



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

JOÃO PAULO DA MATA NOGUEIRA

**AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DE INGLÊS: PLANEJAMENTO, AÇÃO, OBSERVAÇÃO E REFLEXÃO EM UMA
SEQUÊNCIA DE AULAS SOBRE O GÊNERO PLANO DE AULA**

Londrina
2024

JOÃO PAULO DA MATA NOGUEIRA

**AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DE INGLÊS: PLANEJAMENTO, AÇÃO, OBSERVAÇÃO E REFLEXÃO EM UMA
SEQUÊNCIA DE AULAS SOBRE O GÊNERO PLANO DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras Estrangeiras Modernas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lilian Kemmer Chimentão.

Londrina
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

N778a Nogueira, João Paulo da Mata.

Autorregulação da aprendizagem na formação de professores de inglês : planejamento, ação, observação e reflexão em uma sequência de aulas sobre o gênero plano de aula / João Paulo da Mata Nogueira. - Londrina, 2024.
218 f. : il.

Orientador: Lilian Kemmer Chimentão.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, , 2024.

Inclui bibliografia.

1. Autorregulação da aprendizagem - Tese. 2. Plano de aula - Tese. 3. Formação inicial de professores de inglês - Tese. 4. Teoria Social Cognitiva - Tese. I. Chimentão, Lilian Kemmer . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. . III. Título.

CDU 8

JOÃO PAULO DA MATA NOGUEIRA

**AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DE INGLÊS: PLANEJAMENTO, AÇÃO, OBSERVAÇÃO E REFLEXÃO EM UMA
SEQUÊNCIA DE AULAS SOBRE O GÊNERO PLANO DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras Estrangeiras Modernas.

BANCA EXAMINADORA

Membro externo: Prof. Dr. Alex Alves Egido

Membro interno: Prof^a. Dr^a. Arelis Felipe Ortigoza

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lilian Kemmer Chimentão

Londrina, 08 de julho de 2024.

“Por que estudar a aprendizagem? Se não tivéssemos sido capazes de aprender, teríamos morrido como espécie há muito tempo. O aprendizado é o processo que nos permite adaptar-nos às condições variáveis do mundo ao nosso redor. Podemos alterar nossas ações até encontrarmos o comportamento que nos leva à sobrevivência e às recompensas, e podemos parar de realizar ações que não foram bem-sucedidas no passado. Sem aprendizado, não haveria construções, agricultura, remédios que salvam vidas e nenhuma civilização humana” (Ciccarelli; White, 2021, p. 193).

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as coisas positivas em minha vida, sobretudo pessoas queridas e, além disso, pela existência da música, que foi não somente uma companheira dos momentos de estudo, mas também foi um agente motivador e uma auxiliadora na manutenção da saúde mental, especialmente ao longo do percurso de escrita deste trabalho.

À minha querida família, ou seja, ao meu pai, João; à minha mãe, Cirléa; e ao meu irmão, Guilherme; pois sem eles eu não teria a oportunidade de chegar até o mestrado, fazer uma mudança do Rio de Janeiro para o Paraná, ter todo apoio moral e, por vezes, financeiro e técnico.

Aos meus queridos professores, por terem feito de minha passagem pela Universidade Estadual de Londrina um conjunto de inestimáveis momentos tão felizes, pequenos pedacinhos de paraíso na Terra! Ah, os momentos em aula — e fora dela — só me trouxeram satisfação, alegria e afetos positivos! Grato pelo compartilhamento e construção de conhecimentos!

À minha orientadora, que teve um papel primordial de permissão de tema e de orientações e correções. Mesmo com as questões pessoais e administrativas com a universidade, demos um jeito de nos encontrarmos e ter orientações. É motivo, portanto, de celebração chegarmos até o fim desse percurso e olhar para trás com carinho e alegria por saber que construímos algo lindo! Não teve uma orientação sequer que não demos boas gargalhadas, de modo que sempre que tínhamos encontros virtuais, meus colegas do pensionato já sabiam que eu estava tendo encontros com minha orientadora. Doces momentos felizes, eu digo.

Aos membros da banca de qualificação e defesa, à Profa. Dra. Arelis Ortigoza, à Profa. Dra. Paula Alliprandini e ao Prof. Dr. Alex Egido, pela leitura meticulosa do trabalho e pelas orientações para tornar esta pesquisa ainda mais relevante, mais congruente e mais coerente. Com as orientações dos membros, buscamos mais materiais, lemos mais e escrevemos com mais rigor científico-acadêmico.

À Professora Dra. Evely Boruchovitch, com quem eu conversei na reta final de elaboração deste trabalho para alguns direcionamentos no que tange à autorregulação da aprendizagem. Grato pela atenção calorosa e meticulosa em meio a uma agenda com muitos compromissos.

À minha querida amiga Bia Violonista, que sempre me apoiou desde o curso de Libras que fizemos em 2015! Bia foi — e ainda é — uma pessoa iluminada no meu caminho, que me orientou no processo seletivo da FFP-UERJ. Sou grato pela oportunidade de sempre poder trocar experiências, conhecimentos e referências com ela! Ainda me recordo de 2022.1, eu fazendo 7 disciplinas no mestrado e dizendo que ia cancelar algumas e ela me disse, em Capivari-SP: “João, eu te conheço, você não vai cancelar essas disciplinas, né?!” Rimos muito!

À Nice, dona do pensionato onde morei ao longo do meu percurso nesse mestrado; e aos meus colegas, os quais lá residiam e tornaram a jornada de estudos menos solitária. De modo especial, agradeço à Maria Carolina Carneiro, a quem expliquei diversas vezes o meu tema, funcionando até como uma estratégia de estudo. Sobretudo, agradeço pelas discussões acadêmicas, pela ajuda, compartilhando alguns palpites e ideias para o produto educacional e por ser uma querida amiga!

À minha amiga e aluna Gabriela Xavier, pelo empréstimo do *laptop* para minha viagem a Londrina, principalmente porque isso resultou na facilitação da elaboração da minha apresentação de defesa e em eventuais estudos e apresentações que ocorreram um pouco antes dela.

Ao meu aluno Ariôsto Sant’Elmo de Barros, sem o qual eu sequer saberia da existência do Meplem, da UEL e de Londrina no período do processo seletivo. Ariôsto foi, indubitavelmente, uma peça-chave no meu ingresso, pois foi ele quem enviou o edital para mim; por isso, sou extremamente grato.

Aos meus tão estimados alunos particulares, sem os quais a minha estadia em Londrina não seria possível, tampouco a aquisição contínua de livros sobre a temática, além da possibilidade de poder aplicar o que estava aprendendo em nossas aulas, um duplo obrigado pelas questões financeira e acadêmica.

À Universidade Estadual de Londrina, na qual construí um lar. Finalizei a graduação em Letras Português e Inglês na FFP/UERJ e o universo fez jus ao significado do meu nome, mostrando que, mais uma vez, fui agraciado por Deus por conhecer esse local tão precioso de produção de ciência recheado de professores e colegas incríveis! Um verdadeiro lar acadêmico! Por extensão, agradeço também ao Laboratório de Línguas, um braço da UEL que forneceu as salas onde tivemos aulas e que tem íntima ligação com o mestrado que cursei.

Ao povo do Paraná, que, por meio do pagamento de seus impostos, financia instituições de ensino, sobretudo as públicas de ensino superior, tais como a UEL, a UNESPAR, a UEM, dentre outras. Por conta disso, sonhos se tornam realidade, conhecimento é produzido, fomentado, testado e, com isso, estudantes ganham, professores ganham e, sobretudo, a sociedade do Paraná e do Brasil inteiro ganha, porque a educação move crenças, conhecimentos, planejamentos, ações, dentre tantas outras capacidades e processos mentais humanos.

NOGUEIRA, João Paulo da Mata. **Autorregulação da aprendizagem na formação de professores de inglês: planejamento, ação, observação e reflexão em uma sequência de aulas sobre o gênero plano de aula.** 2024. 218 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

RESUMO

O ato de estudar não é óbvio para todas as pessoas e até mesmo alguém que queira estudar pode não saber como fazê-lo (Ribeiro, 2012). Nesse sentido, a autorregulação da aprendizagem (ARA) envolve tornar estudantes e docentes mais conscientes de seus processos mentais nas dimensões cognitiva, metacognitiva, afetiva, motivacional, social, ambiental e comportamental, para que possam ser agentes por meio da utilização estratégica desses processos para alcançar seus objetivos (Panadero; Alonso-Tapia, 2014). Partindo desse entendimento, temos como objetivo principal desta pesquisa fomentar a formação didático-pedagógica de futuros professores de inglês com vistas à conscientização acerca do papel e da promoção da ARA no processo de ensino-aprendizagem. Partimos das seguintes perguntas de pesquisa: 1) Que âmbitos e componentes foram implicados com a implementação parcial do produto educacional e percebidos pelos estudantes-professores?; e 2) Que subprocessos da ARA os estudantes-professores foram capazes de incorporar no plano de aula e de que maneiras? Para respondermos a esses questionamentos, elaboramos dois objetivos específicos: a) Avaliar a compreensão de estudantes-professores sobre a ARA e os meios utilizadas para promovê-la; e b) Conhecer impressões emergentes dos estudantes-professores concernentes à ARA, após a adaptação de um plano de aula para a promoção dessa autorregulação da aprendizagem. Para alcançar essas metas, lançamos mão de dois construtos metodológicos. O primeiro objetivou a elaboração, pelo professor-pesquisador, de um Produto Educacional (PE) — um *e-book*, com os procedimentos apontados por Kaplún (2003) e Leite (2018), os quais defendem a observância de três eixos: conceitual — o que ensinamos; o pedagógico — como ensinamos; e comunicacional — como materializamos o PE. O segundo consistiu em uma pesquisa-ação que contou com planejamento, ação, observação e reflexão, etapas que foram imbricadas em uma sequência de aulas que ocorreu no curso de Letras- Inglês da UEL. Para a análise dos dados, utilizamos os procedimentos de Análise Temática (Terry *et al.*, 2017). Quanto ao PE elaborado, desenvolveu-se um livro digital editável com cinco unidades didáticas divididas em quatro seções: plano de aula, aprendizagem autorregulada, a ARA aplicada ao ensino e consolidação. Quanto à pesquisa-ação, nossos principais resultados, decorrentes da aplicação parcial do PE, foram que os estudantes-professores: endossaram a integração da ARA no currículo, confirmaram a relevância da ARA, incrementaram as crenças de autoeficácia, avaliaram o PE positivamente (94,11% - 16/17 itens), conseguiram adaptar seus planos de aula para a promoção da autorregulação (100% - 23/23 estudantes-professores), experienciaram prazer, facilidades e dificuldades no processo de adaptação do plano de aula, relataram o aprimoramento da prática docente e ampliaram a consciência sobre o processo de aprendizagem. Esperamos que esse trabalho ajude a dirimir a lacuna da ARA na formação de professores de inglês e auxilie outros cursos de Letras por meio da adoção do PE. Outrossim,

desejamos que esta pesquisa reforce a importância da criação de uma disciplina sobre a ARA, contribua para a educação, sobretudo na formação de professores autorregulados e no aprimoramento da prática docente promotora da ARA, fornecendo diversos exemplos de como é possível promover a ARA em diferentes tipos de atividades.

Palavras-chave: Autorregulação da aprendizagem; Plano de aula; Formação inicial de professores de inglês; Teoria Social Cognitiva; Pesquisa-ação.

NOGUEIRA, João Paulo da Mata. **Self-Regulated Learning in English Language Teacher Education: planning, action, observation, and reflection on a sequence of lessons about the lesson plan genre.** 2024. 218 f. Dissertation (Professional Master Degree in Modern Foreign Languages) – State University of Londrina, Londrina, 2024.

ABSTRACT

The act of studying is not obvious to everyone and even someone who wants to study may not know how to do it (Ribeiro, 2012). In this sense, self-regulated learning (SRL) involves making students and teachers more aware of their mental processes in the cognitive, metacognitive, affective, motivational, social, environmental and behavioral dimensions, so that they can be agents through the strategic use of these processes to achieve their goals (Panadero; Alonso-Tapia, 2014). Based on this understanding, the main objective of this research is to promote the didactic-pedagogical education of future English teachers with a view to raising awareness about the role and promotion of SRL in the teaching-learning process. Thus, we had the following research questions: 1) What areas and components were involved in the partial implementation of the educational product, and perceived by the student-teachers; and 2) What sub-processes of SRL were the pre-service teachers able to incorporate into the lesson plan and in what ways? To answer these questions, we came up with two specific objectives: a) To assess pre-service teachers' understanding of SRL, and the means used to promote it; and b) To find out pre-service teachers' emerging impressions of SRL after adapting a lesson plan to promote SRL. To achieve these goals, we used two methodological constructs. The first aimed to have the teacher-researcher prepare an Educational Product (EP) - an e-book, using the procedures outlined by Kaplún (2003) and Leite (2018), who advocate observing three axes: conceptual - what we teach; pedagogical - how we teach; and communicational - how we materialize the EP. The second consisted of an action research project that included planning, action, observation, and reflection, stages that were interwoven in a sequence of classes that took place in the English Language course at UEL. To analyze the data, we used Thematic Analysis procedures (Terry *et al.*, 2017). Regarding the EP, an editable digital book was developed with five units divided into four sections: lesson plan, self-regulated learning, SRL applied to teaching and consolidation. As for the action research, our main results from the partial application of the EP were that the pre-service teachers: endorsed the integration of ARA into the curriculum, confirmed the relevance of ARA, increased their self-efficacy beliefs, evaluated the EP positively (94.11% - 16/17 items), were able to adapt their lesson plans to promote self-regulated learning (100% - 23/23 student-teachers), experienced pleasure, facilities and difficulties in the process of adapting the lesson plan, reported improving their teaching practice and increased their awareness of the learning process. We hope that this work will help to fill the gap of SRL in English teacher education and help other language courses by adopting the e-book. Furthermore, we hope that this research reinforces the importance of creating a subject on SRL, contributes to education, especially in the education of self-regulated teachers and in the improvement of teaching practice that promotes SRL, by providing various examples of how it is possible to promote SRL in different types of activities.

Key-words: Self-Regulated Learning; Lesson Plan; Pre-service English Language Teacher Education; Social Cognitive Theory; Action Research.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Representação da Reciprocidade Triádica	27
Figura 2 –	Ilustração da relação entre os fatores da reciprocidade triádica	28
Figura 3 –	Fontes das crenças de autoeficácia	29
Figura 4 –	As fases da autorregulação em sua representação cíclica	38
Figura 5 –	As fases da autorregulação da aprendizagem, seus processos e subprocessos	39
Figura 6 –	Representação do continuum da motivação	41
Figura 7 –	Modelo da Autorregulação estratégica	48
Figura 8 –	Os níveis no percurso sociocognitivo para a autorregulação da aprendizagem.....	52
Figura 9 –	Relação entre técnica, método, metodologia e abordagem	58
Figura 10 –	Síntese do eixo conceitual	71
Figura 11 –	Unidades e Seções do PE com seus Respectivos Temas	72
Figura 12 –	Síntese do eixo pedagógico	74
Figura 13 –	Elementos da seção Plano de aula	76
Figura 14 –	Elementos da seção Autorregulação da aprendizagem	77
Figura 15 –	Elementos da seção Autorregulação da Aprendizagem Aplicada ao Ensino	78
Figura 16 –	Elementos da seção Consolidação	79
Figura 17 –	Síntese do eixo comunicacional	80
Figura 18 –	Apresentação dos ícones, cores e seções do livro digital	81
Figura 19 –	Dois exemplos de questionários autorreflexivos	82
Figura 20 –	Apresentação de como os objetivos de aprendizagem são apresentados no <i>e-book</i>	83
Figura 21 –	As páginas da Capa e das Atividades no <i>Google Classroom</i>	93
Figura 22 –	Relação entre as perguntas da pesquisa, grandes temas e subtemas nesta investigação	106
Figura 23 –	Mudança da relação de título e subtítulo antes e após a avaliação dos estudantes-professores.	121
Figura 24 –	Sumário na parte de apresentação do <i>e-book</i>	122
Figura 25 –	Exemplo de diagramação da primeira página de unidade	126

Figura 26 – Respostas dos estudantes-professores sobre que característica representam um aluno de sucesso	131
Figura 27 – Atividade de autoavaliação de Isis	157

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tempo de atuação profissional	95
Gráfico 2 – Expectativas de sucesso na graduação.....	96
Gráfico 3 – Satisfação com o curso de Letras.....	97
Gráfico 4 – Relevância dos subprocessos da autorregulação	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fundamentação teórica do produto educacional relativa à ARA.....	69
Quadro 2 – Estágios para o melhor aproveitamento das atividades autorreflexivas	73
Quadro 3 – Seções do produto educacional e sua relação com a experiência do usuário.....	75
Quadro 4 – Sequência de aulas, com seus respectivos objetivos de aprendizagem, atividades e utilização do produto educacional.....	90
Quadro 5 – Exemplificação da análise quantitativa da avaliação do produto educacional	101
Quadro 6 – Síntese do desenho da pesquisa	103
Quadro 7 – Respostas dos participantes sobre o produto educacional no que tange à “Seção 1: Princípios norteadores”	118
Quadro 8 – Respostas dos participantes sobre o produto educacional no que tange à “Seção 2: Aspectos Gráfico-Editoriais”	120
Quadro 9 – Respostas dos participantes sobre o produto educacional no que tange à “seção 3: autonomia dos alunos”	123
Quadro 10 – Respostas dos participantes sobre o produto educacional no que tange a sugestões de melhora	125
Quadro 11 – Caracterização das atividades promotoras da ARA	137
Quadro 12 – Atividades elaboradas pelos estudantes-professores na fase de antecipação	141
Quadro 13 – Atividades elaboradas pelos estudantes-professores na fase de execução	144
Quadro 14 – Atividades elaboradas pelos estudantes-professores na fase de autorreflexão	146
Quadro 15 – Exemplos das frases que os alunos leriam para auxiliá-los na atribuição causal na atividade proposta por Lua	149
Quadro 16 – Categorias do subprocesso de autoavaliação.....	150
Quadro 17 – Atividade de autoavaliação proposta por Daenerys	151
Quadro 18 – Exposição da decomposição das atividades de autoavaliação com mais de um foco.....	153

Quadro 19 – Subprocessos escolhidos pelos estudantes para serem trabalhados.....	155
Quadro 20 – Atividades de estabelecimento de objetivos e de autoavaliação elaboradas por Ana Catarina.....	159
Quadro 21 – Atividades de planejamento estratégico elaboradas por Lucius.....	160

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ARA	Autorregulação da Aprendizagem
PE	Produto Educacional
STD	Self-Determination Theory (Teoria da Autodeterminação)
SRL	Self-regulated Learning (Autorregulação da Aprendizagem)
TAD	Teoria da Autodeterminação
TSC	Teoria Social Cognitiva
UEL	Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	26
1.1 A TEORIA SOCIAL COGNITIVA (TSC)	26
1.1.1 Perspectivas de aprendizagem em evidência: comportamentalismo versus sociocognitivismo	30
1.1.2 A conceptualização da agência na TSC	34
1.2 A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM (ARA).....	36
1.2.1 As estratégias da autorregulação da aprendizagem.....	46
1.2.2 O percurso sociocognitivo rumo à autorregulação da aprendizagem	50
1.2.3 A ARA e o ensino de línguas: definindo termos importantes	55
1.2.4 A ARA e a formação de professores: lacunas na área de professores de inglês	60
2 METODOLOGIA DA PESQUISA: A PESQUISA-AÇÃO NESTA INVESTIGAÇÃO	63
2.1 PESQUISA-AÇÃO: PLANEJAMENTO	65
2.1.1 Elaboração do produto educacional: eixo conceitual	66
2.1.2 Elaboração do produto educacional: eixo pedagógico.....	73
2.1.3 Elaboração do produto educacional: eixo comunicacional	79
2.1.4 Elaboração e descrição dos instrumentos de geração de dados.....	83
2.1.5 Planejamento e descrição dos procedimentos empregados visando ao cuidado ético.....	86
2.2 PESQUISA-AÇÃO: AÇÃO.....	87
2.2.1 Descrição do contexto de aplicação e do papel do produto educacional na sequência de aulas	88
2.2.2 Descrição do grupo e percepções iniciais.....	94
2.2.3 Geração de dados	97
2.3 PESQUISA-AÇÃO: OBSERVAÇÃO	99
2.4 PESQUISA-AÇÃO: REFLEXÃO.....	102
3 RESULTADOS, ANÁLISES E DISCUSSÕES	105
3.1 AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM	107
3.1.1 Integração no currículo	107

3.1.2	Subprocessos e sua relevância	110
3.1.3	Crenças de autoeficácia fortalecidas	115
3.2	SEQUÊNCIA DE AULAS	117
3.2.1	Produto Educacional.....	117
3.2.2	Facilidades e dificuldades.....	127
3.2.3	Aprendizagens.....	130
3.3	PROMOÇÃO DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM	134
3.3.1	Que subprocessos foram fomentados e de que maneiras?.....	134
3.3.2	Exemplos de atividades adaptadas pelos estudantes para a promoção da autorregulação da aprendizagem	155
3.3.3	Impressões acerca da adaptação de um plano de aula com atividades fomentadoras da ARA.....	162
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
	REFERÊNCIAS.....	169
	APÊNDICES	181
	Apêndice A: Plano de Curso	181
	Apêndice B: Cronograma da sequência de aulas	187
	Apêndice C: Instrumentos geração de dados de dados 1: questionário inicial.....	191
	Apêndice D: Instrumentos geração de dados de dados 2: questionário final	194
	Apêndice E: Instrumentos geração de dados de dados 3: reflective report (relatório reflexivo).....	197
	Apêndice F: Instrumentos geração de dados de dados 4: avaliação final.....	201
	Apêndice G: Instrumentos geração de dados de dados 5: roteiro de perguntas para o grupo focal.....	202
	Apêndice H: Instrumentos geração de dados de dados 6: roteiro para análise do produto educacional.....	203
	Apêndice I: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	207
	Apêndice J: Declaração de concordância da coordenadora do colegiado dos cursos do departamento de letras estrangeiras modernas	210
	Apêndice K: Termo de Confidencialidade e Sigilo.....	211
	Apêndice L: Link para o Produto Educacional.....	212
	Apêndice M: Parecer Consubstanciado do CEP - Plataforma Brasil.....	213

INTRODUÇÃO

A Linguística Aplicada se preocupa, de modo mais abrangente, com as manifestações da “língua externa, da língua em uso, contextualizada” (Menezes; Silva; Gomes, 2009). O presente estudo situa-se no grande campo da Linguística Aplicada, não somente por sua natureza de estudo de língua em uso, mas também pelo fato de se tratar de formação de professores de línguas. Nesse sentido, este trabalho se encaixa em um dos assuntos da Linguística Aplicada situado nos temas expostos por Davies e Elder (2004), os quais distinguem Aplicação Linguística de Linguística Aplicada, afirmando que, na primeira, o linguista se encarrega de “validar uma teoria” (Davies; Elder, 2004, p. 19), enquanto na segunda o pesquisador procura “respostas práticas para um problema¹ de linguagem” (Davies; Elder, 2004, p. 19). Segundo os autores supramencionados, a educação de professores de línguas é um tema inerente à Linguística Aplicada, portanto este trabalho é alocado nessa área por conta de seu escopo.

As ideias centrais e inquietações que culminaram nesta pesquisa vieram de diversas fontes. Durante o percurso acadêmico básico e superior, sempre me questioneei sobre a minha própria aprendizagem, como poderia fazer para melhorá-la, recorria a diversas estratégias, aleatoriamente, na esperança de obter sucesso. Durante o início do Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina, em 2022.1, houve uma disciplina chamada “Estudos sobre autonomia e aprendizagem de línguas”, ministrada pela professora Marta Aparecida Balbino dos Reis. Nessa disciplina, estudamos sobre aspectos gerais da autonomia, crenças, estratégias de aprendizagem e autorregulação da aprendizagem.

Os assuntos abordados nessa disciplina me trouxeram certo sentimento de satisfação por conhecer um pouco mais sobre ensino e aprendizagem e perceber que eu já executava alguns processos inconscientemente. A partir desse momento, surgiu o desejo pela pesquisa a fim de promover e divulgar o sucesso acadêmico de mais pessoas. Após algumas conversas com a professora-orientadora Lilian Kemmer Chimentão, decidimos que o tema da nossa pesquisa seria, portanto, a autorregulação da aprendizagem.

¹ Consideramos problema qualquer questão prática da linguística, como a aplicação dela em uma aula, na formação de professores de línguas, em como produzir um melhor ensino, etc.

A aprendizagem autorregulada pode ser definida como

[...] um processo ativo e construtivo por meio do qual os estudantes estabelecem objetivos, definem estratégias de ação que vão dirigir e balizar as suas aprendizagens, monitoram o processo de aprender e avaliam os resultados, sempre considerando as características da tarefa e os fatores contextuais² (Polydoro; Pelissoni, 2020, p. 215).

Sob esse viés, decidimos propor um material que auxiliasse os alunos a desenvolver maneiras de se aprender melhor e, ao mesmo tempo, fornecesse indícios de como ser mais proativos conforme os desafios acadêmicos surgem. Começamos, portanto, a selecionar livros, artigos, dissertações, teses e outros trabalhos acadêmicos para compor nossa fundamentação teórica e para dar diretrizes para os eixos conceitual e pedagógico do produto educacional.

Após a leitura do material selecionado, confirmamos que é preciso investir na promoção da autorregulação da aprendizagem, uma vez que muitos estudantes ainda enfrentam dificuldades para obter sucesso acadêmico. Nesse sentido, verifica-se uma lacuna apontada por Silva e Ferreira (2013), qual seja, necessidade de ênfase no ensino das estratégias de aprendizagem na formação inicial dos professores. Frison (2016) corrobora esse posicionamento adicionando a questão da autorregulação da aprendizagem:

Conclui-se que o ensino de estratégias de aprendizagem faz-se necessário em todas as áreas do conhecimento. Entretanto, no Brasil, ainda é pouco pesquisado o referencial teórico metodológico nestas pesquisas, assim como os conceitos de aprendizagem autorregulada e compreensão autorregulada para a leitura, a escrita e a resolução de problemas. Estudos sobre essa temática são necessários para ampliar esforços em direção a propostas pedagógicas que visem ao desenvolvimento da aprendizagem autorregulada e de competências autorregulatórias especialmente para a formação de um aluno autônomo e crítico, capaz de ser agente transformador do meio que vive (Frison, 2016, p. 15-16).

Além das autoras supramencionadas, ao longo dos capítulos do livro organizado por Boruchovitch e Gomes (2019a), esta é uma necessidade ainda latente em nosso sistema de ensino. Nesse sentido, Alliprandini e Goés (2022), em comunicação oral sobre Autorregulação da Aprendizagem, reforçaram a urgência de mais projetos de intervenção promovendo a autorregulação, sobretudo em cursos de formação de professores ou licenciaturas.

² As autoras definem a autorregulação da aprendizagem com base em Pintrich (2000), Zimmerman (2001), Wolters, Pintrich e Karabenick (2003), Zimmerman e Schunk (2011), Schunk (2013) e Usher e Schunk (2018).

Portanto, tendo em vista o exposto pelas autoras supracitadas, buscamos contribuir para dirimir a lacuna no ensino superior tanto à luz da autorregulação da aprendizagem, quanto das estratégias de aprendizagem, esperando que, futuramente, esses conhecimentos reverberem para o ensino básico também. Essa intervenção aconteceu em duas partes: a primeira foi a elaboração de um produto educacional (por vezes mencionado ao longo do texto pela sua forma final, um *e-book*) e a segunda, por meio da aplicação parcial dele em uma sequência de aulas no quarto ano do curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual de Londrina.

A literatura aponta que há uma lacuna na formação inicial dos professores, não havendo, em muitas instituições, disciplinas que tratem da autonomia, autorregulação e das estratégias de aprendizagem como seus conteúdos programáticos. Ganda e Boruchovitch (2018, p. 72) afirmam que “compreender todos os aspectos que envolvem a autorregulação é fundamental para que se promovam iniciativas que visem auxiliar os alunos e instrumentalizar os professores e educadores em sua atuação”. Além das autoras supracitadas, Silva e Ferreira (2013, p. 371) revelam que, a partir de um levantamento de dados nas produções científicas sobre estratégias de aprendizagem, há “a escassez de produções e a necessidade da formação dos professores em estratégias de aprendizagem”.

Além disso, fazendo uma análise dos programas das disciplinas vigentes do curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual de Londrina, não encontramos nenhuma disciplina explícita com foco na autorregulação da aprendizagem. Portanto, entendemos, a partir das necessidades apontadas pela literatura da área (Ganda; Boruchovitch, 2018; Silva; Ferreira, 2013) e da nossa experiência como docente, ser pertinente a realização deste trabalho e de expressiva relevância para os futuros professores.

Na fase de planejamento desta investigação, elaboramos duas perguntas motrizes que operaram como orientadoras da nossa pesquisa: 1) Que âmbitos e componentes foram implicados com a implementação parcial do produto educacional e percebidos pelos estudantes-professores?; e 2) Que subprocessos da ARA os estudantes-professores foram capazes de incorporar no plano de aula e de que maneiras?

Para responder a tais questionamentos, elencamos o seguinte objetivo geral: fomentar a formação didático-pedagógica de futuros professores de inglês com vistas à conscientização acerca do papel e da promoção da autorregulação da

aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem. Sob esse viés, propõe-se um livro digital chamado *Strengthening your teaching: Self-Regulated Learning, Learning strategies and Lesson Planning for English Language Teachers*³ e sua implementação parcial em uma sequência de aulas. No que tange aos objetivos específicos, esta pesquisa objetiva: 1) Avaliar a compreensão e os meios utilizados por estudantes-professores para promoção da autorregulação da aprendizagem, após uma sequência de aulas sobre o tema; e 2) Conhecer impressões emergentes dos estudantes-professores, concernentes à autorregulação da aprendizagem após a adaptação de um plano de aula para a promoção da ARA.

A justificativa pessoal para a realização deste trabalho está centrada na identificação do pesquisador com o tema a partir do estudo sobre a autorregulação em referências bibliográficas e em artigos científicos nacionais e internacionais. Houve, ainda, interesse em pesquisar sobre esse tema, pois é uma teoria que oferece explicações sobre o ser humano, seu comportamento e sua aprendizagem.

Referente à justificativa social, salientamos que o presente estudo tem potencial de melhoria na formação de professores, uma vez que eles aprenderam mais sobre seus próprios processos de aprendizagem. Sobretudo, há uma possibilidade de melhoria de práticas e de fortalecimento da educação, pois os estudantes-professores construíram conhecimentos para aplicar em suas aulas futuramente, aprimorando suas habilidades docentes.

No que tange à justificativa acadêmica, este trabalho corrobora o arcabouço teórico da autorregulação da aprendizagem expandindo-o no campo do ensino e aprendizagem de línguas e na área da formação de professores de línguas estrangeiras/adicionais. Nesse sentido, além de gerar dados sobre percepções, crenças e relações com a aprendizagem autorregulada, esta pesquisa também oferece um material didático com quatro unidades para se trabalhar com esse tema na formação de professores de inglês.

Para fins de situar as terminologias utilizadas nesta pesquisa, é importante explicar alguns termos centrais. Primeiramente, ao nos referirmos à unidade ou unidade didática, estamos tomando a seguinte definição como ponto de partida:

[...] em um curso ou livro didático, uma sequência de ensino que normalmente é mais longa do que uma aula única, mas menor do

³ Em português, *Fortalecendo o seu ensinar: autorregulação da aprendizagem, estratégias de aprendizagem e planejamento de aulas para professores de língua inglesa.*

que um módulo e consiste de um grupo de lições planejadas entorno de um foco instrucional único. Uma unidade busca prover uma sequência de atividades estruturadas que conduzem para um objetivo de aprendizagem (Richards; Schmidt, 2010, p. 617).

Nessa perspectiva, o termo *unidade* ou *unidade didática*, neste trabalho, se refere a cada uma das 5 unidades do produto educacional. Para nos referirmos à experiência de aplicação do material que tivemos no 4º ano de Letras-Inglês, utilizamos o termo *sequência de aulas*. A escolha do termo se deu porque consideramos que nomear a experiência em sala de aula também como unidade didática poderia causar confusão com as unidades do *e-book* produzido na pesquisa. De modo igual, o termo *sequência didática* se refere ao “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 96) e traz uma série de implicações que não foram utilizadas nesta pesquisa.

Outrossim, é importante salientar a definição de *mestrado profissional*, sobretudo àqueles que não estão familiarizados à dinâmica desse tipo de programa, no qual esta investigação está inserida e que requer posturas específicas do pesquisador, bem como possui objetivos um pouco diferentes em relação ao mestrado acadêmico. Portanto, o mestrado profissional é

[...] uma modalidade de Pós-Graduação stricto sensu voltada para a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos, ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho” (Brasil, 2019).

Além disso, o mestrado profissional possui como alguns de seus objetivos a formação profissional avançada para atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais, bem como fomentar a integração da formação profissional com demandas de naturezas diversas, visando à solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação (Brasil, 2017). Nesse sentido, mestrados profissionais direcionam esforços para questões de uma dada profissão. No caso da educação, geralmente, elaboramos um produto ou recurso educacional, que pode ser um *website*, um curso, uma cartilha, um guia, um livro eletrônico, como é o caso desta pesquisa, entre outros.

Por sua natureza teórica (para a elaboração do produto), prática (que estão intrinsecamente relacionadas com uma dada profissão) e aplicada (implementação

de conhecimentos teóricos em uma dada situação), faz-se necessário apresentar a dinâmica organizacional do texto.

No capítulo 1, apresentamos as teorias que alicerçam este trabalho, subdividindo-o em Teoria Social Cognitiva e autorregulação da aprendizagem. No capítulo 2, descrevemos os procedimentos metodológicos dessa investigação, incluindo a elaboração do nosso produto educacional, que é o *e-book* chamado *Strengthening your teaching: self-regulated learning, learning strategies and lesson planning for English Language Teachers*. Ainda nesse capítulo, descrevemos o método científico utilizado — pesquisa-ação — e o procedimento para a análise dos dados — análise temática.

O capítulo 3 apresenta as análises, os resultados e as discussões dos dados divididos em três grandes grupos temáticos: autorregulação da aprendizagem, sequência de aulas e promoção da autorregulação da aprendizagem. Após o terceiro capítulo, finalizamos o texto com as considerações finais, na qual retomamos os objetivos, os principais resultados alcançados e sinalizamos possíveis caminhos para futuras pesquisas.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

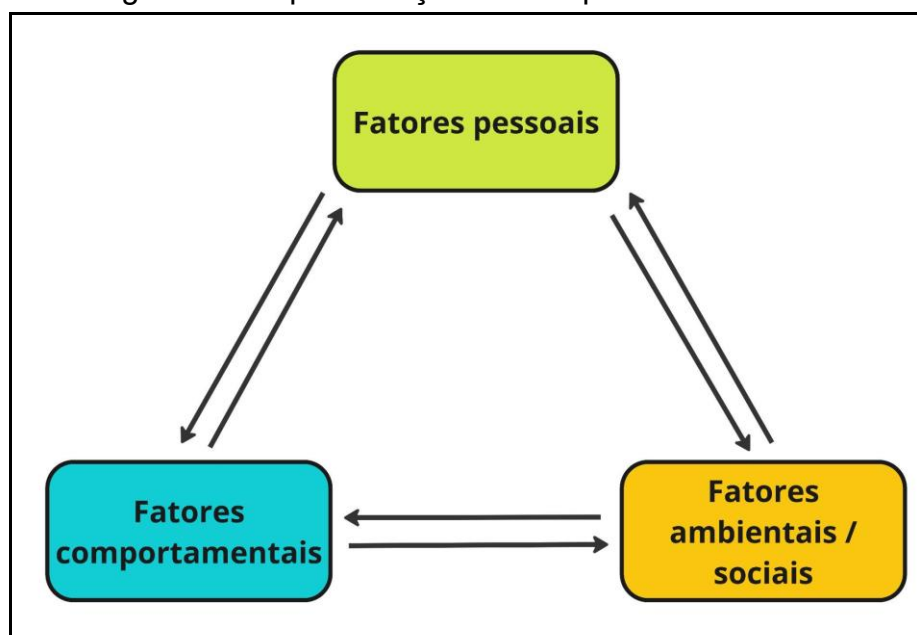
Neste capítulo, tratamos do referencial teórico utilizado que subsidia este trabalho. No eixo central, trataremos da Teoria Social Cognitiva (TSC) e alguns de seus desdobramentos. Iniciamos com a apresentação de um panorama geral da TSC e selecionamos alguns eixos-chave da teoria concernente ao nosso trabalho. Esses eixos-chave são: conceitos centrais da TSC, a conceptualização da agência na autorregulação da aprendizagem, as estratégias da autorregulação da aprendizagem, o percurso sociocognitivo rumo à autorregulação da aprendizagem e a definição de termos importantes de ARA e o ensino de línguas.

1.1 A TEORIA SOCIAL COGNITIVA (TSC)

A Teoria Social Cognitiva (TSC, doravante) é um robusto referencial teórico da psicologia que engloba diversos construtos para a interpretação de diversas questões humanas. Nos parágrafos subsequentes, discorreremos acerca de alguns dos conceitos centrais dessa teoria, a saber: a reciprocidade triádica, o conceito de *autoeficácia*, a concepção de *aprendizagem* e a modelação.

A reciprocidade triádica (também referida como determinismo recíproco) é um modelo da TSC que concebe o funcionamento humano como o resultado dinâmico de três fatores que interagem entre si: fatores intrapessoais, comportamentais e ambientais/sociais (Bandura, 2018). É importante ter esse conceito fundamentado, uma vez que ele serve de base para diversas interpretações dentro dessa teoria. A Figura 1 exemplifica a interação desses fatores.

Figura 1 – Representação da Reciprocidade Triádica



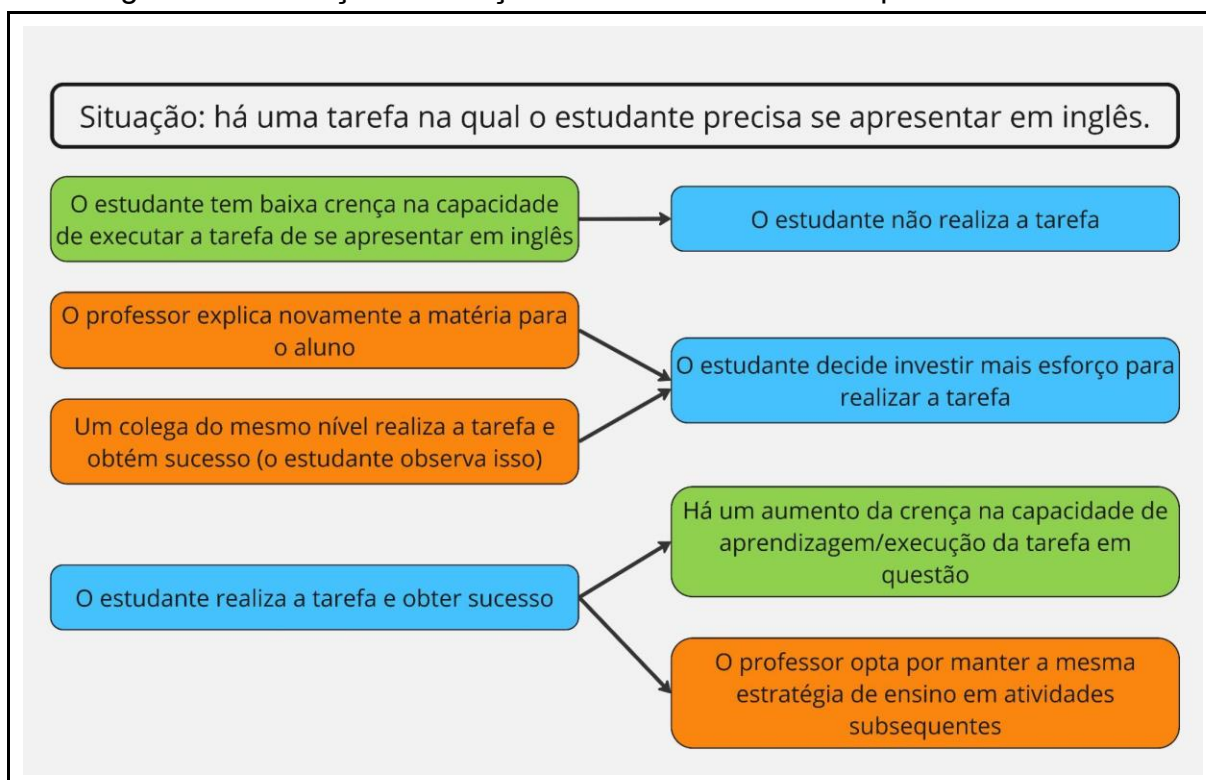
Fonte: elaborada pelo autor, reprodução de Bandura (1986).

Para nomear o que pode ser considerado cada um dos fatores da reciprocidade triádica em uma sala de aula, vamos pensar em um aluno de uma dada turma. Nesse contexto, os fatores ambientais são os professores, os colegas de classe e o próprio ambiente físico da sala de aula; os fatores pessoais são as crenças de autoeficácia do aluno, as expectativas de resultados, dentre outros; o comportamento pode ser fazer a tarefa, conversar, persistir no exercício, investir mais esforço para fazer uma atividade, etc.

Para ilustrar a interação dinâmica entre os fatores, pode-se pensar que o aluno, ao ser apresentado a uma tarefa de inglês de se apresentar na língua adicional, pode ter a crença de que não é capaz de realizar essa tarefa, essa é uma questão intrapessoal que acarreta consequências em seu modo de agir, pois, dada sua baixa crença na capacidade de executar a tarefa (**fator intrapessoal**), o estudante pode não investir esforço nela (**fator comportamental**). O professor, ao verificar que o aluno está hesitando em performar a tarefa, vai até sua mesa e repete com ele os principais itens de vocabulário que são necessários (**fator ambiental/social**). Além disso, o aluno observa seu colega, ao qual ele atribui similaridade no nível de conhecimento, e percebe que ele está conseguindo realizar a tarefa (**fator ambiental/social**). Por fim, o estudante decide se engajar na tarefa (**fator comportamental**) e obtém sucesso nessa execução. Esse comportamento tende a levar o professor a manter a mesma estratégia de ensino (**fator ambiental**)

e faz o aluno aumentar a crença na sua capacidade de aprender a língua inglesa (**fator pessoal**). A Figura 2 ilustra imagetivamente o esquema apresentado: os retângulos verdes representam os fatores pessoais, os retângulos azuis representam os fatores comportamentais e os retângulos laranjas representam os fatores ambientais.

Figura 2 – Ilustração da relação entre os fatores da reciprocidade triádica



Fonte: o autor.

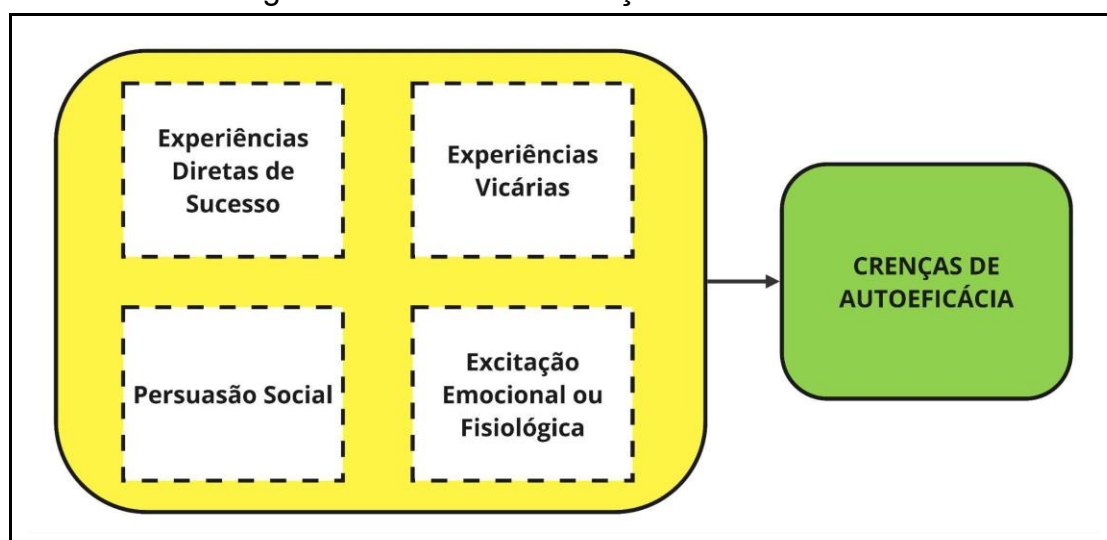
O conceito de *crenças de autoeficácia* também é fundamental na TSC. Ele pode ser definido como “as crenças que alguém possui sobre suas capacidades de produzir ações que influenciam os acontecimentos que afetam suas vidas” (Bandura, 1995, p. 434). Isso pode ser exemplificado pela confiança de uma pessoa em sua habilidade de resolver uma equação do segundo grau, produzir um resumo de artigo acadêmico ou lecionar uma aula sobre o *simple past*. A relevância desse conceito reside no fato de que as crenças de autoeficácia influenciam como as pessoas se sentem, pensam, se motivam e se comportam (Bandura, 1993).

Ao retomarmos o exemplo da reciprocidade triádica da Figura 2, pode-se verificar que o estudante possuía uma crença de autoeficácia baixa para a tarefa de se apresentar na língua adicional e isso resultou na sua evitação em realizar a

tarefa. Porém, após o suporte extra do professor e a observação de um colega realizando a tarefa, o estudante se sentiu capaz de realizá-la, isto é, houve um aumento na sua crença de autoeficácia. Ao executar a tarefa e obter sucesso, sua crença de autoeficácia para aprender inglês e para se apresentar nessa língua aumentam.

Na mutualidade entre os fatores da reciprocidade triádica aparecem as fontes das crenças de autoeficácia descritas em Bandura (1997). Segundo o autor, há quatro tipos de fonte que constroem a percepção da autoeficácia: experiências diretas de sucesso, experiências vicárias, persuasão social e excitação emocional ou fisiológica (Bandura, 1997). Essa relação pode ser observada por meio da Figura 3.

Figura 3 – Fontes das crenças de autoeficácia



Fonte: o autor, baseado em Bandura (1997) e Woolfolk e Usher (2023).

As **experiências diretas de sucesso** referem-se a quando alguém executa uma tarefa e obtém êxito em sua execução (Woolfolk; Usher, 2023). Tais experiências são descritas como a principal fonte das crenças de autoeficácia, ao passo que a **experiência vicária** envolve a observação de alguém executando a tarefa (Woolfolk; Usher, 2023). A experiência vicária tem maior influência sobre o sujeito quando o modelo (pessoa observada) compartilha de traços com o observador, tais como nível de conhecimento prévio, gênero, classe, dentre outros.

Já a **persuasão social** diz respeito às mensagens avaliativas que o ambiente fornece para o estudante, podendo ser tanto explícitas (como o *feedback* avaliativo de um professor) quanto implícitas (o ato de não fazer perguntas difíceis para um determinado estudante por julgar que ele não conseguirá responder)

(Woolfolk; Usher, 2023). Por fim, a quarta fonte de construção da percepção de autoeficácia é a **excitação emocional ou fisiológica** e diz respeito à interpretação do que se sente emocional ou fisicamente antes e durante uma tarefa como a sensação de estar preparado para uma tarefa ou a sensação de ansiedade antes de um teste, por exemplo (Woolfolk; Usher, 2023).

1.1.1 Perspectivas de aprendizagem em evidência: comportamentalismo versus sociocognitivismo

É de suma importância que professores conheçam teorias de ensino e aprendizagem, uma vez que seu conhecimento informa a prática educacional em tomada de decisões, escolha e produção de materiais didáticos, elaboração de atividades e interpretação de comportamentos que ocorrem na sala de aula.

Albert Bandura iniciou seus estudos em uma época em que as principais tendências no campo da psicologia e educação vinham do comportamentalismo, ou behaviorismo, o qual possui como expoente Burrhus Frederic Skinner (1904-1990). Uma das principais implicações dos pressupostos teóricos do comportamentalismo no campo do ensino de línguas adicionais culminou no método audiolingual.

O comportamentalismo defendia, como alguns dos principais aspectos da aprendizagem, o comportamento operante, o reforço, a punição e a modelagem. O comportamento operante diz respeito ao comportamento que “produz consequências (modificações no ambiente) e é afetado por elas” (Moreira; Medeiros, 2007, p. 47). Por isso, o condicionamento operante faz referência a “comportamentos que são aprendidos por meio de suas consequências” (Moreira; Medeiros, 2007, p. 48).

Essas consequências fazem referência ao reforço positivo e negativo, bem como à punição positiva e negativa. O reforço positivo são as consequências que aumentam a probabilidade de o comportamento ocorrer pela adição de um estímulo; enquanto o reforço negativo é aquele que aumenta a probabilidade de ocorrência do comportamento pela retirada de um estímulo aversivo (Moreira; Medeiros, 2007). Nesse sentido, pode-se exemplificar que um elogio do professor endereçado a um aluno que responde a uma pergunta corretamente é um reforço positivo e, por outro lado, não fazer bagunça para evitar que o professor passe uma tarefa extra pode ser considerado um reforço negativo (aumento da probabilidade de se comportar como o esperado por conta da retirada de um estímulo aversivo – uma tarefa extra).

Outro fator caro para o comportamentalismo é a punição, que também pode ser positiva ou negativa. A punição positiva se refere à adição de um estímulo aversivo e a punição negativa à retirada de um estímulo aversivo, sendo que ambas objetivam a eliminação ou diminuição da probabilidade de comportamentos considerados inadequados ocorrerem (Moreira; Medeiros, 2007). Sob esse viés, tirar uma nota baixa e receber um sermão do responsável pode ser considerado uma punição positiva, e fazer bagunça na sala e perder o direito de ir ao parquinho da escola é uma punição negativa.

O comportamentalismo argumenta que a aquisição de novos comportamentos pode ser feita a partir de um procedimento chamado modelagem. Nela o sujeito é submetido ao reforçamento diferencial de aproximações sucessivas que culminam em um novo comportamento (Moreira; Medeiros, 2007). Nesse sentido, “o reforço diferencial consiste em reforçar algumas respostas que obedecem a algum critério e em não reforçar algumas respostas que obedecem a algum critério e em não reforçar outras respostas similares” (Moreira; Medeiros, 2007, p. 61). Feldman (2015) explica que

[...] [n]a modelagem, inicia-se reforçando qualquer comportamento em nada semelhante ao comportamento que você quer que a pessoa aprenda. Posteriormente, reforça-se apenas as respostas que sejam mais semelhantes ao comportamento que você fundamentalmente deseja ensinar. Por fim, reforça-se apenas a resposta desejada (Feldman, 2015, p. 186).

Para exemplificar, imaginemos que o professor queira que o aluno faça corretamente perguntas no passado. Nesse sentido, todo início de aula o aluno faz algumas tentativas, iniciadas por “*what you did*” e o professor dá um ponto por conta do uso do *what*. Na segunda tentativa o aluno diz “*what you did work*” e o professor não dá o ponto porque a resposta não se aproximou do alvo. Após, o aluno diz “*what did you did*”, o professor atribui mais um ponto porque o aluno se aproximou mais da resposta correta. Na tentativa seguinte, o estudante diz “*what did you do yesterday*”, e o professor atribui mais um ponto extra. Podemos dizer que os critérios utilizados pelo professor foram: 1) uso de *wh-question word*; 2) uso do verbo auxiliar *did*; 3) uso do verbo principal em sua forma base.

Bandura aprendeu os conceitos do comportamentalismo, porém seus pensamentos divergiam dos conceitos por ele apresentados. Nesse sentido, Bandura realizou uma série de pesquisas que culminaram, em 1986, no lançamento

do livro *Social Foundation of Thought and Action*, onde organizou os construtos elaborados por ele e por pesquisadores colaboradores, que passou a chamar de Teoria Social Cognitiva. A perspectiva de aprendizagem da TSC diverge do comportamentalismo. Segundo Bandura,

[...] a aprendizagem é principalmente uma atividade de processamento da informação na qual informações sobre a estrutura do comportamento e sobre eventos ambientais são transformadas em representações simbólicas que servem como guias para ação (Bandura, 1986, p. 51).

Nesse sentido, a aprendizagem também pode ser interpretada por meio da reciprocidade triádica, uma vez que o processamento da informação é um processo intrapessoal, porém ocorre na interação entre seu próprio comportamento e as informações processadas do ambiente físico e social. Os comportamentos e os fatores ambientais são processados e se tornam símbolos que podem ser recuperados posteriormente e que orientam nossa tomada de decisão para ações implícitas (não observáveis, como refletir) ou explícitas (observáveis, como tomar notas durante uma aula).

A TSC propõe que a aprendizagem se dá de duas formas: por **experiência direta** e por **aprendizagem vicária**. A primeira corresponde à aprendizagem a partir dos resultados das próprias ações (Schunk, 2018). Sobretudo, grande parte dos estudos da TSC investigam a aprendizagem vicária, a qual se refere à capacidade de aprender sem *performances* explícitas do aprendiz no momento da aprendizagem (Schunk, 2018).

Sob esse viés, a aprendizagem vicária pode possuir como fontes a observação ou escuta de modelos vivos (pessoas se encontrando pessoalmente), modelos simbólicos ou não humanos (personagens ficticiais), e ambos podem se apresentar eletronicamente (pela televisão, computador, etc.) ou por mídia impressa (livros e revistas) (Schunk, 2018). A aprendizagem vicária pode também ser referida como aprendizagem observacional (Woolfolk; Usher, 2023), a qual remete a um trabalho anterior de Bandura com a Teoria de Aprendizagem Social (Bandura, 1977). A aprendizagem observacional possui como um conceito-chave a modelação, pois ela explica parte de seu funcionamento.

A **modelação**, portanto, refere-se às “mudanças comportamentais, cognitivas e afetivas que resultam da observação de um ou mais modelos” (Schunk, 2018, p. 148). A modelação possui quatro processos, a saber: 1) atenção; 2)

retenção; 3) produção; e 4) motivação e incentivo (Bandura, 1972, 2016; Schunk, 2018; Azzi *et al.*, 2021; Woolfolk; Usher, 2023).

A **atenção** se refere à “ativação intencional dos processos de observação seletiva das informações disponibilizadas pelo modelo” (Azzi *et al.*, 2021, p. 55), bem como a sustentação dessa atenção, isto é, a manutenção do foco (Woolfolk; Usher, 2023). Exemplos no auxílio da atenção são apresentar claramente o conteúdo e se assegurar de fazer as ênfases necessárias em pontos importantes (Woolfolk; Usher, 2023). A **retenção**, por sua vez, se refere à capacidade de recordar os procedimentos para realizar determinado comportamento, podendo haver representações do modelo pelo envolvimento tanto verbal (explicação oral) do procedimento observado do modelo quanto por representações imagéticas, ou ainda por ambos os modos (Woolfolk; Usher, 2023). Ademais, auxiliam na retenção tanto a prática de se imaginar fazendo o comportamento ou realizar de fato o comportamento. (Woolfolk; Usher, 2023).

No que tange à **produção**, é o momento em que se pratica, se treina e se recebe devolutivas sobre o comportamento para que este passe de um nível mais rudimentar para uma versão mais aperfeiçoada (Woolfolk; Usher, 2023). Em outras palavras, nos processos de atenção e de retenção, estamos construindo representações simbólicas e na produção elas se transformam em cursos de ação, ou seja, comportamentos observáveis (Bandura, 2016).

