



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PGLA

Geovani Amaral Santos

**A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO FORMATIVO
DE PROFESSORES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Brasília, DF
março de 2020

Geovani Amaral Santos

**A autorregulação da Aprendizagem no contexto formativo
de professores de espanhol como Língua Estrangeira**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - Mestrado - do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução - LET, da Universidade de Brasília. como requisito à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Prática e Teorias no Ensino e Aprendizagem de Línguas. Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores e Aprendizes de Línguas. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Aline Fonseca de Oliveira.

Brasília, DF
março de 2020

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

ASA237a AmaraI Santos, GEOVANI
Autorregulação da Aprendizagem no contexto formativo de
professores de espanhol como Língua Estrangeira / GEOVANI
AmaraI Santos; orientador Aline Fonseca de Oliveira. --
Brasília, 2020.
176 p.

Dissertação (Mestrado - Doutorado em Administração) --
Universidade de Brasília, 2020.

1. Autorregulação da aprendizagem. . . 2. Formação de
professores de E/LE. . 3. Estratégias.. 4. Ensino e
aprendizagem de línguas.. I. Fonseca de Oliveira, Aline,
orient. II. Título.

Geovani Amaral Santos

**Autorregulação da Aprendizagem no contexto formativo
de professores de espanhol como Língua Estrangeira**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - Mestrado - do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução - LET, da Universidade de Brasília. como requisito à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Aprovada por:

Profa. Dra. Aline Fonseca de Oliveira – Universidade de Brasília (UnB)
(Orientadora)

Profa. Dra. Simone Braz Ferreira Gontijo – Instituto Federal de Brasília (IFB)
(Examinador Externo)

Profa. Dra. Rosilei Justiniano Carayannis – Universidade de Brasília (UnB)
(Examinador Interno)

Prof. Dra. Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo – Universidade de Brasília (UnB)
(Examinador Suplente)

Brasília, DF
9 de março de 2020.

Aos meus queridos alunos, que motivam a ser
um profissional melhor, que todos os dias me
mostram o valor da minha profissão e quem
depositem minhas esperanças de um mundo
melhor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que com todo seu amor me pegou em seu colo todas vezes que eu não pude andar sozinho.

A minha família, meus pais, Maria de Fátima e Francisco, minha irmã, Karina, meu sobrinho, Bernardo e meu cunhado, Altamir, por me ensinarem o valor de se ter uma família onde se pode encontrar apoio mútuo. Não há para mim, maior referência de amor humano.

Às minhas alunas que gentilmente aceitam participar desta pesquisa de mestrado e que, com isso, colaboram para o melhoramento do curso.

A minha orientadora, Aline Fonseca de Oliveira, por estar comigo nesse desafio e pelo suporte emocional e motivacional.

Ao Henrique, pela ajuda com as questões gráficas e pelo apoio incondicional ao longo do meu caminho.

Aos meus colegas de trabalho que me foram solidários, em especial os colegas de área que por vezes usaram de sua generosidade, poupando-me de maiores atribuições docentes no período do curso de mestrado. Um agradecimento especial à professora Simone Gontijo, que me possibilitou a descoberta do tema desta pesquisa.

A Universidade de Brasília, por ser berço de minha formação profissional inicial e continuada.

Ao Instituto Federal de Brasília, pela oportunidade crescimento diário não apenas como professor, mas também como ser humano.

RESUMO

Esta pesquisa investiga a formação de professores do curso de Letras Espanhol do Instituto Federal de Brasília a partir da perspectiva da teoria da Autorregulação da Aprendizagem, fundamentada na Teoria Social Cognitiva com base principalmente em autores como Albert Bandura (1991), e Zimmerman (1989). Este último desenvolveu um modelo cíclico de autorregulação da aprendizagem a partir de três fases: o planejamento, em que os alunos estabelecem objetivos e elaboram um planejamento estratégico a partir de suas crenças automotivacionais; a execução, em que os alunos utilizam as estratégias estabelecidas na fase anterior e possivelmente realizam o subprocesso de auto-observação e a autorreflexão, na qual os estudantes, a partir de suas observações realizadas na fase anterior, realizam uma autoavaliação e atribuem uma causa a seu sucesso ou fracasso no alcance da meta estabelecida, gerando, assim, um sentimento de autossatisfação, adaptação ou defesa que, por sua vez, influenciará nas crenças automotivacionais dos próximos ciclos autorregulatórios. A qualidade do processo da autorregulação dependerá da consciência do aluno sobre seu processo de aprendizagem e de sua capacidade de adequar-se às necessidades do contexto. Nesse sentido, este estudo procurou compreender os processos autorregulatórios de três participantes enquanto aprendizes e a transferência desses processos aos seus alunos em sua atuação como docentes. A metodologia utilizada foi o estudo de caso múltiplo e os instrumentos de coleta de informações foram o Inventário de Processos Autorregulatórios, a entrevista semiestruturada e a observação não participante. Os resultados encontrados apontam para a não transferência das estratégias autorregulatórias utilizadas pelas participantes a sua prática como professoras, possivelmente devido à pouca percepção sobre a sua eficácia pela ausência do subprocesso de auto-observação.

Palavras-chave: Autorregulação da aprendizagem. Formação de professores de E/LE. Estratégias. Ensino e aprendizagem de línguas.

ABSTRACT

This research investigates the training of teachers of the Spanish Graduation course at the Federal Institute of Brasília from the perspective of the Self-Regulation Learning theory, grounded in Social Cognitive Theory based mainly on authors such as Albert Bandura (1991), and Zimmerman (1989). This latter developed a cyclical model of self-regulation learning from three phases: planning, in which students set goals and develop strategic planning based on their self-motivated beliefs; performance, in which students use strategies established in the previous phase and possibly execute the self-observation sub-process and self-reflection, in which students, based on their observations made in the previous phase, perform a self-assessment and attribute a cause to their success or failure in reaching the established goal, thus generating a feeling of self-satisfaction, adaptation or defense that, in turn, will influence the self-regulatory beliefs of the next self-regulatory cycles. The quality of the self-regulation process will depend on the student's awareness of his learning process and his ability to adapt to the needs of the context. In this sense, this study sought to understand the self-regulatory processes of three participants as apprentices and the transfer of these processes to their students in their role as teachers. The methodology used was the multiple case study and the information collection instruments were the Self-Regulatory Processes Inventory, the semi-structured interview and the non-participant observation. The results found point to the non-transference of the self-regulatory strategies used by the participants to their practice as teachers, possibly due to the little perception about their effectiveness because of the absence of the self-observation sub-process.

Keywords: Self-regulation learning. SSL teacher training. Strategies. Language teaching and learning.

RESUMEN

Esta investigación explora la formación de profesores del curso de graduación en Letras Español en el Instituto Federal de Brasilia desde la perspectiva de la teoría de la autorregulación del aprendizaje, fundamentada en la Teoría socio-cognitiva basada principalmente en autores como Albert Bandura (1991) y Zimmerman (1989). Este último desarrolló un modelo cíclico de autorregulación del aprendizaje basado en tres fases: planificación, en la cual los estudiantes establecen metas y desarrollan una planificación estratégica basada en sus creencias auto motivadas; ejecución, en la cual los estudiantes usan las estrategias establecidas en la fase anterior y posiblemente realizan el subproceso de auto observación y la autorreflexión, en el cual los estudiantes, basados en sus observaciones hechas en la fase anterior, realizan una autoevaluación y atribuyen una causa a su éxito o fracaso en alcanzar la meta establecida, generando así un sentimiento de autosatisfacción, adaptación o defensa que, a su vez, influirá en las creencias de autorregulación de los próximos ciclos de autorregulatorios. La calidad del proceso de autorregulación dependerá de la conciencia del alumno sobre su proceso de aprendizaje y su capacidad para adaptarse a las necesidades del contexto. En este sentido, este estudio buscó comprender los procesos de autorregulación de tres participantes como aprendices y la transferencia de estos procesos a sus estudiantes en su papel de maestros. La metodología utilizada fue el estudio de caso múltiple y los instrumentos de recopilación de información fueron el Inventario de Procesos Autorregulatorios, la entrevista semiestructurada y la observación no participante. Los resultados encontrados apuntan a la no transferencia de las estrategias de autorregulación utilizadas por los participantes a su práctica como docentes, posiblemente debido a la poca percepción sobre su efectividad por razón de la ausencia del subproceso de autoobservación.

Palabras clave: Autorregulación del aprendizaje. Formación de docentes ELE. Estrategias de enseñanza y aprendizaje de idiomas.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM A PARTIR DE DISTINTAS CORRENTES TEÓRICAS	28
QUADRO 2 - DIMENSÕES CONCEITUAIS DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	33
QUADRO 3 - ESTRATÉGIAS DE AUTOCONTROLE	41
QUADRO 4 - ESTRATÉGIAS COGNITIVAS.....	42
QUADRO 5 - ESTRATÉGIAS SOCIAIS E AFETIVAS	43
QUADRO 6 - FONTES SOCIAIS E INTERNAS DE AUTORREGULAÇÃO	50
QUADRO 7 - RESPONSABILIDADES DOS PROFESSORES PARA MELHORAR A AQUISIÇÃO DAS HABILIDADES DE AUTORREGULAÇÃO.....	55
QUADRO 8 - ATUAÇÃO DO PROFESSOR PARA AUXILIAR A AUTORREGULAÇÃO DE SEUS ALUNOS.....	58
QUADRO 9 SEQUÊNCIA DA COLETA DAS INFORMAÇÕES	72
QUADRO 10 - FLUXOGRAMA DOS ESTÁGIOS AFETIVOS DE LUÍSA	94
QUADRO 11 - ATIVIDADES TRABALHADAS EM SALA PELA PARTICIPANTE ANDREIA	105
QUADRO 12 - ATIVIDADES TRABALHADAS EM SALA DE AULA PELA PARTICIPANTE RENATA	109
QUADRO 13 - COMPARATIVO DAS RESPOSTAS DAS PARTICIPANTES AO IPAAR.	112
QUADRO 14 - COMPARATIVO DO INÍCIO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE DAS PARTICIPANTES	113
QUADRO 15 - COMPARATIVO ENTRE AS AÇÕES DE ALUNOS AUTORREGULADOS E AS PARTICIPANTES.....	114

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - TEORIA DA RECIPROCIDADE TRIÁDICA	30
FIGURA 2 - MODELO DE FASE CÍCLICA DE AUTORREGULAÇÃO	34
FIGURA 3 - FASE DE PLANEJAMENTO.....	35
FIGURA 4 - FASE DE DESEMPENHO.....	40
FIGURA 5 - FASE DE REFLEXÃO	46
FIGURA 6 - ETAPAS DO ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO	63
FIGURA 7 - INÍCIO DO PROCESSO FORMATIVO DA PARTICIPANTE ANDREIA	78
FIGURA 8 - MUDANÇA DE NÍVEL DE AUTORREGULAÇÃO DA PARTICIPANTE ANDREIA	80
FIGURA 9 - CICLO DE AUTORREGULAÇÃO DA PARTICIPANTE ANDREIA	86
FIGURA 10 - PRIMEIRO CICLO DE AUTORREGULAÇÃO DA PARTICIPANTE LUÍSA.....	90
FIGURA 11 - CICLO DE AUTORREGULAÇÃO DE LUÍSA	96
FIGURA 12 - CICLO AUTORREGULATÓRIO DE RENATA.....	103

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO

As transcrições em realizadas para entrevista semiestruturada seguiram as orientações propostas por Marcuschi (2003)

/	Truncamento ou interrupção da fala
(.)	Pausa
<i>Itálico</i>	Palavras em espanhol
(*)	Palavra incompreensível
(**)	Trecho incompreensível
[...]	Fragmento eliminado
“”	Citação ou referência à fala de outros

SUMÁRIO

RESUMO.....	7
ABSTRACT	8
RESUMEN.....	9
1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Interesse pessoal.....	18
1.2 Objetivos da pesquisa.....	19
1.3 Metodologia.....	20
1.4 Organização da dissertação	20
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1 Conceitos importantes para compreender a Autorregulação da Aprendizagem	21
2.2 O conceito de autorregulação da aprendizagem	26
2.3 A Autorregulação da Aprendizagem a partir da Teoria Social Cognitiva.....	29
2.4 Teoria cíclica da autorregulação.	33
2.4.1 Fase prévia	35
2.4.2 Fase de realização	40
2.4.3 Fase de autorreflexão.....	45
2.5 A autorregulação no ensino-aprendizagem de línguas	50
2.6 Síntese	59
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	60
3.1 A sala de aula e a pesquisa qualitativa	60
3.1.1 O estudo de caso como método de investigação	62
3.2 Contexto institucional da pesquisa	63
3.3 Participantes da pesquisa	66
3.3.1 A participante Andreia.....	66
3.3.2 A participante Luísa	67
3.3.3 A participante Renata	67
3.3.4 O pesquisador.....	67
3.4 Os instrumentos da pesquisa	68
3.4.1 Inventário de processos de autorregulação da aprendizagem revisto (IPAAR). 68	
3.4.2 Observação não-participante: notas de campo e protocolo de observação.	69
3.4.3 Entrevista semiestruturada.....	70
3.5 A triangulação como forma de análise das informações.....	73
3.6 A questão da ética na pesquisa	75
3.7 Síntese	76

4	ANÁLISE DOS DADOS	77
4.1	O Ciclo autorregulatório da participante Andreia	77
4.2	O ciclo autorregulatório da participante Luísa	87
4.3	O ciclo autorregulatório da participante Renata	97
4.4	A autorregulação na prática docente das participantes	103
4.4.1	As práticas da participante Andreia	103
4.4.2	As práticas da participante Luísa	107
4.4.3	As práticas da participante Renata	108
4.5	Reflexões sobre os processos autorregulatórios das participantes	111
4.6	Síntese	117
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
5.1	AS PERGUNTAS DE PESQUISA	118
5.1.1	Quais características encontram-se presentes no ciclo autorregulatório das participantes?	118
5.1.2	Em que nível autorregulatório se encontram as participantes?	118
5.1.3	Quais estratégias autorregulatórias utilizam em sua prática docente?	119
5.2	Contribuições sociais desta pesquisa	120
5.3	Reflexões sobre os entraves encontrados no decorrer desta pesquisa	120
5.4	A autorregulação e o ensino de espanhol: possíveis caminhos	121
6	REFERÊNCIAS	123
7	APÊNDICES	130
7.1	Apêndice A – Entrevista - Andreia	130
7.2	Apêndice B – Entrevista – Luísa	141
7.3	Apêndice C – Entrevista - Renata	150
7.4	Apêndice D - Notas de Campo	158
7.5	Apêndice E – Roteiro da entrevista semiestruturada	169
7.6	Apêndice F - Guia de observação de aula do professor em formação	171
7.7	Apêndice G - Termo de consentimento livre e esclarecido	172
8.	ANEXOS	173
8.1	Anexo A – Citações utilizadas em idioma original	173
8.2	Anexo B - Inventário dos Processos Autorregulatórios dos Alunos (revisto) (IPAAr) (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2007)	176
5.	176
8.3	Anexo C - Classificação das estratégias metacognitivas por O'Malley e Chamot (1990). 177	

1 INTRODUÇÃO

A busca pela melhoria nos processos de ensino e aprendizagem¹ de línguas é um objetivo permanente da Linguística Aplicada (LA). No caso do ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE)², todo esse esforço tem como objetivo final que o aluno, após seu processo de aprendizagem orientado pelo professor, tenha condições de, por si só, utilizar e gerenciar seu aprendizado para apropriar-se cada vez mais da língua alvo. Em outras palavras, espera-se do aluno autonomia para o uso e aprofundamento da E/LE a partir de suas necessidades individuais.

A capacidade de um autogerenciamento da aprendizagem é hoje uma necessidade social básica por várias razões, entre elas a alta disponibilidade de informação que pode ser transformada em conhecimento e a necessidade de saber filtrar o que é importante para o aprendizado, a impossibilidade de um ensino que atenda às demandas de aprendizagem pessoais do aluno, e, por fim, a necessidade de esse manter-se focado em sua aprendizagem frente a atividades lúdicas e também a vários elementos que promovam distração como: ouvir música, acessar redes sociais, etc.

Para a melhora da compreensão dos processos de aprendizagem de línguas, a L.A. busca o diálogo com outras áreas de conhecimento, o que permite a análise desses processos sob diferentes perspectivas (MOITA LOPES, 1996). A psicologia é um importante aliado nesse âmbito. As várias teorias de aprendizagem permitiram a compreensão da importância de fatores pessoais e sociais também para o aprendizado de línguas. Entre as várias possibilidades de enfoque, tem-se a Autorregulação da Aprendizagem (ArA) como um possível caminho, sendo o esse o objeto de estudo deste trabalho.

A Autorregulação da Aprendizagem trata do processo autodirecionado por meio do qual os alunos transformam de forma consciente suas habilidades estratégicas pessoais em habilidades acadêmicas. Trata-se de um tema abordado sob diversas teorias de aprendizagem, cada qual enfatizando determinado aspecto do processo. Entre todas as correntes teóricas, a que mais se desenvolveu foi a trazida pela Teoria Social Cognitiva (TSC), por meio de Bandura (1999). Sob a sua influência, Zimmerman (1989) estabeleceu a teoria cíclica da autorregulação

¹ Desconsidera-se neste estudo as diferenças de interpretação entre os conceitos de aquisição e aprendizagem de línguas, uma vez que tal discussão foge aos propósitos aqui estabelecidos.

² Opta-se pelo uso do termo *língua estrangeira* em detrimento de outros termos como *segunda língua* ou *língua adicional* por ser de uso difundido no âmbito acadêmico e por considerar-se não relevante neste estudo diferenças conceituais entre os termos.

da aprendizagem, composta de três processos cíclicos e interdependentes, os quais serão detalhados posteriormente.

Segundo Schunk (2008) a ArA é possível na medida em que os alunos tenham alguma escolha no seu processo de aprender. Do contrário todo aprendizado possui como fonte o controle externo (ou seja, professores, pais, tecnologia), o que não é positivo quando se considera a necessidade da autonomia da aprendizagem. Esta possibilidade de escolha não é algo fácil de ser desenvolvido em um contexto de aprendizagem não espontâneo, como a educação formal, controlada por aspectos que vão do conteúdo a ser apreendido pelo aluno ao tempo de realização da aprendizagem. Mas, apesar de parecer paradoxal, a ArA não implica no aprendizado solitário, ao contrário, pela ótica da TSC o meio social é fundamental para que o aluno desenvolva a autorregulação. E o professor é um agente fundamental nesse processo.

O professor, por meio da modelagem e da orientação sobre os procedimentos, ajuda no desenvolvimento da percepção do aluno quanto aos seus processos de aprender. Mas, a forma como isso ocorre e a eficiência dessa modelagem estão condicionadas à capacidade do próprio professor de autorregular-se. Logo, é preciso compreender o desenvolvimento autorregulatório do professor em sua formação, buscar em sua base elementos que demonstrem sua presença.

Ao ingressar em um curso de formação, o licenciando de letras espanhol, e por extensão qualquer licenciando de uma língua estrangeira (LE), passa a vivenciar, em maior ou menor grau uma dicotomia: torna-se ao mesmo tempo um aluno de línguas e um profissional em desenvolvimento. Pellim (2010) usa a expressão “atravessamento identitário”, ilustrando a ideia de não separação entre as identidades de professor e aluno.

Quando começa a exercer sua prática profissional, essa relação não deixa de existir. Na verdade, trata-se de uma característica inerente à profissão docente. Ensinar e aprender são dois atos que se complementam na vida do professor. Nesse sentido, diz Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (2015, p. 30):

ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A "dodiscência" - docência-discência - e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico.

Almeida Filho (2016), propõe cinco competências essenciais a aprendizes e professores de línguas das quais três são compartilhadas por esses dois agentes da aprendizagem: a competência implícita; a linguístico-comunicativa e a aplicada. As outras duas, por sua vez, diferenciam-se apenas quanto perspectiva do agente: a competência teórica do professor tem

sua contraparte na competência informada do aluno e a profissional espelha-se na acadêmica para o professor e o aluno, respectivamente. Assim, especificamente no âmbito do ensino de língua estrangeira, reforça-se a ideia de indissociabilidade dessas duas identidades.

O equilíbrio entre os dois aspectos da “didiscência” não é tarefa fácil para o professor de LE. Em sua formação inicial, o aspecto didático muitas vezes acaba sendo suplantado pelas necessidades de aprendizagem de E/LE. Logo, existe uma forte tendência a que um dos perfis (aluno/ profissional em formação) se sobressaia.

Aquele que ingressa no curso sem uma competência linguístico-comunicativa básica encontra um desafio ainda maior. Almeida Filho em seu livro *Dimensões comunicativas no Ensino de Línguas* (2013, p. 20) afirma que a desestrangeirização da LE se dá “para e na comunicação, sem se restringir apenas ao ‘domínio’ de suas formas e do seu funcionamento enquanto sistema”. Entretanto, o professor de E/LE em formação não é apenas um aluno, mas alguém que irá exercer um papel fundamental na forma de autoaprendizagem de alunos de espanhol.

Por isso, além de *desestrangeirizar* a língua ele deve dar conta de conhecê-la desde uma perspectiva metalinguística, desenvolver ou aprimorar a competência comunicativa dessa língua e ainda desenvolver a capacidade de ensinar essa língua para comunicação (competência aplicada). Ou seja, ele deve conhecer o espanhol para comunicar-se, conhecê-lo desde uma perspectiva sistêmica e ainda desenvolver a habilidade de ensiná-lo.

Como consequência, não é infrequente a chegada ao mercado de trabalho de professores que sabem muito de gramática, mas que não sabem ensinar comunicativamente. Ou o contrário, professores que se comunicam bem, mas com pouco domínio teórico ou metodológico. Ou pior ainda, professores com pouca autonomia profissional, dependentes de manuais didáticos que muitas vezes não refletem a necessidade de aprendizado dos alunos. Esse professor possivelmente adquire um perfil conteudista.

Conforme Almeida Filho (2015, p. 14), “no processo de formação, o desejável é que os agentes conheçam com realismo os seus contornos formativos. Dar-se conta de como de fato aprendem ou ensinam para se colocarem em rota de aperfeiçoamento ou superação”. Tal pensamento vai ao encontro das reflexões de Boruchovitch (2014, p. 406), quando diz que “como aprender a ensinar envolve um aprendizado, destaca-se a necessidade de se examinar e conhecer, em profundidade, como os futuros professores lidam com a própria aprendizagem, como vivenciam o aprender a aprender”.

Um aprendizado que contemple o desenvolvimento das capacidades metacognitivas do professor, que o auxilie na compreensão de seus próprios processos de aprendizagem, pode ser uma alternativa a essa dificuldade enfrentada pelo professor em formação.

A autorregulação da aprendizagem pode auxiliar a formação nesse sentido possibilitando a reconfiguração de um ciclo de aprendizagem que ecoará nos futuros alunos desse professor. Antes de intervir, porém, é necessário compreender o atual cenário da formação docente a partir desta perspectiva.

Nesse sentido, esta pesquisa procura enxergar a formação do professor de espanhol como língua estrangeira a partir da ótica da autorregulação da aprendizagem, procurando compreender como atua o professor em formação em sua prática docente inicial. Como área de pesquisa em educação, Silva, Simão e Sá (2004) distinguem a autorregulação em duas grandes linhas de investigação: uma centrada no estudo dos processos cognitivos; metacognitivos e comportamentais do estudante e outra nas crenças, concepções e práticas educativas de pais e professores. Este trabalho focaliza a “relação entre as práticas educativas e o desenvolvimento das competências da autorregulação na aprendizagem, analisando a influência [...] na sala de aula nos processos de autorregulação dos estudantes” (SILVA, SIMÃO e SÁ, 2004, p. 71), estes, por sua vez, professores em formação inicial.

Para tanto, nesta investigação, destaca-se como referencial teórico as contribuições de Albert Bandura (1977) e Barry J. Zimmerman (1989), principalmente, por seu pioneirismo nas pesquisas sobre este tema. Também trazem grandes contribuições os trabalhos liderados por Veiga Simão (2012), Boruchovitch (2014) e Polydoro (2017).

1.1 Interesse pessoal

O interesse pelo tema surgiu após meu ingresso como docente, no ano de 2014, no curso de Licenciatura em Letras Espanhol do Instituto Federal de Brasília (IFB), iniciado no extinto campus Taguatinga Centro e atualmente em funcionamento no campus Ceilândia. Após alguns semestres, percebi que muitos dos futuros professores tinham dificuldades de desempenho, em especial em atividades que demandavam uma maior autonomia.

Anteriormente nunca havia tido experiência com formação de professores, mas tinha consciência de que o perfil dos alunos deveria ser outro; afinal, tratava-se de um curso superior, em que, em teoria, espera-se maior capacidade de gerenciamento da aprendizagem. Ao comentar com outros colegas professores do curso, descobri que compartilhavam as mesmas percepções.

No ano de 2016 tive a oportunidade de cursar a disciplina *Avaliação da aprendizagem* na faculdade de educação da Universidade de Brasília (UnB). Ali tive a chance de entrar em contato com várias leituras enriquecedoras no que se refere à mudança de paradigmas no perfil do aluno e do professor no contexto da aprendizagem. Chamaram-me a atenção os textos relacionados à autonomia e à autorregulação da aprendizagem. Por meio dessas leituras, cheguei à conclusão de que os alunos do curso de licenciatura estavam apenas reproduzindo hábitos perpetuados em sua formação básica, a qual tradicionalmente possui fortes traços de um ensino passivo, pouco reflexivo e centrado no professor.

A partir de então, surgiu a reflexão sobre a importância de se desenvolver hábitos e estratégias para que esses futuros professores rompessem com esse paradigma. Para isso, parece-me necessário compreender o atual contexto formativo desses futuros professores a partir de uma perspectiva da autorregulação.

1.2 Objetivos da pesquisa

A partir do que foi relatado, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender os processos de autorregulação da aprendizagem presentes em três professoras de espanhol em formação na sua vivência como alunas e na sua prática docente inicial. Para alcançar este objetivo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar no discurso das participantes as características de autorregulação da aprendizagem utilizadas pelos professores em formação no que se refere ao aprendizado de espanhol como língua estrangeira;
2. Identificar o nível de autorregulação das participantes;
3. Contrastar as estratégias utilizadas por elas com as empregadas em sua atuação como docente.

Após a definição dos objetivos da pesquisa, buscando nortear as reflexões acerca das informações coletadas em consonância com o referencial teórico, foram elaboradas as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Que estratégias autorregulatórias revelam-se presentes no aprendizado de cada participante?
2. Em que nível autorregulatório se encontram as participantes?
3. Quais estratégias autorregulatórias utilizam em sua prática docente?

1.3 Metodologia

Para chegar aos resultados, optou-se pela pesquisa qualitativa na modalidade estudo de caso interpretativista, tendo como participantes três professoras em formação atuantes no programa Residência Pedagógica do IFB. Os instrumentos de registros utilizados foram: observação guiada por um protocolo e notas de campo, aplicação de um inventário de processos autorregulatórios e entrevistas semiestruturadas. Para a análise dos dados, foi usada a técnica de triangulação.

1.4 Organização da dissertação

Este trabalho estrutura-se em cinco capítulos. No capítulo introdutório apresenta-se o tema de pesquisa; os motivos que levaram a esta investigação, a importância científica da autorregulação para o ensino e aprendizagem de línguas, os objetivos e perguntas de pesquisa, os principais autores que serviram de alicerce teórico para o estudo, os passos metodológicos e a organização do trabalho. O capítulo dois apresenta o referencial teórico que fundamenta o estudo e os conceitos relevantes para a pesquisa. O terceiro capítulo apresenta e justifica a natureza da pesquisa e o percurso metodológico traçado para a coleta das informações. O quarto capítulo traz a análise das informações obtidas no decorrer da pesquisa. Por fim, o quinto capítulo apresenta as conclusões decorrentes de todo o processo, as dificuldades enfrentadas no transcorrer deste estudo, as possíveis contribuições sociais e sugestões para futuras pesquisas na área de autorregulação da aprendizagem de línguas estrangeiras.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Conceitos importantes para compreender a Autorregulação da Aprendizagem

A autorregulação da aprendizagem³ é um fenômeno complexo que traz em si diversos conceitos interrelacionados. Por isso, antes de trazer uma reflexão mais consistente sobre o construto, é necessário abordar três tópicos a ela relacionados: autonomia, metacognição, e estratégias de aprendizagem.

O primeiro deles a ser tratado de forma breve é o de autonomia ou independência⁴. Longe de buscar uma definição precisa acerca de um tema passível de muitas reflexões, este trabalho entende este tópico como algo além do que Oxford (2008) denomina como uma visão ocidental da autonomia, focada no aspecto individual do aluno, sem se concentrar no apoio ou envolvimento de um grupo ou necessariamente contribuindo para ele. Aqui entende-se a autonomia do aprendiz de línguas a partir de uma visão social da aprendizagem, em que o contexto socioambiental impacta significativamente.

White (2008) explora três interpretações para a ideia de autonomia no aprendizado de línguas. A primeira enfatiza a independência da presença mediadora de um professor durante o curso da aprendizagem em um contexto ou configuração em que os alunos desenvolvam habilidades na LE frequentemente, embora nem sempre, individualmente. Essa é a concepção mencionada no parágrafo anterior e destaca o grau de liberdade que os alunos precisam para fazer escolhas e selecionar oportunidades de aprendizado e uso de recursos de acordo com a necessidade. Trata-se de uma perspectiva que está bastante vinculada a estudos relacionados a aprendizagens de autoacesso e ensino a distância, não sendo esse o caso da pesquisa aqui relatada.

A segunda forma de compreender um aprendiz de idiomas autônomo ou independente é percebê-lo a partir de uma “filosofia ou abordagem da aprendizagem que visa desenvolver e promover independência dos alunos, que podem ou não estar em configurações de aprendizagem independentes” (WHITE, 2008, p. 5)⁵. Essa visão é mais interessante quando se trata de compreender a forma como professores podem preparar os alunos para serem aprendizes autônomos.

³Cumprer esclarecer que todas as menções a autorregulação mencionadas neste estudo relacionam-se especificamente à questão do ensino e aprendizagem, ainda que não se possa separá-la de outros aspectos da vida humana.

⁴ A despeito das discussões acerca das diferenças entre esses dois termos, este estudo, entende autonomia e independência como sinônimos por compreender que a associação não traz prejuízos às reflexões aqui tratadas.

⁵ Tradução do autor. O trecho original desta e das demais citações diretas encontram-se em anexo.

Por fim, a terceira perspectiva enxerga o aprender autônomo com base na compreensão dos alunos de suas próprias necessidades e interesses e é fomentado criando oportunidades e experiências que incentivam a escolha do aluno e a autoconfiança e que promovem o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e conhecimento metacognitivo. (WHITE, 2008). Essa é a visão que mais se aproxima ao construto da autorregulação da aprendizagem por levar em consideração as crenças, conhecimentos e estratégias necessárias para que os alunos realizem ações que se relacionam com seu próprio aprender.

A ideia de autonomia na aprendizagem, ainda hoje é cercada de alguns mitos (LEAVER, M. e SHEKHTMAN, 2005). O primeiro deles é que adultos são naturalmente autodirigidos. De fato, a autorregulação é parte da complexidade humana, sendo o último estágio de mediação entre o homem e o meio (OMROD, 2005). Porém seu uso efetivo advém do desenvolvimento e treinamento dessa habilidade. Algumas pessoas, seja por uma questão de personalidade ou por seus estilos cognitivos, tendem a ser mais autônomas que outras; mas todos em algum momento necessitam de um suporte de aprendizagem para desenvolver essa autonomia.

O segundo mito traz a ideia de que autorregulação é tudo ou nada. Ora, conforme o mito anterior, o nível de autorregulação varia de acordo com fatores, tais como o que se está aprendendo, conhecimento prévio, autoconfiança ou quanto esforço é demandado para o alcance do objetivo. Aprender uma língua estrangeira, por exemplo, requer maior suporte externo nos primeiros momentos da aprendizagem, logo a autorregulação tende a ser menor em um primeiro estágio do aprendizado.

Outra interpretação errônea a respeito desse mito é caracterizar a autorregulação como uma característica intrínseca do aprendiz. Sendo a autorregulação altamente dependente do contexto, seu nível no aluno varia de acordo com o contexto da aprendizagem (SCHUNK, 2008).

Por fim, o último mito sobre autonomia diz que a aprendizagem autônoma é feita de forma isolada. Como será visto a seguir, a autorregulação da aprendizagem a partir da perspectiva social cognitiva compreende o aprendizado, entre outros, por meio da modelagem e da observação. Logo, as pessoas são parte importante de um plano de aprendizagem desenvolvido de forma independente.

A derrubada desses mitos é fator fundamental para a evolução dos processos de ensino e aprendizagem que se fazem necessários ao ensino brasileiro e, nesse contexto, de línguas estrangeiras. Para (FRISON, 2017, p. 165),

para melhor desenvolver essa capacidade [de aprender], é preciso tornar o aprendiz mais autônomo e consciente do processo daí decorrente. Mudanças no sistema de ensino e práticas inovadoras são necessárias para potencializar a aprendizagem, embora aprender autonomamente mobilizando competências e estratégias seja um processo pessoal, como ratificam os pressupostos do construto da autorregulação da aprendizagem.

Por tratar-se de uma perspectiva que entende o aprendizado a partir do aluno e suas diferenças individuais, acredita-se que a autorregulação possa contribuir com as mudanças mencionadas pela autora.

Conforme Perrenoud (2007, p. 97), as intervenções externas somente têm efeito se percebidas, interpretadas e assimiladas pelos sujeitos; logo, “toda ação educativa só pode estimular o autodesenvolvimento, a autoaprendizagem, a autorregulação de um sujeito, modificando seu meio, entrando em interação com ele”. A aprendizagem a partir do aluno representa a melhor forma de adequação e equilíbrio entre os anseios dos alunos, suas características e as necessidades educacionais formais da sociedade.

A metacognição é o segundo conceito importante implicado na autorregulação. Refere-se à

consciência que os alunos têm sobre suas forças e debilidades acadêmicas, recursos cognitivos que eles podem aplicar para atender às demandas de tarefas específicas, e seu conhecimento sobre como regular o envolvimento em tarefas para otimizar processos e resultados de aprendizagem. (WINNE e PERRY, 2000, p. 533)⁶.

Perceber-se na condição de aprendiz é a chave dos processos desencadeados na autorregulação. A partir desse construto em seguida tratado e tendo por referência os processos envolvidos nos estágios do modelo de Zimmerman (1989), mais à frente discutido, percebe-se a importância da metacognição no que se refere ao processo de aprendizagem. Por metacognição entende-se o conhecimento, consciência e regulação do pensamento (ZIMMERMAN e MOYLAN, 2009).

Ainda sobre o alcance do conceito de metacognição, Willians e Atkins (2009) esclarecem que sua definição tem se concentrado em dois aspectos interdependentes, mas relacionados entre si. O primeiro deles é o conhecimento/consciência dos processos cognitivos, que se subdivide, ainda, em conhecimento de que as pessoas experimentam cognições (teoria da mente) e a consciência dos próprios processos cognitivos relacionados às tarefas e a outras pessoas.

O segundo aspecto da metacognição refere-se ao controle de processos cognitivos, que também pode ser dividido em dois componentes, o monitoramento de processos (saber quando estão e não estão sendo usados efetivamente) e a habilidade de regular a cognição para melhorar a eficácia (usando estratégias para reparar a compreensão das falhas, por exemplo).

A dicotomia experimentada pelo professor de espanhol em formação justifica a necessidade de compreender os processos metacognitivos. Na condição de aprendiz, necessita adquirir conhecimentos aprofundados da língua, o que muitas vezes deve ser feito por si, dada as limitações de tempo e conteúdo programático disponibilizado em um curso como a licenciatura. Ao mesmo tempo, ele precisa começar a refletir sobre seu futuro papel como professor e as habilidades necessárias ao desempenho da profissão, o que também requer uma habilidade metacognitiva:

tanto professores como estudantes precisam monitorar e regular suas atividades cognitivas e devem ser estratégicos quando tentam resolver um problema, os professores têm tarefas de promoção da aprendizagem de conteúdo, identificando estratégias apropriadas, decisões a momento para garantir a aprendizagem dos alunos, ajustando as diferenças individuais, e muito mais. (Gerald G. Duffy et al, 2009, p. 241 - 242)⁷.

Em um contexto escolar, a metacognição compreende “o conhecimento do indivíduo, de seus processos cognitivos e de aprendizagem, assim como a regulação desses processos para melhorar a aprendizagem e a memória” (OMROD, 2005, p. 366).⁸ Esse conceito implica, por tanto, o pensar sobre o processo de aprendizagem, a preparação para ele por meio do planejamento, da atenção, geral ou seletiva, conforme o que se vai aprender. Leaver (2005) a considera fundamental para um aprendizado de línguas independente, cuja importância vai além de garantir o uso mais bem-sucedido de seu tempo durante os cursos de estudo, mas impacta o planejamento a longo prazo das atividades de aprendizagem, talvez até mesmo o sucesso ao longo de sua carreira e/ou vida.

Como se pode perceber, a definição de metacognição e autorregulação estão muito próximas. De fato, a metacognição pode ser considerada o cerne do aprendizado autorregulado, que amplia essa consciência ao controle sobre aspectos relacionados a emoção, motivação, comportamento e ambiente relacionados à aprendizagem (NILSON, 2013).

O último conceito importante a ser tratado antes de chegar de fato à definição de autorregulação da aprendizagem é o de estratégias de aprendizagem. Brown (2007, p. 119)

define as estratégias como “métodos específicos de abordagem a um problema ou tarefa, modo de operação para o alcance de um fim particular, planos traçados para o controle e manipulação de certa informação”⁹. Especificamente para a aprendizagem de línguas, assim define White (2008, p. 9)¹⁰:

estratégias de aprendizagem de línguas são comumente definidas como operações ou processos que são selecionados e empregados conscientemente pelo aluno para aprender a língua alvo ou facilitar uma tarefa de línguas. As estratégias oferecem um conjunto de opções selecionadas pelos alunos conscientemente em tempo real, levando em consideração as mudanças que ocorrem no meio ambiente, a fim de otimizar suas chances de sucesso em alcançar seus objetivos de aprender e usar a língua alvo.

Já para López (2008, p. 412)¹¹ as estratégias são “operações mentais, técnicas, procedimentos, planos, ações concretas que se realizam de forma potencialmente consciente e que mobilizam os recursos para maximizar a eficácia tanto na aprendizagem como na comunicação”.

Refere-se, então, a todas as ações executadas pelo aluno de LE que de alguma forma está orientada à aprendizagem da língua alvo. Revela-se interessante a opção da autora em descrever as estratégias como potencialmente conscientes, uma vez que grande parte delas, por já estar rotinizada no processo de aprendizagem, torna-se quase inconscientes. Tal afirmação encontra eco na percepção de Leaver e Shekhtman (2005), que afirmam que as estratégias de aprendizagem são relativamente fáceis de mudar, variáveis de acordo com o estilo de aprendizagem e seu uso depende da situação e do nível de controle consciente do aprendiz.

As estratégias de aprendizagem assumem uma grande importância diante da mudança de posicionamento dos conceitos de ensino e de aprendizagem: “Não é que os conceitos de ensino e de objetivo tenham se esvaziado de conteúdo, mas sim que se subordinam claramente aos de aprendizagem e processo (LÓPEZ, 2008, p. 412)”¹². O movimento de aprender a partir do aluno ganha destaque, a ação de ensinar a partir do professor e o processo no qual ocorre esse fenômeno ganha importância frente ao alcance do objetivo da aprendizagem justamente por partir do aluno. Para O’Malley e Chamot, (1990) as estratégias de aprendizagem são uma ferramenta para uma implicação ativa e autônoma.

Os três conceitos acima tratados formam parte do complexo tema da autorregulação da aprendizagem. A seguir apresentam-se as discussões a respeito da definição desse conceito.

2.2 O conceito de autorregulação da aprendizagem

A autorregulação da aprendizagem refere-se a “autogeração de pensamentos, sentimentos e ações que visam alcançar um objetivo de aprendizagem” (ZIMMERMAN e MOYLAN, 2009, p. 299)¹³. É o processo de direcionamento realizado pelo aluno que transforma suas habilidades mentais em estratégias acadêmicas, o que lhe exige esforços por meio da percepção de seus pontos fortes e suas limitações e da proatividade quanto a seus processos de aprendizagem, com objetivos e metas pessoais e o uso de estratégias relacionadas a tarefas (ZIMMERMAN, 2002; 2008; 2013).

Como autorregulação não se trata uma característica geral ou um nível particular de desenvolvimento e é altamente dependente do contexto (SIMÃO, FERREIRA e DUARTE, 2012), não se pode afirmar que as pessoas são ou não são autorreguladas de forma geral, mas que em um ou outro aspecto de sua vida acadêmica tem desenvolvida esta característica¹⁴.

Modelos de aprendizagem autorregulada se opõem à noção de inteligência como característica que varia entre os estudantes e é imutável após um certo ponto da vida. Pode haver estudantes que são mais ou menos autorregulados ao longo do tempo e em diferentes classes, mas todos os alunos podem aprender a se autorregular, independentemente da idade, sexo, origem étnica, nível de habilidade real, conhecimento prévio, ou motivação (PINTRICH, 1995, p. 8)¹⁵.

Alguns estudantes, por exemplo podem possuir estratégias de aprendizagem de sucesso, ao passo que são emocionalmente instáveis enquanto outros podem ser altamente motivados, mas não sabem organizar sua aprendizagem de modo eficiente. A diferença entre a disposição do aluno para aprender e a habilidade necessária para isso também é destaque nas reflexões de White (2008), a respeito da aprendizagem de línguas independente.

Como objeto de estudo da área de aprendizagem, a ArA é investigada desde meados dos anos 1980 por diversas correntes teóricas. Tal situação não traz prejuízos a sua validade, mas, ao contrário, estimula a comparação e fomenta pesquisas que aumentam o escopo teórico do construto pela unificação ou diferenciação das características de autorregulação (WINNE,

¹⁴ Conforme será mostrado adiante, a partir da Teoria Social Cognitiva, aspectos internos, comportamentais e ambientais impactam na aprendizagem e podem ser passíveis de autorregulação.

2008). Este estudo filia-se à perspectiva Social Cognitiva, entretanto, entende-se necessário destacar aspectos fundamentais da autorregulação presentes nessa linha advindos de outras correntes teóricas de aprendizagem, apresentadas de forma resumida no quadro 1 na próxima página.

Todas as perspectivas teóricas de autorregulação apresentadas no quadro 1 colaboraram de alguma forma para o desenvolvimento desta linha teórica do estudo da autonomia na aprendizagem: a teoria do Processamento da Informação, por exemplo, traz a ênfase nas estratégias de aprendizagem (SCHUNK, 2012) e na descrição dos processos de automonitoramento em termos de ciclos de feedback (ZIMMERMAN e SCHUNK, 2004).

A teoria sociocultural, por sua vez, destaca o papel do discurso social dirigido a outra pessoa na correção (seja professor-aluno ou aluno-aluno) para o desenvolvimento autorregulatório, bem como a regulação do objeto (MCCASLIN e HICKEY, 2008). Aqui, Lantolf, Thorne e Poehner (2008) trazem um exemplo válido ao contexto deste estudo. Segundo os autores, a proficiência na língua resulta autorregulação, mas isso não implica em estabilidade: “Até os comunicadores mais proficientes, incluindo falantes nativos, podem precisar reativar mais estágios de desenvolvimento anteriores (isto é, regulação de outros ou objetos) quando confrontados com situações comunicativas desafiadoras” (2015, p. 209).¹⁶

Por outro lado, essas teorias também trazem fragilidades que dificultaram o avanço das pesquisas em autorregulação. A teoria comportamental, por exemplo, não leva em consideração fatores cognitivos e afetivos, o que limita sua aplicabilidade academicamente (SCHUNK, 2012). A teoria fenomenológica, por sua vez, encontrou dificuldade em definir, mensurar e validar o construto da autoidentidade devido às diversas metodologias dentro dessa abordagem, o que traz resultados consequentemente discrepantes (ZIMMERMAN e SCHUNK, 2004).

A partir das referências teóricas das várias correntes já mencionadas, a Teoria Social Cognitiva debruça-se sobre o tema da autorregulação com um olhar integrador. Segundo Boruchovitch e Gomes (2019, p. 20) “ao apresentar uma visão de aprendizagem na qual o indivíduo pode se apropriar e fortalecer os processos psicológicos pelos quais aprende, [a ArA] envolve a complexa interrelação de fatores cognitivos, metacognitivos, motivacionais, afetivos e comportamentais”. Talvez por isso tenha sido onde esse construto encontrou mais avanço acadêmico. Na próxima seção, detalha-se um pouco mais essa teoria e sua visão da autorregulação da aprendizagem.

Quadro 1 - A autorregulação da aprendizagem a partir de distintas correntes teóricas

Comportamental	A autorregulação envolver escolher determinados comportamentos e adiar reforços imediatos em vista um reforço posterior maior. Por meio de estímulos específicos, autoinstrução e monitoramento de seus desempenhos determinam se o comportamento desejado ocorre (SCHUNK, 2012).
Fenomenológica	Destaca o valor da autopercepção na autorregulação, sendo este o cerne do processo autorregulatórios no aluno ao envolver a autoestima dos alunos e sua capacidade de gerenciamento dos processos de aprendizagem (MCCOMBS, 2008).
Processamento da informação	O monitoramento metacognitivo apresenta-se como o centro da autorregulação da aprendizagem uma vez que permite mudanças táticas, e a administração de uma dada tarefa (WINNE, 2008).
Volição	Os processos volitivos protegem a intenção de aprender de distrações potenciais. Como as intenções podem ser frágeis e as pessoas frequentemente hesitam em compromissos, os aspectos volitivos da autorregulação ajudam uma pessoa a dar prioridade aos compromissos e permanecer na realização da tarefa em detrimento de possíveis distrações (CORNO, 2008).
Sociocultural	A regulação ou mediação do homem com o meio ocorre em três níveis: regulação do objeto: quando os artefatos no ambiente possibilitam uma atividade cognitiva, como o uso de uma ferramenta de tradução on-line para procurar palavras durante a leitura ou escrita, o uso de PowerPoint ou um esboço ao fazer uma apresentação oral, ou caneta e papel para fazer uma lista de tarefas ou trabalhar problemas matemáticos. A regulação do outro por meio de ações como o explícito ou implícito sobre a forma gramatical, comentários corretivos em tarefas de redação ou orientação de um especialista ou professor; e autorregulação refere-se a indivíduos que internalizaram formas externas de mediação para a execução ou conclusão de uma tarefa. (LANTOLF, THORNE e POEHNER, 2015)

Elaborado pelo autor.

2.3 A Autorregulação da Aprendizagem a partir da Teoria Social Cognitiva

A Teoria Social Cognitiva, antes conhecida como teoria da aprendizagem social, procede do comportamentalismo a partir da inclusão de muitas das ideias dos teóricos cognitivos, razão pela qual teve seu nome alterado. Entre os princípios que regem essa teoria tem-se o de que as pessoas podem aprender, também, observando o comportamento dos outros (aprendizagem vicária) e que, justamente por esta razão, o aprendizado pode ocorrer sem que haja mudança de conduta. As consequências do comportamento desempenham um papel na aprendizagem assim como a cognição,

por exemplo, os teóricos sociocognitivos sustentam que o conhecimento que tem uma pessoa sobre a relação entre resposta e reforço ou punição, é um componente essencial do processo de aprendizagem. Eles também afirmam que as expectativas sobre futuros reforços e punições têm um impacto decisivo no comportamento. (ORMROD, 2005, p. 144)¹⁷.

