



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MATEMÁTICA E TECNOLÓGICA
CURSO DE DOUTORADO

CRISTIANE LUCIA DA SILVA

**COREOGRAFIAS DIDÁTICAS E DE META-APRENDIZAGEM INTEGRADAS A
APRENDIZAGEM AUTORREGULADA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO**

RECIFE
2020

CRISTIANE LUCIA DA SILVA

**COREOGRAFIAS DIDÁTICAS E DE META-APRENDIZAGEM INTEGRADAS A
APRENDIZAGEM AUTORREGULADA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação Matemática e Tecnológica.

Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática

Orientadora: Profa. Dr^a. Maria Auxiliadora Soares Padilha.

Coorientador: Prof^o. Dr. Miguel Ángel Zabalza Beraza.

RECIFE

2020

Catálogo na fonte
Bibliotecário Danilo Leão, CRB-4/2213

S586c Silva, Cristiane Lucia da.
Coreografias didáticas e de meta-aprendizagem integradas a aprendizagem autorregulada no ensino superior brasileiro. / Cristiane Lucia da Silva. – Recife, 2020.
212p.

Orientadora: Maria Auxiliadora Soares Padilha.
Coorientador: Miguel Ángel Zabalza Beraza.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, 2020.
Inclui Referências.
1. Ensino. 2. Aprendizagem. 3. Meta-aprendizagem. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Padilha, Maria Auxiliadora Soares. (Orientadora). II. Beraza, Miguel Ángel Zabalza. (Coorientador). III. Título.

371.3 (23. ed.)

UFPE (CE2020-071)

CRISTIANE LUCIA DA SILVA

**COREOGRAFIAS DIDÁTICAS E DE META-APRENDIZAGEM INTEGRADAS A
APRENDIZAGEM AUTORREGULADA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação Matemática e Tecnológica.

Aprovada em: 31/08/2020.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dr^a. Maria Auxiliadora Soares Padilha (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Miguel Angel Zabalza Beraza (Coorientador)
Facultade de Ciencias da Educación

Profa. Dra. Fátima Maria Leite Cruz
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Ana Beatriz Gomes Pimenta de Carvalho
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Daniela Melaré Vieira Barros
Universidade Aberta de Portugal

Profa. Dra. Ivanda Maria Martins Silva
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Dedico esta tese aos meus amados pais, Carmen Lucia e Valter Claudino, por serem meus eternos e principais incentivadores nesse caminho rumo à aprendizagem.

Também a dedico ao meu querido esposo – Iverson França – por todo o seu apoio, carinho e compreensão nesse percurso. E ao meu filho, meu pequeno e amado Ítalo Gabriel, pois sua chegada fez com que minha vida tivesse um novo sentido.

E a minha estimada e admirada orientadora, Auxiliadora Padilha, por sempre me inspirar e acreditar no meu potencial.

AGRADECIMENTOS

Eu agradeço primeiramente a Deus que permitiu, mesmo perante a alguns problemas, a finalização dessa etapa. E que mesmo diante das tribulações permaneceu ao meu lado todos os dias, me protegendo e dando força para sempre seguir em frente.

Aos meus queridos pais, Carmen Lucia e Valter Claudino, faço aqui um agradecimento simples e singelo, mas repleto de carinho, amor e reconhecimento por tudo o que fizeram por mim, principalmente depois da chegada do meu amado filho Ítalo Gabriel. Eu tenho certeza de que sem a ajuda, o incentivo, o amor e o carinho de vocês, eu não teria chegado tão longe. Vocês têm minha eterna gratidão e amor incondicional.

Agradeço ao meu amado companheiro de jornada, Ivison França, que está ao meu lado desde a adolescência. Não somos perfeitos, contudo em nossa imperfeição apoiamos os sonhos, os hobbies, as manias e as escolhas um do outro, mesmo questionando-os algumas vezes. Certamente, meu anjo, o seu apoio, carinho e muita compreensão em todo esse percurso (da graduação até o doutorado) foi fundamental para a finalização de mais uma etapa em minha carreira profissional.

Como não agradecer a essa pessoa maravilhosa que é a minha estimada orientadora Auxiliadora Padilha. Ela surgiu na minha vida desde minha primeira graduação e fez com que eu me apaixonasse novamente pelo ensino e pela vida acadêmica quando eu pensava em desistir de ser docente. Muito obrigada por acreditar em mim, por fazer parte da minha formação, de toda essa jornada de aprendizagem (desde a graduação como minha orientadora de extensão, no mestrado e doutorado como minha orientadora oficial e na vida como minha amiga). Obrigada também pela compreensão sempre na medida certa e por me ajudar a acreditar que sempre posso fazer melhor.

Ao professor Miguel Zabalza, teórico mundialmente renomado na área de Educação e ao mesmo tempo uma pessoa super simpática e humilde que sem me conhecer, me acolheu como sua coorientanda na Universidade de Santiago de Compostela e me mostrou o caminho rumo à aprendizagem autorregulada que na atualidade é um dos construtos teóricos que fundamenta minha tese. Obrigada por tudo, tenho uma grande admiração pelo senhor.

Gostaria também de agradecer aos meus queridos amigos e companheiros do doutorado, Josivânia Freitas, Rozario Mota e Jobson Alves. Essa jornada foi bem mais prazerosa ao lado de vocês, foram criados laços de amizade que nos fizeram dar e receber apoio e conselhos quando cada um precisou nesses altos e baixos que fazem parte desse caminho que trilhamos.

À minha amiga-irmã Georgina Marafante que sempre com suas preciosas palavras de conforto acalmava meu coração e minha ansiedade em relação à pesquisa e a alguns aspetos

dessa vida de mãe. Tivemos nossos caminhos cruzados durante o mestrado e até hoje permanecemos lado a lado entrelaçadas em nossa conexão única e especial.

Ao meu querido amigo e companheiro de pesquisa Abraham Bernárdez, a quem tanto “aperreei” para me ensinar a utilizar o programa SPSS (*so crazy*). Muito, muito obrigada por toda a sua disponibilidade e paciência diante das minhas angústias e medos em relação a esse programa.

Aos integrantes e ao grupo de pesquisa Educat (Laboratório de Pesquisa e Prática - Educação, Metodologias e Tecnologias) que me proporcionaram ótimos debates e reflexões sobre teorias inseridas em minha pesquisa e outras que vão além dela. Teorias inovadoras e criativas que serão muito bem aproveitadas em minha docência.

À Clara Cavalcanti, funcionária da secretaria do EDUMATEC, pela paciência e disponibilidade sempre nas horas de necessidade no decorrer do curso.

À CAPES pela oportunidade de me ceder uma bolsa sanduíche e por meio disso ter me proporcionado um período mágico de aprendizagem acadêmica e cultural na Universidade de Santiago de Compostela (USC), Espanha.

Ao IFPE e aos meus amigos e companheiros de trabalho que me apoiaram para que eu pudesse realizar meu doutorado sanduíche na Espanha.

Aos docentes e discentes que se disponibilizaram como sujeitos nesta pesquisa.

Agradeço a todos que direta ou indiretamente permitiram que esta tese se concretizasse.

Na dança contemporânea, não há senão uma única e verdadeira dança: a de cada um (LOUPPE, 2012).

RESUMO

A qualidade do ensino e da aprendizagem é cada vez mais questionada tanto pelos professores quanto pelos educandos, por isso acreditamos que se faz necessário modificar a dinâmica peculiar da sala de aula. Tal característica está inserida nas Coreografias Didáticas (CD). Nesse construto teórico, o professor antecipará as ações iniciais dos educandos e o discente será considerado como um ser ativo e consciente da sua aprendizagem, da sua forma de aprender. Diante disso, nos questionamos sobre como desenvolver no educando a conscientização da sua própria aprendizagem. Por isso, resolvemos abordar a aprendizagem autorregulada, porque ela tem como foco de pesquisa o aprender a aprender de modo eficaz com a finalidade de atingir uma meta de aprendizagem. Logo, pensamos em como aplicar tais aspectos de modo prático e didático com a finalidade de desenvolver significativamente a autorregulação de aprendizagem do dançarino. Assim sendo, optamos pelo modelo da Coreografia de Meta-Aprendizagem (CMA) com o objetivo de que os dançarinos definissem sua meta de aprendizagem e a forma como desejam aprender. Então, o objetivo geral desta pesquisa é: como influenciam os componentes autorreguladores das coreografias de aprendizagem nos distintos modelos de CD? E como perguntas específicas: (1) quais modelos coreográficos foram aplicados e como influenciaram a CMA?; (2) quais as estratégias de autorregulação da aprendizagem dos educandos e como permaneceu a frequência de uso de tais estratégias depois do preenchimento da CMA?; (3) qual a relação entre a coreografia de meta-aprendizagem com a autorregulação da aprendizagem? A abordagem metodológica é mista, o tipo de pesquisa é o exploratório, o método foi o observacional sistemático e o direto extensivo por meio de questionário e formulário. Em relação à técnica de análise dos dados - do ponto de vista quantitativo - foi utilizado o programa *Statistical Package for Social Sciences*. Analisamos a disciplina Língua Espanhola Aplicada, ministrada na modalidade semipresencial no curso de Gestão em Turismo em um Instituto Federal. Contamos com a participação de dois professores e cinquenta e três estudantes. A análise foi construída em três etapas. Na primeira foram analisadas as CMA produzidas pelos educandos de acordo com os três modelos coreográficos aplicados (fechado, semiaberto e o aberto). A segunda foi sobre os resultados das duas aplicações do Questionário de Estratégias de Motivação para Aprendizagem

(MSLQ). A terceira abordou o questionário Avaliação da CMA. Os resultados evidenciaram que: independente do modelo coreográfico, os componentes autorreguladores inseridos na CMA como a autoeficácia, por exemplo, atuaram no decorrer da elaboração da CMA em diversos níveis, das simples às complexas; os aprendizes se utilizaram inconscientemente de uma ampla gama de estratégias de autorregulação da aprendizagem e que várias dessas depois da aplicação da CMA se tornaram um pouco mais frequentes nos estudos cotidianos dos educandos. Concluímos que por meio do preenchimento da CMA dos educandos se tornaram mais conscientes dos seus processos de aprendizagem, contudo o modelo coreográfico da CMA pode e deve se tornar mais flexível a fim de abarcar as diferentes formas de aprender, de organizar e monitorar essa aprendizagem.

Palavras-chave: Coreografia didática. Autorregulação da aprendizagem. Coreografia de meta-aprendizagem.

ABSTRACT

The quality of teaching and learning is increasingly questioned by both teachers and students, so we believe that it is necessary to modify the peculiar dynamics of the classroom. Such characteristic has been inserted in the Didactic Choreographies (CD). In this theoretical construct, the teacher will anticipate the students' initial actions and the students will be considered as active and conscious on their learning process, of their way of learning. Therefore, we ask ourselves how to develop in the students the awareness of their own learning. Therefore, we decided to approach self-regulated learning, because it focuses on learning how to learn effectively to achieve a learning goal. Therefore, we thought about how to apply these aspects in a practical and didactic way to significantly develop the dancer's learning self-regulation. Therefore, we opted for the Meta-Learning Choreography (CMA) model for dancers to define their learning goal and the way they wish to learn. So, the general objective of this research is: how do the self-regulating components of the learning choreographies influence in the different CD models? And as specific questions: (1) what choreographic models were applied and how did they influence CMA?; (2) what are the self-regulation strategies of students' learning and how did the frequency of using such strategies remain after completing the CMA?; (3) what is the relationship between the choreography of meta-learning and the self-regulation of learning? The methodological plan has a mixed research approach, the type of research is exploratory, the method selected was the systematic observational and the extensive direct through a questionnaire and form. Regarding the data analysis technique - from a quantitative point of view - the Statistical Package for Social Sciences program has been used. We analyzed the discipline Applied Spanish Language, taught in the semi-presential modality in the Tourism Management course at a Federal Institute. We did the research with two teachers and fifty-three students. The analysis was built in three stages. In the first, the CMA produced by students was analyzed according to the three choreographic models applied (closed, semi-open and open). The second was about the results of the two applications of the Motivation for Learning Strategies Questionnaire (MSLQ). The third addressed the CMA Evaluation questionnaire. The results showed that: independently of the choreographic model, the self-regulatory components inserted in the CMA, such as self-efficacy, for example, acted during the

elaboration of the CMA in several levels, from simple to complex; learners are unconsciously using a wide range of self-regulatory learning strategies and that several of them after the application of CMA have become a little more frequent in the students' everyday studies. We conclude that by completing the CMA, students have become more aware of their learning processes, however the CMA choreographic model can and must become more flexible in order to encompass the different ways of learning, organizing and monitoring this learning.

Keywords: Didactic choreography. Self-regulation of learning. Meta-learning choreography.

RESUMEN

La calidad de la enseñanza y del aprendizaje es cada vez más cuestionada tanto por profesores como por los estudiantes, por eso creemos que es necesario modificar la peculiar dinámica del aula. Tal característica se inserta en las Coreografías Didácticas (CD). En este constructo teórico, el docente anticipará las acciones iniciales de los estudiantes y les considerará como un ser activo y consciente de su aprendizaje, de su forma de aprender. Por eso, nos preguntamos cómo desarrollar en el alumno la conciencia de su propio aprendizaje. Por lo tanto, decidimos abordar el aprendizaje autorregulado, porque enfoca en aprender a aprender de manera efectiva para lograr un objetivo de aprendizaje. Por ello, pensamos en cómo aplicar estos aspectos de forma práctica y didáctica con el fin de desarrollar significativamente la autorregulación del aprendizaje del danzarín. Por ello, optamos por el modelo Coreografía de Meta-Aprendizaje (CMA) para que los danzarines definan su objetivo de aprendizaje y la forma que desean aprender. Entonces, el objetivo general de esta investigación es: ¿Cómo influyen en los componentes autorreguladores de las coreografías de meta-aprendizaje en los diferentes modelos de CD? Y como preguntas específicas: (1) ¿Qué modelos coreográficos se aplicaron y cómo influyeron la CMA? (2) ¿Cuáles son las estrategias de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes y cómo se mantuvo la frecuencia de uso de dichas estrategias después de completar la CMA? (3) ¿Cuál es la relación entre la Coreografía del Meta-Aprendizaje y la autorregulación del aprendizaje? El enfoque metodológico es mixto, el tipo de investigación es exploratorio, el método fue el sistemático observacional y el extenso directo a través de un cuestionario y un formulario. En cuanto a la técnica de análisis de datos, desde un punto de vista cuantitativo, se utilizó el programa *Statistical Package for Social Sciences*. Analizamos la asignatura de Lengua Española Aplicada, impartida en la modalidad semipresencial en el curso de Gestión Turística de un Instituto Federal. Tuvimos como sujetos de investigación, dos profesores y cincuenta y tres estudiantes. El análisis se construyó en tres etapas. En la primera, se analizó la CMA producida por los estudiantes según los tres modelos coreográficos aplicados (cerrado, semiabierto y abierto). La segunda trataba sobre los resultados de las dos aplicaciones del Cuestionario de Estrategias de Motivación para el Aprendizaje (MSLQ). La tercera abordó el cuestionario de

Evaluación CMA. Los resultados mostraron que: independientemente del modelo coreográfico, los componentes autorreguladores insertados en el CMA, como la autoeficacia, por ejemplo, actuaron durante la elaboración del CMA en varios niveles, del simple a complejo; los estudiantes se utilizaron inconscientemente de una amplia gama de estrategias de aprendizaje autorreguladoras y varias de ellas después de la aplicación de CMA se han vuelto un poco más frecuentes en los estudios diarios de los estudiantes. Concluimos que al completar el CMA, los estudiantes se han vuelto más conscientes de sus procesos de aprendizaje, sin embargo el modelo coreográfico CMA puede y debe ser más flexible para abarcar las diferentes formas de aprender, organizar y monitorear este aprendizaje.

Palabras clave: Coreografía didáctica. Autorregulación del aprendizaje. Coreografía de meta-aprendizaje.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 —	Resumo dos Modelos Base de Ensino e de Aprendizagem.....	39
Quadro 2 —	A evolução coreográfica	43
Figura 1 —	Os componentes das coreografias didáticas	60
Figura 2 —	Componentes das coreografias didáticas on-line.....	61
Figura 3 —	Teatro e a sala de aula: a analogia das coreografias didáticas....	62
Figura 4 —	As etapas da coreografia	63
Figura 5 —	Cenário de integração de TICs às coreografias didáticas.....	65
Figura 6 —	Processo Cíclico da Coreografia Didática.....	68
Figura 7 —	Características relevantes de diversas perspectivas teóricas da aprendizagem autorregulada.....	87
Figura 8 —	Reflexões sobre os componentes da coreografia de meta- aprendizagem.....	99
Figura 9 —	Processo Cíclico da Coreografia de Meta-Aprendizagem.....	100
Tabela 1 —	Quantidade de estudantes.....	105
Quadro 3 —	Descrição das assertivas	108
Tabela 2 —	Dados coletados	110
Figura 10 —	Meta de aprendizagem	114
Figura 11 —	Sequência de aprendizagem — parte 1.....	116
Figura 12 —	Sequência de aprendizagem — parte 2	117
Figura 13 —	Aprendizagens construídas.....	119
Figura 14 —	Meta de aprendizagem do S7	121
Figura 15 —	Meta-aprendizagem do S11	121
Tabela 3 —	Sequência de aprendizagem.....	122
Figura 16 —	Sequência de aprendizagem.....	123

Figura 17 —	Aprendizagens construídas.....	125
Tabela 4 —	Sequência de aprendizagem	127
Figura 18 —	Aprendizagens construídas 1.....	128
Figura 19 —	Aprendizagens construídas 2	129
Tabela 5 —	Estatística de confiabilidade	130
Tabela 6 —	Quantidade de questionários válidos	130
Tabela 7 —	Períodos de aplicação.....	131
Tabela 8 —	Aplicações por turmas.....	131
Tabela 9 —	Ensaio (memorização): aplicação inicial.....	134
Tabela 10 —	Ensaio (memorização): aplicação final.....	134
Tabela 11 —	Elaboração: aplicação inicial.....	136
Tabela 12 —	Elaboração: aplicação final.....	137
Tabela 13 —	Organização: aplicação inicial	139
Tabela 14 —	Organização: aplicação final	139
Tabela 15 —	Pensamento crítico: aplicação inicial	141
Tabela 16 —	Pensamento crítico: aplicação final	141
Tabela 17 —	Autorregulação metacognitiva: aplicação inicial.....	144
Tabela 18 —	Autorregulação metacognitiva: aplicação final.....	145
Tabela 19 —	Tempo e ambiente de estudos: aplicação inicial.....	147
Tabela 20 —	Tempo e ambiente de estudos: aplicação final.....	148
Tabela 21 —	Administração de esforços: aplicação inicial.....	149
Tabela 22 —	Administração de esforços: aplicação final.....	150
Tabela 23 —	Aprendizado em pares: aplicação inicial	151
Tabela 24 —	Aprendizado em pares: aplicação final.....	151

Tabela 25 —	Busca por ajuda: aplicação inicial.....	152
Tabela 26 —	Busca por ajuda: aplicação final.....	153
Gráfico 1 —	Fiz os registros diariamente das etapas que ia elaborando ou concluindo na Coreografia de Meta-Aprendizagem.....	155
Gráfico 2 —	Fiz os registros das etapas da Coreografia de Meta-Aprendizagem depois da atividade pronta.....	155
Gráfico 3 —	Fiz tudo o que pude para atingir a meta a qual me propus.....	156
Gráfico 4 —	Comparei o meu desempenho com os dos outros enquanto preenchia a Coreografia de Meta-Aprendizagem.....	156
Gráfico 5 —	Refleti sobre meu nível atual de desempenho para que pudesse atingir a meta proposta.....	157
Gráfico 6 —	Dividi as atividades em diversas etapas para que pudesse concluí-las bem e com tranquilidade.....	158
Gráfico 7 —	Realizei as atividades em poucas etapas.....	159
Gráfico 8 —	Consegui estabelecer as minhas próprias metas de aprendizagem de acordo com o que me interessava aprender em relação aos assuntos abordados.....	159
Gráfico 9 —	Eu preciso ser motivado por outras pessoas para fazer as atividades.....	160
Gráfico 10 —	Quando percebo que não me dediquei o suficiente a uma atividade, redobro os meus esforços.....	161
Gráfico 11 —	Consegui autoavaliar todo o meu progresso durante o preenchimento da Coreografia de Meta-Aprendizagem.....	162
Gráfico 12 —	Consegui alcançar as metas de aprendizagem propostas por mim.....	162

Gráfico 13 —	Conseguí analisar dentre as estratégias de aprendizagem existentes, as que são adequadas para a minha própria aprendizagem.....	163
Gráfico 14 —	Conseguí planejar estratégias de aprendizagem.....	164
Gráfico 15 —	Conseguí executar as estratégias de aprendizagem propostas.....	165
Gráfico 16 —	Conseguí supervisionar as estratégias de aprendizagem propostas.....	165
Gráfico 17 —	Precisei modificar/adequar as estratégias de aprendizagem propostas.....	166

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 —	Os componentes das coreografias didáticas	60
Figura 2 —	Componentes das coreografias didáticas on-line	61
Figura 3 —	Teatro e a sala de aula: a analogia das coreografias didáticas ..	62
Figura 4 —	As etapas da coreografia	63
Figura 5 —	Cenário de integração de TICs às coreografias didáticas.....	65
Figura 6 —	Processo Cíclico da Coreografia Didática.....	68
Figura 7—	Características relevantes de diversas perspectivas teóricas da aprendizagem autorregulada.....	87
Figura 8 —	Reflexões sobre os componentes da coreografia de meta- aprendizagem	99
Figura 9 —	Processo Cíclico da Coreografia de Meta-Aprendizagem.....	100
Figura 10 —	Meta de aprendizagem	114
Figura 11 —	Sequência de aprendizagem – parte 1	116
Figura 12 —	Sequência de aprendizagem – parte 2	117
Figura 13 —	Aprendizagens construídas.....	119
Figura 14 —	Meta de aprendizagem do S7	121
Figura 15 —	Meta de aprendizagem do S11	121
Figura 16 —	Sequência de aprendizagem	123
Figura 17 —	Aprendizagens construídas.....	125
Figura 18 —	Aprendizagens construídas 1.....	128
Figura 19 —	Aprendizagens construídas 2.....	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 —	Resumo dos modelos de bases de ensino	39
Quadro 2 —	A evolução coreográfica.....	43
Quadro 3 —	Descrição das assertivas	108

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 —	Fiz os registros diariamente das etapas que ia elaborando ou concluindo na Coreografia de Meta-Aprendizagem.....	155
Gráfico 2 —	Fiz os registros das etapas da Coreografia de Meta-Aprendizagem depois da atividade pronta.....	155
Gráfico 3 —	Fiz tudo o que pude para atingir a meta a qual me propus	156
Gráfico 4 —	Comparei o meu desempenho com os dos outros enquanto preenchia a Coreografia de Meta-Aprendizagem	156
Gráfico 5 —	Refleti sobre meu nível atual de desempenho para que pudesse atingir a meta proposta	157
Gráfico 6 —	Dividi as atividades em diversas etapas para que pudesse concluí-las bem e com tranquilidade	158
Gráfico 7 —	Realizei as atividades em poucas etapas	159
Gráfico 8 —	Consegui estabelecer as minhas próprias metas de aprendizagem de acordo com o que me interessava aprender em relação aos assuntos abordados.....	159
Gráfico 9 —	Eu preciso ser motivado por outras pessoas para fazer as atividades	160
Gráfico 10 —	Quando percebo que não me dediquei o suficiente a uma atividade, redobro os meus esforços	161
Gráfico 11 —	Consegui autoavaliar todo o meu progresso durante o preenchimento da Coreografia de Meta-Aprendizagem	162
Gráfico 12 —	Consegui alcançar as metas de aprendizagem propostas por mim	162
Gráfico 13 —	Consegui analisar dentre as estratégias de aprendizagem existentes, as que são adequadas para a minha própria aprendizagem.....	163
Gráfico 14 —	Consegui planejar estratégias de aprendizagem adequadas	164
Gráfico 15 —	Consegui executar as estratégias de aprendizagem propostas .	165
Gráfico 16 —	Consegui supervisionar as estratégias de aprendizagem propostas	165
Gráfico 17 —	Precisei modificar/adequar as estratégias de aprendizagem propostas.....	166

