proposto por esta pesquisa, na Tabela 9, apresentada a seguir, observam-se as correlações entre as variáveis numéricas e os escores encontrados a partir da aplicação da Escala de Estratégias de Aprendizagem Aplicada para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF) (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2010) e do Roteiro de Avaliação do Senso de Autoeficácia (MEDEIROS *et al.*, 2000). Para analisar a relação entre as variáveis numéricas foi utilizado o coeficiente de correlação de Spearman, devido à ausência de distribuição Normal das variáveis.

Tabela 10 - Correlações entre variáveis numéricas e os escores dos instrumentos.

	Fator 1 (EAVAP-EF)	Fator 2 (EAVAP-EF)	Fator 3 (EAVAP-EF)	AE - Desempenho acadêmico	AE - Comparação com os pares
Fator 2 (EAVAP-EF)	r= 0.28077 p= 0.0617				
Fator 3 (EAVAP-EF)	0.09438 0.5374	0.18462 0.2247	0.10476 0.4934		
AE - Desempenho acadêmico	0.10430 0.4953	0.14554 0.3401			

AE - Comparação com os pares	<u>0.56047</u> <.0001	0.16944 0.2658	-0.02960 0.8470	<u>0.46659</u> 0.0012	
AE – total	<u>0.43155</u> 0.0031	0.17487 0.2506	0.02429 0.8742	<u>0.78189</u> <.0001	<u>0.90578</u> <.0001

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Nota: r=coeficiente de correlação de Spearman; P=Valor-P; n=número de participantes (n=45); AE= Autoeficácia.

De acordo com os resultados, verificou-se correlação significativa positiva entre a autoeficácia tendo como referência a avaliação de outros ou a comparação com os pares e a autoeficácia relacionada à percepção do desempenho acadêmico ($r=0,47$, $p < 0,001$), ou seja, quanto maior o escore de autoeficácia relacionada à comparação com os pares, maior é o escore de autoeficácia relacionada ao desempenho acadêmico. Esse dado vai ao encontro do que diz a literatura acerca da influência da persuasão social em relação ao senso de autoeficácia geral do sujeito, uma vez que, as crenças positivas de eficácia são alimentadas pelos incentivos dos outros. As falas e o comportamento dos familiares e professores podem influenciar na autoeficácia percebida pelos alunos, assim como, ambientes que estimulam competitividade e individualidade podem prejudicar a percepção de eficácia pessoal, enquanto um ambiente colaborativo pode favorecer esse processo. (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008).

Foi também verificada correlação significativa positiva entre a autoeficácia, tendo como referência a avaliação de outros ou a comparação com os pares e a ausência do uso de estratégias metacognitivas disfuncionais (EAVAP – Fator 1) pelos participantes ($r= 0.43$, $p < 0.001$). A partir disso, pode-se inferir que o senso de autoeficácia influencia as escolhas que os indivíduos fazem, como por exemplo, evitar estratégias disfuncionais, o que possibilita ao aluno otimizar seu processo de aprendizagem. Os julgamentos de autoeficácia atuam como mediadores entre o comportamento, habilidades, conhecimentos e realizações. A conclusão dos objetivos requer tanto a capacidade, quanto a crença na autoeficácia para ocorrer da melhor forma. (AZZI; POLYDORO, 2006).

A análise também evidenciou correlação significativa positiva entre a autoeficácia total e a autoeficácia relacionada à percepção do desempenho acadêmico ($r = 0,78$, $p < 0,0001$). As experiências diretas são consideradas a fonte mais eficaz no desenvolvimento de forte senso de eficácia, pois são os resultados obtidos pelo indivíduo. O senso de autoeficácia geral do aluno se relaciona com a percepção do seu desempenho, pois ele utiliza seus resultados como fonte para

construir sua percepção de capacidade para realizar ou não uma determinada tarefa. Esse resultado vai ao encontro do que explica a literatura: as crenças de autoeficácia de uma pessoa são um dos fatores determinantes de seus pensamentos, comportamentos e motivação, sendo fundamentais no processo de planejamento e execução dos cursos de ação necessários para atingir bons desempenhos. (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008).

Segundo os resultados, houve também correlação significativa positiva entre a autoeficácia total e a autoeficácia, tendo como referência a avaliação de outros ou a comparação com os pares ($r= 0,91$, $p < 0,0001$). Isso evidencia a relação existente entre a percepção de capacidade geral do sujeito e as fontes de autoeficácia. Nesse caso, especificamente, a fonte da persuasão social diz respeito ao *feedback* que recebemos de outras pessoas em relação ao nosso desempenho. Essas respostas podem influenciar na autoeficácia percebida pelos indivíduos, positivamente ou não. Quando eles se sentem inseguros sobre sua capacidade, podem observar outras pessoas realizando as atividades em questão, desta forma, o bom desempenho do outro pode contribuir para a percepção positiva de sua própria capacidade. Já a persuasão social consiste nos comentários expressos por outras pessoas, os positivos encorajam o indivíduo e fortalecem suas crenças de autoeficácia. (PAJARES; OLAZ, 2008). Diante disso e, com base nos resultados, observa-se que a recepção das avaliações externas e a comparação com os colegas influenciam o senso de autoeficácia total dos alunos, isso destaca mais uma vez, a importância das interações no processo de aprendizagem.