Assim, o aspecto cognitivo impacta na aprendizagem na medida em que o aluno movimenta seus esforços para a aprender a partir do que ele entende como retorno daquele esforço, bem como do que ele prospecta com relação a futuros esforços e o retorno disso a ele. A forma como a aprendizagem é executada e os resultados dessa execução impactam nas próximas etapas de seu processo de aprendizagem. Então,

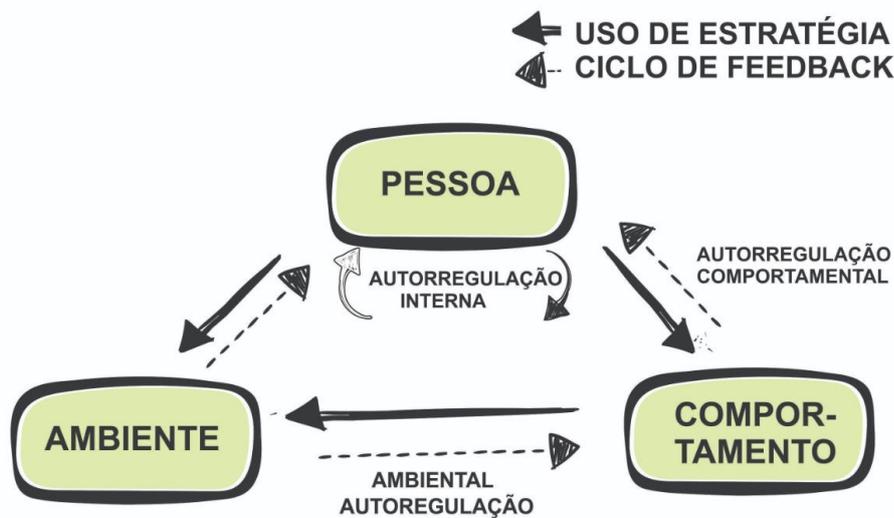
a maioria dos comportamentos humanos, sendo proposital, é regulada pela premeditação. A perspectiva do tempo futuro se manifesta de muitas maneiras diferentes. As pessoas formam crenças sobre o que podem fazer, antecipam as consequências prováveis de ações em potencial, estabelecem metas para si mesmas e planejam cursos de ação que provavelmente produzirão os resultados desejados. Por meio do exercício da premeditação, as pessoas se motivam e orientam suas ações de maneira preventiva e proativa. (BANDURA, 1991, p. 248)¹⁸.

A aprendizagem de línguas, como processo complexo que envolve fatores como as diferenças individuais, lida de forma direta com a perspectiva do tempo futuro citada por Bandura. Infere-se que os aprendizes de línguas e em especial os professores em formação, em geral possuem muitas expectativas acerca da evolução de sua aprendizagem e de sua capacidade de desenvolvimento das competências profissionais necessárias ao exercício da profissão.

A conduta do outro e o resultado de suas ações podem servir de modelo ao aprendizado por meio da observação. Assim o homem aprende não apenas a partir de si e de suas experiências, mas também a partir do outro. Esta teoria também incorpora elementos tanto da teoria comportamental quanto do cognitivismo, uma vez que entende que a interação entre fatores ambientais e cognitivos, além de comportamentais, impactam na aprendizagem.

O grande expoente dessa teoria é o psicólogo canadense Albert Bandura (1998). A partir da Teoria da Reciprocidade Triádica, ele conceitua a aprendizagem como um processo resultante da interação de três variáveis: pessoal, comportamental e ambiental.

Figura 1 - Teoria da Reciprocidade Triádica



Fonte: ZIMMERMAN (1989).

Conforme a figura acima, fatores internos, comportamentais e ambientais modificam-se de forma dinâmica a partir da interação entre si. Por exemplo, o ambiente contribui para o estabelecimento de comportamentos ou hábitos na hora de aprender. Da mesma forma, aspectos individuais do aprendiz modelam seu comportamento no ambiente e a resposta a esse contexto reforçam a manutenção de seu comportamento ou a mudança deste. A partir dessa concepção triádica, Bandura descreve o aprendizado humano por meio da interação recíproca entre essas três variáveis. No cerne da Teoria Social Cognitiva reside o construto da autoeficácia. Em seu artigo sobre o tema, Bandura (1998, p.72) este conceito como sendo

as crenças das pessoas sobre suas capacidades de produzir níveis de desempenho demonstrados que exercem influência sobre eventos que afetam

suas vidas. As crenças sobre autoeficácia determinam como as pessoas se sentem, pensam, se motivam e se comportam. Tais crenças produzem estes efeitos diversos através de quatro processos principais. Eles incluem processos cognitivos, motivacionais, afetivos e de seleção.¹⁹

Segundo Zimmerman e Risemberg (1997) e Ormrod, (2005), a autoeficácia distingue-se de outros construtos, como autoestima, por sua especificidade, já que foca mais na percepção pelos indivíduos sobre a execução de uma tarefa específica, como ortografia ou divisão matemática, do que sua confiança em suas habilidades acadêmicas globais.

No aprendizado de espanhol, em um contexto de formação de professores, um aluno com baixa percepção de autoeficácia encontraria pouca motivação para o aprendizado de temas importantes da gramática, como o uso dos pronomes complementos ou estilo indireto, por exemplo. Isso implica dizer que seu comportamento em busca do alcance desse aprendizado é impactado pelo que ele acredita ser capaz de aprender, o que, por sua vez produz resultados que influenciam suas crenças sobre sua autoeficácia (SCHUNK, 2008).

Pela TSC existem ao menos três processos elementares envolvidos no processo da autorregulação (BANDURA, 1991), os quais serão detalhados mais adiante. O primeiro deles é a auto-observação. O progresso para o alcance do objetivo traçado depende da autopercepção do aluno quanto a seu comportamento ao realizar a tarefa, a fim de perceber suas boas condutas bem como seus pontos desfavoráveis (Ormrod, 2005). Tal conhecimento é importante para motivar o aluno na busca de mudanças. Entretanto, a auto-observação precisa estar acompanhada de uma autoeficácia e expectativas de resultados favoráveis. Um trabalho de autorregistro regular e em períodos próximos auxilia na eficácia desse elemento da autorregulação (Schunk, 2008a).

O segundo elemento é o autojulgamento. O julgamento a partir do outro é o mais comum quando se trata de avaliação da aprendizagem. Pais e professores, principalmente, se encarregam de mensurar o progresso do aluno na maioria dos contextos escolares. Na perspectiva da autorregulação, a avaliação do progresso pelo próprio aluno ganha relevância, uma vez que este se torna consciente de seu caráter ativo no processo de aprendizagem. No autojulgamento o aluno compara seu desempenho com o objetivo traçado.

Existe, então, um desempenho considerado padrão, que pode ser absoluto (fixo) ou normativo, quando o outro serve de modelo para o seu progresso. De acordo com Schunk, (2008a), perceber o progresso no aprendizado aumenta a autoeficácia e sustenta a motivação ao

mesmo tempo em que os ajuda a calibrar a expectativa de resultados para os próximos objetivos a serem estabelecidos.

O terceiro elemento é a autorreação. Conforme se autorregula, o aluno também desenvolve o hábito de reagir acerca de seu progresso. Essa autocrítica pode ser positiva, quando se autorreforçam pelos objetivos atingidos ou negativa, em caso contrário, o que não diminuirá necessariamente sua motivação se o aluno acreditar em sua capacidade de melhorar (SCHUNK, 2008)

Pela Teoria Social Cognitiva existem seis áreas em que é possível usar processos de autorregulação: motivos; métodos; tempo; resultados; ambiente físico e social (SCHUNK, 2008). Cada uma delas pode ser objeto de reflexão quanto à manutenção ou mudança dos estados autorregulatórios correntes. No quadro (2) na página seguinte apresentam-se as dimensões, na primeira coluna, as questões científicas a que ela busca responder, as condições ideais para que a dimensão se faça efetiva, os atributos autorregulatórios a ela se relaciona e as crenças e processos autorregulatórios impactados a partir de tal perspectiva. A dimensão motivacional, por exemplo, busca compreender as razões que levam o estudante à execução da tarefa. Nesse caso, é fundamental que a escolha de participação seja sua, uma vez que isso gera nele um interesse intrínseco pela tarefa.

Cada uma das dimensões apresentadas pode ser objeto de autorregulação. Assim, diante de um objetivo de aprendizagem, o sucesso do aluno dependerá de sua capacidade de identificar qual dimensão precisa ser monitorada a fim de se efetuar as mudanças necessárias ao aprendizado.

A partir do sociocognitivismo, diversos modelos de autorregulação foram desenvolvidos. Apesar de diferenças quanto ao enfoque de cada teoria, todas elas têm em comum ao menos três pontos (ZIMMERMAN, 2008). O primeiro ponto é que todas as vertentes consideram a necessidade da consciência dos aprendizes sobre a potencial utilidade dos processos de autorregulação no aprimoramento de seu aprendizado. Segundo é que, todas as teorias reconhecem o processo cíclico das atividades no qual os estudantes monitoram a eficácia de seus métodos de aprendizado ou estratégias e, a partir de então respondem a esse *feedback* de várias maneiras, tanto de forma não observável na autopercepção para mudanças abertas no comportamento, como a substituição de uma estratégia de aprendizado por outra. A terceira semelhança é que todas as teorias que versam sobre a autorregulação da aprendizagem também procuraram compreender como e por que os alunos escolhem usar um determinado processo, estratégia ou resposta autorregulada.

Quadro 2 - Dimensões conceituais da Autorregulação da Aprendizagem

Dimensão Psicológica	Questões científicas	Condição da tarefa	Atributo Autorregulatório	Crenças e Processos Autorregulatórios
MOTIVO	Por quê?	Escolher participar	Intrinsecamente ou automotivado	Objetivos próprios, autoeficácia, valor, atribuições etc.
MÉTODO	Como?	Controle do método	Planejado ou rotinizado	Uso de estratégias, relaxamento etc.
TEMPO	Quando?	Controle do tempo	Oportunamente e eficiente	Planejamento e manutenção do tempo etc.
DESEMPENHO	O quê?	Controle do desempenho	Ciente de seu próprio desempenho e resultados	Automonitoramento, autojulgamento controle da ação, volição etc.
AMBIENTAL	Onde?	Controle das condições físicas	Sensível ao ambiente e engenhoso	Seleção do ambiente e estruturação
SOCIAL	Com quem?	Controle do meio social	Sensível socialmente e engenhoso	Seleção de modelos, busca de ajuda etc.

Fonte: Zimmerman (2008).

Entre todos os modelos da TSC que descrevem a autorregulação, o modelo cíclico de Zimmerman (2013) é o mais conhecido e difundido (OMROD, 2005; PANADERO; ALONSO-TAPIA, 2014; BORUCHOVITCH, 2014). Discípulo de Bandura, Zimmerman, de certa forma, ressignifica a concepção triádica da autorregulação ao incorporar novos elementos à dinâmica do processo. É o que se apresenta em seguida.

2.4 Teoria cíclica da autorregulação.

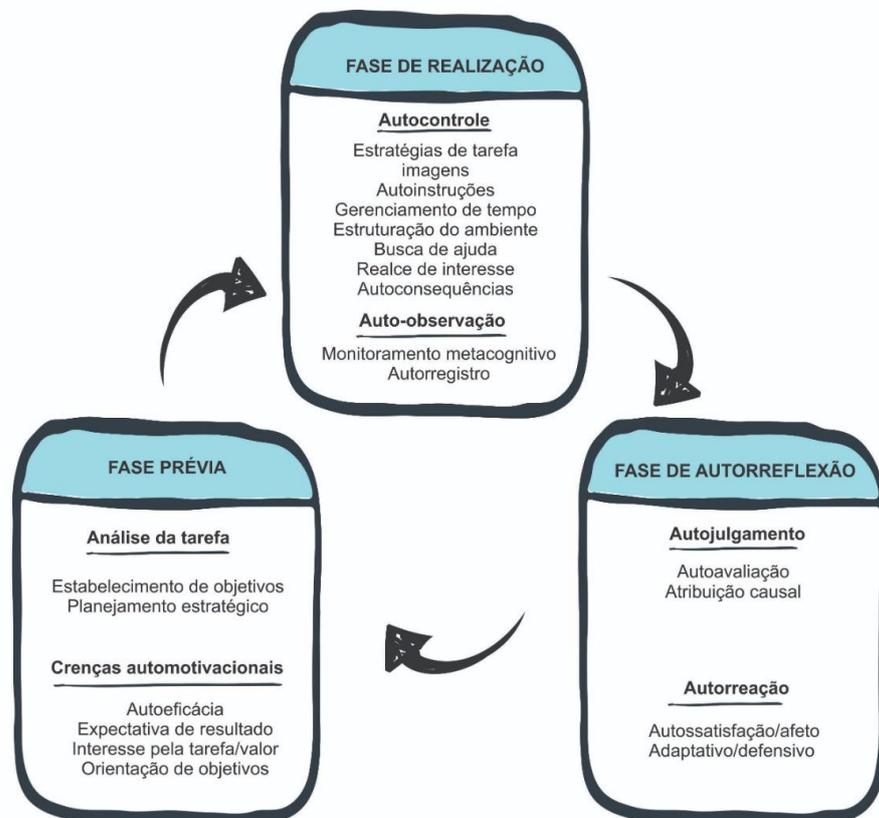
Zimmerman (1989) propôs vários modelos para explicar os processos autorregulatórios, mas seu modelo cíclico destaca-se entre os demais (figura 2). Ele se compõe de três etapas consecutivas: a fase de planejamento da tarefa; a fase de realização da tarefa e a fase de autorreflexão sobre a realização da tarefa e seus resultados.

Em cada uma dessas fases desencadeiam-se processos metacognitivos; comportamentais e motivacionais. Esse movimento de aprendizagem ocorre de forma cíclica

porque o feedback de desempenhos anteriores é usado para fazer ajustes durante os esforços atuais. Tais ajustes são necessários porque os fatores pessoais, comportamentais e ambientais estão mudando constantemente durante o curso de aprendizado e desempenho e devem ser observados ou monitorados usando três ciclos de feedback (ZIMMERMAN, 1989, p. 329)²⁰.

Por se tratar um macroprocesso cíclico, essas etapas são interdependentes, uma vez que as ações executadas em uma fase impactam na tomada de ações relativas à etapa seguinte e, ao fim do processo, o resultado final impacta no ciclo autorregulatório das ações das próximas tarefas. Também faz-se importante destacar, que segundo Sampaio, Polydoro e Rosário (2012, p. 121-122), “as etapas da autorregulação da aprendizagem são apresentadas de forma separadamente por motivos didáticos, pois são processos integrados e dinâmicos”. Dessa forma, as fases descritas ocorrem de forma fluida e muitas vezes imperceptível a alunos pouco autorregulados.

Figura 2 - Modelo de fase cíclica de autorregulação

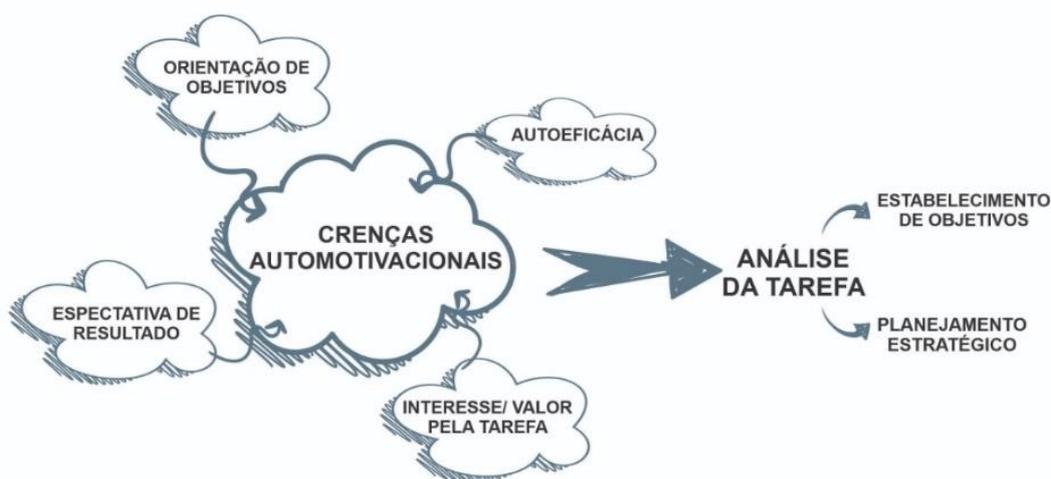


Fonte: Zimmerman e Moylan (2009, p. 300).

2.4.1 Fase prévia

A fase prévia ou de planejamento refere-se ao momento de análise da tarefa e abarca ações anteriores a sua realização, de forma a ter um melhor desempenho e resume-se de forma esquemática na figura abaixo:

Figura 3 - Fase de planejamento



Elaborado pelo autor.

Essa fase caracteriza-se a partir de duas categorias: (1) estabelecimento de objetivos e (2) planejamento estratégico. A forma como o aluno executa essas ações sofre influência de suas crenças automotivacionais (ZIMMERMAN e KITSANTAS, 2005).

O estabelecimento de objetivos relaciona-se com os resultados que o estudante espera obter. Segundo Zimmerman (2008), objetivos estabelecidos por eles mesmos os ajuda na escolha e a atenção às tarefas relevantes para a execução da atividade, os motiva a produzirem maiores esforços para a aprendizagem, ajuda em uma maior persistência ao longo do tempo além de influenciar o aprendizado dos alunos indiretamente por meio do aumento do estímulo e de outras reações afetivas, como a autossatisfação ou menor sentimento de defesa.

Os sistemas de objetivos de indivíduos altamente autorregulados são organizados hierarquicamente, de modo que os objetivos do processo operem como reguladores proximais para os resultados de objetivos mais distantes. Esses subjetivos não são pontos de verificação meramente mecânicos no caminho para atingir resultados altamente valorizados; em vez disso, eles são

investidos de significado pessoal porque eles transmitem evidências de progresso (ZIMMERMAN, 2005, p. 17)²¹.

O aluno altamente autorregulado, ao analisar a tarefa, a subdivide em tarefas menores, como etapas a serem executadas para se chegar ao final do objetivo. Pode-se, a título de exemplificação, imaginar um aluno de espanhol que estabelece como objetivo realizar uma tarefa proposta por seu professor dentro do prazo de uma hora de estudo. A tarefa consiste em escrever uma redação que este aluno relate um acontecimento que ele considere importante em sua infância.

Um aluno autorregulado poderia, antes de escrever a redação, pensar nas partes que a compõem, selecionar as lembranças as quais deseja incluir no texto e pensar na forma em que devem ser apresentadas. Sendo essas ações criadas pelo próprio aluno, sua realização de maneira satisfatória o motiva a seguir na execução da tarefa.

Mas, se por um lado, o estabelecimento do objetivo por parte do aluno é importante por trazer para si a responsabilidade do alcance de uma aprendizagem que para ele tem significado, por outro lado, é importante que ele conheça suas próprias limitações: ao falhar no alcance de objetivos muito ambiciosos, os alunos podem ter autorreações diversas, como a conclusão de que são insuficientemente capazes de realizar aquela atividade, o que pode ser devastador para a motivação acadêmica (ZIMMERMAN, 2008).

O planejamento estratégico refere-se às escolhas de trabalho ou construção de métodos de aprendizagem apropriados para a realização da tarefa. Isso inclui ações que vão desde a configuração ambiental. Então, o estudante do exemplo acima, para alcançar o objetivo estabelecido, deve planejar as etapas a serem cumpridas para a elaboração de sua narrativa, organização textual, em aspectos gramaticais etc. Além disso, precisa escolher um local adequado e sem distrações para seu estudo.

O planejamento estratégico evidencia o protagonismo do aluno em relação a sua aprendizagem, uma vez que seu êxito depende fundamentalmente de sua capacidade de analisar as variáveis que impactam sua forma de aprender:

o planejamento e a seleção de estratégias requerem ajustes cíclicos por causa de flutuações nos componentes pessoais, comportamentais e ambientais. Nenhuma estratégia de autorregulação funcionará igualmente bem para todas as pessoas e poucas estratégias, se houver, funcionarão de maneira ideal para uma pessoa em todas as tarefas ou ocasiões. À medida que uma habilidade se desenvolve, a eficácia de uma estratégia de aquisição geralmente diminui a ponto de outra estratégia torna-se necessária [...]. Assim, como resultado de

condições intrapessoais, interpessoais e contextuais diversas e variáveis, indivíduos autorregulados devem ajustar continuamente seus objetivos e escolha de estratégias (ZIMMERMAN, 2005, p. 17)²².

É interessante também pensar que o estabelecimento de objetivos é, geralmente, uma ação fortemente trabalhada no aspecto didático da formação do professor. Trata-se de um dos principais elementos de qualquer plano de aula. O estímulo para o estabelecimento de objetivos pelo próprio aluno, entretanto, não se percebe tão presente na aprendizagem de línguas.

Como uma possível razão, pode-se atribuir ao espaço de protagonismo que muitas vezes o professor ainda ocupa em sala de aula. Nesse caso, um esforço na promoção da autorregulação pode auxiliar na mudança dessa perspectiva. Outra questão importante, destacada por Panadero e Alonso-Tapia (2014) é a importância de o professor deixar claros os critérios de avaliação da tarefa, pois estes são orientadores para o planejamento estratégico dos aprendizes.

O estabelecimento de objetivos que o auxiliem no progresso de seu aprendizado dependerá, de acordo com essa teoria (ZIMMERMAN e MOYLAN 2009), de alguns fatores-chaves relacionados a crenças automotivacionais. A motivação é essencial no aprendizado de línguas e está relacionada a variáveis individuais, podendo tanto afetar quanto ser afetada pela aprendizagem (ELLIS, 1999). Em se tratando da automotivação do professor em formação, fatores como a identificação que este tem com o espanhol ou uma referência de profissional são exemplos de fatores intrínsecos e extrínsecos que interferem na automotivação.

As crenças automotivacionais citadas por Zimmerman e Moylan (2009) revelam-se por meio da percepção de autoeficácia, da expectativa sobre os resultados, de seu interesse intrínseco, ou seja, a partir de um prazer pessoal, e orientação de objetivo. As crenças sobre a autoeficácia referem-se às percepções pessoais e contextualizadas sobre suas competências para organizar e executar suas atividades (ZIMMERMAN, 2005).

A respeito das crenças sobre autoeficácia, Pintrich (1995, p. 10) alerta que essas

não devem ser confundidas com autoestima geral e global ou crenças de valor próprio (por exemplo, o pensamento que alguém é "uma boa pessoa" refere-se à autoestima e não à autoeficácia). As crenças de autoeficácia são muito específicas para tarefas e domínios e incluem julgamentos dos alunos sobre suas capacidades para realizar uma tarefa²³.

Assim, se o aluno não acredita em sua capacidade de cumprir um objetivo, a tendência é de que mobilize menos esforços em sua execução, além de usar estratégias de evitação daquela atividade.

A procrastinação da execução das atividades discentes é, inclusive bastante comum no meio acadêmico e ao mesmo tempo pouco compreendida. Pode ter origem em diversos fatores, tais como superestimação ou subestimação do tempo para executar um trabalho, ou ainda, confiança na necessidade de harmonia emocional para ter sucesso em uma tarefa (DEMBO e EATON, 1997). Sampaio, Polydoro e Rosário (2012) realizaram um estudo sobre a relação entre a procrastinação acadêmica e a autorregulação de universitários cujos resultados apontam falhas no monitoramento ou na regulação de fatores pessoais, tais como: cognição, motivação, comportamento e aspectos do ambiente²⁴.

Por outro lado, o aluno que adota um processo de hierarquização de micro-objetivos na execução da tarefa experimenta uma sensação maior de autoeficácia devido ao sucesso progressivo de suas metas (ZIMMERMAN, 2005).

A expectativa sobre os resultados refere-se às crenças dos alunos sobre as consequências finais do alcance de um objetivo, como por exemplo, o reconhecimento social. Está intimamente ligada ao conceito anterior e expressa sua crença sobre o sucesso na atividade. Por exemplo, o aluno de espanhol pode sentir-se capaz de escrever a redação, tendo uma alta percepção de sua eficácia, mas ter uma baixa expectativa sobre o resultado de seus esforços, por estar com pouco tempo para execução da tarefa ou por outra razão qualquer. Tal exemplo demonstra a relação intrínseca entre esses elementos e a análise da tarefa.

O interesse pela tarefa ou valor trata da importância que o aluno dá à tarefa ou o significado pessoal daquela atividade. Nas palavras de Zimmerman e Moylan (2009, p.301), “refere-se a alguém gostar ou não gostar de uma tarefa por suas propriedades inerentes mais do que por suas qualidades instrumentais no ganho de outros resultados”²⁵.

De acordo com Schunk e Ertmer (2012, p. 635)²⁶, “o valor percebido ou as crenças dos alunos sobre os incentivos ou propósitos da aprendizagem afetam o comportamento, porque os aprendizes demonstram pouco interesse em atividades que eles não valorizam”. Zimmerman (2008) associa a expectativa de resultados ao comprometimento com as metas estabelecidas. Alunos proativos relatam altas expectativas em relação aos resultados de sua aprendizagem.

²⁴ O estudo em questão não é taxativo em dizer que a procrastinação é causada apenas por alguma falha no processo autorregulatório, mas confirma a complexidade da procrastinação acadêmica e suas origens.

Em um contexto macro da formação de professores de espanhol do IFB, a questão profissional, em tempos de redução das expectativas quanto à oportunidade de trabalho, dada a revogação da Lei 11.161, também pode aparecer como fator de influência.

No contexto do ensino superior, em que a demanda discente é alta, com tantas disciplinas a serem “superadas” em um espaço curto de tempo, os licenciandos tendem a selecionar atividades que parecem mais prazerosas ou atividades mais urgentes de acordo com fatores como tempo disponível para a execução da tarefa e crença sobre sua autoeficácia. Dessa forma, o interesse extrínseco, representado pela obtenção de notas em detrimento do aprendizado, tende a se sobressair.

Pela ótica da formação profissional, isso pode representar um problema, uma vez que a seleção das atividades por tais critérios pode prejudicá-los futuramente quando vierem a precisar daqueles conhecimentos para sua prática profissional. Ver-se menos como aluno e mais como professor em formação pode ajudá-los a despertar a consciência da importância de cada tarefa proposta, evidenciando assim o valor intrínseco da aprendizagem.

Por esse motivo, Panadero e Alonso-Tapia (2014) reforçam a recomendação de o professor ajudar o aluno na percepção da utilidade daquela atividade. Nas classes de espanhol, os livros didáticos que trabalham com abordagem comunicativa, nesse sentido, podem auxiliar nessa tarefa, uma vez que geralmente trazem no início de seus capítulos os objetivos funcionais daquela seção. Cabe ao professor fazer uma reflexão sobre a forma aplicar aquele conteúdo de forma que a resultar útil ao aluno.

Além disso, aqui cabe ressaltar também a motivação do docente quanto ao seu ingresso na licenciatura. Não é incomum encontrar discentes que afirmam não ter interesse na carreira docente, tendo como objetivo apenas a diplomação do ensino superior. Tal possibilidade pode ser fator influenciador na importância dada às tarefas propostas por seus professores.

Por fim, tem-se como variável influenciadora a orientação de objetivos, que está relacionada às razões para aprender. Envolvem suas crenças ou sentimentos sobre o propósito de um aprendizado. Ou seja, a avaliação do processo de aprendizagem passa pelos seus próprios méritos: o aprender pelo aprender (ZIMMERMAN e MOYLAN, 2009; ZIMMERMAN, 2002). Essa variável envolve as crenças do aluno acerca da finalidade da aprendizagem, bem como do desempenho.

A composição de cada uma das variáveis mencionadas, em maior ou menor grau, forma o conjunto de elementos que estabelece de que forma o aluno encara a tarefa a ser executada. Segundo Gomes e Boruchovitch (2019, p. 26):

os estudantes proativos concentram-se em definir objetivos específicos, proximais, desafiadores para si próprio e planejam mais eficazmente as estratégias cognitivas; são motivados por maiores crenças de autoeficácia, expectativas de resultado e objetivos de aprendizagem de maestria.

A partir da contribuição das autoras acima citadas, cabe destacar dois aspectos do papel do professor e do aluno. O primeiro, que o estabelecimento dos objetivos proximais e desafiadores ressaltam a importância de um aprendizado, dentro do possível, individualizado e com foco na responsabilização do aluno. Por consequência, há necessidade de o professor conhecer seus alunos para que possa mediar esse processo de responsabilização do protagonismo discente, a partir da consciência das individualidades de cada aluno.

2.4.2 Fase de realização

O segundo estágio da autorregulação da aprendizagem é a fase de realização da tarefa, também chamada de fase de realização ou controle volitivo. Relaciona-se aos esforços do indivíduo durante a realização dos objetivos por ele estabelecidos na fase de planejamento. Segundo Zimmerman e Kitsancas (2005), concentram-se nessa fase os subprocessos de autocontrole e de auto-observação:

Figura 4 - Fase de desempenho



Elaborado pelo autor.

Os processos de autocontrole estão estritamente relacionados à questão metacognitiva. Referem-se à percepção do aluno sobre as ações executadas por ele para a realização da tarefa e sua efetividade, baseadas no planejamento da fase anterior. Contextualizando ao aprendizado de língua, a fase de realização é aquela em que o aprendiz coloca em prática as ações, em teoria,

planejadas para produzir em comunicação em LE. Para isso, alunos autorregulados utilizam as seguintes estratégias (quadro 3):

Quadro 3 - Estratégias de autocontrole

Estratégias de tarefa	Análise da tarefa e identificação, métodos mais adequados e específicos para aprender ou executar vários componentes de uma tarefa.
Imagens	Criação ou recordação de emoções, imagens para ajudar na aprendizagem.
Autoinstruções	Verbalizações expressas ou mentais para guiar o desempenho.
Gerenciamento de tempo	Refere-se à estimativa e orçamento de uso do tempo.
Estruturação do ambiente	Envolve selecionar ou criar configurações físicas eficazes para a aprendizagem.
Busca de ajuda	Envolve escolher modelos, professores ou livros para ajudar no aprendizado.
Realce de interesse	Envolve melhorar a atratividade da tarefa, por exemplo, tornando-a mais lúdica.
Autoconsequências	Relaciona-se ao estabelecimento de recompensas ou punições relacionados ao cumprimento da tarefa.

Fonte: (ZIMMERMAN e KITSANTAS, 2005).

Com relação às estratégias de tarefa, referem-se mais especificamente às chamadas estratégias de aprendizagem. Aprendizes com alto nível de autorregulação são capazes de selecionar as estratégias para a realização da atividade de na fase de planejamento e monitorar sua efetividade em sua realização afim de fazer adaptações necessárias ao cumprimento do objetivo. Para Leaver (2005), a utilização de uma estratégia varia de acordo com o estilo de cada aluno, é relativamente fácil de mudar e seu uso depende da situação e do nível de controle consciente do aluno.

Logo, o conhecimento e controle das estratégias pelo aluno é fundamental para o desenvolvimento de sua capacidade autorregulatória, pois apenas ele pode escolher as melhores ferramentas para a realização da tarefa a partir de suas diferenças individuais e avaliação do uso de tais estratégias para seu aprendizado.

Zimmerman e Moyler (2009) esclarecem que as estratégias apresentadas não são exaustivas, mas exemplos das ações praticadas por aprendizes autorregulados. Nesse sentido, as estratégias de aprendizagem apresentadas por O'Malley e Chamot (1990)²⁷ contribuem na compreensão do fenômeno da autorregulação no contexto da aprendizagem de línguas

²⁷ Outros autores como Oxford (1990) foram considerados para esta pesquisa. Entretanto, O'Malley e Chamot (1990) apresentaram uma classificação mais de acordo com os pressupostos teóricos presentes na teoria da Autorregulação da Aprendizagem.

estrangeiras. Estes autores classificam as estratégias de aprendizagem em cognitivas, metacognitivas e socioafetivas.

As estratégias cognitivas relacionam-se às ações que envolvem a interação com o que se aprende, “incluem o uso de operações ou passos no aprendizado ou a resolução de problemas que requeiram análise, transformação ou síntese do material aprendido” (apud O’Malley e Chamot 1990, p 99)²⁸. Para Oxford (2008), elas são essenciais para o processamento de informações de idioma e para sua integração na memória de longo prazo.

Entre as estratégias cognitivas empregadas no aprendizado de línguas, tem-se como exemplo o ensaio, que envolve dizer ou escrever algo repetidamente; a elaboração, que envolve, por exemplo a criação de um campo léxico a partir de uma determinada palavra; a aproximação, quando usa-se uma palavra mais abrangente para um contexto mais específico (por exemplo, o uso da palavra parente para referir-se a cunhado) e paráfrase.

Quadro 4 - estratégias cognitivas

Estratégias cognitivas envolvem a interação com a matéria a ser aprendida, uma manipulação mental ou física da matéria, ou a aplicação de uma técnica específica para a aprendizagem de uma tarefa.	
1. Repetição	Repetição de parte do idioma (palavra ou frase) no curso do desempenho de uma tarefa linguística.
2. Utilização de referências	Uso de fontes de referência do idioma meta disponíveis, como dicionários, livros textos e trabalhos anteriores.
3. Agrupamento	Ordenamento, classificação ou etiquetagem do material usado em uma tarefa de língua baseado em atributos comuns; recordar informação baseada em agrupamentos previamente feitos.
4. Tomada de notas	Escrever palavras-chave ou conceitos de forma abreviada por gráficos para auxiliar o desempenho de uma tarefa de línguas.
5. Dedução/ indução	Aplicação consciente de regras aprendidas ou desenvolvidas para compreender ou produzir na língua alvo.
6. Substituição	Selecionar alternativas aproximadas, planos revisados ou palavras ou frases diferentes para realizar uma tarefa no idioma.
7. Elaboração	Relacionar novas informações a conhecimentos anteriores relacionando diferentes partes da nova informação umas às outras; fazer associações pessoais significativas às novas informações apresentadas. Isso se regula por meio do “pensar em voz alta” das seguintes formas: <ul style="list-style-type: none"> a) Elaboração pessoal: fazer julgamentos ou reagir pessoalmente ao material apresentado; b) Elaboração acadêmica: usar o conhecimento ganho em situações acadêmicas c) Elaboração entre partes: relacionar partes da tarefa à outras.

	<ul style="list-style-type: none"> d) Elaboração de questões: usar uma combinação de questões, conhecimento de palavras para debater soluções para uma tarefa; e) Elaboração autoavaliativa: julgar-se a si próprio em relação aos materiais; f) Elaboração criativa: criar um enredo, ou adotar uma perspectiva inteligente; g) Imagens: uso de imagens mentais ou reais para representar uma informação registrada em uma categoria diferenciada, mas vista como uma forma de elaboração.
8. Resumo	Elaborar um resumo mental ou escrito da língua e informação apresentada em uma tarefa.
9. Tradução	Interpretar ideias de uma língua para outra de maneira relativamente literal.
10. Transferência	Usar conhecimento linguístico anterior para facilitar as tarefas de línguas
11. Inferência	Usar informação disponível para adivinhar os significados ou usar itens do idioma desconhecidos associados a uma tarefa de línguas para prever resultados ou preencher informações faltantes.

Fonte: (O'MALLEY e CHAMOT, 1990).

As estratégias metacognitivas coincidem em grande parte com as estratégias descritas por Zimmerman (1989) nas fases de planejamento e realização e referem-se ao próprio planejamento, organização, monitoração e avaliação do desempenho. Por essa razão, opta-se por não estender maiores reflexões, embora sejam também utilizadas para fins de análises dos dados deste estudo. No anexo C encontra-se a classificação descrita por O'Malley e Chamot (1990).

As estratégias socioafetivas, por fim, “envolvem interação interpessoal em busca da melhoria do desempenho da atividade” (O'Malley e Chamot 1990, p. 139)²⁹.

Quadro 5 - Estratégias sociais e afetivas

Estratégias socioafetivas envolvem interação com outras pessoas para auxiliar a aprendizagem ou usar o controle afetivo para auxiliar o aprendizado de uma tarefa.	
Perguntas para esclarecimento	Perguntar por explicações, verificação, reformulação ou esclarecimentos sobre a matéria; pedir por esclarecimentos ou averiguação da tarefa; autoquestionar-se.
Cooperação	Trabalhar com os colegas para resolver uma tarefa; agregar informações; checar a aprendizagem de uma tarefa, moldar uma atividade de língua ou obter um retorno sobre o desempenho oral ou escrito.
Autocontrole	Redução da ansiedade usando técnicas mentais que fazem a si mesmo sentir-se competente para fazer a tarefa na língua alvo.

Autorreforço	Proporcionar-se motivação pessoal providenciando recompensas a si mesmo quando uma atividade de língua for completada de forma bem-sucedida.
---------------------	--

Fonte: O'Malley e Chamot, (O'MALLEY e CHAMOT, 1990).

A classificação de cada uma das estratégias de aprendizagem em cognitiva, metacognitiva ou qualquer outra categoria não é consenso entre os teóricos da aprendizagem, tampouco a nomenclatura é a mesma utilizada por todos os autores. Por exemplo, enquanto Zimmerman (1989) nomeia como autoconsequência a estratégia utilizada pelo aluno que proporciona a si recompensas após completada uma tarefa, O'Malley e Chamot (1990) referem-se a ela como autorreforço. Entretanto, tal situação não interfere no estudo dos processos autorregulatórios, uma vez que a importância da metacognição não está no uso de uma ou outra estratégia, mas na consciência e no controle do aluno quanto a efetividade ou não dessas estratégias para o seu aprendizado.

Por isso, o desenvolvimento da metacognição torna-se muito importante para o segundo processo da fase de desempenho: a auto-observação. Este processo possui papel central nos esforços de autocontrole do desempenho do aluno, uma vez que é por meio dele que o estudante pode adaptar o uso das estratégias para se chegar a um resultado esperado. Schunk (2008) acrescenta que a auto-observação pode, ainda, motivar uma mudança no comportamento do aluno. Regularidade e proximidade das observações são pontos importantes.

Isso se faz por meio de dois subprocessos: automonitoramento e autorregistro. Para Zimmerman e Palsen (1995, p. 14),

o automonitoramento requer que se participe seletivamente de ações específicas ou processos cognitivos para distingui-los de outras ações ou processos, e discriminar seus resultados. Comparado ao automonitoramento informal, que envolve observação casual ou reflexão espontânea, o automonitoramento formal envolve observações e julgamentos sistemáticos que refletem não somente a atividade atual, mas também eventos históricos (pessoais e contextuais) conduzindo e acompanhando a atividade³⁰.

O automonitoramento, ou monitoramento metacognitivo, é a avaliação consciente e simultânea à realização da tarefa acerca das ações executadas com o resultado. Em outras palavras, consiste em avaliar se o que se está sendo feito gera os resultados esperados. Zimmerman e Palsen (1995) apontam que o automonitoramento ajuda na atenção seletiva dos aprendizes a um determinado objeto de reflexão no processo de aprendizagem, na diferenciação um desempenho eficiente de um ineficiente, na revelação de estratégias inadequadas e busca

por outras mais adequadas, na melhoria do uso e manutenção do tempo de estudo além de reforçar o pensamento reflexivo.

Apesar de parecer relativamente fácil e primária, Zimmerman (2005) alerta que isso pode ser algo complexo de se desenvolver, já que o aluno pode perder-se em observações desnecessárias ou desorganizadas no curso da monitorização. Nesse caso, mais uma vez, o estabelecimento de objetivos hierárquicos ao longo do processo facilita a realização dessa etapa do processo de autorregulação.

Já o autorregistro refere-se, como diz o próprio conceito, a registrar formalmente os processos ou resultados, como anotações sobre palavras incorretas. Trata-se de uma ação fundamental para a realização da fase seguinte da autorregulação, a autorreflexão, uma vez que por meio dele o aluno acessa os passos seguidos na fase de reflexão e compara-a aos resultados esperados desde a primeira fase. Segundo Schunk (2008), sem o autorregistro, a autorreflexão pode não refletir a realidade devido à memória seletiva.

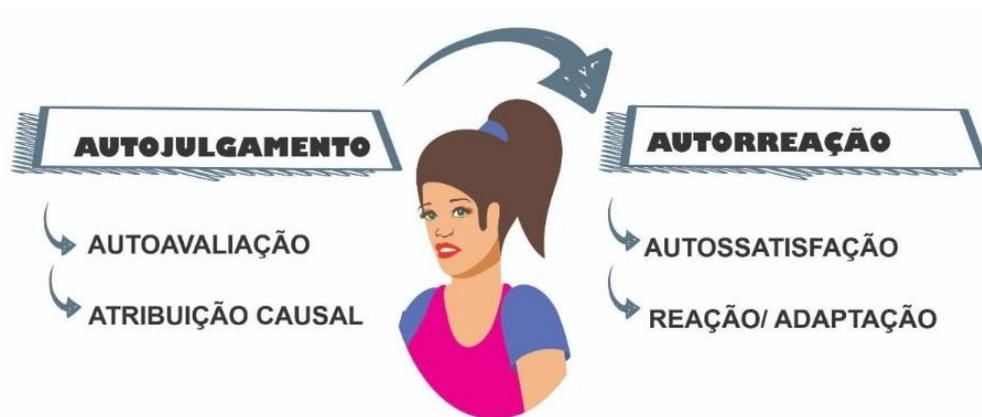
A auto-observação é um aspecto fundamental na formação do professor de espanhol, sendo inclusive uma ferramenta que o auxilia no gerenciamento de aspectos emocionais relativos à aprendizagem de uma língua estrangeira, como a ansiedade e a inibição. Para Zimmerman (2005, p. 20-21):

através da observação de padrões de pensamento encobertos e reações emocionais além do desempenho evidente, as pessoas começam a notar padrões de funcionamento recorrentes. Quando a auto-observação de variações naturais no comportamento não fornecer informações diagnósticas decisivas, as pessoas podem se envolver em experimentação pessoais variando sistematicamente os aspectos de seu funcionamento que estão em questão. [...] Desta forma, a auto-observação sistemática pode levar a uma maior compreensão pessoal e a um melhor desempenho ou controle volitivo³¹.

2.4.3 Fase de autorreflexão

O último estágio do modelo cíclico autorregulatório compreende a fase de autorreflexão, em que, a partir dos objetivos estabelecidos na fase de planejamento, o monitoramento e a auto-observação realizada na fase de desempenho, aprendizes autorregulados elaboram um autojulgamento a respeito de todo o processo e então geram uma autorreação.

Figura 5 - Fase de reflexão



Elaborado pelo autor.

No autojulgamento o aluno avalia seu desempenho comparando-o com um desempenho padrão, como um desempenho anterior ou com um objetivo traçado e eventualmente atribui uma causa ao resultado obtido (Zimmerman, 2002). Quando o aluno faz a autoavaliação, ele pode utilizar três padrões de comparação (ZMMERMAN, SCHUNK e DIBENEDETTO, 2017), são eles os níveis anteriores de desempenho, ou seja, quando o aluno compara seu progresso a partir de um resultado anterior seu, comparações de domínio a partir de um critério de desempenho reconhecido, por exemplo, a uma nota estabelecida pelo professor e, por fim, comparações sociais com o desempenho de outros alunos.

A partir da autoavaliação, o aluno deve, por exemplo, refletir se o desempenho ruim em um exame de espanhol deve-se ao planejamento dos estudos, ao baixo ou alto nível de dificuldade do exame ou a outro fator. Sobre isso, Bzuneck e Sales (2011, p. 307) completam:

um fracasso ou mau rendimento na escola não necessariamente abala a motivação do aluno. O elemento crítico do impacto sobre a motivação reside nas atribuições causais pelo evento, mais especificamente em virtude das características da causa avocada. Isto é, conforme a causa percebida e suas dimensões inerentes, surgirá uma expectativa pessoal quanto ao futuro, que pode ser positiva ou negativa.

Machado e Boruchovitch (2019, p.171) ressaltam ainda que “a atribuição causal é um processo subjetivo, ou seja, a interpretação dos resultados e de suas causas depende das vivências, crenças e trajetória pessoal de cada indivíduo entre, outros fatores.” Por se tratar de um processo cíclico, essa atribuição de causa é fundamental para a manutenção da motivação e para o bom desenvolvimento de novos processos de aprendizagem:

atribuir uma pontuação baixa a limitações em habilidades fixas pode ser muito prejudicial para a motivação porque implica que os esforços para melhorar em

um teste futuro não será eficaz. Por outro lado, atribuir uma baixa pontuação [...] para processos controláveis, como o uso da estratégia de solução errada, sustentará a motivação porque implica que uma estratégia diferente pode levar ao sucesso (ZIMMERMAN, 2002, p. 68).

O autoajulgamento constante faz parte da rotina do aluno autorregulado, bem como a reflexão das causas de sucesso ou fracasso do aprendizado. Alunos reativos atribuem seus erros a causas incontroláveis, como a capacidade limitada, enquanto os alunos proativos atribuem seus erros a causas controláveis, como estratégias de aprendizado ineficazes (ZIMMERMAN 2008; ZIMMERMAN e KITSANCAS, 2005).

De acordo com Zimmerman (2008), uma característica de aprendizes autoavaliadores proativos é a comparação de seus resultados automonitorados com os objetivos da fase de planejamento como um padrão. Aprendizes reativos não possuem esses padrões porque não estabelecem metas específicas na fase prévia. Logo, não avaliam ou frequentemente recorrem a comparações sociais com os colegas para julgar sua eficácia, o que pode ser contraproducente se o outro a que o aluno se compara começa à frente e apresenta aumentos semelhantes no aprendizado. Nesse contexto, os alunos autoavaliarão sua aprendizagem desfavoravelmente apesar de ter melhorado em relação aos níveis anteriores.

Aqui, também, a participação do professor revela-se muito importante ao promover a autorregulação do aluno por meio de autoavaliações que levem à reflexão de fato pelo aluno e à tomada de decisão quanto à mudança ou não das estratégias empregadas. Quando é feito de forma eficiente, estimula o subprocesso autorregulatório seguinte, a autorreação adaptativa.

A autorreação está relacionada à forma como o aluno lida com o resultado final da tarefa após o autojulgamento e manifesta-se principalmente de duas formas: por meio do sentimento de autossatisfação e das inferências adaptativas e defensivas. A autossatisfação dá-se por meio de sentimentos de contentamento quanto ao desempenho.

Também podem ocasionar decisões de adaptação, as quais direcionam os estudantes para novas aprendizagens e para o uso de estratégias mais eficazes, ou de defesa, que não incentivam as adaptações e servem apenas para proteger os alunos de futuras decepções. Nesse caso, a sensação de desamparo, evitação de tarefas, desengajamento cognitivo e apatia podem surgir. (ZIMMERMAN e KITSANCAS, 2005; ZIMMERMAN e MOYLER, 2009).

Zimmerman e Kitsancas (2005) chamam a atenção à pouco compreendida interdependência entre as fases do ciclo autorregulatório ao observarem que falhas no empenho de formas proativas de premeditação, como definir metas hierárquicas e escolher uma estratégia, relegam os alunos a formas reativas de desempenho e autorreflexão, como

autoavaliação não sistemática, atribuições a causas incontroláveis, e autorreações de insatisfação.