No tocante à **motivação**, é o que determina “se uma pessoa produzirá o comportamento que aprendeu anteriormente” (Bandura, 2016, p. 235); ao passo que os **incentivos** se referem à manutenção da aprendizagem, isto é, o que auxiliará a pessoa a demonstrar persistência (Woolfolk; Usher, 2023). Os incentivos podem ser diretos (quando o professor elogia a *performance* do estudante), vicários (quando se observa alguém recebendo um reforço pela sua *performance*), ou próprios/de autorreforço (como sentir satisfação por uma tarefa bem-feita ou se premiar ao realizar uma tarefa).

Portanto, como duas das principais críticas de Bandura ao comportamentalismo, aponta-se o fato de que um comportamento pode ser aprendido sendo apenas observado, não necessitando mandatoriamente de reforço; além disso, Bandura também faz distinção entre a aprendizagem e a execução do comportamento, indicando que podemos ter construído um dado conhecimento, mesmo sem necessariamente demonstrá-lo comportamentalmente (Woolfolk, 2021).

Ademais, realçamos a importância da diferenciação entre modelagem e modelação, pois se referem a processos diferentes.

Expomos até aqui alguns dos conceitos que fazem parte da TSC. Sua relevância reside no fato de como essa teoria compreende o ser humano e, portanto, por extensão, o modo como a teoria auxilia educadores a terem uma visão mais ampla de seus alunos e uma interpretação informada do que acontece em sala de aula, como em vários exemplos de sala de aula expostos até então.

Todos os conceitos e processos apresentados nesta subseção estão conectados a outro fator da TSC que é de suma importância para os professores: a agência humana. Na Teoria Social Cognitiva, o ser humano é concebido enquanto um ser agente e, na próxima subseção, discorreremos mais sobre a perspectiva agêntica do ser humano na TSC.

1.1.2 A conceptualização da agência na TSC

A agência humana é objeto de estudo da TSC e é conceptualizada por Albert Bandura como a condição de “influenciar o próprio funcionamento e as circunstâncias de vida de modo intencional” (Bandura, 2008, p. 15). As implicações desse construto para o processo ensino-aprendizagem consistem na visão que o professor tem dos estudantes e nos papéis que se espera deles, nesse caso, como um ser capaz de agir intencionalmente sobre as questões da sua vida e do ambiente.

Bandura, que discorre sobre a agência na Teoria Social Cognitiva em diversos trabalhos (1997, 1998, 2001, 2006, 2018), aponta quatro propriedades centrais da agência humana: intencionalidade, antecipação, autorreação e autorreflexividade (Bandura, 2006).

A **intencionalidade** compreende a capacidade de desenvolver “planos de ação e estratégias para a sua realização” (Azzi *et al.*, 2020, p. 39); a **antecipação** envolve “representações cognitivas do futuro no presente, tais como estabelecimento de objetivos e a expectativa de resultados” (Bandura, 2001, p. 7); a **autorreatividade** corresponde à habilidade de “moldar cursos apropriados de ação e motivar e autorregular sua execução” (Bandura, 2001, p. 8); e a **autorreflexividade** se refere à capacidade de “autoexaminar seus próprios comportamentos metacognitivamente” (Bandura, 2001, p. 10).

Dois fatores mencionados anteriormente neste trabalho e que estão no âmago da agência são a autoeficácia e a reciprocidade triádica. Concernente à primeira, se não nos sentirmos capazes de executar cursos de ação para realizar uma tarefa, como responder oralmente a algumas perguntas de informações pessoais em língua adicional, nós não lançamos mão de ações nesse sentido, como afirma Bandura:

Crenças de eficácia pessoal constituem o fator-chave da agência humana. Se as pessoas acreditarem que não possuem poder de produzir resultados, elas não tentarão fazer as coisas acontecerem. Na Teoria Social Cognitiva, um senso de eficácia pessoal é apresentado como crenças proposicionais (Bandura, 1997, p. 3).

No que tange à relação entre a reciprocidade triádica e a agência, Bandura, argumenta que

[...] a adaptação humana e humana possuem suas raízes em sistemas sociais. Portanto, a agência pessoal opera dentro de uma ampla rede de influências socioestruturais. Nas transações da agência, as pessoas são tanto produtores quanto produtos dos sistemas sociais (Bandura, 1997, p. 6).

Nesse sentido, é importante observar que somos influenciados por nossos pares e pelas pessoas com quem convivemos e temos contato, porém também exercemos influência nessas mesmas pessoas que nos influenciam. Nesse contexto, a causalidade agente nos possibilita também nos comportar diferentemente do que as forças contextuais nos ditam, porque podemos construir padrões pessoais que podem ser usados para guiar, motivar e regular seus próprios comportamentos (Bandura, 1997).

Para exemplificar a aplicação, em sala de aula, da questão mencionada, Brookhart (2017) aborda a agência em nível ambiental. A autora oferece sugestões para fornecer *feedback* efetivo aos estudantes, destacando a variável **tom**, que se refere à qualidade da expressão da mensagem de *feedback* e ao impacto dessa escolha na compreensão do aluno. Brookhart ressalta a importância da seleção cuidadosa de palavras e do estilo de escrita, pois essas decisões comunicam nossa percepção sobre o estudante.

Nesse sentido, o professor deve tratar, de diversas formas, o estudante como agente, como ao empregar escolhas linguísticas que o posicionem como um aprendiz ativo, fazendo perguntas durante o *feedback* e compartilhando suas reflexões sobre a tarefa. Além disso, é importante evitar o uso de palavras que

imponham ordens aos alunos, não fornecer um *feedback* que os dispense de refletir ou de agir, e não pressupor que o *feedback* seja a opinião incontestável do especialista (Brookhart, 2017).

A agência e os outros conceitos mencionados anteriormente, como a reciprocidade triádica, a modelação e a autoeficácia, embasam a perspectiva sociocognitiva da autorregulação da aprendizagem, construto sobre o qual discorreremos a seguir.

1.2 A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM (ARA)

Antes de apresentarmos o conceito de *autorregulação da aprendizagem*, é preciso salientar que não existe apenas o modelo proposto por Berry Zimmerman. Em revisão bibliográfica sobre os modelos teóricos da ARA, Ganda e Boruchovitch (2018a) afirmam que os modelos apresentam semelhanças entre si, por exemplo, a agência do aluno e a aprimoração dela no contexto de estudo por meio do domínio de habilidades autorregulatórias. O trabalho de Panadero (2017) expõe seis modelos diferentes, afirmando que Zimmerman é um dos escritores mais prolíficos do tema (p. 3) e que o seu modelo é o mais citado (p. 17). Por essas razões e por afiliação teórica, escolhemos trabalhar com o modelo de Zimmerman (2002). Nesse sentido, neste trabalho usamos a teoria de Berry Zimmerman como referências angulares.

Considerando, portanto, a agência como uma capacidade humana fundamental, sua promoção para diferentes estudantes de todos os ciclos de ensino é justificada. O trabalho de Frison (2016) aponta a autorregulação como um dos meios para que o aluno alcance mais autonomia. A referida autora analisa três pesquisas sobre promoção da autorregulação: a primeira, com crianças no ciclo de alfabetização; a segunda, com alunos de uma turma de 9º ano; e a terceira, com alunos do ensino superior do curso de Física. Nessa perspectiva, Frison (2016) defende que a autorregulação traz vantagens para discentes de todos os níveis de ensino.

Miranda e Almeida, apoiados em Zimmerman (1986, 2000, 2005, 2013), definem a autorregulação da aprendizagem como

[...] o grau em que os estudantes atuam ao nível cognitivo, motivacional e comportamental relativamente aos seus processos de aprendizagem. Tais processos em nível comportamental incluem, por exemplo, a seleção, a organização, e criação de ambientes favoráveis à aprendizagem, em nível cognitivo podemos mencionar o

planejamento, a organização, automonitoração e autoavaliação das aprendizagens; e, em nível motivacional, podemos apontar as percepções de autoeficácia e as metas de realização (Miranda; Almeida, 2020, p. 64).

Adicionalmente, Miranda e Almeida, embasados em Schunk e Greene (2007), caracterizam a autorregulação da aprendizagem como

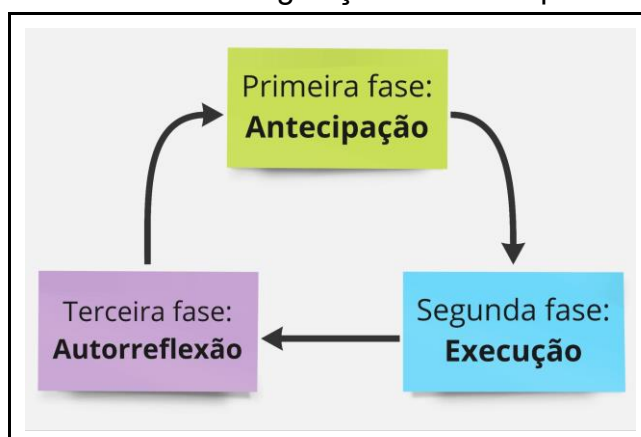
[...] os processos com que os alunos ativam e sustentam sistematicamente as suas cognições, motivações, comportamentos em relação aos seus objetivos de aprendizagem. Eles também sugerem que esse é um processo de autogestão de pensamentos e de comportamentos, direcionados para determinados objetivos de aprendizagem, no qual o aluno estrutura, monitora e avalia a sua própria aprendizagem (Miranda; Almeida, 2020, p. 64).

Portanto, a autorregulação da aprendizagem pressupõe um modelo de ensino que considera os estudantes enquanto agentes proativos da sua aprendizagem. Nesse construto, os estudantes são vistos como seres capazes de controlar conscientemente suas ações, emoções, estados motivacionais e o ambiente em que estão inseridos, a fim de potencializar a sua aprendizagem. Essa aprendizagem pode acontecer pela experiência direta ou pela observação de modelos; em ambos os casos, o professor pode ser um agente fomentador da aprendizagem autorregulada por meio da incorporação das fases da autorregulação no dia a dia da classe.

A autorregulação da aprendizagem, segundo Zimmerman (2002), pode ser considerada o processo no qual aptidões mentais se tornam habilidades acadêmicas. Além disso, a aprendizagem é vista como uma atividade em que os estudantes são proativos, porquanto ela é autodiretiva, isto é, os estudantes — primeiramente com a ajuda do professor e, conforme avançam, mais autonomamente — estabelecem objetivos e traçam meios para alcançá-los, controlando diversas dimensões, tais como pensamentos, sentimentos, comportamentos (Zimmerman, 2002).

A autorregulação da aprendizagem é composta por três fases, cada uma com dois processos e cada processo com diversos subprocessos. Nos próximos parágrafos, há uma definição dos subprocessos da autorregulação da aprendizagem no modelo de Zimmerman e Moylan (2009). Para potencializar a compreensão do modelo, é possível observar as fases e como atuam ciclicamente (Figura 4).

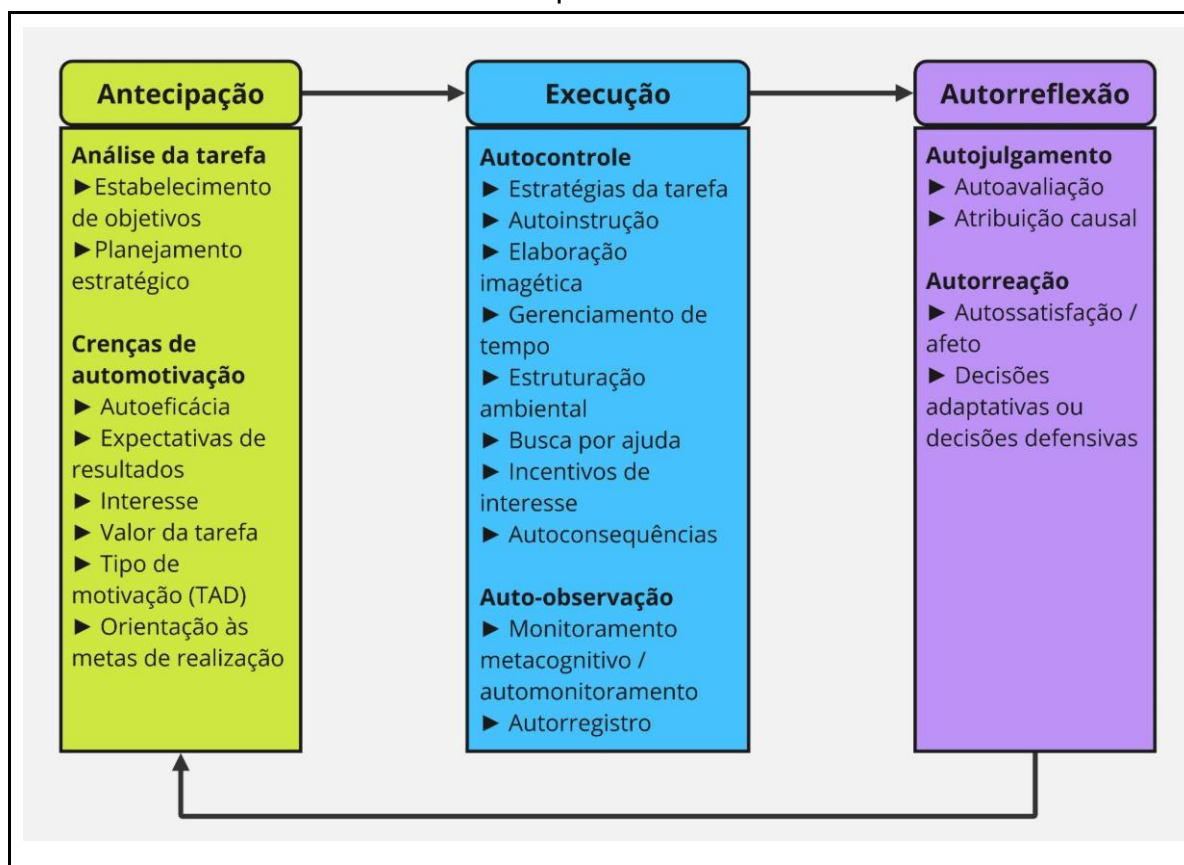
Figura 4 – As fases da autorregulação em sua representação cíclica



Fonte: o autor, com base em Zimmerman e Moylan (2009).

O modelo da autorregulação de Zimmerman e Moylan (2009) apresenta três fases: a antecipação, a execução e a autorreflexão. A **antecipação** é composta pelos processos de análise da tarefa e crenças de automotivação, a **execução** consiste no autocontrole e na auto-observação e a **autorreflexão** é composta pelo autojulgamento e pelas autorreações. Cada um desses processos possui diversos subprocessos, e o conjunto deste modelo é ilustrado na Figura 5; em seguida, pode-se encontrar explicações e definições referente aos subprocessos.

Figura 5 – As fases da autorregulação da aprendizagem, seus processos e subprocessos



Fonte: o autor, com base em Zimmerman e Moylan (2009), Zimmerman (2011).

A primeira fase é a **antecipação**, que corresponde ao que se faz antes da tarefa. Seu primeiro processo é a análise da tarefa que contém os subprocessos *estabelecimento de objetivos* e *planejamento estratégico*; o seu segundo processo são as crenças de automotivação, que contém os subprocessos *crenças de autoeficácia*, *expectativas de resultados*, *interesse*, *valor da tarefa*, *tipo de motivação* e *orientação às metas de realização*.

O *estabelecimento de objetivos* se refere ao objeto e à meta de uma ação, cujos principais atributos são o conteúdo — o objeto ou resultado que se busca — e a intensidade — o esforço necessário para estabelecer o objetivo, a colocação dele em uma hierarquia e até que ponto alguém está engajado para a realização do objetivo (Locke; Latham, 2013). Além disso, o subprocesso *planejamento estratégico* se refere ao ato de “escolher ou construir métodos de aprendizagem vantajosos que são apropriados para a tarefa e para a organização do ambiente”⁴ (Zimmerman; Moylan, 2009, p. 301).

⁴ No original: “choosing or constructing advantageous learning methods that are appropriate for the

O segundo processo se chama crenças de automotivação. Ele designa percepções que acarretam consequências motivacionais e é composto pelas *crenças de autoeficácia*, *o interesse pela tarefa ou pelo valor da tarefa ou pela motivação intrínseca*, dependendo da afiliação teórica do autor, *expectativa de resultados*; o último subprocesso é a *orientação às metas de realização*.

A *autoeficácia* se refere às “crenças pessoais sobre possuir os meios para se aprender ou executar uma tarefa efetivamente” (Zimmerman, 2005, p. 17). Enquanto a *expectativa de resultados* se refere às crenças de que certos comportamentos levam a determinados resultados, por exemplo, a crença de que o estudar mais tempo leva a melhores notas (Wigfield *et al.*, 2006).

Os itens seguintes são o *interesse na tarefa*, *o valor da tarefa* e *o tipo de motivação* (Zimmerman; Moylan, 2009; Zimmerman, 2011). O interesse pode ser estudado por diferentes vertentes teóricas, por exemplo, em Hidi e Ainley é definido como “um estado psicológico que possui componentes afetivos e cognitivos, possuindo também a premissa adicional que, conforme o interesse se desenvolve, ele se torna uma predisposição para [o estudante] se re-engajar na tarefa” (Hidi; Ainley, 2008, p. 77).

O valor da tarefa corresponde às “qualidades de diferentes tarefas e como essas qualidades influenciam o interesse dos indivíduos para fazer a tarefa” (Wigfield; Tonks; Klaua, 2016). Dentro da teoria de expectativa-valor de Wigfield e Eccles (2000, 2002), a expectativa de sucesso e o valor da tarefa são preditores muito importantes do comportamento de conquista (Schunk; Meece; Pintrich, 2014).

Dentro da teoria da expectativa-valor, há uma propriedade chamada *valor intrínseco*. Zimmerman e Moylan (2009) afirmam que Deci e Ryan (1985) chamam esse motivo de motivação intrínseca, a qual pode ser caracterizada como os motivos pelos quais as pessoas experienciam o prazer ao se engajar na atividade, sendo conduzidos pela própria satisfação em se realizar a tarefa (Pelletier; Rocchi, 2023; Ryan; Deci, 2000).

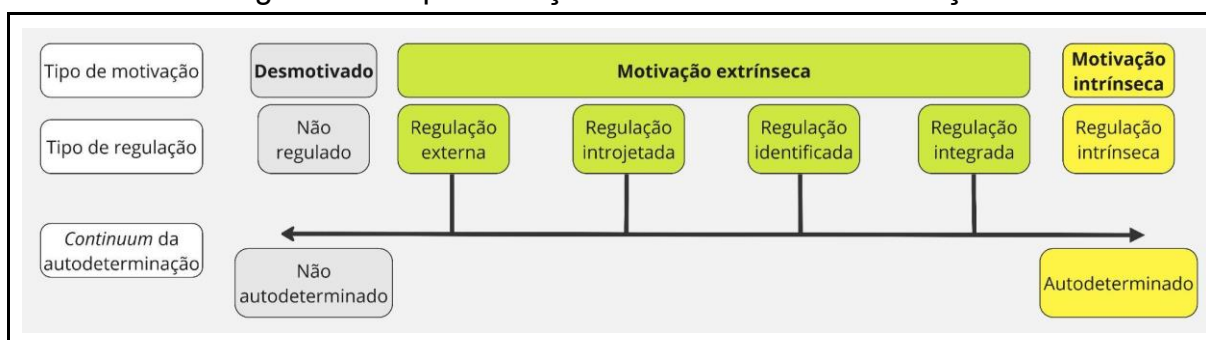
Na teoria da expectativa-valor, há uma propriedade denominada *valor intrínseco*. Zimmerman e Moylan (2009) afirmam que Deci e Ryan (1985) referem-se a esse motivo como motivação intrínseca, caracterizada pelos motivos pelos quais as pessoas experimentam prazer ao se engajar em uma atividade, sendo

impulsionadas pela própria satisfação em realizar a tarefa (Pelletier; Rocchi, 2023; Ryan; Deci, 2000).

Nessa parte é importante salientar que o *tipo de motivação* faz parte de uma miniteoria chamada *Integração Organísmica* (Pelletier; Rocchi, 2023), a qual por sua vez faz parte de uma teoria mais abrangente chamada *Teoria da Autodeterminação* (Deci; Ryan, 2000). Decidimos alocar o Tipo de Motivação na Figura 5 por conta da menção no trabalho de Zimmerman e Moylan (2009), da inclusão do *continuum* da motivação organísmica nas fontes de motivação para a autorregulação da aprendizagem (Zimmerman, 2011) e de aproximações entre as da Teoria da Autodeterminação e a Teoria Social Cognitiva (Reeve *et al.*, 2008).

Nesse *continuum* da motivação da integração organísmica, há seis tipos de motivação: (1) desmotivação, (2) motivação por regulação externa, (3) por regulação introjetada, (4) por regulação identificada, (5) por regulação integrada e (6) motivação intrínseca. Esses são os tipos de motivação que são analisados a partir dos estilos de regulação, ou seja, o *locus* de causalidade da ação — se a ação é mais autônoma ou mais controlada (Ryan; Deci, 2017). Uma representação desse *continuum* da motivação pode ser observada na Figura 6.

Figura 6 – Representação do continuum da motivação



Fonte: o autor, simplificado de Sarrazin *et al.* (2011, p. 282).

A desmotivação descreve um estado no qual “alguém é não motivado pelo comportamento, ou alguém se comporta de uma maneira que não é mediada pela intencionalidade” (Ryan; Deci, 2017, p. 190). Esse tipo de regulação ocorre quando a pessoa executa a ação sem motivo claro, sem intencionalidade e com ausência de controle (Sarrazin *et al.*, 2011).

A motivação extrínseca por regulação externa é aquela na qual a ação é motivada por contingências de recompensa e punição (Ryan; Deci, 2017). Nesse

sentido, o motivo da ação reside em pressões externas, para se obter alguma recompensa, para se evitar consequências negativas ou para simplesmente estar em conformidade com os pedidos das pessoas (Pelletier; Rocchi, 2023).

A motivação extrínseca por regulação introjetada é experienciada como uma “força controladora e exigente, embora seja interna, que atua no *self* — em um sentido que alguém ‘deveria’ ou ‘deve’ fazer algo ou encarar ansiedade e autocrítica” (Ryan; Deci, 2017, p. 185). Esse tipo de motivação é considerado controlado e a razão da ação são pressões internas, tais como evitar sentimento de culpa ou vergonha, bem como satisfazer normas sociais (Sarrazin *et al.*, 2011).

A motivação extrínseca por regulação identificada se refere a ações que “se engajam porque elas as valorizam ou pessoalmente as veem como importantes. O indivíduo reconhece a relevância ou significância e começa a internalizar o comportamento, valor, ou padrão” (Pelletier; Rocchi, 2023, p. 61). O principal motivo de uma ação com a regulação identificada é o reconhecimento da sua importância e a sua relação com os valores do indivíduo (Sarrazin *et al.*, 2011).

A motivação extrínseca por regulação integrada é reconhecida quando “alguém assimila o valor ou regulação para no *self*” (Ryan; Deci, 2017, p. 188), ou seja, o comportamento está “alinhado com outras necessidades e valores, os quais são parte de um sistema de valores abrangente” (Pelletier; Rocchi, 2023, p. 61). Ainda segundo Pelletier e Rocchi (2023), os comportamentos por regulação integrada são construídos como extensões naturais da identidade, porém ainda são considerados extrínsecos, porque “o comportamento é realizado com o objetivo de se obter resultados pessoalmente valorizados” (Pelletier; Rocchi, 2023, p. 61).

A motivação intrínseca se refere a quando o comportamento é realizado “livremente e por prazer, gerando a sensação de satisfação e competência. Os indivíduos se envolvem em comportamento intrinsecamente motivados porque querem” (Pelletier; Rocchi, 2023, p. 61). A razão, portanto, do comportamento intrinsecamente motivado é a satisfação inerente, o prazer e o interesse na realização do comportamento (Ryan; Deci, 2000; Sarrazin *et al.*, 2011).

O último subprocesso das crenças de automotivação é a *orientação às metas de realização* (Bzuneck, 2009; Guimarães, 2009), as quais se referem aos propósitos ou razões pelas quais alguém se envolve em diferentes tarefas, ou seja, a por que os estudantes querem alcançar um objetivo, a como eles abordam a tarefa e se engajam nela (Schunk; Meece; Pintrich, 2014).

Abordagens recentes da Teoria de Orientação às Metas de Realização têm apontado para quatro perspectivas: 1) meta aprender-aproximação: o foco é compreender o conteúdo e o padrão de comparação é consigo mesmo, considerando o projeto e quão profunda foi a compreensão; 2) meta aprender-evitação: o foco é evitar a compreensão errada do conteúdo ou se esquivar do medo de não corresponder ao potencial julgado para a tarefa e o padrão de comparação são as experiências passadas e o perfeccionismo; 3) meta *performance*-aproximação: o foco é ser superior, ganhar, ser o melhor e a comparação que o estudante faz é com seus pares, considerando receber a nota mais alta, por exemplo; 4) meta *performance*-evitação: o foco é evitar demonstrar baixa habilidade, perder ou ser o último e a comparação também é feita com os colegas, considerando não ser o aluno que tira as menores notas ou é o mais lento, por exemplo (Woolfolk; Usher, 2023). É importante ressaltar que um estudante pode ter mais de uma meta simultaneamente (Ormrod; Anderman; Anderman, 2019) e se faz necessário enfatizar que não é mandatória a associação que a meta aprender é positiva e a meta *performance* é negativa; na verdade, é importante auxiliar os estudantes a se adaptar aos diferentes contextos e ensiná-los habilidades que promoverão o bem-estar deles (Schunk; Meece; Pintrich, 2014).

Para exemplificar, imaginemos uma tarefa: criar um diálogo, em duplas e em língua inglesa, em que os estudantes negociem onde se encontrarão no fim de semana. Uma dessas duplas é formada pelas estudantes Maria e Carla, e a outra por Felipe e Marcos. Ao se prepararem para a tarefa, verifiquemos o que cada um pensa: Maria: “eu quero falar em inglês melhor e essa tarefa vai me ajudar aperfeiçoar minhas habilidades de *speaking* com o *feedback* do professor”; Carla: “eu tô meio ‘enferrujada’ no inglês, mas vou dar o meu melhor nessa atividade... talvez não vai sair 100% certo como quando eu estava praticando sempre, mas vamos que vamos”; Felipe: “se eu fizer tudo certo, posso ser o melhor da turma nessa disciplina”; e Marcos: “sei que não sou muito bom em inglês, mas vou tentar não ficar com a nota mais baixa nessa atividade”.

Analisando pela perspectiva da Teoria de Orientação às Metas de Realização, o padrão de comparação de Maria e Carla é com elas mesmas, enquanto Felipe e Marcos fazem comparação com os colegas (social). Além disso, Maria quer dominar o conteúdo (meta aprender-aproximação), Carla quer evitar fazer a atividade incorretamente (meta aprender-evitação), Felipe quer ser superior

aos colegas (meta *performance*-aproximação) e Marcos quer evitar ser inferior aos colegas (meta *performance*-evitação).

Para além do modelo com os quatro objetivos supracitados, existe a meta evitação de trabalho (Woolfolk; Usher, 2023). Esse tipo de orientação pode ser identificado quando os estudantes “evitam aplicar esforço para realizar bem a tarefa, eles fazem somente o mínimo necessário para passar pelas atividades e evitam tarefas desafiadoras” (King; McInerney, 2014, p. 43).

A segunda fase — **a execução** — se refere ao que ocorre durante a tarefa. Nela temos dois processos: autocontrole e auto-observação. O primeiro processo se refere às estratégias que auxiliam a aprendizagem, as quais podem ser gerais ou específicas (Zimmerman; Moylan, 2009) e o segundo corresponde à observação ou monitoração do desenvolvimento ao longo da tarefa em diversas dimensões, tais como na qualidade, no ritmo, na quantidade, no comportamento, na motivação, dentre outras (Ganda; Boruchovitch, 2018a).

A seguir, definiremos os subprocessos do autocontrole. *As estratégias da tarefa* correspondem a estratégias específicas que auxiliam as pessoas a alcançarem o objetivo (Panadero; Alonso-Tapia, 2014). Por exemplo, se o objetivo de alguém é compreender um texto em língua adicional, o reconhecimento de palavras cognatas é uma estratégia viável; a *autoinstrução*, por sua vez, é definida como ordens ou descrições autodirigidas sobre como uma tarefa deve ser executada (Panadero; Alonso-Tapia, 2014) ou como uma forma de aprimorar alguma dimensão da autorregulação, servindo de auxílio para a definição do problema, foco na atenção, planejamento, estratégia de engajamento ou implementação da tarefa, autoavaliação, autocontrole e autorreforço (Harris; Graham, 1996); a *utilização imagética*, que se constitui do uso de imagens mentais para organizar a informação ou para ajudar a focar a atenção na expansão da aprendizagem e memorização, como criar um mapa conceitual (Panadero; Alonso-Tapia, 2014) ou criar na mente uma imagem para se lembrar do significado de uma palavra em língua estrangeira (Zimmerman, 2002).

Ademais, ainda pode abarcar outros subprocessos, tais como: o *gerenciamento de tempo*, que consiste nas estratégias para a realizar tarefas de aprendizagem dentro de um cronograma (Zimmerman; Moylan, 2009); a *estruturação ambiental*, que é um meio pelo qual se aumenta a efetividade do trabalho por meio da alteração em algo ao redor (Zimmerman; Moylan, 2009) como

aumentar a iluminação do local, adquirir mais um monitor para fazer leituras com os livros em tamanho maior, etc.; a *busca por ajuda*, que se refere à procura por uma assistência de algum par que pode ser pais, professores colegas de sala ou pares, quando é necessário (Newman, 2000); o *incentivo de interesse*, que abrange estratégias para manter ou aumentar a motivação ao longo da execução da tarefa, como inserir características de jogo em uma tarefa (Zimmerman; Moylan, 2009), ou por direcionar mensagens motivacionais (Panadero; Alonso-Tapia, 2014); e as *autoconsequências*, que são recompensas ou punições que alguém estabelece para si (Zimmerman; Moylan, 2009), como decidir ir ao cinema ou tomar um sorvete após terminar um trabalho.

No que tange ao processo de auto-observação, há o *monitoramento metacognitivo*, que se refere à avaliação do que está sendo feito com base em algum padrão de critério de avaliação. Muitos autores consideram o monitoramento metacognitivo como uma autoavaliação, que é feita ao longo do processo de execução da tarefa (Zimmerman; Moylan, 2009). Há também o *autorregistro*, que se refere à codificação das ações que são feitas ao longo da tarefa; é, portanto, um subprocesso externo que auxilia no monitoramento (Panadero; Alonso-Tapia, 2014).

A terceira fase, a **autorreflexão**, é composta pelos processos autojulgamento e autorreação. Enquanto o primeiro consiste em fazer *autoavaliação* e *atribuir causalidade*, o segundo versa sobre a *autossatisfação* e o *afeto*, bem como sobre as *decisões adaptativas ou defensivas*.

O subprocesso da *autoavaliação* compreende a avaliação dos estudantes sobre sua própria *performance* baseado em critérios de avaliação e nivelado por meio do nível da execução do objetivo (Panadero; Alonso-Tapia, 2014), enquanto a *atribuição causal* abarca as explicações que os estudantes fornecem sobre eles mesmos no que tange ao sucesso ou fracasso da tarefa (Panadero; Alonso-Tapia, 2014).

Após o estudante fazer uma autoavaliação e atribuir causas aos seus resultados, perpassa por mais dois subprocessos neste modelo. Nesse sentido, a *autossatisfação* pode ser definida como as reações cognitivas e afetivas que os estudantes terão acerca dos seus julgamentos (Panadero; Alonso-Tapia, 2014), enquanto o *afeto* diz respeito aos desejos de alguém e se eles estão sendo atendidos (Carver; Scheier, 2016). Como último subprocesso, temos as *decisões*, que se referem ao engajamento em novos ciclos de aprendizagem; elas podem ser

adaptativas, quando a vontade do estudante é de se engajar em novas tarefas, continuando ou modificando o uso da estratégia, ou podem ser *defensivas*, quando os estudantes querem evitar esforços subsequentes para se proteger de insatisfação ou afeto aversivo (Zimmerman; Moylan, 2009).

1.2.1 As estratégias da autorregulação da aprendizagem

No que tange às Estratégias de Aprendizagem, Oxford (1990, p. 8) as define como “ações específicas tomadas pelo aprendiz para tornar o aprendizado mais fácil, mais rápido, mais agradável, mais autodirigido, mais eficaz e mais transferível para novas situações”. As estratégias de aprendizagem podem ser utilizadas de forma mais ampla (e.g., como sublinhar melhor, como organizar melhor seu tempo de estudo), assim como de uma forma mais específica no ensino e aprendizagem de línguas adicionais⁵ (e.g., como uma forma de realizar compreensões orais e escritas, bem como produções orais e escritas de uma forma mais metacognitiva, ou mais consciente das estratégias). Nessa perspectiva, são consideradas estratégias fazer previsões, focalizar a atenção em palavras-chave, utilizar marcadores discursivos, fazer pedidos de esclarecimento, dentre outras (Santos, 2011; 2012a; 2012b; 2012c; 2013).

Oxford (2001, 2002) ressalta algumas questões para que os pesquisadores sejam cautelosos para obterem maior sucesso sobre as pesquisas envolvendo estratégias. Segundo a autora, devemos ser atenciosos no que tange ao período para a formação estratégica não ser curto demais, à facilidade ou dificuldade da tarefa, à falta de integração do trabalho das estratégias, confundindo-o com tarefas usuais de uma sala de aula, à inadequação da avaliação inicial no que toca ao uso estratégico e às necessidades estratégicas dos aprendizes.

No que tange às pesquisas de estratégias de aprendizagem, Miccoli (2013) afirma que há uma mudança de paradigma no que tange às pesquisas sobre essa temática; nesse sentido, os objetivos dos trabalhos têm se voltado menos à taxonomias, focando, portanto, em questões sobre a aprendizagem autorregulada, como salienta a autora:

⁵ Adotamos, neste trabalho, Língua Adicional para nos referirmos às demais línguas aprendidas após a aquisição da primeira língua. Se a pessoa adquiriu o português, então, no Brasil, ela aprenderá espanhol, inglês, chinês, japonês como línguas adicionais.

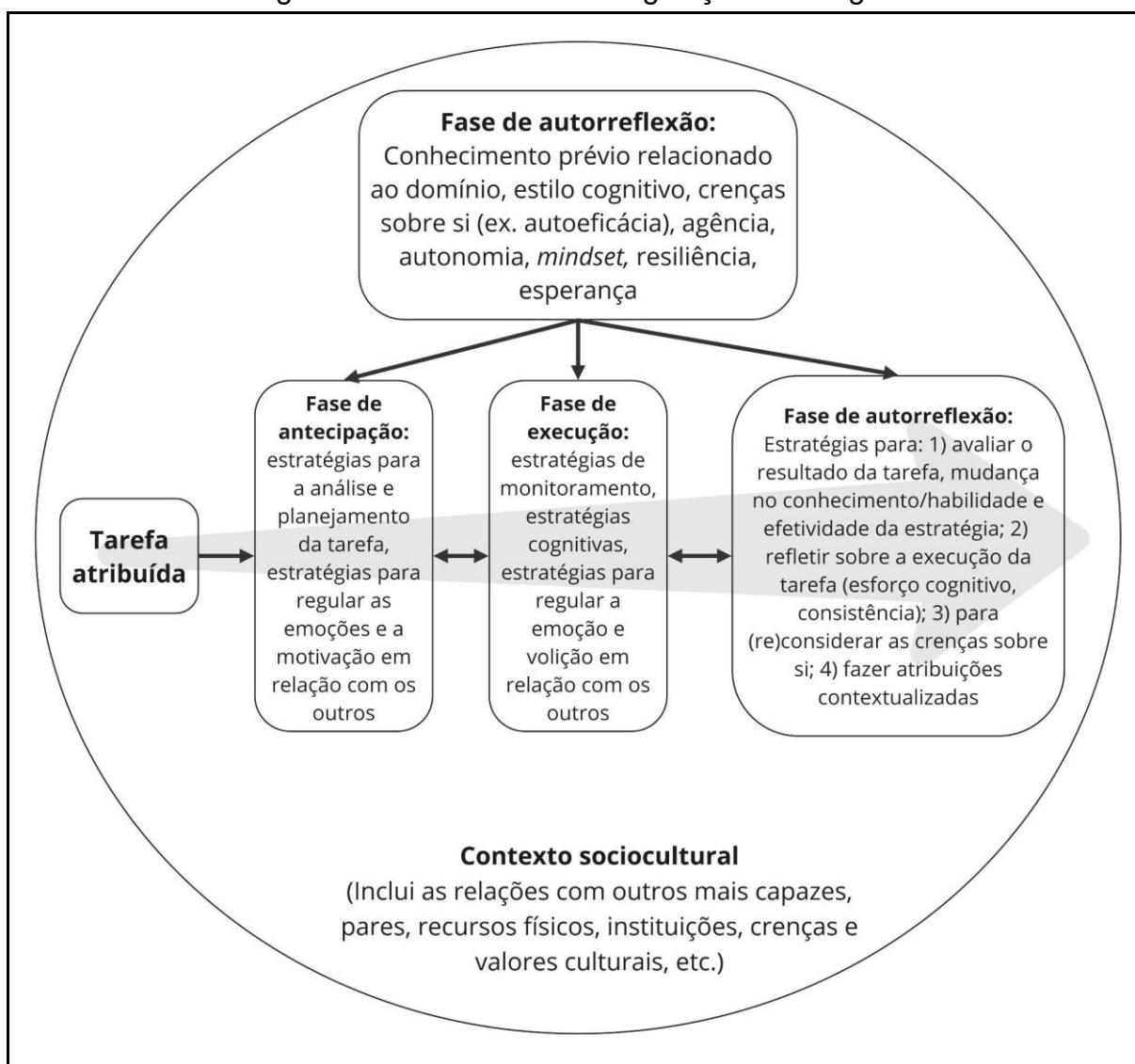
Neste século, classificar estratégias deixou de ser foco. Evidencia-se uma mudança de terminologia para fazer referência às ações realizadas por estudantes para dar conta da aprendizagem. Dornyei e Skehan (2003) passaram a utilizar a expressão *aprendizagem autorregulada*. A autorregulação remete a processo de assumir controle sobre a aprendizagem, pela autoavaliação do comportamento e da própria aprendizagem. Sendo assim, estratégias ou ações conscientes dos alunos para autorregular sua aprendizagem se relaciona diretamente com a motivação, continuando a atrair pesquisadores no Brasil (Bambirra, 2009) e no exterior (Cohen, 2011) (Miccoli, 2013, p. 38, grifo da autora).

A afirmação de Miccoli é corroborada por outros pesquisadores nacionais e internacionais que têm adotado a autorregulação da aprendizagem na aprendizagem de línguas e na aprendizagem acadêmica em geral (Boruchovitch; Gomes, 2019a; Góes; Boruchovitch, 2020; Frison; Boruchovitch, 2020a; Schunk; Zimmerman, 2008; Schunk; Greene, 2018; Zimmerman; Schunk, 2011).

Nesse sentido, é importante notar que Rebecca Oxford (2017) desenvolveu, com base em alguns autores e no modelo de Zimmerman (2008), um construto teórico que prevê a união de conceitos socioculturais e psicológicos. Segundo a autora, há um “contexto interno” em que se consta conhecimento prévio, estilo cognitivo, autoeficácia, agência, autonomia, o *mindset*, a resiliência e a esperança. Oxford (2017) chama esse aspecto de *fase de autorreflexão*; ela exerce influência direta sobre cada uma das fases propostas por Zimmerman: antecipação, execução e autorreflexão. Nesse modelo está presente o contexto sociocultural, com pessoas mais experientes, pares, recursos físicos, instituições, crenças e valores culturais, entre outros. A relação do aprendiz com a tarefa ocorre dentro desse contexto. Além disso, a partir da tarefa designada, o estudante começa o percurso de realização da tarefa com as fases de antecipação, execução e autorreflexão. Diferentemente de Zimmerman, a autora defende a recursividade entre as fases, ou seja, em vez das fases operarem ciclicamente (antecipação ► execução ► autorreflexão ► antecipação ...), elas também podem operar em sentido inverso, isto é, da execução voltar para a antecipação e da autorreflexão voltar para a execução (antecipação ◄► execução ◄► autorreflexão). Esse é o Modelo da Autorregulação Estratégica⁶ de Oxford (2017), que pode ser observado na Figura 7.

⁶ Em Oxford (2017), a autora se refere ao modelo da seguinte forma: S²R, que em inglês corresponde a *Strategic Self-Regulation Model*. Em português, o construto poderia ser traduzido como “O modelo da autorregulação estratégica”.

Figura 7 – Modelo da Autorregulação estratégica



Fonte: Traduzido de Oxford (2017, p. 75).

Por conseguinte, decidimos adotar, neste trabalho, a definição de Oxford, a qual define estratégias como “tentativas deliberadas e direcionadas a um objetivo para gerenciar e controlar os esforços para aprender” ou ainda como “ações ensináveis que os alunos podem escolher e empregar para propósitos de aprendizagem de segunda língua” (Oxford (2011, p. 12). A autora ainda diferencia estratégias de habilidades, enquanto a primeira é feita automática e com consciência, a segunda é feita de forma automática, porém é desprovida de consciência.

Sob essa perspectiva, Oxford (2011, 2017) define as características prototípicas das estratégias da autorregulação da aprendizagem da seguinte forma:

- i. são empregadas conscientemente;
- ii. tornam a aprendizagem mais fácil, mais

rápida, mais agradável e mais efetiva; iii. surgem como táticas específicas em diferentes contextos e para propósitos diversos; iv. expõem o aprendiz inteiro e multidimensional, perpassando as dimensões cognitiva e metacognitiva, mas não se atendo somente a elas; v. frequentemente ocorrem em grupo, ou seja, é aplicada mais de uma estratégia para um fim ou para diversos fins; vi. são aplicadas em uma dada situação, mas podem ser transferidas para outras situações, quando relevante.

É interessante ressaltar que essas características apresentadas por Oxford (2011, 2017) convergem com as características do aprendiz autorregulado. O último item, especialmente, converge com a descrição do mais alto nível, o autorregulado, no percurso sociocognitivo (Emílio; Polydoro, 2017; Frison; Boruchovitch, 2020b; Zimmerman, 2013). Nesse sentido, o estudante autorregulado é aquele que modifica o contexto da tarefa a seu favor, seleciona e aplica diversas estratégias para alcançar o objetivo e, sobretudo, é capaz de aprender a estratégia em um contexto e adaptá-la e aplicá-la em situações diferentes (Emílio; Polydoro, 2017; Frison; Boruchovitch, 2020b; Zimmerman, 2013).

Concordamos com Oxford (2017, p. 82) em que “muitos dos processos da autorregulação (por exemplo, estabelecimento de objetivos, monitoramento, organização, avaliação, gerenciamento do ambiente) são vistos como estratégias ou como um grupo de estratégias”. Nesse sentido, os processos e subprocessos mencionados em Zimmerman e Moylan (2009) podem ser considerados estratégias a partir do momento em que são utilizados sob o controle intencional e consciente dos alunos como um esforço para aprender ou alcançar algum objetivo.

Portanto, decidimos articular as estratégias de aprendizagem ao nosso trabalho, pois acreditamos ser um tema intrinsecamente ligado à autorregulação, visto que, ao enriquecer seu arcabouço de estratégias e estarem mais conscientes do seu processo de aprendizagem, os alunos podem aplicá-las mais efetivamente a diferentes fases da autorregulação, ou seja, antes, durante ou após a execução de uma tarefa.

1.2.2 O percurso sociocognitivo rumo à autorregulação da aprendizagem⁷

Um fator que pode vir a causar conflito semântico é o termo central desta pesquisa: *autorregulação da aprendizagem*. Esse termo pode ser compreendido, no senso comum, como sinônimo de aprender sozinho ou estudar sem companhia. Esse entendimento é errôneo, e nesta subseção apresentaremos cinco fatos sobre a autorregulação da aprendizagem que corroboram esse posicionamento: 1) todos nós nascemos com a capacidade humana básica para a autorregulação; 2) ter essa capacidade não significa que somos autorregulados para tarefas acadêmicas; precisamos de mediação do ambiente para que possamos desenvolvê-la; 3) professores que são autorregulados possuem maior potencial para auxiliar seus alunos a se regularem; 4) a autorregulação pode ser ensinada e desenvolvida nos estudantes, portanto deixar os alunos sozinhos não é o melhor caminho para a autorregulação; e 5) existe um percurso sociocognitivo para ser percorrido até se chegar à autorregulação da aprendizagem.

As capacidades humanas básicas são características compartilhadas universalmente pelos seres humanos, independentemente da cultura, apesar de ela permear como e o que será manifestado por meio dessa capacidade humana básica (Bandura, 2018). Nesse sentido, a **autorregulação** se refere à formação de padrões pessoais e à regulação do próprio comportamento, a depender dos resultados para alcançar esses padrões estabelecidos (Bandura, 2018; Azzi *et al.*, 2021).

Como descrito anteriormente, na visão sociocognitiva da autorregulação, consideram-se não somente o indivíduo, como também seu comportamento e o ambiente social e físico, ou seja, a autorregulação da aprendizagem **pode ser modelada** por pais e professores (Zimmerman, 2002). A autorregulação do estudante é determinada situacionalmente pelos seus usos de estratégias que incorporam influências triádicas para a obtenção de objetivos acadêmicos (Zimmerman, 1989).

Os professores são considerados os **agentes multiplicadores** mais poderosos por estar na sala de aula em contato direto com os alunos (Boruchovitch; Gomes, 2019b). Portanto, as recomendações de pesquisadores da área têm

⁷ Nossos agradecimentos à Professora Doutora que compôs a Banca Arelis Ortigoza, pelo questionamento sobre “a experiência de elaborar um material que promova a autorregulação da aprendizagem sem cair no paradoxo de orientar [ou seja] sem cercear a autonomia do aluno”, pois por meio dele decidimos elaborar esta seção.

apontado para que se invista na formação de professores autorregulados para que eles possam propor, além de conteúdos específicos de suas disciplinas, modelações para o desenvolvimento de habilidades autorregulatórias por parte de seus estudantes (Frison, 2017; Boruchovitch; Machado, 2017; Boruchovitch; Almeida; Miranda, 2017; Ganda; Boruchovitch, 2018b). O fator supracitado é reforçado por Kirschner e Hendrick, ao enfatizarem os ganhos da abordagem sociocognitiva da autorregulação:

A abordagem sociocognitiva da autorregulação de Zimmerman é significativa porque ele distancia o debate de abordagens teóricas que veem a autorregulação como um estado *interno* que é pessoalmente descoberto, para um que é fortemente influenciado por fatores *externos*, tais como condições ambientais, instrução do professor e modelação, bem como influência de pares e responsáveis (Kirschner; Hendrick, 2020, p. 66).

É importante salientar que, subsequentemente, os autores realçam que um dos objetivos gerais da educação é tornar o aluno agente e protagonista de sua própria aprendizagem, afirmando, em contrapartida, que simplesmente **deixar os alunos aprendendo sozinhos não é uma maneira eficiente** para operacionalizar esse objetivo (Kirschner; Hendrick, 2020). Em seus escritos, os autores dissertam que “uma das metas mais comuns na educação é criar os chamados aprendizes independentes, porém deixar os estudantes trabalharem independentemente é, paradoxalmente, uma provável maneira ruim para se alcançar esse fim” (Kirschner e Hendrick, 2020, p. 66).

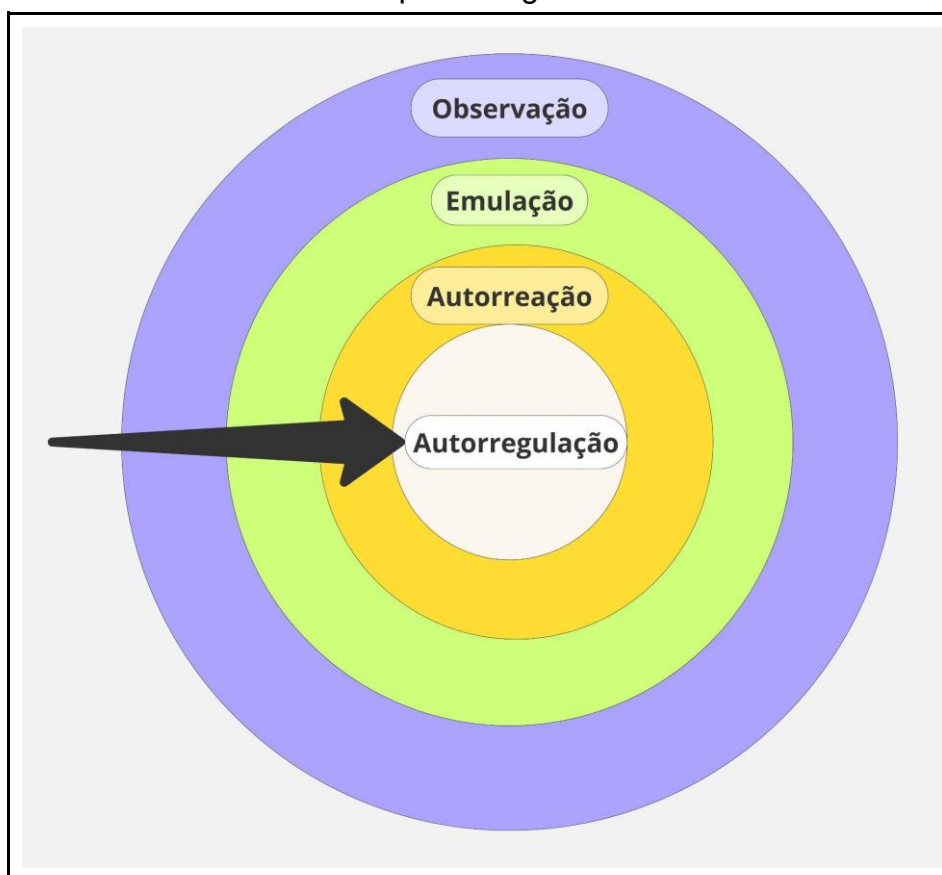
Nesse sentido, como indicação para convergir com a temática exposta no parágrafo anterior há, nos estudos sociocognitivos do modelo da autorregulação da aprendizagem de Barry Zimmerman, níveis que compõem o chamado **percurso sociocognitivo para a autorregulação da aprendizagem** (Schunk; Zimmerman, 1997; Zimmerman; Kitsantas, 1997; Zimmerman, 2000, 2013), o qual é mencionado por pesquisadores nacionais e internacionais (Emílio; Polydoro, 2017; Panadero, 2017; Kitsantas; Kavussanu, 2011; Gomes; Boruchovitch, 2019a).

Pode-se refletir sobre esse percurso e chegar à conclusão que os dois primeiros são mais voltados para questões sociais, enquanto que os dois últimos possuem um foco maior no *self* (Zimmerman, 2013). Esses níveis são intitulados *observação, emulação, autocontrole e autorregulação*.

Cada nível compreende uma caracterização que envolve diferentes aspectos pelos quais esses níveis podem ser identificados e analisados, como as fontes de

regulação, as fontes de motivação, as condições da tarefa e os índices de *performance* (Zimmerman, 2013). A Figura 8 exemplifica esses níveis.

Figura 8 – Os níveis no percurso sociocognitivo para a autorregulação da aprendizagem



Fonte: o autor, baseado em Zimmerman (2013).

O **nível de observação** é aquele em que o estudante “assiste atentamente um modelo social aprender ou executar uma ação” (Zimmerman, 2013, p. 140). Assim, sua fonte de regulação é a modelação, as fontes de motivação são os reforços vicários, as condições da tarefa são caracterizadas pela presença de modelos e o índice de *performance* é a discriminação.

Para exemplificar, podemos pensar no ato de fala “fazer um pedido para um amigo educadamente” como objetivo de uma aula. No nível observacional, o aluno está **observando** o professor, os colegas e os personagens de livros fazendo pedidos (fonte de regulação). O tipo de motivação nessa etapa é o **reforço vicário**, o qual se qualifica pela observação dos modelos recebendo reforço pela *performance*, como o elogio do professor a um colega quando ele faz o pedido em língua inglesa. As condições da tarefa são marcadas pela **presença do modelo**

para que haja a observação e o índice de *performance* se refere à discriminação, a qual se refere a quando o nível de processamento do estudante já permite **descrever** a *performance* dos modelos fazendo pedidos, no exemplo aqui escolhido.

O **nível de regulação de emulação** ocorre após o estudante abstrair a *performance* do modelo e é caracterizado pela produção do comportamento em condições ainda bem rudimentares, ou seja, uma execução mais pautada na emulação geral do comportamento do modelo ainda com auxílio social (Zimmerman, 2000). Nesse estágio, a fonte de regulação está concentrada na **performance do estudante e no feedback social**, isto é, as *performances* são pautadas no próprio comportamento do aluno e nos retornos e nas orientações que ele recebe do professor e dos pares (Zimmerman, 2013). A fonte de motivação é **reforço direto e social**; nesse sentido, a motivação pode vir por elogios, acenos positivos e atenção fornecidos ao próprio estudante. Já as condições da tarefa **correspondem às dos modelos**, o que significa que a tarefa que o aluno executa se limita ao contexto em que o comportamento foi observado, e o índice de *performance* é de **duplicação estilística**, o que, por sua vez, representa que o aluno estará emulando um padrão geral do comportamento do modelo (Zimmerman, 2013).

Retomando o exemplo da atividade de fazer um pedido na aula de inglês, o nível de emulação é marcado pelo aluno esboçando a execução da tarefa, ou seja, **emulando** uma construção mental do comportamento que foi feita após a observação. Então, o aluno começa a **praticar** como se faz um pedido em inglês e, com isso, cria um repertório (*performance* do estudante). Nessa prática, o aluno recebe **instrução e feedback** do professor (*feedback* social), e até mesmo **um colega o encoraja**, dizendo que ele está indo bem (reforço direto/social). O aluno faz pedidos ainda de forma muito limitada, muito parecido com o modelo que o professor forneceu (condição da tarefa correspondente à observada), então esse nível é marcado por essa **duplicação** de estilo aproximado que o estudante faz do modelo (índice de *performance*).

O **nível de regulação de autocontrole** é marcado pelo domínio do uso de uma determinada habilidade em contextos estruturados fora da presença dos modelos (Zimmerman, 2013). Nesse estágio, a fonte de regulação é a **representação de padrões processuais**, o que, nesse caso, representa uma internalização do procedimento necessário para a tarefa (Zimmerman, 2013). A fonte de motivação é o **autorreforço**, que diz respeito à percepção de sucesso do

estudante no que se refere ao alcance das representações dos padrões internalizados a partir das observações do modelo (Woolfolk; Usher, 2023). As condições da tarefa são **estruturadas**, o que se refere à execução ser de um jeito parecido ou relacionado à tarefa, e o índice de *performance* é a **automatização**, que é quando os processos de aprendizagem relacionados à tarefa são executados com menos esforço cognitivo (Zimmerman, 2013).

Ao pensarmos em uma situação que o estudante está no nível autocontrolado na tarefa de fazer pedidos, podemos imaginar que ele já possui **critérios internalizados** do que é fazer um pedido corretamente (representação de padrões processuais), o aluno já consegue **executar essa tarefa em casa** ou quando precisa se comunicar em língua inglesa na sala de aula ou fora dela. Ao fazê-lo corretamente, ou seja, satisfazer aos critérios internalizados, o estudante **se sente mais motivado** (autorreforço). Em pouquíssimo tempo, ele já **consegue ativar os conhecimentos necessários** e faz o pedido (*performance* automatizada), porém, neste nível, está **limitado a fazê-lo no contexto modelado**, ou seja, pedir algo educadamente a um amigo (condição estruturada da tarefa).