Por fim, a análise realizada também evidenciou uma correlação significativa positiva entre a autoeficácia total e o Fator1 (EAVAP) que se refere à ausência do uso de estratégias metacognitivas disfuncionais pelos participantes ($r= 0.43$, $p < 0.001$). A partir disso, pode-se inferir que o senso de autoeficácia influencia as escolhas que os indivíduos fazem e, ao evitar estratégias disfuncionais, o aluno otimiza seu processo de aprendizagem. Os julgamentos de autoeficácia atuam como mediadores entre o comportamento, habilidades, conhecimentos e realizações. A conclusão dos objetivos requer tanto a capacidade, quanto a crença na autoeficácia para ocorrer da melhor forma. (AZZI; POLYDORO, 2006).

Os participantes desta pesquisa, estudantes do 5º ano, estão em fase de transição do Ensino Fundamental Anos Iniciais para o Ensino Fundamental Anos Finais. Quando essa transição é bem-sucedida, os alunos se sentem motivados, são

mais propensos a gostar da escola, se envolver com a aprendizagem e ter um melhor desempenho acadêmico. Este é um aspecto crítico, considerando que os alunos tiveram apenas oportunidades de ensino on-line. O estudo de Uka (2020) teve como objetivo descobrir como os estudantes perceberam sua experiência com a transição da escola primária para a secundária, durante o período de isolamento social e como essa transição influencia a aprendizagem autorregulada e a motivação. Os resultados mostraram que os alunos tiveram uma transição bem-sucedida, especialmente quando foram apoiados por seus pais e professores. Vale ressaltar que, muitas vezes, o contexto familiar pode não colaborar para a aprendizagem dos alunos e, no ensino remoto, esse fator é fundamental. As percepções dos alunos sobre sua experiência com a transição da escola primária para a secundária, seu processo de autorregulação da aprendizagem e sua motivação foram significativamente correlacionadas. O uso intencional de estratégias de aprendizagem e o exercício da autonomia podem contribuir para o desenvolvimento dos alunos no decorrer do ensino básico e otimizar sua aprendizagem. A autorregulação se refere ao grau em que os alunos ativam seu próprio processo de aprendizagem, agregando a ele, as percepções de autoeficácia, a elaboração de metas e de objetivos, o uso de estratégias cognitivas e o compromisso na obtenção dos objetivos. (SIMÃO; FRISON, 2013).

As crenças de autoeficácia contribuem para o processo de autorregulação, principalmente, em relação ao uso de estratégias de aprendizagem, essas podem ser utilizadas pelos alunos para diferentes propósitos e se referem a todos os procedimentos utilizados para realização das tarefas, são ações que objetivam melhorar o processo de aprendizagem e de autorregulação. As estratégias de aprendizagem, portanto, vão funcionar como reforçadores do aprendizado, facilitando a aquisição, armazenamento e a recuperação de informações, além de instrumentalizar os alunos para diversificarem as formas de estudo, incentivando os processos de autoavaliação e melhora no desempenho escolar. (BORUCHOVITCH; SANTOS, 2006).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a questão inicialmente proposta por esta pesquisa, ou seja, quais as possíveis relações entre a autoeficácia e o processo de autorregulação de alunos do Ensino Fundamental, considerando as características do ensino remoto, foi possível observar, através dos resultados obtidos, indicativos de que as crenças de autoeficácia afetam o processo de desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem e a forma como os alunos interpretam e reagem às tarefas escolares, influenciando, assim, seu desempenho, o exercício de sua autonomia e a motivação. Porém, além da autoeficácia, é necessário que os alunos aprendam a autorregular sua aprendizagem, para isso eles devem receber as orientações adequadas e ter oportunidades para praticar as estratégias autorregulatórias.

Caracterizando o contexto educacional, no qual os participantes estavam inseridos, os resultados indicaram uma mudança significativa na forma como os alunos passaram a realizar as atividades e a ter contato com os conteúdos escolares, muitos realizavam todas as atividades escolares de forma exclusivamente on-line e, a maioria, reconheceu que têm alguma dificuldade para aprender com as aulas remotas. Estes resultados podem não ter relação com o uso das tecnologias exclusivamente, mas com as interações que se estabelecem neste contexto.