A duração de cada ciclo de autorregulação pode variar de minutos a anos, dependendo das metas e *feedback* recebidos pelos alunos, bem como de outros aspectos relacionados aos processos autorregulatórios (ZIMMERMAN, 2008). Por exemplo, um aluno que busca a internalização das regras de acentuação em espanhol pode consegui-la em poucos dias a partir das escolhas estratégicas corretas. Já a autorregulação emocional, relacionada ao controle da ansiedade ou nervosismo diante da apresentação de um trabalho pode necessitar mais tempo.

De qualquer forma, a partir do momento em o aluno passa a ter mais controle das variáveis que interferem em sua aprendizagem, ele passa a aumentar seu nível de autorregulação. Zimmerman (2013) teorizou quatro níveis de autorregulação, sendo eles o nível de observação, o nível de emulação, o nível de autocontrole e o nível de autorregulação. Os iniciais são de base social enquanto os dois últimos são autofocados, ou seja, de base interna aos indivíduos.

No primeiro nível, observacional, o estudante possui um modelo de aprendizagem, como o professor ou o colega, a partir dos quais aprende de forma vicária. Envolve, então, “a indução da forma correta da habilidade a partir do desempenho de um modelo e descrições” (ZIMMERMAN, 2013, p. 140)³². No caso da aprendizagem de línguas, o nível observacional encontra-se bastante presente nos níveis iniciais, quando, por exemplo, o aluno necessita frequentemente observar o professor e sua pronúncia para assim reproduzir a língua a partir daquele modelo.

O aluno que, ainda que necessite desse modelo, saiba discriminar os modelos de pronúncia corretos dos incorretos tem desenvolvido o primeiro nível de autorregulação. Segundo Zimmerman (2005, p. 29)³³ “além da habilidade estratégica, os modelos transmitem processos de autorregulação associados, como padrões de desempenho, motivação, orientações e valores que os observadores podem usar pessoalmente durante fases subsequentes de desenvolvimento”. Isso demonstra a importância de o professor não apenas ser autorregulado, mas compreender de forma consciente os processos inerentes a esta habilidade para poder transmiti-los a seus alunos.

Um nível acima encontra-se o de emulação, quando o desempenho comportamental de um aluno aproxima-se do nível geral forma estratégica do modelo. De acordo com Zimmerman e Kitsancas (2005), os aprendizes nesse nível superam o nível anterior no sentido de que, em vez de reproduzirem de forma exata o modelo de observação, eles normalmente imitam o modelo padrão geral ou estilo de funcionamento daquele modelo. Por exemplo, um aluno de espanhol, em um nível autorregulatório de emulação é capaz de adaptar frases feitas disponíveis nos livros didáticos a uma situação comunicativa concreta em vez de simplesmente repetir o que está disposto no livro.

Nesse estágio, a percepção do que considera correto a partir de um padrão o motiva a melhorar com vista a alcançá-lo. Mas aqui ainda se faz necessário o feedback do modelo ou o encorajamento durante a tarefa:

aprendizes que imitam a partir de um modelo de tarefa podem dominar elementos de resposta básicos enfrentando antes novas variações de tarefas, o que aumenta suas chances de um desempenho bem-sucedido. A emulação pode ser melhorada através de modelagem individualizada e apoio social. (ZIMMERMAN e KITSANTAS, 2005, p. 520)³⁴.

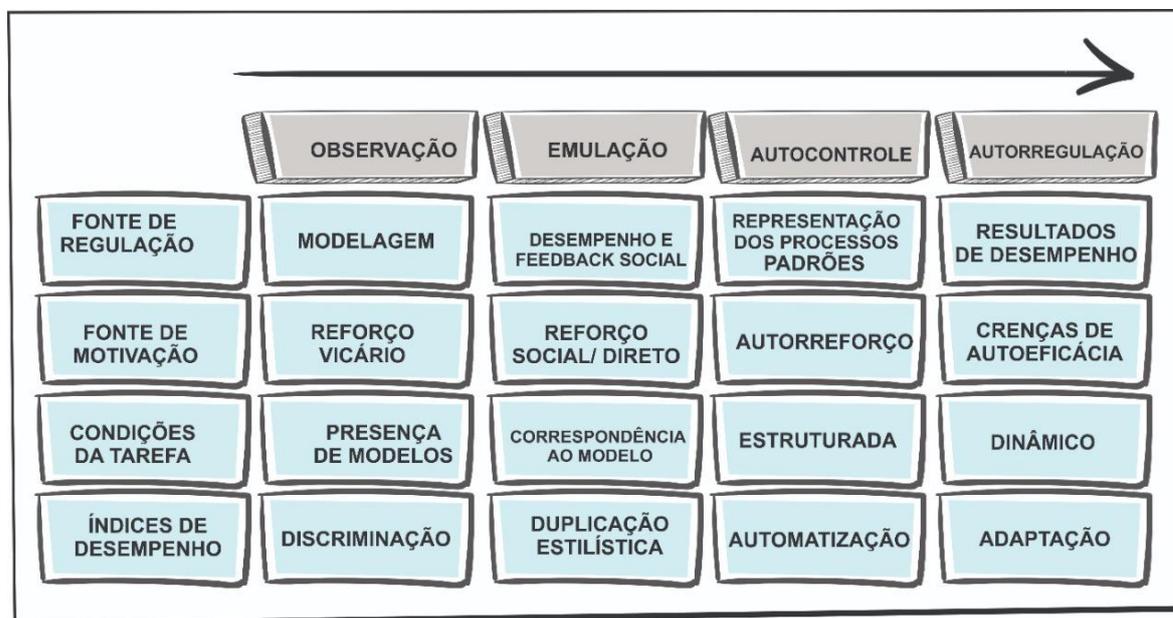
Em outras palavras, a partir do momento em que o aluno possui um modelo no qual pode basear-se para executar a tarefa, com o tempo e a prática da atividade, ele diminuirá a necessidade de apoio do modelo de aprendizagem e com isso passará a ter um nível de autocontrole.

Os níveis seguintes podem ser classificados como autogeridos uma vez que o modelo de autorregulação já não é necessário de forma concreta. Alunos pertencentes ao nível de autocontrole são capazes praticar as atividades de autorregulatórias em ambientes estruturados. Nesse nível, as estratégias de aprendizagem que focam os processos em vez dos resultados têm como consequência a melhoria do domínio que os leva a uma internalização dessas estratégias, embora ainda dependam de representações dos padrões de desempenho dos modelos, por exemplo, imagens mentais ou lembranças verbais de um professor. (ZIMMERMAN e KITSANTAS, 2005).

O último nível é o da autorregulação, quando já existe por parte do estudante uma adaptação de suas competências às características do contexto e da tarefa quase sempre sem a necessidade de um modelo. Nesse estágio, eles se sentem aptos a escolher as estratégias, ajustá-las às necessidades da tarefa ao passo que mantém a motivação, uma vez que têm claros seus

objetivos. Abaixo, um quadro com a síntese dos níveis de autorregulação, adaptado de Zimmerman (2013, p. 140).

Quadro 6 - Fontes sociais e internas de autorregulação



Fonte: Zimmerman (2013, p. 140)

2.5 A autorregulação no ensino-aprendizagem de línguas

Conforme mencionado no capítulo introdutório deste estudo, os papéis desempenhados por professores e alunos no ensino e aprendizagem interrelacionam-se de forma intrínseca. O aluno é um aprendiz, mas o professor também é. Dessa forma, quando se trata de ensinar e aprender línguas,

professores e alunos não ensinam e aprendem a esmo. Eles são levados a ensinar como ensinam e a aprender como aprendem de um modo ordenado pelas visões que possuem do que lhes parece ser ensinar e aprender uma nova língua e das capacidades para agir (as competências³⁵) pela aprendizagem da língua-alvo. (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 11).

A partir de Almeida Filho percebe-se que o processo de ensino e o de aprendizagem manifestam-se como elos de uma corrente na qual um elo (ou um processo) é puxado (ou

³⁵ O conceito de competências de aprendizes e professores de línguas proposto por Almeida filho (2015), reforça a ideia de indissociabilidade dessas duas identidades ao apresentar competências idênticas tanto para o professor como para o aprendiz de línguas, no que se refere às competências implícitas; linguístico-comunicativa e aplicada, diferenciando-os apenas quanto às competências teórica, em contraponto à informada; e profissional frente à acadêmica para o professor e o aprendiz, respectivamente.

influenciado) pelo outro. A forma como o aluno enxerga a aprendizagem de línguas é fortemente influenciada pela visão que o professor tem sobre o ensino dessa. A visão do professor, por sua vez, é criada a partir de suas experiências como aprendiz, entre outras variáveis. Isso mostra a importância de ter curso de formação docente em que se trabalhem aspectos relacionados à percepção do licenciando enquanto professor e não apenas enquanto aprendiz de línguas.

A responsabilização pela aprendizagem por parte do aprendiz faz parte do pensamento contemporâneo acerca do processo de aprender. Para Nóvoa (1997), é preciso valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional. A autorregulação, no momento em que trabalha de forma metacognitiva aspectos da aprendizagem e formação docente e discente, pode auxiliar na percepção do professor em formação quanto a essa questão, uma vez que os leva a serem reflexivos.

Tal reflexão leva, em teoria, à superação do modelo de ensino de línguas baseado em aspectos fortemente estruturalistas. Mas, apesar dos avanços sobre o entendimento da prática docente, o que ainda se vê bastante representado no ensino-aprendizagem de línguas é o que Schön (SCHÖN, 1997, p. 81) classifica como “saber escolar”:

tipo de conhecimento que os professores são supostos possuir e transmitir aos alunos. [...] é tido como certo, significando uma profunda e quase mítica crença em respostas exatas. É molecular, feito de peças isoladas que podem ser combinadas em sistemas cada vez mais elaborados de modo a formar um conhecimento avançado.

Essa sensação de exatidão se transmite por meio de um ensino muito focado em aspectos estruturais da língua, como, por exemplo, as estruturas verbais do espanhol ou o ensino de vocabulário fora de contexto. Isso porque, nas palavras de Nóvoa (1997), “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

Ainda que não se negue a importância de conhecer uma LE a partir desses aspectos, sabe-se que isso, apenas, não garante o sucesso comunicacional do falante. Uma das razões para isso, segundo Silva, Veiga Simão e Sá (2004) é que a prática centrada na transmissão de conteúdos e na aprendizagem de rotinas dificulta o desenvolvimento de processos cognitivos e metacognitivos que deem oportunidades para exercer controle sobre sua aprendizagem de forma a torná-la significativa.

Não se trata de diminuir a importância desses aspectos da aprendizagem de idiomas, mas de se ter em consideração o real motivo de sua aprendizagem: o uso para a comunicação, que requer, mais do que regras, a capacidade de adequar-se a contextos que somente as regras sintáticas não alcançam.

Requer, conforme os autores acima citados, capacidade de reflexão de forma habitual. Este também é o entendimento de Perrenoud (2011), que propõe mudanças de configuração na forma como hoje se ensina:

para que os estudantes aprendam a tornar-se praticantes reflexivos é necessário renunciar a sobrecarregar o currículo acadêmico inicial de conhecimentos disciplinares e metodológicos, dar tempo e espaço para um procedimento clínico, para a resolução de problemas e para a aprendizagem prática da reflexão profissional [...]. Mais que fornecer ao futuro professor todas as respostas possíveis, o que faz uma formação orientada à prática reflexiva é multiplicar as ocasiões para que os estudantes nas aulas e nas práticas se forjem esquemas gerais de reflexão e de regulação. (PERRENOUD, 2011, p. 43).

E, cada vez mais, existe na sociedade uma percepção de que um aprendizado significativo passa pela capacidade de o aluno em qualquer nível de educação formal perceber suas necessidades individuais. Por outro lado, os mitos estabelecidos acerca da autonomia já mencionados nesse estudo fazem com que não seja incomum no meio escolar a reprodução do discurso da necessidade de autonomia do aluno sem, contudo, ensiná-los a serem autônomos. O professor pode e deve exigir maior autonomia do aluno, mas dificilmente isso ocorrerá de forma espontânea.

Logo, a autorregulação da aprendizagem pode e deve ser ensinada, uma vez que “cada processo ou crença de autorregulação, como definição de um objetivo, uso de estratégias e autoavaliação, pode ser aprendido com as instruções e modelagem dos pais, professores, orientadores e colegas”. (ZIMMERMAN, 2002, p. 69-70)³⁶. Para Frison (2017, p. 168),

os professores que investem em atividades de sala de aula mobilizam e monitoram estratégias para que o aluno tenha mais autonomia em seu aprender. Isso equivale dizer que os professores precisam criar ambientes de aprendizagem nos quais as crianças mobilizem estratégias autorregulatórias para que aprendam mais e melhor.

A autorregulação constitui-se, então, como um caminho pelo qual o professor pode guiar o aluno em direção ao desenvolvimento dessa habilidade tão essencial no mundo

contemporâneo, uma vez que essa pode ser “provida por meio da modelagem da aprendizagem e da experiencia de múltiplas oportunidades para a aprendizagem independente (SAMPAIO, POLYDORO e ROSARIO, 2012).

Pintrich (1995) destaca cinco princípios gerais não exaustivos para incentivar a aprendizagem autorregulada, que podem ser aplicados tanto a alunos como a professores. O primeiro deles diz que os alunos precisam ter maior consciência de seu próprio comportamento, motivação e conhecimento.

Conhecer a si mesmo como aprendiz, como e por que aprende faz parte da rotina da pessoa autorregulada. A autorreflexão não é uma tarefa fácil para a muitas pessoas. Isso porque, para Perrenoud (2011), uma atitude reflexiva como hábito não se constrói de forma espontânea em cada pessoa e, por isso, a formação inicial e continuada deve desenvolver tal atitude ao passo em que facilita os conhecimentos e o saber correspondente.

De acordo com o segundo princípio, os alunos precisam ter crenças motivacionais positivas. Como visto na teoria cíclica da autorregulação de Zimmerman (1989), crenças automotivacionais são fundamentais para o estabelecimento de bons objetivos e para a manutenção de seu alcance. Nesse sentido, o corpo docente pode e deve criar esforços para que os alunos acreditem que podem dominar o conhecimento de conteúdo e estratégias de raciocínio usadas em sua disciplina.

No entanto, Pintrich (1995, p. 10) recomenda certa parcimônia quanto a essa positividade: “a palavra-chave é *apropriada*. As crenças de autoeficácia não devem ser excessivamente negativas nem excessivamente otimistas”. Isso passa, também, pela mudança de orientação de desempenho para a orientação de objetivos. Em outras palavras, o professor deve estimular em seus alunos o desenvolvimento do entendimento de que é mais importante o processo de aprendizagem e sua evolução do que a nota final em si.

No terceiro princípio, as tarefas em sala de aula podem ser e devem ser oportunidades para a autorregulação dos alunos. Conforme Schunk e Ertmer, (2012, p. 632)³⁷, “os alunos têm pouca oportunidade de autorregulação quando o professor dita o que eles têm que fazer, quando, onde e o que realizar para alcançar o resultado”.

Isso não significa tirar do professor seu poder de decisão quanto ao conteúdo das aulas ou exames, mas, sim, o uso de estratégias que conciliem a tomada de decisão dos alunos sobre seu trabalho à integridade curricular. Aqui, faz-se importante levar em consideração a necessidade de diretrizes mínimas para a execução da atividade. Muitas vezes o professor acaba

por deixar seus alunos perdidos, quando da execução de determinada tarefa pela falta dessas orientações. A apresentação prévia dos aspectos a serem considerados para fins de avaliação, por exemplo, pode ser um caminho pelo qual se orientará o aluno para o cumprimento de tal atividade.

A partir do princípio anterior, o seguinte preconiza que os alunos precisam praticar estratégias de aprendizado autorreguladoras. Como o desenvolvimento da autorregulação leva tempo, sem uma oportunidade de desenvolvimento dessas práticas ao longo do curso não se conseguem bons resultados após seu término, momento em que, de fato, estarão por si mesmos.

O último princípio proposto por Pintrich (1995) diz que os professores podem ser modelos de autorregulação. Como já visto, a aprendizagem vicária é uma grande forma de transmissão de aprendizado. Partindo para uma reflexão mais concreta, Emilio e Polydoro (2017) enxergam quatro grandes atribuições que podem ser desempenhadas pelos professores que buscam auxiliar seus alunos a serem autorregulados: A primeira delas, a de demonstrar as competências autorregulatórias por meio da modelagem.

O professor deve, então, demonstrar controle das estratégias de aprendizagem e repassá-las aos alunos no decorrer das aulas. Isso porque os alunos de uma língua estrangeira, por mais autônomos que desejem ser, não nascem conhecendo todas as estratégias e táticas necessárias (OXFORD, 2008).

Isso pode ser feito por meio de práticas, como, explicitar de forma deliberada os objetivos de aprendizagem das aulas, uma forma de demonstrar que ali existe um objetivo de curto prazo estabelecido, ou, então, estabelecendo-se formas de controle da aprendizagem, como definição de tempo para as atividades e estruturação do ambiente.

A segunda atribuição do docente é a de encorajar seus estudantes na manutenção dos processos e busca por novos caminhos para aprender. Aqui, deve-se evitar as fórmulas decoradas trazidas pelo professor e focar no incentivo aos alunos para que eles construam o processo de alcance dos objetivos traçados.

Isso requer deles apoio do professor a partir da terceira atribuição, a de fornecer oportunidades aos estudantes de analisar as tarefas e estabelecer os objetivos. Zimmerman e Reisemberg (1997, p. 113)³⁸ recomendam aos professores que proporcionem aos alunos “objetivos de aprendizagem proximais, específicos e atingíveis para as tarefas escolares e gradualmente ensinar esses alunos a construir objetivos apropriados e subjetivos por conta própria”. Dessa forma, mantem-se mais presente a percepção de progresso pelo alunos ao

mesmo tempo em que lhes delega responsabilidade pelo aprendizado. Por fim, a quarta atribuição do professor é a de orientar seus alunos quanto aos resultados obtidos e ajudá-los a refinarem suas estratégias de aprendizagem.

O quadro abaixo traz uma adaptação de Bembenuity, White e Velez, (2015, p. 19-21) acerca das responsabilidades do professor para o desenvolvimento da autorregulação em seus alunos:

Quadro 7 - Responsabilidades dos professores para melhorar a aquisição das habilidades de autorregulação

Fases do ciclo de autorregulação	Subprocesso de autorregulação	Responsabilidade
Planejamento	Estabelecimento de objetivo	Demonstrar a definição dos objetivos como algo fundamental no ensino e na aprendizagem.
	Planejamento estratégico	Exigir antecipadamente o planejamento a ser feito de modo específico e descrito em um diário.
	Autoeficácia	Oferecer oportunidades para o alcance dos objetivos que levem ao aumento da motivação e maior níveis de autoeficácia
	Orientação de objetivos	Oferecer tarefas desafiadoras que aprimorem as habilidades dos alunos.
	Expectativas de resultados	Relacionar as expectativas de resultados a objetivos pela modelagem do autoestabelecimento de objetivos e expectativas de resultados pessoais.
	Interesse intrínseco	Incentivar o pensamento e discussão sobre quantas classes diferentes são abordadas para averiguar interesses e motivação.
Desempenho	Atenção	Demonstrar as estratégias para reter a atenção quando entediado.
	Autoinstrução	Modelar a autoinstrução usando o diálogo interno para na resolução de um problema.
	Automonitoramento	Lembrar os alunos de acompanhar sua autoeficácia para gerenciar seus pontos fortes e fraquezas para o desempenho uma tarefa específica.
	Adiamento de gratificação	

		Lembrar frequentemente os alunos como gerenciar distrações que vêm de fontes sociais e não permitir que elas interfiram no comprimento de uma tarefa.
	Manutenção do tempo	Usar ferramentas de gerenciamento do tempo no ensino e segmentos de aprendizagem ajudando os alunos a aumentar a conscientização sobre quanto tempo leva para concluir uma tarefa específica.
	Autoconsequências	Organizar a atribuição de tarefas para incluir um sistema de recompensa para quando o trabalho estiver concluído dentro do prazo.
	Controle do ambiente	Dar aos alunos opções sobre onde eles podem trabalhar e com quem eles funcionam melhor.
	Busca de ajuda	Remover o estigma negativo de perguntar para obter ajuda, identificando e definindo.
Autorreflexão	Autoavaliação	Fornecer critérios claros para os alunos compararem o trabalho deles com um desempenho padrão.
	Atribuição causal	Concentrar os alunos em seus esforços nas condições da tarefa ao fornecer feedback para o trabalho que foi completado com sucesso ou sem sucesso.
	Autorreação	Oferecer modelos de tarefas concluídas que conduzam ao sucesso na conclusão do trabalho.
	Autossatisfação	Estabelecer o melhor aprendizado instituindo objetivos e planos de ação com os estudantes que forneçam critérios para verificar quão bem seu trabalho se aproxima do padrão.
	Adaptabilidade	Ajudar os alunos no uso de feedback e Autoavaliações para tomada de decisões sobre como planejar e completar atribuições similares no futuro com sucesso.

Adaptado de Bembenutty, White e Velez (2015, p. 19-21).

Partindo dos as autores acima citados infere-se que o professor pode atuar em todos os subprocessos do ciclo da autorregulação desde que divida a responsabilidade do aprendizado com o aluno, ajudando-o na manutenção do foco para a execução da atividade e reflexão sobre a efetividade das estratégias. Nesse caso, há que se considerar a abordagem empregada pelo professor de línguas. Uma abordagem mais estrutural e controlada, voltada para aspectos formais da língua oferece poucas possibilidades de escolha para o aluno. Por outro lado, uma abordagem orientada para a comunicação, para o uso da língua, além de tornar o aprendizado

mais significativo, oferece mais oportunidades de participação do processo de aprendizagem por parte do aluno.

Um aspecto que merece atenção quando se trata de aprendizagem de línguas, em especial de adultos, é que o professor também pode auxiliá-los quanto ao controle de suas emoções. Cruvinel e Boruchovitch (2010) realizaram um estudo para a construção de um instrumento qualitativo de coleta de informações para investigar estratégias de regulação emocional com estudantes brasileiros das 3ª e 4ª séries de uma escola pública de Campinas. Como resultado, descobriram que, diante de emoções que eventualmente os incomodem, muitos participantes não fazem nada para se sentir melhor, por não saberem o que fazer ou por se sentirem incapazes ou incompetentes para alterar determinada emoção. Apesar de esta investigação de mestrado ter como participantes pessoas adultas, não seria incomum encontrar aqui resultados semelhantes uma vez que o processo formativo das participantes se assemelha às de Cruvinel e Boruchovitch. Aqui, porém o fator emocional que se manifesta de forma mais visível de é a questão da ansiedade.

A ansiedade no aprendizado de línguas pode manifestar-se de muitas formas. Ellis (1999) chega a diferenciar essa variável em traços, estado e situação específica de ansiedade, sendo essa última mais relacionada aos estudos sobre aquisição de línguas estrangeiras.

O aprendizado de línguas, em sala de aula, pode produzir sintomas como “congelamento quando solicitado a dizer algo na segunda língua na frente da classe, e o apagamento das respostas certas durante a avaliação, apesar de ter estudado muito e até mesmo saber as respostas” (ORTEGA, 2013, p. 200)³⁹.

Muitos fatores podem gerar ansiedade no momento da aprendizagem de línguas. Leaver (2005) cita, por exemplo, o volume de conteúdo do aprendizado: pessoas com objetivos imediatos podem desenvolver altos níveis de ansiedade ao se depararem com a ideia de um aprendizado a longo prazo. No caso de professores de línguas em formação estrangeiras existe ainda a tensão existente na tentativa de equilibrar o aprendizado da língua com o dos demais aspectos relacionados ao ensino desta.

Outro fator gerador de desse estado afetivo citado pelo autor relaciona-se à dificuldade em se comunicar por estar em um nível baixo de proficiência. Essa falta de linguagem resulta em um sentimento de impossibilidade de comunicação, gerando ansiedade, frustração autoconsciência sobre erros que, sem uma autoavaliação adequada, leva a uma percepção equivocada do erro pelo aprendiz. Pode levar a ideia de que está sendo julgado pelo professor

ou pelos colegas. A estranheza da língua estrangeira também pode gerar certa ansiedade: fatores culturais refletidos na língua podem perturbar os padrões confortáveis de pensamento do aprendiz.

Apesar do seu aspecto negativo, o controle dessa variável pode trazer benefícios ao aprendiz. Segundo Ortega (2013) e Brown (2007), as descobertas feitas sobre ansiedade facilitadora mostram que ter algum grau de tensão pode ajudar as pessoas a investirem esforços extras para um melhor desempenho. Dembo e Eaton (1997, p. 83) trazem um exemplo de ansiedade positiva: “se um aluno se sente confiante e preparado para um exame, um pouco de ansiedade pode servir de motivação para se destacar”⁴⁰. Ellis (1999) completa essa ideia ao afirmar que presença ou ausência dessa variável não é necessariamente uma condição de sucesso, mas um fator de diferenciação de graus de aprendizagens.

A autorregulação da aprendizagem, por abarcar fatores pessoais, pode também auxiliar no controle das emoções e da ansiedade no aprendizado de línguas. A conscientização e controle dos níveis de ansiedade por parte do aprendiz pode trazer-lhe benefícios quanto à velocidade no progresso da aprendizagem do idioma. Como professor, por sua vez, é importante estar sensível aos sinais de ansiedade expressados pelos alunos, para que possa ajudá-lo no controle dessa variável.

A partir dos estudos de Ganda e Boruchovitch (2019) sobre a promoção da ArA de futuros professores e de O’Malley e Chamot (1990), sobre estratégias de aprendizagem, a seguir apresenta-se um quadro de quatro dimensões autorregulatórias nas o professor de línguas pode ajudar no desenvolvimento da ArA seus alunos:

Quadro 8 - Atuação do professor para auxiliar a autorregulação de seus alunos

Dimensão	Temas	O que o professor de línguas pode fazer
Cognitiva	Estratégias de Aprendizagem	Ensinar os alunos estratégias de repetição; utilização de referências; agrupamento; tomada de notas; dedução/ indução; substituição; elaboração; resumo; tradução; transferência; inferência etc.
Metacognitiva	Organização, planejamento e gerenciamento do tempo	Ajudar os alunos a planejarem suas ações de estudo e organizar suas atividades no tempo hábil.
Emocional/afetiva	Regulação emocional	Auxiliar os alunos a refletir sobre suas emoções e a lidar com o estresse e ansiedade.

Motivacional	Motivação para aprender, autoeficácia e atribuição de causalidade	Orientar os alunos a identificar as suas crenças; seus níveis motivacionais e a manter a motivação
---------------------	---	--

Elaborado pelo autor.

2.6 Síntese

Este capítulo buscou apresentar ao leitor as bases teóricas que fundamentam este estudo. Buscou-se demonstrar a relação entre a autonomia do aluno e a autorregulação da aprendizagem a partir da Teoria Social Cognitiva.

Apresentou-se, aqui, também, a teoria cíclica da autorregulação da aprendizagem e os principais conceitos a ela associados. Por fim, demonstrou-se como o professor de línguas estrangeiras, em especial, de espanhol pode beneficiar-se da compreensão dos processos autorregulatórios na condição de aluno, bem como fomentar em seus alunos o desenvolvimento dessas habilidades.

Buscou-se demonstrar que, apesar de todas as pessoas se autorregularem em alguma medida, o pleno controle dos processos autorregulatórios dificilmente se consegue sem um esforço direcionado, consciente, formal e contínuo, uma vez que requer o gerenciamento de aspectos ambientais, internos e comportamentais.

O último tópico buscou situar a autorregulação no ensino-aprendizagem de línguas. A ArA é parte fundamental dos processos, tanto de ensino do professor quanto de aprendizagem do aluno, o que a torna útil em todas as fases do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Por ser algo que passível de ser desenvolvido por meio da modelagem, o professor pode e deve auxiliar seus alunos no desenvolvimento dessa competência, uma vez que seu sucesso pós-curso dependerá essencialmente de sua capacidade de gerenciar todas as variáveis que impactam na aquisição de novos conhecimentos de línguas.

Finalizado este tópico, encerra-se, também, o referencial teórico no qual este estudo se baseia. O capítulo seguinte traz o percurso metodológico estabelecido bem como a apresentação do contexto educacional desta pesquisa para fins de análises das informações coletadas.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A Linguística Aplicada ao ensino-aprendizagem de línguas inclui o estudo da autonomia do aprendiz no seu âmbito de pesquisa. O estudo da autonomia a partir da autorregulação, entretanto, apresenta-se como uma temática relativamente recente em língua portuguesa. De modo geral, existem trabalhos liderados por Veiga Simão, Polydoro e Boruchovitch com foco na formação superior, mas não existem muitas pesquisas que relacionem a formação do professor de línguas à autorregulação.

Por essa razão, optou-se, neste estudo, pela pesquisa fundamental, uma vez que busca “aumentar a soma dos saberes disponíveis, mas que poderão, em algum momento, ser utilizados com a finalidade de contribuir para a solução de problemas postos pelo meio social” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 86). Também é possível, sob a ótica de Moita Lopes (1996), classificar este estudo como uma pesquisa de diagnóstico, uma vez que está “centrada na investigação do processo de ensinar/aprender conforme realizado nas salas de aulas” em um duplo contexto, pois permite a compreensão não somente da prática do professor em formação, mas, principalmente, de sua formação por si mesma.

Esse diagnóstico é feito a partir do recorte da perspectiva da autorregulação da aprendizagem das participantes. Com base nesta ideia, optou-se pela abordagem qualitativa e como método de investigação o estudo de caso, conforme detalhado em seguida.

3.1 A sala de aula e a pesquisa qualitativa

Cada sala de aula é um microuniverso no qual observam-se pessoas com histórias de vida únicas, desenvolvimentos, crenças e motivações distintas. Este microuniverso é grande fonte de investigação do homem e sua relação com o meio no que refere a sua educação formal. Tudo depende da curiosidade ou inquietação do pesquisador para a compreensão do que ali se passa. Por esta razão, esta pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa, pois trabalha com “o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p. 21) exercidas na sala de aula de espanhol.

O termo *qualitativo* implica, segundo Chizzotti (2006, p. 28), “na partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objeto de pesquisa, para extrair desse convívio os significados latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. A sala de aula é um dos contextos mais ricos para a compreensão do significado desse compartilhamento social. Um olhar, uma fala ou mesmo a ausência de ações ou reações podem significar algo a ser

compreendido pelo pesquisador, no tempo em que dispõe para fazer parte daquele universo, ou do professor, que vive a densidade da partilha mencionada por Chizzotti de forma plena.

Na perspectiva da educação, a pesquisa qualitativa em sala de aula tem o poder de auxiliar nas mudanças que se esperam no contexto de ensino e aprendizagem uma vez que valoriza a reflexão, o contexto e a sua unicidade.

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que focaliza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. [...] envolve uma abordagem naturalista, interpretativa para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17).

Na pesquisa qualitativa não se fala em uma única e inequívoca verdade, mas em interpretações do que se supõe ser a verdade. “E essas construções e interpretações mudam, dependendo do tempo e das circunstâncias, a realidade não é universal, mas limitada à pessoa, ao contexto e ao tempo.” (CROKER, 2009, p. 6). A compreensão do mundo pelo pesquisador exige uma aproximação a partir de uma postura êmica, em que esse possa se colocar no lugar dessas pessoas e possa ver o mundo a partir do ângulo delas.

Assim, a pesquisa qualitativa preocupa-se em compreender de que forma os detalhes se integram e impactam na forma como vivemos. Sendo assim, na pesquisa qualitativa, a investigação de determinado fenômeno, não isola os fatos de interesse, mas procura-se averiguar o fenômeno em toda sua complexidade por meio da observação de um contexto autêntico.

Portanto, na pesquisa qualitativa, ao ir a campo investigar certo fenômeno, em vez de “reduzir a uma simples frequência todos aqueles reunidos sob uma mesma rubrica como se fossem equivalentes (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 24), o pesquisador esforça-se por compreender o funcionamento daquele microuniverso como um todo.

No campo do ensino e aprendizagem de línguas, o aumento da visibilidade da pesquisa qualitativa se justifica pelo reconhecimento da influência de fatores socioculturais e situacionais na aprendizagem (DÖRNYEI, 2011, p. 36). De fato, conforme visto no capítulo anterior, existem diversos fatores extralinguísticos que exercem influência na aprendizagem de LE. Cada estudante, a partir de suas diferenças individuais, é um caso único de aprendizagem que pode ser melhor compreendido a partir da investigação qualitativa.

Mas ainda que sejam únicos, esses casos apresentam características semelhantes revelam indícios a respeito dos caminhos que a formação de professores de línguas tem trilhado. Assim, este estudo tem como método o estudo de caso, o que é a seguir explicado.

3.1.1 O estudo de caso como método de investigação

Como mencionado anteriormente, optou-se como método nesta pesquisa o estudo de caso. Para este trabalho, leva-se em consideração as ideias de Dörnyei (2011) e Hood (2009) que entendem que a definição de “caso” está na constituição de uma identidade única com limites claramente definidos. Assim, respeitados os limites de identificação de cada caso deste estudo, estes não representam destaques dentro do contexto de aprendizagem de espanhol, mas, ao contrário disso e de forma intencional, representam exemplos de alunos comumente encontrados nos cursos de formação de professores.

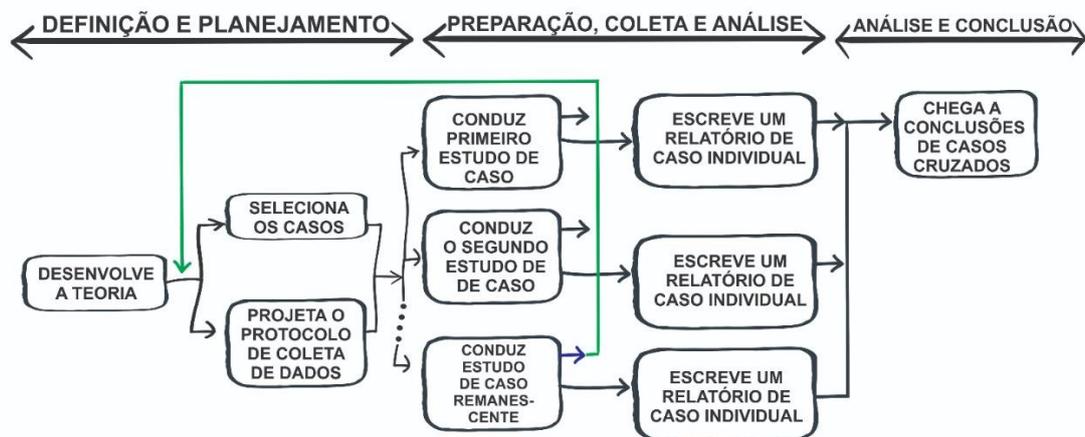
No estudo de caso “há ênfase maior na exploração e descrição detalhada de um determinado evento ou situação, sem a preocupação de descobrir uma verdade universal e generalizável” (LEFFA, 2006, p. 15). A partir desta visão, os participantes desta pesquisa representam o resultado de um processo formativo do curso de licenciatura em espanhol do IFB, campus Ceilândia, especificamente. Dentro dessa perspectiva, optou-se como estratégia de investigação o estudo de caso descritivo, entendido pelo mesmo autor da seguinte forma:

o estudo de caso descritivo tem por objetivo mostrar ao leitor uma realidade que ele não conhece. Não procura estabelecer relações de causa e efeito, mas apenas mostrar a realidade como ela é, embora os resultados possam ser usados posteriormente para a formulação de hipóteses de causa e efeito. (LEFFA, 2006, p. 18)

Leffa (2006, p. 15) entende que no estudo de caso “não se investiga uma variável isolada; procura-se, ao contrário, descrever todos os aspectos que envolvem o caso, apreendendo uma situação em sua totalidade.” Esta ideia coincide com o que se entende sobre o conceito de autorregulação da aprendizagem, uma vez que se faz necessário compreender as práticas exercidas pelo aprendiz em pelos menos três aspectos que impactam seu processo de aprender: ambiental, emocional e cognitivo. Esse tipo de estudo, segundo Faltis (1997), quando utilizados no contexto do estudo de línguas, conectam a língua a fatores sociais na escola, sendo descrições analíticas que ilustram, apoiam ou desafiam concepções teóricas sobre o ensino e aprendizagem.

Pela pretensão de compreender, não exatamente os fenômenos autorregulatórios dos participantes escolhidos, mas sim ter “uma visão sobre uma questão ou refinamento da teoria”, também pode-se classificar este estudo de caso como instrumental (STAKE, 1994)⁴¹. Pelas mesmas razões acima descritas, uma terceira característica deste estudo trata da multiplicidade de casos estudados. Nesse caso, Stake (1994) lembra que não se trata de um estudo de caso coletivo, mas de um estudo de caso instrumental estendido a muitos casos. Isso porque, seguindo a ideia de Yin (1994), no estudo de caso múltiplo, cada caso é estudado como sendo um único caso e os dados encontrados neles devem convergir a uma direção única, conforme figura abaixo (p. 73).

Figura 6 - Etapas do estudo de caso múltiplo



Fonte: Yin (1994, p. 73).

Para que as análises dos casos possam ser observadas de forma consistente, a coleta dos dados deve ser feita por meio de instrumentos que consigam captar as informações pertinentes. O próximo tópico descreve e justifica as escolhas dos instrumentos de coleta de informações deste trabalho.

3.2 Contexto institucional da pesquisa

Esta pesquisa se dá no âmbito do curso de Letras Espanhol do Instituto Federal de Brasília (IFB), instituição criada nos termos da Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 e

vinculada ao Ministério da Educação, possuindo natureza jurídica de autarquia detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

A instituição tem como missão oferecer ensino, pesquisa e extensão no âmbito da educação profissional e tecnológica, por meio da inovação, produção e difusão de conhecimentos, contribuindo para a formação cidadã e o desenvolvimento sustentável, comprometidos com a dignidade humana e a justiça social e um de seus valores foca-se na educação como um bem público gratuito e de qualidade (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 2016).

A partir de suas missões e valores, o IFB possui diversos cursos superiores distribuídos por seus *campi*. Dentre eles, está o curso de Licenciatura em Letras Espanhol, atualmente em curso no Campus Ceilândia. Esse campus atua também com foco nos cursos técnicos (Equipamentos Biomédicos, Eletrônica e Segurança do Trabalho), cursos de curta duração de Formação Inicial e Continuada (FIC), cursos de extensão, e-TEC⁴². A licenciatura, porém, não possui sua gênese no *campus* Ceilândia, uma vez que operava até 2016 no agora extinto campus Taguatinga Centro.

O curso de Letras Espanhol do IFB, possui alunos com níveis heterogêneos de conhecimento de língua espanhola. Isto implica dizer que em maior ou menor grau, esses estudantes cumprem um papel de aprendiz paralelamente ao início da construção de sua identidade profissional. Para muitos deles, representa um grande desafio equilibrar os papéis de aprendiz e professor em formação. Um agravante desta situação é o fato de o curso, até o presente momento, realizar a oferta das disciplinas de forma semestral por limitações no número de professores formadores, o que faz com que a não realização ou conclusão de uma disciplina possa atrasar o percurso formativo do discente em até um ano. Também representa um desafio ao professor adequar sua prática de forma a alcançar a todos os perfis de alunos, mantendo alta a motivação em aprender.

A Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais (CNE), de 19 de fevereiro de 2002 para os cursos de letras, orienta que o formando deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente (BRASIL, 2015). O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários (BRASIL, 2015). Isso porque hoje se vive em um mundo de informação acessível e

⁴² De acordo com o Decreto n° 7.589 de 2011, a e-Tec Brasil tem a finalidade de desenvolver a educação profissional e tecnológica na modalidade de educação à distância, ampliando e democratizando a oferta e o acesso à educação profissional pública e gratuita no País.

abundante. A capacidade de seleção e aplicação dessa informação para uma finalidade posta representa para o professor em formação progresso no aprendizado.

O curso de Letras do IFB, em consonância com a CNE, explicita em seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC, p.12) o objetivo de formar docentes para atuarem na Educação Básica, possibilitar e criar condições dentro e fora da esfera acadêmica para que o futuro professor se construa com autonomia e criticidade por meio de uma base sólida, teórica e prática, para o trabalho com as linguagens, formação pedagógica com ênfase na Linguística Aplicada, domínio da Língua Espanhola e respectivas literaturas, bem como as variedades linguísticas e culturais da língua.

Ainda de acordo com PPC (p.12) o curso de Letras busca fomentar o desenvolvimento da autonomia, da solidariedade e do pensamento social crítico. Requer um perfil profissional que saiba, entre outras habilidades: refletir criticamente sobre sua prática e se reconhecer como um profissional em constante transformação; criar e recriar estratégias que favoreçam o aprendizado de seus alunos; apresentar postura crítica, autônoma e solidária nos diferentes contextos. Os alunos do curso de licenciatura do Instituto Federal de Brasília possuem uma carga horária de 400 horas de Prática como Componente Curricular, conforme a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Em seu projeto pedagógico, observa-se uma preocupação com o alinhamento da teoria aprendida à prática da sala de aula.

Do total destas 400 horas, 100 horas são divididas nos 1º e 2º períodos em duas disciplinas: Prática de Ensino 1 e 2, com cinquenta horas para cada disciplina. A partir do terceiro semestre, as 300 horas restantes da carga total são distribuídas nos semestres subsequentes, sendo que, a cada semestre, os alunos possuem 50 horas de prática docente distribuídas para quatro componentes curriculares. Com isso, a partir do terceiro semestre, os alunos de letras precisam colocar-se no papel de professores na execução de tarefas que aliam teoria à prática docente.

Isso representa também uma situação conflitiva para o professor em formação que, por estar vivenciando os dois lados do processo de ensino-aprendizagem, sente-se inseguro quanto ao seu progresso. Grande parte dos professores de língua estrangeira em formação, especificamente no curso de Letras Espanhol do IFB, vive esse papel dicotômico de professor em formação e aprendiz de língua espanhola. Ingressam sem conhecimento da língua e, paralelamente à formação docente, desenvolvem sua competência comunicativa. Tal situação, somada a fatores extralinguísticos socioculturais, resulta em um desafio considerável à plena formação desses aprendizes.

Na impossibilidade da aplicação da pesquisa durante o estágio supervisionado, optou-se pela coleta de informações nas aulas ministradas pelas participantes do programa Residência Pedagógica, uma ação que integra a Política Nacional de Formação de Professores e leva ao aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, por meio da imersão do licenciando na escola a partir da segunda metade de seu curso. A participação do professor em formação se dá por meio da regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora. (BRASIL, 2019). A participação do licenciando no programa equivale a sua participação de regência no estágio supervisionado.

Os participantes, por meio da orientação de seus preceptores passam a assumir a regência de aulas nos chamados cursos de formação inicial e continuada (FIC). Trata-se de um curso de curta duração ofertado pela instituição nos diversos *campi*. O curso de espanhol que serviu de base para as observações das práticas docentes dos participantes ocorreu no IFB - campus Taguatinga, aos sábados, das 8h às 12h30, durante o segundo semestre de 2019.

3.3 Participantes da pesquisa

Como participantes da pesquisa, optou-se pela escolha de licenciandos participantes do programa Residência Pedagógica que estivessem cumprindo horas de regência. A escolha justifica-se por configurar-se como um momento de vivência da prática docente de modo paralelo à prática formativa. Trata-se de momento oportuno para a compreensão e reflexão sobre seus próprios processos formativos, bem como avaliar a utilização desse conhecimento em sua prática em sala aula.

Ao total, participaram desta pesquisa três estudantes, às quais, para fins de preservação de suas identidades serão chamados de Andreia, Luísa e Renata. Todas elas possuem como característica comum, além de serem mulheres, o fato de terem trancado ou abandonado a licenciatura de Letras Espanhol em algum momento de sua formação acadêmica em Letras Espanhol.

3.3.1 A participante Andreia

Andreia ingressou no curso no ano de 2014. Seu contato com o espanhol, entretanto, vem de sua adolescência, quando ouviu a língua pela primeira vez quando estudava no Centro

Interescolar de Línguas (CIL)⁴³ da região administrativa de Ceilândia (DF). A identificação com a língua a levou a decidir cursar a licenciatura em Letras Espanhol-Português em uma instituição privada. Porém, a incompatibilidade de horário com o trabalho a forçou a abandonar o curso. Em seguida, a participante cursou e graduou-se em Letras Português em outra instituição, privada, e por fim, teve seu ingresso no curso de Letras Espanhol no IFB. Andreia graduou-se no final do ano de 2019.

3.3.2 A participante Luísa

Luísa ingressou no curso em 2013, sendo parte da primeira turma criada no curso ainda no campus Taguatinga Centro. Luísa não é nascida do Distrito Federal e chegou a cursar dois anos da licenciatura antes de trancá-la. Posteriormente, ela regressou ao IFB e projeta sua conclusão para o segundo semestre de 2020. Essa será sua primeira formação superior.

3.3.3 A participante Renata

Renata ingressou no curso no ano de 2015, sendo que nunca havia tido contato com o espanhol antes de seu ingresso na licenciatura em Letras. Também precisou afastar-se do curso por conta de uma gravidez, ficando fora por um semestre. Renata tem formação anterior na área de finanças e trabalha com confecção de roupas.

3.3.4 O pesquisador

Em um estudo qualitativo, o pesquisador é junto aos pesquisados, um participante da investigação. Além disso é, segundo Croker (2009), o instrumento primário da pesquisa. Isso porque as informações coletadas a partir dos demais instrumentos não passam de dados desconexos sem a interpretação do pesquisador a partir de sua análise interpretativa.

Neste trabalho, o pesquisador em questão é alguém iniciante no processo de investigação acadêmica que por meio de sua prática docente percebeu uma possível lacuna no processo formativo de seus alunos que talvez fosse reflexo de alguma falha em sua própria formação. Para Demo (1985, p. 50), o pesquisador “é alguém que se propõe a descobrir a realidade, supondo que nunca a sabemos satisfatoriamente. Sempre há o que descobrir”. Nesse

⁴³ De acordo com o regimento Escolar da Rede Pública do Distrito Federal (BRASÍLIA, 2019), os CILs possuem natureza especial que visam oferecer cursos de Língua Estrangeira Moderna (LEM) como opção de aprofundamento do Currículo da Educação Básica, em atendimento complementar.

sentido, esta pesquisa representa para este pesquisador uma reflexão não apenas a respeito da formação e práticas das participantes, mas do próprio pesquisador.

A relação entre as participantes e o pesquisador é bastante próxima. A licenciatura de espanhol é, até a conclusão desta pesquisa, o único curso superior do campus e são poucos os professores de espanhol que o integram. Segundo Macintyre (2011, p 5), tal situação pode representar uma vantagem à pesquisa, porque a familiaridade para com as participantes permite, em certa medida, conhecer as qualidades e debilidades de seu processo formativo. Ao mesmo tempo, é necessária atenção, pois a mesma familiaridade pode não permitir enxergar aspectos essenciais à validade da pesquisa.

3.4 Os instrumentos da pesquisa

Uma das características fundamentais do estudo de caso é, segundo Lüdke e André (1986), o uso de várias fontes de informação. De fato, a natureza interpretativa desta metodologia requer a maior quantidade de fontes de dados disponíveis para que seja possível refletir sobre a realidade posta. Sendo assim, este estudo optou pela coleta dos registros a partir dos seguintes instrumentos:

- a) Inventário de Processos Autorregulatórios;
- b) Observação;
- c) Entrevista semiestruturada.