O quarto nível de regulação se chama **autorregulação** e ocorre quando a habilidade da tarefa é sistematicamente adaptada para se encaixar a condições pessoais e contextuais que se distinguem das características em que se observou o modelo executando a tarefa (Zimmerman, 2013). As fontes de regulação são os **resultados da execução**, ou seja, em vez de o aluno pensar mais no que vai falar, ele vai se regular a partir do quão exitoso seu comportamento será na situação da *performance* (Zimmerman, 2013). As fontes de motivação são as **crenças de autoeficácia**, isto é, a principal fonte de motivação reside na experiência de conseguir realizar a tarefa (Zimmerman, 2013). As condições da tarefa são **dinâmicas** porque nesse nível o estudante não está sujeito ao contexto da situação observada, e os índices de *performance* são marcados pela **adaptação**, pois o aluno consegue adaptar estratégias e comportamentos para alcançar o objetivo (Zimmerman, 2013).

Recuperando o exemplo de fazer um pedido educadamente a um amigo, pode-se pensar que o estudante foi exposto a uma situação em que o modelo somente concorda com o pedido e a conversa termina. O aluno está **participando de uma conversa com um colega** com quem joga *on-line* e quer fazer um pedido; ao fazê-lo, seu colega responde de uma forma diferente daquela que foi modelada

(condição dinâmica da tarefa). Isso faz com que o aluno **lance mão de outras estratégias** para continuar a conversa (adaptação). Em seguida, o aluno **percebe que conseguiu** se comunicar mesmo com a resposta diferente do que se esperava (fonte de regulação), o que **umenta sua percepção na sua capacidade** de fazer pedidos em inglês em diferentes contextos (crença de autoeficácia como fonte de motivação).

Nesta subseção, discutimos a importância de nos conscientizarmos de que a promoção da autorregulação da aprendizagem perpassa diferentes níveis de regulação, a saber: observação, emulação, autocontrole e autorregulação. Cada nível possui diferentes fontes de regulação, fontes de motivação, condições da tarefa e índices de *performance*.

Na exemplificação fornecida por nós, trouxemos um exemplo de como ‘atos de fala’, que é um conteúdo do ensino de línguas, podem vir a ser aprendidos de forma autorregulada. Na próxima subseção, discutimos aproximações entre terminologias da autorregulação e do ensino de línguas.

1.2.3 A ARA e o ensino de línguas: definindo termos importantes

Nomenclaturas servem a um propósito de encapsular conceitos facilitando sua lembrança e uso. No que se refere à autorregulação da aprendizagem, sobretudo no modelo de Zimmerman e Moylan (2009), sobressaem-se os termos *fase*, *processo*, *subprocesso* e *estratégia*. Sobretudo, é necessário ter atenção ao incorporar a promoção de capacidades autorregulatórias dos estudantes e das habilidades para incluí-las na instrução docente de língua adicional. Em razão de o ensino de línguas adicionais ser um campo de estudo onde já existem nomenclaturas envolvidas com o ensino, tais como *abordagem*, *metodologia* e *método*, faz-se necessário debruçar sobre os termos envolvendo as duas áreas.

No que tange ao ensino de línguas, é importante recuperar a discussão sobre técnica, método, metodologia ou abordagem, visto que nesse nicho existe uma tradição de se apresentar métodos que parecem ter o objetivo de ser o método supremo, porém, por vezes, poderiam mais ser considerados como tendências pedagógicas, adotados por modismos, visto que suas popularidades cresceram e declinaram (Brown, 2015). Nesse sentido, é relevante apresentar uma breve revisão da literatura sobre técnica, método, metodologia e abordagem, a fim de tecer

reflexões acerca de um possível alocamento da autorregulação da aprendizagem nessa área.

Diversos autores da área de ensino de línguas (Larsen-Freeman; Anderson, 2011; Brown, 2015; Celce-Murcia, 2014; Oliveira, 2014; Figueiredo; Oliveira, 2017; entre outros) apontam, principalmente, dois modelos para compreender esses termos e suas inter-relações, sendo o primeiro o modelo concêntrico de Anthony (1963) e o segundo o modelo hierárquico de Richards e Rodgers (2016). Além disso, todos os autores citados no início deste parágrafo afirmam já termos passado da era dos métodos, estando, agora, sob a condição de pós-método (Kumaravadivelu, 1994).

Segundo Richards e Schmidt, a abordagem, em ensino de línguas, é

[...] a teoria, filosofia e princípios que orientam um conjunto particular de práticas de ensino. O ensino de línguas é discutido, às vezes, em termos de três aspectos relacionados: abordagem, método e técnica. Diferentes teorias sobre a natureza da língua e de como as línguas são aprendidas (a abordagem) implicam em diferentes meios de se ensinar a língua (o método), e diferentes métodos fazem uso de diferentes tipos de atividades para a sala de aula (a técnica)⁸ (Richards; Schmidt, 2010, p. 30).

A metodologia, em ensino de línguas, se refere ao estudo das práticas e procedimentos usados no ensino, aos princípios e às crenças que subjazem a eles e ela inclui: 1) o estudo da natureza das habilidades linguísticas (compreensão oral e escrita e produção oral e escrita); 2) o estudo da preparação de planos de aula, materiais e livros didáticos para ensino das habilidades linguísticas; 3) a avaliação e a comparação do método de ensino (Richards; Schmidt, 2010).

O método, em ensino de línguas, se refere à

[...] maneira de ensinar uma língua, a qual é baseada em princípios sistemáticos e procedimentos, isto é, ele é uma aplicação das visões sobre como uma língua é melhor ensinada e aprendida e uma teoria particular de língua e de aprendizagem de línguas⁹ (Richards; Schmidt, 2010, p. 363).

⁸ No original: “[...] in language teaching, the theory, philosophy and principles underlying a particular set of teaching practices. Language teaching is sometimes discussed in terms of three related aspects: approach, method, and technique. Different theories about the nature of language and how languages are learned (the approach) imply different ways of teaching language (the method), and different methods make use of different kinds of classroom activity (the technique)”.

⁹ No original: “[...] a way of teaching a language which is based on systematic principles and procedures, i.e. which is an application of views on how a language is best taught and learned and a particular theory of language and of language learning” (Richards; Schmidt, 2010, p. 363).

Os diversos métodos de ensino de línguas resultam de diferentes perspectivas sobre a natureza da língua, a natureza de aprendizagem de segunda língua, as metas e os objetivos de aprendizagem, o tipo de plano de curso a se usar, os papéis de professores, aprendizes e dos materiais instrucionais, as atividades, as técnicas e os procedimentos a serem utilizados.

Enquanto a técnica, em se tratando de ensino, é “um procedimento específico para realizar uma atividade de ensino, tal como as maneiras que um professor corrige os erros dos alunos ou organiza as atividades em grupo” (Richards; Schmidt, 2010, p. 590). Por outro lado, Brown define os termos da seguinte forma:

Metodologia. Práticas pedagógicas em geral (incluindo fundamentações teóricas e pesquisas relacionadas). Quaisquer considerações que envolvem “como ensinar” são metodológicas.

Abordagem. Posições teóricas e crenças sobre o ensino, língua, aprendizagem de língua, aprendizes, fatores sociais e institucionais, propósitos de um curso e a aplicabilidade de tudo isso a um contexto educacional específico.

Método. Um conjunto de especificações de sala de aula para o alcance de objetivos linguísticos. Métodos tendem a identificar os papéis do professor e do aluno, objetivos linguísticos temáticos, sequenciamento e os materiais. [...]

Técnica. (Comumente referida também por outros termos). Qualquer vasta variedade de exercícios, atividades, procedimentos, ou tarefas usadas na sala de aula de línguas para a realização dos objetivos das aulas (Brown, 2015, p. 16, ênfases adicionadas).

Outrossim, Leffa (2016), em se tratando de abordagem e método, também elabora uma distinção na qual a primeira se refere a pressupostos teóricos e o segundo trata das normas de aplicação desses pressupostos. O autor, nesse sentido, afirma que

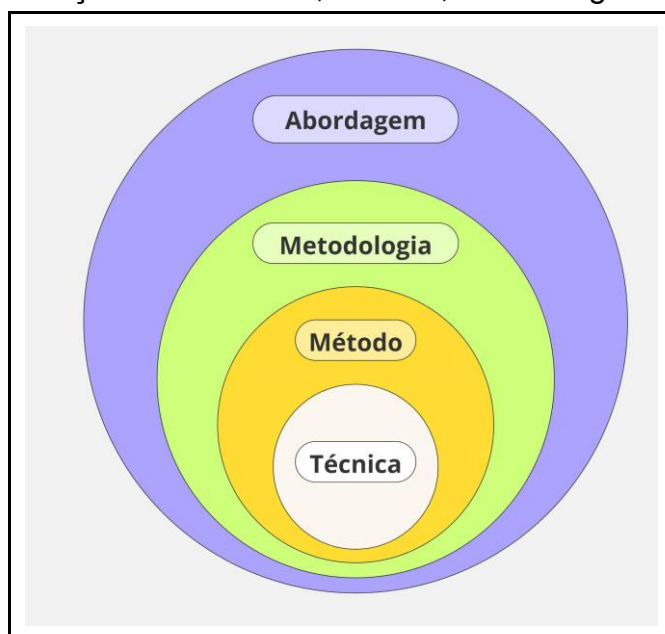
Abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da *língua* e da *aprendizagem*. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos. O pressuposto, por exemplo, de que a língua é uma resposta automática a um estímulo e de que a aprendizagem se dá pela automatização dessas respostas vai gerar uma determinada abordagem para o ensino de línguas — que será diferente de uma abordagem gerada pela crença de que a língua é uma atividade cognitiva e de que a aprendizagem se dá pela internalização das regras que geram essa atividade. **O método** tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. *Não trata* dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos. O método, por exemplo, pode envolver *regras para seleção, ordenação e apresentação dos itens linguísticos*, bem como *normas de avaliação* para a elaboração de um determinado curso (Leffa, 2016, p. 21-22, ênfases adicionadas).

Em contraste com essa visão, nem sempre o método é considerado algo mais sistemático, com passos que o professor é obrigado a seguir. Larsen-Freeman e Anderson o utilizam não como *prescrição formulaica*, mas sim como “um conjunto de princípios ligado a certas técnicas e procedimentos” (Larsen-Freeman; Anderson, 2011, p. 16). Nesse sentido, o método se refere tanto às partes conceituais quanto às operacionais, numa visão que se adéqua mais à visão de Richards e Schmidt (2010).

Com base na literatura apresentada ao longo desta subseção, neste trabalho, consideramos a *abordagem* como pressupostos teórico-filosóficos, por exemplo concepção de língua, de aprendizagem, de ensino, etc.; enquanto *metodologia*, como o conjunto de métodos utilizados para um determinado fim pedagógico; *método*, por sua vez, se refere ao conjunto de atividades que possuem o alicerce dentro de uma abordagem, ou seja, de uma concepção de ensino; por último, a *técnica* são as atividades realizadas em aula, é o que temos de mais prático, concreto e tangível nesse meio.

Portanto, escolhemos representar esse construto da maneira como exposto pela Figura 9, uma vez que acreditamos que mais de uma técnica pode servir a um método específico; mais de um método pode ser encaixado em uma metodologia; e pode-se encontrar mais de uma metodologia em uma abordagem.

Figura 9 – Relação entre técnica, método, metodologia e abordagem



Fonte: o autor.

Considerando o que foi exposto previamente nesta subseção, podemos refletir sobre como a autorregulação perpassa essa temática. Nesse sentido, ao analisar a autorregulação da aprendizagem, observamos que a ARA está presente em todos os níveis que foram ilustrados na Figura 9.

Ao considerar abordagem como o cunho mais filosófico que trata de como aprendemos uma língua, a Teoria Social Cognitiva — fundamento teórico que tem seus pressupostos teóricos refletidos no modelo da ARA adotado neste trabalho — fornece contribuições acerca da concepção de aprendizagem, nesse caso, representado pela capacidade vicária de aprendizagem por observação.

Nesse sentido, podemos apontar que uma metodologia de ensino pode incorporar os pressupostos teóricos-filosóficos da Teoria Social Cognitiva quando incorpora as unidades de ensino e os materiais didáticos promovem momentos de autorreflexão, de questionamento metacognitivo, de estratégias de planejamento, monitoramento e avaliação, ao passo que se ensina um conteúdo específico. Por exemplo, pode-se citar o livro digital que foi gerado a partir desta pesquisa. É importante lembrar que a autorregulação é uma capacidade humana básica e está presente não somente na aprendizagem, mas nas diversas áreas da nossa vida.

No que tange ao método, quando um educador se utiliza de diferentes atividades para promover um determinado processo ou subprocesso da ARA, pode-se considerar que ele está trabalhando um determinado método de fomento ao dado processo, como a autoinstrução, a autoavaliação ou a atribuição causal. Porém, parece-nos que o trabalho com mais de um processo já poderia ser considerado uma metodologia, pois seriam diferentes atividades para alcançar a consciência e o controle de mais de um subprocesso.

A relevância desta subseção reside na melhor compreensão acerca de termos que acompanham o ensino de línguas adicionais, promovendo um arcabouço de práticas para que o professor melhor atenda seus estudantes, bem como desenvolva um senso crítico a respeito da temática para alcançarem um nível mais reflexivo, para além da crença de que existe um método perfeito. É importante ressaltar que a Teoria Social Cognitiva e a Autorregulação da Aprendizagem possuem pressupostos valiosos que visam ao estudo da aprendizagem, à ampliação do arcabouço das estratégias, ao monitoramento do comportamento e ao treinamento para a *performance* mais consciente e intencional.

Nesse sentido, os conceitos da TSC e da autorregulação da aprendizagem já têm sido utilizados para intervenções no ensino de primeira e segunda línguas em diversos contextos, tais como nas habilidades de produção escrita em diversos níveis de ensino (Azzi; Pedersen, 2020; Costa; Boruchovitch, 2022; Harris; Graham, 1996), compreensão leitora na educação básica (Gomes; Boruchovitch, 2019b), escrita em segunda língua (Teng, 2022).

Sobretudo, ao tratar dos aspectos psicológicos e estratégicos, bem como conceitos como agência, autoeficácia e autorregulação (Brown, 2015), a autorregulação no ensino de línguas oferece uma quantidade robusta de pesquisas afirmando que o meio para se ensinar estratégias no século XXI é a autorregulação da aprendizagem (Miccoli, 2013).

No que tange a estratégias, Richards e Schmidt as definem como

[...] procedimentos usados na aprendizagem, pensamento, etc., os quais servem como um meio para se alcançar um objetivo. Em ensino de línguas, as estratégias de aprendizagem e as estratégias comunicativas são aqueles processos conscientes e inconscientes que os aprendizes de línguas fazem uso na aprendizagem e uso da língua (Richards; Schmidt, 2010, p. 559-560).

Portanto, o que é chamado de *processo e subprocesso* na ARA, acreditamos que pode ser considerado *estratégia*, a partir do momento em que nos conscientizamos deles e começamos a fazer o uso intencional deles para atingir um determinado fim, que pode ser um resultado de aprendizagem, um projeto final, o domínio de uma habilidade, etc.

1.2.4 A ARA e a formação de professores: lacunas na área de professores de inglês

Dentro da literatura da área do ensino e fortalecimento da ARA, já existem livros que versam sobre narrativas para promover a autorregulação da aprendizagem em diversos níveis do percurso acadêmico. Há a obra *As travessuras do Amarelo* (Rosário; Nuñez; González-Pianda, 2012) para a educação infantil e o ensino fundamental I; há *(Des)venturas do Testas* (Rosário; Núñez; Valle, 2015; Rosário, 2018, 2019)¹⁰ para o ensino fundamental II; há *Conversas do Elpidio sobre*

¹⁰ A série contempla mais dois títulos já lançados em português de Portugal pela Porto Editora — *(Des)venturas do Testas: o senhor dos papéis — a irmandade do granel* (Rosário, 2003) para o 8º ano e *(Des)venturas do Testas: Testas, o lusitano* (Rosário, 2004a) para o 9º ano. Além desses, há um livro mais teórico sobre a autorregulação da aprendizagem *(Des)venturas do Testas:*

o ensino médio (Azzi *et al.*, 2019a, 2019b); e, para os estudantes do ensino superior, há o livro *Cartas do Gervásio ao seu umbigo* (Rosário; Núñez; González-Pienda, 2017). Ademais, esses livros já foram utilizados para fazer intervenções promovendo a ARA (Rosa, 2015; Oliveira, 2015; Polydoro, 2017; Tortella *et al.*, 2023). Essas investigações podem servir de inspiração para a prática docente.

Nesse cenário, pesquisadores da área da autorregulação da aprendizagem enfatizam a sua incorporação em diversos contextos de ensino. Em se tratando da formação de professores, Pelissoni e Polydoro (2017) afirmam que a ação do professor nas intervenções da ARA é fundamental. Nesse mesmo sentido, Ganda e Boruchovitch (2019) ressaltam a relevância de se formar professores com o conhecimento da autorregulação da aprendizagem, para que eles possam fomentar as reflexões de planejamento, monitoramento e avaliação em seus futuros alunos.

Apesar de pesquisadores ressaltarem a importância da ARA para a formação de professores, algumas investigações indicam esse tema como uma área de pesquisas escassas. Em seu artigo de revisão bibliográfica, no qual um dos objetivos foi mostrar a relevância do construto teórico da aprendizagem autorregulada na formação de professores, Boruchovitch (2014) defende que a ARA é de alta relevância nos cursos de formação de professores.

Nessa mesma perspectiva, em sua revisão sistemática da literatura, Maciel e Alliprandini (2018) realizaram uma busca na qual encontraram cinco artigos, duas dissertações e seis teses. Vale a pena ressaltar que nenhum dos trabalhos encontrados eram direcionados, especificamente, para professores de línguas estrangeiras/adicionais, apesar de, em alguns casos, a intervenção acontecer em diversos cursos da universidade.

Em pesquisa bibliográfica para analisar as contribuições da aprendizagem autorregulada para os processos de formação inicial e continuada de professores, Santos *et al.* (2020) identificaram que as pesquisas sobre autorregulação da aprendizagem têm tido como foco preponderante o professor ter habilidades para desenvolver a ARA, apontando uma lacuna no que tange à mobilização da ARA com foco na formação docente.

Estudar o estudar para professores, pais e educadores (Rosário, 2004b). Os títulos ainda não foram adaptados ou transpostos para o português do Brasil, de modo que, até o momento da presente pesquisa, não se consegue adquirir facilmente os títulos, por estarem com edições esgotadas.

Partindo para estudos empíricos, em artigo visando apresentar e discutir as estratégias de aprendizagem e pedagógicas reveladas em dois estudos, Avila, Pranke e Frison (2018) apontam que realização de oficinas e atuação em estágios contribuiu para que os professores em formação inicial pudessem autorregular o aprender a ser professor, bem como propiciar atividades que fomentem a autorregulação. Os participantes desse estudo eram bolsistas do curso de Matemática e estagiários do curso de Educação Física.

Sobretudo, localizamos alguns trabalhos com professores de línguas estrangeiras, porém não eram direcionados para a formação inicial. O trabalho que mais nos chamou a atenção foi o de Santos (2020), por conta do delineamento da pesquisa que contrasta os processos autorregulatórios de três participantes enquanto aprendizes com as atividades que elas prepararam para seus alunos. Um dos resultados dessa pesquisa com professoras de espanhol constatou que, enquanto discentes, elas aplicavam estratégias de autorregulação da aprendizagem, porém, enquanto professoras, não elaboravam atividades que promovessem a reflexão e autorregulação da aprendizagem de seus alunos. Santos argumenta que,

[...] para que se possa alcançar as metas educacionais vigentes, precisa-se investir na formação dos professores. Os docentes precisam ser formados para, ao mesmo tempo em que refletem sobre o seu processo de aprendizagem, aprendam a transpor esses conhecimentos para o processo de ensino dos conteúdos de sua disciplina, de forma a proporcionar uma aprendizagem mais significativa a seus alunos (Santos 2020, p. 120).

Nesse sentido, acreditamos ser pertinente a criação de um produto educacional que possua essa dupla vertente: tratar os estudantes-professores enquanto alunos em seus cursos de licenciatura e também como professores para que possam experimentar e aprender a elaborar atividades que promovam a autorregulação da aprendizagem em seus estudantes.

Neste capítulo, concentramo-nos nas questões teóricas que estão presentes neste trabalho. No próximo capítulo, tratamos dos procedimentos metodológicos que compõem esta pesquisa.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA: A PESQUISA-AÇÃO NESTA INVESTIGAÇÃO

Este capítulo¹¹ está subdividido nas etapas que constituíram esta investigação. Dentre elas estão as descrições: 1) da pesquisa-ação nesta investigação; 2) da elaboração do produto educacional juntamente com seus eixos e sua apresentação; 3) dos instrumentos de geração de dados; 4) dos procedimentos empregados visando ao cuidado ético; 5) do contexto de aplicação; 6) do grupo; e 7) da sequência de aulas para aplicação do produto educacional.

Concernente à metodologia da pesquisa, pelo fato de quisermos observar, participar e provocar reflexões em nós mesmos e no grupo que participou de nossa pesquisa, escolhemos a pesquisa-ação como método científico mais eficiente para atingir os nossos objetivos. A pesquisa-ação é “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (Thiollent, 2011, p. 20).

Burns (2015, p. 187-188) descreve a pesquisa-ação com uma série de intencionalidades específicas: i. “o comprometimento da pesquisa em trazer mudanças positivas e melhorias nos participantes”; ii. “gerar conhecimento tanto teórico quanto prático sobre a situação”; iii. realçar a colegialidade, a colaboração e o envolvimento dos participantes que são atores na situação e com maior probabilidade de serem afetados pelas mudanças”; e iv. “estabelecer uma postura atitudinal de mudança contínua, autodesenvolvimento e crescimento”. Alinhamo-nos a esta perspectiva uma vez que buscamos uma mudança no agir dos estudantes-professores ao passo que geramos conhecimentos também para o pesquisador. Além disso, a postura atitudinal de mudança contínua, autodesenvolvimento e crescimento fazem parte das intencionalidades do tema principal desta pesquisa: a autorregulação da aprendizagem.

Nesse sentido, Thiollent (2011) realça alguns dos principais aspectos da pesquisa-ação: a) ampla e explícita interação entre os pesquisadores e participantes; b) a interação culmina em priorização dos problemas e das soluções encaminhadas; c) o objetivo da investigação é a situação social e os problemas

¹¹ Gostaríamos de expressar nossa gratidão à professora que compôs a banca de qualificação, Paula Alliprandini, pelos valiosos apontamentos nesta seção.

encontrados nela; d) a resolução ou evidenciação de um problema; e) acompanhamento de decisões e ações dos atores da situação; e f) o aumento do conhecimento dos pesquisadores e do “nível de consciência” dos participantes. Portanto, adotamos esta metodologia de pesquisa, pois localizamos um problema prático que se inicia na formação inicial dos professores, durante a pesquisa, fornecemos subsídios para que os futuros professores de inglês tivessem conhecimentos teórico-práticos com base nas atividades do *e-book* e, finalmente, oportunizamos aumento de consciência sobre o tema da autorregulação da aprendizagem.

Ademais, a pesquisa-ação se justifica na nossa intencionalidade de colaborar com a comunidade científica e social por meio da formação de professores de língua inglesa mais conscientes do papel da autorregulação da aprendizagem e se utilizando desse construto teórico para auxiliar seus futuros estudantes a ativarem os processos mentais para se regulagem e se tornarem mais agentes em suas próprias aprendizagens. Nesse sentido, Burns afirma que

[a] pesquisa-ação oferece um meio para os professores se tornarem agentes em vez de recipientes de conhecimentos sobre ensino e aprendizagem de segunda língua e assim contribuir para a construção de teorias educacionais da prática (Burns, 2005, p. 251 *apud* Dörnyei, 2007, p. 193).

Além disso, a pesquisa-ação envolve ciclos, que, por sua vez, são compostos de quatro momentos diferentes: 1) plano; 2) ação; 3) observação; e 4) reflexão (Burns, 2010, p. 2 *apud* Paiva, 2019). Esses momentos são cíclicos, portanto, após a reflexão, volta-se ao plano revisto para um segundo ciclo e assim sucessivamente. Paiva (2019), à luz de Burns (1999, 2010, 2015) e Kemmis e McTaggart (2005), argumenta que

O **planejamento** envolve a identificação do problema, as mudanças desejadas, o que é necessário para a pesquisa e o delineamento das ações iniciais possíveis dentro do contexto. A **ação** consiste em uma intervenção deliberada e criticamente informada, a **observação**, a documentação das ações e ocorrências relevantes para a pesquisa e a **reflexão**, na avaliação e descrição dos efeitos. Essa reflexão pode levar o(s) pesquisador(s) a iniciar(em) um novo ciclo de ação e reflexão (Paiva, 2019, p. 74, grifos da autora).

A partir desse viés metodológico que envolve quatro fases no ciclo da pesquisa-ação, delineamos nossa pesquisa, conforme descrito a seguir.

2.1 PESQUISA-AÇÃO: PLANEJAMENTO

O planejamento da pesquisa contou com o início de seu delineamento com a identificação de uma lacuna de pesquisa. A partir da identificação dessa lacuna, elaboramos um produto educacional, um planejamento de curso para a implementação parcial do produto, os instrumentos de geração de dados e desenvolvemos o projeto final a ser utilizado como parte dos procedimentos éticos aplicados. Esses movimentos são descritos mais substancialmente a seguir.

Na etapa de planejamento da pesquisa-ação, identificamos nosso problema como sendo a lacuna teórica e prática que há nos cursos de formação inicial dos professores. Essa questão foi levantada a partir de pesquisadoras como Ganda e Boruchovitch (2019), embasadas em Boruchovitch e Ganda (2013), McKrachie e Svinicki (2006), e Vanderstoep e Pintrich (2003), que advogam que

[...] revela-se a **necessidade de que os cursos de formação de professores preparem os futuros docentes a identificar em si mesmos e, depois, em seus alunos, as crenças e os comportamentos que prejudicam sua aprendizagem**, auxiliando-os a fazer uma **autorreflexão e usar estratégias** favoráveis ao estudo e à aquisição do conhecimento (Ganda; Boruchovitch, 2019, p. 165, grifo nosso).

Levando essa lacuna descrita por Ganda e Boruchovitch (2019) em consideração e observando a reformulação do currículo de Letras-Ingês da Universidade Estadual de Londrina, decidimos, portanto, elaborar um *e-book* voltado ao ensino da língua inglesa, organizado com base em uma prática social significativa para o público-alvo, com foco na promoção da autorregulação da aprendizagem e suas estratégias.

Nesse sentido, elaboramos, como nosso produto educacional, o *e-book* *Strengthening Your Teaching: Self-Regulated Learning, Learning Strategies and Lesson Planning for English Language Teachers*. Para decompor o processo de criação do produto educacional, optamos por utilizar a descrição de Kaplún (2003) e Leite (2018), na qual obtivemos orientação organizacional para elaborar diversos aspectos do livro digital. Kaplún (2003) afirma que um bom material educativo é tridimensional e possui três eixos. Nesse sentido, Leite (2018) e Kaplún (2003) descrevem três dimensões da produção de produtos educacionais, a saber: *eixo conceitual, eixo pedagógico e eixo comunicacional*.

O eixo conceitual corresponde à “escolha das ideias centrais abordadas pelo material, bem como o tema ou temas principais geradores de experiências de aprendizado” (Leite, 2018, p. 334). Nesse aspecto, refletimos sobre que conceitos nos propomos a ensinar com o produto, levando em consideração o público-alvo e que temas, teorias ou assuntos o professor abordará com o auxílio do produto educacional.

O eixo pedagógico corresponde ao “caminho que estamos convidando alguém a percorrer, quais pessoas estamos convidando e onde se encontram essas pessoas antes de partirmos” (Leite, 2018, p. 334). Essa etapa correspondeu a reflexões e decisões sobre como o ensino seria fomentado no nosso produto, a quais teorias de ensino-aprendizagem nos afiliamos, quais seriam as orientações das etapas de ensino do produto e, especialmente para os professores de línguas, em qual visão de língua o trabalho estaria alicerçado.

O eixo comunicacional se refere ao “formato, diagramação e linguagem empregada no material educativo. Esse eixo propõe que, pelo tipo de figura retórica ou poética, sejam criados modos concretos de relação com os destinatários” (Leite, 2018, p. 334). Nesse sentido, essa dimensão do produto educacional tratou de responder como é a materialidade do produto educacional, ou seja, a escolha de fontes, de cores, de plataformas, de *sites*, disposição do material em retrato ou paisagem. Todas essas escolhas precisam estar embasadas pensando no contato e na experiência que o público-alvo terá ao consumir, ler, realizar atividades e estudar com o produto educacional.

Nas subseções abaixo, apresentamos a materialização desses conceitos no produto educacional com vistas a justificar nossas escolhas no que tange aos temas que compõem o produto educacional, às propostas de ensino que orientam as unidades do *e-book* e à materialização do produto, respectivamente os eixos conceitual, pedagógico e comunicacional.

2.1.1 Elaboração do produto educacional: eixo conceitual

Nosso produto é embasado na Teoria Social Cognitiva. Sobretudo, nesta subseção, nosso foco principal é descrever os aspectos do produto no que tange às teorias que preponderantemente aparecem no produto, ou seja, a da autorregulação da aprendizagem e as que se referem ao plano de aula, uma vez que são componentes que aparecem explicitamente no *e-book*.

Informações para os estudantes-professores no que tange à Teoria Social Cognitiva (TSC) podem ser encontradas na unidade 1 do *e-book*. Acreditamos ser conveniente para que os alunos associem a autorregulação a uma teoria de aprendizagem. Por meio da TSC, pressupomos que os alunos aprendem pela observação de um modelo ou pela experiência direta (Azzi *et al.*, 2021). Além disso, acredita-se na agência do ser humano, pela qual se postula que os seres humanos podem modificar o seu meio e intencionalmente modificar suas ações (Azzi *et al.*, 2021:68).

Nessa perspectiva, há também as capacidades humanas, a saber: i. *simbolização*: a elaboração de símbolos que podem ser internalizados e acessados em momento vindouro; ii. *pensamento antecipatório*: estabelecimento de previsões e consequências sobre comportamentos que temos no presente; iii. *capacidade vicária*: capacidade de aprender a partir da observação e de decidir se fará ou não determinado comportamento; iv. *autorregulação*: autodirecionamento por meio de autoavaliações e processos internos permitindo intervenção no ambiente externo e nas autorreações; v. *autorreflexividade*: capacidade de autoanálise intencional que permite avaliação e mudança do próprio pensamento (Azzi *et al.*, 2021).

As capacidades humanas ajudam a explicar os processos de autorregulação ao passo que justificam algumas escolhas na unidade didática. A autorregulação sugere que o ser humano tem a capacidade de modificar seus pensamentos, suas ações de um modo autodirecionado, ou seja, a pessoa dá instruções sobre como proceder.

Por meio da capacidade vicária, ocorrem os processos de modelação, isto é, a aprendizagem por meio da observação de um modelo. Em momentos de discussão, o modelo pode ser um colega de classe ou o próprio professor, que demonstra como aplicar uma estratégia. Além disso, há a seção da narrativa, na qual um personagem pode igualmente servir de modelo para o estudante.

Alguns processos, como o planejamento de estudos, gerenciamento do tempo, seleção de estratégia e as autorreações adaptativas ou defensivas estão ligados também ao pensamento antecipatório, pois escolher estudar matutiname, optar por fazer um mapa conceitual, escolher fazer novamente um processo ou não voltar a fazê-lo é fruto de uma antecipação do futuro.

Conceber o aluno enquanto alguém capaz de refletir sobre suas próprias ações, decisões e escolhas ao fazer as atividades é algo importante para o professor autorregulado ter em mente. Nesses processos pode ser identificada a capacidade de autorreflexividade, a qual também é uma propriedade da agência humana. Por esse motivo, alocamos, ao fim das unidades, a seção de ‘consolidação’ com autorreflexão e, mais especificamente, no elemento ‘*Should I stay or should I go?*’, um momento para o usuário do livro digital refletir sobre quais serão seus próximos passos, voltar para rever algum assunto que não foi compreendido ou traçar novos cursos de aprendizagens.

Segundo Polydoro e Pelissoni (2020), à luz de Ganda e Boruchovitch (2018b), a autorregulação da aprendizagem é “um processo complexo, cíclico, multidimensional que envolve, de modo geral, as dimensões cognitiva/metacognitiva, motivacional, emocional/afetiva e social”. Como já enfatizado anteriormente, neste trabalho, a autorregulação é um construto que envolve vários pressupostos teóricos, como o estabelecimento de objetivos, atribuição de causalidade, crenças de autoeficácia, motivação, estratégias de aprendizagem, dentre outras. Esses processos ocorrem em diferentes fases do ciclo de aprendizagem ou de realização de uma tarefa. Por isso, pensamos em apresentar o construto na unidade 1, trabalhar com a reflexão metacognitiva do planejamento dos estudos na unidade 2, desenvolver atividades visando à promoção e ao ensino de estratégias cognitivas na unidade 3, refletir sobre a dimensão motivacional na unidade 4 e discutir aspectos da atribuição de causalidade na unidade 5.

Os objetivos do produto educacional são os seguintes: i. oferecer discussões sobre a Teoria Social Cognitiva e a autorregulação da aprendizagem; ii. propor atividades em que os participantes atuem como estudantes e como professores; iii. fornecer subsídios teóricos com vistas à formação didático-pedagógica de professores de língua inglesa; iv. apresentar atividades para promover a autorregulação e as estratégias da autorregulação da aprendizagem. No Quadro 1, pode-se ler as teorias que subjazem os objetivos supracitados e, por conseguinte, o produto educacional em si. Além disso, explicitamos os aspectos principais da teoria mencionada e como ela está presente no produto educacional (PE).

Quadro 1 – Fundamentação teórica do produto educacional relativa à ARA

Pressupostos teóricos	Conceitos principais	Presença no PE¹²
Teoria Social Cognitiva	Capacidades humanas básicas, a agência e a autorregulação (Bandura, 1997, 2001, 2005, 2006; Azzi <i>et al.</i> , 2021)	Explicitamente na unidade 1 e com pressupostos teórico-filosóficos sobre Agência, Capacidades Humanas Básicas, Reciprocidade Triádica (pressuposto de interpretação de fatos, no nosso caso, a aprendizagem) Autoeficácia, Autorreação
Autorregulação da Aprendizagem	Processos cognitivos, metacognitivos, afetivos, motivacionais, comportamentais e sociais (Zimmerman, 1989; Bzuneck; Boruchovitch, 2020)	Questionários autorreflexivos ao longo do produto educacional, atividades sobre o ensino de estratégias, experiências de planejar, monitorar e avaliar o que se está estudando
Estratégias da autorregulação da Aprendizagem	Os processos, subprocessos da autorregulação da aprendizagem (Zimmerman; Moylan, 2009) e diversas técnicas e atividades para movimentá-los.	Indutivamente, nos questionários autorreflexivos da seção <i>Plano de Aula</i> ; explicitamente, em se tratando dos conceitos, na seção <i>Autorregulação da Aprendizagem</i> ; em discussões sobre como fomentar a ARA na seção <i>ARA aplicada ao ensino</i> ; e por meio das diversas atividades na seção de <i>Consolidação</i> .

Fonte: o autor.

Como exposto no Quadro 1, a Teoria Social Cognitiva fornece, para o nosso livro digital, informações terminológicas (*autorreação*, *autoeficácia*, *autocontrole*, *autorregulação*, etc.), bem como um pressuposto de aprendizagem (modelação vs. experiência direta), implicações para a prática (aprendizagem vicária e reciprocidade triádica), dentre outros aspectos. Concretamente, a TSC está na nossa unidade 1 na parte em que se estuda explicitamente sobre autorregulação da aprendizagem, a saber: a seção *Self-Regulated Learning: Introducing Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning*. Implicitamente, a TSC está como fonte de informação para o embasamento das decisões das atividades promotoras da autorregulação, por exemplo, o elemento *Hora da narrativa*, na consolidação, é inspirado no pressuposto da aprendizagem vicária; o elemento *Should I Stay or Should I go?* é fundamentado na capacidade de autorreflexividade; e a atividade do planejamento de estudos é fundado na capacidade de antecipação.

¹² PE, neste trabalho, é acrônimo de Produto Educacional.

No que se refere ao plano de aula, gênero de suma importância para os professores, Richards e Schmidt o definem como

[...] uma descrição ou um esboço de (a) as metas ou objetivos que um professor definiu para uma lição, (b) as atividades e procedimentos que o professor usará para os alcançá-los, o tempo a ser alocado para cada atividade e a ordem a ser seguida, e os materiais e recursos que serão usados durante a lição (Richards; Schmidt, 2010, p. 333).

A fim de complementar a definição citada acima, trazemos Thornbury (2006, p. 118), que define o plano de aula como “um documento que mapeia as intenções do professor para a aula. Ele [o plano de aula] reflete as decisões do professor, bem como os entendimentos do professor dos princípios de desenho de aula” (Thornbury, 2006, p. 118). Para este autor, o plano de aula pode assumir diferentes formatos dependendo da instituição, mas geralmente apresenta as seguintes características: objetivos, enquadramento¹³, suposições ou hipóteses¹⁴, problemas antecipados, materiais, perfil da sala, objetivo desenvolvimental¹⁵ e procedimentos (Thornbury, 2006).

De modo semelhante, Harmer (2010) indica que um plano de aula geralmente inclui: descrição dos estudantes, metas e objetivos, procedimentos, problemas antecipados, atividades/material extra (caso seja necessário), materiais a serem usados na aula. De modo mais amplo, Purgason (2014) defende que o plano de aula envolve sete elementos interconectados: teoria de aquisição de segunda língua, metodologia, habilidade, público-alvo, foco, contexto, filosofia de ensino e aprendizagem. Segundo esta autora, o professor toma decisões antes, durante e depois da aula, e, na etapa dos procedimentos, a autora defende a possibilidade de incluir a atividade/tempo, objetivos [para cada atividade], materiais/equipamentos, detalhes do passo a passo, interação, plano de contingência¹⁶ e outras notas (Purgason, 2014).

¹³ No original o autor chama de *Timetable Fit*, optei pela tradução “enquadramento” por causa de seu uso, o qual, segundo o autor é uma descrição de como a aula se encaixa em um esquema de trabalho geral ou maior, ou ainda como a aula em questão se liga à anterior e à próxima.

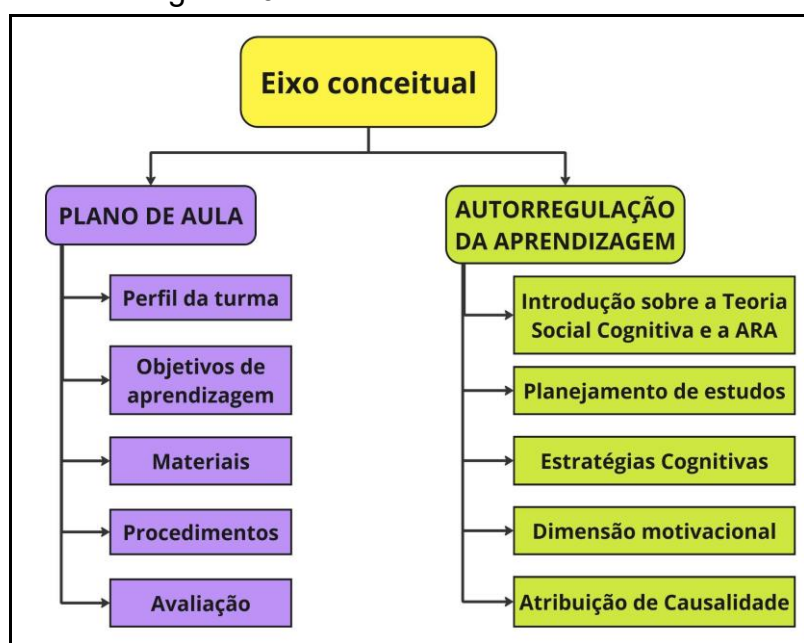
¹⁴ No original *Assumptions*, o autor argumenta que, nessa seção, o professor pode supor o que os alunos já sabem e como isso pode colaborar com o alcance dos objetivos da aula.

¹⁵ No original *Developmental Aims*, segundo o autor, essa seção traduz o que o professor pretende aprender a partir do ensino na aula em questão.

¹⁶ No original *Contingency plans*. Para a autora, os professores necessitam pensar nos possíveis problemas que cada atividade pode enfrentar em relação aos alunos, material, equipamento e pensar outras opções caso os alunos não estejam engajados em uma discussão ou se a internet não funcionar, etc.

Nessa perspectiva, recapitulamos que o eixo conceitual responde à pergunta: “o que o produto educacional ensina?” Nesse sentido, a Figura 10 resume imageticamente esse eixo do produto educacional. O *e-book* ensina sobre o plano de aula e sobre autorregulação da aprendizagem. Em ambos, cinco elementos foram escolhidos para serem discutidos. No plano de aula: 1) Perfil da turma; 2) Objetivos de aprendizagem; 3) Materiais; 4) Procedimentos; e 5) Avaliação. No que tange à autorregulação da aprendizagem: 1) Introdução sobre a Teoria Social Cognitiva e a Autorregulação da Aprendizagem; 2) Planejamento de estudos; 3) Estratégias cognitivas; 4) Dimensão motivacional; e 5) Atribuição de causalidade.

Figura 10 – Síntese do eixo conceitual



Fonte: o autor.

Sobretudo, há em cada unidade uma seção para refletir sobre a autorregulação da aprendizagem aplicada ao ensino, em que se propõe refletir sobre 1) Desafios para a promoção da ARA; 2) Instrução para os alunos no que tange ao planejamento os estudos; 3) Elaboração de mapas mentais e conceituais; 4) Motivação em sala de aula; e 5) Como utilizar a Teoria de Atribuição de Causalidade em sala de aula. Ademais, cada unidade é finalizada com uma seção de consolidação constituída de suas respectivas narrativas, um contato com uma evidência de pesquisa da ARA, momentos para a socialização das experiências e autoavaliação. É possível observar um panorama geral do que é ensinado ao longo do produto educacional na Figura 11.

Figura 11 – Unidades e Seções do PE com seus Respectivos Temas

Unidades	Seções			
	Plano de aula	Autorregulação da aprendizagem	Autorregulação da aprendizagem aplicada ao ensino	Consolidação
Unidade 1	Perfil da turma	Teoria Social Cognitiva e Autorregulação da Aprendizagem	Quais são os desafios para se promover a ARA?	SRLS: Conhecer intervenções promotoras da ARA NT: Identificar processos da ARA SE: Compartilhar reflexões sobre ser um aluno autorregulado e viabilidade de promoção da ARA SSSG: Autoavaliar-se com base nos objetivos da unidade
Unidade 2	Objetivos de aprendizagem	Planejamento de estudos	Como auxiliar os estudantes a planejar seus estudos?	SSLS: Refletir sobre o gerenciamento de tempo NT: Conhecer um meio de se planejar os estudos SE: Compartilhar estratégias e dificuldades sobre o planejamento de estudos. SSSG: Autoavaliar-se com base nos objetivos da unidade
Unidade 3	Materiais em ensino de línguas	Estratégias cognitivas: elaboração de mapas mentais e conceituais	Como auxiliar os estudantes na elaboração de mapas mentais e conceituais?	SSLS: Conhecer um artigo sobre mapas conceituais NT: Conhecer estratégias cognitivas SE: Discutir sobre materiais em ensino de línguas e sobre o uso de estratégias cognitivas para estudar SSSG: Autoavaliar-se com base nos objetivos da unidade
Unidade 4	Procedimentos em um plano de aula	Tipos de motivação	Como auxiliar os estudantes na elaboração de mapas mentais e conceituais?	SSLS: Conhecer uma teoria da motivação NT: Refletir sobre aspectos motivacionais SE: Discutir sobre conhecimento específico da unidade e sobre as estratégias de estudo utilizadas SSSG: Autoavaliar-se com base nos objetivos da unidade
Unidade 5	Avaliação em um plano de aula	Teoria da Atribuição de Causalidade	Como auxiliar os estudantes na elaboração de mapas mentais e conceituais?	SSLS: Conhecer um artigo que aproxima o fenômeno do impostor ao estilo de atribuição. NT: Identificar atribuições de causais SE: Compartilhar reflexões sobre o estudo dos temas da unidade SSSG: Autoavaliar-se com base nos objetivos da unidade

Legenda

SSLS: Self-Regulated Learning in Science
NT: Narrative Time
SE: Sharing Experiences
SSSG: Should I Stay or Should I Go

Fonte: o autor.

2.1.2 Elaboração do produto educacional: eixo pedagógico

O eixo pedagógico se refere a como o produto educacional operacionaliza pressupostos do eixo conceitual realizando uma transposição didática, ou seja, no nosso caso, como organizamos o ensino ao longo das unidades do *e-book*. Nesse sentido, objetivamos apresentar como articulamos o ensino com o desenvolvimento de habilidade para elaborar o plano de aula, bem como apreender e promover a autorregulação da aprendizagem.

O produto educacional, *a priori*, foi inspirado nos princípios teóricos elaborados por Ganda e Boruchovitch (2019), nos quais as autoras apontam diretrizes para o ensino de professores na formação inicial e continuada, tomando como base os referenciais teóricos da Autorregulação da Aprendizagem. O Quadro 2 foi utilizado como um ponto de partida para se pensar os quatro momentos de cada uma das quatro unidades didáticas.

Quadro 2 – Estágios para o melhor aproveitamento das atividades autorreflexivas

1º O formador deve sempre *partir do vivencial para o teórico*. As atividades devem ser primeiramente realizadas e experimentadas em si mesmas, sem apresentação de fundamentos teóricos.

2º As atividades experimentadas em si mesmas, em se tratando de formação de professores inicial e continuada, devem ter uma dupla vertente: o *professor enquanto estudante* e o *professor enquanto professor*. A primeira requer que o professor em exercício ou o estudante que aspira ser professor se coloque no papel de estudante e faça uma reflexão sobre como a atividade pode fortalecer sua capacidade de aprender. Já a segunda vertente deve incitá-los a pensar, desenvolver propostas e de fato aplicar as atividades com seus alunos ou futuros alunos.

3º Após a experiência vivencial-reflexiva, o formador deve sempre fornecer aos participantes *fundamentos teóricos sobre o tema* trabalhado e a *importância das atividades realizadas*. Deve também os prover de *evidência de pesquisa* acerca da utilidade das propostas realizadas para o fortalecimento de seus processos autorregulatórios e de seus alunos.

4º Antes de encerrar o trabalho, o formador deve discutir o conteúdo trabalhado com os participantes, de modo que as *autorreflexões possam ser socializadas*.

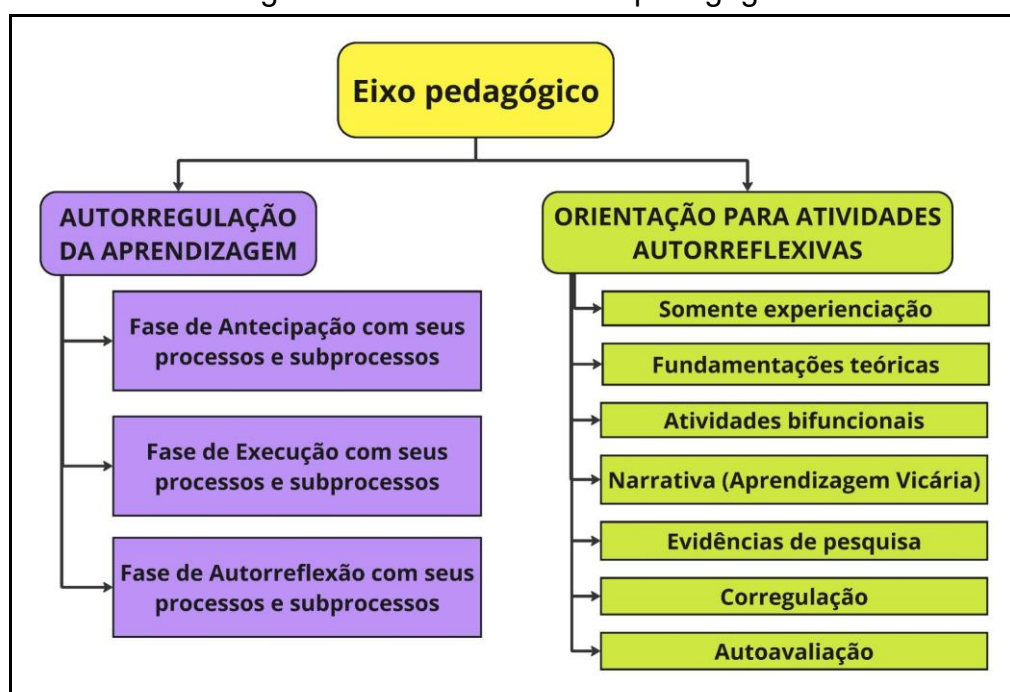
Fonte: Boruchovitch e Gomes (2019b, p. 128).

Sob essa perspectiva, decidimos que o produto educacional seria produzido seguindo as etapas de ensino fornecidas por Boruchovitch e Gomes (2019b) e seriam feitos os ajustes necessários. Para tanto, elaboramos cada uma das quatro unidades didáticas do material seguindo os seguintes passos: i. aprender sobre o

plano de aula experienciando momentos de autorregulação da aprendizagem; ii. vivenciar os papéis de aluno e de professor; iii. ter acesso à evidência científica; e iv. socializar reflexões.

Nossas reflexões sobre como ocorreria o ensino no produto educacional originaram duas frentes de trabalho pedagógico: o trabalho com a promoção da autorregulação da aprendizagem, utilizando as três fases propostas do modelo de Zimmerman (2013), e a expansão do trabalho com orientações para atividades autorreflexivas. A síntese dos princípios pedagógicos subjacentes ao produto pode ser observada na Figura 12.

Figura 12 – Síntese do eixo pedagógico



Fonte: o autor.

Para uma melhor descrição da inspiração da ampliação¹⁷ dos estágios expostos em Boruchovitch e Gomes (2019b), apresentamos o Quadro 3. Nele, relacionamos as diferentes seções criadas no material com o tipo de experiência que se objetiva que o usuário tenha ao utilizá-lo.

¹⁷ Gomes e Boruchovitch (2019b) expõem 4 sugestões para o melhor aproveitamento das atividades autorreflexivas. No nosso material, desmembramos a terceira sugestão das autoras em “fundamentações teóricas” e “evidências de pesquisa” e acrescentamos mais duas sugestões: a “narrativa” e a “autoavaliação” que não estavam nas orientações originais, totalizando 7 orientações para o melhor aproveitamento das atividades autorreflexivas.

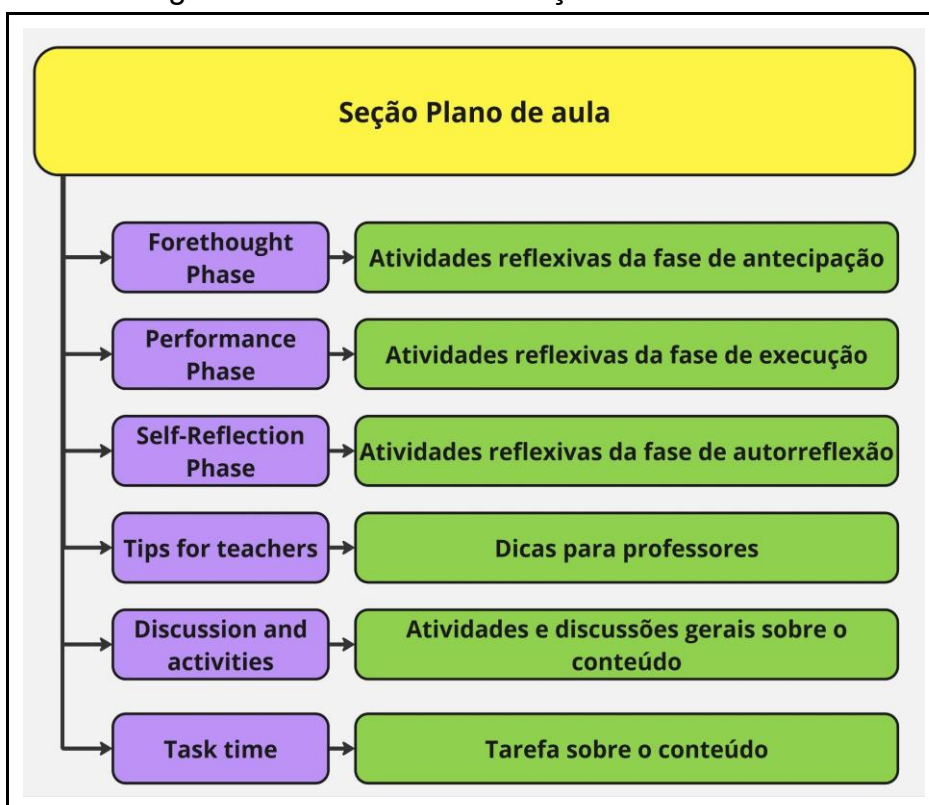
Quadro 3 – Seções do produto educacional e sua relação com a experiência do usuário

Seções dentro de cada uma das unidades do produto educacional		Experiência
Plano de Aula		O estudante-professor se coloca enquanto estudante e vivencia a autorregulação da aprendizagem sem conhecimentos formais sobre o tema enquanto aprende sobre plano de aula.
Autorregulação da aprendizagem		O estudante-professor se coloca enquanto estudante e tem acesso aos pressupostos teóricos da autorregulação da aprendizagem.
Autorregulação da aprendizagem aplicada ao ensino		O estudante-professor se coloca enquanto professor e reflete sobre como propor atividades didáticas referentes à promoção da autorregulação da aprendizagem.
Consolidação	Hora da Narrativa	O estudante-professor é convidado a ler uma narrativa e refletir sobre algum aspecto da autorregulação da aprendizagem para que possa aprender vicariamente .
	Autorregulação da aprendizagem na ciência	O estudante-professor participa de uma discussão ou de alguma atividade sobre um artigo científico sobre o tema abordado na unidade.
	Compartilhamento de experiências	O estudante-professor participa de atividades para a socialização das experiências e estratégias utilizadas ao longo do percurso da unidade.
	Devo ficar ou devo continuar?	O estudante-professor é convidado a ler uma narrativa e refletir sobre algum aspecto da autorregulação da aprendizagem.

Fonte: o autor.

Cada uma das seções possui elementos constituídos de algum tipo de objetivo diferente. No caso da seção do plano de aula, cujo objetivo é que os estudantes-professores aprendam sobre algum aspecto do plano de aula enquanto experienciam a autorregulação da aprendizagem, os estudantes-professores são convidados à experiencição de alguma fase da autorregulação da aprendizagem, à obtenção de alguma dica para professores, à realização de atividades e discussões e à execução de tarefas. A Figura 13 reúne esses elementos da seção do plano de aula.

Figura 13 – Elementos da seção Plano de aula



Fonte: o autor.

Na seção autorregulação da aprendizagem, nosso objetivo era fornecer atividades para que os estudantes construíssem um entendimento do que é a ARA e pudessem recordar seus conceitos. Os elementos que compõem essa seção convidam o estudante a experienciar as fases da ARA, diagnosticar o conhecimento sobre algum assunto, conhecer algum conceito central da ARA, realizar discussões e atividades, além de discussões de pontos-chave. A Figura 14 apresenta o objetivo que cada um dos elementos da seção autorregulação da aprendizagem busca desenvolver.