Os alunos responderam que sentem falta dos amigos e dos professores, assim como, do ambiente da escola, aspectos que interferiram na rotina de estudos e do desenvolvimento do processo de aprendizagem durante o período em questão. Esses dados demonstraram como a realidade do ensino remoto possibilita uma reflexão sobre vários aspectos do processo de ensino e aprendizagem, pois essa modalidade de ensino permite que a aprendizagem ocorra em momentos emergenciais, quando não há a possibilidade de frequentar o ambiente escolar. Vale lembrar que se tratou de um tempo em que o medo e outros sentimentos prevaleceram em razão da situação de pandemia e isto também influenciou a todos: professores, pais e alunos. Essa é uma complexidade e particularidade característica deste momento.

É importante ressaltar que o processo de desenvolvimento da presente pesquisa também foi afetado pelo contexto vivenciado. Por exemplo, os contatos entre a pesquisadora e os participantes foi somente através de plataformas virtuais, desta forma, a coleta de dados, como já descrito, foi feita de forma totalmente on-line. Por se tratar de participantes menores de idade, a pesquisadora contou com o intermédio

dos pais e/ou responsáveis para repassar as informações e instruções do desenvolvimento da pesquisa para os alunos, em diversas situações.

Um dos objetivos específicos desta pesquisa foi identificar o nível das crenças de autoeficácia dos participantes. Os resultados apresentaram que eles possuem um nível de médio à alto relacionado às suas crenças de eficácia para aprender, considerando o contexto de estudos remotos. As crenças de autoeficácia podem contribuir para o processo de autorregulação e para o uso de estratégias de aprendizagem que reforçam o aprendizado e facilitam a aquisição, o armazenamento e a recuperação de informações, possibilitando que os alunos modifiquem sua rotina de estudos, incentivando os processos de autorregulação.

Outro objetivo específico deste estudo, foi verificar o nível de autorregulação da aprendizagem dos alunos, considerando o uso de estratégias de aprendizagem no contexto das aulas remotas. Os resultados demonstraram que os participantes não colocam em prática estratégias de aprendizagem disfuncionais com muita frequência. Porém, precisam desenvolver seu processo autorregulatório, aumentando seu repertório de estratégias de aprendizagem que colocam em prática, uma vez que os dados indicaram que eles utilizam, com baixa frequência, estratégias cognitivas em seu processo de aprendizagem. Como foi discutido no decorrer deste estudo, as aulas remotas não favorecem o ensino de estratégias pois são muitas demandas para pouco tempo disponível para o contato entre professores e alunos. É necessário que eles conheçam e aprendam a utilizar ferramentas e estratégias de autorregulação, destaca-se, aqui, a importância do ensino e treino dessas estratégias.

Em relação ao uso de estratégias metacognitivas de aprendizagem, os resultados indicaram que os alunos, possivelmente, as utilizam com uma frequência considerável em sua rotina de estudos, o que contribui para os processos de monitoramento e avaliação da própria aprendizagem. De acordo com as respostas dos alunos, muitos conseguem identificar suas dificuldades de aprendizagem e refletir sobre elas. Presencialmente em sala de aula, com as orientações adequadas, os estudantes poderiam otimizar ainda mais o uso dessas estratégias.

Ao buscar identificar possíveis relações entre o senso de autoeficácia acadêmica e a autorregulação da aprendizagem dos alunos, no contexto do isolamento social, verificou-se correlação significativa positiva entre a autoeficácia tendo como referência a avaliação de outros ou a comparação com os pares e a autoeficácia relacionada à percepção do desempenho acadêmico e entre a ausência

do uso de estratégias metacognitivas disfuncionais; entre o senso total de autoeficácia e a autoeficácia relacionada ao desempenho acadêmico, assim como, entre a autoeficácia relacionada à percepção do desempenho acadêmico, tendo como referência a avaliação de outros ou a comparação com os pares e a ausência do uso de estratégias metacognitivas disfuncionais.

Estes resultados evidenciam que as interações sociais afetam a percepção de autoeficácia, uma vez que a maioria dos participantes respondeu que recebe avaliações positivas dos familiares e professores em relação ao seu desempenho, o que pode refletir em seu próprio senso de capacidade para aprender. Além disso, reforçam a importância da interpretação do próprio desempenho e da persuasão social como fontes do senso de autoeficácia e como essa percepção afeta o comportamento dos alunos, ao escolher evitar o uso de estratégias prejudiciais à aprendizagem.

A partir desses resultados, pode-se inferir que o senso de autoeficácia influencia as escolhas que os indivíduos fazem em relação às suas metas pessoais de aprendizagem e que as experiências diretas, as vicárias e a persuasão social são importantes fontes para a construção de um bom senso de autoeficácia. Na sua rotina escolar, os professores podem criar oportunidades de trabalhar com essas fontes, criando situações de sucesso acadêmico e social, de forma que os alunos aprendam a interagir da melhor forma com os colegas de sala e com os professores, fortalecendo suas crenças de autoeficácia e, conseqüentemente, promovendo um melhor desempenho acadêmico.