3.4.1 *Inventário de processos de autorregulação da aprendizagem revisto (IPAAR)*

Trata-se de um questionário (anexo B) composto por nove itens relativos às três fases do processo de autorregulação da aprendizagem: planejamento, realização e avaliação. Cada fase do processo possui três itens, aos quais as participantes responderam sobre a frequência em que realizavam a atividade descrita no item. Os itens apresentam-se em formato Likert de cinco pontos, indicando a frequência de resposta entre um (nunca) e cinco (sempre). Inicialmente elaborado com doze itens, o questionário foi reformulado e validado por um grupo de investigação liderado por Rosário na Universidade do Minho, em Portugal (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2007).

O IPAAR foi parte importante no desenvolvimento da pesquisa por ajudar a revelar o perfil de aprendiz autorregulado do professor em formação e sua autopercepção a respeito de sua aprendizagem, para posterior comparação entre seu discurso e sua prática profissional.

3.4.2 *Observação não-participante: notas de campo e protocolo de observação.*

A observação é, juntamente à entrevista, um dos instrumentos mais frequentes em pesquisas sociais. Consiste em perceber de forma consciente o exame detalhado dos participantes e seu comportamento em um cenário natural (COWIE, 2009). Para Marconi e Lakatos (2003, p. 191), “a observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento”. Por esta razão, a observação como instrumento de coleta de registros torna-se importante no presente estudo, uma vez que buscou revelar aspectos da prática docente das participantes encobertos na entrevista.

Neste estudo, optou-se pela observação não participante ou direta, em que, segundo Hood (2009, p. 77)⁴⁴,

o pesquisador desempenha o papel de observador, observando os participantes como eles agem em determinadas configurações. Embora o posicionamento ainda seja uma questão, o investigador não é um participante ativo no cenário. Ele senta-se quieto à margem, anotando. Para muitos pesquisadores de estudos de caso, a observação direta é uma chave fonte de dados; inúmeras horas podem ser passadas no local da pesquisa, documentando em detalhes minuciosos suas observações.

A natureza não interventiva e com foco específico a partir de categorias predefinidas (DÖRNYEI, 2011) foram as razões que levaram à escolha deste tipo de instrumento de coleta de informações para este trabalho. Estas categorias serviram para a sistematização da observação com foco nas práticas fomentadoras da autorregulação por parte do professor. A validade e fidedignidade da observação dependem dessa sistematização (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Para tanto, foi elaborado um protocolo de observação (apêndice F) com o objetivo de identificar práticas das professores em formação participantes da pesquisa que favorecem a autorregulação dos seus aprendizes.

Flick (2004), ao discorrer sobre este instrumento de coleta de registros, apresenta como um dilema da possibilidade de pesquisador influenciar o desenrolar dos eventos. De fato, existe um risco considerável que isso ocorra, tendo em vista a possibilidade de o professor em formação sentir-se de alguma forma julgado em sua prática. A fim de minimizar essa possibilidade, no contato inicial com as participantes, buscou-se esclarecer os objetivos da observação, garantir-lhes o posterior retorno com os resultados da pesquisa, além da certificação do anonimato e liberdade de participação, conforme descrito do termo de

consentimento livre e esclarecido no apêndice G. Com o mesmo objetivo, buscou-se realizar as observações em momentos distintos, de forma que as participantes se acostumassem com a presença do pesquisador nas aulas ministradas por elas.

Como instrumento auxiliar ao protocolo, também foram utilizadas notas de campo, compreendidas como “o relato escrito do que o pesquisador ouve, vê, experimenta e pensa no decorrer da coleta dos dados em um estudo quantitativo” (BOGDAN e BIKLEN, 2007, p. 119)⁴⁵. Buscou-se o registro, tanto descritivo como reflexivo, de ações que de alguma forma revelam aspectos pontuais não contemplados no protocolo de observação.

A observação como instrumento de coleta de informações foi utilizada nesta pesquisa com o objetivo de identificar as estratégias empregadas pelas participantes que favorecessem a autorregulação da aprendizagem de seus alunos para que, nas análises, se pudesse chegar a uma interrelação entre suas práticas como aprendizes e professoras.

Nesta investigação faz-se importante a compreensão do papel das estratégias no percurso formativo das participantes. Quando se fala em estratégias Winne e Perry (2000, p. 533)⁴⁶ têm o seguinte entendimento:

"estratégico" descreve a maneira pela qual esses alunos abordam desafios, tarefas e problemas, escolhendo, com base em um repertório de táticas, aquelas que acreditam que são mais adequados à situação e aplicando essas táticas de maneira apropriada. A partir desta descrição, é evidente que muitas facetas da autorregulação não são prontamente observáveis. Portanto, um desafio no estudo da ArA é encontrar maneiras de documentar seus componentes.

Limitações como o tempo para a conclusão deste estudo tornam imprudente a conclusões axiomáticas quanto ao uso das estratégias pelas participantes, razão pela qual as observações feitas serão tomadas como indícios do uso ou ausência das estratégias de ensino e aprendizagem favorecedoras da autorregulação. Assim, as observações foram realizadas nos meses de outubro e novembro de 2019.

3.4.3 *Entrevista semiestruturada*

De acordo com Lüdke e André (1986), a entrevista é, ao lado da observação, um dos métodos básicos para a coleta de dados, ocupando um lugar privilegiado nas pesquisas em educação. Trata-se, segundo Richards (2009), de um método central na pesquisa qualitativa,

focado na natureza da experiência. A interatividade, a influência recíproca, a captação imediata e corrente da informação desejada são características desse tipo de instrumento.

Dentre os tipos possíveis, a entrevista semiestruturada foi a que melhor se adequou aos propósitos desta pesquisa, pois permitiu que as participantes discorressem e verbalizassem seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados, assim como caracterizou Rosa e Arnoldi (2006). Esse tipo de coleta de registro permite acesso a comentários subjetivos das participantes da pesquisa que podem ser relevantes à investigação.

O objetivo de toda entrevista é “responder a uma série de questionamentos e hipóteses” (Rosa e Arnoldi, 2006, p.44). Portanto, torna-se importante o uso do chamado *protocolo de entrevista*, um documento que contempla em si, entre outros aspectos, de informações relativas aos participantes da pesquisa à qualificação do entrevistador.

Serviram de base para a elaboração do protocolo de entrevista deste estudo os trabalhos de Gomes e Boruchovitch (2019), e Boruchovitch e Gomes (2019). No primeiro, de caráter interventivo, as autoras tratam de estabelecer os fundamentos teóricos acerca da ArA e trazem “sugestões de atividades reflexivas para conhecer melhor os alunos e levá-los ao autoconhecimento” (GOMES E BORUCHOVITCH, 2019, p.29). Já o segundo está orientado ao desenvolvimento da capacidade de planejamento, monitorização e regulação da aprendizagem no contexto da formação inicial e continuada de professores.

A partir dos trabalhos acima citados, para auxiliar a realização desta etapa da pesquisa, foi elaborado um protocolo de entrevistas. Segundo Yin (2016), o protocolo de entrevista geralmente contém um pequeno subgrupo de temas, considerados os mais pertinentes, que poderão ser seguidos por algumas breves sondagens e perguntas de seguimento, criando por meio do modo conversacional entre o pesquisador e o entrevistado uma relação social.

O protocolo elaborado para este estudo (apêndice E), foi pensado a partir das quatro dimensões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem (GANDA e BORUCHOVITCH, 2019): dimensão motivacional, dimensão cognitiva, metacognitiva e dimensão emocional/afetiva. Uma vez que se buscou compreender o percurso formativo das participantes até aquele momento, as primeiras perguntas exploraram a dimensão motivacional dessas, desde a razão pela qual ingressaram no curso na licenciatura de espanhol até o que as mantêm como alunas. Essas informações relacionam-se a questões como expectativa de resultado global da formação, interesse e valor pelas tarefas, fatores que impactam nas crenças automotivacionais essenciais na fase de planejamento da tarefa.

O segundo grupo de perguntas aborda as questões cognitivas e metacognitivas na aprendizagem das participantes. Buscou compreender seu entendimento a respeito das

estratégias de aprendizagem, bem como sua percepção acerca da efetividade dessas. As perguntas relacionam-se de modo mais próximo à fase de desempenho da atividade, uma vez que busca compreender também as estratégias que usam e a frequência com que se automonitoram.

Por fim, o terceiro grupo de perguntas abarca a dimensão emocional/afetiva das participantes. Por meio dos questionamentos desse grupo buscou-se compreender a forma como lidam com os sentimentos advindos do processo de ensinar e aprender espanhol como professoras em formação. Essas informações auxiliaram na compreensão das autorreações das participantes, momento importante da fase de autorreflexão, uma vez que a forma como o aluno reage à sua percepção de progresso na aprendizagem exerce influência na fase de planejamento dos próximos objetivos a serem estabelecidos.

As entrevistas com as participantes ocorreram de forma individual nos dias 4, 5 e 6 de dezembro de 2019 com as participantes Renata, Andreia e Luísa, respectivamente. Uma ameaça à validade da entrevista como instrumento de coleta de dados é o efeito Hawthorne, nome dado em homenagem ao pesquisador que primeiro descreveu o fenômeno (DÖRNYEI, 2011). Trata-se da situação em que o entrevistado fala a partir de uma suposição do que entrevistador deseja ouvir. Conforme orienta Burns (2009), buscou-se deixar claro o objetivo da entrevista, o destino das informações e os benefícios para as participantes, e ser sensível às respostas das alunas e a qualquer constrangimento ou nervosismo que pudesse surgir, como forma de minimizar esse efeito negativo.

A partir da escolha dos instrumentos de pesquisa acima citados, deu-se início à coletas das informações para posterior análise. As informações foram coletadas conforme sequência abaixo:

Quadro 9 Sequência da coleta das informações



Elaborado pelo autor.

Inicialmente, foi feito um convite à participação na pesquisa e uma breve explicação da temática da investigação. A partir do aceite foi solicitado às participantes que respondessem ao inventário de processos autorregulatórios. A aplicação ocorreu no dia 28 de setembro de 2019.

Em seguida, durante os meses de outubro e novembro de 2019, foram coletadas as informações a partir das observações das aulas ministradas pelas participantes. As observações iniciaram-se por volta do terceiro encontro delas com suas respectivas turmas como, modo de captar as informações em um ambiente em que as participantes já estivessem mais familiarizadas com suas turmas.

Terminadas as observações, deu-se início às entrevistas, ocorridas nos dias quatro, cinco e seis de dezembro de 2019 com as participantes Renata, Andreia e Luísa, respectivamente. Buscou-se realizá-las em um local em que se sentissem confortáveis e, que ao mesmo tempo, favorecesse a boa captação de áudio. Assim, a coleta dessas informações ocorreu no próprio Campus Ceilândia, em um laboratório, uma sala de estudos e uma sala de aula, ambientes frequentados pelas colaboradoras.

Com base nas orientações de Rosa e Arnoldi (2006), para a realização da entrevista, buscou-se, de forma introdutória, esclarecer os objetivos da pesquisa e os possíveis benefícios que ela traria ao curso a partir da sua colaboração. Também se buscou certificá-las acerca do anonimato de suas participações, se assim desejassem. Para a gravação da entrevista, foi utilizado um *smartphone* com a função de gravador de voz.

Encerrado período de coleta das informações, procedeu-se a fase de tratamento e interpretação.

3.5 A triangulação como forma de análise das informações

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador é o instrumento de pesquisa primário, já que, por meio dele e sua capacidade de adaptação ao contexto, os esforços são direcionados para a coleta de registros relevantes. Entretanto, os dados por si mesmos não revelam nada, apenas os olhos do pesquisador podem traduzir em dados as informações coletadas (LAVILLE e DIONNE, 1999). Esse caráter interpretativista exige capacidade de análise mais detalhada possível, a fim de se evitar o enviesamento da pesquisa e conseqüentemente, sua validade.

A análise de conteúdo configura-se como uma das formas de tratamento das informações mais utilizados na pesquisa qualitativa.

A análise de Conteúdo se define como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações” (quantitativos ou não) que aposta no rigor do método

como forma de não se perder na heterogeneidade de seu objeto, visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores e conhecimentos relativos às condições de variáveis inferidas na mensagem (BARDÍN, 1977, p. 31).

Esta técnica consiste basicamente de três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na pré-análise busca-se a organização do material a ser investigado por meio de operações de codificação. Consiste na captação dos conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material coletado. Com isso, o pesquisador pode conduzir a segunda etapa da análise, que consiste na “exploração do material a partir da construção de operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2011, p. 131).

O tratamento dos resultados refere-se aos dados brutos que são ajustados com o objetivo de serem significativos e válidos, o que possibilita que o investigador faça inferências e culmine com sua interpretação, mediante a condensação da análise de quadros, de diagramas, de figuras e de modelos (BARDIN, 2011).

A partir do tratamento das informações é possível a utilização da técnica de triangulação: “obtenção de diferentes perspectivas sobre um fenômeno, reunindo dados de diferentes participantes e usando vários métodos de coleta de dados, como observações, entrevistas e questionários” (CROKER, 2009, p. 11), ou, ainda, “o processo de verificação dos resultados da pesquisa investigando um tópico de outro ângulo ou perspectiva” (LOEWEN e PLONSKY, 2016, p. 193).

Ivankova e Creswell (2009) afirmam tratar-se do método mais comum de análise dos registros, por conta da ordem sequencial de cada fase de coleta e análise de dados. Nesse processo, os dados são de fontes diferentes. Assim, é possível obter um retrato mais fiel do fenômeno analisado. Múltiplas teorias para a interpretação dos dados também podem ser levadas em conta. A triangulação como meio de análise auxilia também na questão da validade, uma vez que as fontes múltiplas de provas fornecem essencialmente medidas múltiplas do mesmo fenômeno (YIN, 1994).

3.6 A questão da ética na pesquisa

A ética na pesquisa preocupa-se com a moralidade de suas práticas (LOEWEN e PLONSKY, 2016). Por tratar-se de uma pesquisa social, o bem-estar dos participantes⁴⁷ e sua integridade física e psicológica devem ser objeto de máxima atenção pelo pesquisador.

A área de ensino e aprendizagem de línguas (ANDERSON, 2017), enxerga a presença da ética, ainda hoje, de forma periférica nos estudos na área de línguas estrangeiras, parte disso devido à ligação histórica da LA com a linguística teórica de base quantitativa, que, focada nas estruturas internas da língua, reduz o aspecto humano no estudo da linguagem ao separar a língua de produtores individuais, de suas identidades, culturas e sociedades, eliminando variáveis sociais, culturais e políticas interferentes. Contudo, o Anderson (2017) indica que desde meados dos anos 1990 este contexto vem se modificando.

A proximidade entre o pesquisador e os demais participantes da pesquisa envolve uma relação de confiança mútua. O investigador, guiado por diretrizes éticas e senso de responsabilidade social da prática científica, deve incorporar preceitos éticos por meio de documentos que garantam a preservação dessa confiabilidade (SCHÜKLENK, 2005). Assim, neste trabalho, as participantes foram informadas acerca do contexto da pesquisa e assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice G), no qual foram informadas quanto ao objetivo do estudo e o que implica o seu acordo em participar, garantidos seus direitos ao anonimato por meio do uso de pseudônimos. Ao darem seu consentimento voluntariamente, elas entenderam, também, que poderiam retirar-se do estudo a qualquer momento.

Como participantes da pesquisa, os pesquisados também têm direito a beneficiar-se do trabalho desenvolvido. Segundo Dörnyei (2011), não é incomum que o pesquisador conduza sua pesquisa de forma a usar os participantes apenas para colher os registros, sem dar-lhes nenhum retorno sobre suas descobertas. Para Rallis e Rossman (2009), isso fere os princípios éticos da pesquisa, pois induz os participantes a compartilharem suas visões de mundo e depois os abandona quando se consegue o que deseja, as informações. Para evitar tal efeito de abandono, os participantes tiveram acesso aos resultados das análises. Além disso, projeta-se a apresentação dos resultados deste estudo a comunidade acadêmica do IFB.

⁴⁷ Há algum tempo recomenda-se o uso do termo “participantes” no lugar de “sujeitos” da pesquisa. Entende-se que os participantes possuem papel ativo no desenvolvimento da pesquisa, por isso, reconhece-se o seu valor para o seu desenvolvimento (LOEWEN e PLONSKY, 2016).

3.7 Síntese

Este capítulo procurou apresentar ao leitor aspectos relacionados à metodologia empregada no decorrer desta investigação. Por tratar-se de um estudo na área de Linguística Aplicada ao ensino e aprendizagem de línguas, o capítulo teve início com reflexões acerca da relação entre a sala de aula e a pesquisa qualitativa, buscando abordar a grande possibilidade de investigação daquele ambiente a partir da subjetividade de percepções sobre a aprendizagem por parte das pessoas ali envolvidas.

A partir da classificação dos diversos autores mencionados, o estudo em questão foi apresentado como uma pesquisa fundamental de abordagem qualitativa. O método escolhido foi o estudo de caso múltiplo, descritivo e instrumental.

Foi apresentado também o contexto de investigação da pesquisa: o curso de Licenciatura em Letras Espanhol do IFB, bem como as participantes que, juntamente com o pesquisador, compõem o aporte humano desta investigação.

Em seguida, foram apresentados os instrumentos de pesquisa utilizados para a coleta das informações e o trajeto percorrido pelo pesquisador para tanto, além de uma reflexão acerca das questões éticas que envolvem uma pesquisa acadêmica.

Tendo isso em consideração, as próximas seções trazem uma análise dos processos autorregulatórios de três professoras em formação e os possíveis impactos de tais processos em sua prática docente.

4 ANÁLISE DOS DADOS

As análises aqui presentes focalizam os objetivos específicos pré-estabelecidos. Nesse sentido, este capítulo estrutura-se da seguinte forma: primeiramente, foram objeto de reflexão o percurso acadêmico e formativo das participantes segundo a ótica da autorregulação da aprendizagem. Essa análise foi feita cruzando-se as informações coletadas na entrevista semiestruturada de cada participante com suas respectivas respostas obtidas no Inventários de Processos Autorregulatórios. Entende-se importante compreender o caminho percorrido por elas, tendo em vista o fato de que muitas das práticas como alunas e como professoras são, também, resultado de experiências anteriores à formação docente.

Considerando-se a questão da *dodiscência* a qual elas atravessam, é importante também destacar que se confundem nesse momento de suas trajetórias de vida seus objetivos profissionais e de aprendizagem, já que são alunas e professoras em formação. Assim, buscou-se compreender quais variáveis se mostram mais presentes nas participantes e o impacto delas na manutenção do cumprimento do objetivo da aprendizagem/formação. Essas descobertas podem ajudar no estabelecimento de medidas necessárias ao combate das fragilidades da formação do docente de espanhol.

Em seguida, buscou-se identificar se e quais estratégias autorregulatórias as participantes utilizam em sua prática como professoras de espanhol, uma vez que, conforme Almeida Filho (2016), as próprias experiências servem de referência para as ações como docente. Nesse momento, foram analisadas as informações obtidas a partir dos três instrumentos de pesquisa: IPAAR, observação e entrevista semiestruturada, ainda de forma isolada em cada caso. Esclarece-se que de forma alguma é esperado o pleno controle das atividades docentes pelas participantes, ainda mais sob a ótica da autorregulação, uma vez que até então, inexistia em sua formação inicial um programa formativo orientado a esse fim. Entretanto, compreender de forma diagnóstica suas práticas pode ajudar em futuras melhorias desse aspecto.

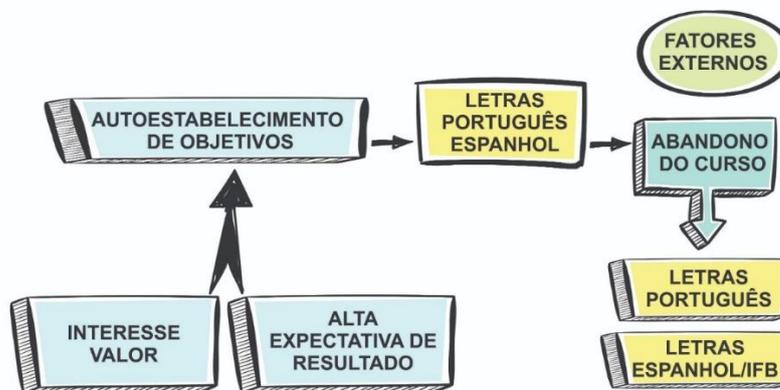
Seguindo o estabelecido no capítulo metodológico, finaliza-se a análise das informações coletadas com as reflexões decorrentes da triangulação dos dados referentes a cada caso, com a comparação das informações obtidas por meio de todos os instrumentos desta investigação.

4.1 O Ciclo autorregulatório da participante Andreia

Para compreender como se estabeleceu o objetivo de graduar-se como professora de língua espanhola, é necessário compreender de que forma o espanhol entrou na vida de Andreia,

há mais de trinta anos. A figura abaixo apresenta início do percurso trilhado pela participante segundo da ótica da autorregulação:

Figura 7 - Início do processo formativo da participante Andreia



Elaborado pelo autor.

Como se vê, Andreia começa com crenças automotivacionais positivas, impulsionadas pelo interesse pela tarefa e pela expectativa de resultados. Isso porque, ainda na adolescência, a participante afirma que sentiu uma identificação genuína pelo espanhol, desde momento em que ouviu a língua pela primeira vez:

[1] estava estudando Inglês há muito tempo no ensino médio e no CILC, e eu gostava, mas quando eu ouvi o espanhol, parece que veio um negócio que entrou em mim e não saiu mais. (Excerto da entrevista semiestruturada, em 5/12/2019).

Andreia possui uma relação com a língua que vem de longa data. Essa identificação revelou-se muito importante para a manutenção do interesse da participante no aprendizado do idioma e está relacionada a diferenças individuais. Entretanto, fatores socioambientais podem exercer influência sobre a vontade de aprender. Naquele momento, houve uma troca de professores e, no lugar da primeira professora, que era brasileira, a participante passou a ter aulas com uma professora argentina:

[2] o primeiro contato que eu tive com o espanhol foi com uma professora brasileira [...] e no meio do semestre ela foi estudar na Espanha. Então entrou a outra professora [...]. Ela era argentina [...] às vezes a gente não entendia nada do que ela falava. [...] Um dia eu cheguei e casa falei: “mãe **eu vou desistir do espanhol porque, aquela professora, eu não entendo nada que ela fala**”. E, então, minha mãe: “menina, deve ser o contato. Depois vocês vão acostumando com a professora. Continua”. Então eu insisti. (Excerto da entrevista semiestruturada, em 5/12/2019).

Ainda que não existam dados suficientes para avaliar o processo autorregulatório da participante, é possível perceber a autorreação de defesa de Andreia frente a uma dificuldade de aprendizagem. A barreira linguístico-cultural existente entre a professora e a participante aparentemente influenciou em suas crenças automotivacionais diminuindo o interesse/valor pela tarefa de aprender espanhol a ponto de fazê-la pensar em desistir.

A partir do relato de Andreia depreende-se que ela se encontrava no nível observacional da autorregulação do aprendizado de espanhol, um nível caracterizado pela forte dependência do modelo de aprendizagem. Assim, torna-se importante refletir a partir desse excerto [2] sobre o papel do professor para a manutenção das crenças automotivacionais dos estudantes de língua.

O ato de aprender uma LE traz consigo uma série de emoções decorrentes da possibilidade ou impossibilidade de comunicar-se na língua alvo. Essas emoções, como já visto no capítulo dois deste estudo influenciam o ciclo da autorregulação.

O professor, a partir da sua experiência e de suas competências profissionais deve ter a sensibilidade de perceber a fragilidade do aluno naquele momento e ajudá-lo no gerenciamento das dificuldades, entre outras formas, lembrando os alunos de acompanhar sua autoeficácia para gerenciar seus pontos fortes e fraquezas para o desempenho de uma tarefa específica (BEMBENUTTY, WHITE e VELEZ, 2015).

No excerto seguinte [3] pode-se perceber mais a influência do professor no estágio observacional da autorregulação. Nele, a participante relata suas percepções de aprendizagem diante da chegada de um terceiro professor:

[3] quando eu cheguei na sala com ele eu percebi a diferença. Com esse professor **eu me animei de novo** (.) a gente ganha mais ânimo com a língua. **Eu aprendi, eu comecei a entender a língua.** Acho que por causa da professora argentina (.) não sei se é porque a gente a rejeitava, eu não conseguia aprender. Quando o professor começou [a lecionar] eu comecei a aprender. **E cada vez que eu aprendia, eu queria aprender mais, me aplicava, fazia as atividades até altas horas da noite.** Passei dois semestres com o ele (Excerto da entrevista semiestruturada, em 5/12/2019).

Os relatos até aqui trazidos apresentam dois pontos importantes a serem destacados. As práticas propostas pelos professores e sua relação com os alunos mostraram-se importantes tanto de forma negativa, quanto de forma positiva para a manutenção da motivação de Andreia para aprender espanhol. O destaque no excerto [3] revela que, a partir da experiência de aula com o terceiro professor, a participante demonstra apresentar um aumento em sua percepção da autoeficácia, o que, por sua vez, retoma suas crenças automotivacionais positivas, ajudando na manutenção da busca pelo objetivo estabelecido de aprender espanhol.

O segundo ponto a ser considerado relaciona-se à autorregulação emocional. A partir do relato de Andreia, percebe-se a necessidade de o professor trabalhar também este aspecto da aprendizagem de modo a diminuir a frustração da falta de conhecimento linguístico-comunicativo.

A prática pedagógica do terceiro professor possibilitou a manutenção da motivação da participante e a percepção de que seu progresso já não dependia tanto do docente que a ensinava:

[4] no terceiro semestre já era a professora argentina, de novo, mas então eu falei: “já estou vacinada dela”. (Excerto da entrevista semiestruturada, em 5/12/2019).

Esse momento parece ser o que marca a mudança de nível de autorregulação da participante do observacional para o nível de emulação, já que ela percebe que a figura do professor não tem a mesma representatividade de quando ela começou seu aprendizado.

Figura 8 - Mudança de nível de autorregulação da participante Andreia



Elaborado pelo autor.

A partir deste histórico da relação da participante com a língua espanhola, a análise do percurso autorregulatório salta para seu ingresso no nível superior. Quando se trata do objetivo de graduar-se como professora de espanhol, percebe-se que o interesse intrínseco pelo aprendizado da língua espanhola supera qualquer outro relacionado à questão acadêmica ou profissional, de natureza externa. A licenciatura representa para ela a possibilidade de seguir aprendendo o espanhol:

[5][decidi cursar] a licenciatura exatamente porque eu já tinha esse conhecimento do espanhol, que eu estudei no CILC, então eu imaginei que esse conhecimento que eu tinha era pouco, eu queria me aprofundar na língua, e como eu faria isso? Na licenciatura, que tem um tempo maior em que eu aprenderia a dar aula de espanhol, porque queria dar aula” (Excerto da entrevista semiestruturada, em 5/12/2019).

Ser professora de espanhol foi um objetivo estabelecido por si mesma, a partir do valor que Andreia dá à tarefa de aprendê-lo. Como já mencionado no capítulo metodológico, a participante iniciou seus estudos superiores em um curso de licenciatura de dupla habilitação, português-espanhol, por conta dessa segunda língua. Porém, sua trajetória acadêmica precisou ser interrompida a contragosto com certa relutância devido ao choque de horários das aulas com seu trabalho. Naquele momento, essa licenciatura em espanhol tornara-se inacessível a Andreia, na impossibilidade de cursá-la, decidiu ingressar em um curso Letras Português.

Entretanto, o valor atribuído por ela ao ato de aprender espanhol é característica tão marcante no percurso de aprendizagem e formação docente de Andreia que a manteve motivada no alcance de seu objetivo de formar-se como professora de espanhol. Conforme Schunk (2012, p. 409), “o estabelecimento de metas é útil para completar tarefas a longo prazo”. Após uma graduação interrompida e outra concluída, a participante encontrou no IFB a oportunidade de cursar a Licenciatura em Espanhol. Para Zimmerman (2008), os objetivos também motivam maior persistência ao longo do tempo, exatamente como aconteceu com Andreia.

Passa-se agora a analisar o processo autorregulatório de Andreia como estudante de Licenciatura de Espanhol do IFB. Começando-se pela etapa de planejamento, percebe-se, a partir do alto interesse pela tarefa, que a participante buscou estabelecer em um nível mais amplo um planejamento estratégico baseado no gerenciamento do seu tempo disponível. De acordo com a entrevista semiestruturada, Andreia precisou negociar seu horário de trabalho para poder conciliá-lo com a faculdade; logo, ela utiliza o seu tempo livre para a execução das atividades da licenciatura:

[6] eu vou estudar naquelas horas que eu tenho no sábado e no domingo à noite, quando eu chego do serviço. Eu sento lá no computador para fazer as atividades. (Excerto da entrevista semiestruturada, em 5/12/2019).

O excerto acima [6] demonstra o estabelecimento de uma rotina de estudos elaborada pela participante. Esse hábito é importante para a automatização das estratégias autorregulatórias, mas, em geral, ainda é pouco para o despertar da consciência acerca dos processos de aprendizagem pelo aluno.

Andreia acredita que isso é o suficiente para um planejamento estratégico. No item número um do IPAAr, o qual tem como tema o planejamento estratégico, a participante marcou a opção “sempre”. Porém, existem algumas informações coletadas que indicam que, apesar de a participante ter essa percepção, a eficiência de seu planejamento pode não ser tanta como se supõe.

Isso porque, em se tratando do conhecimento das estratégias de aprendizagem, a participante demonstra ter apenas uma noção:

[7] já ouvi falar [sobre as estratégias de aprendizagem]. Mas eu nunca estudei sobre isso. Mas estratégias de aprendizagem é você ter... vamos supor, método para aprender, de alguma forma. Buscando na internet, por meio dos livros, dicionário, não sei, criar uma forma de aprendizagem. Paralelo ao curso eu vou criando um meio de estudo, como um curso de espanhol que eu busco para enriquecer o que eu estou aprendendo na licenciatura. (Excerto da entrevista semiestruturada, em 5/12/2019).

O conhecimento das estratégias de aprendizagem é fator fundamental para o bom desenvolvimento da fase de desempenho, uma vez que o autocontrole somente é possível a partir do momento em que o aluno conhece as técnicas de aprendizagem que usa. A participante relaciona as estratégias à criação de um “método” para aprender. O fato de ela relacionar as estratégias a ações pessoais do aluno e de forma alheia a sua formação docente traz indícios de uma lacuna em seu processo de formação profissional.

Além disso, da perspectiva da autorregulação, o desconhecimento das estratégias traz inúmeras consequências, não do ponto de vista da participante como aprendiz, afinal, ainda que um aluno não saiba definir o que são estratégias, ele será capaz de utilizá-las, mesmo que de forma não tão consciente. As consequências são maiores da perspectiva da participante como professora. Sem o conhecimento apropriado das estratégias, dificilmente Andreia terá condições de possibilitar sua transferência para a seus alunos. Menos ainda ajudá-los na compreensão da eficiência ou não das estratégias experimentadas.

Embora tenha pouca compreensão acerca das estratégias, as informações coletadas permitem identificar o uso de algumas delas. Quando se trata da fase autorregulatória de desempenho, Andreia demonstra apresentar mais estratégias focadas no autocontrole. Em seu relato, revela utilizar estratégias de gerenciamento de tempo e estruturação do ambiente. Ao ser indagada sobre como estuda, ela afirma:

[8] no final de semana eu estudo em casa (.) a maioria das noites eu venho aqui para a biblioteca. [do IFB, campus Ceilândia]”. (Excerto da entrevista semiestruturada, em 5/12/2019).

Andreia, em casa, estabeleceu uma rotina para seus estudos e estruturou o ambiente de forma a facilitar seu aprendizado. De acordo com IPAAR, item número oito, a participante afirma utilizar sempre o mesmo um lugar em casa, onde pode se concentrar para estudar. Isso se confirma a partir dos excertos abaixo:

[9] eu tenho uma mesa grande lá em casa, tenho um computador [...]. Eu gosto de estudar de manhã, no sábado, no domingo”. (Excerto da entrevista semiestruturada, em 5/12/2019).

[10]eu termino de tomar café e vou fazer as minhas atividades. Se tenho algo para fazer, um estudo dirigido, eu pego o livro e vou ler o texto, leio, leio, depois é que eu sento e vou escrever. Esse tempo, eu vou até meio dia. Aí eu paro [...] vou ali, faço um lanche... [...] porque tudo que eu tenho que fazer na semana, eu faço ali. **Sábado, aí eu paro, ali, às onze horas, e quando é domingo eu tenho mais tempo. Quando não dá tempo, já deixo meus papéis, na minha mesa do mesmo jeitinho onde eu parei para o outro dia, aí eu continuo as tarefas.** (Excerto da entrevista semiestruturada, em 5/12/2019).

No Inventário de processos autorregulatórios, a participante respondeu como “quase sempre” o item que trazia a asserção número cinco, a respeito do cumprimento do horário de estudos, informação que está de acordo com os excertos [9] e [10]. Andreia demonstra então, indícios do estabelecimento de uma rotina de estudos.

Talvez por conta de seu longo contato com a língua, que a ajudou a desenvolver um interesse intrínseco pela tarefa de aprender espanhol, não foram encontrados indícios de algumas estratégias de autocontrole relacionadas à evitação de ameaças à aprendizagem, como realce de interesse ou autoconsequências. Aspectos relacionados à questão emocional, como o controle da ansiedade, também não representam um grande desafio à participante:

[11] agora eu já controlei um pouco, mas antes eu tinha muita ansiedade [...] eu procuro diminuir o ritmo. Quando eu comecei, eu queria abraçar o mundo, eu queria saber tudo, e não conseguia [...]. Agora eu vou fazendo no ritmo da disciplina. (Excerto da entrevista semiestruturada, em 5/12/2019).

Percebe-se no excerto acima [11] um relato do início de sua aprendizagem que é muito comum entre os aprendizes de E/LE iniciantes. A sensação de vazio de conhecimento linguístico provoca certa ansiedade quanto ao aprendizado do novo idioma. A participante escolheu como estratégia não ir além do que estabelecia a disciplina.

De forma pontual, entretanto, a participante revela sentir certo nervosismo diante de situações como a apresentação de um trabalho. Quando isso acontece ela afirma realizar uma preparação:

[12] eu tenho que fazer esse trabalho na minha cabeça uns quinze dias antes. Eu tenho que passar. Se eu não fizer isso, eu não vou ganhar nota, então, de qualquer forma, eu vou ter que ir lá, falar, fazer. Ninguém vai poder fazer por mim. (Excerto da entrevista semiestruturada, em 5/12/2019).

Esta estratégia pode ser compreendida como um trabalho de autoinstrução e uma das estratégias de autocontrole. Ainda tendo como ponto de discussão o fator ansiedade, no caso de Andreia, ela funciona, em algumas ocasiões, de forma positiva, trazendo automotivação e evitando a procrastinação:

[13] eu tenho até problema para fazer trabalho em grupo. Eu já fico logo: “gente, vamos, que horas nós vamos nos reunir, vamos fazer o trabalho”. Eu tenho um problema sério com isso. (Excerto da entrevista semiestruturada, em 5/12/2019).

Quanto ao uso de estratégias de tarefa, a participante relata o uso de tomada de notas, tradução, ensaio, e busca de ajuda. Seu uso, entretanto, parece ser resultado de experiências anteriores ao ingresso na licenciatura, já que, conforme se verá mais adiante, ela afirma desconhecer o termo estratégia de aprendizagem.

Não foram percebidas por meio da entrevista, características do uso dos subprocessos de auto-observação. Este subprocesso se faz a partir da escolha consciente do aluno das estratégias, na fase de planejamento. Uma vez que a participante revela pouco conhecimento do tema, o monitoramento metacognitivo e o autorregistro tornam-se pouco possíveis. Quando questionada se utiliza diários de aprendizagem ou outro tipo de registro ela afirma:

[14] eu nunca tentei. Eu tinha uma colega que fazia isso na licenciatura de Português. Eu não sei eu consigo um caderninho só para fazer as minhas anotações. (Excerto da entrevista semiestruturada, em 5/12/2019).

A resposta da participante revela dois aspectos de sua aprendizagem. O primeiro, demonstra que o conhecimento da existência de determinada estratégia não é suficiente para que aluno o utilize. É também necessário a crença na eficiência do dito instrumento para que o aluno passe a usá-lo. O segundo aspecto, que se relaciona com o primeiro, é que ele somente consegue perceber sua utilidade a partir do automonitoramento e posterior autorreflexão.

Ou seja, Andreia não acredita na eficiência do autorregistro como forma de monitorar o aprendizado, embora nunca tenha tentado fazê-lo. Para que situações como essa se modifiquem, formas de avaliação como os diários de aprendizagem devem fazer-se mais presentes no processo de formação dos professores.

Como os processos autorregulatórios atuam de forma interdependentes, a ausência de estratégias de auto-observação feitas de modo sistemático impacta diretamente na última fase do processo de autorregulação, a autorreflexão. Uma vez que Andreia não possui qualquer tipo de monitoramento metacognitivo, tampouco possui instrumentos de autorregistros, a reflexão sobre o aprendizado e seu progresso baseia-se nas avaliações e feedback do professor, apenas.

Andreia afirma desejar que suas notas fossem melhores. Na entrevista semiestruturada, a participante afirma medir seu progresso pelas notas aplicadas a partir das avaliações de seus professores. Seus colegas de curso também representam um parâmetro de avaliação:

[15] Eu vejo meus colegas que [...] não trabalham, só estudam e vejo que ele tem uma aplicação maior. (Excerto da entrevista semiestruturada, em 5/12/2019).

A participante demonstra atribuir as causas de suas notas não serem melhores a fatores que ela julga incontroláveis:

[16] Eu leio, **às vezes fico até altas horas lendo para fazer uma prova**, para fazer uma atividade, **mas, eu sei que por causa disso, o pouco tempo, às vezes eu não tenho as notas que eu queria**. (Excerto da entrevista semiestruturada, em 5/12/2019).

Aparentemente, a participante não cogita a possibilidade de que a estratégia de ler sobre um tema por horas a fio, sem o uso de instrumentos que avaliem a eficiência de dita estratégia, possa ser a origem ou ao menos um motivo influente para o fato de não ter o rendimento que deseja.

Durante a entrevista semiestruturada, a participante traz outro exemplo que ilustra esta ideia. Ela narra uma ocasião no começo de sua graduação no IFB, em que ela e seu grupo tinham que apresentar um trabalho, entretanto, o resultado não saiu de acordo com suas expectativas. Sobre isso, ela diz:

[17] eu fiquei chateada porque a gente já tinha feito tudo e quando chegou na hora de apresentar faltaram duas pessoas, ficaram só três e o trabalho **ficou parecendo a gente não planejou**. Eu fui para casa certa de que o professor devia estar pensando que a gente havia feito o trabalho dois minutos atrás e foi apresentar (.) porque não funcionou nada. (Excerto da entrevista semiestruturada, em 5/12/2019).

A partir de uma auto-observação eficiente, Andreia poderia ser capaz de realizar um melhor autojulgamento e entender os erros nas estratégias empregadas. No entanto, a forma que a participante encontrou para lidar com o resultado da tarefa foi o seguinte:

[18] eu fiquei uma semana inteira pensando naquilo. Eu estou trabalhando e, de repente eu lembro da apresentação, aí eu volto para o trabalho. Daí eu fico uma semana. Na semana seguinte, **já começa aparecer outro trabalho, e aí, tá bom esqueci. Porque eu tenho que desocupar a mente para o próximo trabalho que eu tenho que fazer.** Mas até hoje eu lembro desse dia. Quando eu vou apresentar trabalho eu penso: “tomara que não aconteça igual àquele dia”. (Excerto da entrevista semiestruturada, em 5/12/2019).

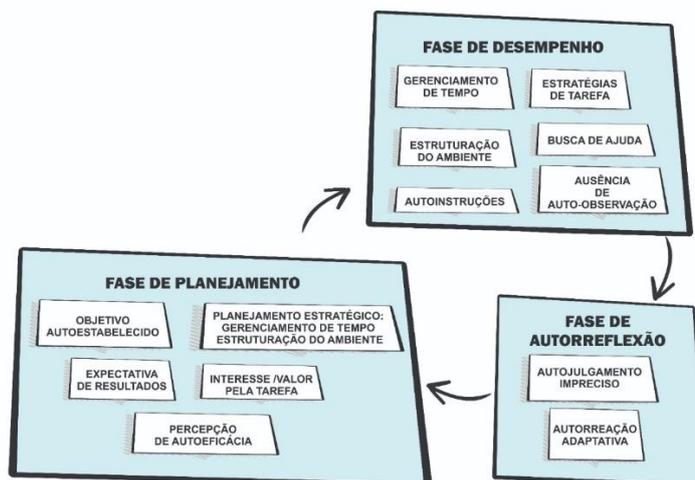
Isso não significa que não haja por parte da participante, ausência de um autojulgamento. De acordo com a resposta do item sete do IPAAR, Andreia procura descobrir seus erros nas avaliações como forma de mudar em busca da melhor aprendizagem. Mas a falta de informações a respeito de suas ações a prejudicam nesse sentido.

Quanto a sua autorreação, Andreia demonstra de forma geral um comportamento de adaptação.

[19] eu procuro o máximo possível me esforçar e aí eu acabo tirando aquele oito e meio, aquele sete, como a professora me deu agora, que quando eu olho fico, assim, chateada. [...] Eu sei que tinha que ter mais tempo para me aplicar mais. As minhas notas são boas porque, mesmo não que tenha tempo, eu não vou deixar de fazer uma tarefa. (Excerto da entrevista semiestruturada, em 5/12/2019).

Isso contribui para que a participante consiga ao menos manter as crenças automotivacionais favoráveis.

Figura 9 - Ciclo de autorregulação da participante Andreia



Elaborado pelo autor.

4.2 O ciclo autorregulatório da participante Luísa

Luísa possui uma trajetória acadêmica, de certa forma, irregular. Essa participante é a mais antiga a ingressar na licenciatura, no ano de 2013, tendo cursado inicialmente dois anos, trancado e retornado posteriormente. As razões, tanto para o trancamento quanto para sua volta relacionam-se, ao menos em parte, com as variáveis que interferem nas crenças automotivacionais.

Dessa forma, partindo do relato apresentado na entrevista semiestruturada bem, como do Inventário de Processos Autorregulatórios, julga-se necessário dividir e analisar o ciclo da autorregulação da participante a partir dos dois momentos de ingresso no curso. O primeiro momento, que vai do seu ingresso no curso ao trancamento após meados de dois anos de formação é marcado por crenças automotivacionais negativas; enquanto o segundo momento inicia-se pela percepção de seu progresso de aprendizagem, que a motiva seguir na busca pela continuidade de seu aprendizado e formação docente.

Ainda que não seja o objetivo deste tópico analisar as participantes de modo comparativo, faz-se relevante destacar que Luísa faz um caminho de formação oposto ao da participante Andreia a começar pelo fato de que ser professora de espanhol não foi de início um objetivo estabelecido por si mesma:

[20] Na verdade, eu não decidi cursar. Eu tinha chegado aqui em Brasília e não estava estudando nem trabalhando, então eu recebi uma ligação, na verdade, minha mãe recebeu, e foi ela que desenrolou para eu fazer o curso. **Mas não era o que eu queria e não fui eu que busquei** (Excerto da entrevista semiestruturada, 6/12/2019).

O estabelecimento dos objetivos pelo próprio aprendiz é fundamental para o alcance de resultados de aprendizagem satisfatórios, uma vez que, segundo Zimmerman (2008), permite um nível de consciência mais elevado sobre o próprio aprendizado. No caso da participante, o estabelecimento do objetivo de ser professora de espanhol e por consequência, de aprender a língua, naquele momento, não partiu de si. Logo, aspectos como o interesse pela tarefa e a expectativa de resultados, duas variáveis importantes para a manutenção de crenças automotivacionais, encontravam-se comprometidos.

O fato de não ser o que queria como escolha pessoal e profissional para si, parece ter implicado em uma baixa expectativa de resultados. Além disso, a participante afirma durante a entrevista praticamente desconhecer o idioma, uma vez que seu único contato prévio com a

língua advinha da preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Não havia naquele momento, portanto, grande interesse ou valor dado à tarefa de aprender espanhol.

Não é incomum que os professores de língua estrangeira em formação ingressem no curso sem conhecimento da língua e que ainda assim desenvolvam ao longo de seu processo formativo as competências mínimas necessária à prática docente. Mas é necessário, entre outros aspectos, que ele perceba um progresso na aquisição da língua. A percepção de autoeficácia mostra ao aprendiz que seu esforço está sendo recompensado com a evolução de sua aprendizagem.

A análise da entrevista de Luísa revela a baixa percepção de autoeficácia como uma forte variável influenciadora de suas escassas crenças automotivacionais no primeiro momento do curso:

[21] [as notas de espanhol] eram as minhas piores notas, por que eu não conseguia me conectar com o idioma [...] nas aulas. **Eu não conseguia aprender nem conteúdo gramatical** [...]. Primeiro porque eu estava vindo do zero. Eu não sabia, mesmo, nada de espanhol, só sabia que existia espanhol para alguma coisa. (Excerto da entrevista semiestruturada, 6/12/2019).

O “começar do zero” representa um dos maiores desafios à boa formação docente e relaciona-se diretamente à questão da didiscência do aprendiz/professor em formação. É importante destacar, que no caso das participantes, não se trata de “apenas” aprendizes de espanhol, mas de futuras professoras desse idioma. Enxergar-se como um bom aprendiz é importante para dar segurança ao professor em formação quanto a sua capacidade de ensinar. Afinal, não se pode ensinar uma língua que se não se conhece. Isso também impacta na percepção de autoeficácia.

Ao considerar a ideias de Almeida Filho (2014) acerca das competências de aprendizes e professores de línguas, a competência implícita faz com que os alunos e futuros professores tragam para seus processos certas estratégias que os auxiliam no gerenciamento de sua aprendizagem. Estratégias autorregulatórias mais comuns, como a tomada de notas, por exemplo, são comumente estabelecidas antes do ingresso do aluno no curso de Letras Espanhol. Entretanto, estratégias mais específicas, importante, para o bom aprendizado do espanhol, como as relacionadas ao controle afetivo, precisam ser desenvolvidas ao longo de sua formação. A percepção de que essas estratégias ajudam no desenvolvimento é, também, importante.

Somado à baixa percepção da autoeficácia, outra questão importante nesse primeiro ciclo de Luísa é o fato de que ela confiava a fatores socioambientais o progresso de seu aprendizado, como as avaliações dos professores ou comparações a terceiros:

[22] eu não tinha onde estudar, não podia fazer curso fora. Porque as pessoas falavam: “você só vai aprender quando você fizer [espanhol] fora”, então eu tomei aquilo para mim. (Excerto da entrevista semiestruturada, 6/12/2019).

Levando em conta o fato de que Luísa nunca havia estudado espanhol anteriormente a esse momento de sua aprendizagem, a participante encontrava-se provavelmente em um nível observacional de autorregulação. De forma semelhante ao caso de Andreia, a presença e atuação do professor como modelo vivo de aprendizagem e apoio é parte importante para a manutenção do controle das variáveis relacionadas a autoeficácia. A respeito disso, a participante revela certa frustração quanto ao papel que seu professor desempenhava:

[23][sobre a atitude do professor] era justamente o que me incomodava, era eu errar e eu já estou vendo que **o outro colega está me julgando e o professor apoiar a ele e não a mim**. (Excerto da entrevista semiestruturada, 6/12/2019).

Mais uma vez é possível perceber a importância do professor na manutenção das crenças automotivacionais dos alunos em um nível observacional de autorregulação. Os excertos acima, [22] e [23], demonstram a dependência da participante de feedback externo para a aferição de seu progresso. O uso de variáveis ambientais para avaliação do próprio progresso é importante para que o aluno perceba se sua aprendizagem está em conformidade com os demais alunos em condições semelhantes.