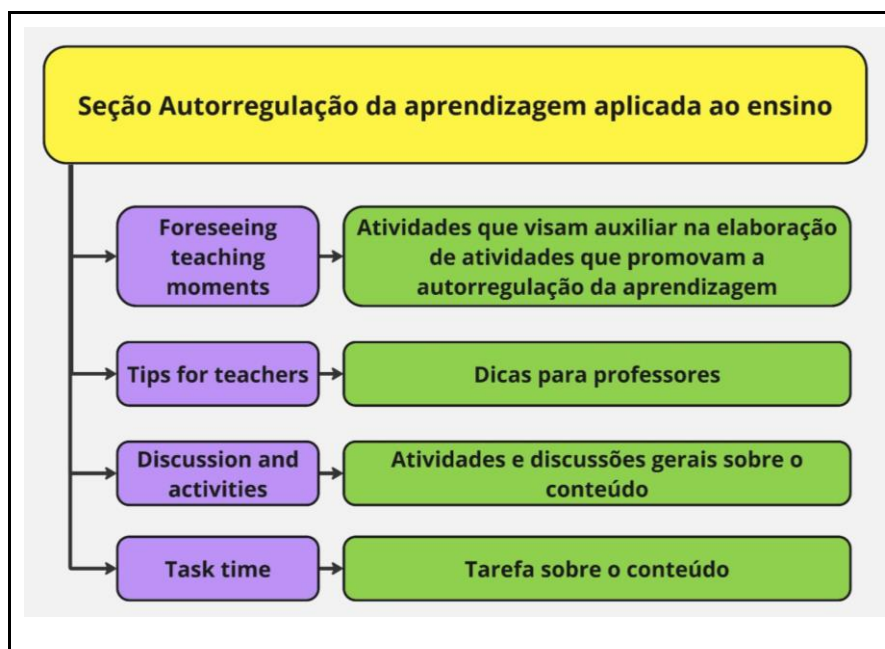
Figura 14 – Elementos da seção Autorregulação da aprendizagem



Fonte: o autor.

A terceira seção de cada unidade se chama “Autorregulação da aprendizagem aplicada ao ensino” e visa tratar os estudantes-professores em posição de docentes, elaborando atividades que promovam algum aspecto da autorregulação da aprendizagem. Nessa seção, espera-se que os estudantes antecipem momentos de ensino, obtenham dicas para professores, participem de discussões e atividades e executem tarefas. A Figura 15 apresenta a relação da seção com seus elementos.

Figura 15 – Elementos da seção Autorregulação da Aprendizagem Aplicada ao Ensino



Fonte: o autor.

Na quarta seção de cada unidade, há uma consolidação. Essa parte possui quatro elementos: a hora da narrativa, a autorregulação da aprendizagem na ciência, compartilhando experiências e devo ficar ou devo continuar? Esses quatro momentos foram inspirados em diferentes fontes: a ideia das narrativas foi inspirada na literatura da autorregulação, que conta com narrativas como um meio eficaz para realizar intervenções; a ideia da apresentação de uma fonte de pesquisa da área e da socialização das aprendizagens surgiram a partir das orientações para melhor aproveitamento das atividades autorreflexivas (Boruchovitch; Gomes, 2019b), e o momento da autorreflexão surgiu a partir da relevância que os pesquisadores reconheceram no modelo exposto em Zimmerman e Moylan (2009). A Figura 16 relaciona cada elemento com o tipo de ação que se propõe para os estudantes-professores.

Figura 16 – Elementos da seção Consolidação



Fonte: o autor.

Para promover a autorregulação da aprendizagem, faz-se importante o comprometimento com princípios para que o trabalho pedagógico seja orientado de forma que as atividades se alinhem às três fases da autorregulação. Tornar esse conhecimento mais explícito e materializá-lo, operacionalizando-o nas atividades, pode ser uma tarefa de transposição didática complexa e difícil, por isso levamos em conta os aspectos mencionados nesta subseção como orientadores da prática pedagógica.

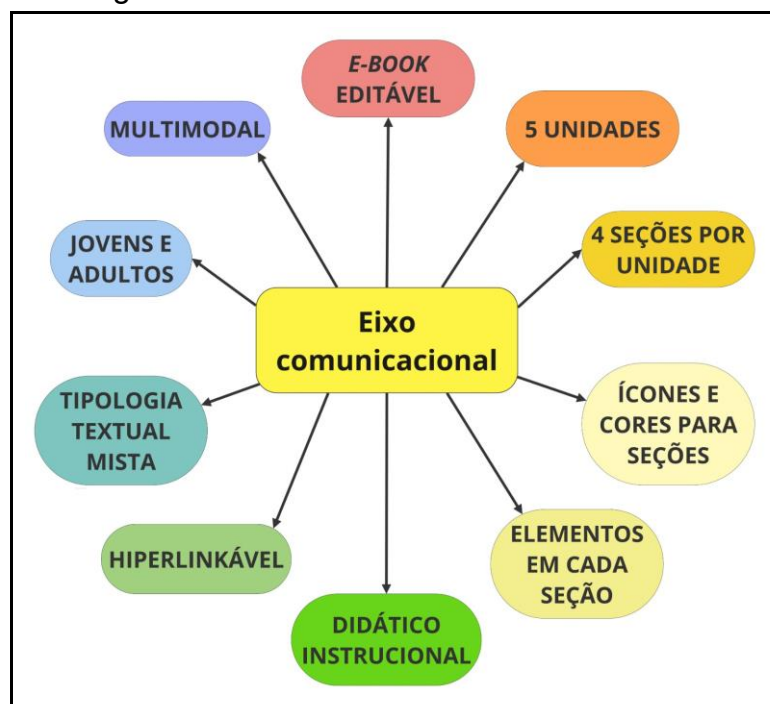
Ademais, é interessante observar que a autorregulação da aprendizagem apresenta uma vasta gama de estratégias/subprocessos. Nesse sentido, quando os questionários autorreflexivos ao longo do produto educacional foram produzidos, procuramos não colocar perguntas relacionadas a muitos processos simultaneamente.

2.1.3 Elaboração do produto educacional: eixo comunicacional

Baseando-nos em Cordeiro e Altoé (2021), nesta seção, iniciamos descrevendo o eixo comunicacional do produto educacional elaborado. Quanto à materialidade do produto, ele é do tipo material didático/instrucional; no entanto, por ser direcionado a professores de inglês em formação inicial, o material compartilha

atributos de um curso de formação profissional. Na Figura 17, é possível observar a síntese do eixo comunicacional.

Figura 17 – Síntese do eixo comunicacional



Fonte: o autor.

No que tange à linguagem, foi produzido tendo em mente um público-alvo juvenil ou adulto, redigido em língua inglesa; o estilo linguístico é formal e a verbalização é híbrida e multimodal, porque há figuras, imagens, *links*, vídeos, por isso adiciona-se a característica hiperlinkável aos atributos.

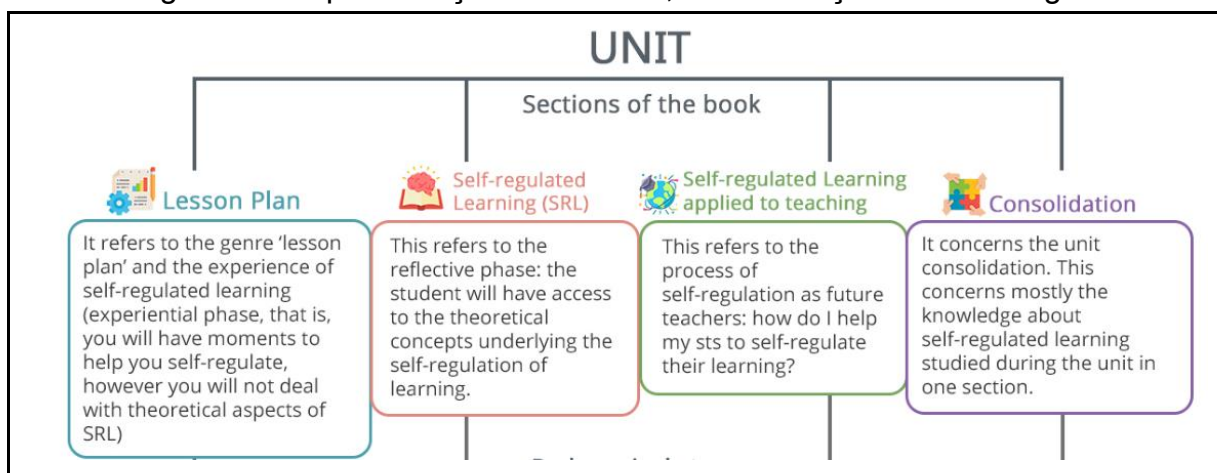
A tipologia textual é mista, pois há breves narrativas e exposições ao longo do material. No que tange à orientação da página, escolhemos em retrato, pensando no melhor consumo daqueles que acessarão pelo celular. O fundo da página é branco e, em diversas lições, há a presença de mapas conceituais, figuras e símbolos.

O produto é um PDF editável. O livro digital foi feito com o auxílio de um *designer* especializado na área para a diagramação. Além disso, há diferentes cores para a identificação das seções dentro de cada unidade. Além disso, utilizou-se diversos ícones para a identificação dos elementos dentro de cada seção.

Há no produto quatro seções, como visto anteriormente: 1) plano de aula; 2) autorregulação da aprendizagem; 3) autorregulação da aprendizagem aplicada ao ensino; e 4) consolidação. Respectivamente, as seções possuem as cores azul,

vermelha, verde e roxa. De modo semelhante, cada uma possui um ícone que auxilia na identificação dos temas, como pode ser verificado na Figura 18.

Figura 18 – Apresentação dos ícones, cores e seções do livro digital



Fonte: o autor.

Um dos aspectos pedagógicos do produto foi a criação de questionários autorreflexivos para a promoção da autorregulação da aprendizagem. Esses questionários são enumerados, e o número localiza-se na parte superior esquerda. Fizemos isso para que, conforme forem sendo experienciadas as atividades autorreflexivas, os usuários possam ir para uma tabela no final do *e-book* onde podem verificar a indicação de que subprocessos da ARA estão sendo fomentados no questionário em questão. Outrossim, esses questionários recebem a indicação de que fase da ARA está em foco na parte superior e conta com diversas perguntas e diferentes reflexões ao longo do livro. Para exemplificar, é possível consultar dois exemplos na Figura 19.

Figura 19 – Dois exemplos de questionários autorreflexivos

1

Forethought Phase → Before doing the task

Check the objectives presented in “unit 1 - First steps”.

1- Answer the questions below using the following code:

- 1 - No.
- 2 - A little.
- 3 - So-so.
- 4 - Yes.
- 5 - Completely.

A) Do you identify the unit objectives as important to you as a teacher?

B) Do you feel able to accomplish those objectives?

C) Do you see those objectives as something difficult to achieve?

D) Do you think you will succeed in doing the activities?

15

Performance phase

A) What actions do you carry out while studying?

→ Perhaps the main activity you do is watching videos, reading books, reading scientific papers, watching lectures, writing something related to what you are studying etc.

B) What do you do when you read something in a book and you realize you did not understand it?

C) Do you have the habit of searching for extra information to understand a topic better?

Throughout this unit, there will be a lot of online references available. To enhance your knowledge or to understand the topic better, try to visit, at least, one for each topic.

Fonte: o autor.

Ademais, optamos por apresentar os objetivos de aprendizagem no início de cada unidade, conforme as cores de cada seção do produto. A Figura 20 representa a materialização desse estágio.

Figura 20 – Apresentação de como os objetivos de aprendizagem são apresentados no e-book

UNIT 1 - FIRST STEPS

Lesson objectives according to each section:

LESSON PLAN SECTION

- Understand the lesson plan item Class Profile
- Build a class profile

SELF-REGULATED LEARNING (SRL)

- Get to know Social Cognitive Theory
- Define self-regulated learning

SELF-REGULATED LEARNING APPLIED TO TEACHING

- Articulate how the theory of self-regulated learning with English teacher practice

CONSOLIDATION

- Reflect on a research on self-regulated learning
- Associate self-regulated issues in a narrative
- Identify and share experiences about self-regulated learning

Fonte: o autor.

A versão completa do livro digital (e-book) *Strengthening your teaching: self-regulated learning, learning strategies and lesson planning for English Language teacher* pode ser acessada por meio do seguinte link: https://drive.google.com/drive/folders/1oIFW0QYO0hFRBhOTtUW4XrJmBRsm_cLE?usp=sharing (Apêndice H)¹⁸.

2.1.4 Elaboração e descrição dos instrumentos de geração de dados

Embasados em Banegas e Consoli (2020), temos, como instrumentos de geração de dados, artefatos de aprendizagem e questionários individuais; baseando-nos em Gil (2021), temos o grupo focal para complementar as informações no cruzamento dos dados.

Nesse sentido, temos dois instrumentos de questionários individuais, denominados Questionário Inicial (Apêndice C) e Questionário Final (Apêndice D). Temos três artefatos de aprendizagem, os quais se referem ao *Reflective Report*¹⁹ (Apêndice E), à Avaliação Final (Apêndice F) e ao Roteiro para Análise do Produto

¹⁸ Qualquer dificuldade para ter acesso ao produto educacional, sugestões e elogios, pode-se mandar um e-mail para joaopaulodamata1997@gmail.com.

¹⁹ Em português: Relatório Reflexivo

Educacional (Apêndice H). Além disso, temos o Roteiro de Perguntas para o Grupo Focal (Apêndice G).

O Questionário Inicial (Apêndice C) foi desenvolvido para obter informações sociodemográficas, bem como um panorama inicial no que tange à descrição dos participantes e aos temas que são o escopo desta investigação. Dessa maneira, esse questionário foi dividido em quatro partes: I: perguntas de ordem pessoal; II: para refletir sobre autorregulação da aprendizagem; III: para refletir sobre estratégias de aprendizagem; IV: para refletir sobre o plano de aula.

Nesse viés, o Questionário Inicial integra 27 perguntas, das quais 1 pergunta o nome do participante na pesquisa, 8 são direcionadas para a descrição do grupo, 6 pretendem obter informações sobre conhecimentos prévios dos estudantes sobre autorregulação e que dimensões da ARA eles consideram mais relevantes no início das aulas aplicadas na UEL, 7 indagações são sobre conhecimentos acerca do plano de aula. Neste questionário, há, excluindo a pergunta para identificação, 20 perguntas de resposta aberta, 5 perguntas cujas respostas são de múltipla-escolha e 1 pergunta para enumerar o grau de relevância do tópico em questão.

O questionário final (Apêndice D) foi usado com o propósito de avaliar as principais diferenças entre as respostas que os estudantes-professores forneceram no início da pesquisa e como eles se posicionavam ao fim das aulas baseadas no produto educacional.

Esse instrumento inclui 17 itens, dentre os quais o primeiro é a pergunta de identificação do participante na pesquisa. Após essa pergunta, há três seções: a primeira sobre autorregulação da aprendizagem, com seis perguntas de resposta aberta e uma de marcação de itens; a segunda sobre estratégias de aprendizagem, com três perguntas de resposta aberta e uma pergunta objetiva; na última há cinco questões, dentre as quais quatro são de resposta aberta e uma delas utiliza escala *likert* (excelente / boa / razoável / péssima).

Ademais, selecionamos três artefatos de aprendizagem que foram tarefas avaliativas: o *reflective report*, a avaliação final e a análise do material didático (feita por meio do Roteiro para Análise de do Produto Educacional). Especificamente, os dois primeiros foram utilizados para se refletir sobre a autorregulação da aprendizagem de maneira *online*, ou seja, a geração do dado ocorre enquanto o estudante se encontra no processo de aprendizagem e execução da tarefa (Schellings, 2011).

O *Reflective Report* (Apêndice E) é uma tarefa que pode ser explicada por meio de seis partes: na primeira, apresenta-se o título e uma definição do que constitui um *reflective report*, concluindo com as expectativas sobre o que os estudantes devem realizar na tarefa; na segunda, temos a instrução iniciada por *we want you to* - 1) elaborar uma reflexão geral sobre o que os estudantes aprenderam até o momento e 2) aplicar a autorregulação da aprendizagem a um plano de aula explicando as escolhas; na terceira, há uma rubrica com os critérios de avaliação da atividade: “reflexão sobre aulas anteriores”, “menção de uma tarefa/assunto da lição que envolvida no plano de aula e o subprocesso da autorregulação da aprendizagem que o estudante quer promover”, “analisar como a ARA pode ajudar com a tarefa/assunto”, “apresentar rascunhos de atividades que promovem a ARA” e “comprimento”; na quarta, temos uma mensagem mencionando a intencionalidade pedagógica da tarefa; na quinta, há referências; e na sexta, há um modelo para os estudantes se basearem e observarem como se espera que o trabalho seja estruturado.

A Avaliação final (Apêndice F) consistiu em avanços do *Reflective Report*. Neste instrumento, comunicamos as instruções: “apresentar o plano de aula, escolher um subprocesso e defini-lo, mostrar duas atividades, escrever um relatório (mínimo 300 palavras e deixamos a critério dos estudantes escrever sobre os desafios e facilidades no processo de modificação do plano de aula”. Além disso, há uma rubrica com os critérios de avaliação, espaços para comentários finais e a nota. O objetivo desse instrumento foi iniciar o processo de produção da tarefa final, preparando os estudantes-professores para a elaboração de alguma atividade que promovesse a autorregulação da aprendizagem. Ademais, para fomentar o desenvolvimento da ARA nos estudantes-professores, essa tarefa contou com atribuição de *feedback* formativo. Posteriormente, essa tarefa tornou-se uma pontuação extra.

O Roteiro de Perguntas para o Grupo Focal foi elaborado a partir das orientações descritas em Gil (2021), ou seja, elaborando questões que são coloquiais, fáceis de responder, claras, curtas, unidimensionais e com palavras que os participantes usariam ao falar sobre o assunto. Nesse sentido, esse instrumento consistiu de oito perguntas de resposta aberta e nosso objetivo com ele foi de possibilitar que os participantes aprofundassem suas impressões, compartilhassem

questionamentos, aprendizagens, sugestões de melhorias e que aspectos poderiam ter sido desfavoráveis na experiência em questão.

Como não seria possível lecionar as cinco unidades do livro digital, tampouco teríamos tempo hábil para fazer um uso mais prolongado do *e-book*, decidimos desenvolver um instrumento de análise de material didático – Roteiro para Análise de do Produto Educacional (Apêndice H).

Esse instrumento, adaptado de Dias (2009), é seccionado em três partes: princípios norteadores, aspectos gráfico-editoriais e autonomia dos alunos, e consiste, preponderantemente, de afirmações nas quais o participante precisa marcar “sim”, “parcialmente” ou “não”. A primeira seção possui cinco sentenças; a segunda, seis; e a terceira, seis orações afirmativas. Ao final de cada seção, deixamos um espaço para o participante elaborar comentários complementando suas respostas discursivamente e, ao final, mais uma questão de resposta aberta para sugerir melhorias no livro digital.

Ao falarmos de participantes, explicitamos que obtivemos dados de seres humanos e, portanto, isso implica em diversas questões éticas que foram respeitadas na nossa investigação e que são descritas na subseção a seguir.

2.1.5 Planejamento e descrição dos procedimentos empregados visando ao cuidado ético

A partir do momento em que decidimos que aplicaríamos parte do produto educacional no 4º ano do curso de Letras-Ingês da UEL, começamos a redigir um projeto de pesquisa para submeter ao Comitê de Ética da Universidade Estadual de Londrina por meio da Plataforma Brasil.

Para que esse projeto fosse aprovado, elaboramos um Plano de Curso (Apêndice A) e nele há informações sobre direcionamentos iniciais. Baseamo-nos no modelo de Gottheim e Pereira (2018) para a elaboração sequencial do plano de curso e, por meio desse modelo, expusemos nossos objetivos educacionais, organizamos a atividade e as avaliações previstas para os estudantes-professores.

Nossa sequência de aulas foi aplicada na disciplina de Língua Inglesa, nos dias e horários cedidos pelo professor-regente. Como esse ano do curso ainda não tinha material finalizado, houve espaço hábil para a inserção do nosso conteúdo da autorregulação da aprendizagem. Na área de estudo da ARA, há duas formas de intervenções: infusão curricular quando a ARA está inserida no conteúdo do curso e

justaposição quando o conteúdo da ARA é ensinado externamente à disciplina (Ganda, 2016; Rosário; Polydoro, 2014; Silva; Alliprandini, 2020). Nesse sentido, nossa intervenção se qualifica como infusão curricular, pois trabalhamos a elaboração do plano de aula e o conceito de *autorregulação da aprendizagem* como eixos centrais; juntamente com ele, houve oportunidades para os estudantes-professores terem experiências de fortalecimento da autorregulação da aprendizagem.

Em razão do local onde as aulas ocorreram, precisamos solicitar uma declaração de concordância para a coordenadora do colegiado dos cursos do departamento de Letras Estrangeiras Modernas (Letras Inglês, Letras Francês e Letras Espanhol). Essa declaração pode ser encontrada no Apêndice H. demais, houve a necessidade de assinatura de um Termo de Confidencialidade e Sigilo por parte do pesquisador (Apêndice I). Nesse documento se fixa o comprometimento com as informações confidenciais, gravações e cópias de documentos, apropriação de material e repasse de conhecimento de informações confidenciais.

Outras informações importantes sobre os cuidados éticos foram o uso de pseudônimos pelos participantes para registro das respostas nos arquivos da nuvem e, no caso de alterações psicológicas, o pesquisador ampararia o participante em diálogo e acolhimento e, em situações mais graves, proveria direcionamento para atendimento psicológico em instituição ou organização privada. Essas informações estão disponíveis do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que se encontra no Apêndice I.

Os cuidados mencionados nesta seção culminaram na aprovação desta pesquisa, em especial a parte da aplicação do material, porquanto lida com seres humanos. Nesse sentido, obtivemos o registro do parecer 5.967.497, cuja apreciação pode ser verificada sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) registrado sob o número 66198022.4.0000.5231, devolutiva que pode ser encontrada no Apêndice K.

2.2 PESQUISA-AÇÃO: AÇÃO

Após a etapa de planejamento, iniciamos a ação. Neste estágio da pesquisa, implementamos parte do *e-book*, ou seja, uma sequência de aulas lecionadas em uma turma do 4º ano de Letras inglês da UEL, que será mais bem detalhada na subseção 2.2.1. No momento da preparação para a aplicação, já sabíamos que o

produto educacional não seria aplicado na íntegra, portanto, para fazer jus ao tempo que nos havia sido concedido, decidimos que os alunos escolheriam, no início da aplicação, quais temas do *e-book* seriam trabalhados conforme suas necessidades.

Nessa segunda etapa da pesquisa-ação (ação), também geramos os dados dos estudantes-professores. Paiva (2019), inspirada em Burns (2015), indica alguns meios de geração de dados, dentre os quais, nos apoiamos em três para melhor cruzamento dos dados e gerar maior credibilidade e confiabilidade à pesquisa (Wisker, 2008 *apud* Paiva, 2019). Portanto, selecionamos os seguintes meios de geração de dados: i. artefatos de aprendizagem (Banegas; Consoli, 2020): *Reflective Report* (Apêndice E), Avaliação Final (Apêndice F) e Roteiro para Análise do Produto Educacional (Apêndice H); ii. questionários individuais a serem realizados por meio da plataforma *Google Forms* (Banegas; Consoli, 2020); e iii. grupo focal (Gil, 2021), cujos processos de geração serão explorados na subseção 2.2.3.

2.2.1 Descrição do contexto de aplicação e do papel do produto educacional na sequência de aulas

A implementação do produto educacional ocorreu no 4^o ano do curso de Letras-Inglês da UEL, por se tratar de uma turma com certa experiência em estágio curricular obrigatório, incluindo a elaboração de planos de aula, mas que ainda apresenta potencial para expandir o conhecimento. Além disso, essa escolha se justifica pelo fato de que os docentes do curso ainda estão desenvolvendo material didático próprio para utilização em sala de aula, após a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso, em 2019. Inicialmente, foram planejadas 15 aulas; contudo, uma série de intercorrências, como greve, eventos e feriados, exigiu a modificação na sequência de temas originalmente prevista. Como resultado, a implementação foi realizada em 11 encontros, ocorridos entre o dia 2 de outubro e 17 de novembro de 2023.

Ao iniciar as aulas, apresentamos a pesquisa, decidimos sobre os pseudônimos, conversamos um pouco sobre expectativas e sobre como prosseguiríamos. Realizamos uma votação para identificar os tópicos que os estudantes mais desejavam estudar nos dois grandes temas: plano de aula e autorregulação da aprendizagem. No tema de plano de aula, os tópicos incluíam o perfil da turma (unidade 1), os objetivos de aprendizagem (unidade 2), materiais (unidade 3) e procedimentos (unidade 4). Já no tema ARA, as opções eram a Teoria

Social Cognitiva e a Autorregulação da Aprendizagem (unidade 1), planejamento de estudos (unidade 2) estratégias cognitivas (unidade 3) e motivação (unidade 4). Os participantes optaram por estudar os seguintes tópicos: objetivos de aprendizagem, procedimentos, Teoria Social Cognitiva e a Autorregulação da Aprendizagem e estratégias cognitivas.

Ao longo das aulas, identificamos que os alunos precisariam de mais tempo para apreender os conceitos da ARA e, devido a questões de greves, feriados e eventos, precisamos replanejar alguns conteúdos, chegando ao seguinte resultado: a sequência de aulas se dividiu em três blocos, o primeiro foi em relação ao *plano de aula e seus objetivos* e contou com quatro encontros; o segundo consistiu em apresentar as questões da *autorregulação da aprendizagem* de forma mais teórica e possuiu quatro encontros também; e a terceira teve três encontros, procurando viabilizar os *processos da autorregulação em sala de aula por meio de atividades em um plano de aula*. O cronograma que foi compartilhado com os estudantes pode ser encontrado no Apêndice B.

Na etapa de elaboração das atividades, é crucial mencionar a discussão do tópico 1.6, que trata do papel teórico da autorregulação da aprendizagem, analisando sua relação de proximidade ou distanciamento em relação a conceitos centrais no ensino de línguas, como técnica, método, metodologia e abordagem. Reiteramos que a autorregulação pode manifestar-se de diversas formas: na concepção de ser humano e de aprendizagem – metodologia e abordagem; nas estratégias e possíveis sugestões de passos ou etapas para alcançá-las – método; e nas atividades feitas em sala de aula – técnicas. Nesse sentido, foram incorporadas à aula instruções e vivências para que os alunos conhecessem, experienciassem e praticassem atividades autorreflexivas para que pudessem se tornar cada vez mais autorregulados em diferentes dimensões.

Esses conceitos são importantes porque a autorregulação é um construto bastante complexo. Além disso, no curso de Letras geralmente se debate sobre os conceitos de abordagem, metodologia e método. Mais uma vez, mostra-se a importância de se conhecer e se adotar uma visão desses termos, pois, até mesmo nos relatórios dos estudantes, esses termos aparecem e, por vezes, se mesclam. Outra questão nesse aspecto diz respeito ao compromisso que acreditamos que os cursos de licenciatura possuem com a formação crítico-reflexiva dos professores em formação inicial.

O processo avaliativo dessa sequência de aulas foi realizado pelas seguintes atividades: a análise de um capítulo do livro *Strengthening your teaching: self-regulated learning, learning strategies and lesson planning for English Language Teachers*, por meio do Roteiro de Análise de Material Didático (subseção 3.2.1 e Apêndice H), o relatório reflexivo (Apêndice E) e a 2ª versão de um plano de aula (Seção 3.3 e Apêndice F). O relatório reflexivo elaborado pelos professores-estudantes contou como uma pontuação extra e objetivou obter deles um primeiro esboço de atividades e impressões sobre as aulas até aquele dado momento.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o principal objetivo da sequência de aulas planejada para os estudantes-professores na UEL foi elaborar atividades — o que incluiu seleção e adaptação das atividades do produto educacional — para que os estudantes pudessem conceituar o que é autorregulação da aprendizagem, bem como definir alguns desses processos. A partir do conhecimento teórico adquirido, os estudantes-professores deveriam fazer a transposição didática, adaptando um plano de aula já ensinado, de modo que promovesse algum subprocesso da ARA. Nesse contexto, consideramos as escolhas dos estudantes-professores no momento de selecionar os temas, a fim de que experenciassem momentos de agência dentro do planejamento do conteúdo. O Quadro 4 possibilita a visualização das aulas, dos objetivos de aprendizagem, das principais atividades realizadas e da unidade do produto educacional à qual a atividade pertence.

Quadro 4 – Sequência de aulas, com seus respectivos objetivos de aprendizagem, atividades e utilização do produto educacional

Aula	Objetivos de aprendizagem	Principais atividades	Utilização do Produto Educacional
1	1- Conhecer os objetivos da sequência de aulas; 2- Conhecer o professor; 3- Estabelecer os primeiros contatos com o professor e o tema.	- Cumprimentos e apresentações iniciais - Explicações sobre as aulas - Geração de dados: - Preenchimento do Questionário Inicial	—
2	1- Definir o Plano de aula; 2- Definir objetivos de aprendizagem; 3- Reconhecer a importância dos objetivos de aprendizagem.	- Leitura, discussão e elaboração de definições	Unidade 2

3	1- Mencionar o que são os objetivos “SMART”; 2- Reconhecer a importância dos documentos oficiais para elaborar objetivos de aprendizagem; 3- Associar objetivos comunicativos com o plano de aula.	- Recordar o assunto da última aula - Leitura sobre objetivos - Avaliar e justificar objetivos de aprendizagem com base nos critérios “SMART” - Discussão em grupo sobre objetivos	Unidade 2
4	1- Atuar enquanto um agente no processo de aprendizagem; 2- Experienciar senso de autonomia; 3- Aplicar alguns princípios de se responsabilizar pela sua própria aprendizagem.	- Com base na Taxonomia de Bloom, elaborar um objetivo para a própria aprendizagem	Unidade 2
5	1- Mencionar pontos-chave da Teoria Social Cognitiva; 2- Definir autorregulação da aprendizagem.	- Leitura, discussão e resposta de atividades	Unidade 1
6	1- Articular a teoria da autorregulação da aprendizagem com a prática do ensino de inglês; 2- Refletir sobre uma pesquisa sobre autorregulação da aprendizagem.	- Aula expositiva dialogada	Unidade 1
7	1- Identificar os aspectos da autorregulação da aprendizagem em uma narrativa; 2- Identificar estratégias de autorregulação em si; 3 - Compartilhar experiências da autorregulação da aprendizagem.	- Apresentação de miniseminário sobre o texto de Frison (2016)	Unidade 1
8	1- Associar os subprocessos da autorregulação da aprendizagem com suas respectivas definições; 2- Avaliar o progresso da disciplina; 3- Definir próximos passos.	- Atividade <i>online</i> para associar os subprocessos da ARA com suas definições. Conversando, descobrimos que alguns estudantes-professores estavam enfrentando dificuldades, então decidimos passar uma leitura guiada + uma atividade de autorregulação da aprendizagem. O texto utilizado foi “How do students self-regulate? Review of Zimmerman’s cyclical model of self-regulated learning” (Panadero; Alonso-Tapia, 2014). Então, em casa, os estudantes-professores tinham um <i>Google Docs</i> com perguntas para guiarem a leitura do texto teórico. Em uma segunda parte do documento, os estudantes-professores foram	Unidade 1

		encorajados a pensar “o que eu não entendi muito bem nesse texto?”, “Quais as minhas dúvidas sobre esse tema?” e “Quais são as minhas curiosidades?”	
9	1- Discutir e elaborar rascunhos de atividades para entregar na Avaliação Final.	- Discussão sobre a atividade passada na aula anterior - Geração de dados: Reflective Report - Elaboração de atividades autorregulatórias com plantão de dúvidas	Os alunos poderiam se inspirar em atividades do livro para elaborar suas próprias atividades
10	1- Avaliar uma unidade do material <i>Strengthening your teaching</i> ; 2- Sugerir melhorias para o material <i>Strengthening your teaching</i> ; 3- Tirar dúvidas sobre a Avaliação Final.	- Geração de dados: Roteiro para análise do produto educacional	O livro inteiro com cada aluno analisando uma unidade
11	1- Expor dúvidas sobre a sequência de aulas; 2- Emitir opiniões e sugestões sobre o <i>e-book</i> da sequência de aulas; 3- Comentar sobre a experiência das aulas.	Entregar a Avaliação Final - Geração de dados: Preenchimento do Questionário Final; - Geração de dados: Participação no grupo focal	_____

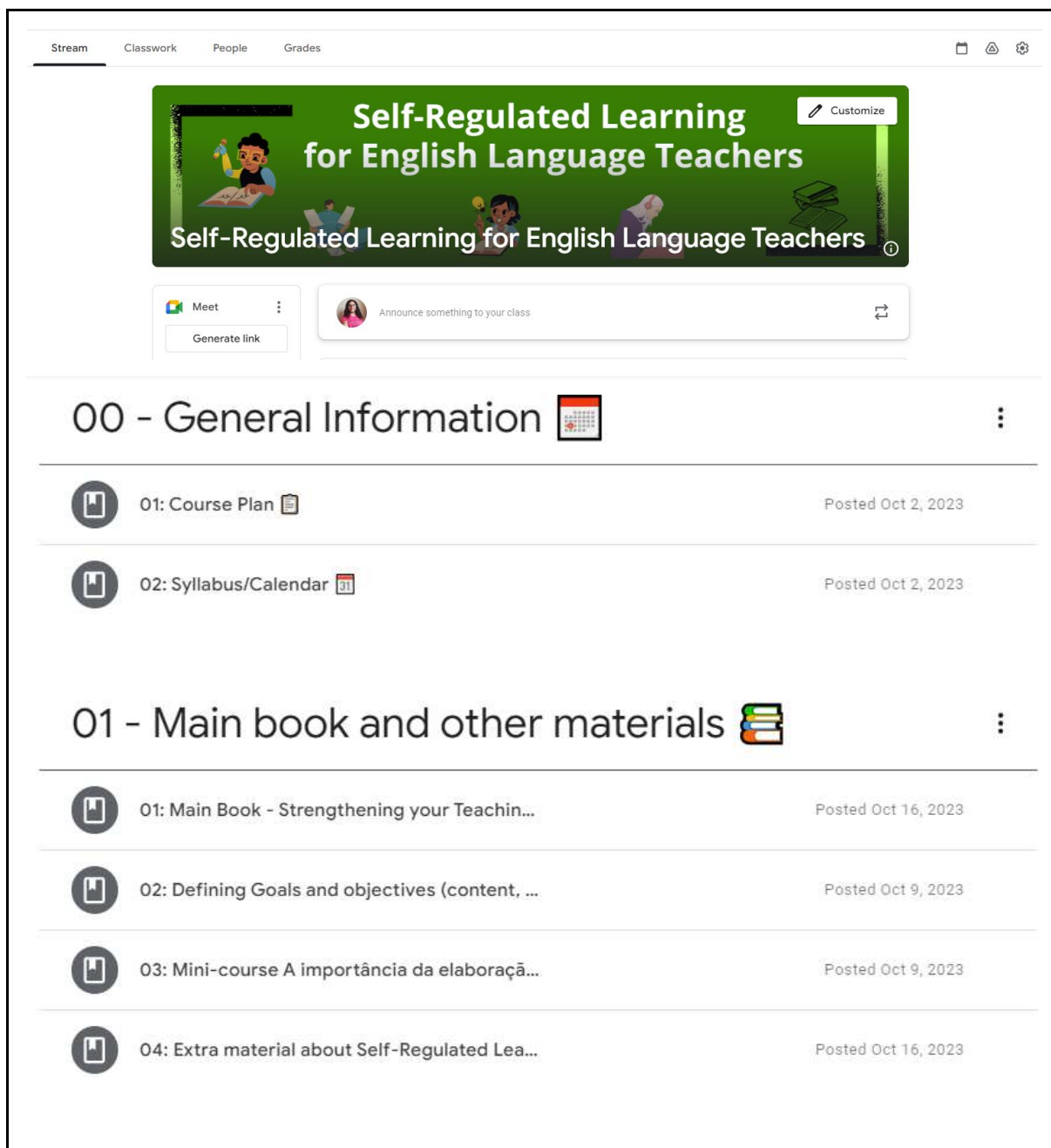
Fonte: o autor.

Ressaltamos que os estudantes-professores tiveram momentos de fortalecimento da ARA e, simultaneamente, aprendiam explicitamente sobre ela e como promovê-la. Por exemplo, no dia 8, em uma das atividades, solicitou-se que os estudantes-professores lessem o texto de Panadero e Alonso-Tapia (2014), para que conhecessem os subprocessos da ARA. Para fomentar a autorregulação, propusemos um estudo dirigido sobre as principais questões e definições do modelo. Foi ressaltado aos estudantes-professores que realizassem automonitoramento para identificar os tópicos que já conheciam e aqueles sobre os quais tinham dúvidas. Eles trabalharam anotando suas dúvidas em uma seção específica do documento antes da entrega.

O ambiente virtual de aprendizagem utilizado foi o *Google Classroom*, ou seja, lá eram postados os principais materiais, as tarefas e algumas questões relacionadas à pesquisa (como os questionários inicial e final). Na Figura 21, podemos observar o mural com uma capa verde, bem como a primeira parte das

atividades com os tópicos “Informação Geral” (*General Information*) e “Livro principal e outros materiais” (*Main book and other materials*).

Figura 21: As páginas da Capa e das Atividades no *Google Classroom*



Fonte: o autor.

Rosário e Polydoro (2014), recuperando a revisão da literatura de Simpson, Hynd, Nist e Burrell (1997), mencionam cinco tipos de intervenção direcionadas a promover as competências autorregulatórias da aprendizagem. As aulas aplicadas no 4º ano de Letras-Ingês da UEL se enquadram no tipo de intervenção que se

insere em uma área específica, focalizando em um determinado assunto ou tema, ao passo que se ensina sobre a autorregulação da aprendizagem. Rosário e Polydoro descrevem:

[...] cursos de aprender a aprender aplicados a um conteúdo específico; nessa categoria estão agrupados cursos semelhantes aos anteriores [cursos com base na promoção de repertórios de estratégias de aprendizagem modificáveis de acordo com as especificidades das tarefas], também de característica desenvolvimental, mas que são distintos daqueles por centralizar-se em um domínio específico de aprendizagem, em determinada disciplina ou área de conhecimento (Rosário; Polydoro, 2014, p. 23).

Nesse sentido, essa sequência de aulas foi situada dentro do curso de Língua Inglesa e se propôs a trabalhar com o plano de aula, ao passo que promovia a autorregulação da aprendizagem por meio de atividades autorreflexivas e das cinco sugestões que foram expostas na subseção 2.1.2, que descreve o eixo pedagógico.

2.2.2 Descrição do grupo e percepções iniciais

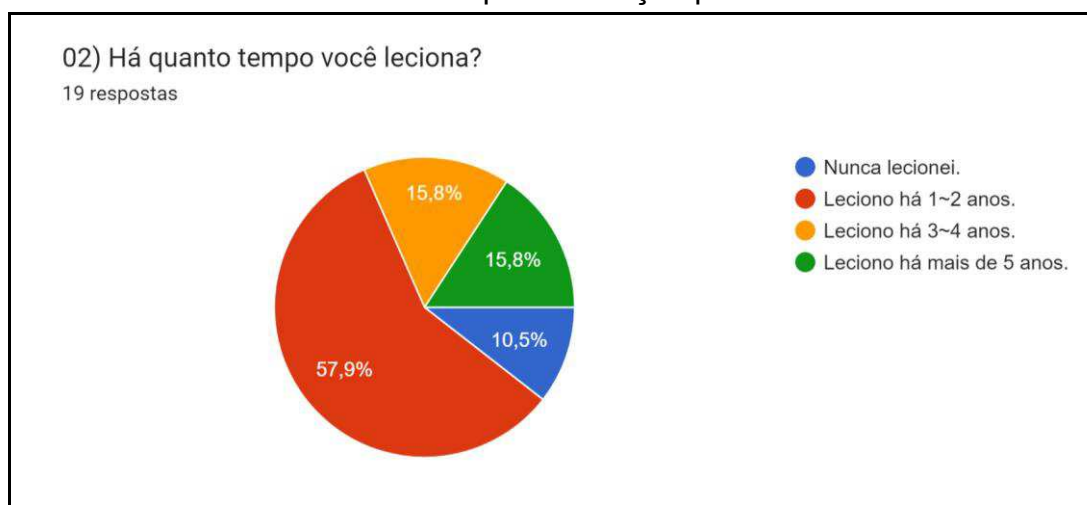
As informações apresentadas nesta subseção foram retiradas da primeira seção do instrumento de geração de dados Questionário Inicial (Apêndice C). Essa seção do questionário destinava-se a colher informações sobre a apreciação do curso de Letras-Ingês, bem como informações pessoais sobre conhecimentos prévios de outros idiomas e se os alunos já tinham estudado outra língua ou como eram suas crenças sobre sua capacidade de um modo geral concernente às disciplinas da graduação.

Cada estudante-professor escolheu seu próprio pseudônimo para esta pesquisa. São eles (n=23): Rita Rox, Namaria, Lucius, Sherolayne, Lua, Hina, Sara, Isis, Isabella, Robin, Ana Catarina, Lillo, Emma, Cecília, Daenerys Targeryan, Alice Barbuda, Charlie Spring, Omori, Gabriel, Homem Aranha, Joana, Anne e Josh. Nos próximos parágrafos, serão apontadas algumas de suas características.

Desses 23 estudantes-professores, 19 responderam ao questionário inicial (19/23 estudantes-professores) e 15 deles (79%) apontaram já ter estudado, estudam ou praticam alguma outra língua além do inglês. Outro fator que ressalta é que 15 deles (79%) estão cursando sua primeira graduação, e essa questão se mostra relevante porque, ao passo que estudamos, desenvolvemos, consciente ou inconscientemente, mais estratégias.

Ademais, outro aspecto importante é o tempo de atuação profissional. Além da aprendizagem pela experiência direta, que se acumula ao aplicar conhecimentos teóricos na prática, os dados sobre esse aspecto mostram que 10,5% dos participantes afirmam nunca ter lecionado, 15,8% têm entre 3 e 4 anos de experiência, 15,8% têm mais de 5 anos de experiência e a maioria dos participantes, 57,9%, lecionou entre 1 e 2 anos.

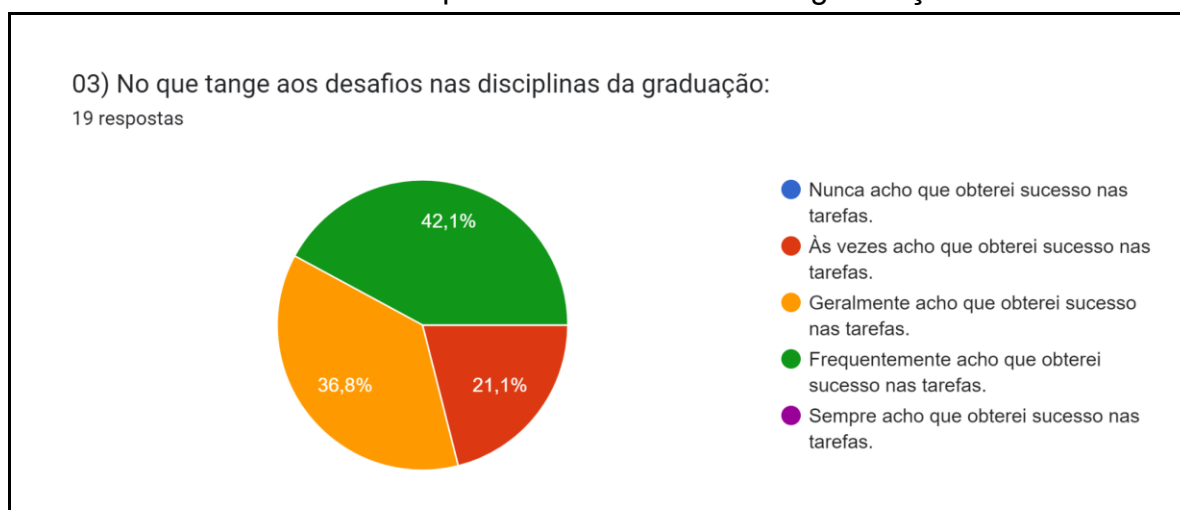
Gráfico 1 – Tempo de atuação profissional



Fonte: o autor (questionário inicial).

Quanto às expectativas de resultados no contexto da graduação, 42,1% dos alunos dizem que *frequentemente* acreditam que obterão sucesso, 36,8% relatam que *geralmente* acreditam que terão sucesso e 21,1% acreditam somente às vezes que obterão sucesso. Esse dado se mostra relevante porque fornece pistas sobre as crenças de autoeficácia e sobre as expectativas de resultados dos estudantes no que tange ao começo de uma nova unidade didática.

Gráfico 2 – Expectativas de sucesso na graduação

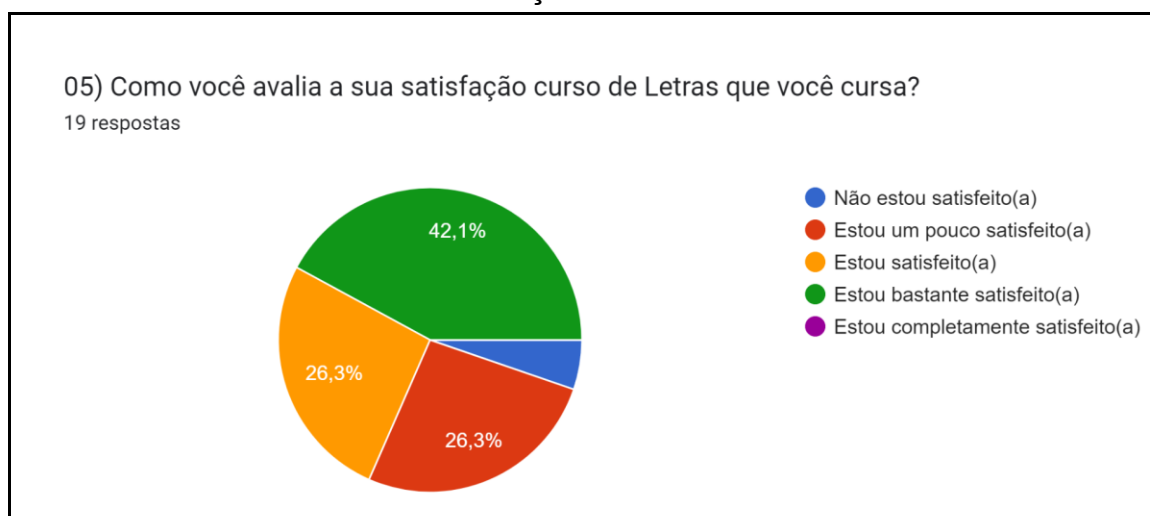


Fonte: o autor (questionário inicial).

Ao serem questionados sobre a razão de suas crenças para o insucesso acadêmico, as dificuldades apontadas são a insegurança (5 ocorrências, 28%), as tarefas solicitadas serem desafiadoras (5 ocorrências, 28%), a falta de compreensão dos conteúdos (1 ocorrência, 5,5%), o gerenciamento de tempo (4 ocorrências, 22%), as falhas nas instruções do professor para a execução da tarefa (1 ocorrência, 5,5%), o perfeccionismo que resulta em exaustão (1 ocorrência, 5,5%) e a falta de didática do professor ao explicar o conteúdo (1 ocorrência, 5,5%).

Outro dado interessante se refere à satisfação com o curso, uma vez que o nível de satisfação auxiliará na compreensão da visão do estudante quanto à relevância do que é lecionado, e, neste caso, da unidade didática sobre a autorregulação da aprendizagem e sobre a adaptação do plano de aula. No Gráfico 3, estão apresentadas as informações sobre esses dados.

Gráfico 3 – Satisfação com o curso de Letras



Fonte: o autor (questionário inicial).

Além disso, é importante refletir se os estudantes-professores trabalham e estudam e quais são suas percepções do impacto de realizar essas duas atividades simultaneamente. Nesse contexto, 92,31% informaram que trabalham e estudam, e, dos 12 participantes que trabalham, 50% acredita que o trabalho atrapalha os estudos porque resta menos tempo para se dedicar à vida acadêmica, e há sobrecarga de tarefas; os 50% que acreditam que o trabalho auxilia mencionaram alinhamento da teoria à prática e recurso financeiro.

As informações apresentadas nesta subseção expõem algumas informações sobre os estudantes que participaram da unidade didática e que adaptaram seu plano de aula para fomentar a aprendizagem autorregulada.

2.2.3 Geração de dados

Tivemos 23 participantes que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Nesta subseção, descrevemos, brevemente, quando e como se deu a geração de dados, bem como a duração aproximada de cada um deles.

O primeiro instrumento aplicado foi o Questionário Inicial, na primeira aula, 02/10/2023, com 19 respondentes. Esse questionário levou cerca de 30 minutos para ser respondido, e alguns estudantes-professores enviaram-no no dia seguinte. Preponderantemente, essas respostas forneceram as informações para a descrição do grupo mencionada anteriormente.

O segundo instrumento foi o *Reflective Report*, cuja data de entrega era para o dia 12/11/2023 (domingo), mas o aceitamos até o dia 14 (terça-feira); 11

estudantes-professores o entregaram. Como foi uma atividade de casa, eles tiveram liberdade de trabalhar o quanto pudessem neste instrumento.

O terceiro instrumento foi o Roteiro para Análise de Material Didático. Essa atividade foi realizada no dia 16/11/2023 e contou com 11 respostas. Três estudantes-professores terminaram a atividade em casa e as enviaram via *e-mail*. O tempo alocado para esta atividade foi de cerca de 1 hora e 15 minutos. No restante dessa aula, tiramos dúvidas sobre a avaliação final e reforçou-se o que era esperado que eles fizessem.

Destacamos o procedimento para a geração de dados do Roteiro de Análise do Produto Educacional, que é discutido na subseção 3.2.1. Por conta das intercorrências ao longo do período de aplicação do produto educacional, os estudantes tiveram contato com o livro digital somente na segunda semana de aula; por isso, o início se deu por meio de algumas atividades que foram transpostas para o *Google Classroom*. Nesse sentido, para obtermos melhor apreciação do *e-book* advinda dos estudantes-professores, adaptamos um instrumento de análise de material didático (Dias, 2009) e utilizamos um encontro da nossa unidade didática especificamente para a execução dessa análise. Esse instrumento consta no Apêndice H: Roteiro para Análise do Produto Educacional.

As 17 afirmações contidas no instrumento foram recolhidas e adaptadas de um instrumento de avaliação de material didático elaborado por Dias (2009). Para não sobrecarregar os alunos, escolhemos separar os estudantes por unidades para serem analisadas; desse modo, ficamos com a seguinte divisão: Unidade 1, com Gabriel, Rita Rox e Alice Barbuda; Unidade 2, com Omori e Namaria; Unidade 3, com Charlie Spring, Lucius e Ana Catarina; e a Unidade 4, com Isis, Sherolayne e Daenerys.

Essa escolha se deu aleatoriamente por *site* de sorteios. Optamos por proceder dessa forma para distribuir a análise das unidades de forma imparcial. Além disso, para obter uma análise mais holística do livro, decidimos categorizar os dados neste trabalho segundo a divisão proposta no instrumento de análise, ou seja, “seção 1: princípios norteadores”, “seção 2: aspectos gráfico-editoriais” e “seção 3: autonomia dos alunos”.

O quarto instrumento foi o Questionário Final. Aplicamo-lo dia 17/11/2023 com o tempo aproximado de 30 minutos duração. Tivemos 11 respondentes e, no restante dessa aula, realizamos o Grupo Focal.

O quinto instrumento foi o Grupo Focal, realizado na segunda parte da aula do dia 17/11/2023. Tivemos 11 participantes envolvidos nessa aplicação e sua duração foi de 49 minutos e 26 segundos. Essa geração de dados se deu da seguinte forma: junto com os estudantes-professores, colocamos as carteiras em círculo e, após, explicamos o procedimento a ser realizado, seu objetivo e informamos que eles poderiam ficar à vontade para apontar aspectos que considerassem positivos e negativos. Foi perguntado aos alunos se preferiam deixar o ventilador ligado por conta do calor, e eles acharam melhor mantê-lo desligado para evitar ruídos na gravação da conversa.

O último instrumento utilizado foi a Avaliação Final. Alguns estudantes-professores aproveitaram o *feedback* do *Reflective Report* para completá-la. Como foi uma tarefa para ser feita em casa, os alunos puderam alocar o tempo necessário para sua realização. Recebemos 23 respostas. A data inicial de entrega era 20/11/2023, mas, devido a solicitações dos participantes, estendemos o prazo até o sábado seguinte, 25/11/2023.

Na próxima seção, iniciamos a apresentação dos resultados, com as devidas análises e discussões, a fim de responder às perguntas de pesquisa por meio dos objetivos específicos, perpassando a geração de dados e dissertando acerca da apreciação das informações obtidas.

2.3 PESQUISA-AÇÃO: OBSERVAÇÃO

A parte da observação teve como escopo a organização dos dados e o início das análises. Como a pesquisa esteve fundamentada desde o início sob o viés da abordagem qualitativa, concordamos que a nossa metodologia de análise de dados seria a análise temática, a qual é definida como “uma estratégia de pesquisa qualitativa que identifica, analisa e relata padrões recorrentes identificáveis ou temas nos dados” (APA, 2014, p. 376).

A flexibilidade da análise temática se aplica a dois eixos no que tange à possibilidade de se codificar os dados (Terry *et al.*, 2017). O primeiro eixo trata-se da forma de abordar os dados: dedutiva, quando se parte dos conceitos teóricos para os dados; ou indutiva, quando se parte dos dados para o encontro com a teoria (Terry *et al.*, 2017). O segundo eixo diz respeito ao foco, que pode ser: semântico, quando se captura significados mais explícitos; ou latente, quando as ideias, conceitos e pressupostos são definidos a partir de significados implícitos (Terry *et*

al., 2017). Nessa perspectiva, utilizamos exclusivamente a forma dedutiva de se analisar os dados, pois partimos da teoria e das perguntas de pesquisa. Quanto ao foco, utilizamos preponderantemente o foco explícito, porém em um momento com foco indutivo (na discussão da subseção 3.3.2).

No que tange aos procedimentos de análise, Gil (2021) estabelece seis fases para a análise temática: 1) familiarização com os dados; 2) geração de códigos iniciais; 3) procura por temas; 4) refinamento dos temas; 5) definição e nomeação dos temas; 6) elaboração do relatório (Gil, 2021). Descrevemos a seguir como foi esse processo.

Quando já tínhamos os dados gerados, revisitamos nossa Fundamentação Teórica acerca da Teoria Social Cognitiva e da autorregulação da aprendizagem, bem como nossos objetivos específicos, todos mencionados anteriormente. Nosso ponto de partida foi, portanto, nossas perguntas de pesquisa: 1) Que âmbitos e componentes foram implicados com a implementação parcial do produto educacional e percebidos pelos estudantes-professores? 2) Que subprocessos da ARA os estudantes-professores foram capazes de incorporar no plano de aula e de que maneiras?

Para familiarização com os dados, realizamos a organização dos instrumentos de geração de dados e de quais participantes haviam respondido a quais instrumentos. Esses dados foram organizados em pastas armazenadas em nuvem, como já estava previsto no TCLE. Quanto à geração dos códigos iniciais, levantamos algumas hipóteses do que se poderia encontrar nos dados já com uma visão não sistematizada baseada apenas na teoria e na experiência que o pesquisador havia tido com os estudantes-professores.

No que se refere à procura por temas, lemos os dados e buscamos analisar se respondiam às nossas perguntas e como, agrupando-os por grandes áreas temáticas. Nessa perspectiva, elaboramos três grandes temas: 1) Autorregulação da aprendizagem; 2) O produto educacional; e 3) O conhecimento dos estudantes-professores.