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 —	Quantidade de estudantes	105
Tabela 2 —	Dados coletados.....	110
Tabela 3 —	Sequência de aprendizagem.....	122
Tabela 4 —	Sequência de aprendizagem.....	127
Tabela 5 —	Estatística de confiabilidade	130
Tabela 6 —	Quantidade de questionários válidos	130
Tabela 7 —	Períodos de aplicação.....	131
Tabela 8 —	Aplicações por turmas.....	131
Tabela 9 —	Ensaio (memorização): aplicação inicial	134
Tabela 10 —	Ensaio (memorização): aplicação final.....	134
Tabela 11 —	Elaboração: aplicação inicial	136
Tabela 12 —	Elaboração: aplicação final.....	137
Tabela 13 —	Organização: aplicação inicial	139
Tabela 14 —	Organização: aplicação final	139
Tabela 15 —	Pensamento crítico: aplicação inicial.....	141
Tabela 16 —	Pensamento crítico: aplicação final	141
Tabela 17 —	Autorregulação metacognitiva: aplicação inicial	144
Tabela 18 —	Autorregulação metacognitiva: aplicação final	145
Tabela 19 —	Tempo e ambiente de estudos: aplicação inicial.....	147
Tabela 20 —	Tempo e ambiente de estudos: aplicação final	148
Tabela 21 —	Administração de esforços: aplicação inicial.....	149
Tabela 22 —	Administração de esforços: aplicação final	150
Tabela 23 —	Aprendizado em pares: aplicação inicial	151
Tabela 24 —	Aprendizado em pares: aplicação final	151
Tabela 25 —	Busca por ajuda: aplicação inicial	152
Tabela 26 —	Busca por ajuda: aplicação final	153

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	24
2	DA COREOGRAFIA DE ENSINO À DIDÁTICA E SUAS REPRESENTAÇÕES	32
2.1	CHOREOGRAFIES OF TEACHING OU DIDÁTICAS: EIS A QUESTÃO?	32
2.2	A EVOLUÇÃO DE SUAS REPRESENTAÇÕES	60
3	A APRENDIZAGEM AUTORREGULADA E SUAS DIMENSÕES	69
3.1	A APRENDIZAGEM AUTORREGULADA E SUAS CARACTERÍSTICAS	69
3.2	ALGUMAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS DA AUTORREGULAÇÃO	71
3.2.1	Teoria comportamental, operante ou de conduta	71
3.2.2	Sociocognitiva	75
3.2.3	Processamento da informação	81
3.2.4	Construtivista	83
4	A AUTORREGULAÇÃO E SUAS RELAÇÕES COM A COREOGRAFIA DE META-APRENDIZAGEM	88
4.1	COREOGRAFIA DE META-APRENDIZAGEM (CMA)	88
4.2	COMPONENTES COREOGRÁFICOS DA COREOGRAFIA DE META-APRENDIZAGEM	93
5	METODOLOGIA	101
5.1	ABORDAGEM QUANTI-QUALITATIVA E TIPO DE PESQUISA	101
5.2	PESQUISA OBSERVAÇÃO	102
5.3	TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS	103
5.4	DESCRIÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO	104
6	ANÁLISES E DISCUSSÕES.....	111
6.1	CMA DOS MODELOS COREOGRÁFICOS	111
6.1.1	Atividade fechada ou estruturada	112
6.1.2	Atividade semiaberta ou semiestruturada	119
6.1.3	Atividade aberta.....	125
6.2	ESTRATÉGIAS DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM	129
6.2.1	Seção de estratégias cognitivas e metacognitivas	133
6.2.2	Seção de administração dos estudos	146

6.3	A COREOGRAFIA DE META-APRENDIZAGEM E SUAS RELAÇÕES COM A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM	153
6.3.1	Avaliação da Coreografia de Meta-Aprendizagem	154
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	172
	APÊNDICE A — Coreografia de Meta-aprendizagem	188
	APÊNDICE B — Protocolo de pesquisa	192
	APÊNDICE C — Relação de estudos incluídos.....	195
	APÊNDICE D — Relação de estudos excluídos.....	197
	APÊNDICE E — Avaliação da coreografia de Meta-aprendizagem	199
	ANEXO A — Coreografia de aprendizagem	204
	ANEXO B — Questionário de Estratégias de Motivação para Aprendizagem (MSLQ)	207

1 INTRODUÇÃO

“A excelência das universidades era um fato assumido por todos no passado, hoje não é mais assim” (SERNA, 2007, p. 14, tradução nossa), pois a qualidade do ensino e da aprendizagem é cada vez mais questionada tanto pelos docentes quanto pelos educandos. Principalmente, por estes últimos que estão inseridos na Geração Z, também denominada por “nativos digitais”, que é constituída por indivíduos que estão imersos nesse novo cenário das tecnologias digitais, na qual as informações são obtidas muito rapidamente (TOLEDO; ALBUQUERQUE; MAGALHÃES, 2012), porém não necessariamente transformadas em conhecimento.

Ainda existe aquela aula centrada no professor e com “uma perspectiva comportamentalista que se baseia na transmissão da informação, que considera o aluno como receptor de informações necessárias à sua formação” (CORREIA, 2006, p. 43), que é ministrada normalmente de um único modo, utilizando apenas uma estratégia didática que aborda o mesmo conteúdo com nível de dificuldade idêntico para todos. A aula neste formato, provavelmente, tem mais chances de desmotivar os estudantes de tal Geração. Mas, por outro lado, também temos aqueles “alunos habituados a frequentar as aulas sentados, enfileirados e em silêncio” (BEHRENS, 2000, p. 73) que estrategicamente fazem apenas o solicitado pelo docente. Porém, tanto o professor quanto o estudante terão que enfrentar o seu novo papel dentro e fora da sala de aula, uma nova forma de aprender a ensinar e aprender a aprender nessa era digital. Logo, os professores terão que ceder um pouco do seu poder em sala de aula a fim de construir em conjunto com o aprendiz um processo de ensino e aprendizagem significativo e eficaz. Porém, segundo Serna (2007, p. 15, tradução nossa), “os alunos não estão preparados totalmente para essas modificações”. E de acordo com Tébar (2011, p. 34) “muitos professores sentem pavor das mudanças [...], que lhes tiram da zona de conforto e das repetitivas programações”. Então, será que docentes e discentes do ensino superior estão dispostos a desconstruir tais características?

Infelizmente, no contexto educacional, situações deste tipo não são raras. Uma das tentativas de resolução destes problemas foi integrar as tecnologias digitais na aula, mas já sabemos que o simples fato de utilizá-las não oferece uma garantia nem

de que o educando realmente irá se envolver ao ponto de aprender a aprender (PADILHA; ZABALZA, 2015), ou seja, se tornar um sujeito consciente de sua própria aprendizagem, nem de que o docente transforme e reconstrua sua didática¹. Isto é, “apenas uma postura firme, tanto do professor quanto do aluno [...] pode provocar mudanças necessárias no cenário educacional” (GUIMARÃES; DIAS, 2006, p. 41).

Portanto, acreditamos que se faz necessário modificar a dinâmica peculiar da sala de aula e o modo como o docente orienta e impulsiona o processo interno/cognitivo, comportamental e emocional do educando visando sua aprendizagem por meio de variados elementos que abarcam a ação didática (PADILHA; ZABALZA; 2015). Tais elementos estão inseridos nas *Coreografias Didáticas (CD)*, inicialmente denominadas por *Choreographies of teaching*, propostas originalmente por Oser e Patry (1990). Nesse construto teórico foi realizada uma complexa analogia dos processos de ensino e aprendizagem com o mundo da dança, como podemos ver em sua conceptualização. Ela foi considerada como

uma série de passos de dança que satisfaz simultaneamente dois tipos de demandas. Por um lado, o dançarino pode criar livremente dentro do espaço disponível para ele ou ela e expressivamente mostrar uma paleta inteira de arte. Por outro lado, o dançarino é limitado pelas estruturas do ritmo, a estrutura métrica, e da forma profunda da sequência musical. O mesmo é válido para o coreógrafo. (OSER *et al.*, 1997, p. 8; OSER; BAERISWYL, 2001, p. 1043, tradução nossa).

Essa *série ou sequência de passos de danças* são concebidas na atualidade como *sequência de passos coreográficos*, os quais são considerados como as etapas de aprendizagem (SILVA, 2012), e inseridas nelas estão a articulação entre as estratégias de aprendizagens selecionadas, os estilos cognitivos dos aprendizes, as particularidades do contexto e também a habilidade em conduzir os estudantes na dança (PADILHA *et al.*, 2010); a *paleta de arte*, por fazer referência inicialmente a uma chapa de madeira utilizada por pintores foi atualizada para uma *gama de elementos artísticos* que aborda as habilidades a serem desenvolvidas durante a aprendizagem;

¹ Consideramos a Didática de uma disciplina - que envolve teoria e prática - com três variáveis: aquelas relacionadas à disciplina escolar, ao professor e ao educando. Elas são inseparáveis e encadeadas entre si por variados processos de mediação (JONNAERT; BORGHT, 2002). “A didática de uma disciplina insere-se necessariamente nas *relações com o saber*. [...] Essas relações com o saber são essencialmente função de *conhecimentos do próprio aprendiz*. Nesse sentido, o objetivo primeiro da didática de uma disciplina situa-se fundamentalmente nas relações entre *saber a aprender* e *conhecimento do aprendiz*” (JONNAERT; BORGHT, 2002, p. 59), orientados pela *ação do docente*.

a *dança* é entendida como a interação entre os próprios educandos, e entre o professor e o(s) estudante(s); o *ritmo da dança* será o momento mais adequado para a aplicação ou acompanhamento de determinadas estratégias didáticas (SILVA, 2012); já a *estrutura métrica* e a *sequência musical* foram expostas apenas na definição citada anteriormente, isto é, não foram retomadas ou contextualizadas no decorrer dos textos (OSER; PATRY, 1990; OSER *et al.*, 1997; OSER; BAERISWYL, 2001), o que dificulta bastante sua interpretação, mas podemos considerar a *métrica* como a “estruturação do ritmo” (MED, 1996, p. 128), ou seja, como é organizado o momento mais oportuno de aplicar ou acompanhar a estratégia didática; já a *sequência musical* “ocorre quando pegamos num pequeno pedaço de melodia e a tocamos de novo, começando uma altura mais aguda ou mais grave” (FRADE, 2015)². Ao conceituarmos a *melodia* como “uma sucessão de sons” (MED, 1996, p. 333), podemos inferir que esta seria o conteúdo, o tema abordado em uma aula, logo a *sequência musical* se referiria ao conteúdo ou uma parte dele abordada de diferentes maneiras e em diferenciados níveis dentro ou fora da sala de aula.

Nesse contexto, o professor será o *coreógrafo*, aquele que antecipa as ações iniciais dos educandos a fim de “definir as estratégias mais adequadas para amplificar e dar significado a essas ações” (PADILHA, 2019, p. 52) e o *dançarino* (discente) é considerado como um ser ativo, consciente da sua aprendizagem, da sua forma de aprender, do seu estilo de aprendizagem e de modos/estratégias que tornem sua aprendizagem significativa (PADILHA, 2019). Ou seja, as CD são “consideradas como uma arte de composição e aprimoramento das capacidades” (SILVA, 2012, p. 13) tanto por parte dos coreógrafos quanto dos dançarinos.

A *Coreografia Didática* é composta de quatro níveis: o primeiro se refere à *antecipação*, neste “o professor antecipa o resultado desejado para a aprendizagem do aluno e inicia atividades apropriadas de aprendizagem” (OSER; BAERISWYL, 2001). Neste nível, o coreógrafo deve estar ciente de como o dançarino se movimenta (aprende) para compreender o ritmo de uma determinada dança (conteúdo/meta de aprendizagem) a fim de compor o cenário (ambiente) adequadamente.

² Disponível em: <<https://www.academiamusical.com.pt/tutoriais/composicao-musical/8-sequencias-de-progressoes-de-acordes-para-compositores/>>. Acesso em: 27 set. 2019.

O segundo nível é chamado de *processo I* (OSER; BAERISWYL, 2001) ou por *colocação em cena* (ZABALZA, 2006). Este nível se refere à colocação em prática do que foi antecipado, no qual é fundamental: uma *mediação de significado* que “consiste em apresentar as situações de aprendizagem de forma interessante para o sujeito, de maneira que este se envolva ativa e emocionalmente na tarefa” (TÉBAR, 2011, p. 95); uma *mediação de individualização e diferenciação psicológica*, na qual “o mediador aplica diferentes modelos de aprendizagem em função das diferenças individuais ou estilos cognitivos” (TÉBAR, 2011, p. 95); e, uma orientação ininterrupta em todos os movimentos coreográficos.

O *processo II* ou *modelo base/modelo base de ensino e de aprendizagem*, é o terceiro nível, é considerado um processo interno, um processo cognitivo que os dançarinos mobilizam para aprender, no qual são efetuadas diversas operações mentais condicionadas pelas suas próprias formas de aprender e do seu repertório (conhecimento prévio), cabendo ao coreógrafo propiciar condições para tal (PADILHA *et al.*, 2010). Neste nível trabalha-se com o que Padilha e Zabalza (2015, p. 34) denominaram por *coreografia de aprendizagem*, nesta etapa da coreografia os dançarinos podem “estabelecer suas próprias metas e estratégias de aprendizagem”, isto é, seus movimentos, em um ritmo mais adequado para a sua própria aprendizagem.

O último nível coreográfico é o *produto*, mais comumente denominado por *produto da aprendizagem*, neste nível o discente demonstra os resultados do seu processo de aprendizagem, ou seja, ele manifesta o produto “de suas operações mentais e práticas desenvolvidas, conforme as coreografias propostas do professor. Deste modo, o produto é o resultado visível da aprendizagem do aluno, condicionado pela antecipação do professor” (PAIVA, 2011, p. 56).

A CD pode ser aplicada em uma sala de aula presencial, semipresencial ou a distância, ou seja, ela pode ser abordada em qualquer modalidade, pois a consideramos extremamente significativa para transformar o papel do docente em um antecipador das mais diversas aprendizagens e o papel do discente em um ser ativo buscando sempre o aprender a aprender consciente (PADILHA, 2019). Diante disso, surge um novo questionamento: como desenvolver no educando tal conscientização da própria aprendizagem?

Logo, pensamos em trabalhar com o construto teórico da aprendizagem autorregulada, porque ela tem como foco de pesquisa o aprender a aprender de modo eficaz com a finalidade de atingir uma meta de aprendizagem. Segundo ZIMMERMAN (2010, s/p, tradução nossa)³, “a autorregulação refere-se a pensamentos, sentimentos e ações autogeradas que são planejadas e ciclicamente adaptadas ao alcance de objetivos pessoais”. Tais características são consideradas cíclicas, porque são analisadas a fim de que o feedback gerado seja utilizado para realizar os ajustes mais adequados para uma aprendizagem significativa.

Isso acaba envolvendo aspectos ambientais, comportamentais, motivacionais e metacognitivos. O ambiental se refere aos ajustes que fazemos no ambiente em que estudamos, por exemplo, optamos em estudar na biblioteca por causa do silêncio e disponibilidade de material (ZIMMERMAN, 2010). O comportamental “envolve a auto-observação e ajuste estratégico dos processos de desempenho, como o método de aprendizagem” (ZIMMERMAN, 2010, s/p, tradução nossa). O motivacional é quando o educando se percebe como uma pessoa autônoma, autoeficiente e competente (ZIMMERMAN, 1986). Já o metacognitivo se refere a “indivíduos que planejam, organizam, instruem, monitoram e avaliam a sua própria atuação em vários estágios durante o processo de aprendizagem” (SOARES, 2018, p. 733).

Depois de refletirmos um pouco sobre esse construto teórico, o nosso questionamento ainda permaneceu e se tornou mais complexo: como aplicar tais aspectos de modo prático e didático com a finalidade de desenvolver significativamente a autorregulação de aprendizagem do dançarino?

Assim sendo, optamos pelo modelo da Coreografia de Meta-Aprendizagem (CMA) desenvolvido inicialmente por Padilha e Zabalza (2015) com o objetivo de que os dançarinos definissem o que querem e como desejam aprender (ver anexo A). Especificando cada detalhe na CMA aprimorada em conjunto com o coreógrafo.

Tal qual a CD, a CMA é considerada como um dos modelos base (Uso de estratégias de aprendizagem) identificado por Oser e Patry (1990) e constituída pelos seguintes componentes (a antecipação, a colocação em cena, autorreflexão sobre o produto da aprendizagem), mas com características distintas. No primeiro

³ Este e-book não oferece numeração de página real.

componente, será o dançarino a antecipar os passos de sua própria aprendizagem, isto é, ele elaborará estratégias apropriadas para seu estilo de aprendizagem. No segundo, o aprendiz colocará em cena as estratégias organizadas anteriormente. Ele as realizará em um ritmo adequado, controlando sempre as ações realizadas e adaptando-as se necessário. No último componente, o educando fará uma autorreflexão sobre tudo o que foi realizado nos componentes anteriores, ou seja, sobre todos os seus movimentos, e caso seja necessário irá reelaborar sua CMA (SILVA; PADILHA, 2018).

Diante desse modelo, dos construtos teóricos e dos questionamentos anteriores, a pergunta geral desta pesquisa é: como influenciam os componentes autorreguladores das coreografias de aprendizagem nos distintos modelos de coreografias didáticas?

E como perguntas específicas: (1) quais modelos coreográficos foram aplicados e como influenciaram a CMA?; (2) quais as estratégias de autorregulação da aprendizagem dos educandos e como permaneceu a frequência de uso de tais estratégias depois do preenchimento da CMA?; (3) qual a relação entre a coreografia de meta-aprendizagem com a autorregulação da aprendizagem?

Pensando nisso, elaboramos e aplicamos três tipos de coreografias didáticas. *A fechada ou estruturada* se refere a uma coreografia na qual os educandos terão que seguir os mesmos passos da dança, podendo ser considerada até como uma coreografia simples. *A semiaberta ou semiestruturada* diz respeito a uma coreografia um pouco mais rica (ZABALZA, 2006), mais flexível. Ela tem alguns passos a serem seguidos obrigatoriamente, contudo com um espaço para os dançarinos explorarem sua criatividade e desenvolverem seus elementos artísticos. Em relação a última, a *aberta* é uma atividade livre, totalmente flexível, ou seja, o aprendiz é quem seleciona a atividade que quer fazer. Contanto que o tema estivesse envolto na área de Gestão em Turismo, área específica das turmas analisadas nesta tese.

Diante desse contexto, nossa hipótese é que uma coreografia didática fechada ou estruturada proporciona aos discentes uma coreografia de meta-aprendizagem simples; já a semiaberta ou semiestruturada que é mais flexível, os proporcionará realizar uma CMA mais complexa; e a aberta os possibilitarão a elaboração de uma CMA complexa.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. O primeiro aborda a evolução das Coreografias de Ensino para a Coreografia Didática, no qual são discutidos conceitos e características específicas. E com a finalidade de compreender melhor os componentes coreográficos foram analisadas todas as representações conhecidas das Coreografias Didáticas, além de propormos uma nova representação para tal construto teórico.

Em seguida, o segundo capítulo é composto pelo construto teórico da autorregulação, no qual é trabalhado seus conceitos e algumas perspectivas teóricas deste construto (a comportamental ou de conduta, a sociocognitiva, a de processamento da informação e a construtivista).

O terceiro versa sobre a Coreografia de Meta-Aprendizagem, no qual há uma reflexão sobre o motivo pelo qual ela é considerada um modelo base e seus componentes coreográficos fundamentados nos construtos da CD e das perspectivas teóricas da autorregulação (antecipação, colocação em cena, autorreflexão sobre o produto da aprendizagem).

No quarto é discutido o plano metodológico que tem por abordagem a pesquisa mista ou quanti-qualitativa, o tipo de pesquisa é o exploratório, o método selecionado foi o observacional sistemático e o direto extensivo por meio de questionários e formulários.

O quinto refere-se à análise e discussão dos dados. E estão apresentadas em três momentos. No primeiro identificamos e analisamos as Coreografias de Meta-Aprendizagem de cada modelo coreográfico que fora aplicado, no segundo verificamos as estratégias de autorregulação da aprendizagem dos educandos, por fim, na última etapa da análise estabelecemos uma relação mais direta entre a coreografia de meta-aprendizagem com as características da autorregulação da aprendizagem dos dançarinos.

Por fim, os resultados evidenciaram que: independente do modelo coreográfico, os componentes autorreguladores inseridos na CMA como a autoeficácia, autoconhecimento, conhecimento sobre as tarefas cognitivas, por exemplo, atuaram no decorrer da elaboração da CMA em diversos níveis, das simples às complexas; os aprendizes se utilizavam inconscientemente de uma ampla gama de estratégias de

autorregulação da aprendizagem e que várias dessas depois da aplicação da CMA se tornaram um pouco mais frequentes nos estudos cotidianos dos educandos.

Concluimos que por meio do preenchimento da Coreografia de Meta-Aprendizagem os educandos se tornaram mais conscientes dos seus processos de aprendizagem, contudo o modelo coreográfico da CMA pode e deve se tornar mais flexível a fim de abarcar as diferentes formas de aprender, de organizar e monitorar essa aprendizagem, pois “a mente humana é muito flexível e não requer uma sequência estritamente seguida de etapas de aprendizagem para aprender com sucesso” (BAERISWYL, 2008, p. 13, tradução nossa).

2 DA COREOGRAFIA DE ENSINO À DIDÁTICA E SUAS REPRESENTAÇÕES

2.1 CHOREOGRAFIES OF TEACHING OU DIDÁTICAS: EIS A QUESTÃO?

As *Choreographies of Teaching* ou Coreografias de Ensino (CE) foram elaboradas inicialmente por Fritz Oser e Jean-Luc Patry em 1990, visando "melhorar o ensino baseado na ciência" (p. 53). Para isso, eles colocaram em prática um projeto de pesquisa que permitiu identificar alguns problemas na didática docente, logo tais situações foram analisadas e compreendidas a fim de que fossem aperfeiçoadas distintas maneiras de ensinar um conteúdo, uma lição (OSER; PATRY, 1990).

A partir daí foi elaborado um modelo instrucional estruturado em dois níveis a fim de compreender o processo de aprendizagem. O primeiro nível é chamado de *estrutura visível* ou *visão estruturada de uma lição*, no qual são elaboradas condições favoráveis para os alunos concretizarem adequadamente as atividades (OSER; BAERISWYL, 2001).

Na *estrutura visível* "a criatividade dos professores é necessária, ou a liberdade de design não deve ser limitada pelo modelo teórico" (ELSÄSSER, 2000, p. 11, tradução nossa), pois ao levarmos em consideração que os estudantes aprendem de modos distintos e que eles possuem características de todos os estilos de aprendizagem⁴ (ALONSO, GALLEGU, HONEY, 2007) essa liberdade e criatividade são fundamentais para que o docente elabore passos coreográficos que façam com que os dançarinos explorem diversos caminhos para construir o seu próprio aprendizado.

Este nível é composto por diversos elementos, por exemplo: recursos materiais e de infraestrutura, métodos de ensino, aspectos organizacionais, culturais, etc. (OSER; BAERISWYL, 2001; ZABALZA, 2004, 2005, 2006). Ele é considerado como *nível externo*, pelo fato de ser identificado mais rápido e facilmente do que o segundo nível, além de criar as condições necessárias para a *estrutura não visível* (modelo base).

⁴ Os estilos de aprendizagem são "preferências e tendências altamente individualizados de uma pessoa que influem em sua aprendizagem" (ALONSO, GALLEGU, HONEY, 2007, p. 55, tradução nossa).

O segundo nível é definido como as operações mentais que os dançarinos realizam para obter uma aprendizagem profunda, isto é, “um processo interno que os aprendizes fazem para compreender um assunto, obter uma nova habilidade. É um processo de construção de conhecimento e influenciado pelas estratégias didáticas” (SILVA, 2012, p. 53).