Eles são baseados nos objetivos de desempenho, ou seja, no cumprimento ou não de uma tarefa e, não nos objetivos de aprendizagem, que possuem como parâmetro o próprio aluno em dois momentos distintos. Tais objetivos, segundo Schunk e Ertmer (2012), não destacam a importância do processo nem das estratégias, o que pode ocasionar baixa percepção de autoeficácia nos alunos com rendimentos inferiores.

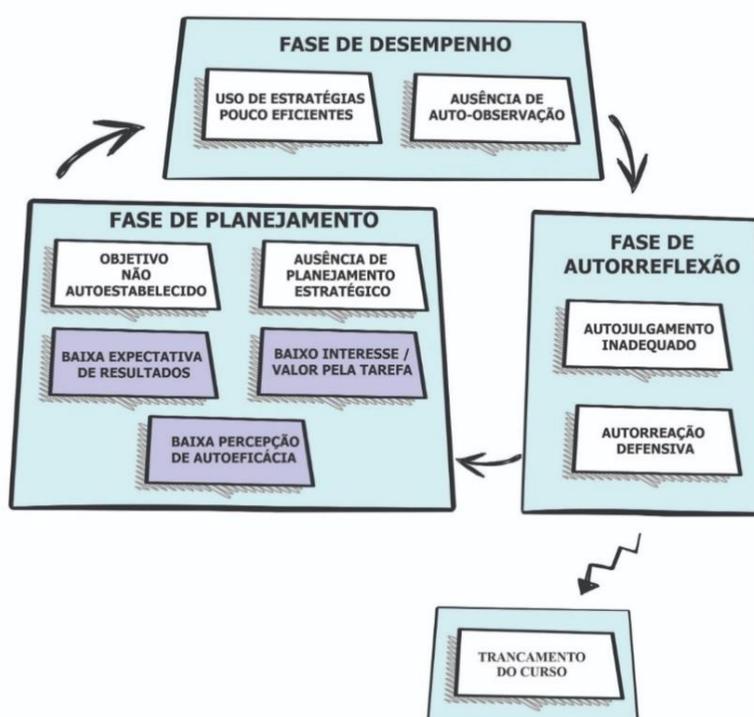
Conforme Zimmerman e Paulsen (1995), quando isso acontece, o automonitoramento pode afetar a motivação. Se Luísa tivesse um automonitoramento formal desde o princípio de seu percurso acadêmico, confiando seu progresso não somente a agentes externos, como também a suas próprias reflexões, é possível que tivesse percebido o progresso de sua aprendizagem.

Nesse ponto de seu percurso formativo, o planejamento prévio de Luísa revela-se pouco efetivo, dadas as baixas crenças automotivacionais influenciadas por uma escassa expectativa de resultados, pouco interesse pela tarefa e pouca percepção de autoeficácia. Além disso, por tratar-se de um período inicial do curso, a participante possivelmente não teria as estratégias de autocontrole desenvolvidas, seja no âmbito cognitivo, seja no âmbito emocional. Todas essas

questões geraram um autojulgamento distorcido. A participante encontrava-se em uma espiral de processos desmotivadores que ao final, geravam reações defensivas no que se refere ao seu aprendizado de espanhol.

Conforme Zimmerman (2008, p. 68), “reações defensivas referem-se aos esforços para proteger a autoimagem, retirando ou evitando oportunidades de aprendizado e desempenho, como abandonar um curso ou estar ausente por um período teste”. No caso de Luísa a reação ao baixo desempenho acadêmico traz como autorreação o trancamento do curso (figura 8).

Figura 10 - Primeiro Ciclo de autorregulação da participante Luísa



Elaborado pelo autor.

A história da participante poderia encerrar-se aqui, como a de vários outros ex-alunos evadidos, mas em seu caso, o distanciamento do curso lhe trouxe a oportunidade de um novo processo de autorreflexão, que deu origem ao segundo ciclo autorregulatório da participante.

Seu segundo ciclo de autorregulação começa, assim, antes de seu retorno à licenciatura. O período em que a participante esteve afastada serviu para que pudesse efetuar um processo de autojulgamento acerca de sua aprendizagem:

[24] eu percebi que [...] **quando eu parei, parece que foi quando eu mais aprendi o idioma.** Não sei se eu tinha guardado tudo que eu já tinha visto,

parece que se desenvolveu, não sei. **Aí eu fui pegando gosto pelo idioma.** (Excerto da entrevista semiestruturada, 6/12/2019).

A consciência do progresso de seu conhecimento do espanhol gerou em Luísa um aumento da percepção da autoeficácia, que por sua vez, aumentou seu interesse pela tarefa. Também é nesse momento que a participante começa a utilização da estratégia de realce de interesse. Segundo ela, o fato de buscar coisas que queria, como livros ou series em espanhol e em seu tempo foi importante para reaproximá-la do idioma.

Afastada do meio acadêmico e sem o estresse ocasionado ali, Luísa conseguiu realizar um autojulgamento, por meio do qual percebeu sua evolução no conhecimento de espanhol. Esse reconhecimento gerou nela, então, uma autorreação positiva, um sentimento de autossatisfação que, por sua vez, impactou em sua percepção de autoeficácia quanto ao aprendizado. A respeito da motivação nos alunos, segundo Zimmerman (2002, p. 67), “claramente, a motivação deles não deriva da própria tarefa, mas de seu uso de processos de autorregulação, como automonitoramento, e os efeitos desses processos sobre suas autocrenças”.

O ciclo autorregulatório de Luísa volta, então, ao começo do processo, dessa vez, a partir do estabelecimento do objetivo por decisão própria. Nesse segundo momento, além de uma percepção maior de seu progresso e de sua capacidade de aprender, a participante desenvolve, também, maior interesse/valor pela tarefa, ao ponto de desenvolver o gosto pelo aprendizado da língua:

[25] quando eu voltei, eu voltei querendo fazer. [...] Eu só estudo espanhol porque eu quero, porque eu gosto. Não é nem porque eu tenho que fazer prova nem nada disso. (Excerto da entrevista semiestruturada, 6/12/2019).

Os dois momentos do percurso formativo de Luísa evidenciam a afirmação de Bandura (1998) de que os sucessos constroem uma forte crença na eficácia pessoal e que as falhas prejudicam, especialmente se ocorrem antes que um senso de eficácia seja firmemente estabelecido.

No caso do primeiro ciclo de Luísa, ela estava, de fato, aprendendo, embora não conseguisse fazer uma autorreflexão eficiente. Destaca-se a importância do estabelecimento de objetivos pessoais de aprendizagem. Quando perguntada sobre o que ela achava que influenciou na mudança de perspectiva em relação ao aprendizado de espanhol, ela afirma que o fato de buscar coisas que queria, e não o que as pessoas queriam que ela aprendesse foi importante. Seguindo Zimmerman e Reiserberg (1997, p.), “se pesquisadores ou educadores obrigam

externamente os alunos a participar de uma experiência de aprendizagem, esses jovens não podem regular sua própria motivação”.

Também nesse segundo momento do percurso formativo de Luísa, além da percepção de autoeficácia e o interesse pela tarefa, outra variável revela-se importante: a expectativa de resultados. A participante agora entende o objetivo como algo cujo resultado final lhe trará mudanças positivas em sua vida. Tendo isso em mente, na fase de desempenho, ela utiliza a estratégia de imagens ao prospectar recompensas futuras a partir da realização das tarefas acadêmicas:

[26] eu vejo no final, o que eu posso ter de benefício. Por exemplo, eu me imagino trabalhando na área, recebendo bem. Para mim é o que mais me impulsiona a continuar. (Excerto da entrevista semiestruturada, 5/12/2019).

Apesar da mudança positiva em suas crenças automotivacionais que impactaram nos seus objetivos, aspectos relacionados ao planejamento estratégico mostram-se ainda deficitários. Luísa apresenta um planejamento estratégico pouco elaborado, fruto de conhecimento adquiridos ao longo de se sua vivência:

[27] eu não tenho uma rotina, **não dou certo com rotinas**, então, **meus estudos são baseados principalmente na minha observação** em sala de aula. Eu presto muita atenção no que se faz em sala de aula, **no que o professor fala, no que ele escreve, nos slides dele**. E daí eu guardo isso, eu só sento mesmo para [estudar] as coisas que eu não entendi [...]. Mas, para ficar sentada em casa, duas horas estudando, eu não faço não. (Excerto da entrevista semiestruturada, 6/12/2019).

Quando limita seu aprendizado ao que vê em sala de aula, a participante baseia sua aprendizagem ao recorte de conteúdo feito pelo professor. Isso também a impede de definir seus próprios objetivos. Além disso, o fato de não estabelecer uma rotina para aprender implica em não traçar estratégias de estudos, não testar a eficiência dessas estratégias e, conseqüentemente, não realizar uma auto-observação adequada, além de impossibilitar uma automatização dessas estratégias.

Segundo Zimmerman e Kitsantas (2005), aprendizes altamente autorregulados fazem uma análise prévia da tarefa a ser executada e, por meio de um planejamento estratégico e organização do ambiente, subdividem a tarefa em partes menores, estabelecendo subprocessos organizados hierarquicamente. Na entrevista, a participante afirma que, basicamente, seus estudos em casa limitam-se a leituras e marcação ou anotação de textos, mas sem gerenciamento de tempo ou estabelecimento de estratégias de tarefa:

[28] **eu pego por disciplina e vejo que eu tenho que fazer e vou fazendo.** Se eu começar, por exemplo às quatro horas da tarde, eu vou até onde meu cérebro aguentar. (Excerto da entrevista semiestruturada, 6/12/2019).

Contudo, na avaliação da participante, existe por sua parte um planejamento, já que, conforme sua resposta no IPAAR, item um, ela sempre estabelece um plano antes de começar o trabalho. Se de fato isso acontece, minimamente existe uma avaliação questionável da efetividade de tal planejamento, dados os aspectos destacados acima. A própria participante confirma essa ideia quando, no item número cinco do inventário, que trata do cumprimento dos horários de estudo e reflexões sobre o não cumprimento, ela o responde como “poucas vezes”.

Quanto à compreensão das estratégias, Luísa entende como sendo a percepção do aluno sobre a maneira como ele gosta de aprender e que facilita a sua vida. Embora não esteja totalmente equivocada, a definição proposta pela participante pode provocar certa confusão entre os conceitos de estratégia de aprendizagem e estilo cognitivo.

Por outro lado, a Luísa faz uso de várias estratégias de autocontrole. A entrevista possibilitou a identificação da estratégia de agrupamento:

[29] geralmente eu uso cores para diferenciar o que estou estudando. Por exemplo, se eu estou estudando um texto e ele tem várias ideias diferentes, eu uso uma cor para cada ideia. [...] E quando eu quero estudar para uma prova, ou algo assim, eu leio de acordo com as cores, [por exemplo,] eu leio direto o que está em amarelo, porque eles [os fragmentos] estão todos relacionados. (Excerto da entrevista semiestruturada, 6/12/2019).

Essa forma de aprendizado utilizada pela participante revela a importância do professor como modelo de ensino de estratégias, uma vez que foi por meio da aprendizagem vicária que Luísa a desenvolveu:

[30] eu percebia que quando os professores usavam cores no quadro [...] para a mesma coisa, eu fazia uma associação direta. (Excerto da entrevista semiestruturada, 6/12/2019).

No caso de Luísa, a questão da regulação emocional ainda se revela com um fator de grande influência em sua postura como aprendiz:

[32] geralmente eu tenho preguiça de fazer as coisas que eu tenho dificuldade. [...] Eu paro e penso assim: “Eu tenho que fazer uma coisa que eu não sei fazer”. Aí eu já vou colocando vários empecilhos na minha cabeça, aí eu penso: **“não... depois, depois eu vejo isso.”**. Excerto da entrevista semiestruturada, 6/12/2019).

O fragmento acima transposto, da entrevista semiestruturada, faz referência à fase de planejamento. Por meio dele percebe-se a dificuldade da participante de realizar tanto o planejamento eficaz de estratégias de tarefa como de usar de estratégias de controle emocional ou socioafetivas. A preguiça a que se refere parece estar relacionada a um estado de ansiedade frente a uma tarefa a qual ela não domina. Em outro fragmento, a própria participante reconhece não saber lidar com o aspecto emocional da aprendizagem:

[33] eu não tenho esse tipo de educação, não sei trabalhar o meu emocional, então eu fico mesmo desesperada, eu choro, me desespero. (Excerto da entrevista semiestruturada, 6/12/2019).

Cruvinel e Boruchovitch (1999) elaboraram um esquema que descreve a situação relatada por Luísa. Em seu caso, o evento precipitador do sentimento de ansiedade são as tarefas escolares as quais ela sente dificuldade. Tal evento a leva a uma serie de pensamentos e cognições, como “eu não sei fazer” e outros empecilhos, conforme ela mencionou. Esses pensamentos, por sua vez, a conduzem a uma emoção negativa, tais como choro e desespero, levando-a à procrastinação.

Quadro 10 - Fluxograma dos estágios afetivos de Luísa



Adaptado de Cruvinel e Boruchovitch (1999).

Complementando as ideias de Zimmerman e Kitsancas (2005) e Zimmerman e Moyler (2009), Boruchovitch (2019, p. 42) afirma:

os estudantes reativos se baseiam em inferências defensivas para se proteger da futura insatisfação e aversão; apresentam formas de desamparo, procrastinação, evitação de tarefas, desengajamento cognitivo e apatia. Em consequência, reduzem sua motivação para continuar e a falta de adaptação prejudica grandemente a qualidade de mais esforços para aprender.

O item número sete do IPAAR também evidencia a evitação da participante a situações desagradáveis. Nesse item, a participante é perguntada se guarda e analisa as correções dos trabalhos, para verificar seus erros e, com isso, melhorar seu aprendizado. Como resposta, a Luísa respondeu que nunca o faz.

Destaca-se, que a fala acima citada refere-se a sua postura atual, ou seja, após a mudança comportamental ocasionada por sua percepção de progresso. Assim, existem indícios de que a falta de um planejamento emocional eficiente na fase prévia ainda a deixa bastante suscetível a diminuição de suas crenças automotivacionais.

Para Sampaio, Polydoro e Rosário (2012, p. 124), “engajamento constante na procrastinação acadêmica pode colaborar com o processamento superficial das informações e com um desempenho acadêmico abaixo do esperado”. Isso se comprova quando se pergunta a Luísa a respeito de algum comportamento que gostaria de melhorar:

[34] eu percebo que eu procrastino muito as coisas que eu tenho dificuldade de fazer, então eu vou deixando até o último minuto, e quando não sai mais, eu faço no desespero e não sai bom. (Excerto da entrevista semiestruturada, 6/12/2019).

Ainda de acordo com as autoras, alunos assim são mais autocríticos e menos autoeficazes sobre seu desempenho acadêmico e desistem mais facilmente do que empreendedores. Essas limitações autorreguladoras parecem exercer um forte efeito no desenvolvimento emocional dos fracassados: eles são mais ansiosos, têm menor autoestima, maior necessidade de aprovação e são mais influenciados por fatores extrínsecos, como o feedback social.

No caso da participante, existe a consciência dessa fragilidade, mas a pouca habilidade de regulação emocional que a permita lidar com o a impede de ter melhores resultados em sua aprendizagem. Ganda e Boruchovitch (2019) constataram em seus estudos que o estresse diário na graduação e a ansiedade diante de situações avaliativas eram os maiores desafios para os alunos universitários.

Contudo, existem indícios de que participante busca o controle dessa variável, embora não haja controle sobre sua efetividade:

[31] Eu escrevo, eu coloco em português, em espanhol, espalho pela casa inteira: “você vai conseguir, vai dar certo”. Excerto da entrevista semiestruturada, 6/12/2019).

Voltando às questões relacionadas a sua fase de desempenho, a entrevista com a participante, também revelou que, em algum momento de sua aprendizagem, a participante fez uso da auto-observação:

[35] antes, eu tinha muita dificuldade em falar em espanhol, em ouvir, enfim. Aí que eu **comecei a gravar eu lendo e ouvindo**, então, eu **fui trabalhando os meus próprios erros**. Excerto da entrevista semiestruturada, 6/12/2019).

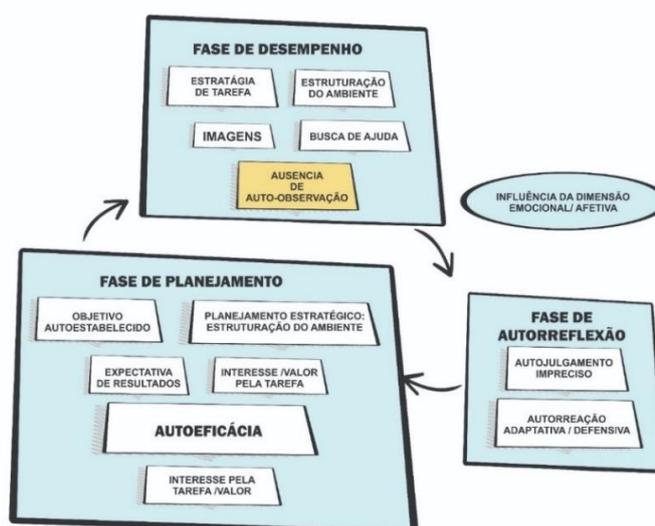
O excerto acima [35] representa um exemplo de autorregistro e monitoramento metacognitivo. Entretanto, essa estratégia limitou-se a um monitoramento pontual, uma vez que Luísa afirma na entrevista não possuir ferramentas de monitoramento de sua aprendizagem.

Luísa, ainda que se considere uma pessoa muito observadora, afirma que mensura seu progresso a partir do feedback de outras pessoas, sejam professores ou colegas e não faz uso de qualquer instrumento de autorregistro.

Aqui também, como no caso da participante Andreia, a falta de uma programação estratégica mais consistente na fase de planejamento, bem como o quase inexistente processo de auto-observação prejudicam o processo autorreflexivo da participante. Nesse caso, existe a necessidade do desenvolvimento de mais estratégias de autorregulação emocional, variável a qual ela indica apresentar fragilidades. Talvez, por essa razão, a participante marcou como “algumas vezes” o item número nove do IPAAR, o qual relaciona-se com a autoeficácia ao questionar a segurança do aluno quanto a sua capacidade de compreender o que lhe é ensinado.

Além das estratégias descritas acima, Luísa também identifica como estratégias que utiliza a repetição, substituição e elaboração, além da tomada de nota.

Figura 11 – Segundo ciclo de Autorregulação de Luísa



Elaborado pelo autor.

4.3 O ciclo autorregulatório da participante Renata

A última participante a ter seu ciclo autorregulatório analisado possui pontos em comum com as outras duas. Assim como Andreia, Renata decidiu ingressar na licenciatura por decisão própria, tendo assim um objetivo autoestabelecido. Mas, assim como Luísa, ela também tem como o desafio o gerenciamento das responsabilidades de um aprendiz de E/LE com as de um professor em formação. A seguir, são discutidos os indícios das variáveis que interferem nesse objetivo.

A entrevista semiestruturada realizada com Renata revelou que a participante tem a questão familiar como grande influência em suas escolhas profissionais. Assim, ao menos inicialmente, seu ingresso na licenciatura não teve como motivação mais representativa o interesse pela docência ou pelo idioma, uma vez que ela afirma que nunca havia estudado espanhol anteriormente.

Com formação anterior na área de finanças, atualmente Renata possui um ateliê de costura em sua própria casa. A graduação representa para ela a possibilidade de uma mudança profissional em que ela acreditava ser positiva para a relação com seus familiares. Quando perguntada sobre o que a levou a ingressar na licenciatura e responde:

[36] a busca pela licenciatura foi uma mudança de carreira, mesmo. Sou formada em gestão financeira, atuei uns cinco anos na área e eu queria algo que tivesse mais flexibilidade para lidar com a minha família. Para mim, **a licenciatura me possibilitaria isso, ter essa questão da formação, também, para auxiliar o desenvolvimento dos meus filhos.** (Excerto da entrevista semiestruturada, em 4/12/2019).

No caso dessa participante, então, a variável mais relevante para o estabelecimento do objetivo de ser professora de espanhol foi a expectativa de resultado proveniente do alcance desse objetivo, ou seja, o ganho que ela espera ter a partir de sua formação docente. A expectativa de Renata coincide com o que diz Zimmerman, Schunk e DiBenedetto (2017, p. 17), que afirmam que essa variável depende “do conhecimento, ou ciência de potenciais resultados, como salário, qualidade de vida e saúde.” Embora a expectativa de resultado tenha sido importante para a tomada de decisão da participante e manutenção das crenças automotivacionais positivas, ela por si só não foi capaz de mantê-la na graduação inicialmente.

Como apresentado no capítulo dois deste estudo, a partir da teoria cíclica da autorregulação, as crenças automotivacionais estão sempre em um processo dinâmico, influenciadas pelo que ocorre em ciclos de autorregulação anteriores. A participante ingressou com vários desafios à manutenção das crenças automotivacionais. Na perspectiva da

autorregulação, Renata encontrava-se no nível observacional. A participante ingressou em um compromisso que requeria dela um esforço tanto da perspectiva de aprendiz de língua como de uma professora em formação.

Além disso, o fato de ela ter ingressado grávida no curso também trouxe impacto sua aprendizagem/formação:

[37] para mim, foi um processo muito difícil no início. Como eu não tinha experiência, não sabia nada, no começo foi meio chocante, para mim, entender esse processo de estudo, [...] entender como funcionava a logística do Instituto [IFB], como era a dedicação disso, **para eu conciliar isso com a minha família, para mim, no começo, foi uma coisa que me desmotivou muito, porque eu vi que eu não estava dando conta.** (Excerto da entrevista semiestruturada, em 4/12/2019).

Assim, as demandas pessoais e de formação da participante concorriam entre si por sua atenção. Ela precisou afastar-se por um semestre para dar atenção à filha recém-nascida. Após algum tempo, a participante retorna ao curso.

Mas, à diferença de Luísa, no caso de Renata, a interrupção não tem causa principal as crenças automotivacionais da participante. Aparentemente, um fator extrínseco à aprendizagem motivou o afastamento; por essa razão, para as análises aqui apresentadas, considera-se o ciclo de autorregulação de Renata com único, diferentemente de Luísa.

Embora não haja grandes indícios para que se afirme de forma categórica, pode-se inferir que a participante conseguiu desenvolver algum interesse/valor pela tarefa após seu ingresso no curso. Ainda assim, a partir do seu retorno, é possível perceber indícios que caracterizam uma percepção de baixa autoeficácia. A participante afirma ter “muita deficiência com o espanhol”, e reconhece a necessidade de estudar muito, especialmente a competência discursiva. Quando perguntada sobre seu rendimento no aprendizado do espanhol, ela diz:

[38] eu acho que não sei estudar a língua, de fato, efetivamente. Porque eu estudo e não vejo resultado. (Excerto da entrevista semiestruturada, em 4/12/2019).

A percepção de autoeficácia influencia diretamente nos esforços para aprender e na manutenção do foco para o cumprimento da tarefa. No caso de professores, Bembenuity, White e Velez (2015) chamam atenção para o fato de que as crenças na autoeficácia influenciam os também suas atitudes em ajudar seus alunos, seu nível de satisfação e seu desejo de motivá-los.

Sua resposta ao item nove do IPAAR, que trata da percepção da autoeficácia, também confirma essa informação, já que a participante respondeu a este item como “algumas vezes”.

Por tratar-se da principal variável que compõe as crenças automotivacionais, a baixa percepção de autoeficácia representa uma ameaça à boa formação e à manutenção do aluno no processo de aprendizagem. Evidencia-se na fala da participante uma dificuldade em estabelecer estratégias de aprendizagem adequadas ao seu progresso.

Isso pode ser reflexo de um planejamento estratégico falho na fase de planificação. Renata respondeu como “poucas vezes” o item que trata do planejamento ou rota a ser feita antes de se iniciar um trabalho, o que se confirma nos excertos seguintes:

[39] eu vou lendo, pego o montante e vou embora. (Excerto da entrevista semiestruturada, em 4/12/2019).

[40] eu pego a gramática e vou lá. (Excerto da entrevista semiestruturada, em 4/12/2019).

A escolha das estratégias adequadas na fase anterior à execução da tarefa aumenta as chances de efetividade no aprendizado. Mas, para isso, a escolha e o uso devem ser feitos de forma consciente, o que parece não acontecer no caso da participante.

Renata afirma desconhecer o conceito de estratégias de aprendizagem e quando solicitada a dar uma definição, não se sentiu à vontade em tentá-lo. Isso pode ser um indício de que as estratégias empregadas pela participante foram estabelecidas a partir de uma competência implícita, traçadas na base da tentativa e erro.

Ainda assim, Renata demonstra ter desenvolvido algumas estratégias baseadas no gerenciamento do ambiente e estruturação do tempo. De acordo com o IPAAR, item oito, a participante afirma que sempre procura um lugar calmo para poder estudar. Ela afirma na entrevista tentar ter uma rotina de estudos:

[41] **eu criei uma minibiblioteca** em casa e coloquei uma televisão conectada na internet. E aí, quando eu tenho que estudar, principalmente a língua, eu pego todo esse material, sento, e vou estudar essa questão da gramática, da escrita, e a parte comunicativa, eu ligo lá na televisão, na série, no filme ou na música, e vou. (Excerto da entrevista semiestruturada, em 4/12/2019).

[42] **Eu estudo de madrugada.** É o horário que eu tenho em função das crianças como eu tenho filho pequeno, e tem o trabalho, também. E é tudo em casa. Então, **é o único horário que eu tenho.** Eu tento conciliar. Eu saio daqui [do IFB], preparo o almoço. [...] De manhã é impossível, os meninos estão em casa, tem a rotina da família, o marido trabalha meio expediente. Aí à noite eles já estão cansados das atividades que eles já fizeram. Então, de madrugada, para mim, funciona muito bem. (Excerto da entrevista semiestruturada, em 4/12/2019).

A estratégia de gerenciamento do tempo, entretanto, limita-se ao estudo em um horário fora do convívio familiar já que a participante não estabelece tempo de estudo. De acordo com a entrevista semiestruturada, a Renata afirma que vai até onde consegue. Isso indica a falta de um planejamento estratégico mais consistente que se baseie na escolha e verificação das estratégias eficientes para seu aprendizado, embora a tentativa de uma automatização das estratégias empregadas pela participante exista:

[43] eu preciso pegar, nem que seja uma hora e estudar. Sempre estudar. E eu tenho que ter disciplina de fazer isso. (Excerto da entrevista semiestruturada, em 4/12/2019).

Outra estratégia identificada por meio da entrevista semiestruturada é o chamado realce de interesse. A partir dessa estratégia, a participante busca tornar a aprendizagem mais interessante por meio da ludicidade. É o que se verifica no excerto [41] e também no [44], abaixo:

[44] eu estudo muita coisa, eu vou pelas dicas dos professores, escutar músicas, série, (.) e **com isso eu até me motivei** em casa, porque está todo mundo assistindo, também, em espanhol. (Excerto da entrevista semiestruturada, em 4/12/2019).

Algo que chama a atenção na entrevista da participante é o fato de que a consciência da real necessidade de melhorar sua aprendizagem surgiu a partir de uma disciplina a qual sentia grande dificuldade, Morfossintaxe do Espanhol:

[45] ali que eu entendi a minha responsabilidade em relação à questão do estudo. Ali foi um choque de realidade, tipo: “caramba, eu estou aqui há quanto tempo e eu não sei o que é isso. (Excerto da entrevista semiestruturada, em 4/12/2019).

Porém, a reflexão sobre a necessidade de planejamento veio apenas de sua experiência como docente, ou seja, antes de seu ingresso no programa, não estabelecia esse planejamento estratégico. A experimentação da prática docente, no caso de Renata por meio do seu ingresso no programa Residência Pedagógica, funcionou para aumentar o interesse pela tarefa de aprender, bem como a expectativa de resultados:

[46] no ano passado [comecei a estudar mais]. E eu intensifiquei mais em relação à Residência [Pedagógica]. Eu tinha que realmente falar, porque a outra pessoa esperava essa posição minha, que a questão do aprendizado dependia de mim, como professora, eu vi que realmente é uma

responsabilidade, você precisa saber, mesmo. (Excerto da entrevista semiestruturada, em 4/12/2019).

Não que isso seja algo necessariamente ruim, afinal, qualquer situação que auxilie na mobilização de esforços do aluno para aprender é válida. Mas o estabelecimento de estratégias que auxiliem a motivação e o progresso desde o início do processo formativo seguramente ajudaria na diminuição das variáveis que ameaçam as crenças automotivacionais dos alunos/professores em formação. Levando-se em consideração que o programa, assim como a disciplina de Estágio Curricular, ocorre apenas a partir da segunda metade curso de graduação, essa maior conscientização para o estudo ocorre relativamente tarde para um professor em formação.

Trabalhar a consciência do professor em formação para a necessidade de enxergar-se não apenas partindo da ótica do aprendiz de LE, mas também como um futuro profissional da área de ensino de línguas pode evitar que situações como a de Renata ocorram. Outras estratégias que a participante reconhece utilizar são: repetição; emprego de referências; agrupamento; tomada de notas; dedução; resumo; transferência e inferência.

Além disso, Renata afirma não ter problema em pedir ajuda. Entretanto, em sua fala, a participante apresenta indícios de que esta estratégia está mais limitada a ajuda de seus colegas ou outras fontes de pesquisa. Com os professores a busca de ajuda apresenta certa limitação. Sobre conversar com sua atual professora de espanhol ela diz:

[47] Às vezes eu travo [...]. Porque, o tempo todo, ela está me corrigindo. (Excerto da entrevista semiestruturada, em 4/12/2019).

A questão emocional revela-se, portanto, um aspecto que precisa ser trabalhado na participante. Uma estratégia utilizada por ela para lidar com essa questão é a transferência que se baseia em utilizar o conhecimento linguístico anterior para facilitar as tarefas de E/LE:

[48] eu tento. Às vezes eu tento criar um ambiente mais tranquilo para poder conversar com ela, **falar coisas que eu tenho mais domínio**, porque, às vezes ela entra em assuntos e detalha muito a questão regional dela, as influências da família dela. Então, tem muitas coisas que ela fala que não entendo, e eu tento trazer as coisas para o meu contexto. **Por exemplo, a gente teve uma conversa sobre maternidade.** Aí deu para conversar tranquilo. (Excerto da entrevista semiestruturada, em 4/12/2019).

Outro dado que reforça a necessidade do conhecimento de estratégias de controle emocional encontra-se no excerto abaixo, no qual a participante relata a emoção sentida após uma experiência com o feedback de um professor a respeito de um trabalho escrito:

[49] [senti] **raiva**. Porque eu não tinha entendido como funcionava um trabalho acadêmico, de fato. Eu tentei fazer um e não fui muito bem-sucedida. **E o feedback que eu recebi do professor foi muito chato**. Foi bem uma coisa que me expôs na frente da turma toda, apesar de ele não ter falado meu nome. (Excerto da entrevista semiestruturada, em 4/12/2019).

Mais uma vez se percebe a importância do professor na modelagem do aluno, em especial nos níveis sociais de autorregulação. Segundo Renata, houve orientação, mas de forma genérica, e ela precisava de algo mais detalhado, ou como ela afirma:

[50] de pegar na minha mão e dizer: “é assim que eu quero”, “vamos fazer assim”, me dar esse caminho. (Excerto da entrevista semiestruturada, em 4/12/2019).

Quanto à questão da auto-observação, a participante não demonstra ter qualquer tipo de monitoramento metacognitivo sistemático, tampouco faz uso de ferramentas de autorregistro. Como no caso das demais participantes, a ausência dessas estratégias autorregulatórias prejudica seu autojulgamento, que se faz de forma imprecisa e apoiado em avaliações sociais e de resultado em detrimento de uma avaliação de objetivo. Ou seja, Renata avalia seu progresso pelas notas que recebe de seus professores e também a partir do que percebe de seus colegas. Isso, no começo de seu processo formativo foi desmotivador, contribuindo para o seu afastamento:

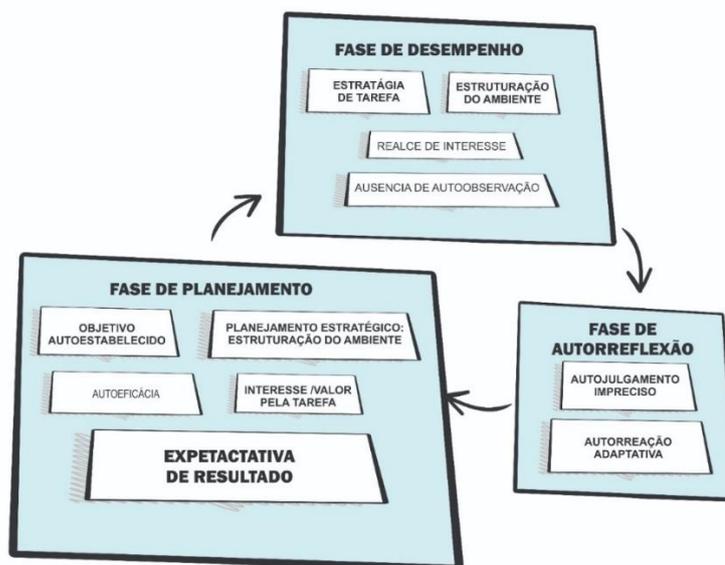
[51] eu vi que precisava de uma dedicação maior, por eu não ter tido experiência com o espanhol antes, igual muitos colegas têm em relação ao CIL, ou a outro tipo de formação. Eu vi que que precisava correr muito. (Excerto da entrevista semiestruturada, em 4/12/2019).

[52][me guio a partir] **das notas**. Conforme eu vou melhorando aqui, eu vejo que está dando certo o que eu estou fazendo. (Excerto da entrevista semiestruturada, em 4/12/2019).

A avaliação de resultados mensura o quanto o aluno foi capaz de assimilar do recorte de conteúdo trazido pelo professor, apenas. Este tipo de avaliação não consegue levar à reflexão a respeito das estratégias que o aluno utiliza. No caso de Renata, por exemplo, é bem possível que as estratégias que utiliza não sejam as ideias para gerar um aprendizado eficiente.

Quando chega na fase de autorreflexão, a falta de elementos que permitam a uma avaliação adequada pode levar a uma atribuição causal equivocada e isso traz impactos na percepção de autoeficácia, conforme excerto [38].

Figura 12 - Ciclo autorregulatório de Renata



Elaborado pelo autor.

4.4 A autorregulação na prática docente das participantes

Nesta seção, após a compreensão básica do ciclo de autorregulação das participantes, buscou-se identificar em suas práticas como professoras no programa Residência Pedagógica indícios que apontassem o uso e transferência de estratégias autorregulatórias. A seguir, seguem as reflexões resultantes da análise das informações tendo como categorias as dimensões metacognitivas, cognitivas, emocional/afetivas e motivacionais.

4.4.1 As práticas da participante Andreia

Quando se trata da questão metacognitiva, a participante Andreia, enquanto estudante demonstrou indícios de um processo de autorregulação cujo planejamento estratégico estava concentrado no gerenciamento do tempo e do espaço de aprendizagem. Na sua prática como professora, isso se revela presente, conforme exemplo desta nota de campo:

[53] a professora coloca no quadro seu nome e, a data e os conteúdos que serão trabalhados na aula no lado esquerdo e um diálogo no lado direito. Organiza a sala em um semicírculo de forma que todos os alunos se vejam. (Nota de campo em 5/10/2019).

Ao iniciar a aula apresentando os conteúdos e serem aprendidos e modificando o ambiente de aprendizagem, a participante demonstra indícios de planejamento estratégico bem

como a preocupação com a estruturação do ambiente. A intencionalidade de transferência destas estratégias, entretanto não foi percebida. Isso porque a participante apenas colocou no quadro os conteúdos e organizou o ambiente, sem, contudo, fazer menção a esta ação no percurso da aula.

A outra característica aparentemente transportada pela participante de sua ação como estudante para sua prática docente, foi a preocupação com o gerenciamento do tempo. No decorrer dos encontros, a Andreia observava seu relógio de forma a verificar se as atividades estavam sendo cumpridas de acordo com estabelecido.

Pensar na questão do tempo como forma de autorregulação implica em avaliar se o aluno foi capaz de executar a tarefa dentro do tempo que se espera. Implica em ações como, por exemplo, ajudar os alunos a perceber quanto tempo uma atividade necessita para ser cumprida (NILSON, 2013). Mas, no caso de Andreia, a constante verificação do tempo parece estar mais relacionada ao cumprimento das atividades propostas e não na verificação da capacidade dos aprendizes de executarem as atividades dentro do tempo determinado.

Outro fato que tem relação com a dimensão metacognitiva que chamou a atenção durante a observação foi o fato de a participante possuir um registro das atividades docente. Nesse documento, além de controlar a execução das atividades de sala de aula, Andreia o utiliza para fazer planejamento do que deve ser dito e feito na aula. O interessante dessa informação é que, durante a entrevista, a participante afirmou não fazer uso de instrumentos de autorregistro de seu aprendizado, ao passo que, na condição de docente, ela faz uso desse instrumento.

A aula do dia 16/11 foi utilizada para a apresentação em grupo de um trabalho que consistia na elaboração de um mapa mental que sintetizasse um tema abordado no curso até então. A apresentação dos grupos, no entanto, deixou indícios que não houve orientação suficiente de forma que o trabalho fosse bem compreendido pelos alunos. Alguns apresentaram em português, enquanto outros fizeram um mapa a partir de conteúdos de outros grupos. Tampouco houve por parte da professora o estabelecimento de tempo para as apresentações. Bembenuity, White e Velez (2015) sugerem que o professor peça de forma antecipada o planejamento da a ser tarefa a ser executada, com isso, evita-se fracasso no alcance do objetivo estabelecido. Isso também representa uma forma de fornecer melhores orientações ao aluno.

A segunda dimensão observada é a cognitiva. Aqui, a observação das aulas trouxe indícios de uma prática bastante centrada na estratégia da repetição, conforme o quadro abaixo:

Quadro 11 - Atividades trabalhadas em sala pela participante Andrea

- Leitura e repetição de expressões de saudação em conjunto;
- Leitura de um diálogo em pares;
- Leitura aberta em pares;
- Dinâmica com prática de saudações em contexto formal e informal;
- Elaboração de um diálogo com saudações e despedidas;
- Apresentação de um vídeo com saudações e despedidas;
- Perguntar ao colega de classe sua profissão;
- Praticar em pares a frase: ¿cuál es su profesión?;
- Leitura e repetição das profissões em espanhol;
- Atividade de relacionar a profissão a sua descrição;
- Atividade de completar espaços com a profissão correta de acordo com seu local de trabalho;
- Atividade de jogo da memória com o tema das profissões;
- Revisão do tema das profissões;
- Atividade que de leitura e compreensão auditiva;
- Leitura conjunta;
- Elaboração de um diálogo similar ao modelo apresentado na atividade anterior.

Elaborado pelo autor.

O uso predominante desse tipo de estratégia pode ser explicado pelo nível inicial da turma de espanhol. As aulas observadas estavam centradas no domínio das competências de saber realizar saudações em espanhol, e conhecer as profissões nessa língua. Ainda assim, o predomínio de atividades de natureza focada na forma da língua prejudica a autorregulação ao não possibilitar uma participação mais ativa do aprendiz.

Além da estratégia de repetição, foi observado que a participante evita o uso da tradução como tática, preferindo em seu lugar, fazer uso da dedução:

[54] A participante apresenta um *slide* com exemplo de ofícios. Quando um aluno pergunta o que são profissões como “*carnicero*” ou *fontanero* ela não traduz, mas tenta explicar o que fazem, ainda que os alunos façam a tradução. Após a explicação, os alunos traduzem, mas ela não reage à tradução. Os alunos seguem perguntando, ela explica. Agora ela diz que eles tentem não traduzir. Eles traduzem baixinho. (Nota de campo em 5/10/2019).

De fato, ela havia dito na entrevista semiestruturada não usar essa estratégia. A tradução não é algo bem visto por muitos professores. O receio deles é de que essa estratégia de alguma forma impossibilite a capacidade do estudante desenvolver uma automaticidade na língua alvo,

mas é algo quase inevitável, principalmente nos primeiros contatos com uma língua estrangeira. A conscientização do uso adequado dessa estratégia juntamente com a apresentação de outras, poderia ser o caminho para a o bom desenvolvimento dos alunos. No caso em questão, não houve por parte da professora qualquer indicação a respeito do uso ou não da tradução.

A dimensão emocional/afetiva também foi pouco explorada pela participante durante as aulas observadas embora a ela tenha relatado ter esta preocupação para com os seus alunos:

[55] a primeira atividade que eles tiveram que apresentar foi uma atividade em grupo, que eles tinham que apresentar um mapa mental. Antes, quando eu falei como era o trabalho, eles começaram a dizer que iam dar conta. Então eu já comecei falando: “gente, é normal, nós estamos entre colegas, não tem porque ter receio, vergonha”. (Excerto da entrevista semiestruturada, em 5/12/2019).

A fala de Andreia remete à aula anterior à apresentação. No dia dos alunos se apresentarem, a professora fez pontuações em seu caderno acerca dos desenvolvimentos dos estudantes durante a apresentação, sem interrompê-los.

[56] Aí depois, quando terminou tudo, numa aula seguinte, eu fui falando para eles algumas coisas que não estavam que de acordo, que eles não apresentaram no mapa mental, algumas coisas que não estavam corretas. Mas eu sempre falo com eles, quando eles vão apresentar e dizem que não conseguem. Eu digo: “respirem, olhem lá para a parede e apresentem”. E eles vão e apresentam. (Excerto da entrevista semiestruturada, em 5/12/2019).

A participante demonstra empatia para com seus alunos, e adota alguma ação, apesar de não aplicar nenhum tipo de monitoramento. Ainda assim, a atitude de Andreia pode resultar pouco exitosa. Quando se trata da questão emocional, os alunos devem ter consciência das razões que motivam aquele sentimento e a partir daí, criar estratégias de atenuação desses. Conforme visto na análise da entrevista, Andreia desenvolveu uma estratégia de redução do estresse e ansiedade como aluna por meio do uso de autoinstrução, porém, não apresentou indícios de fomento ao desenvolvimento de estratégias similares em seus alunos.

Após a tarefa em pares, a professora pede que as duplas leiam o diálogo para toda a classe. Diante de uma leitura com problemas, ela lê o texto e pede que a dupla repita a leitura. Ao concluírem ela parabeniza os alunos, sem maiores correções. Foi o mais próximo do que poderia ser um feedback.

Não foram encontrados indícios de ações que indicassem a presença e a transferência de estratégias direcionadas à dimensão motivacional por parte da professora Andreia. A questão da motivação relaciona-se com a capacidade do aprendiz manter suas crenças motivacionais

positivas por meio da compreensão dos fatores que o ajudam ou não em seu processo de aprendizagem. Isso se faz a partir da auto-observação e do autojulgamento. Conforme visto no processo autorregulatório de Andreia, esses subprocessos das fases de autocontrole e autorreflexão não se mostraram evidentes. Logo, levando-se em consideração a teoria da competência implícita, era esperado que a participante não fomentasse esses subprocessos em seus alunos.

4.4.2 As práticas da participante Luísa

Quando se trata da dimensão metacognitiva, não foram encontrados indícios claros do uso e transferência intencional de estratégias com vistas a ajudar os alunos a planejarem suas ações de estudo e organizar suas atividades no tempo. Conforme observações feitas, não há delimitação de tempo para as atividades propostas em sala, embora a participante realize uma estruturação da sala de forma que pudesse manter contato visual entre todos os alunos. Tendo em vista o fato de que, como aluna, Luísa apresentou poucos indícios de estratégias dessa dimensão, a ausência de indícios em sua prática era esperada.

Com relação a dimensão cognitiva, as atividades trazidas pela participante quase não permitem algum poder de decisão por parte dos alunos. Por exemplo, em uma atividade apresentada no dia 5/10/2019, os alunos ouvem um áudio trazido pela professora enquanto leem o texto no quadro. Em outra atividade do mesmo dia, a participante apresenta um exercício em que os alunos precisam ordenar as palavras para formar uma sentença. Práticas como essas são pouco interessantes do ponto de vista do desenvolvimento da autorregulação no aprendizado de línguas.

Conforme Dembo e Eaton (1997, p. 75), “tarefas que enfatizam atividades de repetição e prática a partir de tarefas de livros didáticos e apostilas de professores têm menos probabilidade de ter o mesmo impacto nos alunos”. Atividades de caráter mais comunicativo e menos estruturalista são mais interessantes, uma vez que se relacionam com o uso da língua.

Luísa afirma na entrevista que evita o uso da tradução, mas em aula, ora utiliza desse recurso, ora faz uso da indução. Em um determinado momento, quando apresentava os pronomes interrogativos, um aluno pergunta o significado da palavra *paquete*, ela então o traduz e em outra ocasião, quando outro aluno pergunta o que seria *apodo*, ela traz exemplos de modo que o aluno conclua o significado. Ela responde por meio de exemplos. Logo ela pergunta se eles compreenderam. Assim, isso pode ser um indício de que a participante não realiza o subprocesso de auto-observação.

Com isso, as duas dimensões emocional/afetiva e motivacional pouco podem desenvolver-se. Com relação à questão emocional/afetiva, a prática da participante parece refletir sua própria experiência de aprendizagem. Como visto na análise da seção 4.2, a questão emocional é algo que traz grande impacto na aprendizagem de Luísa. Assim, ela busca de alguma forma diminuir a ansiedade nos seus alunos:

[57] eu gosto de fazer com que eles sintam que estão no mesmo barco e que eu estou dentro do barco com eles. A única coisa que eu quero fazer é ajudá-los com idioma, porque eu também já saí do lugar que eles estão. E essa questão de ter parado, lá atrás, é o meu Norte até hoje, porque eu me lembro de tudo, de todo o meu sofrimento, do porquê das coisas e aí vou trabalhando isso em mim, para não repetir. (Excerto da entrevista semiestruturada, em 5/12/2019).

De fato, durante as observações foram encontrados indícios de ações das participantes orientadas à questão da emoção. Durante uma atividade denominada de “batata quente”, em que alunos eram escolhidos de forma aleatória para responder perguntas sobre o tema da aula, Luísa diz aos alunos para não terem medo de errar, que este é o momento para errar e que todos são companheiros lá.

Apesar disso, não se perceberam indícios de intencionalidade de transferências das estratégias que ela utiliza em sua aprendizagem. Isso porque a ótica pela qual a participante entende o ensino-aprendizagem é ainda a sua perspectiva como aluna. Durante a entrevista semiestruturada, quando questionada se, ao preparar suas aulas, ela pensa em como os alunos aprendem, Luísa afirma que não, e quando perguntada especificamente sobre a questão emocional, ela responde:

[58] nunca pensei, não. Nunca realmente tinha pensado neles assim. Sempre penso em mim, como eu me sinto. Já estou em duas turmas de FIC, nunca pensei neles. (Excerto da entrevista semiestruturada, em 5/12/2019).

Por fim, não houve indícios de uso ou transferência de estratégias relacionadas à dimensão motivacional.

4.4.3 As práticas da participante Renata

Quando se trata dos aspectos relacionados à questão metacognitiva, como gerenciamento, planejamento e organização do tempo, a participante apresenta poucas ações que ajudam os alunos no desenvolvimento de tais estratégias. Logo no início das aulas, não há

exposição por parte da professora dos objetivos a serem alcançados. Tampouco existe uma organização do ambiente, de modo que os alunos se sentam onde querem.