Além disso, ao fortalecer as crenças de autoeficácia, os alunos poderão se tornar mais autorregulados, ou seja, mais proativos e responsáveis em relação à aprendizagem, permitindo que eles tenham maior controle em relação ao planejamento que fazem e a forma como se envolvem com as atividades pedagógicas, instrumentalizando-os para que não desistam de seus objetivos e possam utilizar diferentes estratégias para superarem as dificuldades.

É importante destacar que o período de desenvolvimento desta pesquisa foi marcado pelas mudanças que ocorreram no contexto da pandemia, levando à necessidade do isolamento social e, conseqüentemente ao ensino remoto, o que requereu novas formas de ensinar, com o uso de ferramentas tecnológicas e os alunos precisaram exercer maior controle em relação aos seus processos cognitivos e metacognitivos. Para a promoção de um estudante mais autorregulado, é ideal

que os professores trabalhem com as estratégias de aprendizagem no cotidiano escolar.

Este trabalho evidencia que, além da importância de um senso de autoeficácia positivo, é necessário que haja o ensino para a autorregulação, pois sem a instrução devida, dificilmente, os alunos conseguirão colocar em prática ações autorregulatórias para desenvolver seu processo de aprendizagem com autonomia.

Nesse sentido, faz-se necessário, a realização de mais estudos voltados para as crenças de autoeficácia e o ensino em relação ao uso de estratégias de aprendizagem junto a professores e alunos, enfatizando que as ações autorregulatórias não devem ser apenas pontuais, mas sim, fazer parte de uma rotina de estudos, levando-os a tomada de consciência sobre sua autoeficácia, suas dificuldades e limitações, de forma a implementar ações de superação para um aprendizado otimizado.

REFERÊNCIAS

- ALLIPRANDINI, P. M. Z. RUFINI, S. E. A autorregulação é condição imperativa para o sucesso da aprendizagem de estudantes no contexto de Educação a Distância? *In: FRISON, L, M, B. BORUCHOVITCH, E. **Autorregulação da aprendizagem**: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo.* Petrópolis: Vozes, 2020. p. 253-273.
- ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. *Interfaces Científicas*, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.
- AMARAL, L. M.; CUNHA, N. B. Jogos cooperativos e autorregulação da aprendizagem no ensino fundamental. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, [s. l.], p. 1-5, 2017.
- ASSIS, C. Q. **Resolução de problemas e crenças de autoeficácia**: um estudo com alunos do sexto ano do ensino fundamental. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Ciências Exatas e Biológicas, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2019.
- AZZI, R. G. IAOCHITE, R. T. POLYDORO. Teoria social cognitiva na Educação: contribuições e direções futuras. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL TEORIA SOCIAL COGNITIVA EM DEBATE*, 1., 2015, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Unicamp, 2015.
- AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, 2006.
- AZZI, R. G.; POLYDORO S. A. J.; BZUNECK J. A. Considerações sobre a auto-eficácia docente. *In: AZZI, R. G.; POLYDORO S. A. G. **Auto-eficácia em diferentes contextos***. Campinas: Alínea, 2006. p. 149-159.
- BANDURA, A. A teoria social cognitiva na perspectiva da agência. *In: BANDURA, A.; AZZI, R. B.; POLYDORO, S. **Teoria social cognitiva**: conceitos básicos.* Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. (ed.). **Teoria social cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BASSO, F. P.; ABRAHÃO, M. H. M. B. Atividades de ensino que desenvolvem a autorregulação da aprendizagem. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 495-512, abr./jun. 2018.
- BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 361-76, jul./dez. 1999.
- BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Estratégias de aprendizagem: conceituação e avaliação. *In: NORONHA, A. P. P.; SISTO, F. F. **Facetas do fazer em avaliação psicológica***. São Paulo: Vetor, 2006. p. 107-124.

BRASIL. Ministério da Educação. **CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=89051>. Acesso em: jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC, 2013.

BZUNECK, J. A. Prefácio. *In*: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. G. (ed.). **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CARTER Jr, R. A. *et al.* Self-regulated learning in online learning environments: strategies for remote learning. **Information and Learning Sciences**, [s. l.], v. 121, n. 5/6, p. 321-329, 2020.

CASIRAGHI, B.; BORUCHOVITCH, E.; ALMEIDA, L. Crenças de autoeficácia, estratégias de aprendizagem e o sucesso acadêmico no Ensino Superior. **Revista E-Psi**, Londrina, v. 9, n. 1, p. 27-38, 2020.

CRAIK, F. I. M.; TULVING, E. Depth of processing and the retention of words in episodic memory. **Journal of Experimental Psychology**, Washington, v. 104, n. 3, p. 268-294, Sept. 1975.

CUNHA, R. S. *et al.* O que facilita e dificulta a aprendizagem? A perspectiva de adolescentes. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 25, p. 1-17, 2020.

DALMORO, M.; VIEIRA, K. M. Dilemas na construção de escalas Tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados?. **Revista Gestão Organizacional**, v. 6, n. 3, p. 161-174, 2013.