O trabalho em conjunto desses dois níveis (estrutura visível e não visível) compõem o que Oser e Patry (1990) denominaram por *Choreographies of Teaching* (Coreografias de Ensino, se traduzido literalmente - CE). Elas foram definidas como

uma série de passos de dança que satisfaz simultaneamente dois tipos de demandas. Por um lado, o dançarino pode criar livremente dentro do espaço disponível para ele ou ela e expressivamente mostrar uma paleta inteira de arte. Por outro lado, o dançarino é limitado pelas estruturas do ritmo, a estrutura métrica, e da forma profunda da sequência musical (OSER *et al.*, 1997, p. 8; OSER; BAERISWYL, 2001, p. 1043, tradução nossa).

Tais características valem igualmente para o coreógrafo.

Nesse conceito percebemos a utilização de um vocabulário do mundo da dança, no qual muitos autores (BAERYSWYL, 2008; BARBIEIRO, 2013; BARBOZA, 2012; PAIVA, 2011; SILVA, 2012; ZABALZA, 2004, 2006); utilizam termo metáfora e analogia como sinônimos para se referir a esse "deslocamento do conceito de coreografia do campo da dança para o da Educação" (BARBOZA, 2012, p. 73). No entanto, concebemos esses mecanismos linguísticos como aspectos diferentes da linguagem. "A metáfora é mais sintética, subjetiva e implícita e a analogia é mais sistemática, complexa, explícita e menos subjetiva" (RIGOLON; OBARA, 2011, p. 484). De acordo com o dicionário on-line Priberam⁵, a metáfora tem sua origem no grego *metaphorá* e significa que uma palavra é substituída por outra por meio de uma comparação implícita remetendo a semelhança entre ambas. Já a analogia⁶ é considerada como uma relação de semelhança entre objetos distintos, permitindo-nos comparar abstratamente objetos de áreas diferentes em sua universalidade.

⁵ METÁFORA, In Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008- 2013. Disponível em:<<https://www.priberam.pt/dlpo/met%C3%A1fora>>. Acesso em: 22 maio 2018.

⁶ ANALOGIA, In Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2013. Disponível em:<<https://www.priberam.pt/dlpo/analogia>>. Acesso em: 22 maio 2018.

O mundo da dança e o da educação teoricamente são distintos, mas por meio da analogia proposta inicialmente por Oser e Patry (1990) foi realizada um vínculo, uma ligação, uma conexão entre o processo de ensino e aprendizagem com os elementos da dança. Agindo, então, como mecanismo que proporciona uma melhor visualização e compreensão de ambos - conceitos e contextos (BOZELLI; NARDI, 2005).

Nessa perspectiva podemos realizar uma analogia do conceito da Coreografia de Ensino com a dança moderna, porque este "é um termo que descreve muitos tipos de técnicas de dança. Em vez de ser apenas um estilo, a dança moderna é uma categoria de estilos de dança" (GUIGUERE, 2016, p. 2) e dependendo do estilo específico do coreógrafo (docente) criam-se novos movimentos, novas sequências de passos (etapas de aprendizagem). Em outras palavras, o professor pode se utilizar de diferentes metodologias para criar situações didáticas distintas e significativas.

Também devemos levar em consideração a forma como o professor visualiza a dança moderna, porque isso "influenciará como a aula será conduzida e quais ideias serão apresentadas" (GUIGUERE, 2016, p. 5). Isto é, a concepção de ensino que o coreógrafo possui exercerá significativamente uma influência, seja ela positiva ou não, na *combinação de movimentos* (estratégias didáticas colocadas em prática na sala de aula) criados por ele, mas sempre focando no desenvolvimento de habilidades por parte dos dançarinos. Logo, se essa combinação tiver *qualidade técnica* (boas estratégias didáticas), espera-se que ela não limite as habilidades artísticas dos educandos, e sim propicie um ambiente adequado para a *improvisação* (SILVA, 2012).

A *improvisação* em uma aula de dança moderna significa pedir aos dançarinos que criem movimentos por conta própria [...] sob a direção do coreógrafo, que molda seus movimentos e cria uma parte da coreografia que inclui os movimentos inventados pelos dançarinos (GUIGUERE, 2016, p. 11).

Quer dizer, por meio de um movimento colocado em cena (em prática), os educandos terão autonomia para criar os seus próprios passos, tornando-se assim responsáveis também pela sua própria aprendizagem.

Então, constata-se que na Coreografia de Ensino o processo de aprendizagem dos educandos é o ponto/objetivo principal, segundo Elsässer (2000). Porém, as pesquisas (OSER; BAERISWYL, 2001; OSER; PATRY, 1990; OSER; SARASIN,

1995) selecionadas analisaram os modelos base dos educandos por meio de coreografias elaboradas apenas pelos docentes, logo isso pode limitar a criação dos movimentos, dos passos dos estudantes. Portanto, é interessante refletir sobre outro termo utilizado como sinônimo para a CE: a Coreografia Didática (ZABALZA, 2004).

Ao ponderarmos que a Didática relaciona o docente, o educando, a disciplina escolar de modo entrelaçado e indissociável voltando-os para o aprender a aprender e o desenvolvimento significativo do conhecimento dos estudantes por meio da mediação docente (JONNAERT; BORGHT, 2002), logo consideramos que a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem é fundamental a fim de ressignificar a prática docente com a finalidade de gerar uma aprendizagem profunda e significativa para os dançarinos. Já o termo CE pode nos levar há uma inferência errônea de que o foco deste construto teórico é apenas o ensino, por esta razão optamos por utilizar o termo Coreografia Didática (CD). E o estilo de dança que a CD se refere na atualidade é a *contemporânea*⁷ (PADILHA; ZABALZA, 2015), pois nela o dançarino não criará apenas passos, e sim poderá elaborar em conjunto com o coreógrafo contemporâneo a própria CD.

A Coreografia Didática é esquematizada em quatro níveis. O primeiro é a *antecipação*, na qual coreógrafo irá antecipar os resultados de aprendizagem almejados para os seus dançarinos. Esta é uma etapa muito complexa, porque é nela que o professor irá gerar diversas hipóteses para proporcionar um ritmo mais adequado. Ele terá que refletir sobre o que quer mobilizar nos estudantes, por exemplo, ações cognitivas, afetivas, comportamentais a fim de engajá-los em todo o processo de ensino e aprendizagem. Para isso, o docente

precisa ter clareza de suas concepções de aprendizagem e, conseqüentemente, de como acredita que seu aluno aprende e de seus estilos de aprendizagem; precisa refletir sobre suas experiências anteriores e como elas podem ser adequadas, aprimoradas e reestruturadas para novas experiências; conhecer profundamente o conteúdo específico a ser ensinado e também sobre metodologias de ensino; estar atualizado sobre os recursos

⁷ Consideramos a dança contemporânea como “um conjunto de tendências e estilos surgidos nas últimas quatro décadas do século XX e do momento atual, que se caracterizam pela individualidade de cada autor, a integração e a mistura de elementos técnicos, conceituais e estilísticos de todas as correntes existentes, a busca experimental de novos temas, formas, conceitos e estéticas, a ausência total de dogmas, regulamentações ou normas no referente ao uso da técnica, a forma do movimento, o emprego dos recursos cênicos, o perfil dos intérpretes, a relação com a música, os processos criativos, a natureza dos produtos fruto de ditos processos, a relação com o espectador e as características dos espaços de representação” (SARMIENTO, 2010, p. 88, tradução nossa).

didáticos (conhecimentos técnicos, pedagógicos e cognitivos) e o que eles mobilizam nas aprendizagens dos alunos; ter empatia e afetividade com o que faz e com os alunos; conhecer processos e instrumentos avaliativos diversos (PADILHA; ZABALZA, 2015. p. 17).

Logo, o docente irá planejar o ensino. O "planejamento é definido como a organização com antecedência de uma forma estruturada de ação (planos de ensino), no qual os modelos mentais podem estimular as operações cognitivas dos aprendizes" (OSER; BAERISWYL, 2001, p. 1032). Nesse momento será considerado a concepção docente sobre o ensinar, a didática, os enfoques e estilos de aprendizagem dos dançarinos, as estruturas visíveis como os recursos materiais, por exemplo (ZABALZA, 2009).

Inicialmente esse é um componente não visível, porque vai trabalhando os modelos mentais que os professores possuem. E estes podem ser mais complexos, caso o coreógrafo tenha mais experiência ministrando aulas, contudo se ele não possuir habilidades suficientes para variar o ensino, poucos serão os modelos mentais trabalhados (OSER; BAERISWYL, 2001). Em seguida, quando o docente começa a elaborar o seu plano de ensino, a antecipação começa a se transformar em um componente visível que será colocado em cena.

O segundo componente é chamado por Oser e Baeriswyl (2001) de *Processo I* e por Zabalza (2006) de *Colocação em Cena*. Nele as ações que o coreógrafo antecipou e planejou serão colocadas em cena (em prática) e resultarão em processos cognitivos internos por parte dos dançarinos. Tais ações são consideradas por Oser e Baeriswyl (2001) como o foco principal nesta etapa.

É extremamente compreensível essa preocupação com a ação docente neste componente, pois quando o propósito da instrução escolar muda o foco do ensino conteudista para uma aprendizagem significativa, é modificado também o perfil desse coreógrafo. Ele deverá possuir novas competências pedagógicas e uma gama de características de um professor-mediador, de acordo com Prieto Sánchez, (1992, p. 47), citada por Tébar (2011, p. 52):

1. É um especialista e, como tal, domina os conteúdos curriculares, planeja, prevê problemas e soluções, revisa as fases do processo de aprendizagem.
2. Estabelece metas: favorece a perseverança, desenvolve hábitos de estudo e fomenta a autoestima e a metacognição.

3. Tem a intenção de promover a aprendizagem significativa: favorece a transcendência, guia o desenvolvimento de estratégias, enriquece as habilidades básicas superando as dificuldades.
4. Incentiva a busca da novidade: fomenta a curiosidade intelectual, a originalidade e o pensamento divergente.
5. Potencializa o sentimento de capacidade: favorece a autoimagem, cria uma dinâmica de interesse para atingir novas metas.
6. Ensina o que fazer, como, quando e por quê: ajuda a mudar o estilo cognitivo dos estudantes, controlando sua impulsividade.
7. Compartilha as experiências de aprendizagem com os alunos: potencializa a discussão reflexiva e fomenta a empatia com o grupo.
8. Considera as diferenças individuais dos alunos: elabora critérios e procedimentos para tornar explícitas as diferenças psicológicas dos estudantes, potencializa o trabalho individual, independente e original.
9. Desenvolve nos alunos atitudes positivas: promovendo vivências de determinados valores que os tornem operativos em sua conduta na sua realidade sociocultural.

Entre outras características tão relevantes que devem constituir esse perfil, temos também, por exemplo, a competência de propiciar condições para que os dançarinos mobilizem as operações mentais essenciais para a sua própria aprendizagem (PADILHA *et al.*, 2010). Contudo, para que tais operações sejam realizadas de modo adequado, significativo e profundo se faz necessário o engajamento⁸ discente nas ações docente colocadas em cena, caso contrário por mais que seja uma coreografia rica (constituída por diversos ritmos, movimentos e passos), ela só terá um impacto descomunal na aprendizagem se e como o dançarino estiver engajado. Logo, consideramos que o foco deste componente deve ser tanto a ação docente quanto o engajamento dos dançarinos, pois ambas características estimularão suas operações mentais.

Consideradas como o terceiro componente tais operações mentais foram denominadas como *Processo II* ou *Modelo Base de Ensino* por Oser e Patry (1990), mas em 2006 foram chamadas de *Modelo Base da Aprendizagem* por Zabalza. Esse componente é considerado como o “processo interno que os aprendizes fazem para compreender um assunto, obter uma nova habilidade” (SILVA, 2012, p. 53), desenvolver uma nova competência, mas para que isso venha a ocorrer a estrutura visível é necessária.

⁸ Consideramos o engajamento como a “qualidade do esforço que os próprios alunos dedicam a atividades educativas propostas que contribuem diretamente para os resultados desejados” (KUH; HU, 2001, tradução nossa).

Nesse caso, os modelos base estão concatenados com a estrutura visível (processo visível de ensino), por exemplo: as estratégias didáticas utilizadas pelos coreógrafos visam a aprendizagem do dançarino, por isso há na estrutura visível uma meta de aprendizagem que pode variar dependendo de cada estrutura (OSER; BAERISWYL, 2001). E a partir daí, o estudante começa a processar internamente todas essas informações em direção à aprendizagem. Por isso, há na literatura alguns autores chamando-os de Modelo Base de Ensino (OSER; BAERISWYL, 2001; OSER; PATRY, 1990) e outros denominando-os por Modelo Base de Aprendizagem (SILVA, 2012; SOUZA, 2017; PADILHA; ZABALZA, 2015; ZABALZA, 2006).

Para deixar isso mais claro, vamos ver agora as ações que constituem o primeiro modelo base (aprendizagem através da experiência pessoal):

1. Antecipação e planejamento de ações possíveis (para produzir, manipular, ajudar, transformar, buscar, etc.); representações internas de tais atos sob as condições de possíveis dificuldades e limitações;
2. Desempenho de tais ações possíveis em seus respectivos contextos;
3. Construção de sentido para a atividade, em primeiro lugar, através do intercâmbio comunicativo (ou seja, o aprendiz começando a contar a história de sua experiência);
4. A generalização da experiência por meio de análise de elementos comuns entre as diversas percepções individuais dos acontecimentos;
5. Reflexão das experiências semelhantes encontradas nas histórias dos outros, na literatura, nos livros didáticos, etc. (OSER; BAERISWYL, 2001, p. 1051).

Ou seja, ao visualizarmos essas etapas, podemos perceber que o modelo base envolve a antecipação, a colocação em cena, o próprio modelo base em si visando sempre a construção da aprendizagem (produto da aprendizagem, último componente da Coreografia Didática). “Assim, o ensino se torna uma condição indispensável para a atividade vinculada com as operações mentais realizadas por parte do educando” (OSER; BAERISWYL, 2001, p. 1044). E é por isso que chamaremos esses modelos nesta tese como Modelos Base de Ensino e de Aprendizagem.

Foram desenvolvidos 12 modelos base relacionados diretamente ao tipo de objetivo/meta de aprendizagem e também ao domínio da aprendizagem que os estudantes podem desenvolver (BAERISWYL, 2008). Algumas características são fundamentais e perpassam todos os modelos: “a) uma atividade interior dos

estudantes; b) o desequilíbrio no processo para aprendizagem e; c) a realização (ou produto) do estudante na ligação dos elementos” (SOUZA, 2016, p. 48).

Os Modelos Base de Ensino e de Aprendizagem (MBEA) são os seguintes (OSER; BAERISWYL, 2001, p. 1046, tradução nossa):

Quadro 1 — Resumo dos Modelos Base de Ensino e de Aprendizagem

Modelo Base	Tipo de meta/objetivo de aprendizagem	Características especiais	Exemplo de estrutura visível
1a. Aprendizagem através da experiência pessoal	Apropriando-se do conhecimento experimental	Relação direta com a vida cotidiana	Trabalhar em um ambiente social ou de produção
1b. Aprendizagem por descoberta	Apropriação através de processos de busca da realidade, aprendizagem generativa	Contextualização autêntica	“Re-” descoberta de uma lâmpada; “Re-” descoberta de uma prova matemática
2. Desenvolvimento como um objetivo educacional	Transformação da estrutura profunda (por exemplo, juízo de valor)	Processo de Desequilíbrio	Discussão de uma questão, de um problema controverso; discussão de dilemas
3. Resolução de problemas	Aprendizagem por tentativa e erro	Testando hipóteses	Problema da Torre de Hanói ⁹
4a. Construção de conhecimento (aprendendo o significado da palavra)	Explicando um objeto; compreendendo o significado de uma palavra	Critérios descrevendo uma noção ou um fato; combinação ou hierarquização de tais critérios	Curso de língua estrangeira; apresentação de novos fatos; questionamento de fases de processamento

⁹ “A Torre de Hanói é um ‘quebra-cabeça’ que consiste numa base contendo três pinos, num dos quais estão dispostos alguns discos uns sobre os outros, por ordem crescente de diâmetro”. MATEMÁTICA.PT, 2020. Disponível em: <<https://www.matematica.pt/fun/hanoi.php>>. Acesso em: 01 fev. 2020.

4b. Construção de conceitos	Construindo uma rede de conhecimento	Análise e síntese de teorias complexas	Desenvolvimento do pensamento crítico-histórico, ao trabalhar com o conceito de Democracia; entendendo uma função matemática
5. Aprendizagem contemplativa	Abstração reflexiva	Contemplação do ontológico, do fatalístico, da religião, ou de outras realidades	Exercícios de relaxamento, suggestopedia ¹⁰ , meditação, comportamento/conduta neurolinguística, desenvolvimento de linguagem metafórica e simbólica
6. Uso de estratégias de aprendizagem	Aprender a aprender (meta-aprendizagem)	Uso de um andaime formalmente fixado para tornar o aprendizado mais fácil; reflexão sobre a própria aprendizagem	Estratégias para trabalhar com textos, para uma prova, para a memorização, para gerenciar o tempo
7. Desenvolvimento de rotinas e habilidades	Automatização	Alta frequência de prática e repetição; processo de liberar a mente para outras operações complexas	Aprendendo a dirigir, recitar a tabuada de multiplicação, tocar uma parte da música de memória

¹⁰ “Método de ensino baseado em uma compreensão moderna de como o cérebro humano funciona e como aprendemos de forma mais eficaz”. METHODOFTEACHING, 2013, tradução nossa. Disponível em: <<http://syarifahalmahdi.blogspot.com/2013/06/suggestopedia-method.html>>. Acesso em: 05 mar. 2020.

8. Aprendizagem através da mobilidade	Transformação dos estados afetivos em produção criativa	Trabalho criativo a partir de experiências pessoais; expressividade musical	Desenhando; tocando um instrumento musical; escrevendo poesia; dançando, etc.
9a. Aprendizagem social	Desenvolvimento da habilidade de se relacionar com outra pessoa através de uma conduta social, uma interação social	Ações sociáveis, experiências de grupo, comportamento ou conduta discursiva, etc.	Aprendizagem cooperativa; aprendizagem entre pares; ajudando; desenvolvimento da amizade
9b. Aprendizagem através de discursos reais	Resolução de conflitos, necessidade de equilíbrio	Mesas redondas/de discussão: elaboração de consenso ou vivenciar uma diversidade de opiniões	Aprovação da comunidade, do grupo
10. Construção de valores e identidade de valor	Clarificação de valores, desenvolvimento de valores, análise crítica de valores	Hierarquia de valores; valores compartilhados; a identidade da comunidade; cultura escolar	Análise de valores e comparação dos educandos na aula; participação ativa na vida escolar
11. Aprendizagem por hipertexto	Reordenamento e reavaliação de bits de informação	Navegando aleatoriamente na Internet ou em CD-ROMs; "visitas guiadas"	Leitura on-line de jornais; analisando uma parte da música em um CD-ROM
12. Aprendendo a negociar	Produzindo consenso em situações variadas	Negociação como a coordenação das necessidades ou como uma técnica para a produção de acordo	Exercícios de negociação jurídicos e de economia; negociação de normas coletivas ou compartilhadas

Fonte: OSER; BAERISWYL, 2001, p. 1046, tradução nossa.

A mobilização de todos ou da maioria dos modelos, percurso não visível, é essencial para o *produto* (OSER; BAERISWYL, 2001), *resultado da aprendizagem* (ZABALZA, 2004) ou também denominado por *produto da aprendizagem* (SILVA, 2012), considerado como o último componente das Coreografias Didáticas. Ele se refere ao fato de o dançarino demonstrar "domínio do conteúdo trabalhado e da prática de habilidades adquiridas" (PADILHA; ZABALZA, 2015, p. 42), por esta razão é apontado como um componente visível.

Para conhecer um pouco mais sobre os componentes da coreografia didática e sua evolução foi elaborado um quadro (ver quadro 2) com tais características a partir de textos (palestras, artigos, dissertações e teses) produzidos por diversos autores.

Quadro 2 — A evolução coreográfica

ANO	1990
AUTORES	OSER; PATRY
TÍTULO	Choreographien unterrichtlichen Lernens basismodelle des Unterrichts (Coreografias de ensino-aprendizagem: modelos base de ensino) Tradução nossa.
DEFINIÇÃO	“É originalmente uma sequência de passos de dança que atende a dois tipos de demandas. Por um lado, o dançarino pode usar o espaço livremente, mostrar toda a gama de suas artes; por outro lado, ele é mantido no rigor do ritmo, na métrica do tempo e na estrutura profunda do processo musical. Ele deve ser capaz de combinar liberdade e rigor, a fim de cumprir com sucesso a expressão que ele próprio estabeleceu” (p.1).
ANTECIPAÇÃO	-
COLOCAÇÃO EM CENA	-
MODELO BASE	Considera 10 modelos base: 1. Aprendizagem através da experiência pessoal; 2. Aprendizagem que promove o desenvolvimento / que altera a estrutura; 3. Resolução de problemas (aprendizado de descoberta); 4. Construção de conhecimento (aprendendo o significado da palavra); 5. Construção de conceitos; 6. Uso de estratégias de aprendizagem; 7. Treinamento de rotina e treinamento de habilidades; 8. Aprendizagem através da motilidade; 9. Aprender relações dinâmicas, aprender normas/padrões comuns através da participação (aprendizagem de cooperação); 10. Construção de valores e identidade. “Independentemente do encadeamento, existem elementos que permanecem os mesmos para todos os modelos base, a saber: a) as formas internas de atividade do aprendiz, b) elementos de desequilíbrio do aprendiz e c) desempenho do aluno” (p. 5-7). “O modelo base contém elementos de ação que (a) não podem ser vinculados de nenhuma outra maneira e (b) não podem ser trocados com outros elementos de outros modelos base” (p. 43)
PRODUTO	“É a transformação de estados psicológicos de tensão que são decompostos no meio das formas artísticas de expressão” (p. 32).
CONTEXTO	Considera que o processo de ensino e de aprendizagem é composto por dois níveis: o primeiro é a estrutura visível e o segundo são os modelo base. Os processos de aprendizagem possuem duas características, a primeira é que “a perspectiva do processo de ensino estruturado deve ser sempre a do aluno” (p. 2), e a segunda são as regras normativas que estão inseridas dentro desses processos. “Acreditamos que não é possível apreender um objeto em profundidade, a menos que ele seja construído em diferentes modelos base ao mesmo tempo. [...] Deve ser possível combinar diferentes modelos base de uma maneira específica do assunto, mas também deve ser possível criar um arsenal de pré-requisitos de aprendizado com o qual possamos dominar o mundo” (p. 45).
VOCABULÁRIO	Estrutura visível/estrutura de superfície (“curso visível do processo de ensino, por exemplo, as diferentes técnicas que podem ser usadas”) (p. 1)/ (“representa o momento livre e livre para projetar o processo de aprendizagem”) (p. 3)/ (“contém formas que (a) são intercambiáveis e (b) podem ser transferidas de uma coreografia de aprendizado para outra. Além dos exemplos mencionados, existem as seguintes formas clássicas:

(a) os métodos de ensino, (b) o ritmo funcional da aprendizagem, (c) a estrutura do conteúdo, (d) os estilos de aprendizagem e (e) que Nível de taxonomia de aprendizagem” (p. 42); **estrutura profunda** (“refere-se a cada uma das unidades de ação fundamentais da aprendizagem, que em seu contexto não são intercambiáveis e não podem ser alteradas” (p. 43); **modelo base** (“contém os elementos de operação que, em nossa opinião, são necessários e suficientes, por exemplo, para aquisição de conhecimento, resolução de problemas, desenvolvimento como objetivo da educação, etc.”) (p. 1)/ (“consiste em uma cadeia fixa de operações absolutamente necessária para todo aluno, que não pode ser substituída por mais nada”) (p. 3)/ (“sequência de ações ou fases absolutamente necessárias para um determinado tipo de processo de aprendizado” (p. 43); **professor** (aquele que “vê os processos de aprendizagem e os problemas de aprendizagem do aluno”) (p. 2); **motilidade** (“transformação de um estado de tensão em uma expressão musical. Em contraste com os modelos de orientação cognitiva, o modelo de motilidade é principalmente direcionado à expressão de sentimentos, emoções e afetos”) (p. 32); **coreografia da aprendizagem** (primeira observação: “refere-se ao ensino da pesquisa. [...] Uma abordagem para a colaboração entre os diferentes paradigmas da pesquisa em ensino é um conceito de ensino eficiente e responsável) (p. 45)/ (segunda observação: “refere-se ao autocontrole e às próprias atividades dos alunos: As informações sobre os processos gerais de aprendizagem criam um conhecimento implícito do aluno sobre os processos de aprendizagem” (p. 52); **variação intraindividual** (comportamento dos estudantes); **papel docente** (“em vez de ensinar, ele cria condições para que a aprendizagem ocorra; em vez de jogar no Conférencier, como Piaget retrata com um sorriso, ele agora é responsável pelas ações internas e externas do aluno. Em vez de ‘apresentar’, ele cria cenários e situações nas quais os alunos se apresentam. Ele usa a coreografia” (p. 52).