Não foram encontradas estratégias relacionadas ao planejamento das atividades ou ao subprocesso de auto-observação. Levando-se em conta o fato de que, na condição de aluna, Renata limita seu planejamento à questão de onde estudar (seu “universo”) e em que tempo (após o momento familiar), possivelmente pelo fato de a participante não experimentar de forma plena tais práticas em seu processo formativo.

Com relação à dimensão cognitiva e ao uso de estratégias de aprendizagem, de modo geral, torna-se desafiador auxiliar os alunos no desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem a partir das atividades trazidas por Renata. Isso porque a maioria delas são essencialmente atividades controladas. Logo, o incentivo à análise da tarefa e controle das estratégias são pouco possíveis. Abaixo apresentam-se as atividades trabalhadas de forma sintética:

Quadro 12 - Atividades trabalhadas em sala de aula pela participante Renata

- Apresentação de uma produção escrita sobre profissões em países latino-americanos.
- Elaboração de uma lista com as palavras que os alunos não conhecem a partir do texto apresentado pelos colegas e seu significado.
- Alfabeto, suas letras e sons.
- Uso dos verbos “ser” e “estar”.
- Atividades da Gramática Usos.
- Atividade de completar os espaços em branco de uma música.
- Revisão de verbos
- Ditado de números

Elaborado pelo autor.

O desenvolvimento da autorregulação requer a aplicação de atividades que deem liberdade aos alunos de escolherem estratégias pelas quais alcancem o objetivo. Nesse sentido, atividades controladas, como completar os espaços de uma música, não permitem caminhos alternativos. Não se nega a importância desse tipo de atividade, em especial nos níveis iniciais de aprendizagem de línguas, mas acredita-se que a médio prazo elas tornem pouco atrativas a aprendizagem de uma LE.

Conforme a entrevista semiestruturada, a participante afirma desconhecer academicamente o conceito de estratégias de aprendizagem. Desta forma, todas as suas ações

são resultado de uma competência implícita a partir das experiências como aluna de espanhol na licenciatura.

Renata declara não ser favorável ao uso de tradução, preferindo usar outras como a dedução. Isso às vezes traz alguma dificuldade, pois seus exemplos por vezes não são claros:

[59] uma aluna pergunta o significado da palavra *empezar*. A professora tenta explicar por meio de exemplos, mas estes não são claros para a aluna. Uma colega de sala lhe traduz o significado. (Nota de campo em 26/10//2019).

O realce de interesse, estratégia utilizada por ela como aprendiz de espanhol, também se faz presente na sua prática como docente:

[60] A gente sempre conversa sobre séries. Uma coisa que eu tento é unir a costura com a licenciatura. Eu pedi para uma amiga de São Paulo e ela desenvolveu para mim alguns bonequinhos da série *La casa de Papel*. Isso é uma coisa que eu levo e sempre mostro para eles as possibilidades. (Excerto da entrevista semiestruturada, em 4/12/2019).

Existe no exemplo acima intencionalidade na transmissão da estratégia. Algo que se destaca positivamente é a predileção da participante na elaboração de atividades cooperativas entre os alunos. Em uma das atividades, os alunos deveriam formar grupos e elaborar uma lista com as palavras que não conheciam com base nos textos apresentados pelos colegas. Posteriormente, os grupos deviam socializar as palavras que buscaram e colocá-las no quadro. Nessa atividade, foi interessante perceber a cooperação entre os alunos do grupo, que buscavam as palavras no aparelho celular e compartilhavam com os colegas as questões de grafia, significado etc. Em outra atividade, a professora realizou um ditado; na hora da correção, solicitou aos alunos a troca das folhas para que eles corrigissem a atividade do colega e, ao final, dessem uma nota ao seu desempenho.

Devolvidas as atividades, houve entre os alunos uma troca de experiências e interpretações a respeito das correções feitas. Esse tipo de atividade possibilita a utilização de estratégias de autocontrole, como a utilização de referências e estratégias socioafetivas, por exemplo, perguntas para esclarecimento e cooperação entre pares. Dembo e Eaton (1997) chamam a atenção para estudos os quais concluem que a cooperação entre alunos para alcançar objetivos compartilhados geram níveis mais altos de motivação para aprender, porque o padrão de interação promove relações interpessoais positivas, como confiança, aceitação, compartilhamento e ajuda.

Também foram poucos os indícios relacionados ao uso e transferência de estratégias pertinentes à questão emocional/afetiva. Por exemplo, em uma atividade, na aula anterior, a professora havia solicitado que os alunos fizessem uma produção escrita sobre uma determinada profissão em um país da América Latina. Para apresentação, os alunos demonstraram receio em se expor na frente dos colegas e da professora. Os incentivos por sua parte se resumiam a palavras de ânimo como “vamos”. Momentos como esse geram uma grande ansiedade e muitas vezes estresse por parte dos alunos. É essencial o professor esclarecer a necessidade da tarefa, bem como trabalhar estratégias de redução dos sentimentos negativos gerados ali.

Ao fim da apresentação, a professora pergunta se foi fácil a produção do trabalho, ao que os alunos responderam que havia sido difícil encontrar as informações. Outra aluna relata dificuldade com a língua e conteúdo, em português. Renata pergunta a todos o que acharam de interessante nas pesquisas. A partir das falas das alunas dos alunos, percebem-se indícios de que as orientações a para a elaboração do trabalho não foram claras.

A falta de um bom direcionamento à execução de um objetivo pode gerar frustrações por parte dos alunos. No ciclo autorregulatório, isso pode resultar em um autojulgamento equivocado e em uma autorreação defensiva. Conforme visto na seção que trata do ciclo de autorregulação de Renata, a própria participante relata uma situação semelhante na qual ela afirma ter recebido uma orientação genérica para um trabalho para o qual recebeu críticas do professor, que lhe gerou um sentimento de raiva. A participante afirma ter sentido naquele momento a necessidade de um direcionamento mais detalhado.

Ao que parece, a experiência vivida não foi suficiente para gerar nela uma reflexão a ponto de fazê-la não agir da mesma maneira. Renata também não dá aos alunos nenhum retorno acerca das apresentações, o que é um problema, pois o feedback do professor é muitas vezes a única forma de avaliação de progresso do aluno não autorregulado.

4.5 Reflexões sobre os processos autorregulatórios das participantes

As análises anteriores trataram dos casos investigados de forma isolada. A partir de agora, são feitas reflexões a respeito das similitudes e diferenças relativas aos ciclos de autorregulação das participantes. Para iniciar esta Seção, apresenta-se a comparação das respostas de Andreia, Luísa e Renata referentes ao Inventário de Processos Autorregulatórios apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 13 - Comparativo das respostas das participantes ao IPAAR.

Item	Resposta das Participantes	Andreia	Luísa	Renata
1	Faço um plano / rota, antes de começar a fazer um trabalho. Penso no que vou fazer e no que é preciso para completá-lo.	Sempre	Sempre	Poucas vezes
2	Comparo as notas que tiro com os meus objetivos para aquela disciplina. <i>Por exemplo, se quero ter um 9 ou 10 e recebo um 7, entendo que ainda estou longe do objetivo e penso no que vou ter de fazer.</i>	Sempre	Nunca	Muitas vezes
3	Durante as aulas ou no meu estudo em casa, penso em sempre coisas concretas do meu comportamento para mudar e atingir os meus objetivos. <i>Por exemplo, se chego atrasado para as aulas, se não tenho feitos as leituras ou tarefas, se minhas notas não estão boas, penso no que tenho de fazer para mudar essa situação.</i>	muitas vezes	Sempre	Muitas vezes
4	Gosto de compreender o significado dos conteúdos que estou apreendendo. <i>Por exemplo, quando estudo, primeiro tento compreender os conteúdos e depois tento explicá-los com minhas palavras.</i>	Sempre	Sempre	Algumas vezes
5	Cumpro o horário de estudo que fiz. Se não o cumpro penso porque é que isso aconteceu, e tiro conclusões para depois avaliar o meu estudo.	Algumas vezes	Poucas vezes	Algumas vezes
6	Quando recebo um conceito, penso em coisas concretas que tenho de fazer para melhorar. <i>Por exemplo, se tirei uma nota menor do que esperava na avaliação, penso no porquê de isso ter acontecido e tento mudar.</i>	Sempre	Nunca	Muitas vezes
7	Guardo e analiso as correções dos trabalhos/testes, para ver onde errei e saber o que tenho de mudar para melhorar.	Sempre	Nunca	Muitas vezes
8	Procuro um lugar calmo e onde esteja concentrado para poder estudar. <i>Por exemplo, quando estou estudando me afasto das coisas que me distraem: da TV, do celular, do face, dos jogos de computador, ...</i>	Sempre	Sempre	Sempre
9	Estou seguro de que sou capaz de compreender o que me vão ensinar e por isso acho que vou ter boas notas.	Algumas vezes	Algumas vezes	Algumas vezes

Adaptado de Rosário, Núñez e González-Pienda (2007).

A entrevista semiestruturada mostrou que, nos três casos, as participantes realizam seus estudos tendo como controle basicamente o tempo ou tempo e espaço. Enquanto o item número oito confirma essa informação, o primeiro item revela que duas das participantes acreditam que suas ações como estudantes podem ser caracterizadas como um planejamento estratégico. Uma outra possibilidade é que elas o façam mentalmente, apenas, não registrando a execução do processo, o que dificulta a autorreflexão que, como se viu, não existe.

Nos itens dois, seis e sete, as participantes mantêm as mesmas respostas e isso pode ter relação com o impacto do aspecto emocional nelas. Andreia parece ser a participante em que esta variável menos mostra influência, assim, ela afirma que sempre busca pensar em coisas

concretas que tem de fazer para melhorar. Por outro lado, Luísa, quem mais aparenta estar suscetível à influência das emoções no aprendizado do espanhol, nunca busca observar seus erros para melhorá-los.

O mesmo ocorre com relação ao item número dois. Como consequência, enquanto a primeira apresenta tendência a autorreações adaptativas, Luísa tende a ser mais defensiva. Em ambos itens, Renata fica em uma posição intermediária, o que também corresponde aos dados percebidos na entrevista semiestruturada.

O item número cinco também se mostra de acordo com as informações das entrevistas. Como Andreia é a participante que apresenta maior gerenciamento de tempo, ela também é a que mais percebe esse o uso dessa estratégia.

Por fim, o item número nove revela que nenhuma delas se sente totalmente ou quase totalmente confiante em sua capacidade de aprender. Aparentemente, esses resultados têm relação com a não auto-observação e seus impactos na autorreflexão.

A seguir, apresenta-se a comparação entre o início do processo de formação aprendizagem das participantes na licenciatura do IFB.

Quadro 14 - Comparativo do início do processo de formação docente das participantes

	Andreia	Luísa	Renata
Conhecimento prévio do Espanhol	Sim	Não	Não
Estabelecimento de objetivo próprio	Sim	1º ciclo: Não	Sim
		2º ciclo: sim	
Crenças automotivacionais iniciais	Interesse pela tarefa Autoeficácia	Ausentes	Expectativa de resultado
		Autoeficácia Expectativa de resultado	

Elaborado pelo autor.

Por meio das análises anteriores, observa-se que Andreia é a única que não dá indícios de baixa percepção de autoeficácia quando do seu ingresso na licenciatura. Logo, o maior tempo que Andreia tem de contato com o espanhol influenciou significativamente para o estabelecimento de crenças automotivacionais positivas.

Diferentemente das outras participantes, Andreia não vivenciou de forma paralela o início de seu aprendizado do espanhol e a formação docente, em vez disso, primeiramente

conheceu a língua como aprendiz e posteriormente buscou profissionalizar-se como docente de E/LE. Renata e Luísa, por outro lado, precisaram lidar com o desafio de aprender uma língua ao mesmo tempo em que estão preparando-se para atuarem como profissionais de espanhol. Essa situação impactou nas crenças automotivacionais das participantes, principalmente no início do curso.

As crenças automotivacionais mostraram-se um diferencial no início do processo de ensino e aprendizagem: Andreia e Renata, no início de seu processo de formação e aprendizagem na licenciatura precisaram interromper sua formação por razões externas ao curso. O interesse pela tarefa e a expectativa de resultados, respectivamente foram importantes para o regresso das participantes à licenciatura. Luísa, por outro lado, não apresentava motivações próprias, de modo que seu afastamento se relaciona diretamente com o curso. De igual modo, a percepção de autoeficácia mostrou-se importante para seu retorno.

Ao levar em consideração os relatos de tanto de Andreia quando estava ainda no Centro de línguas como de Luísa e Renata já na Licenciatura, nota-se a importância que o modelo de aprendizagem, o professor, exerce para a manutenção das crenças automotivacionais. O início da aprendizagem é, então, um período crítico para o estabelecimento de estratégias que demonstrem ao aluno seu progresso de forma precisa.

A partir de seu ingresso no curso, as participantes apresentaram resultados semelhantes quanto aos subprocessos das fases do processo autorregulatório. A seguir, apresenta-se um quadro em que se comparam as ações praticadas por alunos autorregulados às ações das participantes deste estudo:

Quadro 15 - Comparativo entre as ações de alunos autorregulados e as participantes

Subprocessos	Ações dos alunos autorregulados	Ações das participantes
Estabelecimento de objetivos e planejamento estratégico	Avaliam e definem metas específicas de curto prazo e escolhem estratégias de aprendizagem que poderiam ajudá-los a atingir as metas.	Baseiam suas estratégias a partir do gerenciamento de tempo e/ou espaço e usam estratégias que já conhecem para o alcance dos objetivos.
Implementação da estratégia e monitoramento	Implementam as estratégias de aprendizagem. Monitoram as metas de aprendizagem e o progresso acadêmico.	Implementam estratégias básicas de aprendizagem. Não monitoram seu progresso ou a eficiência do uso das estratégias.
Monitoramento do resultado e refinamento da estratégia	Avaliam a eficácia dos seus resultados e estratégias acadêmicas de acordo com as normas e metas que previamente estabeleceram.	Não avaliam a eficiência do uso das estratégias nem os resultados obtidos.

Autoavaliação e Automonitoramento	Julgam suas competências e eficácia por meio de observações de professores, colegas e autorregistros e de performances anteriores.	Julgam suas competências e eficácia por meio do feedback social, apenas.
--	--	--

Elaborado pelo autor.

As análises anteriores relacionadas aos subprocessos das fases de autorregulação sintetizadas no quadro acima permitem inferir que o que dificulta um maior desenvolvimento da autorregulação nas participantes é o pouco domínio das estratégias e o não monitoramento da efetividade das que são usadas por elas.

Com relação ao domínio, conforme se viu nas seções anteriores, as participantes utilizam estratégias básicas, como o gerenciamento de tempo e espaço e tomada de notas. Elas têm consciência da necessidade de estudo, mas o como fazer ainda se revela de forma bastante intuitiva. No caso da participante Renata, esta percepção só chegou quando se colocou de forma prática na condição de professora.

Outro fator comum a todas elas é a falta de estratégias sistemáticas de auto-observação. As informações analisadas confirmam as ideias de Zimmerman⁴⁸:

a precisão e constância do automonitoramento dos aprendizes dessas fontes triádicas de autocontrole influenciam diretamente a eficácia de seus ajustes estratégicos e na natureza de suas autocrenças. [...] Assim, a autorregulação envolve processos triádicos que são tanto proativamente como reativamente adaptados para a consecução de objetivos pessoais (ZIMMERMAN, 2005, p. 14-15).

Sem a percepção real da eficiência das estratégias estabelecidas para o aprendizado corre-se o risco de uma atribuição causal equivocada, como, por exemplo, atribuir seu baixo rendimento à pouca capacidade cognitiva. Como visto ao longo deste estudo, o movimento cíclico da aprendizagem pode levar a um desestímulo a médio e longo prazo e ao abandono do curso.

Nos três casos, as participantes mostram-se fortemente dependentes do feedback externo para avaliar seu progresso. Todas afirmaram que o fazem basicamente a partir das notas recebidas pelos professores, além da comparação com os colegas. Sobre isso, Zimmerman (2008) afirma tratar-se de uma característica típica de alunos reativos. Este tipo de aluno se autorregula com menos eficácia porque se baseia principalmente na fase dos processos autorreflexivos para melhorar seu desempenho. Ou seja, ao não monitorarem seu progresso, o

avaliam a partir dos resultados de desempenho, apenas. Dessa forma, sua resposta adaptativa ao feedback pessoal é limitada.

Nos três casos, também, conforme o item nove do IPAAR, as participantes não estão totalmente seguras de sua capacidade de aprender. Isso provavelmente se deve ao fato delas não terem uma boa noção a respeito das estratégias de aprendizagem, ao fato de nenhuma delas realizar uma auto-observação de modo sistemático e, como consequência, apresentarem uma autorreflexão possivelmente imprecisa, baseada apenas em resultados e feedback externo e não no próprio desempenho. Isso diminui a possibilidade de uma autorreação de satisfação. Como observado, a autorreação varia de acordo com as diferenças individuais de cada participante, mas certamente em todos os casos, uma maior consciência a respeito de seus processos poderia trazer para si melhores resultados para os próximos ciclos de autorregulação.

A comparação das participantes e o caso de Luísa, em especial, comprova as ideias de Zimmerman (2000) de que uma baixa autoavaliação não vai, necessariamente, diminuir a percepção de autoeficácia ou a motivação se o estudante acredita que é capaz de aprender, ou seja, quando ele entra em um processo de adaptação autorregulatória em vez de um processo de defesa.

Ao menos em dois casos (Luísa e Renata), percebeu-se uma consciência tardia acerca de sua identidade como professoras em formação. Ambas relataram despertar para a necessidade de aprofundamento da compreensão do espanhol apenas após o desafio de estar à frente da sala de aula. Isso revela a necessidade de pensar na forma com que estas questões metacognitivas têm sido tratadas na formação docente do curso. Para Boruchovitch (2014, p. 406), é essencial

a construção de propostas mais sistemáticas, com base em métodos de ativação constante, que façam um convite ao futuro professor para examinar a si próprio e privilegiem exercícios que, regularmente, coloquem o professor em formação numa reflexão e num diálogo interno com a dupla vertente de sua formação - a de estudante e a de futuro professor - na tentativa de criar um espaço não só para se aprender a aprender, mas, sobretudo, para se vivenciar o aprender a aprender e para se ensinar este processo. Esforços devem também ser concentrados em desvelar maneiras pelas quais a construção dos processos autorregulatórios do professor pode auxiliar esse mesmo movimento no seu alunado, de forma que a regulação da aprendizagem possa ser mais socialmente compartilhada.

Algo que a autora acima traz e que deve ser objeto de reflexão para os professores formadores é a necessidade de se privilegiar exercícios que gerem reflexão. No caso do espanhol, ainda persiste de modo muito presente, como se viu nas observações, um ensino da

língua a partir de uma abordagem estruturalista que pouco exige dos alunos uma capacidade reflexiva. Mais preocupante ainda é o ensino de espanhol a professores em formação inicial por meio dessa abordagem.

Renata usa uma metáfora bastante representativa para quando se trata das estratégias de aprendizagem utilizadas por ela. Quando indagada sobre se estabelece metas para o seu aprendizado, ela afirma que vai “tocando o barco”. Paulo Freire usa algo parecido para referir-se à necessidade de reflexão do aprendiz acerca de sua aprendizagem:

a prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes (FREIRE, 2015).

Em se tratando de navegação, um barco que se navega ao léu tem grandes chances de ficar à deriva, naufragar e se chegar a algum lugar, certamente não será onde se esperava. Assim também, no caso das participantes, ainda que demonstrem um engajamento para com seu aprendizado e docência, o não direcionamento dado aos seus objetivos fragiliza o processo de ensino e aprendizagem.

4.6 Síntese

Este capítulo trouxe uma reflexão sobre o ciclo autorregulatório das participantes relativas tanto ao processo de aprendizagem do espanhol na perspectiva de professoras em formação. Buscou-se compreender as crenças automotivacionais que guiaram as participantes ao estabelecimento do objetivo de ingressar na Licenciatura em Letras e, com isso, aprenderem a língua espanhola.

Sabe-se, a partir da Teoria Social Cognitiva, que a aprendizagem humana é fruto da interação de aspectos internos e externos ao indivíduo. Bandura (1991), afirma que ela é resultante da interação de fatores internos, comportamentais e ambientais. Assim, procurou-se analisar as variáveis relativas a esses fatores no percurso formativo de cada participante.

Também procurou-se saber se as experiências vividas por elas e as estratégias que utilizam refletem de modo visível a sua prática como professoras. As conclusões respeito disso são apresentadas nas considerações finais, a seguir.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 AS PERGUNTAS DE PESQUISA

5.1.1 *Quais características encontram-se presentes no ciclo autorregulatório das participantes?*

A análise possibilitou identificar que a percepção da autoeficácia é, conforme Bandura (1998) já estabelecia, a variável que mais impacta em todo processo de aprendizagem das participantes. A percepção de autoeficácia mostrou-se importante tanto para o abandono ou quase abandono do curso/aprendizagem de espanhol quanto para o regresso e permanência nele.

É interessante destacar que essa variável também foi importante para o desenvolvimento de outra que também influencia as crenças automotivacionais: o interesse/ valor pela tarefa. A partir da percepção de que realmente estavam progredindo em seu aprendizado de espanhol, ao menos Andreia e Luísa desenvolveram um interesse pela língua a ponto de fazê-las voltarem ao processo de formação docente. A expectativa de resultado também se mostra como uma variável importante para as participantes, ainda que com menor destaque.

No entanto, dado o dinamismo inerente a elas, as crenças automotivacionais resultantes das variáveis acima citadas encontram como um ponto fraco um planejamento estratégico pouco eficiente.

As análises revelaram indícios que as participantes possuem uma noção vaga a respeito das estratégias de aprendizagem. Em todos os casos, elas apresentam uma boa noção a respeito do que fazem para aprender, mas em nenhum dos casos existe um processo de auto-observação que as permitam refletir a respeito da efetividade dessas práticas. Pela mesma razão, não procuram buscar outras estratégias, ainda que as conheçam.

O resultado da não auto-observação é um julgamento de seu progresso a partir de fatores exclusivamente socioambientais, como o feedback dos professores ou comparação com os colegas. Isso gera nas participantes uma autorreação que oscila entre adaptação e defesa, que por sua vez, traz impactos nas crenças automotivacionais que coloca em dúvida sua capacidade de aprender, conforme visto no IPAAR.

5.1.2 *Em que nível autorregulatório se encontram as participantes?*

A resposta para esta pergunta precisa levar em consideração os dois lados da didiscência começando pelo lado aluno, as participantes que, de modo global, encontram-se no nível de

autocontrole. Nesse nível, os alunos empregam ativamente habilidades para reproduzir os comportamentos observados de acordo com sua própria competência e habilidade. O que possivelmente dificulta a ascensão para o nível de autorregulação é o fato de Andreia, Luísa e Renata não realizarem um monitoramento metacognitivo sistemático. Elas confiam muito nas estratégias que estão acostumadas a utilizar, o que as impede de realizar adaptações e transferências de habilidades recém aprendidas para diferentes configurações e condições. Entretanto, isso não significa que, dentro deste nível, todas estejam equivalentes. Andreia, possivelmente devido a um maior contato com o espanhol, apresenta maiores indícios de desenvolvimento autorregulatório.

Por outro lado, quando se trata de aprender a ser professor de espanhol, os indícios apontam para um nível emulativo de autorregulação. As participantes demonstraram por meio das informações coletadas, a dependência de um modelo, o professor para a reprodução de comportamentos, imitação e simulação das habilidades, estratégias e métodos. Na possível ausência deste, as participantes recorrem a modelos trazidos nos manuais de língua e gramáticas.

As informações obtidas permitem inferir que as participantes podem evoluir nos processos autorregulatórios mesmo sem a necessidade de uma intervenção acadêmica visto que a autorregulação se faz não apenas no contexto da educação formal, mas ao longo de toda a história de vida da pessoa.

Entretanto, acredita-se que, a partir de um trabalho de formação direcionado ao pleno conhecimento dos processos autorregulatórios, a ascensão ao nível mais alto de autorregulação possa ser acelerada. Para tanto deve-se fazer mais presentes a percepção da aprendizagem e a consciência de que, mais que alunos, os licenciandos em letras espanhol são, também, docentes em formação.

5.1.3 Quais estratégias autorregulatórias utilizam em sua prática docente?

Na condição de professoras, observaram-se indícios da presença de estratégias autorregulatórias relacionadas ao maior domínio delas como aprendizes. Entretanto, não se percebeu intencionalidade de transferência dessas estratégias a seus alunos. O tipo de atividades trazidos pelas docentes aparentemente trouxe impacto nessa questão. A maioria delas eram atividades controladas de perfil estruturalista, que permitem pouca participação ativa dos alunos na aprendizagem.

Acredita-se que a maior barreira ao progresso das participantes vem do fato de não conhecerem ou não usarem estratégias autorregulatórias, isso pode representar uma barreira às futuras intervenções na escola, na medida em que poderá dificultar o ensino dessas estratégias aos alunos.

Sendo assim, 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.

5.2 Contribuições sociais desta pesquisa

Acredita-se que este trabalho possa contribuir com uma reflexão sobre os caminhos da formação do professor de espanhol no que tange à questão do desenvolvimento autônomo do aprendiz da língua espanhola. Uma vez que se deseja que o aluno de línguas possa aprender a partir de suas necessidades e que possa no processo ser capaz de continuar aprendendo mesmo sem o professor, compreender a dinâmica dos processos de aprendizagem a partir da ótica do principal agente da produção do conhecimento, o aluno oportuniza o desenvolvimento de um plano de ação que procure preencher os vazios deixados por um ensino que, por muitas vezes, não leva em conta aspectos individuais.

Da mesma forma, acredita-se, também, que os resultados aqui demonstrados possam contribuir para a melhora da qualidade da formação dos professores de espanhol do Instituto Federal de Brasília, a partir da percepção da necessidade de conhecer melhor os seus professores em formação inicial, bem como das possíveis falhas relativas à questão das estratégias de aprendizagem, assim como aspectos relacionados à auto-observação e autorreflexão.

5.3 Reflexões sobre os entraves encontrados no decorrer desta pesquisa

Realizar uma pesquisa em nível de mestrado tendo como tema a autorregulação da aprendizagem do professor de espanhol representou para este pesquisador um grande desafio acadêmico por diversas razões, dentre as quais destacam-se quatro.

Primeiramente, pela pouca diversidade de referencial teórico em língua vernácula. Como a maioria dos textos que tratam da autorregulação da aprendizagem encontra-se em

língua inglesa, houve a necessidade de disponibilização de um tempo considerável para a composição teórica sobre a qual se baseou este estudo.

Segundo, pela complexidade do tema da autorregulação da aprendizagem, que abarca conceitos como crenças automotivacionais, metacognição e avaliação que, por si só, já são suficientes para a realização de várias pesquisas acadêmicas de mesmo nível. Como consequência, ao final deste estudo percebe-se que os instrumentos de coleta de informações utilizados podem não ter sido suficientes para uma compreensão mais concreta do fenômeno da autorregulação. Em todo caso, pesquisas futuras podem ter esses instrumentos ajustados a partir da experiência aqui obtida.

O terceiro grande desafio trazido pela pesquisa foi justamente por tratar-se de um tema que envolve a própria autopercepção e autorreflexão, visto que o pesquisador também é um profissional que experimenta o desafio da didática. O aprofundamento no percurso formativo das participantes trouxe a este investigador um reflexo da própria formação e atuação docente, ao mesmo tempo em que despertou ainda mais a consciência sobre a responsabilidade que é ser um professor formador.

Por fim, destaca-se também a dificuldade na conciliação do cronograma estabelecido para a realização da etapa de coleta dos dados e o início das aulas ministradas pelas participantes da pesquisa. Por razões alheias a este estudo, o início do programa Residência Pedagógica, no qual se encontravam as participantes ocorreu mais tarde que o previsto, atrasando também o período de coleta das informações necessárias a este trabalho.

5.4 A autorregulação e o ensino de espanhol: possíveis caminhos

Este trabalho buscou compreender, de forma panorâmica, o processo formativo dos professores de espanhol em formação inicial. Nesse sentido, acredita-se que seja possível a ampliação da compreensão dos processos autorregulatórios sob diversas frentes, as quais são citadas algumas, a seguir.

Ainda no âmbito da formação inicial, sugere-se a ampliação da compreensão dos elementos pertencentes a cada fase do processo autorregulatório dos aprendizes de espanhol. Assim, é pertinente o aprofundamento de pesquisas que tratem das variáveis que compõem as crenças automotivacionais e as demais fases do processo de autorregulação.

Outro aspecto que merece maior atenção é a compreensão mais ampliada da capacidade autorreflexiva dos professores em formação, tanto em relação a seus processos de aprendizagem quanto a sua percepção como professor em formação. Neste estudo, percebeu-se que as

participantes pouco compreendem a respeito de como aprendem; percebeu-se, também, que elas tardam em enxergar-se como futuras professoras de fato. Acredita-se que quanto mais cedo o professor em formação contemplar-se na condição de profissional do ensino de línguas, maior será sua capacidade de auto-observação acerca de como aprende e, com isso, melhora-se também sua atuação como docente.

Esta pesquisa optou pela compreensão da autorregulação a partir de três casos concretos que apresentaram características comuns, mas também diferenciações. Acredita-se ser necessário um estudo mais abrangente que estabeleça que variáveis se mostram mais presentes nos professores de espanhol em formação de modo a se aprofundar-se na transmissão de estratégias mais eficientes a sua formação profissional, de modo direcionado às quatro habilidades gerais da comunicação: falar, ouvir, ler e escrever.

Outro possível caminho a ser trilhado nas pesquisas em autorregulação e ensino de línguas é o aprofundamento da compreensão da conexão entre as práticas de ensino dos professores e o desenvolvimento nos níveis autorregulatórios. Conforme percebeu-se neste estudo, aparentemente, atividades controladas dificultam a participação ativa do aluno na aprendizagem. Assim sugere-se a aplicação de pesquisas interventivas que demonstrem a efetividade da mudança nas características das atividades propostas pelos docentes.

Também é interessante identificar nos professores em formação altamente autorregulados as características que permitem classificá-los como tal, de modo que esses docentes sirvam de modelo ao desenvolvimento das estratégias necessárias para tanto.

6 REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. São Paulo: Pontes, 2013.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Quatro estações no ensino de línguas**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2015.
- ANDERSON, C. Ethics in qualitative language education research. In: SEYYED-ABDOLHAMID, M. **Reflections on qualitative research in language and literacy education**. Tehran, Springer, v. 29, 2017. Cap. 5, p. 59-73.
- BANDURA, A. Social cognitive theory of self-regulation. **Organizational behavior and human decision processes**, n. 50, p. 248-287, 1991.
- BANDURA, A. Self-efficacy. In: RAMACHAUDRAN, S. **Encyclopedia of mental health**. San Diego: Friedman, v. 4, 1998. p. 71-81.
- BARDÍN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEMBENUTTY, H.; WHITE, M. C.; VELEZ, M. Self-regulated Learning and Development in Teacher Preparation Training. In: BEMBENUTTY, H.; WHITE, M. C.; VELEZ, M. **Developing self-regulation of learning and teaching skills among teacher candidates**. Nova York: Springer, 2015. Cap. 2, p. 9-28.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. 5. ed. Boston: Pearson, 2007.
- BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da Aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, p. 401-409, 2014.
- BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M. A. M. Sugrões 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. **Autorregulação da Aprendizagem: como promovê-la no contexto educativo?** Petrópolis: Vozes, 2019. Cap. 5, p. 125-144.
- BRASIL. DECRETO Nº 7.589, DE 26 DE OUTUBRO DE 2011, 2011. Acesso em: 2019.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, 2015. Acesso em: 2019.
- BRASIL. Superior, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior**, 2019. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 2019.
- BRASÍLIA. Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. **Secretaria de estado e educação**, Brasília, 2019. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/Regimento-SEEDF-COMPLETO-FINAL.pdf>>. Acesso em: 26 setembro 2019.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. Nova York: Pearson, 2007.

BURNS, A. Action Research. In: HEIGHAM, J.; CROCKER, R. A. **Qualitative research in applied linguistics: a practical introduction**. New York: Palgrave Macmillan, 2009. Cap. 6, p. 112-134.

BZUNECK, J. A.; SALES, F. S. Atribuições interpessoais pelo professor e sua relação com emoções e motivação do aluno. **Psico-USF**, 16, set-dez 2011. 307-315.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CORNO, L. Volitional Aspects of Self-Regulated Learning. In: ZIMMERMAN, B. . S. D. H. **Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives**. [S.l.]: Taylor & Francis, 2008. Cap. 6.

COWIE, N. Observation. In: HEIGHAM, J.; CROKER, R. **Qualitative Research in applied linguistics: an introduction**. New York: Palgrave Macmillan, 2009. Cap. 8, p. 165-181.

CROKER, R. An Introduction to Qualitative Research. In: HEIGHAN, J.; CROCKER, R. **Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction**. New York: Palgrave Macmillan, 2009. Cap. 1, p. 3-24.

CRUVINEL, M.; BORUCHOVITCH, E. Regulação emocional: a construção de um instrumento e resultados iniciais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, jul./set. 2010. 537-545.

DEMBO, M. H.; EATON, M. J. School Learning and Motivation. In: PHYE, G. D. **Handbook of academic learning**. [S.l.]: Academic Press, 1997. Cap. 3, p. 66-99.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. Cap. 1, p. 15-41.

DÖRNYEI, Z. **Research methods in Applied Linguistics**. 5. ed. New York: Oxford, 2011.

EMILIO, E. R. V.; POLYDRO, S. A. J. Autorregulação da aprendizagem: fundamentos e implicações no contexto educativo. In: POLYDRO, S. A. J. **Promoção da Autorregulação da Aprendizagem: contribuições da teoria social cognitiva**. Porto Alegre: Letra 1, v. III, 2017. Cap. 2, p. 19-31.

FALTIS, C. Case study methods in research language and education. In: HORNBERGER, N.; CORSON, D. **Encyclopedia of Language and Education**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, v. 8, 1997. p. 145-152.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FLICK, U. **Introdução à metodologia da pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 52. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2015.

FRISON, L. M. B. Formação de professores: uma proposta de intervenção ancorada na Autorregulação da Aprendizagem. In: POLYDORO, S. A. J. **Promoção da Autorregulação da aprendizagem: Contribuições da Teoria Social Cognitiva**. Porto Alegre: Letra1, v. III, 2017. Cap. 12, p. 163-176.

GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. Como promover a autorregulação da aprendizagem de futuros professores? In: BORUCHOVITCH, E. **Aprendizagem autorregulada. Como promovê-la no contexto educativo?** 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2019. Cap. 6, p. 145-168.

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: GOMES, M. A. M.; BORUCHOVITCH, E. **Aprendizagem autorregulada: como promovê-la no contexto educativo?** Petrópolis: Vozes, 2019. Cap. 1, p. 19-38.

HOOD, M. Case Study. In: HEIGHAN, J.; CROCKER, R. **Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction**. New York: Palgrave Macmillan, 2009. Cap. 4, p. 66 - 90.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, C. E. T. D. B. Projeto político pedagógico do curso de Letras Espanhol. **https://www.ifb.edu.br/index.php/estude-no-ifb?id=4100**, Campinas, SP, 2016. Acesso em: 20019.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S.; POEHNER, M. E. Sociocultural theory and second language development. In: VANPATTEN, B.; WILLIAMS, J. **Theories in second language acquisition: an introduction**. 2. ed. Nova York: [s.n.], 2015. Cap. 11, p. 207-226.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. A. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Armed, 1999.

LEAVER, B. L.; M., E.; SHEKHTMAN, B. **Achieving Success in Second Language Acquisition**. Nova York: Cambridge University, 2005.

LEFFA, V. J. Aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, V. J. (). **Pesquisa em Língua Aplicada: Temas e Métodos**. 1. ed. Pelotas: Educat, 2006. p. 6-30. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Pesquisa%20em%20LA%20-%20completo.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

LOEWEN, S.; PLONSKY, L. **An A – Z of Applied linguistics research methods**. New York: Palgrave Macmillan, 2016.

LÓPEZ, S. F. Las estrategias de aprendizaje. In: _____ **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)**. 2. ed. Alcobendas: SGEL, 2008.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. V. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MCCASLIN, M.; HICKEY, T. D. Self-Regulated Learning and Academic Achievement: A Vygotskian View. In: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. **Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives**. [S.l.]: Taylor & Francis E-book., 2008.

MCCOMBS, B. L. Self-Regulated Learning and Academic Achievement: A Phenomenological View. In: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. **Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives**. [S.l.]: Taylor & Francis e-book, 2008. Cap. 3.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. Cap. 1, p. 9-29.

MOITA LOPES, L. P. D. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NILSON, B. L. **Creating Self Regulation Learners: Strategies to Strengthen Students' Self-Awareness and Learning Skills**. Sterling: STYLUS PUBLISHING, 2013.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 15 - 33.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. **Learning strategies in second language acquisition**. Londres: Cambridge University, 1990.

OMROD, J. E. **Aprendizaje Humano**. 4. ed. Madrid: Pearson Education, 2005.

ORTEGA, L. **Understanding Second Language Acquisition**. Nova York: Routledge, 2013.

OXFORD, R. Hero with a thousand faces: learner autonomy, learning strategies and learning tactics in independent language learning. In: HURD, S.; LEWIS, T. **Language learning strategies in independent settings**. [S.l.]: Multilingual Matters, 2008. Cap. 2, p. 25-40.

PANADERO, E.; ALONSO-TAPIA, J. ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. **Anales de psicología**, v. 30, p. 450-462, maio 2014.

PELLIM, T. Negociando identidades: Quando o aluno vira professor e o professor vira aluno. In: _____ **Emoções, reflexões e transformações de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas : Pontes, 2010.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da execução à regulação das Aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PERRENOUD, P. **Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica**. 4. ed. Mexico: Graó, 2011.

PINTRICH, P. R. Understanding Self-Regulated Learning. **New directions for teaching and learning**, outono 1995. 3-12.

POLYDORO, S. A. J. (Ed.). **Promoção da Autorregulação da Aprendizagem: contribuições da Teoria Social Cognitiva**. Porto Alegre: Letra 1, v. III, 2017.

- RALLIS, S. F.; ROSSMAN, G. B. Ethics and Trustworthiness. In: HEIGHAM, J.; CROKER, R. A. **Qualitative Research in Applied Linguistics: a practical introduction**. New York: Palgrave Macmillan, 2009. Cap. 13, p. 263-287.
- RICHARDS, K. Interviews. In: HEIGHAM, J.; CROKER, R. **Qualitative Research in applied linguistics: an introduction**. New York: Palgrave Macmillan, 2009. Cap. 9, p. 182-199.
- ROSA, M. V. F. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ROSÁRIO, P. et al. Programas de promoção da Autorregulação ao longo da escolaridade: estórias-ferramentas como motor da aprendizagem. In: VEIGA SIMÃO, A. M. V.; FRISON, L. M. B.; ABRAHÃO, M. H. M. B. **práticas, Autorregulação da Aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e**. Porto Alegre: EdIPUCRS, v. 10, 2012. Cap. 7, p. 180-207.
- ROSÁRIO, P.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. **Auto-regulação em crianças sub 10: projecto Sarilhos do Amarelo**. Lisboa: Porto, 2007.
- SAMPAIO, R. K. N.; POLYDORO, S. A. J.; ROSARIO, P. S. L. F. Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes. **Cadernos de Educação**, Pelotas, maio/junho/julho/agosto 2012. 119-142.
- SCHÖN, D. A. Formar Professores como Profissionais Reflexivo. In: NOVOA, A. **Os Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. Cap. 4, p. 77-91.
- SCHÜKLENK, U. Introdução à ética na pesquisa. In: DINIZ, D.; GUILHEM, D.; SCHÜKLENK, U. **Ética na pesquisa: experiência de treinamento em países sul-africanos**. Brasília: UnB, 2005. p. 31-44.
- SCHUNK, D. H. Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning. In: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. **Self-Regulated Learning and academic achievement: theoretical perspectives**. 2. ed. [S.l.]: Taylor & Francis e-Library, 2008. Cap. 4.
- SCHUNK, D. H. Autorregulación. In: SCHUNK, D. H. **Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa**. Tradução de Leticia Esther Pineda Ayala AYALA. 6. ed. [S.l.]: Pearson, 2012. Cap. 9, p. 399-443.
- SCHUNK, D.; ERTMER, P. A. Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. **Handbook of self-regulation**. [S.l.]: Academic Press, 2012. Cap. 19, p. 631-649.
- SILVA, A. L.; SIMÃO, A. M. V.; SÁ, I. Autorregulação da aprendizagem: estudos teóricos e empíricos. **Intermeio: revista do mestrado em Educação**, Campo Grande, 10, n. 19, 2004. 58-74.
- SIMÃO, A. M. V. D. V.; FERREIRA, P. C.; DUARTE, F. Aprender estratégias autorregulatórias a partir do currículo. In: SIMÃO, A. M. V. D. V.; FRISON, L. M. B.; ABRAHÃO, M. H. M. B. **Autorregulação da Aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologias e práticas**. 1. ed. Natal: EDUFRN, 2012. p. 23-51.

STAKE, R. E. Case Studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. p. 236-247.

WHITE, C. Language learning strategies independent language learning: an overview. In: HURD, S.; LEWIS, T. **Language learning strategies independent settings**. [S.l.]: Multilingual Matters, 2008. Cap. 1, p. 3 - 24.

WILLIAMS, J. P.; G., A. J. The Role of Metacognition in Teaching Reading Comprehension to Primary Students. In: D.J., D.; C., G. A. **Handbook of Metacognition in Education**. Londres: Routledge, 2009.

WINNE, P. H. Self Regulation learning viewed from models of Infomation Process. In: SCHUNK, D. H. **Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives**. [S.l.]: Taylor & Francis e-Library, 2008. Cap. 5.

WINNE, P. H.; PERRY, N. T. Measuring Self-regulated Learning. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R. Z. M. **Handbook of self regulation**. [S.l.]: Academic Press, 2000. Cap. 16, p. 531-599.

YIN, R. K. **Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 1994.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZIMMERMAN, B. J. A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. **Journal of Educational Psychology**, 81, 1989. 329-339.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. **Theory into Practice**, New York, 2002. 64-70.

ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In: BOEKAERTS, M. . P. P. R. . & Z. M. **Handbook of self-regulation**. San Diego: Academic, 2005. p. 13-39.

ZIMMERMAN, B. J. Goal Setting: a key proactive source of academic self-regulation. In: SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. **Motivation and self-regulated learning: Theory, Research, and Applications**. [S.l.]: Taylor e Francis, 2008. Cap. 11.

ZIMMERMAN, B. J. From Cognitive Modeling to Self-Regulation. **Educational Psychologist**, 2013. 135-147.

ZIMMERMAN, B. J. From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. **Educational Psychologist**, 2013a. 135 - 147.

ZIMMERMAN, B. J.; KITSANTAS, A. The Hidden Dimension of Personal Competence: Self-Regulated Learning and Practice. In: ELLIOT; J., A.; DWECK, C. S. **Handbook of Competence and Motivation**. New York: Guilford, 2005. Cap. 27, p. 509-526.

ZIMMERMAN, B. J.; MARTINEZ-PONS, M. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. **American Educational Research Journal**, Nova York, 23, 1986. 614-628.

ZIMMERMAN, B. J.; MARTINEZ-PONS, M. Construct Validation of a Strategy Model of Student Self-Regulated Learning. **Journal of Educational Psychology**, 80, 1988. 284-290.

ZIMMERMAN, B. J.; MOYLAN, R. A. Self-Regulation: Where Metacognition and Motivation Intersect. In: D.J.; J., D.; C, G. A. **Handbook of Metacognition in Education**. New York: Routledge, 2009. Cap. 16, p. 299-315.

ZIMMERMAN, B. J.; PALSEN, A. S. Self-Monitoring During Collegiate Studying: An Invaluable Tool for Academic Self-Regulation. **New Directions for teaching and learning**, outono 1995. 13-27.

ZIMMERMAN, B. J.; RISEMBERG, R. Self-Regulatory Dimensions of Academic Learning and Motivation. In: PHYE, G. D. **Handbook of Academic Learning**. San Diego: Academic Press, 1997. Cap. 4, p. 105-125.

ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. Reflections on Theories of Self-Regulated. In: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. **Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives**. 2. ed. New York: Taylor y Francis, 2004. Cap. 9.

ZMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H.; DIBENEDETTO, M. K. The role of self-efficacy and related beliefs in Self-Regulation of learning and performance. In: ELLIOT, A. J.; DWECK, C. S.; YEAGER, D. S. **Handbook of competence and motivation: theory and application**. 2º. ed. Nova York: Guilford, 2017. Cap. 17, p. 313-333.

7 APÊNDICES

7.1 Apêndice A – Entrevista - Andreia

- 1) Por que você decidiu cursar a licenciatura em espanhol? Você já conhecia a língua espanhola antes?

Eu estudei 5 anos espanhol no Centro de Línguas da Ceilândia. O primeiro contato que eu tive com o espanhol foi com uma professora brasileira. Eu gostei muito. O primeiro nível, A1, foi com ela. E no meio do semestre ela saiu, deixou a gente a gente e foi estudar na Espanha, fazer um curso. Então entrou uma professora argentina. Quando ela entrou todo mundo achou estranho, ninguém gostava e o pessoal reclamava. Por que ela tinha o espanhol diferente da outra professora. Quando a gente está ajudando as variações ali⁴⁹ eu me lembro desse choque que a gente teve. Porque ela falava totalmente diferente da professora anterior, às vezes a gente não entendia nada que ela falava. Eu cheguei em casa falei: “mãe eu vou desistir do espanhol porque, aquela professora, eu não entendo nada que ela fala”. E então minha mãe: “menina, deve ser o contato. Depois vocês vão acostumando com a professora. Continua”. Então eu insisti.

- 2) Que ano foi isso, mais ou menos?

Isso foi em oitenta e sei, oitenta e sete. Quando o centro de línguas da Ceilândia começou.

- 3) Não sabia que o CIL de Ceilândia era tão antigo.

Sim, foi o primeiro Centro de Línguas do DF, por que a gente tinha o Elefante Branco⁵⁰ mas ele foi criado pela Secretaria de Educação, com os professores da secretaria. e os professores de inglês da secretaria de educação se juntaram para criar um curso de inglês na Ceilândia. Nem era centro de línguas, era um curso de inglês com esse grupo de professores. Então depois eu entrei no curso de inglês. Quando mais tarde, depois de uns 2 semestres, 1 ano, e meio já chegou um professor de Francês, que aí ele abriu vaga para francês, só tinha uma turma de francês. Então chegou a professora de espanhol. Funcionava ali no CETE, na Ceilândia, o Centro de Educação do trabalho. Fica

⁴⁹ No semestre em que ocorreu a entrevista, o pesquisador na condição de professor do curso, ministrou a disciplina de Sociolinguística do Espanhol.