Para o refinamento e a nomeação dos temas, realizamos a leitura de todos os dados oriundos dos instrumentos. Do Questionário Inicial, aproveitamos o questionário sociodemográfico. O *Reflective Report* e o Questionário Final (que foi impresso) foram cuidadosamente lidos para a identificação e o refinamento dos temas, à luz das perguntas de pesquisa. Nesta etapa, realizamos o procedimento

descrito em Gil (2021, p. 140), ao afirmar que, “como parte do refinamento, é preciso identificar se um tema contém ou não subtemas”. Dessa forma, elaboramos os subitens que constam nas seções 3.1 e 3.3.

No que se refere ao Roteiro para a Análise do Produto Educacional (Apêndice H), a partir do preenchimento físico (papel e caneta) por parte dos estudantes-professores, o pesquisador digitou os comentários dissertativos em documento virtual, o que originou três tabelas, uma para cada seção do instrumento. Cada tabela tinha, na parte esquerda, os nomes dos participantes e qual unidade eles tinham analisado; na parte direita, havia os critérios da seção representados por seu número e a avaliação dos estudantes-professores, com as respostas sim (S), não (N), ou parcialmente (P). Um trecho dessa tabela pode ser visualizado no Quadro 5.

Quadro 5: Exemplificação da análise quantitativa da avaliação do produto educacional

Participantes	1	2	3	4	5
Rita U1	S	S	S	S	S
Omori U2	S	S	S	S	P
Lucius U3	S	S	S	P	S
Isis U4	S	P	P	S	S
Legenda: 1. A visão de linguagem adotada leva em conta práticas sociais de uso por meio da LE; 2. A visão de aprendizagem considera a importância do trabalho colaborativo entre alunos, e alunos e professor; 3. A visão de aprendizagem adotada leva o aluno a apropriar-se da importância do <i>scaffolding</i> e do <i>feedback</i> ; 4 Os assuntos explorados são adequados ao público-alvo; 5 As várias atividades articulam-se entre si, levando em conta um eixo articulador adotado pela unidade como um todo.					

Fonte: o autor.

Para a análise do Grupo Focal, primeiramente, ouvimos o áudio da gravação duas vezes, em dias consecutivos. No dia posterior, ouvimos novamente, porém anotamos o que estava sendo falado, qual estudante-professor estava falando, em qual tempo de duração do áudio a fala tinha ocorrido. Subsequentemente, em outro dia, transcrevemos as principais falas que respondiam às perguntas de pesquisa e os objetivos desta investigação.

O foco dos processos de análise mencionado até aqui foi mais dedutivo, pois partimos das perguntas para as análises. Nesse mesmo processo de análise, a subseção “3.3.2 Que subprocessos foram fomentados e de que maneira?”, na parte das atividades promotoras da ARA nos planos de aula, conta com nove características que também emergiram a partir das teorias e foram identificadas nos planos de aula.

Após, releamos o que tínhamos escrito até então, adaptamos as nomeações das seções do relato de pesquisa e dos temas, alocando-os no capítulo 3 e suas subdivisões. Nesse sentido, apresentamos, neste trabalho, os temas (em suas respectivas posições nesta dissertação): 3.1) Autorregulação da aprendizagem; 3.2) Sequência de aulas; e 3.3) Promoção da autorregulação da aprendizagem. Ademais, definimos os subtemas, a saber: 3.1.1 Integração da ARA no currículo, 3.1.2 Razões para relevância, 3.1.3 Crenças de autoeficácia fortalecidas, 3.2.1 Produto Educacional, 3.2.2 Facilidades e dificuldades, 3.2.3 Aprendizagens, 3.3.1 Que subprocessos foram fomentados e de que maneira?, 3.3.2 Exemplos de atividades adaptadas pelos estudantes para a promoção da autorregulação da aprendizagem e 3.3.3 Impressões acerca da adaptação de um plano de aula com atividades fomentadoras da ARA. Na próxima seção, dissertamos sobre a elaboração do relatório e as etapas finais do trabalho.

2.4 PESQUISA-AÇÃO: REFLEXÃO

Na última etapa, a elaboração do relatório, analisamos os dados concernentes à avaliação dos estudantes-professores sobre o produto educacional, utilizando o instrumento de geração de dados ‘Roteiro para análise do produto educacional’. Quanto à avaliação sobre as atividades propostas pelos estudantes-professores no plano de aula, usamos o instrumento ‘avaliação final’. Sobre a avaliação da experiência na perspectiva dos estudantes-professores, utilizamos os instrumentos ‘grupo focal, avaliação final e questionário final’.

No que tange à etapa de avaliação do produto educacional, dissertamos sobre o que os estudantes-professores apontaram como pontos negativos e fizemos adaptações antes da versão final entregue à banca. No que se refere à análise da avaliação final dos estudantes, dissertamos sobre as produções dos estudantes com base no Instrumento da Avaliação Final.

É importante ressaltar, também, as questões de tempo para se aplicar o PE. Ressaltamos que as salas de aula são ricamente heterogêneas, por isso não indicamos um tempo mínimo ou máximo para a aplicação do PE na íntegra. O que podemos sugerir é que cada professor avalie seus objetivos educacionais e os respectivos aspectos dos seus contextos de ensino, considerando, por exemplo, número de estudantes, nível linguístico na língua inglesa, conhecimento prévio sobre o plano de aula e sobre a autorregulação da aprendizagem, experiência prévia dos estudantes enquanto professores, dentre outros fatores. Com essas informações, o professor pode fazer um planejamento de curso com os temas do PE; em sua aplicação, não é necessário aplicar atividade por atividade, mas sim as atividades que se mostrarem mais relevantes para os estudantes-professores em questão.

Para finalizar esta seção, apresentamos o Quadro 6 com a síntese do desenho da pesquisa. Na primeira coluna, temos as duas perguntas de pesquisa, na segunda coluna há os três objetivos de pesquisa (geral e específicos), na terceira coluna há as fontes dos dados, e na quarta há o método de análise.

Quadro 6 – Síntese do desenho da pesquisa

Perguntas de pesquisa	Objetivos (geral e específicos)	Fontes de geração de dados	Método de análise de dados
<p>1) Que âmbitos e componentes foram implicados com a implementação parcial do produto educacional e percebidos pelos estudantes-professores?</p> <p>2) Que subprocessos da ARA os estudantes-professores foram capazes de incorporar no plano de aula e de que maneiras?</p>	<p>1) Fomentar a formação didático-pedagógica de futuros professores de inglês com vistas à conscientização acerca do papel e da promoção da autorregulação da aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem;</p> <p>2) Avaliar a compreensão de estudantes-professores sobre a autorregulação da aprendizagem e os meios utilizados para promovê-la;</p> <p>3) Conhecer impressões emergentes dos estudantes-professores concernentes à autorregulação da aprendizagem após a adaptação de um plano de aula para a promoção da ARA.</p>	<p>1) Questionário inicial;</p> <p>2) Questionário final;</p> <p>3) Reflective Report;</p> <p>4) Avaliação final;</p> <p>5) Grupo focal;</p> <p>6) Roteiro para a análise do produto educacional.</p>	Análise Temática

Fonte: o autor.

A partir das informações expostas por meio do Quadro 6, tem-se um panorama das principais características desta investigação. No próximo capítulo, apresentamos os resultados, a partir das análises e discussão dos dados.

3 RESULTADOS, ANÁLISES E DISCUSSÕES

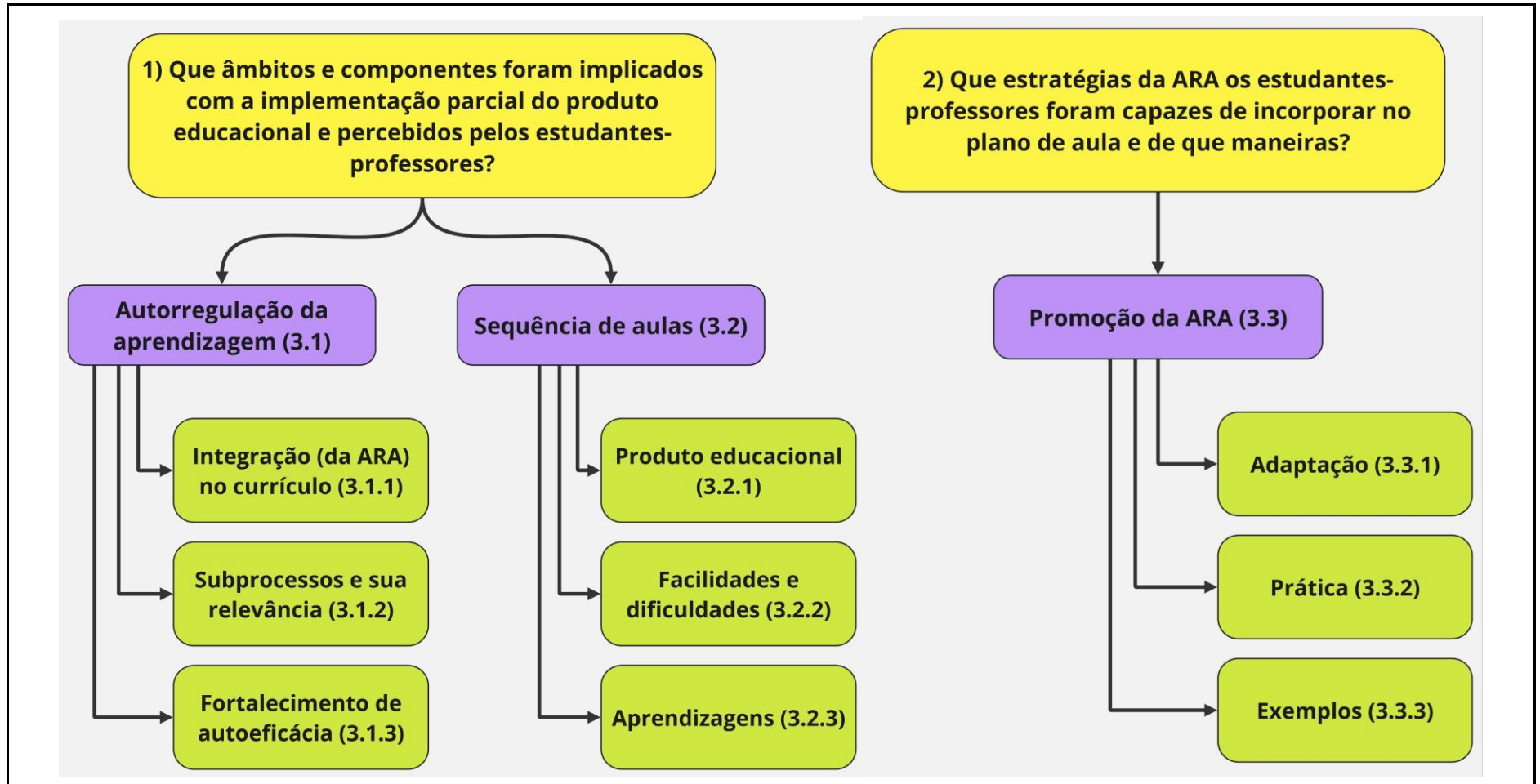
Neste capítulo, apresentamos os resultados, valendo-nos das análises, ao passo que discutiremos alguns aspectos com base na literatura da área, nas perguntas motrizes desta investigação e nos objetivos desta pesquisa.

Partindo das perguntas de pesquisa “Que âmbitos e componentes foram implicados com a implementação parcial do produto educacional e percebidos pelos estudantes-professores?” e “Que subprocessos da ARA os estudantes-professores foram capazes de incorporar no plano de aula e de que maneiras?”, realizamos a análise temática refletindo sobre os dados gerados.

De um modo geral, a análise temática realizada revelou três grandes temas, que corresponderam aos âmbitos da primeira pergunta de pesquisa: autorregulação da aprendizagem, sequência de aulas e promoção da ARA, portanto este será o modo de apresentação das análises. Além disso, as análises demonstraram a necessidade de elaborar subtemas para abranger os principais aspectos de cada um dos temas, ou seja, os componentes de cada âmbito.

Dessa maneira, no que tange ao primeiro tema/âmbito, a autorregulação da aprendizagem, encontramos evidências nos excertos de que os estudantes-professores defendem sua integração no currículo (primeiro componente), apontam razões para relevância de seus subprocessos (segundo componente) e sugerem um fortalecimento de autoeficácia (terceiro componente). No que se refere ao segundo tema/âmbito, a sequência de aulas, descrevemos a avaliação dos estudantes-professores sobre o produto educacional (primeiro componente), expomos as facilidades e dificuldades que eles relataram longo do percurso (segundo componente) e também os aspectos relacionados às aprendizagens deles (terceiro âmbito). No que concerne ao terceiro tema/âmbito, a promoção da ARA, analisamos de que maneiras as atividades elaboradas pelos estudantes-professores poderiam ser classificadas (primeiro componente), descrevemos as atividades que eles elaboraram (segundo componente) e finalizamos com as análises dos relatos deles sobre as impressões de se adaptar o plano de aula na sequência de aulas (terceiro componente). A seguir, a relação hierárquica entre perguntas de pesquisa, temas e subtemas pode ser observada na Figura 22.

Figura 22 – Relação entre as perguntas da pesquisa, grandes temas e subtemas nesta investigação



Fonte: o autor.

Nesse sentido, apresentamos os dados, resultados e discussões nas seções e subseções seguintes.

3.1 AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Para discorrer sobre quais posicionamentos e crenças concernentes à autorregulação da aprendizagem emergem os subtemas, identificamos os seguintes: o primeiro é o posicionamento favorável à integração da ARA no currículo do curso de Letras-Ingês; o segundo são os motivos para a relevância dos subprocessos da autorregulação da aprendizagem; e o terceiro é a indicação do fortalecimento das crenças de autoeficácia.

3.1.1 Integração no currículo

As análises apontam que o posicionamento dos estudantes-professores quanto à autorregulação da aprendizagem é que ela deveria ser integrada ao currículo, ora com disciplinas sobre ensino e aprendizagem, ora como uma disciplina específica sobre os conceitos da autorregulação da aprendizagem.

Observamos que 15 dos 16 estudantes que responderam ao questionário final, ou seja, 93,75%, afirmam que a autorregulação possui importância no que tange aos currículos dos cursos. Diversos fatores da ARA foram ressaltados pelos estudantes-professores para justificar seus posicionamentos, tais como: o auxílio da autorregulação da aprendizagem para o próprio docente, o fornecimento de meios para se pensar o gerenciamento de sala de aula, a realização de planejamento e monitoramento da aprendizagem, a promoção da autonomia docente e discente, o fornecimento de meios para o autoconhecimento. As análises supramencionadas foram extraídas com base no questionário final. Apresentamos, a seguir, algumas dessas respostas:

É muito importante no que tange a **própria instrução dos professores em formação, a saberem como se autorregular** primeiro para depois conseguir de fato **auxiliar seus alunos de maneira eficaz.** (Omori, ênfases adicionadas)

Muito importante, creio que seja crucial para que possamos **pensar em estratégias de Classroom management** por exemplo. (Sherolayne, ênfases adicionadas)

Creio que seja **importante de ser trabalhada no currículo do curso**, justamente por conta do que citei anteriormente [comentário

anterior: (a ARA) foi de grande importância no meu processo de avaliação do meu próprio rendimento como aluna e também como professora, e também em avaliar o rendimento dos meus alunos] (Cecília, ênfases adicionadas)

Acredito que **seria uma ótima matéria/disciplina de ser trabalhada já no início do curso** em relação com as crenças do que significa ensinar e aprender. (Lucius, ênfases adicionadas)

Acredito que estas estratégias de autorregulação podem ajudar o professor e aluno a **dar passos mais concretos em direção à aprendizagem, e não se perderem**, ou, se se perderem, **saberem como voltar ao foco**. (Daenerys Targeryan, ênfases adicionadas)

Enquanto estudante de letras e futura docente formada na área, acredito que a autorregulação é crucial na formação inicial de professores dentro do curso, pois **capacita os futuros educadores** a desenvolverem **habilidades autônomas de aprendizado** e a **adaptarem estratégias de ensino** conforme as necessidades dos estudantes, assim como **ensiná-los** e **guiá-los** a seguir o mesmo passo. (Alice Barbuda, ênfases adicionadas)

Acho [a ARA] muito importante, a autorregulação possibilita alunos a **lidarem melhor com muitas situações pessoais, e professores em formação também**. (Charlie Spring, ênfases adicionadas)

Nesse sentido, ainda outros estudantes-professores realçaram que os conhecimentos da autorregulação da aprendizagem são benéficos e devem ser integrados ao currículo porque podem munir os professores de estratégias de gerenciamento de turma, por conta do trabalho com crenças sobre o ensinar e o aprender, dos conhecimentos sobre motivação e metacognição, e do desenvolvimento de habilidades autônomas de aprendizagem.

Muito importante, creio que seja crucial para que possamos pensar em **estratégias de Classroom management** por exemplo. (Sherolayne, ênfases adicionadas)

Acredito que seria uma ótima matéria/disciplina de ser trabalhada já no início do curso em relação com as **crenças do que significa ensinar e aprender** (Lucius, ênfases adicionadas)

Eu penso ser muito importante, justamente por ela operar nas **motivações dos estudantes e em estratégias de aprendizagem meta-cognitiva**. (Josh, ênfases adicionadas)

Enquanto estudante de Letras e futura docente formada na área, acredito que a autorregulação é crucial na formação inicial de professores dentro do curso, pois capacita os futuros educadores a desenvolverem **habilidades autônomas** de aprendizado e a **adaptarem estratégias de ensino** conforme as necessidades dos estudantes, assim como **ensiná-los** e **guiá-los** a seguir o mesmo passo. (Alice Barbuda, ênfases adicionadas)

Ademais, pudemos compreender que relevância as estratégias de aprendizagem da ARA poderiam apresentar para docentes em sua formação. Nós obtivemos os resultados que 15 dos 16 estudantes-professores (93,75%) acreditam que esse estudo é fundamental na formação inicial de futuros professores. A partir da questão “Na sua opinião, qual é a importância das estratégias de aprendizagem na formação inicial de futuros professores?”, pudemos conhecer a perspectiva dos participantes a respeito. Obtivemos diversas respostas dos estudantes-professores, e registramos e comentamos algumas delas a seguir:

[...] é de extrema importância, pois como um futuro professor formado irá ensinar algo para seus alunos **se nem ao menos esse professor (a) conseguiu estudar**, ou sequer aprender sobre o tópico em sua graduação?! (Omori, ênfases adicionadas)

Super necessário, **saber reconhecer e instruir os alunos a respeito dessas estratégias** é imprescindível para nossa formação (Sherolayne, ênfases adicionadas)

Eu penso que elas são fundamentais para que professores possam compreender melhor **quais estratégias de ensino-aprendizagem possam ser mais eficientes** em detrimento de outras, e também para que possam transformar as suas práticas. (Josh, ênfases adicionadas)

Estratégias de aprendizagem são algo que podem ajudar a facilitar nosso próprio aprendizado, a graduação é por vezes difícil com conteúdos complexos e você **ter uma estratégia pra estudar o que você tem dificuldade pode facilitar muito a sua vida na faculdade**. (Isis, ênfases adicionadas)

Acredito que estratégias, no geral, servem para orientar as pessoas sobre como guiar os estudos. Para os professores, este passo é importante pois **devemos sempre nos aprimorar**, mas, principalmente, para que **possamos guiar nossos alunos neste processo autônomo de aprendizagem**. (Daenerys Targeryan, ênfases adicionadas)

As Estratégias de Aprendizagem obviamente são essenciais na formação de futuros professores, pois **capacitam o professor a personalizar o ensino** com base na necessidade de cada turma e seus estudantes, **promovendo a autonomia** dos alunos e **estimulando a resolução de problemas**. (Alice Barbuda, ênfases adicionadas)

Nas respostas supramencionadas, observa-se a colocação de diversos fatores positivos que o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem na formação inicial de professores pode proporcionar. Dentre eles estão: o conhecimento sobre as estratégias tanto para si quanto para orientação de seus

futuros alunos; o reconhecimento da versatilidade das estratégias, podendo ser mais ou menos eficientes de acordo com o contexto; a melhora da vida acadêmica; o aprimoramento profissional; o potencial para promover a autonomização de discentes; a personalização do ensino; e o estímulo à resolução de problemas.

Convergindo com as respostas que os estudantes-professores apresentam, Rosário e Polydoro (2014), embasados em Rosário e colaboradores (2008), argumentam que o trabalho com a autorregulação da aprendizagem é um processo que

[...] não é importante só para o aluno. Também é importante que o professor domine-o, não apenas para andaimar o investimento dos alunos no processo de autorregulação de sua aprendizagem, mas especialmente para o próprio exercício da docência, pois ensinar envolve sistematicamente escolha e controle, os dois pilares da autorregulação (Rosário; Polydoro, 2014, p. 50).

Os estudantes-professores mencionaram, ainda, que é importante que os próprios professores sejam autorregulados para que depois possam contribuir para a autorregulação dos alunos, o que converge com as orientações de especialistas (por exemplo, Ganda; Boruchovitch, 2019; Boruchovitch; Gomes, 2019b).

[...] é muito importante no que tange a própria instrução dos professores em formação, a **saberem como se autorregular primeiro** para depois conseguir de fato auxiliar seus alunos de maneira eficaz. (Omori, ênfases adicionadas)

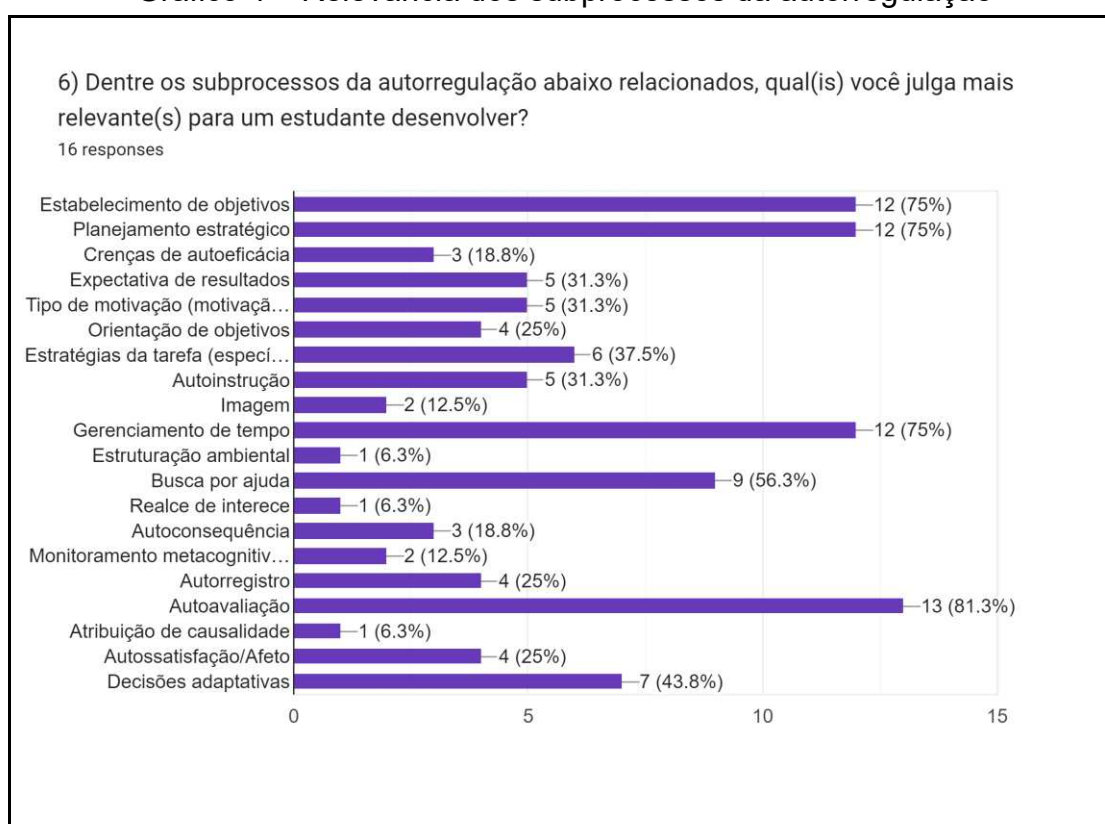
Podemos concluir, com base nas análises, que os estudantes-professores acreditam que a autorregulação é relevante para integrar o currículo de professores em formação inicial por dois principais motivos: o primeiro refere-se ao sujeito enquanto estudante que precisa ser bem-sucedido em diversas disciplinas para obter êxito; o segundo é referente ao aprimoramento da prática docente do futuro professor, na medida em que possibilita conscientização acerca da temática e melhoria na instrução e orientação dos alunos.

3.1.2 Subprocessos e sua relevância

É pertinente a noção de por que os estudantes-professores acreditam que os subprocessos da autorregulação da aprendizagem são importantes, porquanto essa reflexão pode servir para novas aplicações do produto educacional, bem como novas intervenções sobre a aprendizagem autorregulada.

Por isso, acreditamos que um dado interessante foi sobre a apreciação dos estudantes-professores no que tange aos subprocessos da autorregulação da aprendizagem (Gráfico 4). Ao serem questionados a respeito da importância de determinadas estratégias, a autoavaliação ficou em primeiro lugar, na opinião de 81,3% dos participantes; em segundo lugar, ficaram empatados o estabelecimento de objetivos, o planejamento estratégico e o gerenciamento de tempo; em terceiro lugar, ficou a busca por ajuda. É importante ressaltar que os estudantes-professores podiam optar por mais de um subprocesso nessa questão.

Gráfico 4 – Relevância dos subprocessos da autorregulação



Fonte: O autor (Questionário Final).

Este resultado mostra-se relevante em relação à pesquisa de Nogueira (2023), que, ao avaliar uma unidade de um livro didático com o olhar dos processos da autorregulação, verificou que não havia nenhuma atividade que promovesse a fase da autorreflexão. Nesse sentido, essa importância da autoavaliação em diferentes vertentes (como é abordado mais abrangentemente na seção 3.1) pelos estudantes-professores, pode demonstrar um aspecto interessante da formação de professores: ensinar a fazer autoavaliação e a promovê-la no dia a dia das

atividades em sala de aula, mesmo quando o livro didático não aborda esse subprocesso.

No que se refere às implicações da autorregulação da aprendizagem, os estudantes-professores relataram aproveitamentos de duas ordens: pessoal e profissional. Ressalta-se, nesta análise, um dos nossos princípios pedagógicos que pode ser recuperado na Figura 12: as atividades bifuncionais. Nesse sentido, emergiram das respostas dos estudantes-professores tanto uma melhora na prática docente como na experiência de se estudar.

Foi de grande importância no meu processo de **avaliação do meu próprio rendimento como aluna e também como professora**, e também em avaliar o rendimento dos meus alunos (Cecília, Ênfases Adicionadas).

No que tange a Autorregulação, pude me tornar **mais consciente da minha prática** tanto em relação aos meus alunos quanto em relação aos meus planejamentos e trabalho fora da sala de aula. A Unidade didática [sequência de aulas] me trouxe a possibilidade de nomear alguns aspectos inerentes à minha prática docente, que tornaram-se mais consciente após a unidade (Ana Catarina,

Como uma pessoa com TDAH, com muita dificuldade em focar e me manter motivada por muito tempo em tarefas, a unidade me ajudou muito a **me direcionar dentro dos meus estudos**. Claro que meus problemas não foram todos resolvidos da noite para o dia, mas foi o início de um processo de entendimento (Joana, Ênfases Adicionadas).

Em todas as respostas se destaca a temática do autoconhecimento, passando pelo conceito de *agência* com uma expectativa de autoaprimoramento, como no dado da Namaria, que ressalta a consciência das expectativas de resultados como meio para uma tomada de decisão (agência) e um pensamento de melhora em situações futuras. De modo semelhante, Omori relata que as estratégias da tarefa o fizeram refletir sobre as questões relacionadas à sua própria aprendizagem e, com os conhecimentos da autorregulação, aprimorou-se o arcabouço de técnicas de estudo que são melhores para ele (autoconhecimento).

Acredito que o "outcome expectations", pois jamais pensei sobre o tópico de maneira sistemática. Pensar de antemão o que espero de mim e do produto final de uma atividade me ajuda a **escolher as melhores estratégias e o foco dos processos de produção e aprendizagem** (por exemplo, se necessito saber apenas o contexto de um artigo ou conhecer conceitos e teorias dele, minhas estratégias de leitura serão diferentes). (Namaria, ênfases adicionadas)

Creio que tenha sido a definição de estratégias, ou mais especificamente, a definição de estratégias de aprendizagem, pois logo que descobri sobre **eu comecei a me questionar sobre meus métodos e se eu fazia algo**. De qualquer modo, após pensar muito sobre eu **acabei encontrando um método de estudo que funciona para mim** e por conta desse motivo eu posso dizer que esse subprocesso foi o mais relevante para mim. (Omori, ênfases adicionadas)

Semelhantemente, Sherolayne destaca o papel da afetividade no processo de aprendizagem por meio da autoavaliação; enquanto Alice Barbuda já destacou o aspecto da manutenção do foco e da motivação; Isabela, por sua vez, realça o tipo de motivação por conta da sua relevância, especialmente no cenário acadêmico.

Eu gosto da autoavaliação pois podemos **identificar como nos sentimos** com relação ao nosso próprio aprendizado e com base nisso **tomar as medidas necessárias**. (Sherolayne, ênfases adicionadas)

Acredito que o tipo de motivação e o planejamento estratégico foram os mais relevantes para mim. Pude **compreender melhor os processos de aprendizagem** para se **manter o foco e a motivação** através de interesses mais pessoais e de um **planejamento mais organizado e realista**. (Alice Barbuda, ênfases adicionadas)

Algo relacionado sobre a motivação, não me lembro exatamente de qual parte ela fazia parte. Para mim foi relevante porque **considero fundamental para realização de qualquer atividade**, principalmente acadêmica. (Isabella, ênfases adicionadas)

Todos os três participantes supramencionados realçaram o aspecto da tomada de decisão mais bem informada com base na autorreflexão que a autorregulação da aprendizagem pode embasar. No próximo agrupamento de participantes também se observa casos semelhantes, porém realça-se o aspecto da autorregulação no ofício docente.

Charlie Spring, em seu plano de aula inicial, já se evocava um pouco sobre as emoções, então, com a questão da sequência de aula sobre a autorregulação da aprendizagem, ele afirma que seu plano de aula foi aperfeiçoado com base nos conhecimentos construídos.

Acredito que foi o sub processo de self-satisfaction pois foi o que mais combinou com o plano de aula que eu havia preparado, e **pude aprimora-lo** com base nele (Charlie Spring, ênfases adicionadas)

Enquanto isso, a conscientização sobre o tema é relatada por Lucius, que aponta o subprocesso de planejamento estratégico como algo já relacionado a sua

atuação docente. Outros apontamentos sobre a prática são o auxílio teórico no momento de se planejar aulas (Isis), ação e intervenção docente (Daenerys), o autodirecionamento para o alcance de objetivos (Anne).

Acredito que o mais penso ser essencial e **mais relacionado a minha própria prática de planejamento de aulas** seja o subprocesso de Strategic planning. (Lucius, ênfases adicionadas).

Eu gostei bastante de self motivation e self judgment. São processos que eu acredito que **possam me ajudar bastante em minhas próprias aulas**. (Isis, ênfases adicionadas)

Setting goals, porque acredito que sem este passo, não é possível **delinear um plano de ação e de aulas que sejam plausíveis**. (Daenerys Targeryan, ênfases adicionadas)

Estabelecimento de objetivos e planejamento estratégico. Pois assim, **os alunos conseguem se guiar**, visando um **objetivo final que pretendem alcançar**. (Anne, ênfases adicionadas)

Em sentidos um pouco diferentes dos anteriormente mencionados, Ana Catarina afirma já ter implementado em suas aulas os subprocessos de planejamento estratégico e de autoavaliação, dando ênfase também ao subprocesso do gerenciamento de tempo. Em outro sentido, Joana relata que o tema da autorregulação da aprendizagem, em especial a busca por ajuda, levou-a a ter um olhar mais direcionado para os resultados dos estudantes que recorrem ou não a essa estratégia.

Acredito que o Goal-setting e o Self-assessment tenham sido os mais relevantes pois foram aqueles que **implantei na minha prática docente** e de fato me **trouxeram resultados os quais ou pude documentar**. Também acredito que o gerenciamento de tempo também seja de extrema importância, já que também me **ajudou na organização das aulas**. (Ana Catarina, questionário final)

Acredito que pessoalmente o subprocesso que mais me chamou atenção foi o "help-seeking". Me identifiquei muito em acontecimentos **com meus próprios alunos**, vendo a diferença entre alunos que buscam ajuda naquilo que estão com dificuldades e aqueles que buscam lidar com suas dificuldades sozinhos. (Joana, questionário final)

Na próxima seção, trazemos outro aspecto que emergiu dos dados sobre a autorregulação da aprendizagem: os indícios do fortalecimento das crenças de autoeficácia.

3.1.3 Crenças de autoeficácia fortalecidas

O terceiro subtema indicado e relacionado à ARA diz respeito a relatos que indicam aumento nas crenças de autoeficácia. Destacamos dois temas em que os estudantes-professores relataram se sentirem mais bem preparados para agir: a elaboração do plano de aula e a eficácia no estudar.

Quanto à elaboração de um plano de aula, 12 dos 16 participantes afirmaram que se sentem mais preparados para elaborar planos de aula. Alguns relatos apontam para aulas mais significativas para a vida do aluno, aumento da compreensão global da estruturação, adaptação e implementação de planos de aula.

Sim, consigo confeccionar planos de aula que sejam mais aprofundadas, com enfoque não apenas na língua, mas que também tenha um **significado na vida do aluno** (Charlie Spring, ênfases adicionadas)

Sim, com certeza! Acredito que estou mais preparada para elaborar um plano de aula após o estudo da nossa unidade didática. Como tivemos a chance de nos aprofundar em diversos elementos teóricos, estratégias de aprendizagem e processos autorregulatórios, que acredito ter elaborado **uma compreensão mais tangível sobre como estruturar, implementar e/ou adaptar planos de aula de maneira eficaz**. (Alice Barbuda, ênfases adicionadas)

Outros relatos realçam a ampliação dos conhecimentos sobre a criação de objetivos de aprendizagem, a aprendizagem de novos elementos que podem ser incluídos no plano de aula e a própria implementação das estratégias de autorregulação. Ressalta-se, também, a preocupação com a elaboração de aula mais eficazes, seja por meio de objetivos, de elementos a serem trabalhados ou de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, como podem ser vistos nos relatos a seguir:

Sim, com certeza. Pois agora eu consigo **pensar em objetivos mais claros**. (Josh, ênfases adicionadas)

Sim. Esse unidade reforçou coisas que eu já sabia e **me ensinou novos elementos**. (Isis, ênfases adicionadas)

Sim, pelo menos no que diz respeito à **aplicação de estratégias de autoregulação**, visando a melhoria do aprendizado dos alunos em sala de aula. (Namaria, ênfases adicionadas)

Ainda sobre a elaboração do plano de aula, dos 4 estudantes-professores que relataram que não se consideram mais bem preparados, temos Ana Catarina,

que relata não uma melhora na elaboração do plano de aula em si, mas melhoras na autoconsciência e no gerenciamento de tempo. No mesmo sentido, Joana aponta um crescimento, mas relata não ter certeza se foi oriundo da prática docente ou da sequência de aulas. Daenerys diz que não consegue avaliar, e Isabella já relata que se sente no mesmo nível anterior.

No que se refere à eficácia do ato de estudar, 14 dos 16 estudantes-professores revelaram que se sentem mais capazes de estudar depois da sequência de aulas sobre a aprendizagem autorregulada. Os ganhos são variados, visto que observamos nos dados a regulação da procrastinação, o uso efetivo de estratégia e a busca pelas estratégias

Sim, sou o tipo de aluno que costuma procrastinar, e as estratégias vistas em sala me ajudarão a **regular** isso (Charlie Spring, ênfases adicionadas)

Sim, embora pareça algo óbvio, eu desconhecía a importância dessas ferramentas de auto regulação e agora creio que irei **usa-las** com muito mais frequência. (Gabriel, ênfases adicionadas)

Sim, aprendi a **testar e buscar implementar** aquilo que **me faz bem** e **aperfeiçoar** minhas técnicas. (Sherolayne, ênfases adicionadas)

Além disso, no relato de Alice Barbuda aparece o movimento cíclico da autorregulação da aprendizagem, uma vez que ela afirma sobre o planejamento na definição de metas, a reflexão sobre o progresso que é o monitoramento e o ajuste do plano, que envolve automação.

Sim! A unidade didática sobre autorregulação me ajudou com estratégias mais eficazes para estudar de forma autônoma e estratégica. Me sinto mais capaz de elaborar o aprendizado com **metas claras, ajustar meu plano** de estudo conforme necessário e **refletir sobre meu progresso**, contribuindo para uma abordagem mais eficiente e focada nos estudos. (Alice Barbuda, ênfases adicionadas)

Ademais, no que tange às análises sobre autorregulação da aprendizagem, podemos concluir que os estudantes-professores que participaram desta pesquisa:

a) acreditam que a autorregulação deve fazer parte do currículo dos cursos de Letras-Inglês, tendo em vista a relevância para os estudantes-professores tanto no papel de estudantes quanto no papel de professores; b) consideram muito relevantes os subprocessos de autoavaliação, estabelecimento de objetivos, planejamento estratégico, gerenciamento de tempo e busca por ajuda, especialmente para o desenvolvimento de dois grandes princípios: o

autoaprimoramento do estudo e a aplicação desse conhecimento nas aulas para benefício dos alunos; e c) houve o fortalecimento das crenças de autoeficácia em relação à elaboração de um plano de aula e ao ato de estudar.

A próxima seção trata da sequência de aulas e de seus desdobramentos nas vozes dos estudantes-professores.

3.2 SEQUÊNCIA DE AULAS

Faz-se necessário lembrar que o termo *sequência de aulas* neste trabalho se refere às aulas lecionadas no 4º ano do curso de Letras-Ingês. Nesse sentido, a sequência de aulas, em nossa análise, ficou dividida em três temas: produto educacional, facilidades e dificuldades e experiência. Para o primeiro, consideramos a avaliação dos estudantes sobre o *e-book*; para o segundo, que pontos contribuíram ou prejudicaram os estudantes nas sequências das aulas; e, no terceiro, quais foram os resultados dessa experiência para os estudantes-professores.

3.2.1 Produto Educacional

Nesta seção, analisamos a avaliação dos estudantes-professores no que tange ao produto educacional. O primeiro eixo da avaliação do produto é o de princípios norteadores, que são as questões mais gerais e basilares do ensino de línguas. As perguntas versam sobre práticas sociais, trabalho colaborativo entre os alunos e entre alunos e professores, visão de aprendizagem, público-alvo e coerência no conjunto das atividades.

Como pode ser observado no Quadro 7, os estudantes-professores acreditam que o produto educacional leva em conta as práticas sociais, bem como o trabalho colaborativo entre alunos e professores. Além disso, a aprendizagem leva em consideração a prática do *scaffolding*²⁰ e *feedback*²¹, bem como se as atividades da unidade didática estão bem articuladas.

²⁰ “O ‘*scaffolding*’ refere-se a técnicas instrucionais usadas por professores, ou parceiros mais experientes, como apoio temporário para que os aprendizes obtenham progressivamente compreensão sobre como realizar determinada tarefa e possam, posteriormente, realizá-la de modo independente” (Figueiredo, 2019).

²¹ Estamos considerando *Feedback* como uma devolutiva que retroalimenta a aprendizagem, perspectiva que se alinha a Brookhart (2017, p. 10, tradução nossa): “o *feedback* do professor é um conjunto de informações externas que, juntamente com as informações internas dos próprios estudantes, ajudará os estudantes a decidirem onde eles estão em relação aos objetivos de aprendizagem que eles necessitam ou querem cumprir e o que eles farão em seguida”.

Quadro 7 – Respostas dos participantes sobre o produto educacional no que tange à “Seção 1: Princípios norteadores”

SEÇÃO 1: PRINCÍPIOS NORTEADORES	
Crítérios	Resultados
1. A visão de linguagem adotada leva em conta práticas sociais de uso por meio da LE.	90,90% sim 09,10% parcialmente
2. A visão de aprendizagem considera a importância do trabalho colaborativo entre alunos e alunos e professor.	90,90% sim 09,10% parcialmente
3. A visão de aprendizagem adotada leva o aluno a apropriar-se da importância do <i>scaffolding</i> e <i>feedback</i> .	81,82% sim 18,18% parcialmente
4. Os assuntos explorados são adequados ao público-alvo.	63,64% sim 36,36% parcialmente
5. As várias atividades interligam-se entre si, levando em conta um eixo articulador adotado pela unidade como um todo.	81,82% sim 18,18% parcialmente
Comentários sobre essa seção	
<ul style="list-style-type: none"> - “As atividades se articulam na unidade uma vez que utiliza os conceitos de self-regulated learning aos mesmo momento que nos ensina o que é SRL.” (Rita Rox, unidade 1) - “Há atividades com interação entre alunos e professores e foco no <i>scaffolding</i>.” (Gabriel, unidade 1) - “Muito bom, o livro didático demonstra uma ótima aproximação estudante-professor, os conteúdos no geral levam em consideração a experiência própria dos estudantes e utilizam atividades como práticas sociais também.” (Omori, Unidade 2) - [Sobre o item 1] “As atividades são todas voltadas ao contexto de sala de aula com poucos textos de apoio de gêneros ‘não acadêmicos’. No entanto, há diversos momentos de ‘simulação’, ponto principal do ‘imaginar’ da prática social”. (Namaria, unidade 2) - “O público-alvo para a realização das atividades da unidade 3 são quais? Não foi citado explicitamente creio eu. Gostei muito de como os exercícios/atividades dialogam entre si através da unidade. Existem muitas atividades também onde o trabalho em pares/grupos se faz presente, o que é muito importante.” (Lucius, unidade 3) - “Acredito que o material poderia se beneficiar de exemplos mais práticos junto à teoria apresentada” (Ana Catarina, unidade 3). - “Não são muito claros nas atividades os conceitos de <i>scaffolding</i> e <i>feedback</i>, apenas leitura.” (Daenerys Targeryan, unidade 4) 	

Fonte: o autor.

Podemos observar que a visão de linguagem, a visão de aprendizagem e a articulação entre as unidades foram os aspectos que tiveram mais aderência para os respondentes. Acreditamos que a não linearidade das aulas em relação ao produto educacional em sua completude acarretou os índices mais baixos das avaliações, tais como as questões de *scaffolding* e *feedback*, visto que adaptações precisaram ser feitas por conta das contingências, em especial, de tempo.

Outro ponto importante é a questão do público-alvo, uma vez que as atividades eram bifuncionais, ou seja, ora eram direcionadas a eles enquanto estudantes e ora os tratavam enquanto professores. Nesse sentido, como tínhamos um grupo heterogêneo que trabalhava como professores com alunos de diferentes idades e em diferentes contextos, acreditamos que alguns estudantes podem ter pensado em seus alunos como sendo o público-alvo do material. A partir desse resultado, acrescentamos o público-alvo do material na parte da introdução do livro de forma explícita.

Referente à segunda seção, aspectos gráfico-editoriais, observamos que os estudantes-professores avaliaram o *e-book* como tendo um projeto gráfico-editorial adequado para o ensino e a aprendizagem; a diagramação é adequada e a numeração das páginas é de fácil visualização. Esses são os principais critérios positivos da análise (Quadro 8).

Quadro 8 – Respostas dos participantes sobre o produto educacional no que tange à “Seção 2: Aspectos Gráfico-Editoriais”

SEÇÃO 2: ASPECTOS GRÁFICO-EDITORIAIS	
Critérios	Resultados
6. A obra como um todo apresenta um projeto gráfico-editorial adequado para fins didáticos.	90,90% sim 09,10% parcialmente
7. As unidades apresentam uma diagramação adequada aos seus propósitos didáticos.	81,82% sim 18,18% parcialmente
8. A hierarquia de títulos e subtítulos é claramente realçada e foram utilizados elementos tipológicos ou gráficos para indicá-la.	45,45% sim 54,55% parcialmente
9. A numeração das páginas está em posição de destaque e de fácil visualização.	100% sim
10. Há coerência de normas gráficas (tipos e tamanhos de fontes, elementos de destaque, etc.) ao longo da unidade.	72,73% sim 27,27% parcialmente
11. Os elementos gráficos (tabelas, gráficos, linhas, boxes) contribuem para maior clareza e precisão da informação veiculada.	72,73% sim 27,27% parcialmente
Comentários sobre essa seção	
<ul style="list-style-type: none"> - “Os elementos gráficos foram muito úteis para organizar o que foi estudado. Entretanto, levando em consideração os critérios 8 e 10 poderiam melhorar quanto ao destaque dado para as fontes e hierarquia de títulos e subtítulos.” (Rita Rox, unidade 1) - Achei a unidade bem organizada e coesa, o que contribuiu para não me sentir perdido.” (Gabriel, unidade 1) - O único comentário que eu gostaria de fazer quanto a essa seção é que os títulos e subtítulos poderiam ter uma fonte um pouco melhor, ela é muito fina e pequena.” (Omori, unidade 2) - “Poderia haver mais espaçamento entre os parágrafos em parte de exercício (exemplo, pg. 81, 84). O <i>layout</i> e apresentação das páginas é simples, o que ajuda no foco e facilidade na procura de informações.” (Namaría, unidade 2) - “Encontrei um pouco de dificuldade para encontrar a unidade proposta, acredito que poderia ser mais dividida e destacada com um index, e suas respectivas páginas (da unidade). Também creio que algumas imagens poderiam ser melhoradas, no sentido de aumentar na quantidade para melhor ilustração e no tamanho para serem melhor organizadas.” (Lucius, Unidade 3) - “Alguns elementos, como a intitulação das unidades podem ser muito sutis em se tratando da distribuição digital deste material (cor e tamanho).” (Ana Catarina, Unidade 3) - “A formatação está boa, porém, devido a quantidade de textos nesta unidade, seria bom que o design fosse misto, juntamente com quadros e caixas para que ficasse mais dinâmica e não tão extensa a leitura.” (Daenerys Targeryan, unidade 4) 	

Fonte: o autor.

Os três itens com mais avaliações de serem ‘parcialmente atendidos’ são, respectivamente, sobre a hierarquia de títulos e subtítulos, a coerência de normas gráficas e os elementos gráficos. Acreditamos que esses itens estão intrinsecamente conectados. Após o recebimento dessa avaliação dos estudantes-professores, trabalhamos no aprimoramento de alguns dos elementos gráfico-editoriais do e-book. Apresentamos, a seguir, na Figura 23, algumas dessas alterações.

Figura 23 – Mudança da relação de título e subtítulo antes e após a avaliação dos estudantes-professores.

Antes:

SELF-REGULATED LEARNING: INTRODUCING SOCIAL COGNITIVE THEORY AND SELF-REGULATED LEARNING

CONCEPTUALIZING

1 - Read an explanation about Social Cognitive Theory and then try to complete the sentence below in your own words.

The sentence to be completed is:

Social Cognitive Theory is _____

_____.

Depois:

SELF-REGULATED LEARNING:
Introducing Social Cognitive Theory and self-regulated learning

CONCEPTUALIZING

1 - Read an explanation about Social Cognitive Theory and then try to complete the sentence below in your own words.

The sentence to be completed is:

Social Cognitive Theory is _____

_____.

Fonte: o autor.

O que Lucius chamou de *Index*, após entrevista no grupo focal, ficou evidente que se referia a um sumário. Os estudantes-professores apontaram essa falha na versão inicial do produto educacional. Portanto, na versão final foi criado um sumário com *hiperlinks* que direcionam para a página do tópico em questão, como o apresentamos parcialmente na Figura 24.

Figura 24 – Sumário na parte de apresentação do *e-book*

Table of contents	
Introduction	4
Theoretical Framework	4
The necessity of learning how to operationalize self-regulated learning in the classroom	5
Material overview	7
UNIT 1 - FIRST STEPS	10
Lesson Plan: Class Profile	11
Self-Regulated Learning: Introducing Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning	18
Self-regulated Learning Applied to Teaching: Foreseeing Self-Regulated Learning in Teaching Moments	28
Consolidation	30
Self-Regulated Learning in Science	30
Narrative time	31
Sharing experiences	32
Should I stay or should I go?	32
UNIT 2 - BETTER ENDS START WITH BETTER AIMS	34
Lesson plan: Learning Outcomes or Learning Objectives	35
Self-Regulated Learning: Planning Studies	52

Fonte: o autor.

Nesse sentido, os principais pontos que não alcançaram as expectativas dos estudantes-professores foram na parte dos aspectos gráfico-editoriais. Com as principais alterações expostas acima, acreditamos que esses pontos tiveram suas limitações dirimidas para uma próxima aplicação do produto educacional em questão.

O principal objetivo do produto educacional estava na autorregulação da aprendizagem, então a parte que melhor refletia esses atributos na avaliação do produto didático era a de autonomia dos alunos. Apresentamos os dados no Quadro 9, seguido de discussão sobre ele.

Quadro 9 – Respostas dos participantes sobre o produto educacional no que tange à “seção 3: autonomia dos alunos”

SEÇÃO 3: AUTONOMIA DOS ALUNOS	
Crítérios	Resultados
12. O aluno é incentivado a assumir responsabilidade sobre o seu aprender por meio do estabelecimento de objetivos e/ou propósitos para a aprendizagem e da tomada de decisões.	100% sim
13. Há oportunidades para o aluno refletir sobre seu progresso em relação aos objetivos da unidade (autoavaliações).	100% sim
14. O aluno é incentivado a utilizar os conhecimentos em outras situações de aprendizagem.	72,73% sim 27,27% parcialmente
15. A realização de atividades em grupos é incentivada, realçando-se a importância do trabalho em grupo e a colaboração entre pares.	72,73% sim 27,27% parcialmente
16. Há atividades que favorecem o aluno a apropriar-se de diversas estratégias para aprender mais e melhor.	90,90% sim 09,10% parcialmente
17. O aluno é incentivado a acessar materiais extras fora dos limites da sala de aula (Sugestões de revistas, jornais, livros, filmes ou partes de filmes, programas de TV, DVDs, e sites são fornecidos para este fim).	72,73% sim 27,27% parcialmente
Comentários sobre essa seção	
<ul style="list-style-type: none"> - “Quando comentamos sobre a quantidade de <i>forms</i>, o professor mudou a dinâmica e isso foi bom. As autoavaliações colaboraram positivamente para meu processo de autoavaliação. As atividades em grupo foram momentos frutíferos para troca de ideias. Os outros materiais também foram relevantes para o processo de aprendizagem do conceito e uso do SRL.” (Rita Rox, unidade 1) - “Encontrei a sugestão de artigos para leitura, mas senti falta de algo mais visual, como vídeos, por exemplo. (Gabriel, unidade 1) - “No geral o livro didático é bem interativo, muito bem estruturado, pensa não apenas no professor, mas sim no aluno. O aluno tem muito controle sobre seu próprio aprendizado, as metas e auto-avaliação são muito claras e bem estabelecidas.” (Omori, Unidade 2) - “Há uma diversidade de exercícios práticos que envolvem pesquisa e reflexão, assim como trabalho colaborativa.” (Namaría, Unidade 2) - “Penso fielmente que todos os critérios acima estão de acordo com a Unidade 3 e seu conteúdo” (Lucius, Unidade 3) - “Aqui também senti falta de um pouco mais de aplicação prática em situações reais do nosso cotidiano profissional. Também sinto falta de uma apresentação um pouco mais multimodal do conteúdo abordado.” (Ana Catarina, Unidade 3) - “Achei interessante a atividade em que os alunos possam refletir sobre as atividades em que eles mais gostaram e no porquê, para que possam dedicar mais atividades como estas em seus próprios estudos e para desenvolver para seus alunos também.” (Daenerys Targeryan, Unidade 4) 	

Fonte: o autor.

É importante ressaltar o potencial da autorregulação da aprendizagem para agência/autonomia²² e como essa seção da avaliação obteve maiores resultados positivos por parte dos estudantes-professores. Três dos aspectos basilares da autorregulação da aprendizagem são a responsabilização pela própria aprendizagem, o uso da metacognição e o uso das estratégias de aprendizagem.

Nesse sentido, os dados foram assertivos ao apontar que as melhores avaliações foram com relação aos critérios de “incentivo a assumir responsabilidade sobre o seu aprender” (100% dos respondentes), “oportunidades para o aluno refletir sobre seu progresso em relação aos objetivos da unidade” (100% dos respondentes) e “favorecimento à apropriação de diversas estratégias para aprender mais e melhor” (90,90% dos respondentes).

Acreditamos que os aspectos da ARA mencionados são representados nos critérios que receberam avaliação positiva dos estudantes-professores que utilizaram o material e tiveram a oportunidade de avaliar uma unidade didática inteira.

Além disso, interpretamos que o resultado afirmativo um pouco inferior, de 72,73%, no item 14, “O aluno é incentivado a utilizar os conhecimentos em outras situações de aprendizagem”, pode ter se dado em razão da não linearidade de utilização do produto educacional por falta de tempo hábil. Já com relação ao item 15, “A realização de atividades em grupos é incentivada, realçando-se a importância do trabalho em grupo e a colaboração entre pares”, acreditamos que ou houve menos atividades em grupos do que os estudantes-professores esperavam ou menos do que eles conseguiram perceber. No item 16, “O aluno é incentivado a acessar materiais extras fora dos limites da sala de aula (Sugestões de revistas, jornais, livros, filmes ou partes de filmes, programas de TV, DVDs, e *sites* são fornecidos para este fim)”, o pesquisador também observou que não havia vídeos sobre o assunto abordado em todas as unidades. Sobretudo, como a avaliação nesses itens não foi menor que 50%, optamos por não as alterar.

Além das três seções de análise mencionadas, havia um espaço no Roteiro para Análise de Material Didático (Apêndice H) para os estudantes-professores

²² Apesar de divergências teóricas que podem haver entre as duas terminologias, procuramos aproximá-las por conta da nomenclatura usada por Dias (2009), uma vez que a agência pode ser um aspecto-chave da autorregulação. Além disso, Bandura define autorregulação como a capacidade que temos de autodirecionar nosso comportamento para alcançar nossos objetivos (Bandura, 1986, p. 335) e uma das definições de autonomia é “a necessidade de autorregular as próprias experiências e ações” (Ryan; Deci, 2017, p. 10).

comentarem sobre aspectos gerais para a melhoria do material. A questão que mais se destacou foi a ausência de imagens ao longo das unidades. Na sequência, os comentários sobre a diferenciação de títulos e subtítulos e disposição dos textos são apresentados, como pode ser observado no Quadro 10.

Quadro 10 – Respostas dos participantes sobre o produto educacional no que tange a sugestões de melhora

Tem alguma sugestão para melhorar este material?
- “O Material é muito bom, no entanto, acho que seria mais ‘amigável’, se tivesse mais imagens. ” (Gabriel, Unidade 1)
- O material como um todo é bom e completo; o material utiliza várias fontes e atividades para estimular os estudantes. Porém, alguns aspectos podem ser melhorados. Entendo a importância da leitura e da contextualização, mas a quantidade de textos às vezes acho por desmotivar a leitura; principalmente pelo fato de meios multissemióticos . Em resumo, as páginas e as leituras tornam maçantes.” (Alice Barbuda, Unidade 1)
- “Novamente, o material como um todo é realmente muito bom e útil, desde seu conteúdo até sua linguagem, a única coisa que eu mudaria era a fonte dos títulos e subtítulos.” (Omori, Unidade 2)
- “Acredito que o material como um todo ficou ótimo, só colocaria talvez mais algumas imagens e representações visuais para auxiliar a compreensão, além de dividir mais destacadamente as unidades e suas seções.” (Lucius, Unidade 3)
- “Em geral, senti falta de maior aplicação prática em situações do nosso cotidiano profissional. Acredito que exemplos mais concretos poderiam enriquecer a compreensão teórica, tornando o conteúdo mais relevante para a nossa prática diária. Além disso, uma apresentação mais multimodal do conteúdo, explorando diferentes formatos para aprimorar a assimilação das informações poderia tornar o aprendizado mais dinâmico e envolvente.” (Ana Catarina, unidade 3)
- “ Incluir imagens ilustrativos para ficar mais atraente.” (Sherolayne, Unidade 4)
- “Melhorar a disposição quando há muitos textos para tornar a leitura mais dinâmica. Apesar disso, as atividades são interativas e bem construídas.” (Daenerys Targeryan, Unidade 4)

Fonte: o autor.