Fonte: OSER; PATRY, 1990.

ANO	1995
AUTORES	OSER; SARASIN
TÍTULO	Basismodelle des Unterrichts: Von der Sequenzierung als Lernerleichterung (Modelos base de ensino: do sequenciamento como auxílio à aprendizagem) Tradução nossa.
DEFINIÇÃO	-
ANTECIPAÇÃO	-
COLOCAÇÃO EM CENA	-
MODELO BASE	<p>“Os modelos base são diferentes sequenciamentos de operações que ocorrem na criança para que ela aprenda” (p. 1).</p> <p>Considera 11 modelos base: 1. Aprendizagem através da experiência pessoal; 2. Desenvolvimento como um objetivo educacional; 3. Resolução de problemas; 4a. Construção de conhecimento (aprendendo o significado da palavra); 4b. Construção de conceitos; 5. Aprendizagem contemplativa; 6. Uso de estratégias de aprendizagem; 7. Desenvolvimento de rotinas e habilidades; 8. Aprendizagem através da motilidade; 9. Aprender relações dinâmicas, aprender normas comuns através da participação (aprendizagem de cooperação); 10. Construção de valores e identidade de valor; 11. Aprendizagem por hipertexto.</p>
PRODUTO	-
CONTEXTO	<p>“Cerne da teoria dos modelos base: quando uma criança aprende, dois níveis de ação interior são imediatamente visíveis. O primeiro nível refere-se às estruturas visíveis, àquilo que um professor pode organizar como condição da possibilidade de aprender” (p. 1). O segundo nível são as operações (processos internos de aprendizado).</p>
VOCABULÁRIO	<p>Estrutura visível (“tudo o que pode contribuir diretamente para o ensino a partir do exterior”) (p. 1); operações (processos internos de aprendizado/“sequência fixa de atividades de aprendizagem”) (p. 2); papel docente (“organizar as lições de tal maneira que exatamente essas operações sejam possíveis em uma determinada ordem”); métrica da peça; bailarino (aluno); coreografia de ensino.</p>

Fonte: OSER; SARASIN, 1995.

ANO	2001
AUTORES	OSER; BAERISWYL
TÍTULO	Choreographies of teaching: bridging instruction to learning (Coreografias de Ensino: da Instrução à Aprendizagem) Tradução nossa.
DEFINIÇÃO	“A coreografia é uma série de passos de dança que satisfaz simultaneamente dois tipos de demandas. Por um lado, o dançarino pode criar livremente dentro do espaço disponível para ele ou ela e expressivamente mostrar uma paleta inteira de arte. Por outro lado, o dançarino é limitado pelas estruturas do ritmo, a estrutura métrica, e da forma profunda da sequência musical. O mesmo é válido para o coreógrafo. O dançarino deve ser capaz de se conectar a liberdade e os estrangimentos para alcançar a expressão que ele ou ela deseja” (p. 1043).
ANTECIPAÇÃO	“O professor antecipa o resultado desejado para a aprendizagem do aluno e inicia atividades apropriadas de aprendizagem. [...] O conteúdo é estruturado e simplificado para identificar uma clara estratégia de aprendizagem, passo-a-passo. (p. 1034).
COLOCAÇÃO EM CENA	A denomina por <i>Processo I</i> e ela tem como foco as ações do docente.
MODELO BASE	A denomina por <i>Processo II</i> e ela tem como foco as operações mentais dos estudantes. Considerada como uma estrutura profunda da aprendizagem. O modelo base é definido como as “sequências de aprendizado interno, ou operações, que as crianças seguem para o conhecimento apropriado, desenvolvimento social, resolver problemas, adquirir habilidades, etc.” (p. 1041). Considera 12 modelos base: 1a. Aprendizagem através da experiência pessoal; 1b. Aprendizagem por descoberta; 2. Desenvolvimento como um objetivo educacional; 3. Resolução de problemas; 4a. Construção de conhecimento (aprendendo o significado da palavra); 4b. Construção de conceitos; 5. Aprendizagem contemplativa; 6. Uso de estratégias de aprendizagem; 7. Desenvolvimento de rotinas e habilidades; 8. Aprendizagem através da mobilidade; 9a. Aprendizagem social; 9b. Aprendizagem através de discursos reais; 10. Construção de valores e identidade de valor; 11. Aprendizagem por hipertexto; 12. Aprendendo a negociar. Três pressupostos básicos dos modelos base: “(a) a atividade interna do aluno; (b) o processo de desequilíbrio como um requisito necessário para o aprendizado (motivacional, social atmosférico, e as condições emocionais pertencem aqui), e (c) a realização de assuntos na vinculação dos elementos” (p. 1045).
PRODUTO	Refere-se ao domínio do conhecimento e à prática de habilidades.
CONTEXTO	“A coreografia de ensino [...] é composta pelo planejamento e processamento de ensino (estrutura visível) e do planejamento e processamento do processo de aprendizagem (modelo base) na sala de aula” (p. 1032). “Quatro pressupostos principais que formam a base para a preparação de aula e para a seleção correspondente de uma coreografia de ensino: [...] <i>construtivismo</i> , afirma que os professores sempre positivamente projetam plantas para a ativação de aprendizagem; [...] <i>crença</i> de que os

	<p>professores podem supor o tipo de atos internos ou operações mentais que os estudantes usam quando aprendem; [...] <i>medição</i>, sucesso da coreografia como roteiros de instrução ou planos (etapas encadeadas de instrução) é mensurável pelo desempenho final, bem como pela facilidade e segurança de compreensão que são exibidos em cada passo do caminho” (p. 1032); <i>distinção</i> entre o ensino ideal e o não ideal. “O modelo de ensino das coreografias que estamos sugerindo é baseada na suposição de que os professores constroem hipóteses sobre como suas ações resultam na atividade interna dos alunos em quase todos os passos que os alunos tentam” (p. 1034).</p>
<p>VOCABU- LÁRIO</p>	<p>Estrutura visível ou visão estruturada de uma lição (“condições para atividades concretas dos alunos”) (p. 1032)/ (“a estrutura visível é a parte livre da coreografia - o flexível, a troca, a parte que está continuamente recém adaptada por e para os alunos. Ela inclui métodos, formas sociais, o contexto, representações, estilos de ensino, estilos de aprendizagem, ritmos função, meios de comunicação, formas de controle, e assim por diante”) (p. 1043); Planejamento (“organização com antecedência uma forma estruturada de ação - planos de ensino - em que os modelos mentais dos passos podem estimular operações cognitivas nos aprendizes”) (p. 1032); professor especialista (experiente); professor não especialista (novato); instrução (“significa ter uma cadeia de aprendizagem com os passos na mente e (b) ter ações que podem ser ativadas simultaneamente: escutando, ajudando, ordenando, comandando, controlando, conectando, ajustando, explicando, exigindo, aconselhando, e assim por diante”) (p. 1033); evento de aprendizagem (aula/lição de ensino); dançarino/bailarino (aluno); paleta de arte; ritmo; estrutura métrica; sequência musical; script/roteiro de aprendizagem (padrões de construção/concatenação de operações; usando como sinônimo do modelo base); teatro didático (“ordenação criativa de estruturas visíveis sem garantir a possibilidade das sequências do modelo base”) (p. 1048); arranjo de ensino-aprendizagem (“refere-se às relações entre a estimulação externa e processos internos de mudança”) (p. 1048).</p>

Fonte: OSER; BAERISWYL, 2001.

ANO	2004
AUTORES	ZABALZA
TÍTULO	A didática universitária: um espaço disciplinar para o estudo e melhora da nossa docência
DEFINIÇÃO	É a forma que organizamos a nossa docência (p. 55). Forma que os docentes poderiam e deveriam organizar as nossas aulas para propiciar aprendizagens efetivas nos nossos estudantes (p. 56).
ANTECIPAÇÃO	"Os docentes antecipam o resultado da aprendizagem Que desejam e os seus estudantes adquiram e iniciam a planificação das atividades de ensino que consideram pertinentes a esse resultado" (p. 56).
COLOCAÇÃO EM CENA	Componente visível da coreografia. Processo I/colocação em cena: "ações e dinâmicas que os professores colocam em marcha - estrutura da sala, forma de apresentação dos conteúdos, metodologia, recursos fornecidos, formas de avaliação, tutoria e/ou segmento do trabalho, etc." (p. 56).
MODELO BASE	Componente invisível da coreografia. Processo II/modelo base da aprendizagem: "sequência de operações mentais ou atuações práticas que o educando tem de executar para alcançar a aprendizagem" (p. 57). "Cada um desses modelos base está formado por uma sequência para ativa que o estudante deve percorrer para alcançar uma aprendizagem efetiva" (p. 59-60) Foram colocados todos os modelos base estipulados por Oser e Baeriswyl (2001), citados anteriormente. "Os passos a dar são esses e têm que ser dados nessa ordem para garantir o propósito formativo desenhado" (p.63).
PRODUTO	" Produto ou resultado da aprendizagem (o aluno domina o novo conhecimento proposto e/ ou está em condições de realizar as atuações, habilidades práticas ou respostas atitudinais apreendidas)" (p. 50). "Resultado dessa sequência de operações (mentais e/ ou práticas) desenvolvidas pelo aprendiz" (p. 57)
CONTEXTO	Considera: o mundo do Teatro e da Dança; que o ensino condiciona a aprendizagem. É uma analogia que permite a conexão entre o ensino e a aprendizagem ao mundo da arte da dança (p. 49). "A importância deste modelo [...] está no intento de iluminar essa fase interna e invisível do processo de aprendizagem facilitando assim que os docentes passemos a organizar sistemas de ensino adequados" (p. 57).
VOCABULÁRIO	" Nível externo visível (composto pelos elementos materiais, organizativas, cooperativas e dinâmicos que configuram um espaço de ação e pensamento); nível interno e não visível (operações mentais e as dinâmicas afetivas ou emocionais que sucedem dentro dos sujeitos); situação real (aula presencial); situação virtual (aula a distância ou online)" (p. 49); processo de aprendizagem (como e por qual motivo os estudantes conseguem ou não aprender) (p. 52).

Fonte: ZABALZA, 2004.

ANO	2005	2006
AUTORES	ZABALZA	ZABALZA
TÍTULO	Didáctica Universitária (Didática Universitária) Tradução nossa.	Uma nova didáctica para o ensino universitário: respondendo ao desafio do espaço europeu de ensino superior
DEFINIÇÃO	Trabalho vinculado ao tipo, estilo e forma que e como os estudantes aprendem (p. 6).	"forma como nós docentes poderíamos - deveríamos organizar os contextos de aprendizagem para propiciar aprendizagem efetivas nos nossos estudantes" (p. 10).
ANTECIPAÇÃO	-	"Os docentes antecipam o resultado da aprendizagem Que desejam e os seus estudantes adquiram e iniciam a planificação das atividades de ensino que consideram pertinentes a esse resultado" (p. 11). Características: <i>clareza</i> na definição dos resultados almejados; <i>perícia</i> na seleção de estratégias adequadas para atingir os objetivos formativos (p. 11).
COLOCAÇÃO EM CENA	-	Componente visível da coreografia. Processo I/colocação em cena: "ações e dinâmicas que os professores colocam em marcha - estrutura da sala, forma de apresentação dos conteúdos, metodologia, recursos fornecidos, formas de avaliação, tutoria e/ou segmento do trabalho, etc." (p. 11).
MODELO BASE	-	Componente invisível da coreografia. Processo II/modelo base da aprendizagem: "sequência de operações mentais ou atuações práticas que o educando tem de executar para alcançar a aprendizagem" (p. 11).
PRODUTO	-	"Resultado dessa sequência de operações (mentais e/ ou práticas) desenvolvidas pelo aprendiz" (p. 11).
CONTEXTO	Considera: o mundo do Teatro e da Dança; que o ensino condiciona a aprendizagem; que a coreografia externa condiciona a interna.	É uma analogia/metáfora que conecta o ensino e a aprendizagem ao mundo da arte da dança. "Componente não visível da coreografia" (p. 11).

VOCABULÁRIO	<p>Ritmo; espaço; tempo; coreografia interna - expressão pessoal do indivíduo, artista (operações mentais, de pensamento, emoção). Coreografia externa - conjunto de elementos do contexto (recurso, música, luz).</p>	<p>Professor (coreógrafo do contexto de aprendizagem); Contexto de aprendizagem (aprender a aprender, aprender em um grupo e por meio da prática); Coreografias postas em cena (estratégias didáticas colocadas em prática); Situação real (aula presencial); Situação virtual (aula a distância ou online); Coreografia rica (tem grande impacto na aprendizagem); Coreografia pobre (possui pouco impacto na aprendizagem); Atrezzo (recursos que o docente utiliza).</p>
--------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: ZABALZA, 2005; ZABALZA, 2006.

ANO	2008	2010
AUTORES	BAERISWYL	PADILHA; ABRANCHES; SILVA; OLIVEIRA; PAIVA
TÍTULO	New choreographies of teaching in higher education (Novas coreografias de ensino na educação superior) Tradução nossa.	Ensinação na docência online: um olhar à luz das coreografias didáticas
DEFINIÇÃO	“A coreografia consiste em uma determinada sequência de passos de dança, que correspondem às etapas de aprendizagem. No entanto, o dançarino, aqui o aprendiz, tem uma paleta inteira de elementos artísticos, que ele pode inserir e auto aplicar” (p. 4).	São a possibilidade de "aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, visando a efetivação da ensinagem" (ANASTASIOU; ALVES, 2006, p. 68) (p. 5). “O que fazemos não é só ensinar, mas é um trabalho vinculado a como os estudantes aprendem; ao tipo, estilo e forma como os estudantes aprendem. Isso é o que podemos chamar de coreografias didáticas” (p. 6).
ANTECIPAÇÃO	-	Componente não visível da coreografia. “Os docentes fazem o levantamento das aprendizagens que desejam que os seus alunos adquiram e iniciam o planejamento das atividades de ensino que consideram pertinentes a essas aprendizagens” (p.6). Pré-requisitos fundamentais: <i>clareza</i> do educador para definir a aprendizagem esperada e <i>perícia</i> para escolher atividades adequadas (p.6).
COLOCAÇÃO EM CENA	-	Componente visível da coreografia. “Forma como os docentes utilizam os recursos e as condições para o ensino, composta pelas ações e dinâmicas que estes colocam em prática” (p.6). Crítérios: “estrutura da sala (presencial/virtual), forma de apresentação dos conteúdos, metodologia, recursos disponíveis para sua realização, formas de avaliação propostas, tutoria e/ou acompanhamento do trabalho” (p.6). Pré-requisitos fundamentais: <i>concepções implícitas</i> no desenvolvimento da coreografia; e, <i>princípios assumidos</i> (objetivo da formação e das atividades

		adequadas para o alcance dos objetivos propostos).
MODELO BASE	“Teoricamente, este modelo é integrado a teoria da Desequilíbrio e Equilíbrio de Piaget” (p. 8)	“Sequência de operações mentais ou atuações práticas que o educando tem de executar para alcançar a aprendizagem” (p.7).
PRODUTO	-	“É o que será resultante da sequência de operações (mentais e/ou práticas) desenvolvidas pelo aprendiz”(p.7).
CONTEXTO	Considera como metáfora; a definição de CE não é inflexível. “Os professores devem solicitar e facilitar atividades de aprendizado, que exigem um processamento profundo específico do assunto. No entanto, o processamento profundo requer tarefas de aprendizado, que são complexas e desafiadoras” (p. 23)	“existe uma relação intrínseca entre as estratégias de ensino que o professor utiliza e a forma como os alunos aprendem” (p.5) "Analogia entre o que acontece em uma sala de aula e o que acontece nas coreografias do mundo do teatro e da dança" (p. 5)
VOCABULÁRIO	Coreógrafo (professor); dançarino (aluno); conteúdos de aprendizagem (música); script de ensino (roteiro que o professor desenvolve); repertório de ação (ações realizadas por docentes e/ou discentes); orquestração (organização de abordagens didáticas e formas didáticas básicas); estrutura de superfície (todos os métodos de ensino: aulas teóricas; projeto de aprendizado, estudos de caso; aprendizagem baseada em problemas); estrutura profunda (processo de aprendizagem como um processo psicológico); ritmo funcional (aquisição de novas informações).	Coreografias (estratégias de aprendizagem); diretor (professor - marca os tempos, ritmos, passos e espaços, estabelecendo assim as coordenadas); artista (estudante); coreografia rica e pobre ("definidas não apenas pelas condições do contexto, mas principalmente pela experiência e habilidade do professor de estabelecer os passos das coreografias") (p. 6); passos das coreografias (articulação entre as estratégias de aprendizagens, estilos cognitivos dos alunos, as condições do contexto e também a sua própria destreza em conduzir os estudantes na dança") (p. 6).

Fonte: BAERISWYL, 2008; PADILHA; ABRANCHES; SILVA; OLIVEIRA; PAIVA, 2010.

ANO	2011	2012
AUTORES	PAIVA	SILVA
TÍTULO	Webquest: uma coreografia didática para produção do conhecimento na educação a distância	Coreografias estratégias didáticas online e suas relações com os enfoques e estilos de aprendizagem docentes e discentes
DEFINIÇÃO	São a “arte de composição estética dos movimentos corporais que compõem uma dança ou uma cena teatral” (p. 52).	É quando “o discente segue uma sequência de passos de danças, delineados pelo coreógrafo, mas nessas etapas os dançarinos possuem uma gama de elementos artísticos para se movimentarem no decorrer da dança” (p. 50).
ANTECIPAÇÃO	Componente não-visível e se refere ao planejamento do docente [...] no sentido de antecipar os resultados de aprendizagem dos alunos (p. 53)	Componente não visível. Refere-se à ação de planejar, de criar os passos da dança. Antecipará o resultado da aprendizagem do estudante (p. 50).
COLOCAÇÃO EM CENA	Componente visível. São “as ações e esforços empregados pelo professor na prática da ensinagem, como a metodologia, a estrutura da aula, a tutoria, recursos ministrados, a forma de apresentação dos conteúdos e as formas de avaliação” (p. 53)	Componente visível. Refere-se à “prática e à mediação docente (a forma como os assuntos são apresentados, avaliação contínua, estratégias didáticas online, etc.), isto é, ‘o foco são as ações do professor’ (OSER; BAERISWYL, 2001, p. 1034, tradução nossa). Que sempre devem ser direcionadas para uma aprendizagem eficaz por parte dos estudantes” (p. 52).
MODELO BASE	Denominado por “roteiro de aprendizagem”. Considerado como “componente não visível e interior, quem está relacionado com as operações metacognitivas realizada pelos alunos [...] a fim de alcançar a aprendizagem” (p.53)	“É um processo interno que os aprendizes fazem para compreender um assunto, obter uma nova habilidade. É um processo de construção de conhecimento influenciado pelas estratégias didáticas online” (p. 53).
PRODUTO	“componente visível e é o resultado das operações mentais e/ou práticas desenvolvidas pelos alunos a partir das coreografias desenvolvidas no seu processo de aprendizagem” (p.54)	Produto da aprendizagem. “Faz referência à aprendizagem desenvolvida por meio de operações mentais e/ou práticas pelos discentes” (p. 53).
CONTEXTO	Considera: o mundo do Teatro e da Dança; que o ensino condiciona a aprendizagem.	“Relação do ensino e da aprendizagem para com a dança” (p. 49).

<p>VOCABULÁRIO</p>	<p>Coreógrafo (professor); coreografia interna e invisível (“operações mentais e nas dinâmicas afetivas e emocionais que acontecem dentro dos indivíduos”) (p. 52); coreografia externa e visível (“composta por elementos materiais, organizacionais, operativos e dinâmicos que configuram um espaço de ação e pensamento”) (p. 52); cenário/palco (onde será compartilhada a coreografia); coreografia rica.</p>	<p>Sequência de passos de danças (etapas de aprendizagem); coreógrafo (professor); dançarinos (discentes); gama de elementos artísticos (habilidades a serem desenvolvidas durante a aprendizagem); dança (interação); qualidade técnica (boas estratégias didáticas online); ritmo da dança (momentos mais adequados para determinadas estratégias didáticas online); variação (dançar sozinhos); coda (dançar juntos); pas de deux (dueto de dança).</p>
---------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: PAIVA, 2011; SILVA, 2012.

ANO	2013	2013
AUTORES	BARBIERO	LEMOS
TÍTULO	Entre o presencial e o virtual: movimentos em direção a novos saberes da docência superior	Coreografias didáticas on-line no ensino superior: possibilidades de colaboração, pesquisa e autoria utilizando interfaces da web 2.0
DEFINIÇÃO	“A coreografia consiste de uma determinada sequência de passos de dança, que correspondem às etapas de aprendizagem” (BAERISWYL, 2008, p. 4) (p. 74)	As coreografias didáticas constituem o movimento pedagógico do professor com seus alunos através da construção de uma relação colaborativa, onde a ação do professor faz referência ao ensino, à aprendizagem e ao apreender.
ANTECIPAÇÃO	“Os docentes fazem um levantamento das aprendizagens que desejam que seus estudantes adquiram para então iniciar o planejamento das atividades de ensino pertinentes às referidas aprendizagens” (p. 74). Considera a “ competência do professor no planejamento das atividades dos estudantes” (p.74).	“aspecto interno/ não visível relacionado ao momento em que o professor planeja suas ações [...] e assim possa antecipar os resultados da aprendizagem dos alunos” (p. 57).
COLOCAÇÃO EM CENA	“Forma como os docentes utilizam os recursos e as condições para o ensino, composta pelas ações e dinâmicas que estes colocam em prática” (p. 74). Competência: “manutenção da <i>coerência</i> entre o pensamento e a ação, entre planejamento e prática” (p. 74).	“Nesse nível, de componentes externos e visíveis, o docente põe em prática o seu planejamento, tornando executável sua proposta de aula para os alunos” (p. 57-58).
MODELO BASE	“Sequência de operações mentais ou atuações práticas que o educando tem de executar para alcançar a aprendizagem” (p.75). Competência: “capacidade do professor identificar as fases que constituem esse processo e propiciar as condições para que os estudantes mobilizem as operações necessárias para sua aprendizagem” (p.75).	“O roteiro da aprendizagem é o nível em que se encontram aspectos internos e não visíveis relacionados a aprendizagem dos alunos. Relaciona-se à forma de “como a sequência de operações mentais ou atuações práticas que o educando tem que executar para alcançar a aprendizagem” (PADILHA <i>et al.</i> , 2010, p.07) desde que todas as ações que envolvem esse nível permitam um controle e atenção do professor” (p. 58).
PRODUTO	“É o que será resultante da sequência de operações (mentais e/ou práticas) desenvolvidas pelo aprendiz. Competência: “docência centrada na aprendizagem” (p.75).	“composto por aspectos externos e visíveis. Será nesse nível, que o professor perceberá a qualidade da aprendizagem dos seus estudantes, a fim de avaliar se suas estratégias foram postas em cenas de forma positiva, diante dos resultados apresentados por seus alunos” (p. 58).

CONTEXTO	Considera o mundo do Teatro e da dança. Refere-se à CD como uma analogia/metáfora e construto teórico.	Considera como uma "proposta pedagógica que faz menção a relação de ensino como a forma de como os estudantes aprendem" (p. 53). "Se refere à forma como o professor se posiciona para o aluno levando em conta todo o contexto em que estejam inseridos, a fim de facilitar a aprendizagem" p. 53). "Influenciada pelos inúmeros recursos tecnológicos/digitais disponíveis na internet, mais precisamente na Web 2.0" (p. 54). Identifica a coreografia didática online como "um cenário muito parecido ao mundo das danças contemporâneas que reúne diversos atores, de estilos musicais e ritmos diversificados" (p. 54).
VOCABU- LÁRIO	Coreógrafo (professor); coreografias (as estratégias de ensino-aprendizagem).	Orientadores, diretores ou coreógrafos de aprendizagem (professor); ritmo, tempo, espaço, formas e estilos de interpretação dos atores; atuação; relação orquestrada (interação entre professor e discentes).