⁵⁰ Trata-se de uma escola pública de ensino médio do Distrito Federal. Ali também funciona uma unidade do CIL.

aqui na Guariroba. Era ali, o CIL funcionava em três salas. Quando abriu o espanhol, o francês não quis mesmo. Quando eu vi a professora no dia que você tá falando espanhol, eu pensei, “o quê? Que língua é essa? é bonita essa língua, diferente, eu quero aprender essa daí.” Aí quando abriu inscrição para o A1, minha primeira professora já chegou falando, “¿hola, qué tal?” aí todo mundo ficou... e eu pensei “eu acho que é aqui mesmo que eu vou ficar”. E aí eu fiz o semestre inteiro. Aí quando chegou a outra professora, todo mundo ficou com má vontade, eu também com vontade aí depois, que ela já pegou do meio do semestre para o final. E aí eu falei eu vou fazer isso, eu vou, eu disse que eu queria eu vou, eu vou aprender e aí, pronto, aí a gente ficou com a nova professora e foi levando as aulas. No outro semestre era com ela de novo, quando eu olhei lá o nome da professora, no A2, eu disse, “senão tem jeito vai ser com ela de novo”. Depois, no B1, chegou outro professor e eu fui fazer com ele. Ele era brasileiro, né, então, aí pronto quando eu cheguei na sala com ele, que diferença! Assim, a gente ganha mais animo com a língua, eu aprendi, eu comecei a entender a língua, porque acho que é por causa da outra professora, que a gente estava rejeitando, rejeitando...

4) Tinha uma barreira ...

Tinha, e o professor novo, ele começou a explicar os conteúdos, começou a dar a atividade, com textos pequenos para a gente ler, identificar as estruturas, eu comecei a aprender espanhol. Ali aprendi espanhol, e eu falei “eu vou ficar eu vou continuar”. E aí cada vez que aprendia eu queria aprender mais e ia, me aplicava, fazia as atividades, ficava até altas horas fazendo atividade de espanhol praticando, praticando, e graças a Deus fui passado no semestre. Fiquei dois semestres com ele. Quando chegou no seguinte, era aquela professora, de novo. Mas aí, eu já estava vacinada dela. Porque os níveis mais altos eram com ela. O professor dava até o B1.

5) Mas, então, você acha que fez espanhol por conta do CIL?

A oportunidade que eu tive de fazer espanhol e inglês foi o Centro de Línguas.

6) Mas a licenciatura mesmo, porque você decidiu cursar?

Exatamente porque eu já tinha esse conhecimento espanhol, então, eu imaginei que esse conhecimento que eu tenho é pouco, eu quero me aprofundar na língua. E como é que eu vou fazer isso?! no curso de licenciatura porque ele tem um tempo maior e eu vou aprender também a dar aula de espanhol, eu quero dar aula.

7) Dentro da licenciatura você se considera uma aluna motivada?

Sim, meu intuito sempre foi o espanhol. A primeira vez que eu entrei na faculdade, eu entrei na Católica⁵¹, que tinha português e espanhol, e eu só fiz porque eu era a dupla habilitação e eu só fiz porque tinha espanhol, eu não tinha interesse em português. Então, por causa do trabalho, eu tive que sair de lá porque ela não oferecia a licenciatura em dupla habilitação à noite. Porque, eu estudava durante o dia do jeito que eu faço aqui, tenho a liberação para trabalhar em um período e estudar no outro. Só que estava muito difícil porque eu estudava que eu estudava aqui em Taguatinga, tinha que ir para a Asa Norte, não estava almoçando, jantava muito tarde ou não jantava. Estava começando a afetar a minha saúde. Eu falei: “vou ter que mudar” Fui na Católica, não tinha Licenciatura em espanhol à noite. Fui buscar outras instituições que tivessem espanhol. Só tinha na Católica. Aquilo muito comigo não tanto que eu fiquei eu ia empurrando, empurrando...

8) É uma vontade desde a época do CILC...

Sim, não sei o que é. Eu estudei inglês, já tinha visto no ensino médio, estudava lá no CILC, para você ver que eu gostava. Mas quando eu ouvi o espanhol, parece que vem um negócio assim você entrou e em mim não saiu mais. Aquele som que eu não entendia, mas que mexeu comigo e nunca mais saiu. Tanto que eu gosto de inglês, mas por causa do espanhol, eu nunca mais estudei.

9) Então você estuda espanhol pela língua em si?

É a língua, é ela que me atrai. Eu fui fazer Português na FAJESU porque não tinha espanhol. Mas eu falei “não vai dar certo, eu não gosto, não é o português que eu quero”. Aí eu entrei no curso e fazendo... eu não sei é, também, o que os professores fazem, isso envolve a gente. Eu comecei a pensar em desistir, mas eu falei: “não eu estou estudando coisa que eu não quero...”

10) Então você tá na católica com a dupla habilitação, que não terminou, depois que foi para o português que você se formou e agora está terminando a segunda graduação.

Sim. E eu fiz o curso de português e, por incrível que pareça, eu gostei. Porque eu também penso assim, se eu consigo estudar uma língua que eu nunca vi, eu tenho que

⁵¹ Universidade Católica de Brasília (UCB).

estudar minha. Porque eu não aprendo a minha?! Eu tenho que aprender a minha. Aí fiz e falei, pronto meu sonho acabou. Então um dia, no site, apareceu um anúncio do IFB as inscrições abertas para cursos superiores. Achei o curso para licenciatura espanhol e entrei como portador de diplomas. Estava tão empolgada que me esqueci até de te perguntar o endereço.

11) Você é de qual turma?

Sou da turma de 2014. Entrei com ele com aquela turma, mas por causa das disciplinas que eu deixei para trás me passaram. Eu não consegui por causa de horário de trabalho, ter que conciliar o trabalho com o curso, eu perdi muito, tanto é que eu estou um semestre a mais por causa disso.

12) Pelo menos foi pouco tempo...

Graças a Deus. Falei para minha chefe, “você precisa me ajudar me ajudar, eu consegui o curso que eu queria, finalmente, bem aqui do lado e eu não preciso pagar. E eu não deixar meu curso por causa de trabalho”. E então ela fez um horário. No decorrer do curso, quanto mais eu entrava no curso, mais queria ficar.

13) Você considera seu rendimento de espanhol bom?

Sim. Queria que fosse melhor. Em algumas disciplinas eu tenho boas notas, assim eu, queria que fosse assim tudo igual assim, tudo dez.

14) Mas são boas. Por quê?

Não é o ideal que eu queria porque eu trabalho, eu estudo e aí eu não tenho mais tempo para me dedicar às atividades como eu queria. Eu vejo meus colegas que [...] não trabalham, só estudam e vejo que ele tem uma aplicação maior. E eu sinto, assim, que as minhas horas de estudo a minha dedicação não é aquela que deveria ser, queria ter mais tempo para estudar porque eu estudo à noite.

15) Mas você não as considera boas?

Considero boas, mas queria fosse o ideal, melhor. Como eu não tenho mesmo tempo que a gente quer, que a gente nunca tem também né?! Eu procuro o máximo possível me esforçar e aí eu acabo tirando aquele oito e meio aquele sete, como a professora me deu agora, que quando eu olho fico, assim, chateada. Eu sei que eu tinha

que ter um tempo a mais, mas eu não tenho este tempo preciso criar. Eu e eu vou estudar naquelas horas que eu tenho no sábado e no domingo à noite, quando eu chego do serviço, eu sento lá no computador fazer as atividades. Eu sei que tinha que ter mais tempo para me aplicar mais. As minhas notas são boas porque, mesmo não que tenha tempo, eu não vou deixar de fazer uma tarefa. Eu entrego as minhas tarefas, eu não deixo de estudar de ler os meus textos. Eu leio às vezes fico até altas horas lendo para fazer uma prova, para fazer uma atividade, mas, eu sei que por causa disso, o pouco tempo, às vezes eu não tenho as notas que eu queria.

- 16) Então e já que você tá falando já que você tá falando de aprendizagem, quando você tem uma tarefa para fazer, como uma atividade, uma avaliação, como você faz? Como você estuda?

Eu estudo em casa, a maioria das vezes, no final de semana eu estudo em casa às. Às vezes à noite, a maioria das vezes eu venho aqui para biblioteca estudar. Fiz meu TCC quase todo lá. Porque aqui na biblioteca tem livros, e aí às vezes eu preciso de um livro aí eu venho na biblioteca eu vou lá, pego o livro, leio, complemento ali minha ideia e já deixa o livro ali.

- 17) E na sua casa como é? Você tem um espaço? Como é?

Sim. eu tenho uma mesa grande lá em casa, tenho um computador. Eu gosto de estudar de manhã. Sábado, domingo, termino de tomar café, sento, vou fazer as minhas atividades. Eu olho o que que eu tenho que fazer. Se tenho tarefa para fazer, tem que fazer um estudo dirigido, eu sento, pego o livro, vou ler, leio, depois é que eu sempre vou escrever. E aí esse tempo, eu vou até meio-dia. Aí eu paro que sábado e domingo eu tenho eu tenho tempo. Esse semestre, com a Residência, eu chego na residência, vou almoçar, dou um descanso, aí eu sento na minha mesa lá e aí eu trabalho. Se eu começar umas três, eu vou até umas dez, onze horas da noite, aí eu paro, faço um lanche, aí eu vou dormir.

- 18) Então você estabelece um tempo de estudo.

Sim, porque nesse tempo eu faço tudo que eu tenho que entregar na semana eu faço ali, Sábado aí eu paro, ali às onze horas, e quando é domingo eu tenho mais tempo não tem não dá para ir ao centro de manhã ali na minha mesa, já deixo meus papéis, na minha mesa do mesmo jeitinho onde eu parei, aí eu continuo as tarefas. Leio, faço as

tarefas se tem que enviar, eu já envio, e então eu termino. Se não deu tempo de terminar ali, eu deixo para semana aí na semana à noite eu chego do serviço umas 7:30 e 8 horas aí eu vou jantar, faça um lanche. Aí eu sento de novo, então começo de 8 horas, aí eu vou até umas 11 horas. Às vezes, dependendo da atividade, meia-noite uma hora da manhã, fico sentada lá, estudando, fazendo tarefa. Então, faço assim na semana porque aí na semana já tenho outras tarefas também, também. Aí eu estava fazendo aquelas para entregar na semana tarefas que eu tenho.

19) E você usa aqueles blocos de notas adesivas, ou coisas assim? Ou somente faz a leitura...?

Eu faço a leitura e vou escrevendo, me ajuda a memorizar mais quando eu escrevo. Eu vou lendo e vou anotando, principalmente quando tenho que fazer fichamento. Eu pegando aqueles pontos e vou escrevendo, anoto tudo e aí depois eu vou digitar, escrever o texto como eu quero. Mas eu sempre escrevo, se eu estou lendo, estou escrevendo alguma coisa para não esquecer, porque às vezes eu tô lendo ali e aí tem um temazinho, aí para não esquecer eu coloco do lado “esse parágrafo está falando disso aqui”.

20) Eu vou ler algumas ações utilizadas como forma de aprendizagem e você vai me dizer se você se lembra se você utiliza ou não. Por exemplo, Repetição, no caso espanhol, você repetir a língua que parte dela para poder internalizar você tem esse costume...

Faço.

21) você usa livro, dicionário as coisas?

Uso, sim.

22) A gente estava falando de leitura, certo? você faz fichamento? Ou é por orientação da atividade?

Não, o fichamento eu só faço por orientação da atividade.

23) Mas você faz algum tipo de reconstrução daquele conteúdo para poder entender? Por exemplo no caso de espanhol, professor está explicando sobre determinado tempo verbal, você tenta reorganizar aquela informação de modo que fique mais claro para você?

Faço, quando eu chego em casa, eu pego aquelas estruturas e vou anotando. Às vezes os professores estão falando e eu vou anotando do lado. O professor falou que essa estrutura se junta com essa, e coloco ali: “junta a + b”. Umás coisas que só eu entendo.

24) Substituição: selecionar alternativas aproximadas planos realizados ou frases diferentes para realizar uma tarefa de língua. Por exemplo quando você tá aprendendo tá praticando a língua que você não sabe uma palavra você buscar outra que já percebeu isso vou ter que seja semelhante para poder te ajudar nesse processo?

Não. Às vezes eu já vou direto buscar o significado. No dicionário, olhar o que que era o significado da palavra.

25) Faz resumo?

Não. Só quando é para apresentar trabalho.

26) Transferência? Usar conhecimento linguístico anterior para facilitar as tarefas de da língua portuguesa

Procuro não fazer. Por que já tive várias pessoas que me disseram para não traduzir, não fazer essas coisas, não tenta comparar com o Português porque porque depois dá errado. Aí eu procuro não fazer isso. Eu procuro entender a língua pela língua, mesmo

27) inferência usar a informação disponível para adivinhar os significados usar entendimento de usar itens no idioma desconhecidos associado a uma tarefa de língua para preencher informações faltantes.

Eu nunca parei para pensar que é isso

28) Quando você tá aprendendo a língua em sala de aula por exemplo você tem problema hein pedir ajuda? Você pergunta Professor? Você faz perguntas tranquilamente para esclarecer aquele conteúdo na sala de aula?

Não tenho problema, faço sim, perguntas.

29) No caso você pede ajuda para ele ou para os colegas?

Para os dois os dois.

30) você tem problema com ansiedade para aprender espanhol? você de alguma forma se sente ansiosa ou inibida você acha que é um sentimento negativo aí que pode interferir na sua aprendizagem?

Eu acho que agora já controlei um pouco, mas já tinha muita ansiedade.

31) Como é que vai fazer para controlar, ou como você faz para controlar a ansiedade?

Eu procuro diminuir o ritmo. Antigamente, eu comecei, eu queria abarcar o mundo, queria saber tudo. Agora, só vou fazendo aquilo que os professores estão fazendo ali. Eu sego as orientações das disciplinas.

32) Mas você tem problema de ter vergonha de falar em sala de aula?

Não, eu falo. Às vezes o professor corrige, eu vou prestando atenção. Ela fala, eu corrijo, e assim vai.

33) Como você monitora a sua aprendizagem? Como você avalia que você está progredindo?

Pelas notas.

34) Você não tem nenhum registro, um diário, algo assim?

Não faço. Eu sei que tem gente que faz. Mas eu não consigo.

35) Mas você já tentou?

Eu nunca tentei. Eu tinha uma colega que fazia isso, na licenciatura de Português.

Eu não sei eu não sei se consigo um caderninho só para fazer as minhas anotações, mas eu faço as minhas notas no meu caderno da disciplina da professora.

36) Enquanto estudante você tem algum comportamento que você gostaria de melhorar ou mudar? Como inibição...

Ah, o meu problema é o contrário. Eu tenho até problema para fazer trabalho em grupo. Eu já fico logo: “gente, vamos, que horas nos vamos nos reunir, vamos fazer o trabalho”. Eu tenho um problema sério com isso.

37) Mas você considera isso ruim? Gostaria de modificar?

As vezes eu vejo como defeito, o pessoal, muito tranquilo, muito calmo. Aquilo me incomoda. Não sei se é ansiedade demais. Mas é porque, quando eu não tenho tempo de fazer as coisas, eu vou olhando os horários que eu tenho. Tem gente que tem a

manhã inteira. Eu não tenho. Então eu tenho que aproveitar o máximo para reunir, para fazer o trabalho com o pessoal.

38) Existe algum conteúdo de espanhol que você não goste?

Não é que eu não goste. Eu gosto de tudo que tem no espanhol, mas eu acho que a linguística é o meu calcanhar de Aquiles. Eu queria ter um tempo só para estudar Linguística, para ver se eu consigo simpatizar com ela.

39) E por que você acha que isso acontece?

Eu acho muito complexo, são muitos detalhes. Talvez, se a gente tivesse mais disciplinas, eu ia ter um pouco mais de tempo com ela, e aí talvez a minha antipatia passasse. É a única coisa que eu não gosto.

40) Quando você vai planejar as aulas você costuma pensar na motivação dos alunos para aprender espanhol?

Sim, eu até, eu até falei para minha colega de residência que a gente não pode fazer uma aula chata. Vamos pensar em umas atividades bem legais para movimentar esse menino, para eles conversarem. Vamos pensar nos conteúdos, passar para eles, mas vamos deixar eles falarem também. Eu penso nisso, de ter uma aula motivadora, que eles possam aprender de uma forma mais leve. Aí eu levo eu levo o joguinho. Na turma do FIC passado, eu levei joguinho para eles, a gente fez bingo, trava-línguas, também

41) agora voltando a você como aprendiz tá você costuma pensar sobre a sua amizade você já parou para pensar em algum momento você tem esse costume de pensar como é que você aprende?

De vez em quando eu penso. Eu fico olhando os outros em volta, fico pensando nos alunos, vejo o trabalho deles apresentando e eu fico pensando assim na minha na minha aprendizagem.

42) Então você acha que pensar sobre isso pode útil como aluna?

Sim. Bastante. Como o professor tem que refletir sobre a sua prática, o aluno também tem que refletir como ele está aprendendo. Por que às vezes o aluno tira nota baixa e culpa o professor. Mas a responsabilidade é do aluno. Quem tá aprendendo não é

ele? O professor já sabe. A gente tem que fazer essa reflexão também para mudar. O ser humano é o único ser que consegue fazer isso, pensar e mudar.

43) E você costuma fazer isso, então?

Tento. E na medida que eu consigo, eu mudo minhas atitudes, também, porque eu tenho que aproveitar o máximo. E eu não quero sair meio professora, eu procuro absorver o máximo que eu posso de tudo que tem aqui. Eu acho que eu vou ficar muito frustrada se alguém disser que eu sou meio professora, eu vou ficar muito chateada com isso.

44) você já ouviu falar de um termo chamado estratégias de aprendizagem? Já estudou sobre isso?

Já ouvi falar. Mas eu nunca estudei sobre isso. Mas estratégias de aprendizagem é você ter... vamos supor, método para aprender, de alguma forma. Buscando na internet, por meio dos livros, dicionário, não sei, criar uma forma de aprendizagem. Paralelo ao curso eu vou criando um meio de estudo. Como um curso de espanhol que eu busco para enriquecer o que eu estou aprendendo na licenciatura. Porque às vezes é muito tempo é curto não dá. Meu TCC, eu apresentei vinte vezes para minha para minha irmã.

45) Pense em uma situação acadêmica que te trouxe alguma emoção negativa, já aconteceu alguma vez dentro do curso?

Não... uma apresentação em grupo que eu fiz eu queria que você faz de um jeito totalmente diferente, não deu certo. Eu fiquei chateada porque a gente que a gente já tinha feito tudo e quando chegou na hora de apresentar faltaram duas pessoas, ficaram só três e o trabalho ficou parecendo a gente não planejou. Eu fui para casa pensando o professor devia estar pensando que a gente havia feito o trabalho dois minutos atrás e foi apresentar porque não funcionou nada.

46) Como você lidou com isso?

Eu fiquei uma semana inteira pensando naquilo. Eu estou trabalhando e, de repente eu penso lembro da apresentação, aí eu volto para o trabalho. Daí eu fico uma semana. Na semana seguinte, já começou aparecer o trabalho, e aí, tá bom esqueci. Porque eu tenho que desocupar a mente para o próximo trabalho que eu tenho que fazer. Mas até hoje eu lembro desse dia. Quando eu vou apresentar trabalho eu penso: “tomara que não aconteça igual àquele dia”. Mas não foi raiva dos colegas, é comigo mesma. Eu

quero fazer as coisas, mas eu quero que dê certo, eu quero saia cem por cento. Quando sai cinquenta, sessenta, setenta, eu já começo... minha irmã fala que isso aí é complicado, porque, quando as coisas dele não dependem da gente, você querer a perfeição dos outros aí é complicado. Ninguém é igual. Mas, eu fiquei chateada comigo.

47) A última a última pergunta com relação ao essas questões emocionais você costuma trabalhar isso com seus alunos?

A primeira atividade que eles tiveram que apresentar foi uma atividade em grupo, que eles tinham que apresentar um mapa mental. Antes, quando eu falei como era o trabalho, eles começaram a dizer que iam dar conta. Então eu já comecei falando: “gente, é normal, nós estamos entre colegas, não tem porque ter receio, vergonha”. Porque eu tenho esse problema quando eu vou apresentar trabalho. Eu tenho que fazer esse trabalho na minha cabeça uns quinze dias antes. Eu tenho que passar. Se eu não fizer isso, eu não vou ganhar nota, então, de qualquer forma, eu vou ter que ir lá, falar, fazer. Ninguém vai poder fazer por mim.

48) Então, de alguma forma você tenta passar isso para eles.

Sim, eu imagino que eles devem passar por essa mesma angústia. Até porque tem pessoas ali que me disseram que já estudaram faz muito tempo, tem muitos que não tem essa rotina de escola, de sala de aula. Então, eu tento fazer isso para eles, para eles entenderem um pouquinho que a gente se importa, que a gente está vendo, que eu sei que é difícil ficar ali. Eu digo para eles: “olha, gente, eu sei que é difícil estar aqui, porque você também para mim não é fácil, estar lá na minha sala quando vou apresentar trabalho, não é bom. Eu entendo como é essa realidade, sua tá nervosa e aí você faz seu exercício de respiração, respira. Então eles apresentaram o trabalho. Durante a apresentação da aluna, eu estava nervosa, eu procurei não falar, porque eu imagino que se eu falar, ela vai ficar mais nervosa. Aí depois, quando terminou tudo, numa aula seguinte, eu fui falando para eles algumas coisas que não estavam que não estava de acordo, que eles não apresentaram no mapa mental, algumas coisas que estavam corretas. Mas eu sempre falo com eles, quando eles vão apresentar e dizem que não conseguem. Eu digo: “respira, olha lá para a parede e apresentam”. E eles vão e apresentam.

49) Você estabelece algum tipo de autorrecompensa?

Eu faço, quando eu termino, eu dou uma volta no shopping, vou tomar um sorvete.

7.2 Apêndice B – Entrevista – Luísa

- 1) Por que você decidiu cursar a licenciatura de Letras – Espanhol?

Na verdade, eu não decidi cursar. Eu tinha chegado aqui em Brasília e não estava estudando nem trabalhando. Então eu recebi uma ligação do IFB, na verdade, minha mãe recebeu, e foi ela que desenrolou para eu fazer o curso. Mas não era o que eu queria e não fui eu que busquei.

- 2) E você já conhecia o espanhol antes?

Já tinha tido aula de espanhol no ensino médio. Mas estava preocupada mesmo em passar no ENEM. Conhecimento mesmo, profundo da língua, eu não tinha.

- 3) você se considera uma aluna motivada na universidade?

Hoje sim, mas no começo, não. Primeiro, porque eu não queria fazer esse curso, então, eu o fazia para passar o tempo, mas quando foi na metade do curso eu tranquei e depois eu voltei mais motivada porque eu queria fazer.

- 4) Como você encontrou essa motivação?

Eu percebi que quando eu parei parece que foi quando eu mais aprendi o idioma. Eu não sei se eu tinha guardado tudo o que eu já tinha visto e, sei lá, parece que desenvolveu, não sei.

- 5) Na verdade, parece que você, então, percebeu isso quando você parou o curso.

Isso, aí eu fui pegando gosto pelo idioma e então fui ver como fazia para terminar.

- 6) Talvez porque, como você estava em um volume de estudos muito grande, não tivesse essa capacidade de percepção, e aí, quando você para e fica um pouco distante você observa esse progresso.

Sim, e também devido ao fato de eu buscar coisas que eu queria, como livros ou series em espanhol, não que as pessoas queriam que eu aprendesse, naquela velocidade.

- 7) E quando você ainda de alguma forma, está desmotivada, como você faz para buscar uma motivação para continuar no curso?

Eu vejo no final, o que eu posso ter de benefício. Por exemplo, eu me imagino trabalhando na área, recebendo bem. Então, para mim é o que mais me impulsiona.

8) Nas disciplinas de espanhol, você considera o seu rendimento é bom?

No começo da graduação minhas notas não eram boas, inclusive eram as minhas piores notas porque eu não conseguia me conectar com o idioma nas aulas, eu não conseguia aprender nem conteúdo gramatical. Então minhas notas eram horríveis. Mas quando eu voltei nessa segunda fase, eu tenho notas excelentes.

9) E antes, porque você acha que não conseguia?

Primeiro, porque eu estava vinco do zero. Eu não sabia, mesmo, nada de espanhol. Eu só sabia que existia espanhol para alguma coisa, mas eu não sabia nada. Eu não tinha onde estudar, não podia fazer curso fora, porque as pessoas falavam assim: “você só vai aprender quando você fizer fora”, então eu peguei aquilo para mim. Mesmo assim, ainda tentei, mas não rolou.

10) E depois voltou mais motivada.

Sim, quando eu voltei, voltei querendo fazer, ai é outra história.

11) Você associa o aumento das suas notas ao aumento da sua motivação?

Sim, com certeza. Porque eu só estudo para espanhol porque eu quero, porque eu gosto. Não é nem por que tem que fazer prova nem nada disso.

12) Pense em um conteúdo de espanhol ou atividade que você não gosta e me diz porque você não se sente motivada a aprender estudar esse conteúdo, se é que ele existe.

Da disciplina de espanhol eu ainda não identifiquei nenhum aspecto da língua que eu não goste. Até as coisas que são chatas, como semântica e pragmática, eu gosto. Ainda não achei um conteúdo que eu diga que eu não goste. Mas tem outras disciplinas na graduação, por exemplo, as de coisas que eu não aprendi antes como base, por exemplo, escrever textos teóricos, eu não tenho ânimo para fazer. Faço porque é o jeito.

13) Pensando em você como professora, você costuma pensar na motivação dos seus alunos para aprender espanhol?

Não, quando eu planejo as minhas aulas, eu penso, primeiro, no conteúdo que eu

tenho que aplicar, porque eu tenho uma lista de coisa para fazer e geralmente com pouco tempo. Então eu penso mais no conteúdo e como eu vou aplicar na maneira mais simples para que a maioria entenda.

14) Mas você já parou para pensar porque você escolhe esse foco de conteúdo?

Eu acho que é porque, como eu ainda não tenho muita experiência como professora, eu ainda não tenho uma metodologia de trabalho. Então eu penso que dessa maneira, para mim é mais fácil de elaborar do que seu pensar neles eu começo a ficar preocupada porque eu vou agradar a uns e não vou agradar a outros. Eu já sei o que a maioria gosta. Mas você entra e você faz o que te mandam.

15) Como você aprende? Você tem um método específico?

Meus estudos são baseados principalmente na observação em sala de aula. Eu Presto muita atenção no que se faz em sala de aula, no que o professor fala, no que o professor escreve, nos slides, tudo, eu presto muita atenção. E daí eu guardo isso. Eu só sento mesmo para as coisas que eu não entendi, que não aprendi, que para mim não ficou claro. Mas, para ficar em casa, sentada, duas horas estudando, eu não faço.

16) Mas você estuda em casa?

Sim, estudo. Principalmente as coisas que eu acho mais difíceis, quando tem textos enormes para ler e aí vou ter que fazer anotações e tal. Mas não é regradinho, não, tipo, tal hora, tal dia. Não tenho isso.

17) Então você não estabelece um plano, não estabelece um objetivo?

É basicamente o que eu tenho que fazer para hoje. Eu sento e penso.

18) Se for uma leitura, você vai ler o texto inteiro, se for algo de gramática...

Eu organizo por disciplina, por exemplo, vejo que tenho de Espanhol V para estudar e faço.

19) Nesse processo, com você trabalha?

Geralmente eu uso cores, então eu uso sempre lápis de cor, canetinhas para diferenciar as coisas que eu estou estudando. Por exemplo, se eu estou estudando um texto e ele tem várias ideias diferentes, eu uso uma cor para cada ideia, daí eu vou mesclando. E então, quando eu tenho que estudar para uma prova ou algo assim, eu leio de acordo com as

cores. Por exemplo, eu vou ler direto o que está em amarelo, porque eles estão todos relacionados. E assim eu faço com todas as outras coisas, inclusive com documentos digitais deu super certo, porque, como eu já fazia no papel, eu só adaptei.

20) Alguém te ensinou ou foi você aprendeu sozinha?

Eu “aprendi sozinha”, por que eu percebi que os professores, quando usavam cores no quadro para a mesma coisa, eu fazia associação direta.

21) E aí você adaptou para o seu processo de aprendizagem.

Sim, o que eu gosto eu levo para mim.

22) Você costuma pensar sobre como você aprende?

Quando eu comecei a faculdade foi que eu vi que cada um tem a sua estratégia. Mas essa coisa de observar o professor e a sala de aula sempre foi minha. Eu sou uma pessoa muito observadora e isso eu carreguei para os meus estudos.

23) E você considera ter essa percepção, essa consciência.

Tenho, inclusive, como eu sempre fui muito observadora, eu via a maneira como eu aprendia desde pequena. Por exemplo, isso de observar eu sempre usei. As cores, eu fui pegando do ensino médio para cá. Então, eu sempre pensei na maneira como melhorar para mim.

24) Então você acha isso importante para o aluno, pensar sobre isso?

Eu acho importante, porque você está se beneficiando.

25) Se isso é importante, você busca desenvolver isso nos seus alunos?

Com os meus alunos, geralmente eu só ensino para eles como eu aprendo. Eu nunca me preocupei em pensar como eles aprendem, até porque são muitos alunos.

26) Mas não seria como você imaginando como eles aprendem, mas eles imaginado como eles aprendem.

Ainda não pensei nisso, não. Isso é importante, porque eu posso estar com outras pessoas no mesmo lugar que eu estava.

27) Você monitora de alguma forma a sua aprendizagem de espanhol? Como você avalia que progride?

Eu uso muito o feedback das outras pessoas, seja dos professores, dos outros colegas. Tudo o que dizem para mim, conta para eu saber se estou indo bem. De certo que eu já sei as coisas que eu faço. Eu leio muito, estudo muito. Mas o feedback dos outros conta muito para mim.

28) Mas você não tem nenhum tipo de diário de aprendizagem?

Não

29) Você estabelece algum critério de tempo para os seus estudos?

Não, eu pego por disciplina e aí eu vejo o que eu tenho que fazer e vou fazendo. Por exemplo, se começar, por exemplo, quatro horas da tarde, eu vou até onde meu cérebro aguentar.

30) Enquanto estudante, você algum comportamento que gostaria de mudar ou melhorar?

Eu tenho. Eu percebo que eu procrastino muito as coisas que eu tenho dificuldade de fazer. Então, eu vou deixando até o último minuto, quando não dá mais, eu faço no desespero e não sai bom, não fica legal.

31) Porque você acha que isso acontece?

Porque geralmente eu tenho preguiça de fazer as coisas que eu tenho dificuldade. É difícil de dizer isso, mas é verdade. Eu paro e penso assim: “eu tenho que fazer uma coisa que eu não sei fazer”, aí eu já vou colocando vários empecilhos na minha cabeça: “não... depois, depois eu vejo isso.”

32) Então, tem um pouco um medo de errar, né?! De tirar uma nota baixa...

De reclamarem...

33) Você já antecipa os resultados de forma negativa.

Ansiedade, fico ansiosa pelas coisas, tipo: “não, não quero ver isso”.

34) Você já ouviu falar em estratégias de aprendizagem?

Já. Esse nome, especificamente eu aprendi aqui na faculdade.

35) O que você entende por estratégias de aprendizagem?

É o aluno perceber a maneira como ele gosta de aprender, que ele percebe que para ele facilita a vida dele. Ai ele pega aqueles pontos e vai trazendo para dentro do estudo dele, para se beneficiar.

36) Eu vou falar algumas estratégias e você me diz se você utiliza.

Repetição. Tomada de nota, agrupamento. Substituição. Elaboração.

37) utilização de referências

Não eu não faço muito isso não de ficar voltando.

38) Nem as suas próprias anotações? você confia muito na memória né, você falou...

Eu anoto muito e aí eu volto assim quando tem que fazer prova aí eu tenho que voltar

39) mas ao longo da disciplina você estuda ou só quando tem alguma avaliação?

Não ao longo da disciplina eu estudo, se não tem dado, né. É muito material.

40) tomada de notas

anoto muito.

agrupamento faço dedução e indução consciente substituição elaboração face resumo não faço muito não porque requer que eu tenho mais trabalho e assim eu acho que eu confio muito na minha memória porque eu não gosto de ficar fazendo trabalho.

41) uma curiosidade você acha que você vai ter sua memória para sempre?

Eu espero que ela funcione muito bem até o final da minha vida porque eu conto muito com ela.

42) Mas como você sabe que ela funciona porque se você esqueceu você não vai saber se ela funciona.

Mas ela funciona eu tenho uma memória muito boa às vezes até eu fico chocada. Porque eu acho que como tem a gente tem essas diferenças individuais, eu sempre fui muito observadora, eu observo tudo e essa capacidade minha de

observar me faz reter coisas com mais facilidade, tanto é que eu não gosto que alguém converse perto de mim quando eu estou aprendendo, quando eu estou prestando atenção em alguma coisa, porque aquilo vai falhar vai dar choque e eu não vou lembrar. Então, você perguntou se eu tinha um lugar específico para sentar eu sempre sento mais “isolada” porque eu preciso trabalhar a minha memória concentração.

43) Em sala de aula você comentou que se você senta perto de alguém que conversa muito você se afasta...

Eu evito, tanto é que nas primeiras aulas eu já observo a turma, eu já observo tudo e aí eu já me sento nos lugares estratégicos.

Tradução?

Não muito

Transferência?

Acontece de vez em quando. Pragmaticamente eu faço transferência, tento fazer.

Tanto é que eu não uso dicionário justamente fazendo essas referências.

Quando você vai aprender, você tem dificuldade para pedir ajuda?

Eu peço, mesmo. Não tenho dificuldade de dizer que eu não sei.

Com relação as estratégias de aprendizagem você tenta passar para os seus alunos de alguma forma já pensou nessa questão?

Agora estou pensando, depois dessa conversa, estou pensando.

A gente está indo para ali no lugar de professor, a gente não está sendo avaliada, então é muito desesperador. Três anos atrás eu teria surtado, teria enlouquecido, falado “não é para mim”. Hoje, como eu me vejo como professora, como já tenho esse raciocínio, a única coisa que eu penso seria muito legal ter alguém, para dar uma direção. Eles agem como se a gente fosse colega de trabalho.

44) Você tem problema de ansiedade para aprender ou para ensinar?

Para aprender, hoje, eu não tenho tanto problema de ansiedade. Para ensinar, eu

já tenho um pouco. Eu não tenho esse tipo de educação, eu realmente não sei trabalhar meu emocional. Então, eu fico mesmo desesperada. Eu choro, me desespero.

45) você passou por esse problema na primeira metade do seu curso. Você não busca trabalhar isso com seus alunos?

Nunca pensei, não. Nunca realmente tinha pensado neles assim. Sempre penso em mim, como eu me sinto. Já estou em duas turmas de FIC nunca pensei neles.

Porque eles também podem ter isso, você for parar para pensar existem pessoas que são mais inibidas, por exemplo.

Isso eu trabalho, sim, eu sempre trabalhei. Por exemplo, se eu peço para eles para falar em alguma coisa e eu direciono, se eu percebo que está errado e mais uma pessoa errou eu já faço uma brincadeira, eu solto uma gracinha, também era assim, que eu também errava. Eu sempre solto de um jeito que eles tentem se ficar comigo. Porque eu percebo assim, quem é autoridade na sala? Sou eu. A partir do momento que alguém ri, eu ainda sou autoridade. Então, eu me equiparo a ele. Eu me equiparando-a ele, os outros vão me ver como iguais e aí tá bom. Isso eu sempre fiz, porque era justamente o que me incomodava. Era eu errar, aí eu já estou vendo que o outro colega tá me julgando e o professor apoiar a ele e não a mim. Eu gosto de fazer com que eles sintam que eles estão no mesmo barco e que eu estou dentro do barco com eles. A única coisa que eu quero é fazer ajudá-los com idioma porque eu também já saí do lugar que eles estão. E essa questão de preparado lá atrás é o meu Norte até hoje porque eu me lembro de tudo, de todo o meu sofrimento, do porquê das coisas e aí vou trabalhando isso em mim, para não repetir.

Quando você está estudando, você estabelece algum tipo de auto reforço? Você por exemplo estabelece recompensas se você alcançou um jeitinho ou algo assim?

Não eu só me sinto feliz, mesmo. Principalmente quando eu desenvolvendo algo que eu gosto. Por exemplo, antes eu tinha muita dificuldade em falar o espanhol em ouvir, enfim. Aí eu comecei a gravar eu lendo e ouvindo. Então, eu escutava meus próprios erros. Então para mim, quando eu aprendo, eu me sinto extremamente feliz. Fico me sentindo o máximo.

Você escreve bilhetinhos automotivacionais, coisas assim?

Eu escrevo eu coloco em português, em espanhol, colo pela casa inteira você “vai conseguir vai, dar certo”, até na geladeira.

7.3 Apêndice C – Entrevista - Renata

1) Por que você decidiu cursar Letras – Espanhol?

A busca pela licenciatura foi uma mudança de carreira, mesmo. Sou formada em gestão financeira, atuei uns cinco anos na área e eu queria algo que tivesse mais flexibilidade para lidar com a minha família. Para mim, a licenciatura me possibilitaria isso, ter essa questão da formação, também, para auxiliar o desenvolvimento dos meus filhos.

2) Você Já conhecia o espanhol antes?

Não, aprendi [o espanhol]. no curso.

3) Em qual semestre você está?

Estou na língua 4. Já estou no sexto semestre.

4) Você teve algumas paradas no curso?

Sim, em função da gravidez. Entrei grávida, tive minha filha, voltei e acabei não me adaptando porque minha filha estava muito novinha, com 4 meses. Então não consegui me adaptar.

5) Você se considera uma aluna motivada?

Houve oscilações em relação ao curso. Porque, para mim, foi um processo muito difícil no início. Como eu não tinha experiência, não sabia nada, no começo foi meio chocante para mim entender esse processo de estudo, porque eu me formar em uma faculdade particular, então eu entender como funcionava a logística do Instituto [IFB], como era a dedicação disso, para eu conciliar isso com a minha família, para mim, no começo foi uma coisa que me desmotivou muito, porque eu vi que eu não estava dando conta.

6) Mas seria por conta da língua, ou por conta do curso como um todo...?

Da língua. Porque eu vi que precisava de uma dedicação maior, por eu não ter tido, experiência com o espanhol antes, igual muitos colegas têm em relação ao CIL, a outro tipo de formação, então eu vi que precisava correr muito. E aí conforme a minha filha

foi crescendo, eu fui me organizando em casa, fui tendo apoio do marido, da minha mãe na época, aí eu comecei a me motivar de fato.

7) Como você faz para motivar-se?

[para me motivar] atualmente estou estudando muito. A residência [pedagógica] foi um divisor de águas para eu entender esse processo de o que é ser professor, de fato.

8) Nas disciplinas de espanhol, você considera seu rendimento bom?

Não. Eu tenho muita deficiência com o espanhol, então eu acho que eu preciso estudar muito, principalmente com a questão da fala. A abordagem comunicativa, eu preciso estudar bastante.

9) Mas quando você fala em estudar, você acredita que não estuda o suficiente ou você acredita que não sabe estudar a língua?

Eu acho que não sei estudar a língua, de fato, efetivamente. Porque eu estudo e não vejo resultado. Eu estudo muita coisa, eu vou pelas dicas dos professores, escutar serie (.) e com isso eu até me motivei em casa, porque está todo mundo assistindo, também, em espanhol.

10) Como vocês estuda?

Eu criei uma minibiblioteca em casa e coloquei uma televisão conectada na internet. E aí, quando eu tenho que estudar, principalmente a língua, eu pego todo esse material, sento, e vou estudar essa questão da gramática, da escrita, e a parte comunicativa, eu ligo lá na televisão, na série, no filme ou na música, e vou.

11) Quando você começou a estudar assim?

No ano passado. E eu intensifiquei mais em relação à residência eu tinha que realmente falar, que a outra pessoa esperava essa posição minha, que a questão do aprendizado dependia de mim, como professora, eu vi que realmente é uma responsabilidade, você precisa saber, mesmo.

12) Existe algum conteúdo de espanhol que você não gosta?

Morfossintaxe. Porque é difícil. Ali que eu entendi a minha responsabilidade em relação à questão do estudo. Ali foi um choque de realidade, tipo: “caramba, velho, eu estou aqui há quanto tempo e eu não sei o que é isso.”

13) Agora pensando em você como professora. Quando você está planejando, você costuma pensar na motivação dos alunos para aprender espanhol?

Penso, sim. Eu acho isso um fator determinante até para a permanência deles. A gente percebeu isso no FIC, porque muitas vezes os alunos esperam que a gente tenha essa motivação. Que traga coisas novas, que não seja só aquela coisa estrutural do livro.

14) Quando você tem uma tarefa ou deseja estudar aprender melhor um conteúdo, o que você faz?

Eu estudo de madrugada. É o horário que eu tenho em função das crianças como eu tenho filho pequeno, e tem o trabalho, também. E é tudo em casa. Então, é o único horário que eu tenho. Eu tento conciliar. Eu saio daqui, preparo o almoço. () De manhã é impossível, os meninos estão em casa, tem a rotina da família, o marido trabalha meio expediente, aí à noite eles já estão cansados das atividades que eles já fizeram. Então, de madrugada, para mim funciona muito bem.**

15) Você pode descrever?

Eu tento ter uma rotina. Meu esposo chega à meia noite, eu dou alguma atenção a ele e vou para lá [para o ambiente de estudos]. Eu fico lá em torno de umas duas horas, mais ou menos.

16) A partir de que hora, mais ou menos?

A partir de uma hora.

17) Mas você estabelece um tempo específico?

Não, vou até onde eu dou conta.

18) Vamos imaginar um caso concreto, como uma avaliação ou a apresentação de um trabalho. Como você faz?

Eu vou lendo, pego o montante e vou embora.

19) Então você não tem nenhum método específico. Você acharia importante que tivesse?

Acho que sim. Acho que isso iria me ajudar no desenvolvimento do meu espanhol, mesmo, da minha forma de estudar.

20) Você costuma pensar em como você aprende? Já fez essa reflexão?

Eu fiz em função dessa questão de eu ter criado um universo para estudar [...] Por que eu não consigo estar aqui [no IFB], em uma dedicação exclusiva. Eu queria muito, estar aqui, o dia todo. Participar de muitas coisas. Mas como em função disso, eu não consigo estar, então foi quando eu pensei que eu precisava criar um universo dentro da minha casa e que tenha a questão dos meus horários que eu tenha disponibilidade de estar. Eu vi que isso me ajudou mais.

21) Mas isso veio a partir da residência pedagógica? Anstes disso, você não tinha essa consciência?

Não, não tinha.

22) Mas isso é algo recorrente? Por exemplo, você já parou para pensar sobre o que você faz que te ajuda no seu aprendizado, ou o que você faz que não te ajuda?

Sim. Eu preciso parar, nem que seja uma hora e estudar. Sempre estudar. E eu tenho que ter disciplina de fazer isso.

23) E com relação aos seus alunos, você já parou para pensar se algo que você faz para aprender, se os alunos poderiam utilizar no seu aprendizado? Você já tentou passar alguma dica para eles?

Sim. A gente sempre conversa sobre series... Uma coisa que eu tento é unir a costura com a licenciatura. Eu pedi para uma amiga de São Paulo e ela desenvolveu para mim alguns bonequinhos da série *La casa de Papel*. Isso é uma coisa que eu levo e sempre mostro para eles as possibilidades. Dou dicas de coisas que eu aprendo aqui. Por exemplo, este semestre nós fizemos a análise do livro da Madame Bovary, em Introdução aos Estudos Literários. E eu conversei com eles, eles ficaram fascinados com o livro e já começar a ler.

24) Você monitora de alguma forma a sua aprendizagem de espanhol? Como você avalia o seu progresso?

Eu nunca fiz isso.

25) Então como você sabe que melhorou?

Eu penso no meu desenvolvimento aqui.

26) Mas ele é medido a partir do quê? Das notas dos professores...?

Das notas. Conforme eu vou melhorando aqui, eu vejo que está dando certo o que eu estou fazendo.

27) Eu te perguntei sobre o tempo de estudo, você disse que não estabelece tempo específico, e conteúdo também não?

Conteúdo, eu pego a gramática e vou lá.

28) Então seus estudos não se relacionam necessariamente com os conteúdos das disciplinas

Não, eu vou voltando. Eu vi isso com morfossintaxe. Que eu precisava voltar e olhar tudo com calma.

29) você tem algum registro de controle?

Tenho um diário em que eu vou registrando tudo o que eu vou dando, o que eu vou fazendo.

30) Mas como aprendiz, você tem?

Não.

31) O seu progresso, você não registra, apenas os dos seus alunos.

Sim, só o deles. Eu nunca fiz isso.

32) Você acha que seria interessante?

Para mim, seria. Eu acho que tem a ver com a metodologia de ensino, como é que eu vou aprender espanhol.

33) Enquanto estudante, você tem algum comportamento que gostaria de melhorar ou de não ter?

Gostaria de estudar mais, de ser igual aos meninos aqui, [de estar aqui] vinte e quatro horas no ifb. Mas eu não tenho tempo.

34) Mas isso não seria um comportamento, eu digo, por exemplo, se você acha que às vezes poderia ser menos procrastinadora, ou ter menos ansiedade. Existe algum problema relacionado a questões assim?

Muitas vezes eu fico ansiosa. Em relação ao trabalho, eu tento estar aqui. Acabou a aula, eu já corro para a biblioteca para fazer logo [as atividades].

35) Mas isso não é um problema? Você não precisa melhorar com relação a isso, certo?

Não, isso faz é me ajudar.

36) Você já ouviu falar de estratégias de aprendizagem?

Não.

37) Tem alguma noção do que seria?

Não sei o que estou fazendo é uma estratégia de aprendizagem.

38) Por exemplo?

Ter criado um espaço para poder estudar. Por que eu tive que criar este espaço. E isso foi uma iniciativa minha. Acho que isso pode ser uma estratégia de aprendizagem.

39) Mas você saberia definir?

Não.

40) Vou falar algumas estratégias e você me diz se você utiliza ou não.

Repetição – tento, mas não sei se está certo ou errado. Por exemplo, quando eu escuto uma música que me interessa. Eu pesquisei muita coisa de bordado, que me fascinou, para dar uma oficina de bordado, e fotografia. Toda a pesquisa é em espanhol, influencia mexicana, é fantástico o trabalho. E eu tentava repetir, porque tinha algumas ferramentas que eu não conhecia. Mas eu também não sabia se estava certo ou errado. Utilização de referências, agrupamento, não, já tentei fazer um mapa mental, uma vez, mas achei que deu muito trabalho. Tomada de notas, sim, me ajuda bastante, dedução e dedução – as vezes eu tento, resumo, transferência, inferência – sim

41) Pense uma situação escolar ou acadêmica que te causou uma emoção negativa. Que tipo emoção predominou?

Raiva. Porque eu não entendi como funcionava um trabalho acadêmico, de fato. Eu tentei fazer um e não muito bem-sucedida. E o feedback que eu recebi do professor foi muito chato. Foi bem uma coisa que me expôs na frente da turma toda, apesar de ele não ter falado meu nome. Eu fui entender depois de um tempo. Mas não foi uma coisa que eu fiz com intenção, porque eu não tinha entendido, de fato. E foi um erro meu, também, de não ter perguntado como ele queria. Depois de uns trinta minutos que ele falou, foi que eu entendi que era eu, que eu tinha feito errado.

42) Mas você fez a partir das orientações do professor ou não houve orientações?

Houve orientação, mas foi muito genérica, e eu vi que eu precisava de algo mais detalhado, de pegar na minha mão e dizer: “é assim que eu quero”, “vamos fazer assim”, me dar esse caminho.

43) Mas foi só com você?

Não, foi com outras pessoas, também.

44) Você tentou trabalhar essa questão?

Tentei, melhorei muito. Tentei aprender mesmo, de fato, como se faz um trabalho acadêmico, como se escreve, tudo.

45) E essa questão da emoção no aprendizado. Você acha que a emoção negativa te atrapalha?

Muito, porque, às vezes eu travo. Por exemplo, com a minha professora de espanhol desse semestre, eu travo. Porque o tempo todo, ela está me corrigindo.