Levando em consideração os apontamentos, a fim de melhorar a localização e visualização dos objetivos de aprendizagem dentro das unidades, bem como deixar o *e-book* com mais figuras e mais atrativo, alocamos os objetivos na página inicial de cada unidade utilizando imagens e destacamos os títulos das unidades, como pode ser observado na Figura 25:

Figura 25 – Exemplo de diagramação da primeira página de unidade



UNIT 1 - FIRST STEPS

Lesson objectives according to each section:

LESSON PLAN SECTION

- To understand the lesson plan item Class Profile;
- To build a class profile.

SELF-REGULATED LEARNING (SRL)

- To get to know Social Cognitive Theory;
- To define self-regulated learning.

SELF-REGULATED LEARNING APPLIED TO TEACHING

- To reflect on the connection between the theory of self-regulated learning and the English teacher's practice.

CONSOLIDATION

- To reflect on a research on self-regulated learning;
- To associate self-regulated issues in a narrative;
- To identify and share experiences about self-regulated learning.

Fonte: o autor.

Portanto, no que se refere ao produto educacional (*e-book*), pode-se afirmar que os três eixos de avaliação receberam alto índice de apreciação positiva (94,11%, ou seja, 16 de 17 itens alcançaram resultados positivos), tendo um único critério que ficou abaixo de 50% de aprovação: o de hierarquização/diferenciação entre os títulos e subtítulos, dentro do eixo 'Aspectos gráfico-editoriais'. Por outro

lado, confirma-se o potencial do produto educacional para a promoção da autorregulação da aprendizagem, por meio dos critérios sobre a responsabilização da própria aprendizagem e reflexão sobre a própria aprendizagem, que foram os itens que receberam 100% de avaliação positiva, no eixo 'autonomia'.

Em contrapartida, o ponto menos favorável do produto educacional foi a falta de imagens. Apesar de termos tomado algumas medidas para dirimir efeitos negativos deste item, acreditamos que poderia haver mais imagens e vídeos ao longo das explicações dos conceitos, porém, por limitações de tempo desta pesquisa, não foi possível tais acréscimos.

Sobretudo, a partir dos dados obtidos, fizemos uma lista com as questões que tiveram alterações da primeira para a última versão do produto educacional, quais sejam: correção gramatical, acréscimo de sumário e *hiperlink* para as unidades, melhoria das representações do mapa mental e conceitual, aperfeiçoamento de alguns aspectos gráficos de alguns quadros, transformação do *e-book* em um *PDF* editável, diferenciação dos títulos e subtítulos e destaque para as páginas de início de cada unidade, acrescentando imagens. Esperamos que essas alterações contribuam para uma experiência mais qualitativa em futuras aplicações em cursos de formação de professores de inglês.

3.2.2 Facilidades e dificuldades

Nesta seção, agrupamos os dados que fazem alusão a questões que facilitam a construção de conhecimentos ou que dificultam esse processo. O primeiro dos pontos positivos da sequência de aulas foi a **flexibilidade** do docente em relação à adaptação do cronograma. Os estudantes-professores se referiram, em especial, à aula do dia 19/10, quando se mudou o cronograma para atender melhor às necessidades dos estudantes-professores.

Na ocasião, o professor-pesquisador perguntou a uma estudante se estava tudo bem e se havia algo que pudesse ser melhorado. Ela respondeu que ainda estava bastante confusa e que, ao conversar com seus colegas, percebia que eles também compartilhavam do mesmo sentimento de confusão.

Nesse sentido, em acordo com a turma, foi decidido trocar os conteúdos das aulas, que, inicialmente, contemplariam "objetivos de aprendizagem", "Teoria Social Cognitiva" e "autorregulação da aprendizagem, procedimentos e estratégias cognitivas". Após a reorganização, ficamos com "objetivos de aprendizagem",

“Teoria Social Cognitiva e Autorregulação da Aprendizagem” e “Aplicação da autorregulação da aprendizagem ao ensino”. Isso foi fundamental para que o objetivo principal pudesse ser alcançado, juntamente com a satisfação dos estudantes com a sequência de aulas, como pode ser observado no relato de Lucius, no grupo focal:

[...] uma discussão que a gente abriu sobre coisas a melhorar e tals, e eu acho que já melhorou muito do meio para o fim, foi a questão que tava tendo muita atividade que era basicamente do mesmo estilo, por exemplo, os form, no começo, foi muitos forms, então eu meio que me pegava ali às vezes meio cansativo de fazer as atividades”. (Lucius, grupo focal).

Analisando o pedido de mudanças por parte dos estudantes-professores, ressalta-se o conceito de *agência* (Bandura, 2006). Numa interpretação sociocognitiva por meio do autor supracitado, é possível interpretar que os estudantes-professores examinaram seu estado até o momento por meio da autorreflexividade, anteciparam um resultado que sentiam que não seria favorável, e, com intencionalidade, operaram para moldar seus contextos por meio da autorreatividade.

Outro aspecto concernente ao docente da disciplina foi a **atenção individualizada**. Essa questão diz respeito ao ato de circular pela sala de aula frequentemente perguntando aos estudantes se eles estavam compreendendo o que era para fazer e explicando novamente, quando necessário. Nessa mesma direção, está a **paciência** do docente em explicar diversas vezes a mesma coisa todas as vezes que os estudantes tinham dificuldade no mesmo tópico, como se observa nos relatos de Daenerys e Ana Catarina:

Eu queria pontuar também, por outro lado, que o suporte que você deu foi muito bom. Então, a todo momento sempre se certificando se a gente estava entendendo e perguntando se realmente estava compreendendo se estava com alguma dificuldade. Essa atenção individualizada eu achei bem bom, então teve momentos que foi com o grupo, mas principalmente individualizado, personalizado, como é que vocês estão indo, bem legal (Daenerys Targeryan, grupo focal)

[...] que você [o professor] explicou cinco umas vezes... depois repetiu e explicou, explicou... (Ana Catarina, grupo focal)

Outrossim, alguns estudantes, sobretudo Ana Catarina, relataram que a **escolha do tipo de avaliação** foi muito positiva. De fato, foi uma preocupação desde o início do planejamento não sobrecarregar os estudantes-professores,

aproveitando o que eles já haviam produzido antes. Tendo como objetivo a verificação da implementação de atividades que fomentam a ARA, sugerimos a adaptação de um plano de aula produzido por eles anteriormente. Os relatos de Ana Catarina e Joana realçam esse aspecto:

Eu **gostei** [da sequência de aulas] porque foram, assim, bem **plausíveis** e alinhadas com o nosso contexto, né?! Então, assim, trabalhar com o plano de aula é algo que está **dentro da nossa atividade**, então não é só um conceito abstrato sem aplicabilidade (Ana Catarina, Grupo Focal, ênfases adicionadas);

Eu acredito também, é..., **aplicar** isso [a autorregulação da aprendizagem] em algo que nós já estávamos familiarizados que nem o plano de aula foi uma coisa que **favoreceu** a gente, que **ajudou**, porque se a gente ainda tivesse que se preocupar com mais uma modalidade nova, para daí aplicar isso, [...] ia ser mais um empecilho (Joana, Grupo Focal, ênfases adicionadas).

Focando nos aspectos autorregulatórios no modelo apresentado em Zimmerman e Moylan (2009), percebemos que nos excertos há uma avaliação positiva quanto ao fato de o produto exigido ao final das sequências de aulas estar relacionado às suas práticas, pois as estudantes-professoras puderam elaborar/adaptar um plano de aula que promovesse a ARA dentro de seus contextos de atuação profissional ou de seus estágios.

Porém, houve também algumas questões que influenciaram negativamente a apreensão dos conteúdos pelos estudantes-professores durante o início da implementação da unidade didática. Devido a questões internas, a diagramação não havia sido completamente finalizada, o que nos levou a alocar textos e respostas de todas as atividades no *Google Forms*. Essa situação resultou em certo cansaço por parte dos estudantes, especialmente em relação à repetição dos mesmos tipos de atividades do início. Esse sentimento pode ser ilustrado pelo comentário de Isabella no grupo focal:

As aulas eram **confusas**. A maioria delas tinha **muitos formulários** para respondermos. (Isabella, grupo focal, ênfases adicionadas).

Outra questão que pode ter prejudicado o rendimento dos alunos foi a falta de experiência do pesquisador com o contexto de ensino superior. Infelizmente, não tivemos tempo de fazer nenhuma ação para a ambientação, conhecimento mútuo ou acompanhamento de aulas antes da aplicação da unidade. Sabe-se que estudar e lecionar, mesmo que em um mesmo contexto, não são as mesmas coisas. Por isso,

ambientação do professor, ritmo de aprendizagem dos estudantes, diversidade das atividades foram todas acontecendo ao longo da aplicação da unidade didática.

Além disso, houve uma frequente sugestão para que as aulas **fossem mais expositivas** ou seguissem um modelo mais dedutivo para depois introduzir atividades mais indutivas, como se observa a seguir:

Talvez também, no começo, como era um assunto que a gente não tinha muito conhecimento, pelo menos o termo, **no começo ter sido um pouco mais expositivo** para que a gente conseguisse se familiarizar melhor e depois ser dado uma autonomia maior para a gente ir ali buscando no meio das atividade, mas acho que no começo ser um pouco mais expositivo ou mesclar, diversificar. (Daenerys Targeryan, grupo focal, ênfases adicionadas)

[...] eu só fui me sentir melhor depois que você passou aquele artigo pra gente ler sobre o Zimmerman pra mim, foi melhor assim pra eu entender melhor mais a sua teoria teoria lendo o artigo. Então assim, talvez, se a gente puder começar [...] (Namaria, grupo focal)

Para ajustar o conteúdo a ser ministrado ao número de aulas disponíveis, acabamos por retirar alguns momentos de *feedback*. Em nosso entendimento, é importante destacar esse fato, pois o *feedback* é uma característica fundamental na autorregulação (Zimmerman; Moylan, 2009). Acreditamos, portanto, que um fato que prejudicou a construção inicial do conhecimento sobre a ARA foi, justamente, a adaptação por meio da retirada de alguns momentos de *feedback*. Por esse motivo, a Daenerys apontou aulas expositivas como uma solução para a questão, e a Namaria mencionou o artigo sobre o Zimmerman, que foi um trabalho de revisão do modelo (Panadero; Alonso-Tapia, 2014).

Apresentamos nesta subseção de análise alguns pontos gerais e específicos no que tange às nossas análises do que os estudantes apontaram como questões positivas e negativas que enfrentaram durante a aplicação da sequência de aulas. Prosseguindo nesse mesmo viés de análise, a subseção seguinte integra os dados dos estudantes que apontam que a autorregulação da aprendizagem deveria ser um tópico de ensino que abarcasse disciplinas desde o início da formação inicial.

3.2.3 Aprendizagens

Discutimos nesta subseção, tópicos que emergiram dos dados acerca das implicações da sequência de aulas para os estudantes-professores. Primeiramente, faz-se necessário registrar que 100% deles conseguiram modificar seus planos de

Bom novamente comentando sobre, essa unidade foi muito importante para mim enquanto a autorregulação pois eu **aprendi conceitos aos quais eu não fazia ideia de que existam**, e aprendi a identificar e a procurar estratégias de estudo que fossem úteis para mim. (Omori, ênfases adicionadas)

Foi de grande importância pois nos trouxe uma **nova visão sobre os processos e subprocessos, muitos dos quais eu não conhecia**. (Sherolayne, ênfases adicionadas)

Foi muito importante **conhecer essa área de estudos pois corrobora para auto organização**. (Rita Rox, ênfases adicionadas)

Foi importante pois pude observar como **estas estratégias são úteis para o desenvolvimento profissional e no processo de ensino aprendizagem**. (Daenerys Targeryan, ênfases adicionadas)

No sentido da resposta de Sherolayne e a partir de conversas com os estudantes-professores durante as aulas, sabemos que ela se referia ao uso estratégico dos subprocessos utilizados e discutidos em Zimmerman e Moylan (2009). Consideramos esse um aspecto central da autorregulação, pois, se o aluno não possui um grupo de estratégias para executar a tarefa, poderá regular sua aprendizagem buscando por informações em fontes bibliográficas ou sociais, e se ele já possui esse conjunto de procedimentos, poderá se regular por meio da escolha do que melhor se adéqua à situação.

Outra questão que emergiu dos dados envolvendo a experiência foi a construção de uma **visão mais global e integrada do processo de ensino e aprendizagem**, como pode ser observado na resposta da Namaria:

Fui capaz de entender melhor como os subprocessos da autorregulação se interconectam e influenciam na aprendizagem final do aluno/professor. (Namaria)

Por esse comentário, é possível concluir que o estudo da autorregulação da aprendizagem, com seus processos e subprocessos, pode vir a contribuir para uma visão mais ampla do que significa estudar e aprender, o que, conseqüentemente, afeta as crenças do que é um ensino efetivo.

Outro aspecto foi o **fomento da autoavaliação do professor e avaliação dos estudantes**. A resposta de Cecília indica uma sequência de aula sobre a ARA e pode destacar a autoavaliação dos participantes enquanto estudantes, podendo muni-los com meios para se avaliar os estudantes de diferentes formas.

Foi de grande importância no meu processo de avaliação do meu próprio rendimento como aluna e também como professora, e também em avaliar o rendimento dos meus alunos (Cecília)

Semelhantemente, Josh apontou um dos aspectos centrais da autorregulação da aprendizagem: **o alcance de objetivos**. Em sua resposta, ele destaca a conscientização acerca da importância da ARA para formação de um estudante de sucesso, compreendido aqui como o estudante que alcança seus objetivos.

Essa unidade [sequência de aulas] é importante pois ela auxilia que os estudantes possam manter um bom nível de aprendizagem autorregulada (self-regulated learning - SRL), atingindo os seus objetivos estabelecidos. (Josh)

Outra questão pertinente realçar é que alguns dos estudantes-professores relataram que já promoviam alguns processos da ARA em suas práticas profissionais, porém sem saber o nome do processo, ou seja, de uma forma inconsciente e não intencional. Ademais, no que tange ao plano de aula adaptado, eles confirmaram que, a partir da sequência de aulas, foi possível o aperfeiçoamento do documento, apontando para uma **melhoria na prática docente**.

Trazemos, para ilustrar esse aspecto, a resposta da Alice Barbuda. Ela realça a **melhora na compreensão sobre a docência e sua prática**, destacando alguns processos que considera relevantes para lecionar. Cada um dos processos escolhidos pertence a uma fase diferente do modelo da ARA (Zimmerman; Moylan, 2009): o planejamento, na antecipação; o autocontrole, na execução; e a reflexão, na autorreflexão.

A unidade didática sobre a autorregulação foi fundamental para aprimorar minha compreensão e prática na área. Destacou também a importância do autocontrole, planejamento e reflexão na melhoria contínua do nosso aprendizado. (Alice Barbuda)

Sob o mesmo viés, Charlie Spring também relata sobre a visualização de **novos paradigmas ao planejar as aulas**, em especial um novo modo para se pensar os objetivos de aprendizagem.

Ofereceu uma nova perspectiva sobre como planejo minhas aulas e o que eu espero que os alunos desenvolvam. (Charlie Spring)

Paralelamente, Anne aponta aspectos similares de **conscientização**. Por métodos, podemos entender estratégias de aprendizagem, e sua reflexão parte do

pressuposto de que munir os alunos com essas estratégias pode fomentar a crença de autoeficácia discente em seus percursos acadêmicos.

Aprender métodos para estabelecer a aprendizagem dá aos nossos alunos a segurança e auto-confiança necessários para encontrarem o caminho correto em seu processo de estudos. (Anne)

Concluimos, portanto, que houve aprendizagens significativas para os estudantes-professores. Verificamos que os estudantes-professores compartilharam visão de alunos de sucesso enquanto alunos autorregulados, ampliaram o arcabouço de estratégias de aprendizagem, construíram uma visão mais ampla do processo de aprendizagem, fomentaram autoavaliação e vislumbraram novas possibilidades de avaliação de seus futuros alunos e construíram conhecimento para o aprimoramento de suas práticas docentes.

A próxima seção foi trabalhada a partir da promoção da autorregulação pelos estudantes-professores. Nesse sentido, eles são considerados docentes e as análises são feitas, principalmente, sobre o produto final da sequência de aulas: a modificação do plano de aula juntamente com um pequeno relatório.

3.3 PROMOÇÃO DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Nesta seção, trataremos de evidências de promoção da autorregulação da aprendizagem nas vozes e nos planos de aula dos estudantes-professores. Conforme explicado na seção de metodologia, a avaliação final da sequência de aulas foi a adaptação de um plano de aula que os estudantes-professores já haviam elaborado para suas aulas (Apêndice F).

Partindo dessa experiência, dividimos esta seção em três temas: 1) Prática, no qual discorremos sobre que subprocessos foram fomentados e de que maneira; 2) Exemplos, no qual apresentamos e tecemos comentários acerca de três das atividades elaboradas pelos estudantes-professores; e 3) Relatos da experiência, no qual destacamos trechos nos quais os estudantes-professores expressam opiniões, impressões e comentários sobre a experiência da adaptação do plano de aula para a promoção da autorregulação da aprendizagem.

3.3.1 Que subprocessos foram fomentados e de que maneiras?

Nesta subseção, elencamos 9 características das atividades que os estudantes-professores elaboraram para promover a ARA. Após, categorizamos as

atividades em três categorias, com base no modelo de Zimmerman e Moylan (2009). Portanto, alocamos as atividades segundo as fases de antecipação, execução e autorreflexão.

No Quadro 11, é possível verificar o estudante-professor, o subprocesso fomentado pela atividade que ele criou e quais das 9 características diferentes foram identificadas nas instruções nos planos de aula. Essas características emergiram a partir da leitura contínua dos planos de aula por parte do pesquisador. Antes de apresentar o quadro, descrevemos, a seguir, as características identificadas.

A primeira significa **nomear** a atividade que promove a ARA: ao fomentar o processo de automonitoramento, o professor se referiu a ela como *pit stop*. A segunda refere-se a promover **discussão**; nesse caso, a atividade conta com diálogo entre professor-turma, pares ou grupos no que tange à estratégia da ARA. A terceira envolve utilizar algum **recurso pedagógico**; estamos falando, mais especificamente, de um folheto com um roteiro para os alunos, roupas para uma apresentação, *slides*, etc. A quarta é voltada para **realçar verbalmente** a estratégia da autorregulação e/ou sua importância: depois de os alunos se avaliarem, o professor explica o que a autoavaliação é ou como ela é um mecanismo importante na aprendizagem. A quinta relaciona-se com o **explicar explicitamente a estratégia da autorregulação**, isto é, o professor apenas pede para os alunos estabelecerem um objetivo ou eles trazem alguma atividade ou discussão para os alunos apreenderem o que é esse subprocesso/estratégia.

As três próximas características surgiram a partir da dimensão da autorregulação da aprendizagem que o estudante-professor realçou em seu plano de aula. É importante salientar que fizemos essa divisão apenas para fins do estudo, porquanto a ação da ARA no dia a dia dos estudos é mais dinâmica e holística. Por exemplo, a autoavaliação é metacognitiva *per se*, porém o que se está avaliando é o fazer a tarefa (*performance*) ou o comportamento em sala de aula (foco mais cognitivo-comportamental), como ou por que se faz autoavaliação (reflexão metacognitiva da estratégia) ou sobre minhas emoções durante a aula/tarefa (reflexão mais afetivo-motivacional).

Nesse sentido, a sexta característica destina-se ao aspecto **cognitivo-comportamental**, ou seja, quando o foco da atividade é o uso da cognição para fazer a tarefa (comportamento) ou quando ela se refere à reflexão sobre o comportamento. Também alocamos nesta categoria se houve ausência de uma

reflexão metacognitiva explícita no plano de aula ou quando ela não se referia à dimensão afetivo-emocional (oitava característica). A sétima concerne aos **conhecimentos condicionais** sobre a estratégia. Esse conhecimento se refere a saber quando e por que lançar mão de uma estratégia (Paris; Lipson; Wixson, 1983). Nesse sentido, o professor promove alguma pergunta, discussão ou atividade para que os alunos reflitam em que situações e por quais motivos devem lançar mão de determinada estratégia da autorregulação. A oitava direciona-se ao **aspecto afetivo-emocional**, ou seja, quando se fornece algum momento para a reflexão no campo das emoções e/ou do afeto em qualquer subprocesso da ARA. É preciso reforçar que, se eu explico o que é um mapa conceitual, pode ser que o aluno reflita metacognitivamente sobre isso na sala de aula, porém avaliamos aqui o que está explícito no plano de aula. A nona característica retrata a **execução ou demonstração da estratégia**, ou se o professor proveu exemplos ou modelos para os alunos se basearem para executar suas tarefas.

Quadro 11 – Caracterização das atividades promotoras da ARA

Estudante-professor	Subprocesso da ARA	Nomeou a atividade	Promoveu discussão (prof. x turma; pares; grupos)	Utilizou algum recurso pedagógico	Realçou verbalmente a estratégia da autorregulação e/ou sua importância	Explicou explicitamente a estratégia da autorregulação	Focou no aspecto cognitivo-comportamental	Trabalhou com desenvolvimento do conhecimento condicional/estratégico	Focou no aspecto afetivo-emocional	Executou/ Demonstrou a estratégia ou proveu exemplos
Joana	Autoavaliação	X	X	X			X	X		
Homem Aranha	Autoavaliação		X					X		
	Atribuição Causal		X							
Sherolayne	Tomada de notas		X		X	X	X	X		
	Autoavaliação		X	X				X		
Gabriel	Busca de palavras no dicionário		X	X		X	X			
	Autoavaliação						X		X	
Charlie	Autoavaliação do Afeto/emoção		X	X					X	
Namaria	Autoinstrução			X	X		X			X

Ana Catarina	Estabelecimento de objetivos	X	X				X			
	Autoavaliação das emoções e da aprendizagem		X	X			X			
Cecília	Estabelecimento de objetivos		X	X	X	X	X	X		
Lillo	Utilização imagética		X	X	X	X	X	X		
Emma	Estabelecimento de objetivos						X			
	Autoavaliação da aprendizagem		X				X			
Robin	Estabelecimento de objetivos		X				X			
	Autoavaliação			X			X			
Lua	Autossatisfação/afeto	X	X	X			X		X	
	Atribuição de Causalidade	X	X	X			X			X
Josh	Autoavaliação	X		X			X			
Hina	Planeja. estratégico		X	X			X			X
Omori	Autoavaliação	X	X	X			X			
Rita Rox	Estabelecimento de objetivos		X	X			X			
	Planejamento estratégico		X	X	X		X			X

Alice Barbuda	Autoavaliação		X	X			X			
	Decisões adaptativas		X				X	X		
Daenerys	Autoavaliação			X			X			
Sara	Autoavaliação			X			X			
	Decisões adaptativas						X			
Lucius	Planeja. estratégico		X	X		X	X	X		
	Tempestade de ideias			X			X			
Isis	Autoavaliação		X	X			X			
Isabella	Estabelecimento de objetivos			X			X			
Anne	Estabelecimento de objetivos	X		X			X			
	Resolução de problemas	X	X	X			X	X		X
	Leitura silenciosa	X		X		X	X	X		

Fonte: o autor.

Os dados revelam que as características mais frequentes na nossa amostra são o foco no aspecto cognitivo-comportamental (34 ocorrências, 94%), utilização de recursos pedagógicos (26 ocorrências, 72%) e promoção de discussão (24 ocorrências, 67%). Nesse sentido, a instrução conta com os alunos executando estratégias (nem sempre refletindo sobre quando e por que utilizá-las). No que tange ao conhecimento condicional, pesquisas visando estabelecer o conhecimento metacognitivo de planejar, monitorar, avaliar e regular as estratégias já têm apontado sua importância para a transferência das estratégias da autorregulação (Leopold; Leutner, 2015; Schuster *et al.*, 2020; Stebner *et al.*, 2022), que é ação de adaptar e transferir a estratégia para outros contextos. Os recursos pedagógicos foram variados, incluindo *slides*, roteiros com perguntas, jogos e folha com critérios para autoavaliação. Além disso, as discussões podem ser do professor com a turma, entre pares ou entre grupos e podem servir tanto para apresentar a estratégia, como para executar juntamente com a turma ou, ainda, para refletir sobre o processo.

Além disso, entre as características com menor frequência estão o realce verbal da estratégia ou sua importância (5 ocorrências, 14%), a execução ou demonstração da estratégia (5 ocorrências, 14%), e o trabalho com os aspectos afetivo-motivacionais (3 ocorrências, 8%) foram os itens com menos ocorrências. Sobretudo, acreditamos que essas características são de suma importância para a autorregulação da aprendizagem. O realce do que é e da importância da estratégia podem auxiliar os alunos a refletir sobre outras situações para aplicar as estratégias que aprenderam. A demonstração é um aspecto crucial na Teoria Social Cognitiva, pois é por ela que a modelação ocorre. No que tange aos aspectos afetivo-emocionais, são um aspecto nem sempre abordados nos cursos de licenciaturas. Além disso, em uma revisão de diversos modelos da autorregulação da aprendizagem, Panadero e Alonso-Tapia (2014) apontaram que uma das principais críticas ao modelo de Zimmerman é não trazer o aspecto afetivo em evidência nas fases do planejamento e da execução. Conseqüentemente, não foram abordadas discussões sistematizadas sobre esse tema durante a sequência de aulas.

Portanto, pode-se afirmar que questões que já fazem parte do dia a dia da prática docente são mais evidentes, tais como pedir para o estudante realizar uma tarefa, utilizar recursos pedagógicos como *slides* e promover discussões sobre diferentes assuntos. Sobretudo, o resultado que obtivemos pode ser utilizado para identificar quais aspectos necessitam de fortalecimento na formação de professores

com foco na promoção da autorregulação da aprendizagem, tais como realces verbais sobre a importância das tarefas, modelação ao demonstrar como se realiza uma dada estratégia e, principalmente, o trabalho com aspectos afetivo-emocionais nas aulas de língua inglesa.

Doravante, nesta subseção, discutiremos os dados categorizando-os a depender da fase em que o subprocesso está alocado. Iniciando pela fase de antecipação, no Quadro 12, é possível observar para qual nível de ensino o estudante-professor dirigiu seu plano de aula, qual foi o processo fomentado e uma breve síntese da atividade.

Quadro 12 – Atividades elaboradas pelos estudantes-professores na fase de antecipação

FASE DE ANTECIPAÇÃO		
Estudante-professor	Nível de ensino do plano de aula	Subprocesso da ARA e como foi fomentado
Cecília	Anos finais do ensino fundamental	Estabelecimento de objetivos: Desenvolvimento de um diário de aprendizagem para estabelecer objetivos, monitorar o progresso e as estratégias de estudo.
Isabella	9º ano - 13 a 14 anos	Estabelecimento de objetivos: O tema da aula são adjetivos de personalidade (criativo, sincero, independente, etc.), no fim da aula, os alunos preenchem um parágrafo com os adjetivos de como eles gostariam de ser, estabelecendo um objetivo.
Ana Catarina	Anos iniciais do ensino fundamental	Estabelecimento de objetivos: Discussão em uma atividade rotineira chamada “círculo do estabelecimento de objetivos” , em que os alunos estabelecem objetivos de aprendizagem possíveis e significativos com a ajuda do professor.
Emma	2º ano do ensino médio	Estabelecimento de objetivos: O tema da aula é rotina e o gênero lista. Na introdução há uma atividade com duas afirmações verdadeiras e uma falsa sobre a rotina, depois de os alunos adivinharem qual é a falsa, a professora lhes pergunta qual é o tema. Depois se pergunta sobre as expectativas de aprendizagem e se pede para os alunos estabelecerem um objetivo de aprendizagem com relação a esse tema. Em outro momento, o professor vai passar uma atividade em que os alunos precisam ouvir uma passagem e escrever os hábitos de rotina que ouvirem. Eles precisam estabelecer um objetivo de quantos itens pretendem escrever.

Robin	2º ano do ensino fundamental	Estabelecimento de objetivos: Numa roda de conversa com as professoras, após apresentação do tema, pergunta-se o que são rimas e o que os alunos esperam aprender naquela aula. Depois disso, as professoras vão moldando os objetivos por meio de perguntas como “como se faz isso”, “quando se faz isso”, “para que se faz isso”, etc.
Rita Rox	Alunos de 8 a 12 anos de idade	Estabelecimento de objetivos: Grupos de quatro alunos se juntam para criar objetivos de aprendizagem , o professor atua como um facilitador para ajudar os alunos a estabelecerem objetivos de aprendizagem alcançáveis, dividir objetivos complexos em tarefas menores e possíveis.
Anne	Crianças de 8 anos de idade	Estabelecimento de objetivos: Elaboração de um diário de aprendizagem com estabelecimento de intenções para as entradas e criação de um mural para visualização das intenções.
Anne	Crianças de 8 anos de idade	Planejamento estratégico voltado à resolução de problemas: A professora introduz o tópico com uma discussão e fornece dois problemas - como abrir um doce sem usar as mãos e como montar um peixe com 8 palitos de picolé - essa última ação já teria sido modelada pela professora anteriormente. Essas atividades são pano de fundo para os estágios: definição do problema, análise do problema, determinação do que fazer, implementação do plano, avaliação do resultado.
Rita Rox	Alunos de 8 a 12 anos de idade	Planejamento estratégico: Em sobreposição à atividade estabelecimento de objetivos, a atividade de se planejar os estudos por meio de uma organização da rotina de estudos com a professora trazendo alguns modelos para os alunos observarem e criarem suas próprias.
Sara	9º ano	Planejamento estratégico: separa-se um momento para que os alunos definam os estágios de criação de um roteiro (a tarefa) , juntamente com o gerenciamento do tempo.
Lucius	12-13 ano de idade - 7º ano do ensino fundamental	Planejamento estratégico: fortalecimento do arcabouço de estratégias por meio da discussão sobre a definição , o como e o porquê se utilizar uma tempestade de ideias (<i>brainstorming</i>). Atividades que favorecem o uso metacognitivo de uma técnica.
Hina	Não informado	Planejamento estratégico: A tarefa é montar um menu em inglês. Nesse sentido, dedica-se tempo para os alunos escreverem os estágios para a conclusão da tarefa . Aprendizagem vicária: haverá modelos tanto de menus, quanto uma sugestão de estágios para a conclusão da tarefa.

Fonte: os autores.

No que tange aos subprocessos da fase de antecipação, obtivemos sete atividades diferentes de estabelecimento de objetivos e quatro atividades de

planejamento estratégico. Ressaltam-se dois aspectos no estabelecimento de objetivos: as propriedades vantajosas do estabelecimento de objetivos (Zimmerman, 2008) e em que tipos de atividades eles foram desenvolvidos.

Para o primeiro aspecto, Ana Catarina, Emma, Robin e Rita Rox propõem atividades de estabelecimento objetivos para a aula ou para a atividade; portanto, esses objetivos são específicos, próximos, de curto prazo, podendo ser desafiadores. As tarefas elaboradas por Cecília, Isabella e Anne têm um potencial que pode abranger objetivos específicos ou gerais, próximos ou distantes e de curto ou longo prazo, a depender das respostas dos alunos. Sobre o segundo aspecto, as tarefas utilizaram diários de aprendizagem, preenchimento de lacunas em parágrafo, criação de atividades “círculo do estabelecimento de objetivos”, solicitação de estabelecimento de objetivos e discussão em turma e em grupos.

No que tange ao planejamento estratégico, observamos que a elaboração tanto de Sara quanto de Hina tinham o foco nos estágios a serem percorridos pelos alunos até chegar à conclusão da tarefa, enquanto que, no caso de Rita Rox, o planejamento era para os próximos dias e semanas. Em sentido um pouco diferente, Anne faz um esboço de planejamento de resolução de problemas que foca na reflexão do *como* executar essa estratégia. Sendo um pouco mais abrangente, as atividades de discussão com *slides* propostas por Lucius trabalham nos aspectos de *o que é* a estratégia, *como* se executa a estratégia e *por que* utilizar a estratégia, ou seja, uma dimensão mais metacognitiva. Acreditamos que esse é um percurso que pode fortalecer a aplicação da estratégia em outros contextos.

No Quadro 13, encontramos as atividades da fase de execução.

Quadro 13 – Atividades elaboradas pelos estudantes-professores na fase de execução

FASE DE EXECUÇÃO		
Estudante-professor	Nível de ensino do plano de aula	Subprocesso da ARA e como foi fomentado
Namaria	3-4 anos de idade (jardim da infância)	Autoinstrução: ao passo que os estudantes fazem a atividade, o professor observa o processo e vai fazendo perguntas com relação à atividade “Tem cola demais?”
Lillo	8-9 anos de idade (Ensino Fundamental I)	Utilização imagética: utilização do jogo da memória com imagens para que se promova a evocação das palavras juntamente com as imagens. A professora ainda explica explicitamente o que é a estratégia e promove uma atividade em que se mostram palavras e se pede que os alunos descrevam a imagem que vem à cabeça .
Sherolayne	Não informado	Estratégia da tarefa (Tomada de notas): Uso da tomada de notas para realçar o aspecto ativo da leitura, fornecimento de dicas de abreviações e organização de notas e discussão sobre desafios, organização e compartilhamento de dicas.
Gabriel	6º ano	Estratégia da tarefa (busca por palavras no dicionário): ensino explícito da estratégia com explicação do objetivo da aula, como o dicionário é dividido, reconhecimento do dicionário bilíngue, e atividades de busca por palavras.
Lucius	12-13 ano de idade - 7º ano do ensino fundamental	Estratégia da tarefa: Após o trabalho metacognitivo (o quê, como e porquê), há o trabalho cognitivo (o uso da estratégia). Para isso, desenvolve-se um jogo em que o professor expõe um tema e os alunos têm de criar uma tempestade de ideias sobre o assunto em questão em seus cadernos.
Sara	9º ano	Automonitoramento: Em duas atividades a professora realça a importância de registrar suas respostas e refletir sobre elas tanto ao final quanto no processo de realização das atividades .
Anne	Crianças de 8 anos de idade	Estratégia da tarefa (leitura silenciosa): Ensino da leitura silenciosa como meio para aumento da compreensão e da concentração em vez de pronúncia

Fonte: os autores.

Houve, na fase de execução, cinco ocorrências. Descrevemos, a seguir, algumas das características das atividades deles. Namaria elaborou uma atividade para crianças pequenas e optou pela modelação verbal, ou seja, ao passo que os

alunos executam a tarefa, a professora faz autoquestionamentos que focam na instrução da tarefa e no monitoramento da execução da atividade em voz alta. Em outro subprocesso, Lillo fomenta a estratégia de utilização imagética por meio de uma atividade em que os alunos leem uma palavra e descrevem a imagem que vem à mente.

Seguindo as estratégias de aprendizagem de línguas, Gabriel foca sua atividade na busca por palavras no dicionário bilíngue, dedicando os objetivos, explicações e atividades da aula especificamente para que os estudantes desenvolvam essa habilidade. Na atividade de Lucius, sobre a tempestade de ideias, ele desenvolve um jogo que revisa o vocabulário de temas que os estudantes já aprenderam; assim, o professor fala um tema e os alunos têm de escrever o maior número de itens relacionados àqueles temas. Na tarefa proposta por Sara, a professora realça, verbalmente, a importância do automonitoramento e como fazê-lo, enquanto na tarefa proposta por Anne as crianças são incentivadas a pensar na atividade com um meio de utilizar um tipo de leitura (leitura silenciosa) estrategicamente.

No Quadro 14, apresentado a seguir, dissertamos sobre as atividades da fase de autorreflexão.

Quadro 14 – Atividades elaboradas pelos estudantes-professores na fase de autorreflexão

FASE DE AUTORREFLEXÃO		
Estudante-professor	Nível de ensino do plano de aula	Subprocesso da ARA e como foi fomentado
Joana	5º ano	Autoavaliação: A professora checa se os alunos sabem o que é <i>self-assessment</i> (autoavaliação) e promove a co-construção da definição e operacionalização do tema (o que se espera, como acontece a autoavaliação). No final da aula, há uma folha com cinco afirmações , cada uma com três <i>emoticons</i> para os alunos colorirem: triste, indiferente e sorrindo. As afirmações são: eu participei durante as atividades, eu pude fazer as atividades sem dificuldades, eu busquei por ajuda quando tive dúvidas, eu fazia anotações do que o professor dizia e eu me sinto bem com o que eu aprendi.
Charlie Spring	Crianças pequenas	Autoavaliação e Afeto/Autossatisfação: As crianças pesquisaram as histórias de seus nomes como tarefa de casa. O professor pergunta questões emocionais para os alunos: como eles se sentem sobre a história, que emoções aparecem ao contar a história, se alterou a percepção do próprio nome .
Charlie Spring	Crianças pequenas	Afeto/Autossatisfação: O professor projeta imagens e pede para os alunos dizerem o que sentem ao vê-las, e os alunos precisam recortar e colar em um pôster as imagens que representam as emoções . Em sequência, há a apresentação do pôster, e, durante a apresentação, o professor pergunta o que mais gostaram da atividade e o que aprenderam.
Lua	8-9 anos de idade (ensino fundamental I)	Autossatisfação/afeto - Trabalho com um jogo da memória para auxiliar os alunos a nomearem algumas emoções .
Lua	8-9 anos de idade (ensino fundamental I)	Atribuição de causalidade - Após uma atividade sobre a definição e como acontece o teatro, quatro alunos são escolhidos para performar cada um uma situação diferente. A partir dali, a professora explica as atribuições dos resultados dos personagens . Em outro momento, há uma lista com situações e atribuições, por exemplo: “eu sinto que aprendo bem porque presto atenção na aula” ou “sinto que não aprendo bem porque converso muito”, e os alunos

		grifam aquelas com que eles se identificam.
Josh	Ensino Infantil	Autoavaliação: na primeira atividade os alunos avaliam seu próprio comportamento em uma atividade “Traffic Light” dizendo as cores <i>red</i> , <i>yellow</i> ou <i>green</i> . Em outra atividade, os alunos autoavaliam sua participação na atividade, afirmando se devem ou não receber um adesivo.
Omori	8-9 anos de idade (4º ano do ensino fundamental I)	Autoavaliação: Um bingo com uma série de afirmações de “eu consigo X” , os alunos marcam o que se julgam capazes de fazer. Se houver tempo, no final o professor promove uma discussão sobre o alcance dos objetivos com as aulas de inglês e encoraja os alunos a compartilharem expectativas de desempenho.
Alice Barbuda	Ensino Fundamental II - 9º ano	Autoavaliação: Autoavaliação sobre a percepção de domínio do conteúdo e compartilhamento de experiências (se os alunos se sentiram confiantes no uso de ‘object pronoun’); em duplas, há o compartilhamento de experiências e sugestões para superar desafios ; após, individualmente, os alunos tentam identificar estratégias para melhorar a confiança no uso dos pronomes.
Alice Barbuda	Ensino Fundamental II - 9º ano	Decisões adaptativas: No fim da aula, para toda a turma, os alunos compartilham uma das reflexões sobre o que aprenderam e como pretendem aplicar as estratégias nas próximas atividades.
Daenerys	Ensino Fundamental II - 9º ano	Autoavaliação: Ao final da aula os alunos marcam <i>sim</i>, <i>não</i> ou <i>parcialmente</i> com perguntas sobre o conhecimento específico da aula. Depois há uma tarefa de casa para escrever um diálogo ou carta e depois preencher as mesmas perguntas de autoavaliação novamente.
Isis	1º ano	Autoavaliação: Autoavaliação dos conhecimentos da última aula com uma folha com três <i>emoticons</i> : um sorrindo, para quando se sabe o que a afirmação pede; um triste, se não se lembra (da palavra em inglês); e um chorando, se não sabe o que fazer. Em outra parte, as crianças pintam o quadro quando sabem fazer o que está escrito sozinhas (perguntas sobre vocabulário, de domínio do conteúdo e, na última parte, marcam com um X as imagens que sabem falar em inglês).
Homem Aranha	6º ano	Autoavaliação: Com a ARA aplicada por meio de conversas ao longo da aula , logo no início da aula se suscita uma autoavaliação sobre o estudo em casa, se ocorreu, sua importância, etc.)
Homem Aranha	6º ano	Atribuição Causal: No estilo de roda de conversa , os alunos compartilham os seus resultados de aprendizagem da aula; o professor prepara algumas perguntas sobre algumas estratégias da autorregulação e se conversa sobre a importância de a atribuição do sucesso nas atividades ser

		devida ao esforço e dedicação.
Sherolayne	Não informado	Autoavaliação: Ao final da aula, os alunos respondem a um roteiro com três perguntas de <i>sim</i> ou <i>não</i> (por exemplo, se as notas capturaram ideias-chave). Após, essas discussões são aprofundadas por meio de três perguntas sobre como as notas auxiliam na compreensão, que critérios são bons para avaliar notas e pontos para melhorias nas próprias habilidades.
Gabriel	6º ano	Autoavaliação: Autoavaliação com roteiro para refletir sobre o sucesso na busca por palavras no dicionário, o tempo de busca e se ainda restam dúvidas sobre o processo
Ana Catarina	Anos iniciais do ensino fundamental	Autoavaliação: Ao final da aula os alunos escolhem um emoji que representa como se sentiram na sala de aula e adicionam bolinhas coloridas para indicar o nível de desafio.
Emma	2º ano do ensino médio	Autoavaliação: ao final da aula, fazer uma avaliação de progresso da atividade de escuta : se eles conseguiram alcançar os objetivos que estipularam.
Robin	2º ano do ensino fundamental	Autoavaliação: Entrega-se uma folha para os alunos pintarem emoticons e após escrevem o que aprenderam ou se precisam de ajuda, com a opção de desenhar.
Sara	9º ano	Autoavaliação: Aplicação de um roteiro de autoavaliação com questões como “de 1 a 5, o quão difícil foi essa lição?”, “qual foi sua maior dificuldade?”, “quantos erros e quantos acertos você obteve?”.
Sara	9º ano	Decisões adaptativas: A estudante-professora adiciona esse subprocesso fazendo uma última pergunta no final do questionário de autoavaliação: “A partir dos seus erros, você consegue identificar em qual aspecto você deve focar para a melhoria na língua inglesa?”

Fonte: os autores.

Na fase de autorreflexão, obtivemos ocorrência de atividades voltadas para o fortalecimento da autorregulação nos aspectos do afeto/emoção, da atribuição causal, das decisões adaptativas e da autoavaliação. Charlie Spring e Lua trabalharam com o afeto/emoção, porém com atividades diferentes. Charlie utilizou discussão para evocar como os alunos se sentiam ao saber a história dos nomes deles, enquanto Lua utilizou um jogo da memória para auxiliar os alunos na nomeação das emoções.

O subprocesso da atribuição causal apareceu duas vezes, promovidos no plano de aula de Lua e Homem Aranha. Lua promoveu uma atividade de teatro com quatro situações:

1: personagem que aprendeu a andar de bicicleta com persistência e incentivo externo. (ele conseguiu andar porque todos os dias depois da escola treinava por meia hora); 2: personagem que não teve muito incentivo, caía muitas vezes ao andar de bicicleta e não queria aprender a andar sem rodinha. (ele não treinava muito ao chegar da escola, preferia sempre jogar video game ao invés de treinar); 3: personagem que conseguiu tirar uma boa nota na prova. (prestou atenção nas aulas); Situação 4: personagem que foi muito mal na prova. (não prestava atenção nas aulas) (Lua, avaliação final)

A professora administraria essas atividades de modo a conduzir os estudantes a refletirem sobre as atribuições causais. Em outro momento, a professora distribuiu uma lista com atribuições diversas para os estudantes grifarem aquelas com as quais eles se identificam. Juntamente, haveria uma figura de polegar para cima ou para baixo, indicando o valor que a professora traria para aquela atribuição, como os exemplos no Quadro 15:

Quadro 15 – Exemplos das frases que os alunos leriam para auxiliá-los na atribuição causal na atividade proposta por Lua

<p>Polegar pra cima: eu sinto que aprendo bem porque presto atenção na aula.</p> <p>Polegar pra baixo: sinto que não aprendo bem porque converso muito.</p> <p>Polegar pra cima: eu sinto que aprendo bem porque gosto de ler.</p> <p>Polegar pra baixo: sinto que não aprendo bem porque não gosto tanto de ler.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

O estudante-professor Homem Aranha também fez uma atividade de reflexão com o subprocesso da atribuição de causalidade. Por meio de uma discussão do professor com a classe, o educador fornece persuasão social e verbal para que os estudantes atribuam o sucesso nas atividades como sendo fruto do esforço e da dedicação de cada um.

A estudante-professora Alice Barbuda elaborou uma atividade que promove decisões adaptativas em dois momentos: um pessoal e outro social. No pessoal, os estudantes tentam identificar pelo menos uma estratégia para melhorar sua confiança no uso dos pronomes objeto. No segundo momento, numa reflexão final, os alunos compartilham suas reflexões finais sobre o que aprenderam e como almejam aplicar as estratégias nas próximas atividades. A estudante-professora Sara trabalhou com o mesmo subprocesso por meio da seguinte pergunta: “a partir

dos seus erros, você consegue identificar em qual aspecto você deve focar para a melhoria na língua inglesa”.

O subprocesso de autoavaliação foi o que mais teve ocorrências nos planos de aula dos estudantes-professores. Obtivemos 17 ocorrências das mais diversas formas de atividades. Sobretudo, observamos e categorizamos as autoavaliações em cinco grupos: do comportamento, da compreensão do conteúdo, da *performance* em uma atividade, da emoção e de mais de um foco, como pode ser observado no Quadro 16.

Quadro 16 – Categorias do subprocesso de autoavaliação

Subprocesso de autoavaliação				
Do comportamento	Da compreensão do conteúdo	Da <i>performance</i> na atividade	Da emoção	Mais de um foco
Josh	Alice Barbuda Daenerys Isis Robin Emma	Homem Aranha Sherolayne Gabriel	Ana Catarina Charlie Spring	Joana Sara Omori

Fonte: o autor.

Categorizamos enquanto autoavaliação do comportamento as atividades que faziam, de modo geral, o aluno refletir sobre questões de seu comportamento, como conversar em vez de fazer a tarefa, por exemplo. No que tange à compreensão do conteúdo, agrupa-se atividades que fazem o aluno refletir sobre conceitos abordados durante a aula no seguinte sentido: “como eu vejo, no presente momento, meu conhecimento?”. Sobre a *performance* na atividade, alocamos as atividades que faziam o aluno avaliar o que ele pensa especificamente sobre seu desempenho em uma determinada tarefa. Finalmente, definimos como autoavaliação das emoções as atividades que traziam, explicitamente, o aspecto afetivo-emocional sobre as tarefas de casa, as aulas ou a atividade. Vale ressaltar, novamente, que a emoção, a cognição e a metacognição estão intrinsecamente ligadas. Separamos essas atividades com base no foco que os professores explicitaram ou enfatizaram em seus planos de aula.

Na atividade de autoavaliação de Josh, os alunos utilizam um semáforo como referência para avaliarem seu comportamento, colando um adesivo de *emoticon* sobre a luz correspondente: vermelha para muito mal, amarela para mais

ou menos e verde para muito bem. Em outro momento, eles refletem sobre o próprio comportamento, e aqueles que se consideram bem comportados ganham um adesivo referente à tarefa realizada, que será colado no álbum de sucessos. O professor também estimula os alunos a conquistarem o maior número possível de adesivos.

Em sua atividade, Alice Barbuda preparou uma escala de 1 a 5 sobre o quão seguros os alunos se sentem ao usar os pronomes objeto, bem como justificar a escolha da pontuação. Por outro viés, Daenerys promoveu a autoavaliação dos estudantes por meio de 5 critérios em uma tabela em que o estudante poderia assinalar sim, não ou parcialmente. Essa tabela pode ser visualizada no Quadro 17.

Quadro 17 – Atividade de autoavaliação proposta por Daenerys

Questões	Sim	Não	Parcialmente
Sou capaz de entender a diferença entre Object Pronouns e Subject Pronouns?			
Sei quando devo usar cada um em uma frase?			
Em termos de estrutura, sei reconhecer a posição de cada um?			
Consigo reconhecer o uso de cada um em diversos contextos? (Músicas, séries, textos, fala, ...?)			
Consigo aplicar em minhas produções em inglês? Na fala nos textos, etc.?			

Fonte: Dados da pesquisa.

Após essa atividade, Daenerys planeja atividade em que é solicitada aos alunos a elaboração de um pequeno diálogo ou carta utilizando ‘object pronouns’. Em seguida, eles poderiam reaplicar o questionário exposto no Quadro 17. Para um público mais novo, 1º ano do ensino fundamental, Isis aplica a autoavaliação, referindo-se à compreensão do conteúdo com sentenças como “eu consigo falar os nomes das frutas?”, “eu consigo escrever os nomes das frutas em inglês?”, “Eu consigo dizer qual é a cor de cada fruta em inglês?”.

Ademais, Isis ainda relata, em seu plano de aula, o uso de outros materiais para além dos que foram utilizados durante a aula, realçando seu aspecto agentivo. Para criar atividades de autoavaliação da aprendizagem de língua inglesa para crianças, a estudante-professora utilizou um material produzido no Mestrado

Profissional em Letras Estrangeiras Modernas da UEL intitulado “Autoavaliação para a aprendizagem de língua inglesa com crianças: um guia teórico-prático para professores” (Balbino; Tonelli, 2022).

Com alunos do 2º ano, Robin cria uma atividade com quatro itens: dois perguntando sobre os conhecimentos adquiridos na aula, em que os alunos têm de pintar os *emoticons* “:)” para bom, “:/” para mais ou menos e “:(“ para ruim; e dois em que há duas perguntas discursivas sobre o que aprenderam na aula, as quais os estudantes podem desenhar, se ficarem mais confortáveis em fazer dessa forma. Para o mesmo subprocesso, Emma desenvolve uma breve discussão perguntando aos alunos “o quanto aprenderam na aula”, “se eles acreditam que é um conhecimento útil” e se eles aprenderam tanto quanto esperavam”.

Concernente aos estudantes-professores que fizeram atividades de autoavaliação da *performance*, Homem Aranha promoveu uma conversa no início da aula sobre autoavaliação do ato de estudar em casa, realçando que a aprendizagem vai além da sala de aula. Nesse mesmo sentido, Sherolayne pede aos estudantes autoavaliarem suas notas de estudo com base em três critérios: 1) como os alunos avaliam a efetividade das notas em relação à compreensão do conteúdo (esta era a atividade: elaborar anotações para aumentar o nível de compreensão); 2) que critérios os estudantes acreditam ser essenciais para avaliar a qualidade das notas; e 3) pede-se para os alunos identificarem áreas para melhorar a estratégia de tomar notas baseados nos critérios de avaliação. Gabriel, nessa mesma categoria, pede aos alunos avaliarem suas *performances* na atividade de busca por palavras no dicionário, com três perguntas na primeira pessoa: 1) encontrei a palavra com facilidade?; 2) Quanto tempo eu levei?; e 3) Ainda possuo dúvidas sobre encontrar palavras no dicionário?

Concernente à autoavaliação da emoção, houve duas ocorrências: os planos de aula de Ana Catarina e de Charlie Spring. Na atividade da primeira estudante-professora, os estudantes escolhem um *emoji* e vão até o quadro colá-lo para representar como se sentiram em aula. Quanto à atividade do segundo estudante-professor, há o questionamento sobre as emoções após a atividade de pesquisar a história de seu nome, em que os alunos precisam refletir sobre: 1) como se sentem sobre a história de seus nomes; 2) que emoções emergem quando compartilham essas mensagens com os outros; e 3) como a aprendizagem das histórias dos colegas influenciam a percepção do próprio nome das crianças.

As atividades de Joana, Sara e Omori, possuem mais de um foco. A autoavaliação nos aparece como um exercício que pode tomar uma forma multidimensional, podendo, inclusive, apontar para outras estratégias de aprendizagem da aprendizagem autorregulada, como a busca por ajuda e a autossatisfação/afeto. A divisão das perguntas e de seus focos são expostas no Quadro 18.

Quadro 18 –Exposição da decomposição das atividades de autoavaliação com mais de um foco.

Estudante-professor	Pergunta utilizada na autoavaliação	Foco da pergunta segundo as categorias elencadas neste estudo
Joana	Eu participei durante as atividades?	<i>Performance</i> na atividade
	Eu pude fazer as atividades sem dificuldades?	<i>Performance</i> na atividade
	Eu busquei por ajuda quando tive dúvidas?	<i>Performance</i> na atividade e implicação com outra estratégia da autorregulação: busca por ajuda
	Eu fazia anotações do que o professor dizia?	<i>Performance</i> na atividade
	Eu me sinto bem com o que eu aprendi?	Autossatisfação/Afeto
Sara	De 1 a 5, o quão difícil foi essa lição?	Compreensão do conteúdo (pois é bem geral)
	Qual foi sua maior dificuldade?	Compreensão do conteúdo e/ou <i>performance</i> na atividade (o aluno pode tanto pensar no tema da atividade quanto em uma atividade específica)
	Quantos erros e quantos acertos você obteve?	<i>Performance</i> na atividade (pois leva o aluno a olhar para as atividades que realizou, pelo menos em primeira instância)

Omori ²³	Eu consigo escutar os números em inglês?	Compreensão de conteúdo ²⁴
	Eu consigo escrever os números em inglês?	Compreensão de conteúdo
	Eu consigo falar os números em inglês?	Compreensão de conteúdo
	Eu consigo pedir para ir beber água em inglês?	Compreensão de conteúdo
	Eu consigo dizer se estou feliz ou triste em inglês?	Compreensão de conteúdo
	Eu consigo diferenciar um ingresso de cinema de um ingresso de <i>show</i> de música?	Compreensão de conteúdo
	Eu aprendi a cantar a música "Bones" em inglês?	<i>Performance</i> em atividade
	Eu consigo falar em inglês que tipo de música eu gosto?	Compreensão de conteúdo
	Eu aprendi como são os nomes das comidas de festa junina em inglês?	<i>Performance</i> em atividade
	Eu consigo falar as horas em inglês?	Compreensão de conteúdo
	Eu consigo escrever os dias da semana em inglês?	Compreensão de conteúdo
	Eu consigo escutar a data em inglês?	Compreensão de conteúdo
	Eu aprendi a fazer um ingresso de <i>show</i> musical em inglês?	<i>Performance</i> em atividade

Fonte: os autores.

Considerando o progresso desta subseção, os 23 participantes da pesquisa elaboraram atividades que promovem a autorregulação da aprendizagem, por meio das mais diversas atividades, tais como discussão entre pares, exposição dialogada de *slides*, apresentação teatral, dentre outras. Ainda nesse viés, expomos na

²³ Como o estudante-professor comenta que haveria o bingo e a finalização das atividades com o 4º ano, acreditamos que a autoavaliação engloba conceitos e *performances* que foram trabalhados ao longo de um período maior do que somente a aula ou a unidade.