DOMINGUES, S. M.; KAULFUSS, M. A. Crenças de autoeficácia e aprendizagem autorregulada: alguns apontamentos. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Aplicadas da FAIT**, Itapeva, v. 13, n.2, 2017.

FALCÃO, A. O.; LEME, V. B. R.; MORAIS, G. A. Autoeficácia acadêmica e seus preditores ao final do ensino fundamental. **Revista da SPAGESP**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 2, p. 34-48, 2018.

FARIA, A. P. **“As travessuras do amarelo”**: a autorregulação da aprendizagem em um projeto com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. 2017. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2017.

FLUMINHAN, C. S. L.; MURGO, C. S. Autorregulação acadêmica e estratégias de aprendizagem avaliadas em estudantes do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 23, p. 1-9, 2019.

FRISON, L, M, B.; BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da aprendizagem: modelos teóricos e reflexões para a prática pedagógica. *In*: FRISON, L, M, B. BORUCHOVITCH, E. **Autorregulação da aprendizagem: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo**. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 17-30.

GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 46, p. 71-80, 2018.

GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. Promoting self-regulated learning of brazilian preservice student teachers: results of an intervention program. **Frontiers in Education**, [s. l.], v. 3, p. 1-12, 2018.

GLIEM, J. A.; GLIEM, R. R. Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales. *In*: Midwest research to practice conference in adult, continuing, and community education, 2003, Ohio. **Proceedings** [...]. Ohio: Ohio State University, 2004. p. 82-88. Disponível em: <https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/344/gliem+&+gliem.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 ago. 2021.

GOÉS, N. M.; ALLIPRANDINI, P. M. Z. Estratégias de aprendizagem de alunos de um curso de pedagogia a distância. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 42, p. 57-66, 2017.

HOFER, B., YU, S.; PINTRICH, P. Teaching College students to be self-regulated learners. *In*: SCHUNK, D.H.; ZIMMERMAN, B.J. **Self-regulated learning**: from teaching to self-reflective practice. Nova York: Guilford, 1998. p. 57-85.

LADENDORF, K. *et al.* Teacher perspectives of self-efficacy and remote learning due to the emergency school closings of 2020. **Educational Media International**, London, v. 58, n. 2, p. 124-144, June 2021.

LIMA, L. S. *et al.* Pandemia no contexto escolar – a importância das emoções e da autorregulação emocional. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE INTERFACES DA PSICOLOGIA, 1., 2020, Canoas. **Anais** [...]. Canoas: ULBRA, 2020.

MARTINELLI, S. C.; SASSI, A. G. Relações entre autoeficácia e motivação acadêmica. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 30, n. 4, p. 780-791, 2010.

MEDEIROS, P. C. *et al.* A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 327-336, 2000.

MOREIRA, B. B. G.; MARTINS-REIS, V. O.; SANTOS, J. N. Autopercepção das dificuldades de aprendizagem de estudantes do ensino fundamental. **Audiology - Communication Research**, São Paulo, v. 21, p. 1-6, 2016.

OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. (org.). **Escala de Avaliação das estratégias de aprendizagem para o ensino fundamental**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PAJARES F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. *In*: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. G. **Teoria social cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97-114.

PANADERO, E. A Review of self-regulated learning: six models and four directions for research. **Frontiers in Psychology**, Pully, v. 8, p. 1-28, Apr. 2017.

PARANÁ. **Decreto nº 4230**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus - COVID-19. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 2020. Disponível em: http://www.aen.pr.gov.br/arquivos/Decreto_4230.pdf. Acesso em 13 abr. 2021.

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

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 29, p. 75-94, 2009.

ROCHA, M. S. Uma perspectiva para a compreensão da profissão docente no ensino médio: a teoria social cognitiva. **Psicologia Ensino e Formação**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 122-136, 2014.

RODRIGUES, L. C. BARRERA, S. D. Auto-eficácia e desempenho escolar em alunos do Ensino Fundamental. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 1, n. 2, p. 41/ 53, jul./dez. 2007.

ROSÁRIO, S. L. P.; TRIGO, João; Guimarães, Carina. Estórias sobre o estudar, histórias para estudar, narrativas autorregulatórias na sala de aula. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 117-133, 2003.

RYAN, R. M. DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. **Contemporary Educational Psychology**, San Diego, v. 61, p. 1-11, Apr. 2020.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. An overview of self-determination theory: an organismic-dialectical perspective. *In*: DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Handbook of self-determination research**. Rochester: The University Rochester Press, 2004. p. 3-33.

SAMPAIO, R. K. N.; POLYDORO, S. A. J.; Rosário, P. S. L. F. Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes Universitários. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 42, p. 119 - 142, maio/ago. 2012.

SCHUNK, D. H. **Learning Theories**: an educational perspective. 6th ed. Boston: Pearson, 2012.

SELAU, F. F. *et al.* Fontes de autoeficácia e atividades experimentais de física: um estudo exploratório. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 1-9, 2019.