46) E você tenta trabalhar isso? Como?

Eu tento. Às vezes eu tento criar um ambiente mais tranquilo para poder conversar com ela. Falar coisas que eu tenho mais domínio, porque, às vezes ela entra em assuntos e detalha muito a questão regional dela, as influências da família dela. Então, tem muitas coisas que ela fala que não entendo, e eu tento trazer as coisas para o meu contexto. Por exemplo, a gente teve uma conversa sobre maternidade. Aí deu para conversar tranquilo.

47) Você tem o costume de pedir ajuda quando tem dificuldade com o espanhol? Para quem?

Peço, para minha colega. Não tenho problema de pedir ajuda para colega, professor, tranquilo.

48) Você pensa em metas quando está estudando?

Não, só vou estudando. Nunca pensei nisso.

49) Então não estabelece recompensas?

Não. Vou meio que tocando o barco, mesmo.

50) Mas você pensa no seu aprendizado?

Penso muito. É uma responsabilidade tremenda.

51) E a partir do resultado, você faz modificações?

Faço, muito.

7.4 Apêndice D - Notas de Campo

Nota de campo 1 – participante Adreia – Data: 5/10/2019

Chego à sala de aula do início da aula. A professora coloca no quadro seu nome e, a data e os conteúdos que serão trabalhados na aula no lado esquerdo e um diálogo no lado direito. Organiza a sala em um semicírculo de forma que todos os alunos se vejam. São alunos de várias faixas etárias.

Saúda os alunos. Apresenta nos slides exemplos de saudações. Os lê, os explica e solicita que os alunos leiam com ela logo, em seguida. A professora repete igualmente outras duas vezes.

Antes da leitura do diálogo escrito no quadro, a professora antecipa aos alunos o que vão fazer: ler o diálogo e repeti-los por duas vezes. Logo após a leitura, a professora pergunta aos alunos se há diferenças entre os dois diálogos (formal e informal).

Ela traz alguns exemplos de contextos concretos para que os alunos compreendam a diferença entre os dois contextos.

Logo, solicita que os alunos trabalhem pares a leitura dos diálogos. Logo lhes diz que pode modificar os nomes e lhes avisa que têm cinco minutos para a atividade. Enquanto isso, a professora circula pela sala para tirar as dúvidas de pronúncia e vocabulário e dá outras orientações. Após a tarefa em pares, a professora pede uma leitura em pares aberta de cada uma das duplas. Diante de uma leitura com problemas, ela pede que a dupla repita a leitura após ela. Após a leitura ela termina com um “muy bien”.

O diálogo seguinte é lido por alunos aleatórios. Um aluno pergunta sobre a pronúncia do “d” final em “usted”, o qual ela responde e pede que o aluno repita a palavra.

Após a leitura, pergunta o que ocorre em cada um dos diálogos, os alunos respondem, saúdos ou despedidas. Logo depois, pergunta se são formais ou informais. A professora orienta suas atividades a partir do plano de trabalho em seu caderno.

Na atividade seguinte a professora pede seis alunos como voluntários para praticar a atividade. Cada aluno tem um papel com um nome ou profissão e os demais alunos devem observar o nome escrito e fazer um diálogo com saudação e despedida formal ou informal. Não fez simulação para aclarar a dúvida. A professora sempre orienta os alunos sobre o que será feito na atividade.

Os alunos não compreenderam atividade, mas, diante da sugestão dos alunos, a professora mudou um pouco a dinâmica para adequar-se as condições da aula. Novamente explicou a dinâmica e a conduziu. Os alunos com o papel circulam e param na frente dos alunos sem papel.

Estes, a partir da pessoa escrita no papel do companheiro deve conversar e saudar formal ou informalmente. Ela circula pelas duplas aclarando dúvidas e ajudando os alunos. Estes trocam de pares e seguem praticando a atividade. Ela pede uma voz forte e com boa entonação. A atividade dura cerca de 15 minutos.

No momento seguinte, ela pede que os alunos simulem o diálogo para os demais colegas. Eles seguem o modelo do quadro. Ela diz que os alunos devem seguir praticando para que aprendam a pronuncia.

Com a outra dupla ela comete um erro de concordância, mas logo o corrige. A apresentação dos diálogos segue. Ela sempre relembra nas apresentações os contextos dos diálogos apresentados.

Após todos apresentarem os diálogos, ela perguntou se todos compreenderam os contextos formais e informais. E se algum deles ainda tinha alguma dúvida.

faz uma revisão das saudações e despedidas no quadro. Apresenta o slide seguinte e pede que os alunos leiam uma poesia e diz que é para memorizar as expressões. Demonstra sempre muita preocupação com a pronuncia dos alunos. Pergunta se eles têm alguma dúvida sobre os diálogos

Na atividade seguinte ela pede que os alunos escrevam um diálogo em dupla com as saudações. Olha o relógio parecendo controlar o tempo. Avisa que após o intervalo vão corrigir o texto. Dá mais orientações sobre como produzir o texto.

não está claro se os alunos estão ou não no intervalo. A professora segue tirando dúvidas dos alunos que a solicitam. Os demais ficam mexendo no celular ou qualquer outra coisa.

A professora volta para fazer a chamada

A professora olha para o relógio e dá mais cinco minutos para os alunos terminarem a tarefa. A professora observa o planejamento em seu caderno. Circula pela sala tirando dúvidas de seus alunos

A professora traz um vídeo com falantes usando as saudações aprendidas

A aula se encerra

A professora possui um caderno em que ela escreve uma simulação de sua aula. Como se ela estivesse dando aula, uma espécie de ensaio escrito da aula. Logo, ao desenvolver a tarefa

ou parte da aula, ela marca um sinal de “visto”, como forma de controle dos seus processos da aula. É uma espécie de plano de aula informal.

Nota de campo 2 – participante Adreia – Data: 18/10/2019

Sábado, 18 de outubro de 2019

A professora coloca no quadro à direita o que vai ser realizado na aula. Saúda os alunos e da os informes acerca dos trabalhos e avaliações. Usa cores diferentes.

Começa a aula dizendo que vão falar de profissões. Pergunta quais as profissões dos alunos. Os alunos dizem em português. Ela apresenta um slide com a definição de profissões. Uma aluna pergunta como se diz “estagiário” é diz, com dúvida que é igual, mas que vai verificar.

A professora coloca no quadro como se pergunta a profissão em espanhol. E traz um slide com a definição de profissão.

Ela pede que os alunos perguntem aos companheiros qual é sua profissão. Após a atividade, pede que eles repitam a pergunta “Cual es su profesión” e chama atenção ao contexto formal/informal. E pede que pratiquem a frase. Depois, pede que os pares falem em voz alta.

Traz outro slide com a definição de ofício e ela mesmo o lê, como da outra vez. Pergunta se conseguem entender a diferença entre ofício e profissão. Pergunta a um aluno e ele diz que é “jornalista” ela repeta a frase dele corrigindo para ”periodista”.

Slided com exemplo de ofícios. Quando um aluno perguntam o que são profissões como “carnicero” ou “fontanero” ela não traduz, mas tenta explicar o que fazem, ainda que os alunos façam tradução. Após a explicação, os alunos traduzem, mas ela não reage à tradução. Os alunos seguem perguntando, ela explica. Agora ela diz que eles tentem não traduzir. Eles traduzem baixinho.

Slide com as profissões. Ela pede que repitam e explica o eles fazem. Os alunos o fazem de forma passiva. Pergunta se eles admiram alguma profissão. A aula me parece arrastada. No encontro anterior ela havia relatado que são muitas horas e conteúdo a serem trabalhados.

Ela traz uma atividade em que eles tem de relacionar uma profissão à descrição de sua atividade.

A questão emocional parece ter um peso menor para os estudantes do que para os professores em formação.

Quando há uma palavra diferente ela pergunta: todos compreendem? E se ninguém diz que não, a aula segue.

A atividade seguinte consiste em completar uma atividade em que os alunos devem completar um espaço com a profissão correta de acordo com seu local de trabalho: “La camareira trabaja en un bar”. Avisa que eles terão 5 minutos para completar a atividade. Ela tem o hábito de verificar no relógio a hora. Ela circula pela sala para tirar as dúvidas dos alunos.

ela ia corrigir, mas mudou de ideia e pediu que antes, todos lessem as profissões. Em seguida, passa para as correções, em que os alunos escrevem no quadro. Após a correção ela pede que eles leiam em conjunto.

A atividade seguinte é o jogo da memória. Mas ela fez um jogo para todos os alunos, que se juntaram ao redor da mesa. Não me pareceu bem elaborada, pois a mesa era pequena e algumas pessoas, como um cadeirante, ficaram de fora de boa parte de atividade. Mas os alunos parecem ter gostado da atividade.

A questão do letramento digital é um problema. As atividades são colocadas no slide.

a professora retorna a aula e avisa que a próxima atividade será uma revisão do tema até então apresentado, as profissões. Ela explica como será realizada a atividade. Os slides não conseguem ser bem visualizados no fundo da sala. Ela diz que os alunos podem chegar mais perto do slide. Na verdade, se trata de uma cópia digitalizada de uma atividade tradicional. Em duplas, os alunos devem relacionar uma palavra a uma figura e profissão, ou seja, trabalha-se o campo semântico das profissões.

Nota: perguntar pela escolha da atividade para verificar a consciência acerca do propósito desta.

Após a chamada ela circula pela sala, que está em forma de meia lua, para verificar o andamento das atividades e dirimir dúvidas.

A professora diz que os alunos terão mais 5m. Me parece uma atividade relativamente curta para tanto tempo, embora os grande parte dos alunos ainda estejam realizando-a.

correção conjunta. Ao fim ela pergunta se foi difícil. Alguns dizem que sim. Ela diz que precisam praticar, praticar e praticar.

A professora introduz uma atividade que de leitura e compreensão auditiva. Colocar um diálogo de um livro, os alunos leem o diálogo e ouvem por duas vezes. Ela pergunta se eles entenderam o diálogo. Pergunta quem são os personagens, quem se passa no diálogo, se o contexto é formal ou informal. Ressalta aspectos estruturais da língua e logo retoma o tema das profissões.

Pede uma leitura conjunta. Ele lê um fragmento e eles leem em seguida, intercalado por perguntas que retomam o tema profissões.

Ela solicita um diálogo em grupos baseado no anterior, contextualizado às informações dos alunos. 5m. geralmente leva mais tempo

Os alunos fazem simulações do diálogo.

Nota de campo 3 – participante Renata - Data: 26/10/2019

Trata-se do 4º encontro. A professora se organiza para começar a aula enquanto os alunos chegam, até aqui são 10. Eles se sentam nos lugares que querem, não existe uma organização. Também não escreve nada no quadro.

A professora cumprimenta os alunos, pergunta como estão. Não escreve nada no quadro. Avisa que vão começar com as apresentações (ler uma produção sobre uma determinada profissão em um país da América Latina). Os alunos estão receosos. Os incentivos por sua parte se resumem a palavras como “vamos”. Até que recorre à LM para lembrar o que foi combinado sobre as apresentações. Segue com o “vamos”. Uma aluna diz outra: “ninguém vai te julgar”. Em fim uma aluna se levanta para apresentar a tarefa.

Ao fim da leitura, não há retorno sobre a apresentação.

A apresentação seguinte exigia o uso do equipamento de slide. Até que se organizasse tudo, alguns minutos da aula, que já começou atrasada, se perderam. Foi uma apresentação mais elaborada, com slides e figuras. Talvez isso possa indicar alguma falta de orientações sobre as apresentações e os critérios de avaliação.

Ao fim da apresentação, a professora pergunta como se foi fácil a produção do trabalho, ao que as alunas disseram que foi difícil encontrar as informações.

Ocorre, então, a terceira apresentação. Nesta e nas demais anteriores, não há retorno sobre as apresentações. Mais uma apresentação. Ao fim novamente a professora pergunta como foi realizar a pesquisa. A aluna relata dificuldade com a língua e conteúdo, em português. Pergunta a todos o que acharam de interessante nas pesquisas.

8h55 - A professora pergunta se eles trouxeram suas pesquisas, porque vão fazer uma atividade com ela, mas os alunos demonstram não terem sido informados de trazê-la. Alguns afirmam ter feito vídeos, ou outras justificativas. Como alternativa, ela diz que farão em grupos, com os alunos que trouxeram suas pesquisas. Não há menção de tempo para a realização da atividade.

A professora dá as instruções: devem fazer uma lista com as palavras que não conhecem a partir do texto apresentado pelos colegas.

enquanto os alunos fazem a atividade a professora escreve no quadro a data e adianta a correção da atividade da lista de palavras.

Enquanto os alunos buscam as palavras, a professora os auxilia, ora em língua marterna ora em espanhol.

os grupos devem socializar as palavras que buscaram no quadro. Nesta atividade, foi interessante perceber a cooperação entre os alunos do grupo, que buscavam as palavras no celular, e compartilhavam com os colegas as questões de grafia, significado etc.

9h38 – cada um do grupo deve ler sua lista de palavras e dizer o significado delas. Durante a atividade, ela foca apenas nos alunos do grupo que apresenta, os demais ficam deixados de lado.

Ela traz um retorno geral e diz que a busca deles não está muito de acordo, então propões uma atividade em que eles liam a lista em casa e façam uma correção do que eles escreveram e encaminhar a ela por meio digital.

a professora não traduz, mas busca que os alunos cheguem a uma conclusão com exemplos em espanhol. Isso às vezes traz alguma dificuldade, pois seus exemplos não são claros. Por exemplo, o verbo “empezar”. Por outro lado, ela pediu uma atividade de tradução para casa.

Observo a mesa da professora e procuro por algum plano de aula. Não encontro. Pergunto a professora sobre como ela controla o andamento da aula. Ela me diz que fez um planejamento prévio (me mostra o plano de ensino). Diz que trabalharia com alguns livros, mas fez algumas adaptações devido aos interesses dos alunos em viajar etc. A professora afirmou ainda que geralmente planeja as atividades às quintas feiras. Entretanto, em sala de aula, aparentemente ela segue as atividades de memória.

a professora retorna com o alfabeto, para os alunos relembrem os sons das letras.

a professora pede por uma lista com alguns verbos que eles fizeram em uma aula anterior, mas alguns alunos não tem. Novamente ela pede que os que não tem a lista se junte aos que a tem. Ela avisa que eles aprenderão sobre os verbos “ser” e “estar”. Pergunta se na lista deles há o verbo “ser” e “estar”. Ela apresenta no slide o tema 2 da gramática USO e começa a explicação. ela relaciona o tema ao conteúdo anterior, as profissões para explicar os usos do verbo ser se volta aos alunos para praticar o verbo “ser” e as profissões: ?Tú que eres? “yo soy enfermera”. Ela apresenta a conjugação no quadro. Ela parece ter a característica de

resgatar a temas e aulas anteriores para explicar os conteúdos, como agora, em que relembra a questão da formalidade/informalidade para explicar o verbo ser na primeira e terceira pessoa.

Em seguida, solicita que façam no caderno a atividade da gramática. Ela faz uma atividade a título de exemplo. Falta um pouco a reflexão sobre o que se está ensinando. 10h49 – correção da atividade. Os alunos fazer a leitura conjunta.

correção da atividade 2 da gramática Usos. Os alunos vão ao quadro para responder. Depois, fazem uma leitura conjunta.

Na atividade seguinte, também da gramática, a professora relembra as palavras do exercício relacionadas a profissão que eles já conhecem. Na hora de corrigir, parece que a professora não fez a atividade previamente, pois algumas dúvidas na hora de corrigir surgem.

Ela gasta um certo tempo (agora são 11h31) para explicar e corrigir os exercícios do verbo “ser”, sendo que seu uso é, essencialmente, o mesmo no espanhol e no português. Também explica sobre a irregularidade do verbo.

A professora traz uma atividade com música para trabalhar o verbo “ser” e “estar”. Trata-se da abordagem tradicional de ouvir, preencher, comprovar e localizar os verbos.

a professora passa as atividades que os alunos farão para a próxima aula. São as páginas da gramática Uso, compartilhadas por meio digital, além das atividades já propostas.

Nota de Campo 4 – – participante Renata - Data: 29/10/2019

A professora não traz plano de aula ou qualquer orientação para a aula. Tudo parece estar programado de cabeça.

8h17 - Não há reconfiguração da sala de aula. Antes da aula a professora apaga o quadro e organiza os recursos. Não escreve nada no quadro (dia, nome, data ou conteúdo a ser trabalhado). Perguntei a ela o que fariam hoje e ela me respondeu que corrigiriam as atividades de casa, um ditado e começariam o conteúdo de números.

8h21 – a professora começa perguntando em espanhol como estão os alunos estão. E parte para a correção do exercício de casa, uma página do livro de gramática USOS. Ela lembra que nem todos enviaram atividades anteriores. A atividade a ser corrigida é sobre os verbos “ser” e “estar”. Ao relembrar, pergunta aos alunos sobre o significado de algumas palavras, ao que eles respondem com a tradução da palavra. Quando começa a correção, e os alunos respondem de forma incorreta, ela repete a resposta dos alunos em tom de pergunta. Se trata de um exercício bastante estruturalista e fora de contexto. Diante da insegurança dos alunos nas respostas, ela decide escrever no quadro a conjugação dos verbos ser e estar. Solicita dois

voluntários para ir ao quadro escrever a conjugação. Ela observa a voluntária escrever com a ajuda dos alunos, sem interferir. Ao final da pergunta: es eso? Ao que os alunos fazem a correção necessária. Para o verbo estar, os alunos relutam em ir e ela os lembra que eles fizeram uma lista de verbos. Após a atividade, ela relembra com eles os usos dos verbos. Ela tem como estratégia fazer perguntas que induzem os alunos a chegar na resposta desejada. Ela percebe que os alunos não fizeram as atividades, por isso, decide que farão uma revisão dos verbos. Ela insiste em falar dos usos dos verbos ser e estar. A professora permite que os alunos façam a tarefa de casa, sem determinar quanto tempo. Para a correção, pede que cada aluno vá ao quadro e escreva a resposta de uma questão.

A turma ainda está na mesma atividade de correção da conjugação do verbo ser e estar.

Ela dá mais um tempo para os alunos fazerem a atividade 2 da gramática, que era para casa.

Começa a correção da atividade.

Correção a terceira atividade do livro de gramática.

A professora anuncia os alunos que realizarão um ditado. Para a correção, a professora redistribuiu as listas aleatoriamente, de forma que os alunos corrigissem a lista do companheiro. Ela dá as instruções. Durante a correção, com relação a acentuação, os alunos perguntam se eles corrigem como correto, caso os alunos não tenham colocado o acento, ela diz que não. Porém, ela ainda não ensinou sobre acentuação. Nesta atividade a professora pediu que os alunos dessem uma nota antes da correção, uma nota após a correção e, por fim, ao devolverem as listas aos seus respectivos alunos, que eles se autoavaliassem. Um aluno questionou perda de pontos por acentuação, alegando que estão no básico 1. Porém, foi ignorado.

A professora pediu comprometimento dos alunos para a confecção da tarefa de casa, pois só assim poderão saber suas dúvidas.

A professora começa o conteúdo dos números, com a leitura destes.

A professora apresenta erros de pronúncia, inclusive na hora de pronunciar os conteúdos dos números, mas parece não perceber, pois não se autocorrige.

Ela também oscila entre o português e o espanhol na aula

Atividade em que devem praticar os números por meio de número de telefone. Os alunos devem escrever os números, por extenso, no quadro. Ela, mais uma vez pediu que os colegas corrigissem os companheiros.

A aula termina mais cedo por conta de uma confraternização.

Apresenta os sinais de interrogação e interrogativos e os pronomes nos slides

Os slides apresentam os pronomes interrogativos e exemplos. Pergunta se eles têm dúvidas. Ao perguntarem sobre a palavra “paquete”, ela o traduz. Ela apresenta alguns pronomes de forma linguística. Apresenta um “han comprendido”, mas os alunos não conhecem essa estrutura.

ela apresenta a atividade que vai trazer em seguida. Traz um áudio que contem as frases e o áudio. Perde algum tempo com os equipamentos, o que pode indicar que ela não testou a atividade com antecipação. Os alunos ouvem o áudio enquanto leem o texto no quadro. Pergunta se eles querem ouvir outra vez. Os alunos afirmam que sim. Perguntou se eles compreenderam. Uma aluna pergunta o que é apodo, que apareceu no texto. Ela responde por meio de exemplos. Logo ela pergunta se eles entenderam todas as perguntas. Perguntam o que é delettrar. Ela delettra o seu nome e pede que alguns soletram os seus. Pergunta se eles perceberam a entonação e chama a atenção dos aspectos entonativos. Ela os orienta a treinar porque é algo diferente do português. Logo após, pede que os alunos leiam após ela, ainda que haja o áudio. Chama a atenção aos três pontos. termina com um “muy bien”.

Avisa que vão fazer uma atividade escrita, mas antes os vai a ensinar como se estruturam as perguntas em espanhol. Sua explicação se dá de forma estruturalista, apresentando os verbos, pronomes etc. Pergunta se está claro e se há alguma pergunta. Os alunos dizem que não. Não há prática.

Ela escreve no quadro os pronomes sujeito. Os alunos escrevem. Lembra o aprenderam sobre o contexto formal e informal e apresenta os pronomes. Logo escreve frases com exemplo. Alguns alunos olham com cara de que não entendem. Ela pergunta se está claro. Um aluno diz que não muito. Ela explica de forma gramática. E resume que eles precisam colocar o acento no pronome.

ela apresenta uma atividade em que os alunos precisam ordenar as frases. Não há menção a quanto tempo eles tem para realizar a atividade. A professora também não fez uma com eles. Ela não circula entre os alunos. Mas se algum deles demonstra dúvida, ela vai ao seu auxilio

ela pede aos alunos para ir ao quadro para a correção da atividade. Pergunta se todos fizeram igual. Os alunos respondem. Sempre que um responde ela pergunta se há necessidade de responder e se estão de acordo.

Uma aluna pergunta sobre a tradução de uma frase que utilizava o preterido perfeito composto. Eles estão na segunda aula do curso.

ela chama a atenção aos sinais de exclamação. Coloca um áudio com frases em exclamação e as coloca no quadro para que leiam e escutem. Repete. Explica que as expressões exclamativas devem ser acompanhadas de expressões faciais. Após aclarar algumas dúvidas, pede que eles as repitam.

Interessante que ela realiza um trabalho de reflexão sobre a entonação dos personagens. Ele e os alunos fazem um análise da entonação dos alunos, analisando a língua deles.

apresenta a dinâmica da batata quente com perguntas já respondidas antes na aula com fono na entonação. Ela fala para os alunos não terem medo de errar, que este é o momento para errar e que todos são companheiros lá.

se encerra a aula.

Luisa decidiu não apresentar a parte de dar e pedir informação pessoal, pois julgou que os alunos já estavam praticando na aula anterior. Perguntei o que fará se sobrar tempo e ela disse que tem uma outra atividade que traz algumas expressões diferentes.

A professora apresenta um slide no PowerPoint e introduz o tema: dar e pedir informação pessoal. Ela coloca o vocabulário no quadro, pede para que os alunos leiam e corrige suas pronúncias alunos por meio de perguntas. Após isso, lê de forma correta. Ao chamar uma aluna para corrigir, diz que ela é quase uma narrativa como forma de incentivo.

Pede a outra aluna que explique o significado do fragmento, ela aluno pergunta o significado da pergunta ¿a que te dedicas? Ao responder ele o elogia. Quando outro aluno faz a leitura, ela marca no texto onde está o erro e posteriormente corrige todos os erros. Mais uma vez, pede que outro aluno diga o que entendeu, logo pede opinião sobre o tema.

Com certa dificuldade, o aluno pede para o ajuda da professora para a expressão sin embargo, e ela disse que é “uma adversativa”. A primeira tarefa é uma leitura e compreensão do texto, mas não há tempo de leitura. A tarefa é feita juntamente com a professora, ela dá bastante espaço para os alunos expressarem o que acham sobre o tema. A professora pede que os alunos busquem os verbos no presente do indicativo no texto.

A professora destaca o que mais se usa e que existem outras formas de apresentação e faz as transformações com os alunos. Destaca a diferença entre formal e informal depois a posição do pronome reflexivo em verbos como llamarse.

A professora começa uma atividade da gramática USOS, mas não há tempo para correção. Esta, será feita na aula subsequente.

Em uma conversa informal, após a entrevista a participante Luisa queixou-se da pouca orientação que recebe para ministrar as aulas na residência pedagógica. Segundo ela, as

reuniões da residência pedagógica, eles são tratados como profissionais com anos de experiência. Ela considera que eles precisam de um acompanhamento mais próximo.

Nota de campo 6 – participante Luisa - Data: 26/10/2019

A professora parece ter uma relação cordial com os alunos. Talvez por ela ser nova haja uma identificação. A professora quase se comporta como os alunos. Uma aluna pergunta se ela é professora mesmo ou estagiária ela responde que é estagiária a turma com tem 12 alunos o professor como é que fato às 3:10 às 8:10 a professora relembra o que os alunos já haviam é visto verbos no indicativo os alunos dizem que estavam vendo comida. a professora apresenta um slide no PowerPoint e introduz o tema manual de sobrevivência ao noivado.

Coloca o vocabulário no quadro e pede para os alunos lerem corrigir a pronúncia dos alunos por meio de perguntas após isso lei de forma correta ao chamar um aluno para corrigir diz que ela é quase uma narrativa como forma de incentivo pede a outra aluna que explica o significado do fragmento o aluno pergunta o significado da palavra selos ao responder ele o elogia quando outro aluno lei ele marca no texto onde está o erro posteriormente corrigir todos os erros mais uma vez pede que outro aluno digo que entendeu logo pede opinião sobre o tempo professor se auto corrigir o professor pergunta as palavras e pede a tradução pede a outro aluno para ler.

Com certa dificuldade ele pede para o ajuda do professor um aluno pergunta o que é sem embargo ele disse que é uma adversativa a primeira tarefa é uma leitura e compreensão do texto mas não há tempo de leitura é algo simultâneo ele traz não sei o que o professor dá bastante espaço para os alunos se expressarem o que acham sobre o tema tudo é feito em língua portuguesa um aluno pergunta o que é o verbo ele disse vamos ver agora o professor pede que os alunos e lembrem os verbos presente no presente do texto destacado em vermelho pergunta se é verbos alunos estão em dúvida ponto ele vai investigando até eles identificar em que sinto logo os elogios ponto o professor apresenta o imperativo afirmativo e apresenta os alunos as regras sempre perguntando em ciganos por exemplo para quê em um determinado momento chamar atenção das alunos mas não os troca de lugar professor traz

7.5 Apêndice E – Roteiro da entrevista semiestruturada

Dimensão Motivacional

- 1) Por que você decidiu cursar a licenciatura em letras espanhol? Já conhecia a língua antes de ingressar na licenciatura?

Esta pergunta relaciona-se com a expectativa de resultado global da formação, interesse e valor às tarefas. Pessoas que não se identificam com o curso podem apresentar baixa expectativa, o que pode impactar no processo autorregulatórios.

- 2) De modo geral, você se considera um aluno motivado na universidade? Sim, não ou nunca pensou sobre isso. Por quê?

Esta pergunta relaciona-se com a expectativa de resultado global da formação, interesse e valor às tarefas. Pessoas que não se identificam com o curso podem apresentar baixa expectativa, o que pode impactar no processo autorregulatórios.

- 3) Você tenta, de alguma forma aumentar sua motivação? Como?

- 4) Nas disciplinas de espanhol você tem um bom rendimento? sim ou não. Por quê?

Esta pergunta relaciona-se às crenças automotivacionais de autoeficácia, bem como, autorreação. A atribuição de causa pode influenciar como ele analisa as tarefas a serem executadas.

- 5) Agora, pense em conteúdo de espanhol ou atividade que não gosta e responda: Por que não se sente motivado para fazer essa atividade?

Quando não sente vontade de estudar, você utiliza alguma estratégia específica para aumentar sua motivação? Se sim, qual? Esta pergunta relaciona-se com conceitos relacionados às crenças automotivacionais como interesse/valor dado à tarefa, planejamento estratégico, bem como, na fase de execução, autocontrole

- 6) Ao planejar suas aulas, você costuma pensar na motivação dos seus alunos para aprender espanhol?

Esta pergunta busca compreender se o entrevistado trabalha a questão motivacional nos seus aprendizes.

Dimensão cognitiva/ metacognitiva

- 7) Você já ouviu falar em estratégias de aprendizagem? Em sua opinião, o que são estratégias de aprendizagem?

O conhecimento das estratégias é fundamental para a escolha adequada e monitoramento cognitivo.

- 8) Quando você tem uma tarefa ou deseja estudar e aprender melhor algum conteúdo, o que faz? Descreva em detalhes.

Esta pergunta objetiva compreender o planejamento estratégico do entrevistado

9) Você normalmente costuma pensar sobre sua aprendizagem ou sobre como aprende?

Esta pergunta busca compreender de modo global a percepção do entrevistado sobre seu próprio processo de aprendizagem.

10) Você acha que pensar sobre seu próprio processo de aprendizagem pode lhe ser útil como aluno? Justifique.

Esta pergunta busca compreender de modo global a percepção do entrevistado sobre seu próprio processo de aprendizagem.

11) Você acha que pensar sobre seu próprio processo de aprendizagem pode lhe ser útil como professor? Justifique.

Esta pergunta busca relaciona-se a como o entrevistado percebe a metacognição aplicada à sua atuação profissional.

12) Você possui algum registro de controle da sua aprendizagem, como diário de aprendizagem, por exemplo?

Esta pergunta relaciona-se com o subprocesso de auto-observação.

13) Caso o possua, como o utiliza?

Esta pergunta objetiva saber se o entrevistado mantém registro frequente, e se o usa para autorreflexão posterior.

14) Enquanto estudante você tem algum comportamento que gostaria de mudar, melhorar ou não ter? Qual seria?

Dimensão emocional/afetiva

15) Pense em alguma situação escolar ou acadêmica que lhe cause alguma emoção negativa, como por exemplo, ansiedade, raiva, culpa, tristeza, entre outras. As perguntas abaixo buscam compreender como o entrevistado regula a questão da emoção no aprendizado de espanhol.

a) Qual situação que pensou e qual tipo predominante de emoção que essa situação lhe causa?

b) Quais fatores (crenças, percepções, sensações, físicas e comportamentos) você acha que contribuem para esse problema?

c) Você fez algo para modificar essa situação?

Esta pergunta objetiva compreender se há indícios de regulação da emoção.

16) Como professor, você costuma de alguma forma trabalhar a questão emocional dos seus aprendizes?

Esta pergunta busca compreender se, como o professor, busca deliberadamente a transferência da questão da regulação da emoção a seus alunos.

7.6 Apêndice F - Guia de observação de aula do professor em formação

Aspectos relacionados ao estímulo à autorregulação do aprendiz de espanhol como Língua Estrangeira

Licenciando: _____

Semestre do curso de Letras Espanhol _____

Data: __/__/__

Estabelecimento de objetivos e planejamento estratégico

1. Serve de modelo ao apresentar os objetivos de aprendizagem da aula?
2. Ensina como os alunos devem avaliar sua tarefa?
3. Auxilia na identificação de metas específicas e de curto prazo?
4. Serve de modelo e ensina o uso de estratégias de aprendizagem?

a) 1. () Repetição	g) 7. () Elaboração
b) 2. () Utilização de referências	h) 8. () Resumo
c) 3. () Agrupamento	i) 9. () Tradução
d) 4. () Tomada de notas	j) 10. () Transferência
e) 5. () Dedução/ indução	k) 11. () Inferência
f) 6. () Substituição	
5. Promove o uso de oportunidades para que os aprendizes identifiquem quando, onde, com quem, e como eles podem completar a tarefa?
6. O professor demonstra interesse em conhecer aspectos relativos às crenças automotivacionais de seus aprendizes?

Autoavaliação e monitoramento

7. Fornece orientações claras e feedback?
8. Fornece atribuições para desenvolver habilidades e avaliações frequentes?
9. Identifica progressos acadêmicos dos alunos?
10. Facilita a avaliação de pares e o monitoramento de tarefas?

Implementação da estratégia e monitoramento

11. Servem como importante fonte social de feedback?
12. Fornece ferramentas de automonitoramento?
13. Promove o gerenciamento do tempo da tarefa?
14. Recomenda configurações ambientais adequadas, onde a tarefa poderia ser cumprida?
15. Avalia o progresso dos alunos?
16. Fornece feedback sobre os resultados?
17. Faz sugestões para uso continuado de estratégias eficazes ou para a utilização de novas?
18. Fornece feedback sobre os progressos realizados pelos alunos?

7.7 Apêndice G - Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezado (a) licenciando (a),

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), da pesquisa de mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília. Ao participar dessa pesquisa você vai ajudar na coletar registros para a análise e reflexões sobre o tema de minha investigação. Sua participação consiste em permitir a realização de uma observação de suas aulas nos meses de outubro e novembro durante suas aulas no programa Residência Pedagógica.

Solicito, também, a sua cooperação na coleta de registros e análise de dados, por meio de uma entrevista semiestruturada, preenchimento de um inventário de processos autorregulatórios e anotações feitas por você sobre suas aulas e observação das mesmas.

Ressalto que sua participação no estudo é voluntária e sem nenhuma coerção, portanto, você não é obrigado(a) a fornecer informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas. Poderá, se desejar, a qualquer momento, deixar de participar do estudo. Sua identidade será mantida em total sigilo, caso assim você deseje e solicite, ao longo e após a finalização da pesquisa. Suas respostas poderão ser utilizadas na dissertação, relatório e eventuais artigos ou apresentações sobre o estudo.

O pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa pelo email: dongeovani.amaral@gmail.com

Assim sendo, declaro que fui informado sobre os procedimentos utilizados e entendo qual será a minha colaboração como participante desta pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de consentimento.

Desde já agradeço a sua colaboração!

Brasília, ____ de _____ de _____ .

Pesquisador

Participante

8. ANEXOS

8.1 Anexo A – Citações utilizadas em idioma original

⁵ Tradução do original: a second dimension of independent language learning refers to a philosophy or approach to learning which aims to develop and foster independence in learners, who may or may not be in independent learning settings.

⁶ Tradução do original: metacognition is the awareness learners have about their general academic strengths and weaknesses, cognitive resources they can apply to meet the demands of particular tasks, and their knowledge about how to regulate engagement in tasks to optimize learning processes and outcomes.

⁷ Tradução do original: While teachers, as students, need to monitor and regulate their cognitive activities and must be strategic when trying to solve a problem, teachers have tasks to promote content learning, identifying appropriate strategies, decisions in time to ensure student learning, adjusting individual differences, and much more.

⁸ Tradução do original: El conocimiento del individuo, de sus propios procesos cognitivos y de aprendizaje, así como la regulación de estos procesos para mejorar el aprendizaje y la memoria, se conocen globalmente como metacognición.

⁹ Tradução do original: Strategies are specific methods of approaching a problem or task, modes of operation for achieving a particular end, planned designs for controlling and manipulating certain information.

¹⁰ Tradução do original: Language learning strategies are commonly defined as the operations or processes which are consciously selected and employed by the learner to learn the TL or facilitate a language task. Strategies offer a set of options from which learners consciously select in real time, taking into account changes occurring in the environment, in order to optimize their chances of success in achieving their goals in learning and using the TL.

¹¹ Tradução do original: Referidas al ámbito concreto del aprendizaje de la lengua, podemos definir las estrategias como operaciones mentales, mecanismos, técnicas, procedimientos, planes, acciones concretas que se llevan a cabo de forma potencialmente consciente y que movilizan los recursos para maximizar la eficacia tanto en el aprendizaje como en la comunicación.

¹² Tradução do original: No es que los conceptos de enseñanza y de objetivos hayan quedado vacíos de contenido, sino que se subordinan claramente a los de aprendizaje y proceso.

¹³ Tradução do original: Self-regulated learning refers to self-generation of thoughts, feelings and actions for attaining one's learning goals.

¹⁵ Tradução do original: Models of self-regulated learning argue against the notion of intelligence as a characteristic that varies among students and is unchangeable after a certain point in life. There may be students who are more or less self-regulating over time and across different classes, but all students can learn how to be self-regulating, regardless of age, gender, ethnic background, actual ability level, prior knowledge, or motivation.

¹⁶ Tradução do original: Even the most proficient communicators, including native speakers, may need to reaccess earlier stages of development (i.e., other- or object-regulation) when confronted with challenging communicative situations.

¹⁷ Tradução do original: Los teóricos cognitivos sociales mantienen que el *conocimiento* que tiene una persona sobre la relación entre la respuesta y el reforzamiento o el castigo, es un componente esencial del proceso de aprendizaje. Afirman también, que las *expectativas* sobre futuros reforzamientos y castigos tienen un impacto decisivo sobre la conducta.

¹⁸ Tradução do original: Most human behavior, being purposive, is regulated by forethought. The future time perspective manifests itself in many different ways. People form beliefs about what they can do, anticipate the likely consequences of prospective actions, set goals for themselves, and they otherwise plan courses of action that

are likely to produce the desired outcomes. Through the exercise of forethought, people motivate themselves and guide their actions in an anticipatory proactive way.

¹⁹ Tradução do original: Perceived self-efficacy is defined as people's beliefs about their capabilities to produce designated levels of performance that exercise influence over events that affect their lives. Self-efficacy beliefs determine how people feel, think, motivate themselves and behave. Such beliefs produce these diverse effects through four major processes. They include cognitive, motivational, affective and selection processes.

²⁰ Tradução do original: because feedback from past performances is used to make adjustments during current efforts. Such adjustments are necessary because personal, behavioral and environmental factors are constantly changing during the course of learning and performance and must be observed or monitored using three feedback cycles.

²¹ Tradução do original: The objective systems of highly self-regulated individuals are organized hierarchically, so that the process objectives operate as proximal regulators for the results of more distant objectives. These subobjectives are not merely mechanical checkpoints on the way to achieving highly valued results; instead, they are invested with personal meaning because they convey evidence of progress.

²² Tradução do original: the planning and selection of strategies require cyclical adjustments because of fluctuations in the personal, behavioral and environmental components. No self-regulatory strategy will work equally well for all people, and few strategies, if any, will work optimally for any person on every task or occasion. As a skill develops, the effectiveness of one acquisition strategy generally decreases to the point where another strategy becomes necessary [...]. Thus, as a result of diverse and variable intrapersonal, interpersonal and contextual conditions, self-regulated individuals must continually adjust their goals and choice of strategies.

²³ Tradução do original: Positive self-efficacy beliefs are not to be confused with general and global self-esteem or self-worth beliefs (for example, the thought that one is "a good person" relates to self-esteem not self-efficacy). Self-efficacy beliefs are very task- and domain-specific and include students' judgments of their capabilities to do a task.

²⁵ Tradução do original: Refers to someone liking or disliking a task for its inherent properties rather than for its instrumental qualities in gaining other results

²⁶ Tradução do original: Perceived value or students' beliefs about the incentives or purposes for learnings affects behavior because learners show little interest in activities, they do not value.

²⁸ Tradução do original: include the use of operations or steps in learning or the resolution of problems that require analysis, transformation or synthesis of the material learned.

²⁹ Tradução do original: involve interaction with another person to support learning or use affective control to support a learning task.

³⁰ Tradução do original: Self-monitoring requires one to attend selectively to specific actions or cognitive processes, to distinguish them from other actions or processes, and to discriminate their outcomes. Compared to informal self-monitoring, which involves casual observation or spontaneous reflection, formal self-monitoring involves systematic observations and judgments that reflect not only the present activity but also historical events (personal and contextual) leading up to and accompanying the activity.

³¹ Tradução do original: Through observation of covert thought patterns and emotional reactions as well as overt performance, people begin to notice recurrent patterns in their functioning. [...] When self-observation of natural variations in behavior does not provide decisive diagnostic information, people can engage in personal experimentation by systematically varying the aspects of their functioning that are in question. For example, when the urge to smoke may seem random and spontaneous, a smoker may test out various contextual hypotheses, such as the presence of stress, ash trays, or advertisements. In this way systematic self-observation can lead to greater personal understanding and to better performance or volitional control.

³² Tradução do original: This first level of learning involves the induction of the correct form of the skill from a model's performance and descriptions [...].

³³ Tradução do original: In addition to strategic skill, models convey associated self-regulatory processes, such as performance standards, motivational orientations, and values that observers can use personally during subsequent developmental phases.

³⁴ Tradução do original: Learners who emulate using a model's task can master basic response elements before contending with new task variations, which enhances their chances of a successful performance. Emulation can be improved through individualized modeling and social support.

³⁶ Tradução do original: each self-regulatory process or belief, such as setting a goal, using strategies and self-assessment, can be learned from the instructions and modeling of parents, teachers, advisors and colleagues.

³⁷ Tradução do original: students have little opportunity for self-regulation when the teacher dictates what students do when and how they accomplish it.

³⁸ Tradução do original: provide students with specific, attainable, proximal learning goals for school tasks and gradually teach these pupils to construct appropriate goals and subgoals on their own. Teach your classes to give themselves consequences, making sure they understand that the self-imposed reward comes only after the goal has been reached.

³⁹ Tradução do original: High-anxiety foreign language students exhibit many symptoms, but the most common ones are two: freezing up when asked to say something in the L2 in front of the class, and blanking on the right answers during a language test despite having studied hard and even knowing the answers.

⁴⁰ Tradução do original: If a student feels confident and prepared for an examination, a little anxiety can serve as motivation to excel. However, if he or she has a high level of anxiety, it can be detrimental in achievement settings.

⁴¹ Tradução do original: we may "call instrument case study" a particular case is examined to provide an insight into an issue or refinement of theory.

⁴⁴ Tradução do original: the investigator plays the role of observer, watching participants as they act in certain settings. Though positionality is still an issue, the investigator is not an active participant in the setting. He sits quietly on the fringe, taking notes. For many case study researchers, direct observation is a key source of data; countless hours may be spent at the research site, documenting in minute detail his or her observations.

⁴⁵ Tradução do original: fieldnotes can provide any study with a personal log that helps the researcher to keep track of the development of the project, to visualize how the research plan has been affected by the data collected, and to remain aware of how he or she has been influenced by the data.

⁴⁶ Tradução do original "Strategic" describes the way in which these learners approach challenging tasks and problems by choosing from a repertoire of tactics those they believe are best suited to the situation, and applying those tactics appropriately. From this description, it is plain that many facets of SRL are not readily observable. Therefore, one challenge in studying SRL is to find ways to document its components.

8.2 Anexo B - Inventário dos Processos Autorregulatórios dos Alunos (revisto) (IPAAR) (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2007)

Considerando o conjunto de disciplinas que está estudando, assinale com um (x) a frequência com que realiza as atividades mencionadas a seguir.

1	2	3	4	5
Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre

Item	Redação dos itens					
		Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
1	Faço um plano / rota, antes de começar a fazer um trabalho. Penso no que vou fazer e no que é preciso para completá-lo.	1	2	3	4	5
2	Comparo as notas que tiro com os meus objetivos para aquela disciplina. <i>Por exemplo, se quero ter um 9 ou 10 e recebo um 7, entendo que ainda estou longe do objetivo e penso no que vou ter de fazer.</i>	1	2	3	4	5
3	Durante as aulas ou no meu estudo em casa, penso em sempre coisas concretas do meu comportamento para mudar e atingir os meus objetivos. <i>Por exemplo, se chego atrasado para as aulas, se não tenho feitos as leituras ou tarefas, se minhas notas não estão boas, penso no que tenho de fazer para mudar essa situação.</i>	1	2	3	4	5
4	Gosto de compreender o significado dos conteúdos que estou apreendendo. <i>Por exemplo, quando estudo, primeiro tento compreender os conteúdos e depois tento explicá-los com minhas palavras.</i>	1	2	3	4	5
5	Cumpro o horário de estudo que fiz. Se não o cumpro penso porque é que isso aconteceu, e tiro conclusões para depois avaliar o meu estudo.	1	2	3	4	5
6	Quando recebo um conceito, penso em coisas concretas que tenho de fazer para melhorar. <i>Por exemplo, se tirei uma nota menor do que esperava na avaliação, penso no porquê de isso ter acontecido e tento mudar.</i>	1	2	3	4	5
7	Guardo e analiso as correções dos trabalhos/testes, para ver onde errei e saber o que tenho de mudar para melhorar.	1	2	3	4	5
8	Procuro um lugar calmo e onde esteja concentrado para poder estudar. <i>Por exemplo, quando estou estudando me afasto das coisas que me distraem: da TV, do celular, do face, dos jogos de computador, ...</i>	1	2	3	4	5
9	Estou seguro de que sou capaz de compreender o que me vão ensinar e por isso acho que vou ter boas notas.	1	2	3	4	5

8.3 Anexo C - Classificação das estratégias metacognitivas por O'Malley e Chamot (1990).

Estratégias metacognitivas envolvem pensar sobre o processo de aprendizagem, planejamento para a aprendizagem monitoramento das tarefas de aprendizagem e avaliação do quanto se aprendeu.	
1. Planejamento	Previsão do conceito central ou princípio de uma tarefa de aprendizado antecipada
2. Atenção direcionada	Decidir com antecedência participar de uma tarefa de forma geral e ignorar distrações irrelevantes mantendo a atenção durante a execução da tarefa.
3. Atenção seletiva	Decidir com antecedência participar de aspectos específicos do idioma de entrada ou detalhes situacionais que ajudam no desempenho de uma tarefa; auxiliando aspectos específicos do idioma de entrada durante a execução da tarefa.
4. Autogerenciamento	Compreensão das condições que ajudam a si mesmo a alcançar o êxito em tarefas de língua e organização a partir das dessas condições; autocontrole do desempenho linguístico para maximizar o uso do que já se conhece.
5. Auto monitoramento	Verificação ou correção de própria compreensão ou desempenho no curso de uma tarefa de língua. Isso se regula por meio do “pensar em voz alta” das seguintes formas: <ol style="list-style-type: none"> a) Monitoramento da compreensão: checagem, verificação ou correção de sua compreensão; b) Monitoramento da produção: checagem, verificação ou correção da produção linguística; c) Monitoramento auditivo: usar a “ouvido” para a língua (como algo soa) para tomar decisões; d) Monitoramento visual: usar os olhos para a língua (como algo parece) para tomar decisões; e) Monitoramento do estilo: checagem, verificação ou correção baseado no registro do estilo pessoal; f) Monitoramento da estratégia rastrear o quão bem uma estratégia funciona; g) Monitoramento do plano: rastrear o quão bem um plano funciona; h) Monitoramento da dupla checagem: rastrear, através de tarefas, ações praticadas anteriormente ou possibilidades consideradas.
6. Identificação do problema	Explicitar identificando o ponto central que precisa de resolução em uma tarefa ou identificar um aspecto da tarefa que dificulta uma conclusão bem sucedida.

7. Auto avaliação	<p>Checagem do resultado de seu desempenho linguístico em contraste com medidas internas de integridade e precisão; checagem de seu repertório linguístico; uso de estratégias, ou habilidade para desempenhar tarefas dadas. Isso se regula por meio do “pensar em voz alta” das seguintes formas:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Avaliação da produção: checagem de seu trabalho quando a tarefa é finalizada;b) Avaliação de desempenho: julgamento no geral da execução de uma tarefa;c) Avaliação da habilidade: julgamento da própria habilidade de desempenhar uma tarefa;d) Avaliação da estratégia: autojulgamento da estratégia usada quando uma tarefa é completada;e) Avaliação do repertório linguístico: julgamento do quanto se sabe da L2 quanto a palavra; frase; sentença ou nível de conceito.
--------------------------	---