²⁴ Muitas dessas atividades poderiam ser de *performance* na atividade. Caso o professor apontasse para a atividade específica ou se os alunos tivessem feito essa atividade durante a aula (não temos acesso aos planos de aula anteriores), alguns desses pontos poderiam ser considerados de *performance* na atividade.

íntegra, a seguir, atividades dos três processos mais escolhidos pelos estudantes-professores para serem fomentados.

3.3.2 Exemplos de atividades adaptadas pelos estudantes para a promoção da autorregulação da aprendizagem

Para que as discussões não fiquem apenas em um nível mais abstrato, apresentaremos e comentaremos, nesta subseção, os trabalhos finais de três estudantes. Começamos explicitando que subprocessos os participantes escolheram trabalhar; depois, verificamos quais são os subprocessos mais utilizados; e, finalmente, contextualizamos, apresentamos e comentamos as atividades.

É interessante observar que houve uma variedade de subprocessos fomentados, dentre os quais estão: a autoavaliação, o estabelecimento de objetivos, a autoinstrução, a estratégias da tarefa, a autossatisfação, a atribuição de causalidade, a utilização imagética e o planejamento estratégico, como pode ser visualizado no Quadro 19.

Quadro 19 – Subprocessos escolhidos pelos estudantes para serem trabalhados


Subprocessos	Estudantes-professores que os fomentaram	Ocorrências
Estabelecimento de objetivos	Ana Catarina, Emma, Robin, Rita Rox, Cecília, Isabella e Anne	7
Planejamento estratégico	Sara, Hina, Rita Rox, Anne, Lucius	5
Autoinstrução	Namaria	1
Utilização imagética	Lillo	1
Estratégias da tarefa	Gabriel (uso do dicionário bilíngue), Lucius (Tempestade de ideias), Anne (Leitura silenciosa)	3
Automonitoramento	Sara	1
Afeto/emoção	Charlie Spring, Lua	2
Atribuição Causal	Lua, Homem Aranha	2
Decisões adaptativas	Alice Barbuda, Sara	2
Autoavaliação	Josh, Alice Barbuda, Daenerys, Isis, Robin, Emma, Homem Aranha, Sherolayne, Gabriel, Ana Catarina, Charlie Spring, Joana, Sara, Omori	14


Fonte: o autor, baseado nos planos de aula elaborados pelos participantes.


Com base nos dados do Quadro 19, podemos afirmar que os subprocessos mais escolhidos foram a autoavaliação (14 vezes), o estabelecimento de objetivos (7 vezes) e o planejamento estratégico (5 vezes). Escolhemos, nesse sentido, um exemplo de atividade de cada um desses subprocessos para apresentar uma amostra da produção dos estudantes.

Como primeiro subprocesso, temos a autoavaliação, que se refere à comparação da *performance* de alguém com um dado padrão (Zimmerman, Moylan, 2009). A professora-estudante Isis prepara atividade para ser aplicada depois de o conteúdo ser lecionado. Essa aula foi elaborada para o primeiro ano do ensino fundamental I e foi dividida em três partes: a) pintar *emoticons* se sabe falar determinada palavra em inglês; b) pintar o quadrinho se consegue fazer uma dada ação; e c) marcar um X na figura que se sabe falar ou traduzir na língua inglesa. A autoavaliação, nessa aula, é fomentada com um recurso pedagógico (Quadro 11). As atividades propostas pela estudante-professora são expostas na Figura 27.

Figura 27 – Atividade de autoavaliação de Isis

A - PINTA A CARINHA FELIZ PARA O QUE VOCÊ SABE FAZER: 

PINTA A CARINHA TRISTE PARA O QUE VOCÊ NÃO SE LEMBRA: 

PINTA A CARINHA CHORANDO PARA O QUE VOCÊ NÃO SABE FAZER: 

1. I CAN SAY "gato" IN ENGLISH:



2. I CAN SAY "ovelha" IN ENGLISH:



3. I CAN SAY "ovelha" IN ENGLISH:



4. I CAN SAY "pato" IN ENGLISH:



5. I CAN SAY "cachorro" IN ENGLISH:



B - PINTE O QUADRADINHO NO QUE VOCÊ CONSEGUE FAZER SOZINHO:

EU CONSIGO FALAR AS LETRAS DO ALFABETO EM INGLÊS
SE ALGUÉM ME PERGUNTAR

EU CONSIGO IDENTIFICAR ALGUNS BRINQUEDOS EM INGLÊS QUANDO
VEJO SUAS IMAGENS.

EU SEI O QUE SÃO TOYS

C - MARQUE UM X NO QUE VOCÊ SABE FALAR EM INGLÊS OU QUE VOCÊ SABE A TRADUÇÃO:

Fonte: Reprodução das atividades elaboradas por Isis.

Como segundo subprocesso a ser exemplificado, temos o estabelecimento de objetivos, o qual se refere a “especificar os resultados que alguém espera alcançar” (Zimmerman; Moylan, 2009, p. 301). Decidimos apresentar a atividade da participante Ana Catarina, pois ela elaborou uma atividade de estabelecimento de

objetivos e outra de autoavaliação. Seu plano de aula foi feito para estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental e se relaciona com a compreensão oral, a gramática, o verbo modal *can* e compreensão de textos orais, multimodais de cunho informativo/jornalístico.

Sua aula possui 5 momentos diferentes: introdução; apresentação do conteúdo gramatical contextualizado; prática com três jogos diferentes; autoavaliação com *emojis* e cores, e compartilhamento; e *Goodbye song*. A atividade de *goal-setting* consiste no “mundo das habilidades”, e os estudantes estabelecem suas metas de aprendizagem dizendo o que conseguem ou não fazer; pode-se utilizar o verbo modal *can*. Enquanto a atividade de autoavaliação consiste na autoavaliação das emoções que emergiram ao longo da sala de aula, os alunos ficam mais conscientes do que sentiram e podem compartilhar e conversar sobre isso antes da *Goodbye song*, que é a canção da despedida. Podemos observar sua atividade no Quadro 20.

Quadro 20 – Atividades de estabelecimento de objetivos e de autoavaliação elaboradas por Ana Catarina

Goal-setting	5'	Goal-setting circle: Estabelecer junto aos alunos uma meta de aprendizagem possível e que seja significativa para a idade. Pode-se criar algo chamado “mundo das habilidades” e utilizar os modais “can” e “can't” para explorá-lo, incentivando que as crianças se utilizem do inglês enquanto mostram suas habilidades.
Autoavaliação	5'	Autoavaliação com Emojis e cores As crianças vão até o quadro e cada um escolhe um <i>emoji</i> que representa como se sentiu na aula; então adiciona bolinhas coloridas para indicar o nível de desafio da aula.
Autoavaliação	5'	Cada criança compartilha rapidamente seu <i>emoji</i> e explica o que escolheu. Goodbye song.

Fonte: o autor, baseado na atividade elaborada por Ana Catarina.

O terceiro processo mais utilizado foi o planejamento estratégico, em relação ao qual destacamos as atividades elaboradas por Lucius. Esse subprocesso refere-se à situação em que o aprendiz “seleciona métodos vantajosos para aumentar os processos de aprendizagem (Zimmerman; Cleary, 2009). O plano de aula do Lucius possui como público-alvo alunos do ensino fundamental II, sétimo ano, e sua temática são as estações do ano. Sua aula é dividida em quatro momentos

diferentes: “começando e relembrando, discutindo, identificando as estações e expressando-se e concluindo”.

Lucius trabalhou com a autorregulação da aprendizagem por meio de dimensões, respectivamente “o quê”, “como”, e “quando”/“por quê” no momento da discussão para promover o planejamento estratégico, expandindo o repertório dos alunos por meio da apresentação de estratégias, a execução da atividade e seus propósitos. Na primeira parte, os alunos refletem sobre o que é o *brainstorming*; o estudante-professor estabelece e pratica alguns passos para compreensão acerca do propósito de uso. Na segunda parte, ele trabalha com os alunos “como” se elabora um *brainstorming*, sugerindo algumas instruções que podem potencializar o repertório de produção desse tipo de atividade para os estudantes. Na terceira parte, Lucius trabalhou com a palavra “por quê”, ou seja, ele sugere discutir com os alunos se eles acham que é fácil, se pode ser utilizado em outras disciplinas, se eles gostaram de executar essa atividade, dentre outras questões que podem ser observadas no Quadro 21.

Quadro 21 – Atividades de planejamento estratégico elaboradas por Lucius

- **Activity 1 (Phase 1 - “Strategic Planning” - WHAT):**

- In this first activity, I will begin to present for them both a new form of reflection, discussion and learning strategy (BRAINSTORMING), and to introduce the topic in English and some words related to it by context, also setting some goal/objectives for us as a group, where each one of them represents one of the 3 SRL activities proposed, that is:
 - a) Reflect and define what brainstorming is (WHAT is it?);
 - b) Establish and practise possible steps on how to do it (HOW to do it?);
 - c) Understand its importance to learning (WHY using it?).
- For that, I would ask initially (with the help of some guiding slides and images) if the students already know what BRAINSTORMING is, and then, explain to them the meaning of the words “BRAIN” and “STORM” together, and what it is used for.

- **Activity 2 (Phase 1 - “Strategic Planning” - HOW):**

- For this activity, I would use the slides on the TV for portraying an image of an easy topic for discussion for us to start with, like foods/drinks or animals (topics they’ve already studied previously in the discipline and are more familiarised with). Then, we would practise it together (between 4-5 minutes) with some modelling to help them understand how we can do it, asking them what the steps for brainstorming did they take, and how we could build a list for remembering how to perform it more effectively.
- I will leave below some of the steps/rhetoric movements we can use to explain to the students how to do it in a more visual and practical way (you could use some

slides also to reinforce the steps that should be considered in a more visual way) asking them to take notes:

1. Look at the topic (word/image) and reflect what it is;
 2. What is the first thing that comes to your mind?
 3. Write some related words in English that you thought about in your notebook (draw also some ideas, if you want);
 4. If you have any doubts, you can always ask your teacher and classmates;
 5. Let's share our findings!
- The example game for BRAINSTORMING is going to work like this:
 - a) I am going to choose a topic they've already seen and studied in past classes, like food/drinks, or animals as put above;
 - b) I will ask them to analyse the words portrayed in the slide as well as its imagetic representation, and tell them to reflect on what is it;
 - c) Next, they will take notes on their own notebooks regarding some related words in English or do some drawings if they wish to;
 - d) Lastly, we are going to share our findings (I can start with some related words) as a whole group and discuss if something is related or not, why it is or not, and then start producing our list of steps based on it.

- **Activity 3 (Phase 1 - "Strategic Planning" - WHY):**

- For this last task, after explaining what is BRAINSTORMING, and how to do it properly, we are going to have a brainstorm discussion of the different reasons on why it is an important and easy tool to learn a given topic, especially one that you are seeing for the first time - like the theme of the lesson itself (the seasons of the year), and exemplifying on what can we use to learn (f.e. In History classes, when learning about a specific war; in Philosophy, when learning a new abstract concept; or, even in Math when studying the geometric forms for the first time).
- Some possible guiding questions are:
 - Do you think BRAINSTORMING is fun and easy to do?
 - Can you use BRAINSTORMING with other subjects in school?
 - Did you enjoy performing these activities in class?
 - Do you think you would learn better with only the teacher's explanation?
 - Would you use BRAINSTORMING in other types of activities/tasks?
 - Do you know you can do BRAINSTORMS on the internet too? (you can cite some different apps for them to search for, like Lucidchart, Milanote, etc.)

Fonte: Dados da pesquisa.

As atividades propostas pelo Lucius são muito interessantes porque possibilitam que os estudantes aumentem seu arcabouço de estratégias, aprendam mais minuciosamente como fazê-lo e reflitam sobre situações para além da aula em que essa técnica pode ser útil.

Portanto, perpassando essas evidências, observamos que: 1) houve dez diferentes subprocessos fomentados nos planos de aula dos estudantes-professores; 2) os subprocessos mais utilizados foram a autoavaliação, o estabelecimento de objetivos e o planejamento estratégico; 3) promoveu-se a

autoavaliação por meio de roteiros com critérios, preponderantemente; 4) houve a criação de uma atividade chamada *goal-setting circle* para fomentar o estabelecimento de objetivos com crianças; e 5) utilizou-se *slides* com exposição dialogada para reflexão metacognitiva do uso do planejamento estratégico.

Na próxima seção, apresentamos relatos dos estudantes-professores sobre a adaptação do plano de aula para os estudantes.

3.3.3 Impressões acerca da adaptação de um plano de aula com atividades fomentadoras da ARA²⁵

Juntamente com a adaptação do plano de aula, solicitamos que os estudantes escrevessem um relatório. Nas instruções desta atividade, foi pedido que os estudantes que quisessem tecer uma apreciação do processo de adaptação do plano de aula poderiam fazê-lo no fim do relatório. Nesse sentido, obtivemos seis comentários, os quais transmitem prazer, facilidades, dificuldades e complexidade acerca do planejamento.

Começamos observando o prazer nos comentários feitos no questionário final por Gabriel e Josh, os quais relatam alegria em realizar a atividade de modificação, uma vez que a autorregulação da aprendizagem possui o potencial de melhorar as aulas e potencializa a eficácia docente.

I enjoyed the process of modifying the lesson plan, because I realized that, somehow, my class would have been better if I had used some SRL techniques²⁶. (Gabriel)

I really enjoyed carrying out this activity, because it helped me think about how students will feel when they see that they are advancing in their learning process, even though they are only 5 years old. I think that with these self-assessment activities, both the students and the teacher will have very good achievements²⁷. (Josh)

²⁵ Nesta subseção, alguns comentários estão em português e outros estão em inglês, porquanto foi uma atividade na qual os participantes modificaram seu plano de aula e escreveram um relatório. Já que o objetivo do relatório era que eles se expressassem da melhor forma possível e do jeito que se sentissem mais confortáveis, permitimos tanto português quanto inglês. Os comentários em inglês contam com sua tradução feita pelo pesquisador em notas de rodapé.

²⁶ “Eu gostei do processo de modificar o plano de aula porque eu percebi que, de alguma forma, minha aula seria melhor se eu tivesse utilizado algumas das técnicas da autorregulação da aprendizagem”.

²⁷ “Eu gostei de realizar essa atividade de verdade, porque ela me ajudou a pensar sobre como meus alunos se sentirão quando eles virem que eles estão avançando em seu processo de aprendizagem mesmo que eles só tenham 5 anos de idade. Eu penso que com essas atividades de autoavaliação, tanto os estudantes quanto o professor poderão obter feitos muito bons”.

Além disso, houve comentários que expressaram os desafios da adaptação do plano de aula. Faz-se necessário observar que, mesmo os comentários que relatam dificuldades e desafios, também relatam impactos positivos, como possibilidades de aplicação em rotina para crianças pequenas. Observemos, nesse sentido, os relatos dos participantes no relatório da atividade final:

Adapting the lesson plan was initially challenging for me as I struggled to integrate self-regulated learning and the emotional aspect. However, as I worked through the process, I began to see the positive impact it could have on creating a more self-aware and engaged learning environment for my students²⁸. (Charlie Spring)

Creating this activity was a bit challenging for me because of the student's age. They are very young learners (2-3 years old), so the class has to be very short and simple, and the strategies to SRL have to be very subtle and organic for them in order to be engaging and understandable. In the end, I have come to the conclusion that SRL would be more easily applicable for very young learners if it is done through their routine²⁹. (Namaria)

A modificação do lesson plan apresentou tantos desafios quanto facilidades. Um desafio que vale a pena compartilhar foi a tentativa de equilibrar a inclusão de atividades autônomas (tendo como foco os estudantes), respeitando o tempo da aula. A escolha da roda de conversa me ajudou a tentar superar esse desafio, enquanto tentava criar um espaço para reflexão e interação que se alinhasse à abordagem da ARA. Entretanto, facilitou a modificação o reconhecimento da importância da ARA no desenvolvimento dos estudantes como um todo e não apenas os preparar para o “sucesso acadêmico” (destacando a violência que a expectativa advinda do termo sucesso), mas também para auxiliar eles a assumirem um papel mais ativo em seu próprio processo de aprendizado, promovendo habilidades que vão além da sala de aula. (Alice Barbuda)

Nos excertos acima, observa-se que, na percepção dos participantes, a autorregulação da aprendizagem promove um ambiente que favorece a aprendizagem por meio do fomento ao autoconhecimento e da aprendizagem engajada. Além disso, há sinalização de há dificuldade para se planejar atividades

²⁸ “Adaptar o plano de aula foi, inicialmente, desafiador para mim ao passo que eu tive dificuldade em integrar a autorregulação da aprendizagem e o aspecto emocional. No entanto, enquanto eu fui trabalhando ao longo do processo, eu comecei a ver o impacto positivo que ela poderia ter tido relacionado à criação de um ambiente que favorecesse a autoconsciência e o comprometimento com a aprendizagem para meus alunos”.

²⁹ “Criar essa atividade foi um pouco desafiador para mim por causa da idade dos alunos. Eles são estudantes bem novos (2-3 anos de idade), então a aula tem de ser bem curta e simples, e as estratégias para a autorregulação da aprendizagem tem de ser bem sutil e orgânica para eles a fim de ser engajadora e compreensível. No fim, eu cheguei à conclusão de que a autorregulação da aprendizagem seria mais facilmente aplicável para alunos bem novos se ela fosse feita por meio da rotina deles”.

para crianças pequenas e, por fim, de que a promoção da ARA pode ser incluída como uma atividade rotineira para os estudantes.

O excerto de Alice Barbuda ressalta tanto uma dificuldade quanto uma facilidade, destacando a reflexão que pode advir de ambas. Na primeira, ressalta-se a barreira que pode ser conciliar a promoção da aprendizagem autorregulada com a questão de cronogramas e de tempo de aula, enquanto, na segunda, valida-se a importância da autorregulação não apenas para obter sucesso acadêmico, mas sim como desenvolvimento geral e da aprendizagem em si.

Os dois próximos excertos, extraídos do relatório da avaliação final, tratam do aspecto consciência sobre aprendizagem. Lucius relata a importância de se ensinar não apenas o conteúdo, mas também como se pode aprender melhor, entrando em consonância com autores (por exemplo, Costa e Boruchovitch, 2022) que defendem o ensino do aprender a aprender.

We as teachers have to **think of ways by which we can help the students on studying not only the content itself**, why are we teaching it for them, but also how can they learn it. Therefore, by teaching students how the learning processes work and how they can be improved, we open a new world of possibilities for them to focus on learning anything they desire to (Lucius).³⁰

The adaptations aim to not only make the content more accessible to 8-year-olds, but also emphasize the importance of self-expression, active engagement, and **creating a sense of awareness in the learning process**, even for young learners (Ana Carolina).³¹

Para finalizar esta subseção, gostaria de realçar a eloquência antitética do comentário de Robin sobre seu produto final. Podemos observar suas inseguranças e seguranças num interlúdio que, aos olhos leigos, pode até parecer paradoxal; no entanto, para educadores, os quais possuem consciência da dimensão de complexidade que a educação possui, finda por ser interpretado como um comentário antitético que representa a realidade complexa — composta por diversas camadas e dimensões — vivida em sala de aula. Leiamos, portanto, seu comentário relatório da avaliação final:

³⁰ “Nós, como professores, temos de pensar em maneiras pelas quais possamos ajudar os alunos a estudar não apenas o conteúdo em si, por que estamos ensinando isso para eles, mas também como eles podem aprender. Portanto, ao ensinar aos alunos como funcionam os processos de aprendizagem e como eles podem ser aprimorados, abrimos um novo mundo de possibilidades para que eles se concentrem em aprender tudo o que desejarem” (Lucius).

³¹ “As adaptações visam não apenas tornar o conteúdo mais acessível para crianças de 8 anos, mas também enfatizar a importância da autoexpressão, do envolvimento ativo e da criação de um senso de consciência no processo de aprendizagem, mesmo para alunos jovens” (Ana Carolina).

Related to my process of rethinking my lesson plan, I feel that it wasn't that hard I imagined. I admit that I am not sure if what I did is according to Self regulated learning, but I feel that I can understand this topic better than compared to our first classes. I am still confused about this subject, nevertheless I feel better now than before. I hope that I was able to fulfill this subject's objectives³². (Robin)

Podemos concluir, com base nas análises nos excertos expostos nesta subseção, que os estudantes identificaram que a autorregulação da aprendizagem é importante para um melhor ensinar e isso ocasionou prazer; que criar atividades promotoras da autorregulação foi desafiador por causa do tempo que elas ocupariam dentro de uma aula (uma das razões); e que houve uma conscientização do processo de aprendizagem por meio da reflexão não apenas sobre o conteúdo, mas também sobre como os alunos os estudam.

³² Em português: “Relacionado ao meu processo de repensar meu plano de aula, eu sinto que não foi tão difícil quanto eu imaginei. Eu admito que não tenho certeza se o fiz de acordo com a autorregulação da aprendizagem, mas eu sinto que eu consigo compreender melhor esse tópico em comparação às nossas primeiras aulas. Eu ainda estou confusa sobre esse assunto, no entanto eu me sinto melhor agora do que antes. Eu espero que eu tenha sido capaz de alcançar os objetivos da disciplina.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, tivemos o objetivo geral de fomentar a formação didático-pedagógica de futuros professores de inglês com vistas à conscientização acerca do papel e da promoção da autorregulação da aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem. Partindo dele, lançamos mão de dois principais questionamentos: 1) Que âmbitos e componentes foram implicados com a implementação parcial do produto educacional e percebidos pelos estudantes-professores?; e 2) Que subprocessos da ARA os estudantes-professores foram capazes de incorporar no plano de aula e de que maneiras? Para investigá-los, elaboramos os objetivos específicos de avaliar a compreensão de estudantes-professores sobre a autorregulação da aprendizagem e os meios utilizados para promovê-la; e de conhecer impressões emergentes dos estudantes-professores concernentes à autorregulação da aprendizagem, após a adaptação de um plano de aula para a promoção da ARA.

A implementação parcial do produto educacional demonstrou que, no âmbito da autorregulação da aprendizagem, os estudantes-professores sugeriram que: a ARA deveria integrar o currículo da licenciatura; os subprocessos mais apreciados pelos participantes desta pesquisa são autoavaliação, estabelecimento de objetivos, planejamento estratégico gerenciamento de tempo e busca por ajuda; além disso, houve um potencial de fortalecimento das crenças de autoeficácia tanto para o estudo quando para a elaboração de planos de aula. Ademais, no âmbito da sequência de aulas, pôde-se constatar que o produto educacional foi avaliado positivamente nos 3 eixos — princípios norteadores, aspectos gráfico-editoriais e promoção da autonomia — pelos estudantes-professores, sendo as maiores críticas dirimidas na versão final. Ainda no âmbito da sequência de aulas, flexibilidade, atenção individualizada, paciência e avaliação pertinente para a prática profissional foram facilitadores do processo, enquanto a ausência de momentos mais expositivos foi apontada como um possível fator principal de dificuldade. Sobretudo, no que tange ao componente aprendizagens, os estudantes-professores aumentaram seu arcabouço de conceitos de estratégias de aprendizagem, construíram uma visão mais integrada do processo de ensino e aprendizagem e aperfeiçoaram seus processos de autoavaliação da aprendizagem e de avaliação dos estudantes, sendo relatadas melhorias na prática docente.

Sobre o âmbito da promoção da autorregulação da aprendizagem, realçamos que todos os 23 estudantes-professores que participaram da pesquisa adaptaram seus planos de aula para promover ao menos um dos subprocessos da ARA. As atividades foram realizadas de diversas maneiras, nomeando a atividade promotora da ARA, promovendo discussões, utilizando recursos pedagógicos, realçando verbalmente a estratégia e sua importância, explicando explicitamente a estratégia, demonstrando-a e focando em diversas das dimensões da ARA. Nesse sentido, os processos mais promovidos foram autoavaliação, estabelecimento de objetivos e planejamento estratégico. Dessa experiência, podemos verificar que a experiência de adaptação do plano de aula ocasionou prazer, desafios, aprimoramento do fazer-docente e compreensão da importância do aprender a aprender nos estudantes-professores.

Neste momento, abordaremos as limitações do estudo. No que tange à sequência de aulas, consideramos que a principal limitação foi o tempo (quantidade de aulas) e a aplicação apenas parcial do produto educacional. No que se refere ao produto educacional, acreditamos que, se houvesse mais tempo hábil, acrescentaríamos reflexões para a aplicação da ARA com crianças, adolescentes e adultos, bem como, se houvesse mais imagens e explicações multimodais, a relação do *e-book* com os estudantes-professores seria potencializada. Concernente ao desenho da pesquisa, uma limitação foi a não aplicação do plano de aula por parte dos estudantes-professores, ou seja, o escopo do estudo limitou-se ao planejamento de atividades, sem haver tempo hábil para sua aplicação e reflexão sobre os resultados de uma possível aula promovendo a ARA.

Este trabalho contribui para a comunidade científica preenchendo uma lacuna de pesquisa sobre a aplicação da autorregulação da aprendizagem na formação de professores de língua inglesa. Para a prática de professores, esta investigação contribui com diversas fontes de ideias para atividades promotoras da autorregulação da aprendizagem, bem como suas conceitualizações e conhecimento do modelo de autorregulação exposto no trabalho de Zimmerman e Moylan (2009).

Ademais, acreditamos contribuir com a educação como um todo, ao passo que, em nível micro, este trabalho produziu um produto educacional passível de reutilização e adaptações para contextos de ensino superior. Em nível macro, essa investigação defende um conceito de ensino e aprendizagem que permite que os

estudantes se conscientizem e tomem a responsabilidade pelas suas aprendizagens, considerando também como o contexto pode favorecer esse processo e como o comportamento é uma chave essencial desse processo.

Consideramos pertinente para estudos futuros a aplicação integral do produto educacional ou sua implementação por um período mais longo. Além disso, o acompanhamento sistemático dos sujeitos da pesquisa poderia fornecer maior clareza quanto à aplicabilidade em contextos em que as aulas sejam planejadas para alunos da rede pública ou outros contextos. Ademais, seria relevante verificar, de forma mais sistemática, se o conhecimento sobre a autorregulação pode influenciar o aumento das crenças de autoeficácia docente de professores de línguas. Outrossim, a aplicação do produto educacional em cursos de Letras-Inglês de outras universidades, bem como a elaboração de produtos educacionais em outras línguas que abordem a autorregulação da aprendizagem na formação de professores, são inquietações que emergem deste trabalho.

À guisa de conclusão, esta pesquisa não finda os estudos sobre essa vasta e fascinante área – autorregulação da aprendizagem. Acreditamos que são inúmeros os desafios educacionais, mas esta pesquisa pode fornecer subsídios para compreendermos melhor nossos processos mentais, principalmente os que envolvem a aprendizagem. Os estudantes, com isso, são beneficiados com mais possibilidades de agir intencionalmente para atingir seus mais variados objetivos acadêmicos, pessoais ou profissionais. Os docentes, para além das vantagens mencionadas para os estudantes, podem ampliar seus repertórios de ferramentas e traçar diferentes planos para saná-las ou diminuí-las, pensando em ações que vão além do conteúdo, que falam sobre como aprender melhor.

REFERÊNCIAS

- ALLIPRANDINI, P. M. Z.; GÓES, N. M. **Live do Programa DES**. Vídeo (2h 2min 55s). Ponta Grossa, PR: UEPG/Departamento de Pedagogia, 22 nov. 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2fcUxBI8Szc&ab_channel=DepartamentodePedagogia. Acesso em: 16 dez. 2023.
- ANTHONY, E. M. Approach, method, and technique. **English Language Teaching journal**, v. 17, n. 2, p. 63-67, 1963.
- APA. American Psychological Association. **APA dictionary of statistics and research methods**. Washington, DC: Author, 2014.
- AVILA, L. T. G.; PRANKE, A.; FRISON, L. M. B. O uso de estratégias autorregulatórias para aprender e para ensinar: formação de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 4, 1265-1280, 2018.
- AZZI, R. G. (org.). **Conversas do Elpídio sobre o ensino médio I: aprendizagem**. Porto Alegre, RS: Letra1, 2019a.
- AZZI, R. G. (org.). **Conversas do Elpídio sobre o ensino médio II: carreira**. Porto Alegre, RS: Letra1, 2019b.
- AZZI, R. G.; COSTA FILHO, R. A. da; PEDERSEN, S. A.; MACIEL, A. C. de M. **Introdução à teoria social cognitiva**. Belo Horizonte, MG: Artesã, 2021.
- AZZI, R. G.; PEDERSEN, S. A. Considerações sobre autorregulação e autoeficácia da escrita em alunos do ensino fundamental. *In*: FRISSON, L. M. B.; BORUCHOVITCH, E. (org.). **Autorregulação da Aprendizagem: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. p. 46-61.
- BALBINO, T. R. T.; TONELLI, J. R. A. **Autoavaliação para a aprendizagem de língua inglesa com crianças: um guia teórico-prático para professores**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2022.
- BANDURA, A. A evolução da Teoria Social Cognitiva. *In*: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (org.). **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008. p. 15-41.
- BANDURA, A. Self-Efficacy. *In*: MANSTEAD, A. S. R.; HEWSTONE, M. (ed.). **Blackwell encyclopedia of social psychology**. Oxford, UK: Blackwell, 1995.
- BANDURA, A. Exercise of Agency in Personal and Social Change. *In*: SANAVIO, E. (ed.). **Behavior and Cognitive Therapy Today - Selected Proceedings of the XXVII Congress of the European Association for Behavioral and Cognitive Therapies**, Venice 1997. UK: Pergamon Press, 1988.
- BANDURA, A. Social Cognitive theory: an agentic perspective. **Annual Review of Psychology**, v. 52, p. 1-26, 2001.

- BANDURA, A. **Self-Efficacy: the exercise of control**. New York, NY: W. H. Freeman and Company, 1997.
- BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Hoboken, NJ: Prentice-Hall Inc, 1986.
- BANDURA, A. **Social learning theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977.
- BANDURA, A. Toward a psychology of human agency. **Perspectives on Psychological Science**, v. 1, n. 2, p. 164-180, 2006.
- BANDURA, B. Modeling theory: some traditions, trends, and disputes. *In*: PARKE, R. D. (ed.). **Recent trends in Social Learning Theory**. New York, NY: Academic Press, Inc., 1972. p. 26-61.
- BANDURA, B. The power of observational learning through social modeling. *In*: STERNBERG, R. J.; FISKE, S. T.; FOSS, D. J. (ed.). **Scientists Making a Difference: One Hundred Eminent Behavioral and Brain Scientists Talk about Their Most Important Contributions**. New York, NY: Cambridge University Press, 2016. p. 235-239. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/CBO9781316422250.052>. Acesso em: 23 dez. 2023.
- BANDURA, B. Toward a psychology of human agency: pathways and reflections. **Perspectives on Psychological Science**, v. 13, n. 2, p. 130-136, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/17456916176992>. Acesso em: 23 dez. 2023.
- BANDURA, B. Perceived Self-efficacy in cognitive development and functioning. **Educational psychologist**, v. 28, n. 2, p. 117-148, 1993.
- BANEGAS, D. L.; CONSOLI, S. Action research in language education. *In*: MCKINLEY, J.; ROSE, H. (ed.). **The Routledge Handbook of research methods in Applied Linguistics**. New York, NY: Routledge, 2020. p. 176-187.
- BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 3, p. 401-409, set./dez. 2014.
- BORUCHOVITCH, E.; ALMEIDA, L. S.; MIRANDA, L. C. Autorregulação da aprendizagem e psicologia positiva: criando contextos educativos eficazes e saudáveis. *In*: BORUCHOVITCH, E.; AZZI, R. G.; SOLIGO, A. (org.). **Temas em psicologia educacional: contribuições para a formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017. p. 37-60.
- BORUCHOVITCH, E.; MACHADO, A. C. T. A. Autorregulação da aprendizagem na formação inicial e continuada de professores; como intervir para desenvolver? *In*: POLYDORO, S. A. J. (org.). **Promoção da autorregulação da aprendizagem: Contribuições da Teoria Social Cognitiva**. Porto Alegre, RS: Letra1, 2017. p. 89-104.
- BORUCHOVITCH, E; GOMES, M. A. M. (org.). **Autorregulação da Aprendizagem: como promovê-la no contexto educativo?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2019a.

BORUCHOVITCH, E; GOMES, M. A. M. Sugestões práticas para desenvolver a capacidade de planejar, monitorar e regular a própria aprendizagem no contexto da formação inicial e continuada de professores. *In*: BORUCHOVITCH, E; GOMES, M. A. M. (org.). **Autorregulação da Aprendizagem**: como promovê-la no contexto educativo? Petrópolis, RJ: Vozes, 2019b. p. 125-144.

BRASIL. Ministério da Educação. **Mestrado profissional: o que é?** [Brasília]: MEC, 2019 [2014]. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/avaliacao-o-que-e/sobre-a-avaliacao-conceitos-processos-e-normas/mestrado-profissional-o-que-e>. Acesso em: 23 dez. 2023.

BRASIL. Portaria n.º 389, de 23 de março de 2017. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, seção 1, n. 58, p. 61, 24 mar. 2017.

BROOKHART, S. M. **How to give effective feedback to your students**. 2nd. ed. Alexandria, VA: ASCD, 2017.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. Harlow, UK: Pearson Education, 2015.

BURNS. A. Action Research. *In*: PAULTRIDGE, B. PHAKITI, A. (ed.). **Research methods in applied linguistics: a practical resource**. London: Bloomsbury, 2005. p. 187-204.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno orientado a metas de realização. *In*: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 58-77.

BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da motivação e das emoções: Inter-relações, implicações e desafios. *In*: FRISON, L. M. B.; BORUCHOVITCH, E. (org.). **Autorregulação da aprendizagem: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. p. 31-45.

CARVER. C. S.; SCHEIER, M. F. Self-regulation of action and affect. *In*: VOHS, K. D.; BAUMEISTER, R. F. **Handbook of self-regulation: research, theory, and applications**. 3. ed. New York: The Guilford Press, 2016. p. 3-21.

CELCE-MURCIA, M. An overview of language teaching methods and approaches. *In*: CELCE-MURCIA, M; BRINTON, D. M.; SNOW, M. A. **Teaching English as a second or foreign language** (ed.). Boston, MA: National Geographic Learning, 2014.

CICCARELLI, S. K.; WHITE, J. N. **Psychology**. 6th. ed. Global edition. Harlow, UK: Pearson Education Limited, 2021.

CORDEIRO, R. V.; ALTOÉ, R. O. Fatores comunicacionais para elaboração de produtos/processos educativos em Programas Profissionais de Pós-graduação na área de Ensino/Educação em Ciências e Matemática: reflexões emergentes e em Movimento. **Amazônia – Revista de Educação em Ciências e Matemática**, v. 17, n. 39, p. 253-270, 2021.

COSTA, E. R. da; BORUCHOVITCH, E. Como promover a autorregulação da escrita no ensino fundamental? *In: BORUCHOVITCH, E; GOMES, N. A. M. (org.)*

Aprendizagem autorregulada: como promovê-la no contexto educativo? 4. reimp. Petrópolis, RJ: vozes, 2022. p. 70-95.

DAVIES, A.; ELDER, C. (ed.). **The handbook of applied linguistics**. Malden, MA; Oxford, UK: Blackwell, 2004.

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

DIAS, R. Critérios para a avaliação de livro didático (LD) de língua estrangeira (LE). *In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.) O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p. 199-234.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DÖRNYEI, Z. **Research Methos in Applied Linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

EMÍLIO, E. R. V.; POLYDORO, S. A. J. Autorregulação da aprendizagem: fundamentos e implicações no contexto educativo. *In: POLYDORO, S. A. J. (org.) Promoção da autorregulação da aprendizagem: contribuições da Teoria Social Cognitiva*. Porto Alegre: Letra1, 2017. p. 19-31.

FELDMAN, R. S. **Introdução à psicologia**. 10. ed. Porto Alegre, RS: AMGH, 2015.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de; OLIVEIRA, E. C. de. Sobre métodos, técnicas e abordagens. *In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.) Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas*. Goiânia, GO: UFG, 2017.

FIGUEIREDO, J. Q. de. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo, SP: Parábola, 2019.

FRISON, L. M. B. Autorregulação da aprendizagem: abordagens e desafios para as práticas de ensino em contextos educativos. **Revista de Educação da PUC-Campinas**, v. 21, n. 1, p. 1-17, jan./abr. 2016.

FRISON, L. M. B. Formação de professores: uma proposta de intervenção ancorada na autorregulação da aprendizagem. *In: POLYDORO, S. A. J. (org.) Promoção da autorregulação da aprendizagem: Contribuições da Teoria Social Cognitiva*. Porto Alegre, RS: Letra1, 2017. p. 89-104.

FRISON, L. M. B.; BORUCHOVITCH, E. **Autorregulação da Aprendizagem: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020a.

FRISON, L. M. B.; BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da aprendizagem - modelos teóricos e reflexões para a prática pedagógica. *In: FRISON, L. M. B.; BORUCHOVITCH, E. (org.) Autorregulação da Aprendizagem: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020b.

GANDA, D. R. **A autorregulação da aprendizagem de alunos em curso de formação de professores**: um programa de intervenção. 2016. 143 f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2016.

GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psicologia da Educação**, n. 46, p. 71-80, 1º sem. 2018a.

GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. Como promover a autorregulação da aprendizagem de futuros professores – descrição de um programa no ensino superior. *In*: BORUCHOVITCH, E; GOMES, M. A. M. (org.) **Autorregulação da Aprendizagem**: como promovê-la no contexto educativo? Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. p. 145-168.

GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. Promoting self-regulated learning of Brazilian preservice student teachers: results of an intervention program. **Frontiers in Education**, v. 3, n. 5, p. 1-12, 2018b. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00005>. Acesso em: 23 dez. 2023.

GIL, A. C. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Barueri, SP: Atlas, 2021.

GÓES, N. M.; BORUCHOVITCH, E. **Estratégias de aprendizagem**: como promovê-las? Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

GOMES, M. A. M.; BORUCHOVITCH, E. Compreensão autorregulada da leitura - como promovê-la em estudantes da educação básica? *In*: BORUCHOVITCH, E; GOMES, N. A. M. (org.). **Aprendizagem autorregulada**: como promovê-la no contexto educativo? Petrópolis, RJ: vozes, 2019b. p. 39-69.

GOMES, M. A. M.; BORUCHOVITCH, E. O modelo de aprendizagem autorregulada de Barry Zimmerman – Sugestões práticas para desenvolver a capacidade de planejar, monitorar e regular a própria aprendizagem no contexto da educação básica. *In*: BORUCHOVITCH, E; GOMES, N. A. M. (org.). **Aprendizagem autorregulada**: como promovê-la no contexto educativo? Petrópolis, RJ: vozes, 2019a. p. 19-38.

GOTTHEIM, L.; PEREIRA, A. L. Caminhos e desafios na formulação de objetivos para o ensino de língua estrangeira. *In*: BARBIRATO, R. de C.; SILVA, V. L. T. da (org.). **Planejamento de cursos de línguas**: Traçando rotas, explorando caminhos. v. 2. Campinas-SP: Pontes Editores, 2018. p. 237-254.

GUIMARÃES, S. É. R. A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. *In*: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 78-95.

HARMER, J. **How to teach English**. 6th. reimp. Harlow, UK: Pearson Education Limited, 2010.

HARRIS, K. R.; GRAHAM, S. **Making the writing process work**: strategies for composition and self-regulation. 2nd. ed. Cambridge, MA: Brookline Books, 1996.

HIDI, S.; AINLEY, M. Interest and self-regulation: relationships between two variables that influence learning. *In*: SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. (ed.) **Motivation and self-regulated learning: theory, research, and applications**. New York, NY: Taylor & Francis Group, 2008. p. 77-109.

KAPLÚN, G. Material Educativo: a experiência de aprendizado. **Revista Comunicação & Educação**, v. 27, p. 46-60, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491/4020>. Acesso em: 23 jun. 2021.

KING, R. B.; McINERNEY, D. M. The work avoidance goal construct: Examining its structure, antecedents, and consequences. **Contemporary Educational Psychology**, v. 39, n. 1, p. 42-58, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.12.002>. Acesso em: 23 jun. 2021.

KIRSCHNER, P. A.; HENDRICK, C. **How learning happens: seminal works in educational psychology and what they mean in practice**. New York, NY: Routledge, 2020.

KITSANTAS, A.; KAVUSSANU, M. Acquisition of sport knowledge and skill: the role of self regulatory processes. *In*: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. (ed.). **Handbook of self-regulation of learning and performance**. New York, NY: Routledge; Taylor & Francis Group, 2011. p. 217-233.

KUMARAVADIVELU, B. The post method condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. **Tesol Quarterly**, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

LARSEN-FREEMAN, D.; ANDERSON, M. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford, NY: Oxford University Press, 2011.

LEFFA, V. J. **Língua Estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas, RS: Educat, 2016.

LEITE, Priscila de S. C. P. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. **Revista Atas – Investigação Qualitativa em Educação**, v. 1, p. 330-339, 2018. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1656>. Acesso em: 23 jun. 2021.

LEOPOLD, C.; LEUTNER, D. Improving students' science text comprehension through metacognitive self-regulation when applying learning strategies. **Metacognition Learning**, v. 10, p. 313-346, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9130-2>. Acesso em: 23 jun. 2021.

LOCKE, E. A.; LATHAM, G. P. Goal-Setting theory, 1990. *In*: LOCKE, E. A.; LATHAM, G. P. (ed.). **New developments in goal setting and task performance**. New York, NY: Routledge, 2013. p. 3-15.

MACIEL, A. G.; ALLIPRANDINI, P. M. Z. Autorregulação da aprendizagem: panorama nacional dos estudos de intervenção no ensino superior. Belém: **Revista COCAR**, v. 12, n. 23, p. 145-167, jan./jun. 2018.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F.; Sessenta anos de linguística aplicada: de onde viemos e para onde vamos. *In*: PEREIRA, E. R.; ROCA, P. (org.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo, SP: Contexto, 2021. p. 25-50.

MICCOLI, L. **Aproximando teoria e prática para professores de línguas estrangeiras**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2013.

MIRANDA, L. C. de; ALMEIDA, L. S. Aprendizagem autorregulada – O papel das estratégias autoprejudiciais. *In*: FRISON, L. M. B. e BORUCHOVITCH, E. (org.). **Autorregulação da aprendizagem: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. p. 62-84.

MOREIRA, M. B.; MEDEIROS, C. A. de. **Princípios básicos de análise do comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

NEWMAN, R. S. Social influences on the development of children's adaptive help seeking: the role of parents, teachers, and peer. **Developmental Review**, v. 20, p. 350-404, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1006/drev.1999.0502>. Acesso em: 16 dez. 2023.

NOGUEIRA, J. P. da M. **Autorregulação da aprendizagem em sala de aula: analisando uma unidade de um livro didático para a produção de questionários de autorrelato a fim de promover a aprendizagem autorregulada**. 2023. 102 p. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas) – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo, Capivari, SP, 2023.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2014.

OLIVEIRA, S. B. A. S. **Avaliação do processo de autorregulação de desempenho escolar de alunos do 5º ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Campinas, SP, 2015.

ORMROD, J. E.; ANDERMAN, E. M.; ANDERMAN, L. H. **Educational Psychology: developing learners**. 10th. ed. Hoboken, NJ: Pearson, 2019.

OXFORD, R. L. Language Learning Strategies. *In*: CARTER; R. NUNAN, D. (ed.). **The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001. p. 166-172.

OXFORD, R. L. **Language learning strategies: what every teacher should know**. Boston, MA: Heinle and Heinle, 1990.

OXFORD, R. L. **Teaching and researching language learning strategies**. Harlow, UK: Pearson Longman, 2011.

OXFORD, R. L. **Teaching and researching language learning strategies: self-regulation in context**. 2nd. ed. New York, NY: Routledge, 2017.

PAIVA, V. L. M. de O. e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo, SP: Parábola, 2019.

- PANADERO, E. A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. **Frontiers in Psychology**, v. 8, n. 422, p. 1-28, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>. Acesso em: 16 dez. 2023.
- PANADERO, E.; ALONSO-TAPIA, J. How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. **Anales de psicología**, v. 30, n. 2, p. 450-462, mayo 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>. Acesso em: 16 dez. 2023.
- PARIS, S. G.; LIPSON, M. Y.; WIXSON, K. K. Becoming a strategic reader. **Contemporary educational psychology**, v. 8, p. 293-316, 1983.
- PELISSONI, A. M. S.; POLYDORO, S. A. J. Programas de promoção da autorregulação da aprendizagem. *In*: POLYDORO, S. A. J. (org.). **Promoção da autorregulação da aprendizagem**: contribuições da Teoria Social Cognitiva. Porto Alegre, RS: Letra1, 2017. p. 33-44.
- PELLETIER, L. G.; ROCCHI, M. Organismic integration theory: a theory of regulatory styles, internalization, integration, and human functioning in society. *In*: RYAN, R. M. (ed.) **The Oxford handbook of self-determination theory**. Oxford, UK: Oxford University Press, 2023. p. 53-83. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197600047.013.4>. Acesso em: 16 dez. 2023.
- POLYDORO, S. A. J. **Promoção da autorregulação da aprendizagem**: contribuições da Teoria Social Cognitiva. Porto Alegre, RS: Letra1, 2017.
- POLYDORO, S. A. J.; PELISSONI, A. M. S. As dimensões da autorregulação da aprendizagem no contexto do ensino superior - análise da produção dos estudantes em uma atividade on-line. *In*: FRISON, L. M. B.; BORUCHOVITCH, E. (org.). **Autorregulação da Aprendizagem**: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. p. 215-236.
- PURGASON, K. B. Lesson planning in second/foreign language teaching. *In*: CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D.; SNOW, M. A. (ed.). **Teaching English as a second or foreign language**. 4th. ed. Boston, MA: National Geographic Learning, 2014. p. 362-369.
- REEVE, J.; RYAN, R.; DECI, E. L.; JANG, H. Understanding and promoting autonomous self-regulation: a self-determination theory perspective. *In*: SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. (ed.). **Motivation and self-regulated learning**: theory, research, and applications. New York, NY: Taylor & Francis Group, 2008. p. 223-244.
- RIBEIRO, M. A. de P. **Técnicas de aprender**: conteúdos e habilidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. 3. ed., 2 reimp. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2016.
- RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. **Longman dictionary of Language Teaching and applied linguistics**. Kuala Lumpur, Malaysia: Pearson Education Limited, 2010.
- ROSA, G. S. G. **Intervenção Pedagógica Ancorada na Autorregulação da Aprendizagem com Foco em Produção de Textos no Ciclo de Alfabetização**.

2015. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2015.

ROSÁRIO, P. S. L. **(Des)venturas do Testas**: estudar o estudar para professores, pais e educadores. Porto, Portugal: Porto, 2004b.

ROSÁRIO, P. S. L. **(Des)venturas do Testas**: o senhor aos papéis: a irmandade do granel. Porto, Portugal: Porto, 2003.

ROSÁRIO, P. S. L. **(Des)venturas do Testas**: Testas, o lusitano. Porto, Portugal: Porto, 2004a.

ROSÁRIO, P.; **(Des)venturas do Testas**: 007º – ordem para estudar. Americana, SP: Adonis, 2019.

ROSÁRIO, P.; **(Des)venturas do Testas**: elementar, meu caro Testas. Americana, SP: Adonis, 2018.

ROSÁRIO, P.; NÚÑES, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. **As travessuras do Amarelo**. Americana, SP: Adonis, 2012.

ROSÁRIO, P.; NÚÑES, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. **Cartas do Gervásio ao seu umbigo**: comprometer-se com o estudar na educação superior. Jardim Paulista, SP: Almedina, 2017.

ROSÁRIO, P.; NÚÑES, J. C.; VALLE, A. **(Des)venturas do Testas**: Testas para sempre. Americana, SP: Adonis, 2015.

ROSÁRIO, P.; POLYDORO, S. A. J. **Capitanear o aprender**: promoção da autorregulação da aprendizagem no contexto educativo. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2014.

RYAN, M. R; DECI, E. L. **Self-Determination Theory**: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. New York, NY: The Guilford Press, 2017.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>. Acesso em: 16 dez. 2023.

SANTOS, B. S. dos; RODRIGUES, G. da S.; RODRIGUES, L. da S.; PROCASKO, J. C. S. R. **O professor também aprende?** a autorregulação da aprendizagem na formação de professores. *In*: CONEDU, 4., v. 1. Campina Grande, PB: Realize, 2020. p. 2767-2785. Disponível em: <https://mail.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65515>. Acesso em: 11 maio 2024.

SANTOS, D. **Como escrever melhor em inglês**. Barueri, SP: Disal, 2012c.

SANTOS, D. **Como falar melhor em inglês**. Barueri, SP: Disal, 2012b.

SANTOS, D. **Como ler melhor em inglês**. Barueri, SP: Disal, 2011.

SANTOS, D. **Como ouvir melhor em inglês**. Barueri, SP: Disal, 2013.

SANTOS, D. **Ensino de Língua Inglesa: foco em estratégias**. Barueri, SP: Disal, 2012a.

SANTOS, Geovani Amaral. **A autorregulação da aprendizagem no contexto formativo de professores de espanhol como Língua Estrangeira**. 2020. 178 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2020.

SARRAZIN, P.; PELLETIER, L.; DECI, E.; RYAN, R. Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie: les apports de la théorie de l'autodétermination. *In*: MARTIN-KRUMM, C.; TARQUINIO, C. (ed.). **Traité de psychologie positive**. Bruxelles, Belgique: De Boeck, 2011. p. 273-312.

SHELLINGS, G. Applying learning strategy questionnaires: problems and possibilities. **Metacognition Learning**, v. 6, p. 91-109, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11409-011-9069-5>. Acesso em: 11 maio 2024.

SCHUNK, D. H. Social Cognitive Theory. *In*: SCHUNK, D. H. (org.). **Learning theories: an educational perspective**. Harlow, UK: Pearson Education Limited, 2014

SCHUNK, D. H.; GREENE, J. A. (ed.) **Handbook of self-regulation of learning and performance**. London, UK: Routledge; Taylor & Francis Group, 2018. p. 307-322. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9781315697048-20>. Acesso em: 11 maio 2024.

SCHUNK, D. H.; MEECE, J. L.; PINTRICH, P. R. **Motivation in education: theory, research, and applications**. Harlow, UK: Pearson Education Limited, 2014.

SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. **Motivation and self-regulated learning: theory, research, and applications**. New York, NY: Taylor & Francis Group, 2008.

SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. Social origins of self-regulatory competence. **Educational Psychologist**, v. 32, n. 4, p. 195-208 1997. Disponível em: https://doi.org/10.1207/s15326985ep3204_1. Acesso em: 11 maio 2024.

SCHUSTER, C.; STEBNER, F.; LEUTNER, D.; WIRTH, J. Transfer of metacognitive skills in self-regulated learning: an experimental training study. **Metacognition and Learning**, v. 15, p. 455-477, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11409-020-09237-5>. Acesso em: 11 maio 2024.

SILVA, M. A. R. da.; ALLIPRANDINI, P. M. Z. Efeitos positivos de uma intervenção por integração curricular na promoção da autorregulação da aprendizagem. **EDUR - Educação em Revista**, v. 36, p. 1-15, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698227164>. Acesso em: 11 maio 2024.

SILVA, M. D. P. da; FERREIRA, E. E. B. Estratégias de aprendizagem na formação de professores: um levantamento dos estudos realizados de 2000 a 2012. *In*: JORNADA DE DIDÁTICA, 2.; SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CEMAD, 1. Docências na educação superior: caminhos para uma práxis transformadora. 10-12 set. 2013, Londrina. **Anais** [...]. Londrina, PR: CEMAD, 2013. p. 363-377.

STEBNER, F.; SCHUSTER, C.; WEBER, X.; GREIFF, S.; LEUTNER, D.; WIRTH, J. Transfer of metacognitive skills in self-regulated learning: effects on strategy

application and content knowledge acquisition. **Metacognition and Learning**, v. 17, p. 715-744, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11409-022-09322-x>. Acesso em: 11 maio 2024.

TENG, L. S. **Self-regulated learning and second language writing**: fostering strategic language learners. Cham, Switzerland: Springer Nature Switzerland AG, 2022.

TERRY, G.; HAYFIELD, N.; CLARKE, V.; BRAUN, V. Thematic Analysis. *In*: WILLIG, C.; ROGERS, W. S. (Eds.). **The SAGE handbook of qualitative research in psychology**. Thousand Oaks, California: SAGE Publications Inc., 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THORNBURY, S. **An A-Z of ELT**. Oxford, UK: Macmillan Publishers Limited, 2006.

TORTELLA, J. C. B.; POLYDORO, S. A. J.; MAGALHÃES, C. R.; MELLO, A. S. L. e; ZANATTA, C.; ROSÁRIO, P. **Autorregulação da aprendizagem**: teoria e práticas. Porto Alegre, RS: Letra1, 2023.

WIGFIELD, A.; ECCLES, J. S. Expectancy-value theory of achievement motivation. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, p. 68-81, 2000.

WIGFIELD, A.; ECCLES, J. S. The development of competence beliefs, expectancy for success, and achievement values from childhood through adolescence. *In*: WIGFIELD, A.; ECCLES, J. S. (ed.). **Development of achievement motivation**. San Diego, CA: Academic Press, 2002. p. 91-120.

WIGFIELD, A.; ECCLES, J. S.; SCHIEFELE, U.; ROESER, R. W.; DAVIS-KEAN, P. Development of achievement motivation. *In*: EISENBERG, N. (vol. ed.); DAMON, W. LERNER, R. M. (ed.-in-chief). **Handbook of child psychology**: social, emotional, and personality development. v. 3. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc, 2006.

WIGFIELD, A.; TONKS, S. M.; KLAUDA, S. L. Expectancy-Value Theory. *In*: WENTZEL, K. R.; WIGFIELD, A. (Eds.). **Handbook of motivation at school**. 2nd. ed. New York, NY: Routledge, 2016. p. 933-1002.

WOOLFOLK, A. **Educational Psychology**. 14th. ed. Harlow, UK: Pearson Education Limited, 2021.

WOOLFOLK, A.; USHER, E. L. **Educational psychology**: active learning edition. 15. ed. Hoboken, NJ: Pearson Education, 2023.

ZIMMERMAN, B. J. A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. **Journal of Educational Psychology**, v. 81, n. 3, p. 329-339, 1989.

ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. *In*: BOEKAERTS, M. PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. (ed.). **Handbook of self-regulation**. San Diego, CA: Elsevier Academic Press, 2000.

ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In: BOEKAERTS, M. PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. (ed.). **Handbook of self-regulation**. San Diego, CA: Elsevier Academic Press, 2005.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a self-regulated learner: an overview. **Theory in practice**, v. 41, n. 2, p. 64-70, Spring 2002.

ZIMMERMAN, B. J. Development of self-regulated learner: which are the key subprocesses? **Contemporary Educational Psychology**, University Park, PA, v. 11, n. 4, p. 307-313, Oct. 1986.

ZIMMERMAN, B. J. From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. **Educational Psychologist**, v. 48, n. 3, p. 135-147, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>. Acesso em: 11 maio 2024.

ZIMMERMAN, B. J. Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. **American Educational Research Journal**, v. 45, n. 1, p. 166-183, 2008.

ZIMMERMAN, B. J. Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. (ed.). **Handbook of self-regulation of learning and performance**. New York, NY: Routledge; Taylor & Francis Group, 2011.

ZIMMERMAN, B. J. KITSANTAS, A. Developmental phases in self-regulation: shifting from process goals to outcome goals. **Journal of Educational Psychology**, v. 89, n. 1, 1997.



ZIMMERMAN, B. J.; CLEARY, T. J. Motives to self-regulated learning: a social cognitive account. In: WENTZEL, K. R.; WIGFIELD, A. (ed.). **Handbook of motivation at school**. New York, NY: Routledge, 2009. p. 11-34.