Fonte: BARBIERO, 2013; LEMOS, 2013.

ANO	2015	2017
AUTORES	PADILHA; ZABALZA	PADILHA; ZABALZA; SOUZA
TÍTULO	Coreografias didáticas no ensino superior: um cenário de integração de TICS na docência universitária	Coreografias didáticas e cenários inovadores na educação superior
DEFINIÇÃO	“Conjunto de ações e interações que ocorrem durante o processo educativo em que professor e alunos visam atingir um objetivo em comum, que é a aprendizagem” (p. 13).	A CD “é uma conexão entre os elementos do contexto (coreografias externas) e os processos internos que mobilizam os estudantes no próprio processo de aprendizagem” (p. 117).
ANTECIPAÇÃO	“O professor define as aprendizagens que seus alunos precisam desenvolver e planeja as situações didáticas necessárias para atingir os objetivos” (p. 16).	Nela “o professor precisa antecipar as aprendizagens necessárias para seu aluno, e somente então, definir as estratégias mais adequadas para fomentar as operações cognitivas, motoras e afetivas necessárias para tais aprendizagens” (p. 119).
COLOCAÇÃO EM CENA	“Forma como alunos e professor protagonizam as situações didáticas com os recursos e condições existentes. É a coreografia em ação. Ou melhor, as coreografias. De professor e alunos, de ensino e de aprendizagem, pois cada um possui um papel (ou vários) na coreografia” (p. 18).	-
MODELO BASE	É “a sequência de operações mentais ou atuações práticas que o aluno mobiliza para aprender” (p. 18).	-
PRODUTO	“Este é o que será resultante da sequência de operações (mentais e/ou práticas) desenvolvidas pelo aluno” (p. 20).	Também chamado de ‘resultado da aprendizagem’. Nele “o aluno domina o novo conhecimento proposto e/ou está em condições de realizar as atuações, habilidades práticas ou respostas atitudinais aprendidas” (p. 119).
CONTEXTO	Considera a CD como uma analogia.	Considera a CD como uma analogia e utiliza o termo metáfora como sinônimo. O ensino é considerado como “o arranjo intencional de situações apropriadas para que a aprendizagem possa ocorrer” (p. 118). Característica inovadora: a CD torna “a aprendizagem condicionante do ensino” (p. 119).

**VOCABU-
LÁRIO**

Coreógrafo/diretor/diretor do espetáculo (professor, “quem desenha a coreografia e dirige os dançarinos na cena. Ele pode participar ou não da cena” (p. 15); **bailarinos/dançarinos** (alunos); **coreografias externas** (“conjunto de elementos do contexto, como os recursos, o cenário, as estratégias de ensino que o professor utiliza”) (p. 12); **coreografias internas** (processo de aprendizagem dos estudantes/“processo cognitivo ou a forma como os alunos aprendem”) (p. 12); roteiro (planejamento previsto); cena (situação didática); **paleta de elementos artísticos; tempo; ritmo; passo; espaço; cenário(s)** (“envolvem as dimensões de relações interpessoais, tempo, espaço e os materiais e recursos didáticos-tecnológicos disponibilizados para o processo educativo”) (p. 14) / (“é o espaço, presencial ou virtual, onde a história acontece”) (p. 23); **coreografias mais estruturadas e menos estruturadas** (definem “o grau de controle que o professor deverá ter dos processos cognitivos mobilizados pelos alunos”) (p. 16); **recursos didáticos** (“conhecimentos técnicos, pedagógicos e cognitivos”) (p. 17); **coreografias didáticas ricas** (na sua capacidade de impacto sobre a aprendizagem) (p. 18); **coreografias pobres; coreografias de aprendizagem** (“cada aluno produz seu próprio 'mundo de aprendizagem' a partir do que o professor planeja e põe em cena”) (p. 18); **coreografias individual de ensino** (refere-se mais ao docente, porém os educandos também podem ter uma participação na elaboração dessa coreografia); **coreografias individual de aprendizagem** (tanto o docente quanto o estudante aprendem “no contexto do processo de ensino e aprendizagem”) (p. 23).

Coreógrafo estratégico (é aquele que provoca oportunidades para o protagonismo estudantil, além de aprendizagens profundas e significativas); **coreógrafo** (“pessoas especializadas em criar ambientes capazes de propiciar boas atuações dos bailarinos, capazes de conseguir o melhor deles”) (p. 118); **coreografias e 'encenações** (“canalizam o processo de aprendizagem dos estudantes [...] definem, concretizam e operacionalizam oportunidades de aprendizagem”) (p. 118); **espaços concretos** (as salas de aula, os laboratórios, os locais de estágio) (p. 118); **espaços virtuais** (sistemas de ensino a distância ou online) (p. 118); **coreografia externa e superficial** (composta pelos elementos materiais, organizativos, operativos e dinâmicos que configuram um espaço de ação e pensamento) (p. 118); **coreografia interna e profunda** (“consiste nas operações mentais e nas dinâmicas afetivas ou emocionais que ocorrem dentro dos sujeitos”) (p. 118); **arranjo inovador** (PADILHA; ZABALZA, 2015) (na qual os “professores e alunos lutam contra o imobilismo da gestão acadêmica com seus próprios recursos”) (p. 120); **cenário/cenário de aprendizagem/ambiente de aprendizagem** (“espaço, presencial ou virtual, onde a coreografia acontece”) (p. 122); **cenário mínimo** (consta com a “presença apenas de professor, alunos, cadernos, lápis, lousa e giz”) (p. 122); **cenário complexo** (possui variadas tecnologias).

ANO	2019
AUTORES	PADILHA
TÍTULO	Coreografias didáticas: um modelo didático inovador
DEFINIÇÃO	“Podem ser denominadas um modelo didático que visa a promoção de práticas de Ensino profundas e significativas” (p. 50).
ANTECIPAÇÃO	A antecipação inicial deve ser das “ações dos estudantes (cognitivas, afetivas e comportamentais) em busca de aprender para, em seguida definir as estratégias mais adequadas para amplificar e dar significado a essas ações” (p. 52), levando em consideração as operações mentais dos aprendizes” (p. 54).
COLOCAÇÃO EM CENA	Neste processo a estrutura visível é flexível e pode (e deve) ser continuamente adaptada e ajustada em função das necessidades e estilos dos alunos” (p. 54).
MODELO BASE	-
PRODUTO	-
CONTEXTO	<p>Considera como uma metáfora do processo de ensino e de aprendizagem. Pressupostos das CD como Modelo Didático Inovador (MDI): concepção de aprendizagem ativa (“mobiliza competências e habilidades comportamentais, afetivas e, principalmente cognitivas, baseadas na interação dos sujeitos com o mundo social [...], em processos colaborativos e compartilhados e, por fim, na internalização consciente de suas aprendizagens, na produção de sentidos e conhecimentos significativos, críticos e profundos”), estilos diferenciados de aprendizagem (“devem ser respeitados e mobilizados no processo educativo”), metacognição (“ter consciência do seu processo de aprendizagem, além do seu próprio estilo e suas preferências de como estudar e aprender”), estrutura interna (“deve orientar a definição, organização da estrutura externa”) e externa (“avaliação da aprendizagem”) (p. 53-54).</p> <p>Considera CD como um MDI por dois motivos: o primeiro se deve ao fato de acreditar que a aprendizagem deve condicionar o ensino, logo “realizar a antecipação evita que o professor defina estratégias de ensino independentes das operações mentais, comportamentais e afetivas que os alunos precisam mobilizar para aprender” (p. 54); o segundo “advém da importância que o processo metacognitivo promove para a aprendizagem [...]. Com isso é importante que os alunos sejam estimulados e orientados para a compreensão de seus próprios processos de aprendizagem, seus estilos, suas formas de estudar e que aprendam a observar essas transformações e a regular suas aprendizagens, avaliando-as, ampliando-as, reconfigurando-as e dando sentido às mesmas” (p. 54-55).</p> <p>Leva em consideração o ensino e aprendizagem como processos interdependentes. Isto é, “a relação entre as operações de pensamento e os conteúdos desenvolvidos para atingir os objetivos de aprendizagem devem ser interrelacionados ao ser definida CD. A CD deve prever as ações cognitivas a serem realizadas pelos alunos e, em consequência, sua aprendizagem”. (p. 50)</p>
VOCABULÁRIO	Estrutura visível (“relacionada às ações dos docentes para organizar e promover as aprendizagens”); estrutura não visível (“voltada ao modelo base do aprendiz, no que diz respeito às ações internas que o mesmo realiza para desenvolver sua aprendizagem”) (p. 50); coreografia da

aprendizagem “é um modelo de percurso individual, que cada aluno desenvolve visando a explicitação e acompanhamento de sua aprendizagem” (p. 53-54); cena (composta por: “métodos, materiais, cenários, recursos e ambientes planejados para a dança”) (p. 51).

Fonte: PADILHA, 2019.

2.2 A EVOLUÇÃO DE SUAS REPRESENTAÇÕES

Em uma tentativa de compreender melhor as Coreografias Didáticas alguns autores elaboraram representações da mesma. Essas representações nada mais são do que uma busca por desvelar uma melhor interpretação das complexas relações deste modelo didático. O primeiro que temos registro é o de Paiva (2011), ver figura 1.

Figura 1 — Os componentes das coreografias didáticas

	Professores	Estudantes	
Visível	Antecipação	Roteiro de Aprendizagem	Visível
Invisível	Colocação em Cena	Produto da Aprendizagem	Invisível
	Professores	Estudantes	

Fonte: PAIVA, 2011, p. 53.

Os componentes coreográficos inseridos dentro de retângulos não representam adequadamente a flexibilidade de criação de novos passos, ou até a movimentação entre os próprios, pois eles aparentam estar estáticos, como se um componente não estivesse inserido no outro.

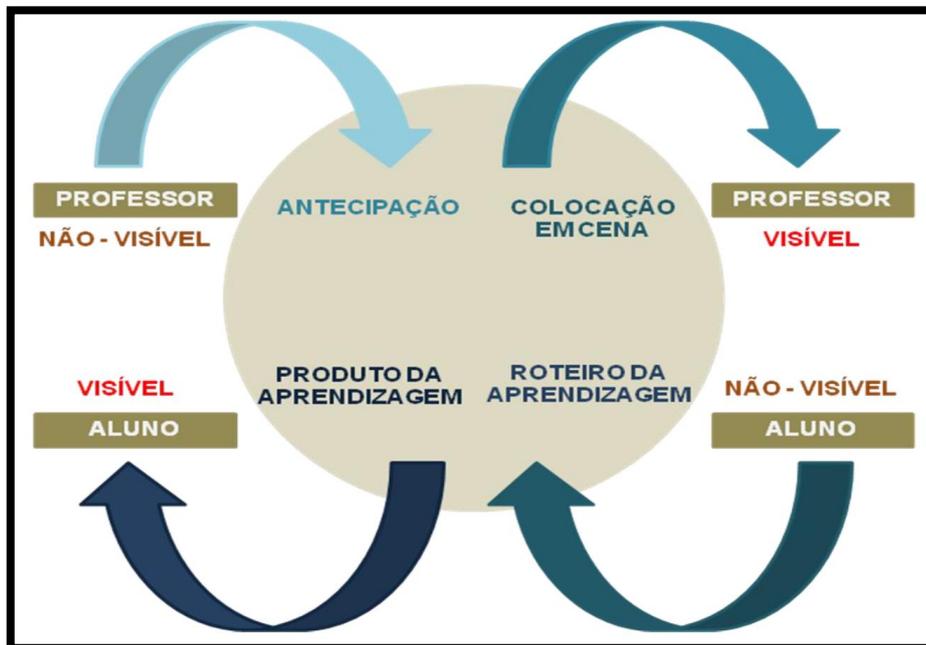
Percebe-se também a utilização da palavra "invisível" que, de acordo com o Dicionário Online de Português¹¹, significa algo "que, por sua natureza, sua distância ou sua pequenez, escapa à vista", então para que ela não seja interpretada como algo pequeno e irrelevante, optamos por utilizar o termo "não visível", isto é, uma determinada situação que não é perceptível facilmente.

¹¹ INVISÍVEL, In Dicio Dicionário Online de Português, 2019-2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/invisivel/>>. Acesso em: 04 jul. 2018.

E ao analisarmos atentamente esta representação, nota-se que houve uma troca das etapas da coreografia com suas características visíveis e não visíveis. Pois a colocação em cena e o produto da aprendizagem são etapas visíveis, já que podemos identificá-las, por exemplo, no decorrer de uma aula, de uma avaliação, de uma apresentação, etc. Já a antecipação e o roteiro de aprendizagem são as fases consideradas não visíveis, por não serem tão explícitas, tão notórias.

Igualmente reparamos que em vez de utilizar o termo "modelo base" tanto Paiva (2011) quanto Lemos (2013), ver figura 2, utilizam "roteiro de aprendizagem", no entanto consideramos este último como um instrumento específico para o estudo de um ou mais conteúdos composto por orientações sistematizadas para um indivíduo, um grupo ou todos os estudantes de uma disciplina. Logo, acaba não condizendo com a definição do que realmente é um "modelo base", operações mentais que tornam o processo de aprendizagem real.

Figura 2 — Componentes das coreografias didáticas on-line



Fonte: LEMOS, 2013, p. 56.

Ambos também retratam o professor como o responsável pelos componentes da antecipação e da colocação em cena, contudo dependendo da coreografia colocada em cena o estudante poderá também participar destas etapas como coautor.

E o coreógrafo poderá ter uma participação mais intensa no modelo base e no produto de aprendizagem, sendo esta justamente uma de nossas propostas com a coreografia de meta-aprendizagem que veremos no capítulo 3.

Já Barbeiro (2013) nos traz duas imagens - ver figura 3 -, uma contém o teatro mesclado com carteiras escolares e na outra o teatro com os computadores e a internet. Quando iniciamos a análise percebemos que de acordo com o construto teórico atual das coreografias didáticas que seguimos não é mais levado em conta o teatro para realizar esta analogia, são consideradas apenas a dança moderna e a contemporânea.

Figura 3 — Teatro e a sala de aula: a analogia das coreografias didáticas



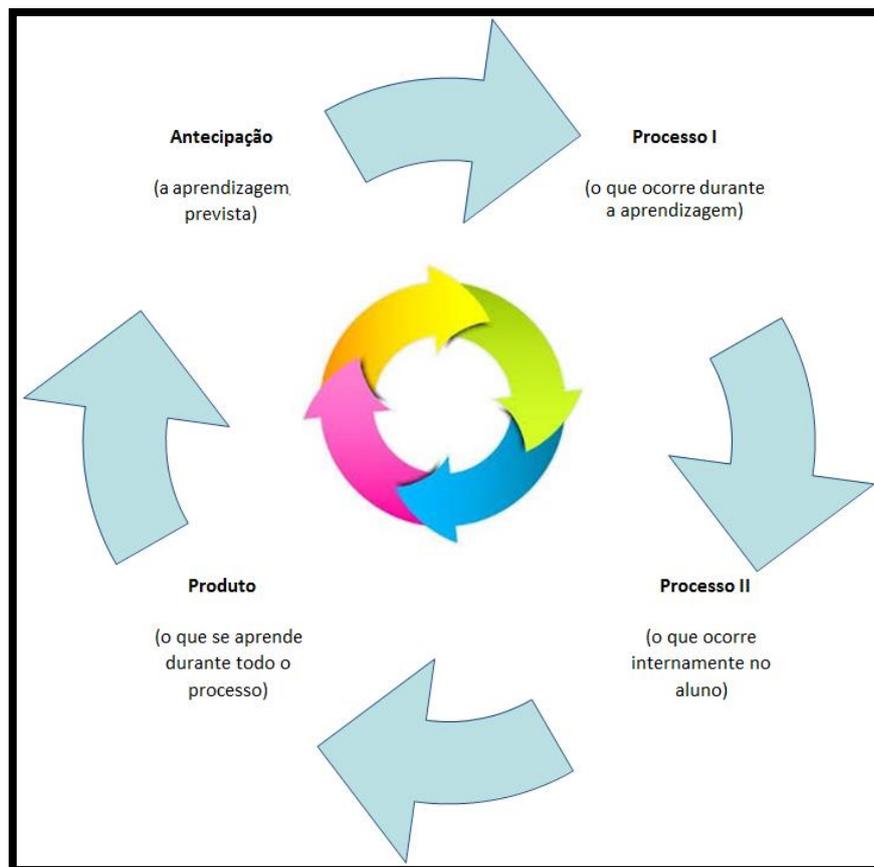
Fonte: BARBIERO, 2013, p. 76.

Especificamente na primeira imagem estão carteiras dispostas em fileiras, nas quais os educandos sentam-se um atrás dos outros. Esta disposição das carteiras escolares nos revela que possivelmente ainda é um espaço tradicional, no qual não há abertura para o diálogo. No entanto, na segunda imagem temos os computadores dispostos em círculo, este formato nos permite inferir que todos os indivíduos estão em um mesmo nível e que não há hierarquia, possibilitando, então um espaço mais agradável para aprender (TEIXEIRA; REIS, 2012). Além disso, aparentemente foca no ensino on-line e não no ensino e aprendizagem de modo geral.

Não acreditamos que sejam representações adequadas das CD, pois não demonstram a fluidez e complexidade de todos os seus componentes.

As últimas representações conhecidas são a de Padilha e Zabalza (2015). Na figura "As etapas da coreografia" - ver figura 4 - são apresentados os componentes das coreografias didáticas em um formato cíclico, no qual percebemos uma relação mais fluida e conectada entre todos os componentes. Entretanto, ela dispõe os componentes como se um realmente acontecesse somente após o outro e ao aplicarmos esse modelo didático percebemos que a antecipação, por exemplo, pode ocorrer diversas vezes durante a colocação em cena, ou seja, ela pode ser modificada de acordo com o contexto; citando caso parecido, o modelo base está presente na antecipação, pois quando aprendizagem é antecipada, são previstos todos os modelos de base que poderiam ser promovidos por meio de uma estratégia específica.

Figura 4 — As etapas da coreografia



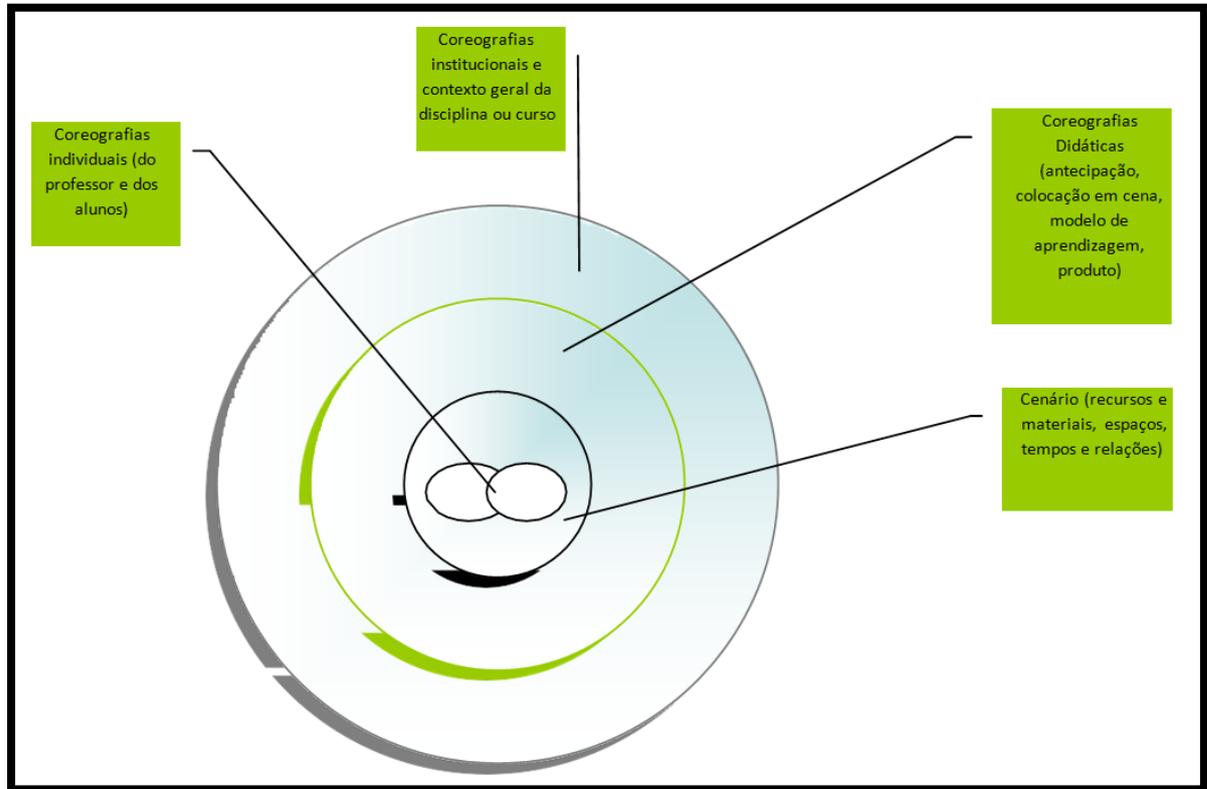
Fonte: PADILHA; ZABALZA, 2015, p. 27.

E na quinta figura, Padilha e Zabalza (2015) ainda vão além das Coreografias Didáticas, já que as inserem dentro de um contexto (uma dimensão) da Instituição Escolar ao qual denominam por Coreografias Institucionais (CI)¹². Acreditamos ser extremamente relevante compreender outras características que irão influenciar direta ou indiretamente a coreografia didática colocada em cena.

E o fato das dimensões estarem em círculos, percebe-se claramente que uma está inserida na outra, no entanto temos que fazer uma ressalva para o cenário. Este, nessa representação, é especificado como "recursos e materiais, espaços, tempos e relações". Porém, de acordo com Zabalza (2018), as CI são compostas por aspectos materiais (recursos, infraestrutura, espaço), afetivos (clima relacional, sistemas de apoio, relações interpessoais), culturais (ideias, crenças) e organizacionais (tempo, processo, tarefas, servidores). Isto é, todas as características do cenário estão inseridas na CI, logo sua representação deveria ser destacada dentro desta dimensão. Isto é, o cenário viria antes da CD, pois para que se possam antecipar adequadamente as habilidades e competências que o docente almeja que seus dançarinos desenvolvam, ele precisa estar ciente do cenário, ou seja, de todos os recursos, materiais, espaços e relações.

¹² “Essa coreografia diz respeito à como a instituição se organiza e disponibiliza as condições necessárias para as coreografias didáticas serem produzidas por professores e alunos nos diversos espaços tempos da universidade. Elas são as políticas de formação de professores e de apoio ao ensino, as condições estruturais e materiais disponíveis para a montagem do cenário das coreografias e, inclusive, o clima organizacional da instituição” (PADILHA; ZABALZA, 2015, p. 21).

Figura 5 — Cenário de integração de TICs às coreografias didáticas



Fonte: PADILHA; ZABALZA, 2015, p. 21.

Ademais os autores em questão trazem novos termos como a coreografia individual docente e discente, isto é, Coreografia de Ensino (CE) – com uma nova perspectiva - e Coreografia de Aprendizagem (CA). Tanto o professor quanto o estudante possuem um estilo, um modo de ensinar e um de aprender, respectivamente. Ao refletirmos sobre isso, consideramos que a CE individual do docente deveria estar representada anteriormente a dimensão das CD, porque a forma como o professor leciona influenciará diretamente nas CD que ele elaborará e colocará em cena em um cenário singular.

Depois de analisar todas essas representações, constatamos que não é uma tarefa fácil retratar a complexidade das Coreografias Didáticas, mesmo assim criamos a nossa própria em uma tentativa de evidenciar mais adequadamente os componentes coreográficos e suas características (ver figura 6).