SILVA, A. L.; SIMÃO, A. M. V.; SÁ, I. A Auto-regulação da aprendizagem: estudos teóricos e empíricos. **InterMeio: Revista do mestrado em Educação**, Campo Grande, v. 10, n. 19, p. 58-74. 2004.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SIMÃO, A. M. V.; FRISON, L. M. B. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas nos contextos educativos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 45, n. 2, p. 1-19, maio/ago. 2013.

SPARAPAN, B. **Melhorias no clima de sala de aula do ensino fundamental**: contribuições de um projeto de intervenção visando a autorregulação da aprendizagem e a qualidade das relações interpessoais. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2019.

TENCA, C. A. A. **Atitudes que contribuem para a prática do estudo no ensino fundamental**: a experiência de um projeto de autorregulação da aprendizagem. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015.

UKA, A.; UKA, A. The effect of students' experience with the transition from primary to secondary school on self-regulated learning and motivation. **Sustainability**, [s. l.], v. 12, n. 20, p. 1-16, 2020.

ZIMMERMAN, B. J. Self-efficacy: an essential motive to learn. **Contemporary Educational Psychology**, San Diego, v. 25, n. 1, p. 82-91, Jan. 2000.

ZIMMERMAN, B. J. Self-regulated learning and academic achievement: an overview. **Educational Psychologist**, Hillsdale, v. 25, n. 1, p. 3-17, Jan. 1990.

APÊNDICES

Apêndice A - Ficha de caracterização do participante

Nome: _____

Idade: _____ Turma: _____ Data: ___/___/___

Responda as questões a seguir, sobre sua percepção em relação às aulas remotas, que ocorreram durante o período em que você estudou em casa.

1. Você tem acesso à internet em sua casa?
() sim () não

2. De que forma você realiza as atividades das aulas remotas?
() Impressas () on-line () utilizo as duas formas

3. Quais recursos você utiliza para realizar as atividades on-line?
() computador/notebook () celular () televisão () outro, qual ou quais?

4. Em casa você tem ajuda de alguém para realizar as atividades das aulas remotas?
() sempre () às vezes () nunca

5. Você tem dificuldade para aprender com as aulas remotas?
() sim () mais ou menos () não

6. Do que você mais sente falta, em relação à escola, durante o período de isolamento social?
() amigos () professores () ambiente da escola () rotina da escola
() sair de casa

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA E A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO DO ISOLAMENTO SOCIAL

Prezado(a) Senhor(a), gostaríamos de convidar o(a) aluno(a) sob sua responsabilidade para participar da pesquisa **“Crenças de autoeficácia e a autorregulação da aprendizagem de alunos do ensino fundamental no contexto do isolamento social”**, a ser realizada em Londrina. O objetivo da pesquisa será verificar possíveis relações entre as crenças de autoeficácia de alunos do Ensino Fundamental e o processo de autorregulação da aprendizagem apresentada pelos mesmos, contextualizando esse processo ao momento de isolamento social, considerando os desafios impostos e as adaptações pedagógicas que se fizeram necessárias neste contexto. Ou seja, estará sendo verificado o quanto os alunos se sentem capazes de realizar as atividades propostas nesse modelo de ensino remoto e o quanto e quais estratégias eles vêm utilizando para aprender nesse contexto, em que não há aulas presenciais.

A participação dele(a) é muito importante e se daria da seguinte forma:

- Os instrumentos da pesquisa serão encaminhados aos responsáveis pelos participantes, no caso para o Sr(a), via on-line através da plataforma Google Forms. Caso as aulas já estejam ocorrendo presencialmente no momento da pesquisa, será agendado com os professores um dia para que os instrumentos sejam aplicados coletivamente em sala de aula, com os devidos cuidados necessários para a prevenção da Covid-19, como o distanciamento social de, no mínimo, 1 metro e 50 centímetros e o uso de álcool gel e máscaras de proteção facial.
- Os instrumentos utilizados na pesquisa serão: uma ficha de caracterização do participante, o Roteiro de Avaliação do Senso de Autoeficácia (MEDEIROS et al., 2000) e a Escala de Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF) (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2010). Somente terão acesso aos instrumentos da pesquisa, os alunos que forem autorizados pelos responsáveis a participarem da pesquisa.

Esclarecemos que a participação é totalmente voluntária, podendo o aluno, sob sua responsabilidade, recusar a participação, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo. Esclarecemos, também, que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade do(a) aluno(a).

Esclarecemos ainda, que o aluno não pagará e nem será remunerado(a) pela participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente da participação.

Os benefícios esperados são indiretos e poderá favorecer as práticas pedagógicas em desenvolvimento no atual período de isolamento social e no retorno dos alunos à escola, no contexto híbrido ou presencial. Desta forma, acredita-se que seja importante que se desenvolvam estudos acerca da relação entre as crenças de autoeficácia e a autorregulação da aprendizagem com vistas a otimizar o desenvolvimento acadêmico dos alunos e, em especial neste contexto da pandemia,

em que a necessidade de isolamento social tem exigido novas formas em relação ao processo ensino-aprendizagem.