ZIMMERMAN, B. J.; MOYLAN, A. R. Self-Regulation: where metacognition and motivation intersect. In: HACKER, D. J.; DUNLOSKEY, J.; GRAESSER, A. C. (ed.). **Handbook of metacognition in education**. New York, NY: Taylor & Francis, 2009. p. 299-315.

ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. (ed.). **Handbook of self-regulation of learning and performance**. New York, NY: Routledge; Taylor & Francis Group, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A: PLANO DE CURSO

PLANO DE ENSINO	
Componente curricular – Self-Regulated Learning for English Language Teachers	
Público-alvo: Curso de Letras-Inglês 4º ano (CLCH/UEL/2023)	
 <p>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA</p>	 <p>meplem Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas</p>
<p>Contextualização social e nível sociolinguístico dos alunos:</p> <p>Curso sobre plano de aula com vistas à promoção da autonomia por meio da autorregulação e das estratégias de aprendizagem. Os estudantes estão em formação inicial no curso de Letras-Inglês na Universidade Estadual de Londrina, especificamente no 4º ano (fase final da graduação). A maioria já tem alguma experiência na área do ensino, é oriunda principalmente, mas não exclusivamente, de Londrina, possui idade entre 18 e 30. Todos possuem fluência na língua alvo, isto é, todos conseguem se comunicar minimamente em inglês sem muito percalços e ruídos na comunicação, bem como todos são falantes do português como língua materna. Os conhecimentos prévios em Língua Inglesa estão em níveis intermediário-avançado, isto é, entre B1 e C2, segundo o QCEF. Os estudantes possuem poucos ou nenhum conhecimento prévio sobre autorregulação e estratégias de aprendizagem. Os alunos já fizeram planos de aula anteriormente, porém ainda não pararam para refletir sobre sua produção mais sistematicamente de modo a produzir o gênero com a propriedade desejada. A unidade didática será organizada em 15 encontros (de 1h40 horas cada), com avaliação formativa ao longo das aulas, sendo o último encontro um momento final de apresentação dos estudantes em Língua Inglesa. As aulas serão estruturadas com base em princípios da Autorregulação da Aprendizagem e do ensino de Estratégias de Aprendizagem.</p>	

Total de aulas e carga horária	15 encontros com duração de 1h40 cada, totalizando 20h.
Quantidade de alunos e faixa etária	22 alunos com idade entre 18-30 anos
Data prevista para as aulas	De 02/10/2023 até 06/11/2023

Ementa:

Autorregulação da Aprendizagem. Estratégias de Aprendizagem. Motivação do aluno. O gênero plano de aula.

Objetivos Gerais:

Promover formação didático-pedagógica de futuros professores de inglês com vistas à conscientização acerca do papel potencializador da Autorregulação da Aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, propõe-se uma unidade didática voltada à experiência, conceitualização e aplicação dos construtos da Autorregulação da Aprendizagem em um Plano de Aula.

Objetivos Específicos:	
Processuais	Identificar e reconhecer elementos da autorregulação. Refletir sobre as estratégias de aprendizagem. Aplicar conhecimentos da autorregulação em um plano de aula.
Linguísticos	Revisar como a língua é materializada no Plano de Aula. Fazer escolhas conscientes de vocábulos para produzir os elementos de um plano de aula.
Afetivo	Refletir sobre aspectos afetivos por meio da Autorregulação da Aprendizagem, ou seja, questões de motivação, autoeficácia, confiança, respeito e valorização de si.
Cultural	Compreender função, estruturação e importância do gênero plano de aula para o ensino e aprendizagem.
Estratégicos	Conhecer estratégias de aprendizagem a fim de poder aplicá-las futuramente para uma aprendizagem mais efetiva. Por meio do conhecimento teórico-prático, confeccionar planos de aula mais estrategicamente e com vistas à promoção de autonomia e desenvolvimento de estratégias de aprendizagem entre os futuros alunos.
Comunicacional / Discursivo	Produzir o gênero plano de aula para ensino de línguas estrangeiras e com base nos conhecimentos teórico-práticos construídos ao longo do curso.

Metodologia:

As aulas serão ministradas preponderantemente em inglês, podendo haver momentos de discussão e uso do português conforme a necessidade da turma, a fim de oferecer momentos de melhor compreensão possível. O curso será presencial contando com o apoio de tecnologias para atividades de suporte e estudo.

A Unidade Didática contará com aulas expositivas e dialogadas buscando desenvolver a reflexão sobre o gênero Plano de Aula, Autorregulação e Estratégias de Aprendizagem. Haverá tarefas, discussões e atividades para os alunos fazerem ao longo do curso.

Informações adicionais

O Plano de Aula é uma ferramenta valiosa de planejamento do professor. Gênero textual frequentemente exigido em provas para a classificação em PSS (Processo Seletivo Simplificado) no Paraná, em algumas seleções de Mestrado como o Meplem/UEL, ou, ainda, exigido como critério de eliminação em avaliações de entrada em instituições de ensino, como os Institutos Federais e Instituições de Ensino Superior. A Autorregulação da aprendizagem é a capacidade de gerir o próprio estudo e as Estratégias de Aprendizagem podem ser definidas como meios pelos quais o estudante lança mão para alcançar melhores resultados em seus estudos, portanto estão intrinsecamente ligadas. A proposta desta Unidade Didática é não somente falar/discutir sobre autonomia, mas sim proporcionar que os alunos já experienciem momentos de autonomia, ao passo que aprendem a produzir um plano de aula que contemple questões da Autorregulação e da Estratégias de Aprendizagem, fornecendo, assim, subsídios teórico-práticos e empíricos.

Conteúdo programático:**Lesson Plan**

- 1) Class Profile
- 2) Learning objectives in general teaching
- 3) Materials
- 4) Procedures

Self-Regulated Learning

- 1) Introduction to Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning
- 2) Planning Studies
- 3) Cognitive strategies
- 4) Motivation

Avaliação:

A avaliação será **formativa** ao longo das aulas, observando-se o desenvolvimento das habilidades referentes à construção do **plano de aula** e aos conhecimentos relacionados à **aprendizagem autorregulada** por meio de **tarefas**.

Como **avaliação final**, os alunos acrescentarão uma dimensão da autorregulação a um plano de aula já produzido por eles. Será avaliado, portanto, sua capacidade de **acrescentar momentos da autorregulação da aprendizagem aos planos de aula**, bem como o **aperfeiçoamento da elaboração dos elementos do plano de aula** trabalhados ao longo da unidade.

Obs. Será fornecida uma rubrica quando a avaliação final for apresentada.

Recursos Necessários:

Sala de aula, computador com acesso à internet, projetor de imagens e quadro branco/negro, e-book “Strengthening your teaching” e outros materiais e vídeos selecionado pelo docente.

Bibliografia básica

BROWN, D. H.; LEE, H. Lesson Planning. *In*: BROWN, D. H.; LEE, H. (org.). **Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy**. New York, NY: Pearson Education, Inc., 2015. p. 196-218.

BORUCHOVITCH, E; GOMES, M. A. M. (org.) **Autorregulação da Aprendizagem: como promove-la no contexto educativo?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; SNOW, M. A. **Teaching English as a second or foreign language**. Boston, MA: National Geographic Learning, 2014.

FARRELL, Thomas S. C. Lesson Planning. *In*: RICHARDS, Jack C.; RENANDYA, Willy A. **Methodology in Language Teaching: An anthology of current practice**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2002. p. 30-39. (Chapter 3).

GÓES, N. M.; BORUCHOVITCH, E. **Estratégias de aprendizagem: como promovê-las?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

HARMER, J. Planning Lessons. *In*: HARMER, J. (org.). **How to teach English**. London, UK: Pearson Education Limited, 2007. p. 156-165.

HARMER, J. **Essential Teacher Knowledge: core concepts in English language Teaching**. London, UK: Pearson Education Limited, 2012.

HARMER, J. Lesson Planning. *In*: HARMER, J. (org.). **The practice of English Language Teaching**. London, UK: Pearson Longman, 2007. Or HARMER, J. **The practice of English language teaching**. Harlow, UK: Longman, 1991.

HAYNES, A. **100 ideas for lesson planning**. New York, NY: Continuum International Publishing Group, 2007 (Reprinted 2009, 2010).

PAIVA, V. L. M. de O. (org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

RICHARDS, Jack C. The language lesson. *In*: RICHARDS, Jack C. (org.). **Key issues in language teaching**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2015. p. 168-194. (Chapter 6).

RICHARDS, Jack C.; SCHMIDT, R. **Longman dictionary of language teaching & applied linguistics**. Harlow, UK: Pearson Education Limited, 2010.

SANTOS, D. **Como ler melhor em inglês**. Barueri, SP: Disal, 2011.

SANTOS, D. **Como falar melhor em inglês**. Barueri, SP: Disal, 2012.

SANTOS, D. **Como escrever melhor em inglês**. Barueri, SP: Disal, 2012.

SANTOS, D. **Como ouvir melhor em inglês**. Barueri, SP: Disal, 2013.

SANTOS, D. **Ensino de Língua Inglesa: foco em estratégias**. Barueri, SP: Disal, 2012.

THORNBURY, S. **An A-Z of ELT: a dictionary of terms and concepts**. London, UK: Macmillan Education, 2006.

WOODWARD, Tessa. **Planning lessons and courses: designing sequences of work for the language classroom**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001. (11th printing, 2009).

Bibliografia Complementar

FRISON, L. M. B.; BORUCHOVITCH, E. **Autorregulação da Aprendizagem: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

OXFORD, R. **Language learning strategies: what every teacher should know.** Boston, MA: Heinle and Heinle, 1990.

RIDDELL, D. **Teach EFL: the complete guide.** London, UK: The McGraw-Hill Companies, Inc., 2014.

SPALDING, D. **How to teach adults.** Hoboken, NJ: Jossey-Bass, 2014.

SPRATT, M.; PULVERNESS, A.; WILLIAMS, M. **The TKT: Teaching knowledge test course: modules 1, 2 and 3.** Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2011.

APÊNDICE B: CRONOGRAMA DA SEQUÊNCIA DE AULAS

Em preto ► Informações gerais Em vermelho ► Feriados Em amarelo ► Tarefa de casa Em azul ► Tarefas e avaliação			
Resumo			
Aula	Dia/Data	Principal tópico / comentários	Objetivos
01	Segunda: 02/10/2023	Cumprimentos e introduções (Explicar o tema central da sequência de aulas) <u>Assinatura do TCLE e preenchimento do questionário inicial</u>	1 - Conhecer o professor; 2 - Promover uma interação entre docente e discentes.
02	Quinta: 05/10/2023	Introduzir a temática do plano de aula e dos objetivos de aprendizagem	1 - Definir plano de aula; 2 - Definir objetivos de aprendizagem; 3 - Reconhecer a importância dos objetivos de aprendizagem..
03	Sexta: 06/10/2023	Objetivos de Aprendizagem I: Apresentar documentos oficiais e objetivos de aprendizagem comunicativos.	1 - Mencionar o que são os objetivos de aprendizagem SMART; 2 - Reconhecer a importância dos documentos oficiais para elaborar objetivos de aprendizagem; 3 - Associar objetivos comunicativos com o plano de aula.
04	Segunda: 09/10/2023	Objetivos de aprendizagem II: Apresentar os objetivos voltados para a aprendizagem de estratégias e discutir sobre a Taxonomia de Bloom.	1 - Atuar como um agente no seu processo de aprendizagem; 2 - Experimentar a sensação de autonomia; 3 - Aplicar alguns princípios voltados para a tomada de responsabilidade pela própria aprendizagem.
—	Quinta: 12/10/2023	Feriado! Aproveitem!	
—	Sexta: 13/10/2023	Feriado! Aproveitem!	
05	Segunda: 16/10/2023	Introduzir a Teoria Social Cognitiva e a Autorregulação da Aprendizagem	- Mencionar pontos-chave da Teoria Social Cognitiva; - Definir autorregulação da aprendizagem;
06	Quinta: 19/10/2023	Autorregulação da aprendizagem aplicada ao ensino: primeiras impressões acerca do tema.	- Associar a autorregulação da aprendizagem com a experiência do docente de língua inglesa; - Refletir sobre pesquisas envolvendo a

07	Sexta: 20/10/2023	<p>Apresentação sobre o artigo “Approaches and challenges for teaching practices in educational contexts”.</p> <ul style="list-style-type: none"> + Hora da Narrativa (Unit 1) + Compartilhamento de experiências (Unit 1) + Devo ficar ou devo continuar (Unit 1) <p>APRESENTAÇÃO DO MINISEMINÁRIO (TEXTO DE FRISON) (1,5)</p> <p>Caso não haja tempo hábil para a finalização das atividades, “Should I stay or should I go” pode ficar para casa.</p>	<p>temática da autorregulação da aprendizagem;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer questões da autorregulação da aprendizagem em uma narrativa; - Identificar e compartilhar experiências sobre aprendizagem autorregulada.
—	Segunda: 23/10/2023	Não haverá aula por conta do evento SEPECH	
08	Quinta: 26/10/2023	<ul style="list-style-type: none"> * Leitura: PANADERO, E.; ALONSO-TAPIA, J. How students self-regulate? Review of Zimmerman’s cyclical model of self-regulated learning * Leitura guiada (extra) e perguntas sobre SRL (Google Docs) * Reformulação dos próximos passos dentro da sequência de aulas. * Apresentação dos seguintes textos: <ul style="list-style-type: none"> (1 - GOMES; BORUCHOVITCH. O modelo de aprendizagem autorregulada de Barry Zimmerman [Capítulo 1 do livro Aprendizagem autorregulada - como promovê-la no contexto educativo]; 2 - GUIMARÃES; BZUNECK; BORUCHOVITCH, Instrumentos brasileiros de avaliação da motivação no contexto escolar [Capítulo 3 do livro A motivação de 	<ul style="list-style-type: none"> 1 - Apresentar dúvidas sobre o texto de Panadero e Alonso-Tapia; 2 - Discutir aspectos da autorregulação da aprendizagem; 3 - Conhecer alguns instrumentos e textos que versam sobre a ARA.

		aluno]; 3 - MARTINI; BORUCHOVITCH, Melhorando a motivação dos alunos [capítulo 6 do livro Atribuição de Causalidade)].	
—	GREVE	GREVE	
—	GREVE	GREVE	
—	Quinta: 02/11/2023	Feriado! Aproveitem!	
—	Sexta: 03/11/2023	Feriado! Aproveitem!	
—	Segunda: 06/11/2023	Não haverá aula por conta do evento PARANÁ FAZ CIÊNCIA	
—	Quinta: 09/11/2023	Não haverá aula por conta do evento PARANÁ FAZ CIÊNCIA	
—	Sexta: 10/11/2023	Não haverá aula por conta do evento PARANÁ FAZ CIÊNCIA	
	Domingo: 12/11/2023	ATIVIDADE DE VALE NOTA RELATÓRIO REFLEXIVO (REFLECTIVE REPORT) 2,0 Tarefa: elaborar um reflexão geral sobre o que foi aprendido até então; esboçar ums atividade que promova a autorregulação da aprendizagem expmlicando as escolhas. - Refletir sobre aulas passadas, mencionar o assunto e o subprocesso da ARA trabalhado, analisar como a ARA pode ajudar a aprender o assunto, apresentar um esboço de atividades que promovem a ARA, o cumprimento do texto entre 500 e 600 palavras.	A pedido dos alunos, essa atividade seria cancelada, mas como alguns alunos já tinham entregue, decidimos deixá-la como uma atividade de pontuação extra para os que fizeram.
09	Segunda: 13/11/2023	* Para os que já fizeram a atividade: discutir e adaptar segundo <i>feedback</i> * Para os que não fizeram: momento para tirar dúvidas e começar a elaborar o plano de aula em aula	1 - Discutir e elaborar atividades promotoras da autorregulação da aprendizagem

10	Quinta: 16/11/2023	<p>Análise de um capítulo do livro: strengthening your teaching: self-regulated learning, learning strategies and lesson planning for English language teachers.</p> <p>Sondar como está o andamento do trabalho final.</p> <p>ANÁLISE DE UM CAPÍTULO DO LIVRO STRENGTHENING YOUR TEACHING (1,0)</p>	1 - Analisar uma unidade de um livro didático com base em um instrumento
11	Sexta: 17/11/2023	<p>Os alunos podem tirar dúvidas que tenham em relação ao trabalho final.</p> <p>Preenchimento _____ do <u>Questionário Final</u> <u>Grupo Focal</u></p> <p>ENTREGA DO TRABALHO FINAL: O PLANO DE AULA MODIFICADO (5,0)</p>	<p>1 - Responder ao questionário final</p> <p>2 - Participar do grupo focal</p>

APÊNDICE C: INSTRUMENTOS GERAÇÃO DE DADOS DE DADOS 1: QUESTIONÁRIO INICIAL

01 - Qual é o seu nome na pesquisa?

PARTE I - Perguntas de ordem pessoal

01) Além do português e inglês você estuda/estudou alguma outra língua?

02) Há quanto tempo você leciona?

- Nunca lecionei.
- Leciono há 1~2 anos.
- Leciono há 3~4 anos.
- Leciono há mais de 5 anos.

03) No que tange aos desafios nas disciplinas da graduação:

- Nunca acho que obterei sucesso nas tarefas.
- Às vezes acho que obterei sucesso nas tarefas.
- Geralmente acho que obterei sucesso nas tarefas.
- Frequentemente acho que obterei sucesso nas tarefas.
- Sempre acho que obterei sucesso nas tarefas.

04) Comente a sua resposta anterior.

05) Como você avalia a sua satisfação no curso de Letras que você cursa?

- Não estou satisfeito(a)
- Estou um pouco satisfeito(a)
- Estou satisfeito(a)
- Estou bastante satisfeito(a)
- Estou completamente satisfeito(a)

06) Comente sua resposta anterior.

07) Esta é sua primeira graduação? Caso não seja, qual foi seu primeiro curso?

08) Você trabalha e estuda? Se faz ambos, você acredita que seu trabalho ajuda ou atrapalha seus estudos? Justifique.

PARTE II - Para refletir sobre autorregulação da aprendizagem

1) Você costuma pensar sobre sua aprendizagem ou sobre como aprende? Justifique.

2) Você acredita que pensar sobre seu próprio processo de aprendizagem pode lhe ser útil enquanto aluno? Justifique.

3) Você acredita que pensar sobre seu processo de aprendizagem pode ser útil para você como futuro professor? Justifique.

4) Quando você tem uma tarefa ou deseja estudar e aprender melhor algum conteúdo, o que faz? Descreva em detalhes.

5) Enumere de 1 a 4 as seguintes dimensões da autorregulação, conforme a ordem de maior necessidade/importância de ser aprendido por você.

1 (maior necessidade/importância);

2 (muita necessidade/importância);

3 (média necessidade/importância);

4 (pouca necessidade/importância).

() Dimensão cognitiva (estratégias de aprendizagem)

() Dimensão metacognitiva (organização, planejamento e gerenciamento do tempo)

() Dimensão emocional/afetiva (regulação emocional)

() Dimensão motivacional (motivação para aprender, autoeficácia [reflexão sobre o quão você acredita ser capaz para realização de tarefas], atribuição de causalidade [reflexão sobre a que/quem você atribui seus êxitos ou fracassos])

6) Você se sente preparado para ensinar seus futuros alunos a fazer autorregulação durante o processo de ensino-aprendizagem? Explique.

PARTE III - Para refletir sobre estratégias de aprendizagem

1) Como você age quando enfrenta dificuldades em uma disciplina? Descreva.

2) Você se acha estratégico, quando se pensa no contexto de sala de aula? Justifique.

3) Você já ouviu falar em estratégias de aprendizagem?

() Sim

() Não

4) Quais estratégias de aprendizagem você conhece?

5) Alguém já lhe ensinou a usar estratégias de aprendizagem? Quem? Quando?

6) Você acha importante que os professores ensinem aos alunos, além dos

conteúdos, como processar melhor a informação? Justifique.

7) Você se sente preparado para ensinar seus futuros alunos a utilizar estratégias de aprendizagem? Explique.

PARTE IV - Para refletir sobre Plano de aula

1) Para você, o que é plano de aula?

2) Com que frequência você costuma fazê-lo?

3) Você, enquanto futuro professor, acredita que elaborar um bom plano de aula é uma habilidade importante? Por quê?

4) Imagine que você estivesse se preparando para um processo seletivo ou concurso em que fosse necessário confeccionar um plano de aula, como você avaliaria sua habilidade para esta tarefa?

() Excelente (Domino totalmente o gênero, sei todos os itens que o compõem e a forma de redigi-los)

() Boa (Tenho bom domínio do gênero, sei a maioria dos itens que o compõem e a forma de redigi-los)

() Razoável (Tenho domínio razoável do gênero, sei mais ou menos os itens que o compõem e a forma de redigi-los)

() Péssima (Não tenho domínio do gênero, não sei quais os itens que o compõem e a forma de redigi-los)

5) Relate como você aprendeu a elaborar planos de aula.

APÊNDICE D: INSTRUMENTOS GERAÇÃO DE DADOS DE DADOS 2: QUESTIONÁRIO FINAL

01 - Qual é o seu nome na pesquisa?

PARTE III - Para refletir sobre estratégias de aprendizagem

1) Após o estudo de alguns subprocessos da autorregulação, qual foi o mais relevante para você? Por quê?

2) Qual é a importância que essa unidade didática teve para você no que tange à autorregulação?

3) Pensando nas matrizes curriculares de cursos de Letras, qual é a importância da autorregulação na formação inicial de futuros professores? Explique.

4) Você se sente capaz de estudar mais estrategicamente a partir dessa unidade didática? Comente.

5) Você se sente mais preparado para auxiliar seus futuros alunos a desenvolverem autorregulação durante o processo de ensino-aprendizagem? Comente.

6) Dentre os subprocessos da autorregulação abaixo relacionados, quais você julga mais relevante(s) para um estudante desenvolver?

- Estabelecimento de objetivos
- Planejamento estratégico
- Crenças de autoeficácia
- Expectativa de resultados
- Tipo de motivação (motivação intrínseca)
- Orientação de objetivos
- Estratégias da tarefa (específicas)
- Autoinstrução
- Utilização imagética
- Gerenciamento de tempo
- Estruturação ambiental
- Busca por ajuda
- Realce de interesse
- Autoconsequência
- Monitoramento metacognitivo (Automonitoramento)
- Autorregistro

- Autoavaliação
- Atribuição de causalidade
- Autossatisfação/Afeto
- Decisões adaptativas

7) Após essa unidade didática, você se considera um aluno mais consciente dos processos que envolvem os seus estudos?

PARTE II - Para refletir sobre Estratégias de Aprendizagem

1) Você acredita que o estudo da unidade didática contribuiu para o aprimoramento do seu repertório sobre as Estratégias de aprendizagem?

- Sim
- Não
- Não consigo avaliar

2) Que estratégias de aprendizagem você consegue mencionar?

3) Na sua opinião, qual é a importância das Estratégias de Aprendizagem na formação inicial de futuros professores?

4) Você se sente mais preparado para auxiliar seus futuros alunos a desenvolverem Estratégias de Aprendizagem em seus estudos? Comente.

PARTE III - Refletindo sobre Plano de Aula

1) Em suas palavras, defina o que é plano de aula.

2) O que você poderia mencionar que aprendeu sobre o elemento 'objetivos de aprendizagem', discutidos no início da unidade didática?

3) Imagine que você estivesse se preparando para um processo seletivo ou concurso em que fosse necessário confeccionar um plano de aula, como você avaliaria sua habilidade para esta tarefa:

- Excelente (Domino totalmente o gênero, sei todos os itens que o compõem e a forma de redigi-los)
- Boa (Tenho bom domínio do gênero, sei a maioria dos itens que o compõem e a forma de redigi-los)
- Razoável (Tenho domínio razoável do gênero, sei mais ou menos os itens que o

compõem e a forma de redigi-los)

() Péssima (Não tenho domínio do gênero, não sei quais os itens que o compõem e a forma de redigi-los)

4) Na atividade final da unidade didática foi solicitado que fossem aplicadas estratégias de aprendizagem e/ou processos autorregulatórios na elaboração de um plano de aula. Como você avalia a pertinência/relevância de atividades como esta (de aplicação do conhecimento teórico para fins práticos) para a formação de professores?

5) Após o estudo da unidade didática, você se considera melhor preparado para confeccionar um plano de aula? Justifique.

**APÊNDICE E: INSTRUMENTOS GERAÇÃO DE DADOS DE DADOS 3: REFLECTIVE REPORT
(RELATÓRIO REFLEXIVO)**

Guidelines to elaborate the Reflective Report

A report is a written or spoken description of a situation or event, giving people the information they need (Report, 2009). Plus, reflection is “the process of thinking back on and considering experiences, in order better to understand the significance of such experiences. Reflection is thought to be an important component of learning in teacher development and is often a focus of teacher development activities” (Richards; Schmidt, 2015). So, you are supposed to write about your perceptions about some topics of the course and apply self-regulated learning knowledge to your lesson plan.

We want you to:

1. Elaborate a general reflection of what you have learned so far;
2. Apply SRL to a lesson plan explaining your choices.

Criteria	Descriptors		
	Great (0,5)	Good (0,3)	Regular (0,1)
Reflection about previous classes	Report includes a reflection explaining how the papers, the main book and/or the classes helped you to develop this activity	Report includes a brief reflection explaining how the papers, the main book and/or the classes helped you to develop this activity	Report doesn't include a reflection explaining how the papers, the main book and/or the classes helped you to develop this activity
Mention a lesson task/subject involved in the lesson plan and the SRL subprocess you want to foster	Report includes the lesson task/subject involved in the lesson plan and the SRL subprocess you want to foster		Report doesn't include the lesson task/subject involved in the lesson plan and the SRL subprocess you want to foster
Analyze how SRL can help with the lesson task/subject	Justifies the reason why the SRL subprocess you chose helps the student to achieve what is intended <i>citing authors</i>	Justifies the reason why the SRL subprocess you chose helps the student to achieve what is intended <i>without citing</i>	No reason is mentioned to justify why the SRL subprocess chosen helps the student achieve what is intended

		authors	
Present drafts of activities that foster SRL	Presents from 3 to 5 drafts of activities	Presents two drafts of activities	Presents only one draft of activity
Length	Writes between 500 and 600 words	Writes between 400-500 or 600-700 words	Writes less than 400 or more than 700 words
Total:	___/25		

Remember: our intention is to facilitate your final task (upgrading your lesson plan), so your effort now will make the end easier.

You can develop the activities in boxes (they will not count as words).

At the end of your report, you can ask questions that emerged while creating the report.

You can find below an example of a possible layout

References:

LONGMAN, Dictionary of Contemporary English Online. London, UK: Longman, 2009. s.v. *report*. Available at: <https://www.ldoceonline.com/dictionary/report>. Accessed on: 30 Oct. 2023.

RICHARDS, J. C; SCHMIDT, R. **Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics**. Harlow, UK: Pearson Education Limited, 2010.

THAT'S JUST AN EXAMPLE TO HELP YOU.

Activity 1

Activity 2

Activity 3

Questions I have:

APÊNDICE F: INSTRUMENTOS GERAÇÃO DE DADOS DE DADOS 4: AVALIAÇÃO FINAL

Entrega da versão final do Lesson Plan

Critérios e instruções:

- 1 - **Apresentar** o lesson plan adaptado baseado no que você apresentou inicialmente
- 2 - Escolha pelo menos **um subprocesso** da autorregulação para fomentar (goal-setting, self-instruction, metacognitive monitoring, self-evaluation, causal attribution, etc.) e **apresente uma definição dele.**
- 3 - Apresentar **pelo menos duas atividades** que promovam o subprocesso da autorregulação escolhido. Eu gostaria de **ver as atividades** que vocês vão apresentar para os alunos para deixá-los mais conscientes daquele subprocesso (um roteiro para roda de conversa, um questionário autorreflexivo, a mudança em como se apresenta uma atividade ou o que se pede em uma tarefa, etc.)
- 4 - Juntamente com o plano de aula (no mesmo arquivo), vocês vão entregar **um pequeno relatório (mínimo de 300 palavras)** com a **definição** do subprocesso da ARA, **a explicação da atividade** dentro do seu plano, e **por que você acredita que ela fomenta a ARA.** Quem quiser, pode falar **dos desafios e das facilidades** desse processo de modificação do Lesson Plan.

Se tiverem alguma pergunta até lá, é só me escrever.

Name:

Criteria	Accomplished
Apresentar o lesson plan adaptado (1,0)	
Escolha pelo menos um subprocesso da autorregulação (1,0)	
Apresente uma definição dele (1,0)	
Apresentar pelo menos duas atividades que promovam o subprocesso da autorregulação escolhido (1,0)	
Relatório (mínimo de 300 palavras) (1,5)	
Explicação da atividade dentro do seu plano (1,0)	
Por que você acredita que ela fomenta a ARA (1,0)	

Final comments:

Mark:

**APÊNDICE G: INSTRUMENTOS GERAÇÃO DE DADOS DE DADOS 5: ROTEIRO DE PERGUNTAS
PARA O GRUPO FOCAL**

- 1) Para vocês, o que foi mais relevante sobre a Autorregulação?
- 2) Para vocês, o que foi mais relevante sobre as Estratégias de Aprendizagem?
- 3) Para vocês, o que foi mais relevante sobre o Plano de Aula?
- 4) Qual foi o conteúdo/aspecto mais difícil da Unidade Didática?
- 5) Qual foi o conteúdo mais fácil da Unidade Didática?
- 6) Qual é a importância das nossas discussões e atividades para a formação de professores de línguas em formação inicial?
- 7) O que vocês indicariam como melhorias possíveis para futuras aplicações desta Unidade Didática?
- 8) Que aspectos podem ter desfavorecido sua apreensão dos conteúdos ao longo da aplicação da unidade didática?

**APÊNDICE H: INSTRUMENTOS GERAÇÃO DE DADOS DE DADOS 6: ROTEIRO PARA ANÁLISE DO
PRODUTO EDUCACIONAL**

Instrumento de Análise de Material Didático*

Nome utilizado na pesquisa:

O presente instrumento de análise de material didático configura-se como uma tabela composta por 3 seções. Em cada seção, você encontrará alguns critérios para avaliação. Você avaliará se o material atende aos critérios e marcará dentre as opções 'sim', 'parcialmente' ou 'não'. Além disso, para fortalecer sua análise, você pode tecer comentários ao fim de cada seção para justificar suas escolhas.

SEÇÃO 1: PRINCÍPIOS NORTEADORES

Critérios	Sim	Parc.	Não
1. A visão de linguagem adotada leva em conta práticas sociais de uso por meio da LE.			
2. A visão de aprendizagem considera a importância do trabalho colaborativo entre alunos e alunos e professor.			
3. A visão de aprendizagem adotada leva o aluno a apropriar-se da importância do <i>scaffolding</i> e <i>feedback</i> .			
4. Os assuntos explorados são adequados ao público-alvo.			
5. As várias atividades articulam-se entre si, levando em conta um eixo articulador adotado pela unidade como um todo.			

Comentários sobre essa seção:

SEÇÃO 2: ASPECTOS GRÁFICO-EDITORIAIS

Critérios	Sim	Parc.	Não
6. A obra como um todo apresenta um projeto gráfico-editorial adequado para fins didáticos.			
7. As unidades apresentam uma diagramação adequada aos seus propósitos didáticos.			
8. A hierarquia de títulos e subtítulos é claramente realçada e foram utilizados elementos tipológicos ou gráficos para indicá-la			
9. A numeração das páginas está em posição de destaque e de fácil visualização			
10. Há coerência de normas gráficas (tipos e tamanhos de fontes, elementos de destaque, etc.) ao longo da unidade.			
11. Os elementos gráficos (tabelas, gráficos, linhas, <i>boxes</i>) contribuem para uma maior clareza e precisão da informação veiculada.			

Comentários sobre essa seção:

SEÇÃO 3: AUTONOMIA DOS ALUNOS			
Crerios	Sim	Parc.	Não
12. O aluno é incentivado a assumir responsabilidade sobre o seu aprender por meio do estabelecimento de objetivos e/ou propósitos para a aprendizagem e da tomada de decisões.			
13. Há oportunidades para o aluno refletir sobre seu progresso em relação aos objetivos da unidade (autoavaliações).			
14. O aluno é incentivado a utilizar os conhecimentos em outras situações de aprendizagem.			
15. A realização de atividades em grupos é incentivada, realçando-se a importância do trabalho em grupo e a colaboração entre pares.			
16. Há atividades que favorecem o aluno a apropriar-se de diversas estratégias para aprender mais e melhor.			
17. O aluno é incentivado a acessar materiais extras fora dos limites da sala de aula (Sugestões de revistas, jornais, livros, filmes ou partes de filmes, programas de TV, DVDs, e <i>sites</i> são fornecidos para este fim).			
Comentários sobre essa seção:			

Tem alguma sugestão para melhorar este material?

* Ficha adaptada de DIAS, R. Critérios para a avaliação do livro didático (LD) de língua estrangeira (LE). *In*: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 199-234.

APÊNDICE I: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS – CLCH
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MESTRADO
PROFISSIONAL EM LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS – MEPLEM
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Título do projeto: Reflexões sobre a aplicação de uma unidade didática sobre o gênero plano de aula à luz da autorregulação e das estratégias de aprendizagem na graduação de letras-inglês

Pesquisador responsável: João Paulo da Mata Nogueira

Orientadora: Profa. Dra. Lilian Kemmer Chimentão

Instituição na qual a pesquisa será realizada: Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prezado/a estudante/participante,

Você está sendo convidado/a participar da pesquisa intitulada “Reflexões sobre a aplicação de uma unidade didática sobre o gênero plano de aula à luz da autorregulação e das estratégias de aprendizagem na graduação de Letras-Inglês”, sob responsabilidade do pesquisador **João Paulo da Mata Nogueira**. A pesquisa tem por objetivo principal promover formação didático-pedagógica de futuros professores de inglês com vistas à conscientização acerca do papel da autonomia no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, propõe-se uma unidade didática voltada ao uso de estratégias de aprendizagem e de autorregulação a ser implementada no quarto ano do curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual de Londrina. Esperamos que, ao final, os professores em formação inicial possam se sentir melhor preparados para aplicarem esses conhecimentos em suas aulas.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária e se dará, principalmente, por meio da realização de uma Unidade Didática intitulada “**O gênero Plano de Aula para Professores de Línguas Adicionais à luz da Autorregulação e das Estratégias de Aprendizagem**”. A realização dessa unidade se dará durante as aulas regulares de Língua Inglesa previstas aos estudantes da 4ª série do curso de Letras-Inglês, que ocorrerão no primeiro semestre do ano de 2023 entre os meses de março e abril na Universidade Estadual de Londrina.

A Unidade Didática a qual será aplicada com os participantes se propõe a ensinar princípios sobre a produção de um **Plano de Aula**, ferramenta fundamental e indispensável para todos os docentes. Ademais, objetiva-se oferecer momentos de **autonomia** para os estudantes, bem como refletir sobre algumas questões relacionadas a esse tema. Para proporcionar a autonomia, se lançará mão das **Estratégias de Aprendizagem** e da **Autorregulação da Aprendizagem**.

Além do estudo da Unidade Didática, sua participação também envolverá **responder a**

questionários de acompanhamentos e avaliação acerca da unidade disponibilizados *online* pela plataforma *Google Forms* e na **participação de entrevista em grupo na forma de discussões em sala de aula**. É importante informar que, inicialmente, somente o pesquisador e sua orientadora terão acesso aos dados armazenados online, posteriormente, outros pesquisadores que integrarem grupos de pesquisa ao qual João Paulo da Mata Nogueira faz/fará parte, poderão vir a ter acesso. Esses e os demais dados referentes a esta pesquisa serão mantidos até dois anos após a finalização desta pesquisa, ou seja, até dezembro de 2025.

Por essa pesquisa ter um cunho qualitativo-interpretativista, as informações coletadas nessa pesquisa fornecerão os subsídios necessários para o desenvolvimento da análise de dados. Informamos que **suas respostas às atividades, questionários e entrevista serão analisadas, de forma privada e de modo a preservar sua identidade**. Esta pesquisa não oferece riscos à integridade física dos seus participantes, contudo, pensando em possíveis problemas com as informações disponibilizadas pelos participantes, estas **serão arquivadas em uma conta de nuvem na internet com senha para acesso restrito**. No armazenamento *online*, os nomes dos participantes **já estarão arquivados como pseudônimos** a fim de preservar as suas identidades, os quais serão utilizados, também, nas análises e publicações oriundas dessa pesquisa.

Sobretudo, toda pesquisa traz riscos, minimamente de constrangimento dos participantes, o que será contornado com **as estratégias de sala de aula, como a valorização positiva das falas e das atividades desenvolvidas em sala, e garantia de voz a todos participantes**, de forma igualitária. Além disso, os questionários online de acompanhamento e avaliação da Unidade Didática serão compostos por perguntas abertas de maneira que, se sentir constrangido de alguma forma, este poderá deixar a questão em branco.

Ademais, é importante salientar que há a **Assistência ao Participante da Pesquisa**, conforme salienta a Resolução 510 de 07 de abril de 2016 da Plataforma Brasil, a qual é prestada para atender danos imateriais decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa. Portanto, dada a dimensão pessoal que envolve alguns temas e discussões, é importante lembrar que, se ocorrerem quaisquer alterações psicológicas ou constrangimentos significativos aos participantes, as atividades serão encerradas e, além disso, **o pesquisador irá amparar o(a) participante e propiciará momentos de diálogo e acolhimento no momento oportuno e, em casos mais graves, o pesquisador proverá direcionamento para atendimento psicológico em instituição ou organização privada**.

O (a) participante **poderá retirar-se da pesquisa a qualquer momento** de sua realização sem quaisquer prejuízos a sua pessoa. Essa desistência pode ser formalizada por meio de comunicação oral ou escrita ao pesquisador responsável. Os dados coletados serão analisados e os resultados serão publicados em artigo e/ou Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas, proposto pelo Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial para a conclusão do mestrado, bem como publicados em eventos e outros trabalhos acadêmicos. As identidades dos participantes não serão reveladas e serão preservadas por meio de pseudônimos.

Além disso, como benefícios desta pesquisa, espera-se que os alunos/participantes tenham um **desenvolvimento tanto de suas próprias competências referente à autonomia,**

quanto de **suas abordagens de ensinar**, aperfeiçoando seus **conhecimentos pedagógicos** no que tange à **produção de Plano de Aula, Autorregulação, Estratégias de Aprendizagem** e, sobretudo, resultando assim em uma **contribuição para a sociedade através da educação**.

Você, participante, poderá receber esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa ou encaminhar queixas e sugestões a qualquer momento de sua realização, entrando em contato com o responsável pelo estudo, Prof. João Paulo da Mata Nogueira pelo telefone (21) 97215-0732 ou e-mail joapaulodamata1997@gmail.com, ou com o **Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina (CEP – UEL)**, o qual está situado junto ao prédio do LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Desde já, agradeço sua contribuição.

ESTE TERMO SERÁ IMPRESSO EM DUAS VIAS DE IGUAL TEOR, DAS QUAIS UMA FICARÁ COM O PARTICIPANTE E OUTRA COM O PESQUISADOR.

Consentimento pós-esclarecimento

Eu, _____,
declaro ter sido esclarecido/a e estar de acordo em participar da pesquisa acima descrita sem ônus ao pesquisador.

Londrina, ____ de _____ de 2022.

APÊNDICE J: DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DA COORDENADORA DO COLEGIADO DOS CURSOS DO DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS



Declaração de Concordância

Eu Cláudia Cristina Ferreira, Coordenadora do Colegiado dos Cursos do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (Letras Inglês, Letras Francês e Letras Espanhol), estou ciente e em concordância com a implementação, ao longo do 2º semestre letivo de 2022 (ou seja, 1º semestre do ano civil de 2023), da Unidade Didática intitulada **“O gênero plano de aula à luz da autorregulação e das estratégias de aprendizagem”** junto aos estudantes do 4º ano de Letras-Inglês. Essa implementação será conduzida pelo Pesquisador João Paulo da Mata Nogueira, estudante regular do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina, sob orientação da Profa. Dra. Lilian Kemmer Chimentão. A Unidade Didática tem por objetivo desenvolver aspectos da autonomia ao passo que se ensina sobre o gênero Plano de Aula. Em síntese, a Unidade Didática envolve conceitos e atividades relativas a Estratégias de Aprendizagem e Motivação.

Atenciosamente,

Cláudia Cristina Ferreira

Coordenadora do Colegiado dos Cursos do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas

Londrina, 07 de fevereiro de 2023.

APÊNDICE K: TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO**

Eu, **João Paulo da Mata Nogueira, Brasileiro, Solteiro, Professor de Inglês**, inscrito(a) no CPF/ MF sob o nº 000.000.000-00, abaixo firmado, assumo o compromisso de manter confidencialidade e sigilo sobre todas as informações técnicas e outras relacionadas ao projeto de pesquisa intitulado “**Reflexões sobre a aplicação de uma unidade didática sobre o gênero plano de aula à luz da autorregulação e das estratégias de aprendizagem na graduação de letras-inglês**, a que tiver acesso nas dependências do Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina.

Por este termo de confidencialidade e sigilo comprometo-me a:

1. não utilizar as informações confidenciais a que tiver acesso, para gerar benefício próprio exclusivo e/ou unilateral, presente ou futuro, ou para o uso de terceiros;
2. não efetuar nenhuma gravação ou cópia da documentação confidencial a que tiver acesso;
3. não me apropriar de material confidencial e/ou sigiloso que venha a ser disponível;
4. não repassar o conhecimento das informações confidenciais, responsabilizando-me por todas as pessoas que vierem a ter acesso às informações, por meu intermédio, e obrigando-me, assim, a ressarcir a ocorrência de qualquer dano e/ou prejuízo oriundo de uma eventual quebra de sigilo das informações fornecidas.

Neste termo, as seguintes expressões serão assim definidas:

Informação Confidencial significará toda informação revelada ou cedida pelo participante da pesquisa, a respeito da pesquisa, ou associada à Avaliação de seus dados, sob a forma escrita, verbal ou por quaisquer outros meios. Avaliação significará todas e quaisquer discussões, conversações ou negociações entre, ou com as partes, de alguma forma relacionada ou associada com o desenvolvimento da pesquisa.

Informação Confidencial inclui, mas não se limita, à dados pessoais, informação relativa a operações, processos, planos ou intenções, informações sobre produção, instalações, equipamentos, segredos de negócio, segredo de fábrica, dados, habilidades especializadas, projetos, métodos e metodologia, fluxogramas, especializações, componentes, fórmulas, produtos, amostras, diagramas, desenhos de esquema industrial, patentes, oportunidades de mercado e questões relativas a negócios.

Pelo não cumprimento do presente Termo de Confidencialidade e Sigilo, fica o abaixo assinado ciente de que sanções judiciais poderão advir.

Londrina-PR, 10/02/2023.

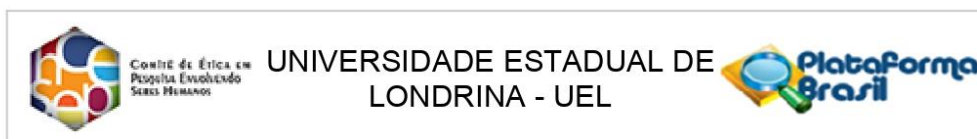
Ass. _____
João Paulo da Mata Nogueira
Pesquisador(a) Responsável

APÊNDICE L: LINK PARA O PRODUTO EDUCACIONAL

https://drive.google.com/drive/folders/1oIFW0QYO0hFRBhOTtUW4XrJmBRsm_cLE?usp=sharing.

Qualquer dificuldade para ter acesso ao produto educacional, sugestões e elogios, pode-se mandar um *e-mail* para joaopaulodamata1997@gmail.com.

APÊNDICE M: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP - PLATAFORMA BRASIL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Reflexões sobre a aplicação de uma unidade didática sobre o gênero plano de aula à luz da Autorregulação e das Estratégias de Aprendizagem na graduação de Letras- Inglês

Pesquisador: João Paulo da Mata Nogueira

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 66198022.4.0000.5231

Instituição Proponente: Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.967.497

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa apresentado pelo Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina e possui financiamento próprio. Trata-se de uma investigação cujos participantes são alunos do 4º ano do curso de Letras Estrangeiras Modernas – Inglês desta Universidade e propõe um trabalho sobre o processo de ensino-aprendizagem na área de língua inglesa. O presente estudo situa-se no grande campo da linguística aplicada não somente pela sua natureza de estudo de língua em uso, mas, também, pelo fato de se tratar de formação de professores de línguas e abordar a questão do Plano de Aluna na aprendizagem da língua inglesa.

A pesquisa sobre Linguística Aplicada ao ensino de língua inglesa aqui apresentada está baseada na Teoria da Autodeterminação (RYAN; DECI, 2017, p. 9-10) que propõe que há um traço intrínseco à natureza humana que se desenvolve de forma ativa e social quando se depara com um ambiente em que apoie às Necessidades Básicas; isto resultará em bem-estar, integridade e um ambiente próspero. As necessidades Psicológicas Básicas são a Autonomia, a Competência e o Pertencimento. Neste trabalho, trabalharemos com a Autonomia. Segundo a Teoria da Autodeterminação, todos nós buscamos suprir a necessidade de sermos autônomos, independentemente de nossas culturas e crenças (RYAN, DECI, 2017, p. 10)

Este trabalho aborda dois aspectos significativos para o desenvolvimento da autonomia discente: a

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

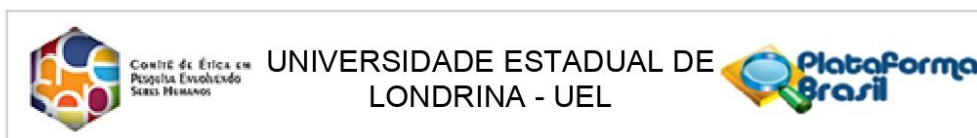
UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 5.967.497

autorregulação da aprendizagem (BORUCHOVITCH E GOMES, 2022; BORUCHOVITCH E FRISSON, 2020) e as estratégias de aprendizagem (OXFORD, 1990, 2002; GÓES E BORUCHOVITCH, 2020). O objetivo principal desta pesquisa é promover formação didático-pedagógica de futuros professores de inglês com vistas à conscientização acerca do papel da autonomia no processo de ensino-aprendizagem. O trabalho apresenta a proposta de uso de estratégias de aprendizagem e de autorregulação a ser implementada em alunos do quarto ano do curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual de Londrina. A partir desse viés metodológico, será elaborada uma unidade didática voltada ao uso de estratégias de aprendizagem e de autorregulação a ser implementada no quarto ano do curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual de Londrina. No que tange à pesquisa-ação, nosso problema é a lacuna teórica e prática que há nos cursos de formação inicial de professores (GANDA E BORUCHOVITCH, 2022, P. 165). A primeira etapa, que abarca o planejamento, leva essa lacuna em consideração e, dentro das diretrizes vigentes que regem o planejamento de currículo do Letras-Inglês, será elaborada essa unidade didática voltada ao ensino da língua inglesa.

Na segunda etapa, a etapa da ação, será implementada a intervenção quando a pesquisadora estará “lecionando na turma do 4º ano de Letras inglês da UEL”, conforme é informado na Plataforma Brasil. Essa etapa reforçará o caráter qualitativo-interpretativista da nossa abordagem porque utilizaremos o método analítico e a análise do conteúdo dos dados produzidos pelos participantes, especialmente as respostas às perguntas abertas. Nessa segunda etapa, serão colhidos os dados dos alunos e será aplicada a unidade didática. A partir dos meios de coleta de dados disponíveis, serão utilizados os seguintes meios de geração de dados: i. artefatos de aprendizagem; como respostas dos alunos a uma tarefa, realização de atividades em sala de aula, tarefas; ii. questionários individuais a serem realizadas por meio da plataforma Google Forms; iii. entrevistas na forma de discussão em classe (BANEGAS; CONSOLI, 2020). A análise dos dados será por conta da interpretação do pesquisador frente aos diferentes instrumentos de coleta de dados à luz do embasamento teórico já mencionado anteriormente.

Na terceira etapa, a observação, organizaremos os dados, selecionaremos as amostras que serão utilizadas para compor a análise de dados para a quarta etapa, todas essas etapas - bem como a pesquisa de modo geral - podem contribuir para a construção do Trabalho de Conclusão de Curso dos participantes.

Na quarta etapa, tem-se a reflexão, a análise dos dados. Espera-se que, ao final, os professores em formação inicial possam se sentir melhor preparados para aplicarem esses conhecimentos em suas aulas.

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

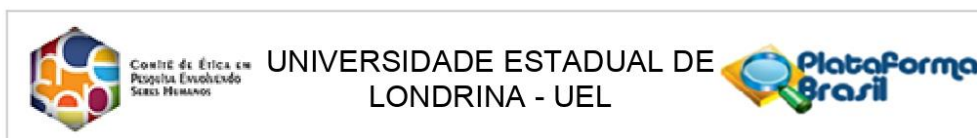
UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 5.967.497

Será oferecido para os professores em formação inicial, algumas práticas de autonomia e experienciem algumas atividades que a promovam e, ao fim desta pesquisa, espera-se que os professores em pré-serviço se sintam melhor preparados para desenvolver a autonomia de seus futuros estudantes por meio de atividades, narrativas e estratégias que os permitam, portanto, ter uma prática profissional intencional e informada.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo principal desta pesquisa é promover a formação didático-pedagógica de futuros professores de inglês com vistas à conscientização sobre o papel da autonomia no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, propõe-se uma unidade didática voltada para o uso de estratégias de aprendizagem e de autorregulação a serem implementada no quarto ano do curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual de Londrina. Esperamos que, ao final, os professores em formação inicial possam se sentir melhor preparados para aplicarem esses conhecimentos nas aulas.

Objetivo Secundário:

Discutir aspectos da autonomia;

Propor atividades que possibilitem aos futuros professores experienciem a autonomia;

Propor atividades nas quais os alunos relacionem experiências de sala de aula, enquanto alunos e enquanto futuros professores, com questões de autonomia;

Fornecer subsídios teóricos com vistas à formação didático-pedagógica de professores de LI em formação inicial no que tange à promoção de autonomia de seus futuros alunos por meio da autorregulação e das estratégias de aprendizagem;

Proporcionar reflexões sobre autorregulação da aprendizagem e uso de estratégias para a promoção da autonomia discente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Esta pesquisa não oferece riscos à integridade física dos seus participantes, contudo, pensando em possíveis problemas com as informações disponibilizadas pelos participantes, estas serão arquivadas em uma conta de nuvem na internet com senha para acesso restrito, além disso, este arquivamento também prevenirá que a identidade dos participantes seja revelada.

Entretanto, toda pesquisa traz riscos, minimamente de constrangimento dos participantes, o que será contornado com as estratégias de sala de aula, como a valorização positiva das falas e das

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

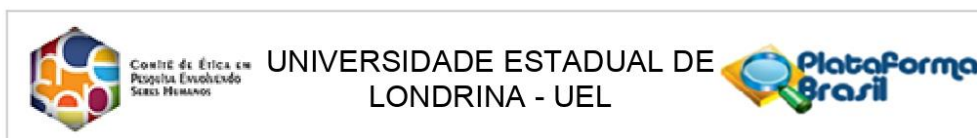
UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 5.967.497

Será oferecido para os professores em formação inicial, algumas práticas de autonomia e experienciem algumas atividades que a promovam e, ao fim desta pesquisa, espera-se que os professores em pré-serviço se sintam melhor preparados para desenvolver a autonomia de seus futuros estudantes por meio de atividades, narrativas e estratégias que os permitam, portanto, ter uma prática profissional intencional e informada.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo principal desta pesquisa é promover a formação didático-pedagógica de futuros professores de inglês com vistas à conscientização sobre o papel da autonomia no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, propõe-se uma unidade didática voltada para o uso de estratégias de aprendizagem e de autorregulação a serem implementada no quarto ano do curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual de Londrina. Esperamos que, ao final, os professores em formação inicial possam se sentir melhor preparados para aplicarem esses conhecimentos nas aulas.

Objetivo Secundário:

Discutir aspectos da autonomia;

Propor atividades que possibilitem aos futuros professores experienciem a autonomia;

Propor atividades nas quais os alunos relacionem experiências de sala de aula, enquanto alunos e enquanto futuros professores, com questões de autonomia;

Fornecer subsídios teóricos com vistas à formação didático-pedagógica de professores de LI em formação inicial no que tange à promoção de autonomia de seus futuros alunos por meio da autorregulação e das estratégias de aprendizagem;

Proporcionar reflexões sobre autorregulação da aprendizagem e uso de estratégias para a promoção da autonomia discente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Esta pesquisa não oferece riscos à integridade física dos seus participantes, contudo, pensando em possíveis problemas com as informações disponibilizadas pelos participantes, estas serão arquivadas em uma conta de nuvem na internet com senha para acesso restrito, além disso, este arquivamento também prevenirá que a identidade dos participantes seja revelada.

Entretanto, toda pesquisa traz riscos, minimamente de constrangimento dos participantes, o que será contornado com as estratégias de sala de aula, como a valorização positiva das falas e das

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

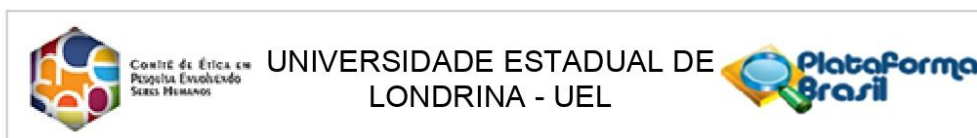
UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 5.967.497

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade apresentá-lo aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

Ressaltamos, para início da pesquisa, as seguintes atribuições do pesquisador, conforme Resolução CNS 466/2012 e 510/2016:

A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:

- conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;
- apresentar dados solicitados pelo sistema CEP/CONEP a qualquer momento;
- desenvolver o projeto conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção;
- elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;
- manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores e pessoal técnico integrante do projeto;
- justificar fundamentadamente, perante o sistema CEP/CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Coordenação CEP/UEL.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2053135.pdf	23/03/2023 13:29:14		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	23/03/2023 13:28:49	João Paulo da Mata Nogueira	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_5947801_2.pdf	23/03/2023 13:27:52	João Paulo da Mata Nogueira	Aceito
Cronograma	PLANO_DE_ENSINO.pdf	13/02/2023 16:03:47	João Paulo da Mata Nogueira	Aceito
Outros	TERMO_CONFIDENCIALIDADE_SIGIL	13/02/2023	João Paulo da Mata	Aceito

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

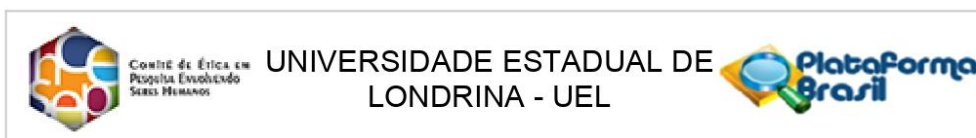
UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 5.967.497

Outros	pdf	16:02:35	Nogueira	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAO_CHEFE_COLEGIADO.pdf	13/02/2023 16:00:44	João Paulo da Mata Nogueira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	BROCHURA_INVESTIGADOR.pdf	13/02/2023 16:00:01	João Paulo da Mata Nogueira	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_joapaulo_assinado.pdf	12/12/2022 12:38:17	João Paulo da Mata Nogueira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 27 de Março de 2023

Assinado por:
Adriana Lourenço Soares Russo
(Coordenador(a))

Endereço: LABESC - Sala 14
Bairro: Campus Universitário
UF: PR **Município:** LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455 **CEP:** 86.057-970
E-mail: cep268@uel.br