As “Coreografias são mais que planos. Elas permitem que o cotidiano da atividade profissional seja questionado repetidamente para que o profissional seja

capaz de romper rotinas negativas repetidas vezes” (OSER; PATRY, 1990, p. 68, tradução nossa). Esse questionamento constante nos faz perceber que os componentes coreográficos não são estanques e que também não são lineares. Logo,

durante todo o processo são mobilizadas atividades cognitivas que devem ser avaliadas, acompanhadas e reguladas. Não para ajustá-las ao que foi antecipado, mas, ao contrário, para rever as coreografias externas para que estas se ajustem às coreografias internas e, assim, possam atingir os objetivos de aprendizagem (PADILHA; ZABALZA, 2015, p. 20).

Dessa forma, representamos a CD e seus componentes em círculo com setas a fim de retratar essa constante movimentação. Os círculos de cada componente estão inseridos uns nos outros, o que reflete a influência que cada etapa coreográfica tem na outra. Ademais, eles são formados intencionalmente por traços com a finalidade de demonstrar que cada componente e a própria Coreografia Didática como um todo recebem influência interna (das etapas coreográficas) e externa (Coreografia Institucional, por exemplo).

Na antecipação, o coreógrafo antecipa os resultados de aprendizagem almejados para os seus dançarinos. E para isso, o docente irá utilizar sua própria coreografia individual a fim de elaborar e colocar em cena atividades apropriadas para seus estudantes.

Durante o processo I ou colocação em cena há a: *mediação de significado*, na qual serão apresentadas tais atividades com a finalidade de engajar ativamente os estudantes (TÉBAR, 2011) de modo cognitivo, mental e comportamentalmente; a *mediação de individualização e diferenciação psicológica*, na qual o coreógrafo terá o papel de mediador de atividades que levam em consideração as diferenças individuais dos dançarinos (TÉBAR, 2011), além de fornecer uma *orientação contínua* em todos os componentes coreográficos e no estabelecimento das próprias metas e estratégias de aprendizagem por parte dos educandos.

O processo II ou modelos base de ensino e de aprendizagem aborda o processo interno, ou seja, o processo cognitivo que os estudantes mobilizarão a sua coreografia individual por meio de diferenciadas formas de aprendizagem que lhes favoreçam para ter uma aprendizagem significativa. E poderão organizar e monitorar sua dança autoral por meio da Coreografia de Meta-Aprendizagem.

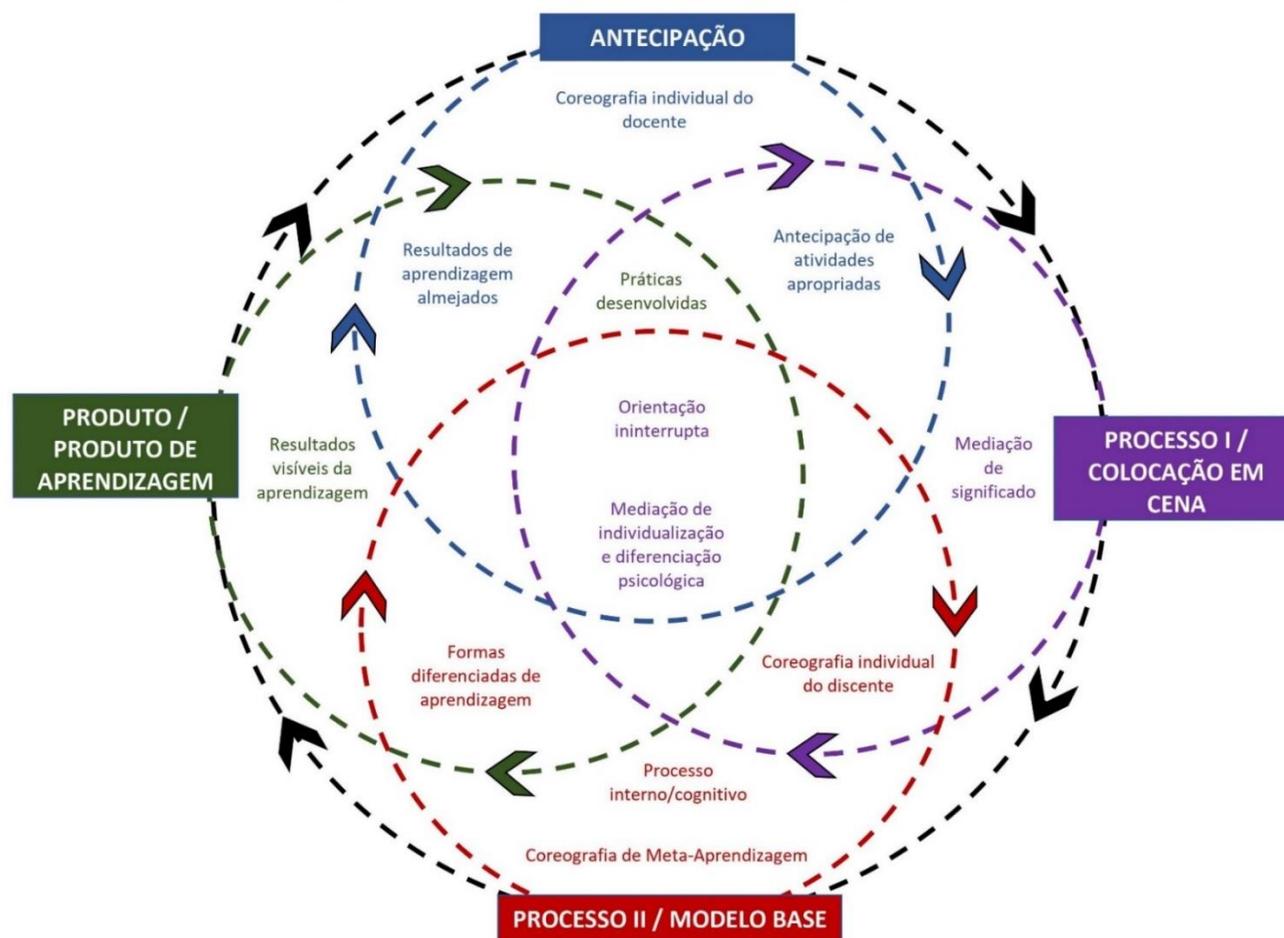
O produto ou produto de aprendizagem se refere aos resultados visíveis da aprendizagem das práticas coreográficas desenvolvidas.

Em todo esse processo das Coreografias Didáticas um de seus elementos base é o ritmo funcional como estrutura fundamental para obter um processo de aprendizagem significativo. E este elemento tem por característica principal

que os alunos aprendam a estruturar o próprio processo de aprendizagem. Eles devem conscientemente e criticamente tratar novos conhecimentos - depois só devem processar o conhecimento por si mesmos. Eles devem entender o que aprendem. E eles devem sempre verificar o que eles entenderam. Esta é a base para construir a metacognição. Essa também é a base para o aprendizado auto-direcionado e autorregulado (BAERISWYL, 2008, p. 18).

Pensando nisso, veremos no próximo capítulo as características principais de algumas perspectivas teóricas do construto teórico da autorregulação que fundamentam a Coreografia de Meta-Aprendizagem

Figura 6 — Processo Cíclico da Coreografia Didática



Fonte: Elaborado pela autora.

3 A APRENDIZAGEM AUTORREGULADA E SUAS DIMENSÕES

3.1 A APRENDIZAGEM AUTORREGULADA E SUAS CARACTERÍSTICAS

Uma das mais relevantes finalidades da educação superior é fazer com que o aprendiz seja um ser ativo não apenas dentro da sala de aula, mas também fora dela, ou seja, um de seus propósitos é que o educando realmente se torne um indivíduo auto-direcionado e que tenha a intencionalidade de aprender por si próprio a fim de que se torne empoderado, informado e responsável por suas novas aprendizagens (AMERICAN ASSOCIATION OF COLLEGES AND UNIVERSITIES, 2002, 2007). Contudo, poucos são os educandos que demonstram domínio total sobre tais características, porque normalmente não há a compreensão sobre a ação de aprender, o modo como as tarefas cognitivas são processadas e como o novo conhecimento é internalizado (PINTRICH, 2002).

Isto é, existe um domínio escasso dos conhecimentos metacognitivos a seguir:

Conhecimento estratégico, que abrange o conhecimento do seguinte: diferentes estratégias de aprendizagem e heurísticas para diferentes tipos de tarefas; as etapas e algoritmos necessários para resolver problemas e executar tarefas técnicas; a necessidade de planejar, monitorar e avaliar seu aprendizado e pensamento; estratégias eficazes e de ensaio (memorização), elaboração (usando dispositivos de aprendizado como resumir, parafrasear e vincular novos conhecimento ao conhecimento prévio) e organização do material (como mapeamento de conceitos).

Conhecimento sobre tarefas cognitivas, que incluem compreender as instruções (como saber o que os verbos significam), avaliar a dificuldade da tarefa e decidir sabiamente quais e quando usar as estratégias de aprendizado e pensamento.

Autoconhecimento, que implica conhecer os pontos fortes e fracos de um aluno, julgando com precisão domínio do material e saber quais estratégias funcionam melhor para si mesmo para realizar determinadas tarefas (NILSON, 2013, tradução nossa)¹³.

Esses conhecimentos são efetivamente trabalhados no construto teórico da autorregulação da aprendizagem, a aprendizagem autorregulada ou *self-regulated learning* (SRL), porque inicialmente não havia uma diferenciação tão clara entre o que seria metacognição e autorregulação. Este construto ganha notoriedade apenas na década de 80, contudo as primeiras investigações científicas não tinham

¹³ Este e-book não oferece numeração de página real.

preocupações pedagógicas e sim terapêuticas. Por exemplo, Karoly e Kanfer (1982) que organizaram e publicaram o livro *Self-management and behavior change: from theory to practice*, no qual todos os autores abordam a autogestão, o autogerenciamento do ponto de vista medicinal, ou seja, buscam a realização de tratamentos em crianças, adolescentes ou adultos objetivando sua modificação comportamental. Tratamentos que variavam dependendo da desordem de comportamento (interpessoal, de ansiedade, humor, atenção, emocional, sexual, depressiva, etc.).

Temos também Bandura e Cervone (1986, p. 95, tradução nossa) que estudaram um “programa de pesquisa ostensivamente projetado para desenvolver tarefas de desempenho para planejar e avaliar programas de reabilitação pós-coronária”, o qual relacionaram com a capacidade dos indivíduos de estabelecer metas consideradas desafiadoras e realizarem uma auto-influência motivacional em consequência de suas próprias ações (BANDURA; CERVONE, 1986).

Em meados dos anos 80, esse construto teórico se destaca academicamente na área da Psicologia Educacional com as pesquisas realizadas por Barry J. Zimmerman e Pons (1986), Zimmerman (1989). Existem diversas perspectivas teóricas sobre a aprendizagem autorregulada que diferem sobre como ela deve ser aplicada, mas estão de acordo com o fato de que se refere à variados processos e estratégias nos quais os educandos os utilizam para autorregular suas ações, emoções, pensamentos, determinados comportamentos, condutas cognitivas e afetivas, a fim de atingir uma meta e manter a autoeficácia (SCHUNK, 2012; ZIMMERMAN, 2008).

Elas também supõem que os dançarinos podem: melhorar por meio de estratégias motivacionais e cognitivas escolhidas por eles mesmos; criar ou organizar ambientes vantajosos para sua aprendizagem; ter um papel significativo e ativo no modo de selecionar a maneira e o quanto de instrução que eles acham que necessitam (ZIMMERMAN, 2008).

E tais perspectivas teóricas têm por características gerais as definições da autorregulagem as seguintes particularidades: os educandos estão cientes de que para melhorar seu aprendizado a autorregulação é extremamente importante; o feedback auto-orientado durante a aprendizagem a fim de que os educandos

monitorem se as estratégias de aprendizagem estão sendo eficazes; “descrição de como e por que os estudantes optam por usar um determinado processo, estratégia ou resposta autorregulada” (ZIMMERMAN, 2008, p. 5, tradução nossa).

3.2 ALGUMAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS DA AUTORREGULAÇÃO

3.2.1 Teoria comportamental, operante ou de conduta

Segundo Cooper, Heron e Heward (1987), a perspectiva teórica comportamental, operante ou de conduta se refere ao uso consciente de estratégias a fim de modificar o próprio comportamento, uma conduta específica do indivíduo.

Essa perspectiva foca na ação da pessoa, ou seja, é como se ela tivesse o poder de mudar um ambiente no qual está inserida durante um período de tempo determinado com a finalidade de modificar as ações previamente escolhidas (ZIMMERMAN, 1989). Ela é fundamentada na teoria comportamental de Skinner (1938, 1979), na qual a transformação do comportamento resultará do ambiente e de como ele foi estruturado. Por exemplo, se o aprendiz recebe um reforço positivo por uma determinada conduta, é provável que ela se repita.

Sua aplicação inicialmente foi clínica, terapêutica – como vimos no item anterior – e posteriormente adaptada para o âmbito acadêmico, no entanto em ambas situações era trabalhada com crianças e com adultos individualmente ou em pequenos grupos. E tinha por objetivo diminuir as condutas que eram consideradas como fora do padrão, do comum, do normal e trabalhá-las a fim de adaptá-las, de condicioná-las às condutas padrão (ZIMMERMAN, 2008).

Do ponto de vista da teoria comportamental, a autorregulação envolve escolher entre diferentes comportamentos e adiar o reforço imediato em favor do reforço tardio, que geralmente é maior. As pessoas autorregulam seus comportamentos, começando a decidir quais comportamentos regular. Eles então estabelecem estímulos discriminatórios¹⁴ para apresentá-los, se instruem quando consideram necessário e monitoram seu desempenho para determinar se o comportamento desejado ocorre ou não. Essa fase geralmente envolve a pessoa que registra a frequência ou a duração do comportamento (SCHUNK, 2012, p. 401, tradução nossa).

¹⁴ São estímulos realizados antecipadamente para servir de reforço ao comportamento (MACE; BELFIORE; HUTCHINSON, 2008).

E quando essa almejada conduta acontece, o indivíduo se autoavalia, se autocorrige e se autorreforça (SCHUNK, 2012). Esses subprocessos de automonitoramento, autoinstrução, autoavaliação, autocorreção e autorreforço serão vistos a seguir.

O *automonitoramento* ou *self-monitoring* é a atenção dada intencionalmente a pelo menos um aspecto da conduta pessoal do indivíduo que registra tanto a intensidade quanto a frequência em que ela ocorre (MACE; BELFIORE; HUTCHINSON, 2008; MACE; KRATOCHWILL, 1988), isto é, o indivíduo se torna consciente da sua própria conduta que almeja modificar por meio de técnicas/métodos de automonitoramento (NELSON, 1977). Esse subprocesso é composto por: (a) narrações e autorrelatos; (b) contagens de frequências; (c) medidas de duração; (d) amostragem de tempo; (e) classificações de comportamento; (f) traços comportamentais e registros de arquivamento.

- a) As *narrações e autorrelatos* (*narrations and self-reports*) são os registros diários dos estímulos (o que houve para a conduta acontecer?) que antecedem a conduta (quais foram as ações?) e suas consequências (foi um resultado bom ou ruim?) (WATSON; THARP, 1977), ou seja, é quando o indivíduo descreve sua conduta contextualizadamente de forma generalizada ou detalhada;
- b) A *contagem de frequências* ou *counts frequency* é o registro de quantas vezes a conduta automonitorada ocorre (VARGAS, 1986), melhor dizendo, é quando o sujeito aponta todas as vezes que a conduta específica acontece em um período de tempo estipulado anteriormente (SCHUNK, 2012). Tendo como exemplo, Lee e Tindal (1994) requisitaram que de 2 em 2 minutos seus educandos apontassem as respostas matemáticas recém-finalizadas, contabilizassem todas as respostas concluídas e as anotassem em uma planilha;
- c) As *medidas de duração* (*duration measures record*) são os registros de tempo que durou a conduta, ou seja, em um período de tempo preciso é registrado a duração da conduta cada vez que ela ocorre (MACE; BELFIORE; HUTCHINSON, 2008). A título de exemplo, a medida de duração poderia ser uma semana, tempo em que uma pessoa utilizou para ler um livro;

- d) A *amostragem de tempo (time-sampling methods)* é quando as medidas de duração são fracionadas em um menor intervalo de tempo (VARGAS, 1986), como por exemplo, uma semana pode ser dividida em 7 dias, digo, em 7 períodos de tempo de 24h, nos quais os indivíduos registram se leram durante todo esse tempo. Segundo Thoresen e Mahoney (1974), esse tipo de registro se chama “tudo ou nada”, porque se refere ao simples fato de apontar se a conduta aconteceu ou não;
- e) As *classificações de comportamento (behavior ratings)* “exigem estimativas do grau em que uma ou mais dimensões de comportamento ocorreram durante um determinado período de tempo” (MACE; BELFIORE; HUTCHINSON, 2008, p. 42, tradução nossa). As categorias de classificação podem variar, por exemplo, verificação da frequência de um determinado comportamento por meio de uma escala (nunca, raramente, ocasionalmente, frequentemente, muito frequente);
- f) Os *traços comportamentais (behavioral traces)* e os registros de arquivamento (*archival records*) “são produtos permanentes ou subprodutos de comportamento que existem independentemente de sua avaliação formal, que um indivíduo pode observar e autorregistrar” (MACE; BELFIORE; HUTCHINSON, 2008, p. 42, tradução nossa). Por exemplo: quando o indivíduo verifica se o livro está com parágrafos grifados, com notas, se as páginas estão marcadas (subproduto do comportamento); as folhas utilizadas para apontar todos os subprocessos citados anteriormente (registro de arquivamento).

Além dessas características, Bandura (1986) também considera a *regularidade* e a *proximidade* como critérios relevantes. A primeira se refere ao ato de registrar continuamente a conduta. Tendo como exemplo, a realização diária do registro em vez de apontar uma vez na semana ou apenas no final da atividade. Já a segunda ocorre quando há a anotação pouco tempo depois que a conduta aconteceu.

Todas essas características mostram que o automonitoramento é uma “observação cuidadosa, detalhada, registrada, analisada, minuciosa, por parte da pessoa que quer mudar algum aspecto da sua conduta por não a considerar adaptada ou conveniente” (VARGAS, 1986, p. 159, tradução nossa). Nem todos os educandos

sabem e são conscientes da utilização de métodos de automonitoramento, por isso é fundamental ensiná-los como empregá-las a seu favor (BELFIORE; HORNYAK, 1998; LAN, 1998). Logo,

a técnica do automonitoramento ajuda o indivíduo a descobrir a si mesmo, no que acredita, quais são seus verdadeiros e autênticos critérios de ação, qual o seu mundo de valores, o que é imposto e falso, no que se baseia sua crítica, sua negatividade, seu otimismo, sua alegria, etc.; lhe ajuda a descobrir também o mundo que o rodeia, que consequências governam sua conduta, que estímulos o provocam regularmente (VARGAS, 1986, p. 170, tradução nossa).

Outro subprocesso é a *autoinstrução* ou *self-instruction*, este “se refere ao estabelecimento de estímulos discriminatórios que disponha a ocasião para respostas autorregulatórias que levem ao reforço” (MACE *et al.*, 1989 apud SCHUNK, 2012, p. 404, tradução nossa), ou seja, esse subprocesso ocorre quando os estímulos discriminatórios são viabilizados a fim de regular um comportamento específico segundo as regras do reforço. Eles podem ser verbais ou escritos, dependendo de como o indivíduo organize seu próprio ambiente (MACE; BELFIORE; HUTCHINSON, 2008).

O estímulo discriminatório se refere ao estímulo que acontece antes da resposta (conduta) no modelo de condicionamento operante¹⁵ e que tem por consequência um estímulo de reforço no final. Por exemplo, Belfiore e Hornyak (1998) propuseram algumas etapas a fim de verificar se os educandos concluíram suas tarefas de casa:

1. Eu entreguei a lição de casa ontem?
2. Eu escrevi todas as tarefas de casa no meu caderno?
3. Tudo é lição de casa na pasta de lição de casa?
4. Todos os meus materiais completam a minha tarefa de casa?
5. Comece a lição de casa.
6. Todos os trabalhos para serem feitos em casa foram concluídos?
7. Alguém checkou a lição de casa para ter certeza de que foi concluída?
8. Depois de verificar, coloquei todos os deveres de cada de volta na pasta?
9. Eu entreguei o trabalho para o professor? (p. 190, tradução nossa).

¹⁵ “Apresenta o reforço de maneira contingente a uma resposta emitida na presença de um estímulo com a finalidade de incrementar a taxa ou probabilidade de que ocorra essa resposta” (SCHUNK, 2012, p. 491. Tradução nossa.).

A próxima etapa é a *autoavaliação (self-evaluation)* e *autocorreção (self-correction)*. A primeira se refere ao ato de comparar os resultados obtidos em um período de tempo específico com padrões ou metas estipuladas anteriormente (VARGAS, 1986). Isto é, ela ocorre quando o indivíduo compara seu comportamento com uma conduta padrão. Verificando: se seguiu os passos adequadamente; se com o decorrer do tempo houve alguma melhora; como foi o seu desempenho em um período de tempo específico (BELFIORE; HORNYAK, 1998). Por exemplo, Sweeney *et al.* (1993) deram instruções para que seus educandos autoavaliassem o formato, tamanho, espaçamento e inclinação de suas letras comparando-as a um padrão pré-estabelecido, logo – dependendo do resultado – o estudante teve que fazer as modificações necessárias (autocorreção).

Thoresen e Mahoney (1974) consideram essas etapas como uma fase de análise dos dados coletados, no qual o indivíduo irá verificar se os resultados foram positivos ou negativos. Isso se relacionará diretamente com o autorreforço.

O *autorreforço* ou *self-reinforcement* é o processo no qual o indivíduo compara o seu comportamento com uma conduta padrão e

após satisfazer um padrão de desempenho ou critério, entra em contato com um estímulo depois da ocorrência de uma resposta que, por sua vez, resulta em um aumento na probabilidade de ocorrência da resposta sujeita ao padrão de desempenho (MACE; BELFIORE; HUTCHINSON, 2008, p. 48, tradução nossa).

Por exemplo: a cada hora de leitura ininterrupta, o estudante se permite descansar durante uns minutos para assistir algo, relaxar a mente.

A perspectiva comportamental mesmo sendo considerada útil e interessante, ela é incompleta, pois “não leva em consideração os fatores cognitivos e afetivos, o que limita a aplicabilidade da autorregulação na complexa aprendizagem acadêmica, porque a aprendizagem requer autorregular algo mais do que meras condutas” (SCHUNK, 2012, p. 405, tradução nossa).

3.2.2 Sociocognitiva

A perspectiva sociocognitiva traz à tona a “escolha” do educando como uma de suas principais características, pois acredita que esse poder de escolha pode potencializar seu engajamento na atividade. Por isso, é fundamental que ele opte por

participar da atividade, dessa forma poderá definir sua própria meta de aprendizagem de acordo com seus valores¹⁶ e autoeficácia¹⁷. Logo, poderá selecionar o método mais adequado para fazer a atividade, ou seja, se utilizará de estratégias específicas para seu estilo de aprendizagem, sua forma de aprender (SCHUNK, 2012).

Um outro tipo de escolha é a dos resultados (qual o resultado desejado pelo próprio aprendiz?). Depois de refletir sobre esse questionamento e definir o resultado que querem obter, os educandos irão autossupervisionar suas ações e autojulgar sua aprendizagem, seu resultado. Para esse fim, poderão escolher como estruturarão social e fisicamente o ambiente que o rodeia, para que se necessário também procurem ajuda (SCHUNK, 2012).

Essa perspectiva trabalha com três processos sociocognitivos: a auto-observação, o autojulgamento e a autorreação. A *auto-observação* “se refere ao monitoramento do indivíduo sobre o seu desempenho em aspectos como qualidade, ritmo, quantidade, originalidade, autenticidade, consequências, desvio e moralidade” (GANDA; BORUCHOVITCH, 2018, p. 74). Isto é, o estudante fará a comparação das características observadas do seu próprio comportamento com condutas padrão.