Quanto aos riscos, os mesmos são mínimos mas poderão ocorrer, sendo de ordem psicológica, ou se sentir constrangido, dentre outros. Porém, nesse caso, o participante será amparado pelas pesquisadoras, por meio dos contatos disponíveis neste termo, em que será prontamente atendido e/ou também poderá interromper imediatamente a participação na pesquisa.

O Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP-UEL), atendendo as resoluções do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde, é responsável pela avaliação de projetos de pesquisa, criado em 1997, normatiza as pesquisas envolvendo seres humanos. A avaliação ética dos projetos de pesquisa do CEP-UEL se baseia nas resoluções vigentes do Ministério da Saúde (Resolução 466/2012 e Resolução 510/2016) e na Norma Operacional do Conselho Nacional de Saúde (Normal Operacional CNS 001/2013).

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar (Beatriz Silva Zivich, (43)99992-6437, beazivich@gmail.com ou Profa. Dra. Paula Mariza Zedu Alliprandini, (43) 99134-2121, paulaalliprandini@uel.br), ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue à você.

Londrina, ____ de _____ de 2020.

Pesquisador Responsável

RG: _____

_____ (nome por extenso do responsável pelo participante da pesquisa), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo que o(a) aluno(a) _____ participe **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura do responsável (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

Apêndice C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA E A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO DO ISOLAMENTO SOCIAL

Prezado(a) participante, gostaríamos de convidar você para participar da pesquisa **“Crenças de autoeficácia e a autorregulação da aprendizagem de alunos do ensino fundamental no contexto do isolamento social”**, a ser realizada em Londrina. O objetivo dessa pesquisa será estudar como as crenças de autoeficácia de alunos do Ensino Fundamental se relacionam com a autorregulação da aprendizagem desses alunos, levando em conta as mudanças na forma de estudar que ocorreram com o momento de isolamento social. Ou seja, buscamos saber o quanto os alunos se sentem capazes de realizar as atividades propostas nesse modelo de ensino remoto e quais estratégias vêm utilizando para aprender, sem as aulas presenciais.

A sua participação é muito importante e acontecerá da seguinte forma:

- Os instrumentos serão encaminhados aos responsáveis pelos participantes via on-line através da plataforma Google Forms. Caso as aulas já estejam ocorrendo presencialmente no momento da pesquisa, será agendado com os professores um dia para que os instrumentos sejam aplicados coletivamente em sala de aula, com os devidos cuidados necessários para a prevenção da Covid-19, como o distanciamento social de, no mínimo, 1 metro e 50 centímetros e o uso de álcool gel e máscaras de proteção facial.
- Os instrumentos utilizados na pesquisa serão: uma ficha de caracterização do participante, o Roteiro de Avaliação do Senso de Autoeficácia (MEDEIROS et al., 2000) e a Escala de Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF) (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2010). Somente terão acesso aos instrumentos da pesquisa, os alunos autorizados pelos responsáveis a participarem da pesquisa.

Esclarecemos que a pesquisa respeitará as normas estabelecidas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Sua participação é totalmente voluntária, você pode recusar a participação, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Esclarecemos, também, que as informações sobre você serão utilizadas somente para os objetivos desta pesquisa e possíveis futuras pesquisas, essas informações serão coletadas e ninguém, exceto as pesquisadoras poderão ter acesso a elas. Não falaremos que você está na pesquisa com mais ninguém e seu nome não irá aparecer em nenhum lugar. Você não pagará e nem será remunerado(a) pela participação. Garantimos que todas as despesas da pesquisa serão ressarcidas, quando decorrentes especificamente da participação.

Os benefícios esperados serão saber mais sobre as relações entre as crenças de autoeficácia dos alunos e seu processo de autorregulação da aprendizagem, levando em consideração o momento de isolamento social, pois acreditamos que as crenças de autoeficácia e a autorregulação da aprendizagem podem contribuir para o processo de aprendizagem e influenciam o desenvolvimento da autonomia e da motivação dos alunos, levando-os a serem alunos mais ativos e responsáveis, tendo um maior controle sobre suas ações, seu planejamento e seu envolvimento com as atividades escolares.

Quanto aos riscos, os mesmos são mínimos mas poderão ocorrer, sendo de ordem psicológica, ou se sentir constrangido, dentre outros. Porém, nesse caso, você será amparado e poderá interromper imediatamente a participação.

O Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP-UEL) foi criado em 1997 para avaliar os projetos de pesquisas que envolvem seres humanos. Essa avaliação se baseia em resoluções do Ministério da Saúde com o objetivo de assegurar os participantes das pesquisas.

Caso você tenha dúvidas, poderá entrar em contato conosco (Beatriz Silva Zivich, (43)99992-6437, beazivich@gmail.com ou Profa. Dra. Paula Mariza Zedu Alliprandini, (43) 99134-2121, paulaalliprandini@uel.br), ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias iguais, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue à você.