Já o *autojulgamento* “é o momento no qual a pessoa avalia seu desempenho, a partir de seus padrões e valores pessoais, de suas experiências prévias, das normas sociais, das comparações com os outros e das condições na qual executou a atividade” (GANDA; BORUCHOVITCH, 2018, p. 74). Ou seja, é quando o indivíduo compara seu desempenho atual com a meta proposta. Além disso, ele irá se autoavaliar de acordo com os padrões normativos ou absolutos. Os *normativos* se referem a uma autoavaliação na qual “as pessoas se comparam com companheiros em situações similares” (NUNES, 2008, p. 34) e os *absolutos* tratam de um padrão fixo (BANDURA, 1986). Por exemplo, em uma avaliação normalmente se dá uma nota que varia de 0 a 10, logo ela seria considerada um sistema absoluto. E quando o professor entrega essas avaliações corrigidas para os estudantes, começa uma

¹⁶ “Importância ou utilidade percebida da aprendizagem” (SCHUNK, 2012, p. 500, tradução nossa).

¹⁷ “Autoeficácia é um constructo central na teoria social cognitiva, entendida por Bandura (1977) como a crença do indivíduo em sua capacidade em organizar e executar cursos de ação requeridos para realização de uma tarefa específica tem papel mediador entre habilidades do indivíduo, desempenho anterior e o comportamento prospectivo” (POLYDORO; AZZI, 2008, p. 77).

autoavaliação normativa, porque eles irão comparar o seu desempenho com os dos seus colegas de turma.

Segundo Schunk (1987), esses padrões servem para motivar e informar o aprendiz. Pois, se o educando verifica que está tendo progresso na meta estabelecida anteriormente ou se compara seu desempenho com indivíduos que têm um nível próximo ao seu, isso ocasionará em uma melhora na sua autoeficácia. Porém, também podem ficar em dúvida se serão capazes de obter um bom desempenho (SCHUNK; HANSON, 1985).

Neste caso, é fundamental que o docente trabalhe as *propriedades da meta*, ou seja, que aborde as dificuldades encontradas, a proximidade e a especificidade de cada uma, porque

metas específicas, próximas e com um nível equilibrado de dificuldade induzem a uma melhor crença de autoeficácia. A especificidade da meta torna o progresso mais fácil de ser mensurado, e a proximidade permite um contato mais concreto com os resultados, consequências e sucessos. A dificuldade da meta precisa ser equilibrada para que seja suficientemente desafiadora, mas sem apresentar-se como um obstáculo intransponível (GUSMÃO, 2011, p. 128-129).

Logo, o professor pode, por exemplo, dividir a atividade em várias etapas para que os estudantes sintam que estão conseguindo fazê-las, e conseqüentemente aumentem sua autoeficácia se o resultado for bem sucedido (KANFER; KANFER, 1991).

Ou seja, a percepção desse resultado (atribuição) é a causa da sua própria conduta e da conduta dos outros. Ela também é chamada de “atribuição de causalidade” por Ganda e Boruchovitch (2018, p. 73), fundamentados em Weiner, 2010 e “se refere às causas interpretadas pelo aluno diante das situações de sucesso e de fracasso acadêmico que ocorrem consigo”. Podendo resultar em uma necessidade maior em ter uma *retroalimentação atributiva* que nada mais é do que uma motivação externa que acaba fortalecendo a aprendizagem autorregulada dos educandos, por exemplo, quando um docente diz ao seu aluno que se ele se esforçar, terá êxito em uma atividade específica (ANDREWS; DEBUS, 1978); e/ou em uma *retroalimentação do esforço* que é como se fosse uma motivação interna, na qual o

aprendiz está consciente da sua habilidade ou falta dela e sabe que tem que se esforçar para melhorar (SCHUNK, 1983).

Logo, resultará em uma autorreação. Esta envolve “as respostas afetivas, cognitivas e espontâneas diante da avaliação do desempenho, podendo ser positivas ou negativas” (GANDA; BORUCHOVITCH, 2018, p. 74), isto é, ela se refere à “forma como o aluno encara a sua avaliação e às decisões que faz tendo em vista a progressão da sua aprendizagem” (CUNHA, 2017, p. 22). A autorreação utiliza as avaliações como uma característica motivadora desde que os educandos acreditem que possam melhorar caso empreguem mais esforço (SCHUNK, 1995), porém se não tiverem a competência cognitiva necessária, independente do esforço não obterão um resultado satisfatório (SCHUNK, 1982). Contudo, a fim de continuarem motivados, os educandos tendem a se dar recompensas tangíveis dependendo do que consigam melhorar em relação à sua meta de aprendizagem (SCHUNK, 1986, 1995). Um exemplo dessa recompensa externa é um descanso do trabalho, uma ida ao cinema.

Essa perspectiva sociocognitiva, de acordo com Bandura (1986), considera que a autorregulação traz uma visão na qual o comportamento, o ambiente e as características pessoais (formas de autorregulação) interagem entre si ciclicamente. Nesse caso

a autorregulação comportamental depende da auto-observação do próprio desempenho (comportamento) e do ajustamento estratégico dos modos de ação visando o êxito. A autorregulação ambiental também se dá por meio da monitoração das condições ambientais e seus efeitos nos resultados; envolve a regulação dessas condições que prejudicam para adequá-las de modo mais favorável ao sucesso; a autorregulação interna dos pensamentos, sentimentos e crenças ocorre por meio da auto-observação, monitoramento, controle e utilização de estratégias tais como imagens mentais positivas acerca das condições ambientais e das possibilidades de ação (GOMES; BORUCHOVITCH, 2019)¹⁸.

E nessa mesma linha de pensamento Zimmerman (2010) considera que a “autorregulação se refere a pensamentos, sentimentos e ações autogeradas que são planejadas e ciclicamente adaptadas ao alcance de objetivos pessoais”. E nesse processo tridiático, os comentários do docente (feedback) sobre o desempenho dos educandos é fundamental, para que eles possam adequar suas ações, emoções e

¹⁸ Este e-book não oferece numeração de página real.

pensamentos em prol de sua meta de aprendizagem. Zimmerman (2010) propõe um processo cíclico composto por três fases (previsão, desempenho e autorreflexão).

A *previsão* ou *antecipação* é voltada para as metas de aprendizagem. Nessa fase os estudantes analisarão a tarefa com o intuito de verificar quais ações e esforços serão essenciais para concretizá-la (GOMES; BORUCHOVITCH, 2019). Essa meta de aprendizagem tem um significado pessoal para o indivíduo, porque ela mostrará o quanto ele aprendeu e isso acabará ocasionando uma melhora na autoeficácia e conseqüentemente um interesse maior no assunto estudado (BANDURA; SCHUNK, 1981). Mas, para atingi-la os educandos precisam analisar a tarefa e criar um planejamento estratégico a fim de atingir a meta proposta (WEINSTEIN; MAYER, 1986). Contudo, isso não é algo estático, todas as estratégias e metas selecionadas podem ser modificadas, ajustadas ao contexto atual.

“Os processos de previsão subjacentes de definição de metas e planejamento estratégico são uma série de crenças automotivacionais fundamentais: autoeficácia, expectativas de desfecho, interesse ou valorização intrínsecos e orientação de metas” (ZIMMERMAN, 2010, tradução nossa). Ou seja, se a pessoa acredita que possui a capacidade necessária para atingir uma meta (autoeficácia), esta pode ser cada vez mais elaborada, complexa e profunda (BANDURA, 1991; LOCKE; LATHAM, 1990). E quando não acreditam tendem a desistir (BANDURA; CERVONE, 1986), por isso a relevância de se ter uma orientação de metas adequada.

O processo de fixar metas é um dos mais importantes na aprendizagem autorregulada, em virtude de estas servirem de ponto de referência de orientação das ações subseqüentes. Estas organizam-se hierarquicamente para que as metas mais concretas, em relação a resultados específicos funcionem como reguladoras a curto prazo o que permitirá alcançar metas mais distantes e globais (SIMÃO; FRISON, 2013, p. 7).

Logo, a meta não pode ser nem muito superior ou inferior as habilidades que os educandos possuem. Dessa forma, poderão sentir uma motivação intrínseca e superar as expectativas de desfecho.

O *desempenho* ou *controle/controlado volitivo* trata dos comportamentos e das ações dos educandos no decorrer de todo o percurso da aprendizagem (GOMES; BORUCHOVITCH, 2019). De acordo com Simão, Ferreira e Duarte (2012, p. 24) essa fase

prende-se com questões de autocontrolo que compreendem, nomeadamente, as estratégias a aplicar, a gestão do tempo, a organização do ambiente de aprendizagem, e a auto-observação que implica a monitorização e o registo do percurso realizado.

Ou seja, quando o indivíduo determina o tempo que ele pode disponibilizar para realizar uma atividade e quando ele evita distrações estudando em uma biblioteca ou desligando o wi-fi, ele está se autocontrolando. E quando a pessoa se auto-observa significa que ela está monitorando contextualizadamente características específicas do seu próprio desempenho e seus efeitos (ZIMMERMAN; PAULSEN, 1995).

A auto-observação possui três características principais: a *proximidade temporal* em que uma determinada ação aconteceu para se ter um *feedback* rápido e de qualidade sobre o seu desempenho (ERICSSON; LEHMAN, 1996) com a finalidade de poder *adequar suas ações* por meio desse processo auto-observacional preciso (ELLIS, 1995).

Por último, temos a fase de *autorreflexão* que se refere à uma autoavaliação (autojulgamento) realizada pelos aprendizes para verificar se atingiram sua meta de aprendizagem satisfatoriamente ou não (autorreação) e se as estratégias foram eficazes e bem utilizadas (GOMES; BORUCHOVITCH, 2019). Esses processos autorreflexivos foram identificados por Bandura (1986).

“A autorregulação refere-se à comparação de informações automonitoradas com um padrão ou objetivo” (ZIMMERMAN, 2010) e o julgamento dependerá dos resultados e do contexto no qual está inserido. E segundo Zimmerman (2010), existem quatro critérios diferentes para os indivíduos se autoavaliarem: maestria, desempenho prévio, normativo e colaborativo.

A *maestria* ou *domínio* da utilização de um índice absoluto para julgar o processo durante a solução de um problema (ZIMMERMAN; CAMPILLO, 2003). O *desempenho prévio* ou *autocritério* “envolve a comparação entre o nível atual de conquista com os níveis anteriores” (McPHERSON; ZIMMERMAN, 2002, p. 337, tradução nossa). O *normativo* é quando há a comparação de desempenho do indivíduo com o de outras pessoas, por exemplo, em uma competição escolar (ZIMMERMAN; CAMPILLO, 2003). E por último, o critério *colaborativo*, de acordo com Bandura (1991), é utilizado especialmente em esforços de grupos.

Cada critério irá variar dependendo do contexto, por exemplo, “os critérios de sucesso para um armador são diferentes dos usados para outras posições da equipe” (ZIMMERMAN; CAMPILLO, 2003, p. 245, tradução nossa).

3.2.3 Processamento da informação

Existem vários teóricos que abordam essa perspectiva de modos diferenciados (JOHNSON-LAIRD, 1988; SHANNON; WEAVER, 1949), porém todos eles têm em comum os seguintes aspectos segundo Winne (2008):

- a) A mente é dividida em diversos espaços virtuais ou tipos de memória como a de longo prazo¹⁹, a de trabalho²⁰ e a sensorial;
- b) Há vários tipos de processamento das informações, por exemplo, é como a *compreensão* de um texto, de uma aula, de uma palestra é supervisionada pelo indivíduo ao se autoquestionar e verificar se realmente está entendendo;
- c) A representação memorística das informações pode ser infinita.

Essa perspectiva teórica considera a aprendizagem “como a codificação da informação na memória de longo prazo (SCHUNK, 2012, p. 415, tradução nossa) e a autorregulação como uma “*consciência metacognitiva* ou *metacognição* (GITOMER; GLASER, 1987), na qual os aprendizes supervisionam, dirigem e regulam as ações em direção às metas” (PARIS; PARIS, 2001 apud SCHUNK, 2012, p. 415. grifos do autor).

Essa consciência é composta pelo domínio da tarefa, isto é, o indivíduo deve conhecer o que a tarefa solicita, como realizá-la, o que realmente será aprendido. Além disso, o aprendiz deve saber quais são suas habilidades, o nível dos seus conhecimentos, suas qualidades, atitudes e interesses pessoais, estratégias que lhes auxiliem em sua aprendizagem, além do conhecimento procedimental (aprender a fazer). Ou seja, ela tem como foco o estudo do processo de realização de uma atividade, na qual os educandos algumas vezes fazem comparações entre processos mais básicos e os mais complexos (PANADERO; TAPIA, 2014).

¹⁹ É quando a informação é internalizada.

²⁰ É quando a informação internalizada é utilizada.

A autorregulação tem como unidade básica o *sistema de produção de solução de problema*, no qual o problema é alcançar a meta e para isso deve-se utilizar as estratégias de aprendizagem que são consideradas como *planos cognitivos* (PRESSLEY *et al.*, 1990) que focam na realização de uma tarefa com sucesso, seguindo tais etapas, de acordo com Snowman (1986):

- a) O aprendiz deve inicialmente *analisar* a atividade a fim de elaborar sua meta de aprendizagem, depois deve identificar importantes características pessoais e da tarefa para executá-la adequadamente. Além de pensar em formas de aprender o tema abordado na atividade;
- b) Em seguida, deve-se *planejar* especificando o tempo, o lugar, critérios específicos, estratégias de aprendizagem para atingir a meta proposta;
- c) Logo, o indivíduo irá *executar* tudo o que foi planejado;
- d) Depois irão *supervisionar* o progresso do que estão colocando em prática a fim de atingir a meta proposta;
- e) Para que, se necessário, haja uma *modificação* das estratégias selecionadas inicialmente;
- f) Todos esses passos são dirigidos pelo *conhecimento metacognitivo* a fim de identificar o motivo pelo qual é relevante usar as estratégias selecionadas, ademais de saber quando e de que forma aplicá-las.

Todas essas etapas são utilizadas para que o educando consiga obter mais informações significativas, ou seja, se aproxime cada vez mais da sua meta e alcance a aprendizagem almejada. E no momento que o indivíduo realiza a coleta dessas informações diversas, elas são estruturadas em agrupamentos (*chunks*), destes apenas três são considerados fundamentais para esta perspectiva teórica: os esquemas, as táticas e as estratégias.

Os *esquemas* são as normas, as regras seguidas para fazer as atividades propostas (WINNE; MARX, 1982), por exemplo, os jogadores de dominó possuem esquemas que os auxiliam a identificar as pedras restantes no jogo a fim de lhes auxiliar na criação de estratégias.

As *táticas* são “uma forma particular de esquema que é representada como uma regra de condição-ação (IF-THEN). IF neste caso é o conjunto de condições e THEN (e só then) é uma ação particular realizada” (WINNE, 2008, p. 150, tradução nossa). Tendo como exemplo: “SE vejo dois números e devo somá-los, ENTÃO decido qual é maior e começo com esse número e o somo ao seguinte” (FARNHAM-DIGGORY, 1992, p. 113, tradução nossa). Quando o indivíduo vai acumulando mais SES (*IFS*), elas ficam mais passíveis a variações dependendo das características específicas que o educando identifica em cada atividade. Esses esquemas de SES são denominados por *conhecimento condicional* (WINNE, 2008). Que por sua vez é subdividido em proposições *hot* (quente) e *cold* (fria).

As proposições “frias” descrevem “fatos” da tarefa, como o que uma tática (ou estratégia) é e faz. As proposições “quentes” - por exemplo, expectativas de eficácia, expectativas de resultados, incentivos associados à conclusão (ou não conclusão) da tarefa e atribuições - são crenças motivacionais que dão origem ou vinculam o afeto. Embora as proposições quentes e frias possam ser separadas para análise, o amálgama como um todo é processado quando as táticas são aplicadas (WINNE; JAMIESON-NOEL; MUIS, 2002, p. 125, tradução nossa).

As *estratégias* são caracterizadas como um plano que o indivíduo faz para atingir a meta de aprendizagem proposta. E para galgar esse objetivo, elas irão coordenar muitas táticas. Por isso, as estratégias são consideradas mais complexas que as táticas (WINNE; JAMIESON-NOEL; MUIS, 2002).

Tais estratégias subdividem-se em quatro qualidades. A primeira se refere ao planejamento estratégico dos educandos que “planejam etapas para uma tarefa antes de agirem. [...] A estratégia como plano fornece padrões para o monitoramento de experimentos de pensamento, preparando melhor o estudante para a autorregulação” (WINNE, 2008, p. 151, tradução nossa) quando a atividade é iniciada. A segunda trata da atenção dada as tarefas a fim de se trabalhar as memórias de trabalho. A terceira aborda a relevância do feedback no final de cada etapa (BUTLER; WINNE, 1995). Por fim, a quarta qualidade relaciona-se ao potencial das estratégias, pois eles podem oferecer informações melhores e mais detalhadas do que as táticas (WINNE, 2008).

3.2.4 Construtivista

Essa perspectiva teórica teve uma grande evolução, ao ponto de pesquisadores (DECORTE; GREER; VERSCHAFFEL, 1996) considerarem que ela possui uma versão antiga e uma atualizada. A antiga se refere à atualização dos métodos e análise dos dados de modo individualista. Tanto que esse primeiro momento é denominado por *construtivismo “solo”* (PARIS; BYRNES, 1989). Já o segundo momento aborda mais amplamente as interações sociais, as influências socioculturais e os métodos contextualizados (LAVE, 1993; SCHUNK, 2012). Mas nesta tese abordamos o construtivismo atual.

A autorregulação nesta perspectiva se fundamenta na teoria vygostkyana ao considerar o pensamento como uma *função mental superior*, na qual por meio de ações e interações há a internalização de conceitos, por exemplo. Além da autorregulação coordenar tais processos mentais (a memória, o planejamento, a síntese e a avaliação) (HENDERSON; CUNNINGHAM, 1994) que se relacionam entre si, ela tem como foco o conflito cognitivo do educando que almeja responder sua própria pergunta, sua própria dúvida ao autorregular sua aprendizagem (PARIS; BYRNES; PARIS, 2008).

Essa perspectiva considera como características cruciais: a motivação, as teorias implícitas e as influências socioculturais. A *motivação* é considerada com fundamental, porque se os educandos estiverem motivados irão realizar as atividades autorregulatórias e isso promoverá o seu progresso até a aprendizagem, fazendo com que eles mantenham sua motivação. E durante esse processo autorregulatório, o estudante criará *teorias implícitas* sobre ele mesmo e os outros, ademais de verificar o melhor modo de supervisionar suas demandas. Por exemplo, quando o indivíduo identifica seu nível em um determinado conteúdo ou disciplina (sou bom em matemática, mas ruim em português). Todos esses processos sofrem *influências socioculturais* que estão inseridas em um sistema social interativo (SHUNK, 2012).

De acordo com Paris, Byrnes, Paris (2008), a autorregulação também trabalha com tais características: (a) sensação de autocompetência, (b) agencialidade e controle (autocontrole), (c) tarefas acadêmicas e (d) estratégias de aprendizagem.

(a) sensação de autocompetência

A capacidade que o indivíduo possui e o esforço que ele faz para atingir uma meta influencia na sua autocompetência e conseqüentemente na sua motivação. pessoas que se sentem competentes ao enfrentar uma dificuldade, aceitarão o desafio e encontrarão melhores estratégias para realizá-lo (HATTER, 1990). Já quem se considera incompetente se sentirá mais desmotivado para concluir tal desafio (PRESSLEY; MCCORMICK, 1995).

Diversos pesquisadores (ECCLES *et al.*, 1993; NICHOLLS, 1984; PRESSLEY; GHATALA, 1989) identificaram que essa sensação de autocompetência vai diminuindo no decorrer dos anos escolares, por causa das comparações sociais e pelas expectativas geradas pelos docentes. Além do mais, vale ressaltar que esse decréscimo atinge mais as meninas do que os meninos (PHILLIPS; ZIMMERMAN, 1990).

(b) agencialidade e controle (autocontrole)

“A agência pessoal significa que as pessoas assumem a responsabilidade por suas ações e atribuem sucesso e falha às metas que escolhem, aos recursos que mobilizam e ao esforço que gastam” (PARIS; BYRNES; PARIS, 2008, p. 252, tradução nossa). E o indivíduo começa a desenvolvê-la quando armazena experiências bem-sucedidas de monitorar situações acadêmicas. Logo, um de seus componentes é a autoeficácia, porque o modo que uma pessoa se comporta em uma situação específica determina suas motivações e expectativas (PARIS; BYRNES; PARIS, 2008).

Um feedback positivo, o orgulho do trabalho realizado, o sucesso de uma prática concluída, a aprendizagem por meio da observação, satisfação por ter aprendido, a comparação com o outro são fatores que promovem uma autoeficácia mais elevada e conseqüentemente crenças positivas na agência pessoal (BANDURA, 1997) sobre o controle que podem ter nos resultados almejados.

(c) tarefas acadêmicas

A teoria da escolaridade é criada pelos estudantes quando vivenciam diferentes métodos avaliativos e tarefas acadêmicas diversas. Além de se relacionar com a autocompetência e o controle (PARIS; BYRNES; PARIS, 2008). E para realizar essas tarefas é fundamental a elaboração de uma meta de desempenho ou domínio (AMES, 1992) ou metas focadas em tarefas e em habilidades (MAEHR; MIDGLEY, 1991). Quando se tem esse objetivo torna-se mais fácil controlar as tarefas com desafios maiores, desenvolver mais a autocompetência, melhorar e adquirir novas habilidades, por exemplo (MAEHR; MIDGLEY, 1991).

Existem também as metas de evasão e de abordagem. Esta é caracterizada de acordo com os resultados positivos da tarefa realizada (ELLIOT; CHURCH, 1997). Já a de evasão refere-se ao fato de evitar que o indivíduo não aprenda ou não controle a tarefa acadêmica (PINTRICH, 2000).

(d) estratégias de aprendizagem

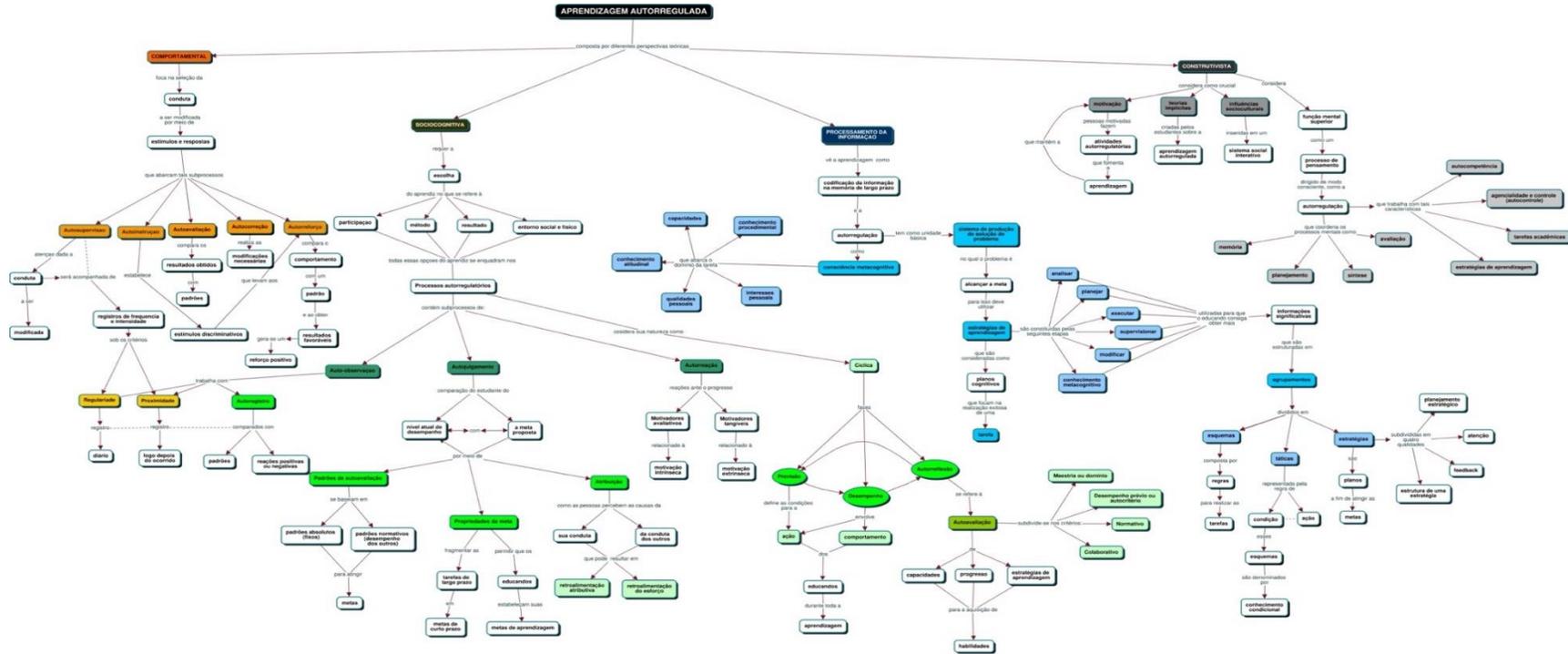
São inúmeras as estratégias de aprendizagem que os indivíduos podem se utilizar dentro ou fora da sala de aula.