Londrina, ____ de _____ de 2020__.

Certificado de Assentimento

Eu _____ entendi que o objetivo da pesquisa é estudar como as crenças de autoeficácia se relacionam com a autorregulação da aprendizagem, levando em conta as mudanças na forma de estudar que ocorreram no momento de isolamento social.

Nome do participante: _____

Nome dos pais/responsáveis: _____

Nome e assinatura do pesquisador responsável por obter o consentimento:

_____.

Londrina, ____ de _____ de 2020.

ANEXOS

ANEXO A - Adaptação ao Roteiro de Avaliação do Senso de Autoeficácia
(Medeiros et al., 2000)

Pensando nas atividades on-line das aulas remotas, nas frases abaixo, identifique quais tem a ver com seu jeito de ser. Responda SIM quando elas se parecerem e NÃO quando forem diferentes do seu jeito.

Em relação às aulas remotas...	SIM	NÃO
01. Eu tenho me saído bem nas aulas remotas		
02. Eu quero parar de estudar logo com as atividades on-line		
03. Eu consigo ler com facilidade no computador		
04. Minha família me considera um aluno fraco.		
05. Durante as aulas remotas, eu consigo copiar com facilidade.		
06. Minha professora me considera um aluno fraco.		
07. Eu consigo escrever as palavras que são ditadas.		
08. Eu demoro para acabar as atividades das aulas remotas		
09. Eu lembro com facilidade do que aprendi nas aulas remotas		
10. Com as aulas remotas, eu tenho mais dificuldade para aprender do que os meus colegas.		
11. Eu aprendo tão bem quanto os meus colegas nas aulas remotas.		
12. Eu esqueço rápido o que aprendi com as aulas remotas		
13. Eu acabo as atividades on-line no mesmo tempo que os colegas.		
14. Durante as aulas remotas, eu tenho dificuldade para escrever as palavras que são ditadas.		
15. Minha professora me considera um bom aluno.		
16. Eu tenho dificuldade para fazer cópia nas aulas remotas.		
17. Minha família me considera um bom aluno.		
18. Eu tenho dificuldade para ler.		
19. Eu tenho me saído mal nas atividades on-line		
20. Eu quero continuar estudando por muitos anos.		

ANEXO B - Adaptação da Escala de Estratégias de Aprendizagem aplicada para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF)

Gostaríamos de saber o que você costuma fazer para estudar e aprender melhor durante o período de aulas remotas. Pense nas formas como você costuma estudar ou se preparar para uma prova. O importante é você responder com sinceridade o que realmente faz.

Perguntas	Sempre	Às vezes	Nunca
1. Durante as aulas remotas, você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor?			
2. Quando você está fazendo um trabalho ou atividade on-line, costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever?			
3. Você costuma estudar ou fazer as tarefas na “última hora”?			
4. Durante as aulas remotas, quando a professora está explicando, você costuma anotar o que ela está falando?			
5. Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que a professora explicou nas aulas remotas?			
6. Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?			
7. Você costuma desistir quando uma tarefa da aula remota é difícil ou chata?			
8. Durante as aulas remotas, quando a professora está explicando uma matéria nova, você costuma ficar pensando em outra coisa?			
9. Você costuma fazer esquemas usando as ideias principais do texto que leu na aula remota?			
10. Quando você termina de estudar para uma prova, costuma fazer questões para si próprio para ver se entendeu bem que estudou?			
11. Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura para poder estudar depois?			
12. Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz as atividades das aulas remotas?			
13. Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?			
14. Quando você estuda, lê a matéria e depois fecha o caderno e fala em voz alta tudo que entendeu?			

15. Você costuma ficar pensando em outra coisa quando está ouvindo o áudio ou vendo o vídeo da professora com as explicações?			
16. Quando você aprende alguma coisa nova, costuma tentar relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia?			
17. Você resume os textos que a professora pede para estudar?			
18. Quando você recebe as atividades corrigidas, costuma verificar o que errou?			
19. Você escuta música enquanto estuda ou faz a tarefa?			
20. Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando na aula remota?			
21. Quando você está fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso?			
22. Quando você estuda, percebe que não está conseguindo aprender?			
23. Depois que você senta para fazer a tarefa, costuma ficar se levantando toda hora para pegar algum material?			
24. Você costuma comer enquanto estuda ou faz a tarefa?			
25. Você costuma se esquecer de fazer as coisas que a professora pede?			
26. Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo a tarefa?			
27. Quando você percebe que não entendeu o que leu, costuma parar e ler novamente?			
28. Você costuma se esquecer de fazer a tarefa?			
29. Você percebe que não entende o que está lendo?			
30. Você costuma estudar ou fazer as atividades da aula remota, assistindo televisão?			
31. Você costuma pedir ajuda a um colega ou alguém da sua casa quando não entende alguma matéria?			