Em primeiro lugar, estratégias são ações deliberadas realizadas para atingir objetivos particulares. Em segundo lugar, eles são inventados ou gerados pela pessoa e envolvem tanto a agência quanto o controle, em vez de conformidade ou regras insensatas. Em terceiro lugar, as estratégias são aplicadas de forma seletiva e flexível; eles envolvem habilidade cognitiva e vontade motivacional. Em quarto lugar, as estratégias são muitas vezes táticas socialmente assistidas para a resolução de problemas que se tornam independentes, especialmente quando relacionadas a tarefas acadêmicas de aprendizagem. Em quinto lugar, embora as estratégias sejam importantes táticas de solução de problemas e muitas vezes sejam aplicadas conscientemente ou compartilhadas, o destino de desenvolvimento preferido das estratégias envolve tanto a automatização quanto a transferência para uma variedade de tarefas (PARIS; WINOGRAD, 1990 apud PARIS; BYRNES; PARIS, 2008, p. 257, tradução nossa).

Faz-se importante que os educandos compreendam o como e o porquê de eles utilizarem uma estratégia específica, assim compreenderão melhor quando e por qual motivo são eficazes. Essa perspectiva vai mais além de uma abordagem das estratégias apenas pelo conhecimento metacognitivo, pois ela as relaciona também com a autocompetência, agência e controle, e as tarefas acadêmicas (CORNO, 1989).

Os aspectos principais de cada perspectiva teórica podem ser visualizados na figura 7. Vale ressaltar também que todas as perspectivas abordadas ainda são trabalhadas na atualidade, nenhuma elimina a outra, elas simplesmente se complementam. E algumas dessas características permeiam a Coreografia de Meta-Aprendizagem.

Figura 7 — Características relevantes de diversas perspectivas teóricas da aprendizagem autorregulada²¹



Fonte: elaborado pela autora.

²¹Esse mapa mental foi fundamentado em todos os teóricos abordados neste capítulo. E para uma melhor visualização acesse este link <https://cmapscloud.ihmc.us/viewer/cmap/1T7QJFF7V-28WCF3H-240QTG> ou o Qr Code ao lado.



4 A AUTORREGULAÇÃO E SUAS RELAÇÕES COM A COREOGRAFIA DE META-APRENDIZAGEM

4.1 COREOGRAFIA DE META-APRENDIZAGEM (CMA)

De acordo com Baeriswyl (2008, p. 5, tradução nossa), o educando:

tem que ser capaz de reconhecer que o movimento tem que ser melhorado, a fim de dar mais um passo para frente. Ele também deve conhecer os obstáculos epistemológicos para compreender sobre o processo de aprendizagem. Além de seu conhecimento elaborado sobre o assunto, ele deve conhecer as etapas de desenvolvimento da aprendizagem, o conhecimento metacognitivo sobre a epistemologia do conhecimento e das habilidades.

Essa citação nos fez pensar sobre o que seria exatamente o conhecimento metacognitivo e como ele seria capaz de desenvolver as habilidades e melhorar a aprendizagem dos dançarinos.

Krathwohl (2002) escreveu um artigo revisando a Taxonomia de Bloom, no qual são descritas as dimensões originais (factual²², conceitual²³ e processual²⁴), além da que foi acrescentada posteriormente (metacognitiva). Para este construto teórico focaremos apenas nesta última dimensão que é considerada como o “conhecimento da cognição em geral, bem como conscientização e conhecimento da própria cognição” (KRATHWOHL, 2002, p. 214, tradução nossa). Esse termo foi utilizado inicialmente por Flavell (1976, p. 232, tradução nossa), na década de 70, definindo-o como o "conhecimento que alguém tem sobre os próprios processos e produtos cognitivos ou qualquer outro assunto relacionado a eles".

A dimensão metacognitiva é subdividida em três tipos de conhecimento: o *estratégico* que trata do “conhecimento geral das estratégias de aprendizado, pensamento e solução de problemas” (PINTRICH, 2002, p. 220, tradução nossa) e pode ser aplicado em quaisquer disciplinas, por exemplo; o conhecimento sobre as *tarefas cognitivas* que “inclui o conhecimento de que as tarefas diferentes podem ser mais ou menos difíceis e pode exigir diferentes conhecimentos de estratégias inovadoras” (PINTRICH, 2002, p. 221, tradução nossa), ou seja, é o quando e o por

²² Refere-se aos “elementos básicos que os alunos devem conhecer para familiarizar-se com uma disciplina ou resolver problemas nela” (KRATHWOHL, 2002, p. 214. Tradução nossa.).

²³ Refere-se às “inter-relações entre os elementos básicos de uma estrutura maior que lhes permitem funcionar juntos” (KRATHWOHL, 2002, p. 214. Tradução nossa.).

²⁴ Refere-se ao “como fazer algo; métodos de investigação e critérios para o uso de habilidades, algoritmos, técnicas e métodos” (KRATHWOHL, 2002, p. 214. Tradução nossa.).

que utilizar uma determinada estratégia para realizar uma tarefa; e o *autoconhecimento* que “inclui o conhecimento dos pontos fortes e fracos das pessoas” (PINTRICH, 2002, p. 221, tradução nossa), “julgando com precisão o domínio do material” (NILSON, 2013, tradução nossa), isto é, quando o educando tem plena consciência de que é bom em literatura, mas péssimo em física ou quando se sai muito bem em um conteúdo de uma disciplina, porém em outro tem bastante dificuldade.

Contudo, para que haja uma aprendizagem eficaz e significativa, na qual o educando realmente desenvolva sua autonomia juntamente com uma gama de elementos artísticos apenas esse conhecimento metacognitivo é insuficiente, já que é fundamental também “monitorar e gerenciar os processos cognitivos, bem como a consciência e o controle sobre as emoções, motivações, comportamento e ambientes relacionados ao aprendizado” (NILSON, 2013, tradução nossa) e isso se refere aos processos autorregulatórios da aprendizagem. Ou seja, não adianta de nada ter esse conhecimento sem saber utilizá-lo adequadamente, logo abordamos da mesma forma esse construto teórico, pois acreditamos que o seu trabalho em conjunto fará com que os dançarinos melhorem os seus passos e criem sua dança autoral a fim de aprender a aprender.

Pensando nessas características conseguimos fazer uma relação direta com o modelo base número 6 (uso de estratégias de aprendizagem), proposto por Oser e Patry (1990), já que este modelo base tem “o objetivo de aumentar a consciência de seu próprio aprendizado e, assim, poder revisar constantemente suas práticas de trabalho e possivelmente até alterá-las posteriormente” (OSER; SARASIN, 1995, p. 14, tradução nossa), pois, dessa forma, o educando por meio de uma metacognição guiada irá se tornando mais independente e tendo mais autonomia (OSER; BAERISWYL, 2001). “A tarefa da metacognição guiada é usar o julgamento sobre o uso correto de uma determinada estratégia para guiá-la e corrigi-la” (OSER; BAERISWYL, 2001, p. 1055, tradução nossa), juntamente com os aspectos autorregulatórios. Além disso, existem diversos tipos de estratégias de aprendizagem, as de investigação, de revisão, de organização, as afetivas, de compreensão, de monitoramento, entre outras (OSER; BAERISWYL, 2001; SCHUNK, 2012).

Esse modelo base é composto pelas seguintes etapas:

1. Exposição a um novo e breve procedimento de aprendizado; reflexão sobre como os diferentes alunos aprenderam de maneira diferente em relação às suas estratégias espontâneas
2. Percepção de uma nova estratégia (elementos, encadeamento, funcionamento)
3. Aplicação consciente dessa estratégia com a ajuda da orientação do professor
4. Avaliação e generalização após a aplicação desta estratégia em diferentes situações com diferentes conteúdos (OSER; BAERISWYL, 2001, p. 1055, tradução nossa).

Ou seja, o dançarino quando exposto uma nova atividade, vai refletir naturalmente sobre estratégias que podem ser utilizadas naquela tarefa. Logo, irá aplicá-las e avaliá-las para verificar se foram eficientes, porque se não forem eficazes, terá que desenvolver novas estratégias a fim de atingir sua meta de aprendizagem (OSER; SARASIN, 1995).

Isso acabou fazendo com que nós refletíssemos sobre: como tais características podem ser ensinadas? Como desenvolver a autonomia do aprendiz para que ele consiga identificar em que exatamente precisa melhorar? A fim de que ele possa criar estratégias para desenvolver bem a sua própria aprendizagem. E o questionamento mais crucial que nos deparamos foi: como transformar esse modelo base não visível em algo visível e prático para os dançarinos?

Assim sendo resolvemos trabalhar com a proposta da Coreografia de Aprendizagem de Padilha e Zabalza (2015) (ver anexo A) que tem por objetivo fazer com que os dançarinos estabeleçam “suas próprias metas e estratégias de aprendizagem” (p. 33). Segundo Padilha e Zabalza (2015, p. 18), “acredita-se que cada aluno produz sua própria coreografia (de aprendizagem) a partir da coreografia didática proposta pelo professor”. Tais características se direcionam à competência de aprender a aprender que segundo o jornal da Comunidade Europeia (2006, tradução nossa):

é a capacidade de continuar e persistir na aprendizagem, organizar a aprendizagem, em particular através do controle efetivo do tempo e da informação, tanto individualmente quanto em grupo. Esta competência implica a consciência das necessidades e processos da própria aprendizagem, a identificação de oportunidades disponíveis, a capacidade de superar obstáculos para aprender com sucesso. Inclui a obtenção, processamento e assimilação de novos conhecimentos e habilidades, bem como a busca e uso de um guia. Aprender a aprender significa que os alunos se comprometem a construir seu conhecimento a partir de suas experiências de aprendizagem e de vida anteriores, a fim de reutilizar e aplicar conhecimentos e habilidades em uma variedade de contextos: na vida

particular, na profissional e na acadêmica. Motivação e confiança são cruciais nesta competência.

Dessa forma, tal conceito acaba ampliando a definição de metacognição e transformando-a no que chamamos na atualidade por *meta-aprendizagem*. Esta é definida por Neves (2007, p. 119) como “a gestão de conteúdos cognitivos e metacognitivo que possam implementar e enriquecer o conhecimento dos indivíduos direcionados a um determinado objetivo”, isto é, a meta-aprendizagem por meio também de processos autorregulatórios irá melhorar através da prática efetiva a seleção e adequação das estratégias de aprendizagem utilizadas (NEVES, 2007). Por isso, adotamos o nome Coreografia de Meta-Aprendizagem (CMA) no lugar de Coreografia da Aprendizagem, como fora anteriormente especificado por Padilha e Zabalza (2015), e Silva e Padilha (2018), já que a aprendizagem é o processo por meio do qual “novas habilidades, competências, conhecimentos, comportamentos ou valores são adquiridos como resultado de estudo, experiência, instrução, raciocínio e observação. Este processo pode ser analisado sob diferentes perspectivas” (DIUPTACIÓN DE SEGOVIA, 2016, p. 465, tradução nossa) e a nossa será a da aprendizagem autorregulada fundamentado a CMA.

Conceituamos a Coreografia de Meta-Aprendizagem como o percurso individual do discente, onde há “uma dança com cenário, movimento, passo e ritmo próprio, na qual o dançarino passa a ser também um coreógrafo-pesquisador e criador da sua dança autoral” (SILVA; PADILHA, 2018, p. 16). E para que isso ocorra mais eficazmente, a CMA se utiliza de

um modelo que auxilia na organização sistemática do percurso individualizado de aprendizagem do discente. Ajudando tanto o professor quanto o estudante a definir e monitorar as ações e pensamentos que estão sendo realizados em prol de uma meta de aprendizagem. Aqui o educando se percebe como criador de sua própria dança autoral, porque ele vai se tornando consciente da forma como aprende melhor, como deve ir se autorregulando, se autoavaliando (SILVA, 2019)²⁵.

Ela é uma dança que, independente dos passos estipulados pelo coreógrafo, será criada por cada estudante que com a sua forma particular e individual de

²⁵ Essa caracterização da CMA foi elaborada por mim e publicada na propaganda sobre Coreografia de Aprendizagem no I Congresso Internacional Educat - Coreografias Didáticas e Institucionais e Boas Práticas na Educação em 2019. Disponível em: <https://www.picuki.com/media/2093675650056594933>. Acesso em: 10 maio 2020.

aprender elaborará o seu próprio percurso a fim de realizar uma autorreflexão sobre o caminho percorrido em direção à aprendizagem e atingir suas metas de aprendizagem. Dependendo da coreografia do docente, o dançarino também poderá criar apenas alguns passos ou até mesmo uma Coreografia Didática completa em conjunto com coreógrafo. Por exemplo: “participar das escolhas e definições de objetivos, estratégias, recursos, instrumentos e critérios avaliativos” (PADILHA; ZABALZA, 2015, p. 23), da escolha da própria atividade em si.

Mesmo sendo passos elaborados pelo próprio dançarino, o coreógrafo poderá realizar o acompanhamento da CMA, dar *feedbacks* e simultaneamente intensificar a relação professor-educando. Ela está fundamentada teoricamente na Coreografia Didática e na aprendizagem autorregulada que também aborda a aprendizagem como um processo no qual o estudante irá organizar de modo mais autônomo suas ações, suas emoções e seus pensamentos para atingir uma meta (ZIMMERMAN, 2010). Dependendo do grau de autonomia do aprendiz, pode-se ter uma maior ou menor grau de intervenção por parte do docente.

Para podermos fazer o acompanhamento fez-se necessário termos o *registro* dessa evolução. Os estudantes descreverão o que vão fazer, o que estão fazendo e/ou o que fizeram em cada etapa. Isso tem por objetivo facilitar sua própria *auto-observação*, ou seja, o monitoramento do seu desempenho (GANDA; BORUCHOVITCH, 2018). O ideal é que esse *registro* aconteça com *proximidade*, isto é, logo após as ações ocorridas (BANDURA, 1986), com a finalidade de que as informações fornecidas sejam detalhadas e analisadas minuciosamente, e se o indivíduo registrar com essa frequência há uma melhor possibilidade de não esquecer nada considerado relevante para a CMA. Não é recomendável realizar o *registro* posteriormente ao término da atividade, porque dessa forma o coreógrafo não poderá realizar o *feedback* adequadamente, além de que isso também priva o dançarino de fazer uma reflexão contextualizada e mais aprofundada do monitoramento do seu desempenho.

Para que isso ocorra, também é fundamental que o educando: acredite em sua capacidade organizacional para cumprir com todas as estratégias elaboradas a fim de atingir sua meta de aprendizagem e se esse nível de *autoeficácia* for alto, sua chance de sucesso, de aprendizagem é bem maior (BANDURA; ADAMS, 1977); se esforce usando suas habilidades para que se sintam competentes, pois a *autocompetência* e

a autoeficácia obviamente influenciarão positivamente em sua *motivação*. Que por sua vez influenciará no engajamento estudantil em relação às atividades autorregulatórias (SCHUNK, 2012).

A CMA nesta tese foi aplicada de modo individual, mas nada impede que ela seja realizada em grupo, por exemplo. A questão é a seguinte, mesmo que o trabalho seja feito em grupo, cada indivíduo continuará tendo seus processos internos de aprendizagem individualmente, por esta razão selecionamos o *modo individualista* (DECORTE; GREER; VERSCHAFFEL, 1996).

4.2 COMPONENTES COREOGRÁFICOS DA COREOGRAFIA DE META-APRENDIZAGEM

Como pudemos ver a CMA foi considerada como um dos modelos base propostos desde 1990 por Oser e Patry, sendo subdividida em três componentes das coreografias didáticas: (a) antecipação, (b) colocação em cena, (c) autorreflexão sobre o produto da aprendizagem (ver apêndice A)²⁶.

(a) antecipação

A antecipação é o componente que dará início à jornada de *conhecimento sobre as tarefas cognitivas* por parte do dançarino, pois é justamente neste ponto que ele irá refletir inicialmente sobre o que a tarefa está solicitando e como ele vai fazê-la, contudo para isso ocorrer adequadamente o educando deve se *autoconhecer*, ou seja, o dançarino deve estar consciente da sua forma de aprender, do seu estilo de aprendizagem preponderante (SILVA; PADILHA, 2018), de quais são os seus pontos fracos e fortes com a finalidade de utilizar seu *conhecimento estratégico* a fim de selecionar estratégias de aprendizagem que possam ser utilizadas adequadamente (NILSON, 2013).

Tais estratégias estão relacionadas diretamente às *metas de aprendizagem de escolha do educando* (SCHUNK, 2012), isto é, dependendo do nível de engajamento que o dançarino esteja, a meta de aprendizagem elaborada pelo próprio aprendiz pode ser mais simples ou mais complexa, por isso sua escolha de participar efetivamente desse processo é fundamental para que se sinta mais motivado a aprender e elabore metas cada vez mais complexas.

²⁶ Essa ficha foi adaptada do modelo de coreografia de aprendizagem de Padilha e Zabalza (2015).

Além disso, a tarefa está

igualmente condicionada por crenças motivacionais, como as crenças de auto-eficácia, as expectativas de resultados, e as orientações motivacionais, como inúmeras investigações o têm salientado (DWECK, 1986; NICHOLLS, 1984; PINTRICH; SCHRAUBEN, 1992). Cada vez mais, estudos empíricos demonstram que o grau de envolvimento manifestado pelo estudante na execução de uma tarefa está dependente das crenças sobre as competências pessoais para a executar bem (expectativas de auto-eficácia), das crenças sobre os resultados que pode alcançar (positivos ou negativos) e das percepções de sucesso (SILVA; SIMÃO; SÁ, 2004, p. 61).

Se tais crenças forem altas é mais provável que o educando permaneça engajado, motivado e com uma atenção especial à tarefa, às regras inerentes à atividade para que possa *analisá-la* com cautela a fim de *planejar* – elaborar um plano a ser seguido, selecionando a informação e materiais adequados para escolher as estratégias de aprendizagem que usará com o objetivo de atingir a sua própria meta, levando em consideração o tempo que tem disponível, o ambiente no qual estudará (SNOWMAN, 1986), as ações e esforços que serão necessários para alcançá-la (GOMES; BORUCHOVITCH, 2019).

Nesse caso o educando irá se autoquestionar sobre diferentes aspectos do *autoconhecimento* (sobre o seu estilo de aprendizagem; se ele aprende mais estudando individualmente ou em grupo; se a elaboração da meta de aprendizagem será mais simples ou mais complexa; o que ele não consegue compreender; quais seriam suas dificuldades; quais as formas que ele poderia se ajudar; se ele poderia elaborar uma meta mais complexa ou mais simples; se ele acredita na sua capacidade de organização e aplicação das estratégias elaboradas), do *conhecimento da tarefa cognitiva* (sobre qual seria a natureza daquela tarefa; o que ele já tem domínio; o que precisa aprender; qual parte da atividade é mais compreensível e qual é mais difícil; qual o seu objetivo com a disciplina, conteúdo abordado e atividade; qual a sua meta de aprendizagem) e do *conhecimento estratégico* (sobre de que jeito é melhor aprender esse tema; se é para estudar individualmente ou em grupo; quais recursos irá precisar; como organizar o cenário para estudar; como dividir o tempo adequadamente a fim de concluir a tarefa) (MARTÍN; MORENO, 2011; SCHRAW, 1998; SILVA *et al.*, 2004).

(b) colocação em cena

Em relação à Colocação em Cena, o dançarino irá *executar*, ou melhor, irá por em prática os passos de dança propostos, mas sempre no ritmo que ele acredita ser apropriado para si (SILVA; PADILHA, 2018), isto é, nesse componente “o educando executa a tarefa, controlando continuamente o curso da ação e deliberadamente fazendo alterações sempre que ele as considera indispensáveis para garantir a consecução dos objetivos” (MARS, 2016, tradução nossa)²⁷. Esses passos podem ser “realizados em conjunto com o acompanhamento (*feedback*) do coreógrafo (professor)” (SILVA; PADILHA, 2018, p. 16).

Contudo, para que isso possa ocorrer devidamente, o educando também deve registrar suas ações com a intenção de que aconteça uma *auto-observação* consciente, um monitoramento mais pertinente por parte do próprio aprendiz e por parte do docente sobre o seu desempenho na atividade (GANDA; BORUCHOVITCH, 2018) com a finalidade de proporcionar um *feedback* apropriado, para que o estudante tenha a oportunidade de *adequar suas ações* (ELLIS, 1995).

Nesse momento, o coreógrafo poderá abordar as *propriedades da meta*, as dificuldades encontradas no caminho, por exemplo (KANFER; KANFER, 1991). A intervenção docente pode ser mais intensa ou mais sutil, isso dependerá do grau de autonomia e domínio das estratégias que o educando tenha ou esteja desenvolvendo. Além de que, ela não está restrita apenas a colocação em cena, essa intervenção por parte do docente pode acontecer em quaisquer componentes da CMA para que ele possa, por exemplo: mediar adequadamente os conteúdos, os temas abordados, indicar melhores cenários, estratégias para uma autorregulação mais eficaz, fazer com que os estudantes reflitam para terem uma meta de aprendizagem mais complexa e aprofundada, etc.

Neste componente espera-se que o dançarino vá

empenhar-se na tarefa; auto-observar os comportamentos adotados; ajustar os processos ao nível de exigência da tarefa; utilizar táticas e outros recursos adequados: utilizar auto-instruções e procedimentos de auto-registro. Persistir ou desistir da tarefa; controlar a atenção e a compreensão; controlar a impulsividade; rever e corrigir; controlar tempo e esforço; lidar com a ansiedade e medo de falhar; escolher um local de estudo; procurar ajuda (SIMÃO; FRISON, 2013, p. 9).

²⁷ Este e-book não oferece numeração de página real.

O desempenho dessas ações relaciona-se diretamente com as categorias do controle volitivo, segundo Corno (2008): *controle cognitivo* (atenção, codificação e processamento de informações); *controle emocional*; e, *controle motivacional*.

O controle cognitivo “preserva as intenções iniciais de aprender” (SIMÃO; FRISON, 2013, p. 3). Para tentar aprender o indivíduo vai, por exemplo, fechar as janelas para diminuir os ruídos externos (controle de atenção), vai pensar características específicas da atividade para elaborar estratégias que tornariam mais simples sua finalização (controle de codificação) (CORNO, 2008).

Já a terceira subcategoria do controle cognitivo, de acordo com Kuhl (1985, p. 106, tradução nossa) é considerada como a “definição de regras de parada para o processamento de informações”, nela o aprendiz irá analisar eficaz e rapidamente as etapas necessárias para concluir a atividade e atingir sua meta (CORNO, 2008).

O controle emocional “ajuda a superar partes mais difíceis de uma determinada tarefa” (SIMÃO; FRISON, 2013, p. 3), por exemplo, como o educando lida com a ansiedade, como ele vai trabalhando um sentimento desagradável para se tornar mais agradável (CORNO, 2008). Já o controle motivacional “envolve um aumento de intenções para aprender, na medida em que são utilizadas imagens positivas ou consequências negativas de sucessos ou fracassos” (SIMÃO; FRISON, 2013, p. 3).

“As pessoas apelam a estratégias de controle volitivo sempre que mobilizam as suas forças pessoais ou os recursos do meio para atingir os objetivos pretendidos” (SILVA; SIMÃO; SÁ, 2004, p. 62).

E nesse caso o dançarino poderá refletir sobre: se as estratégias escolhidas estão sendo eficazes; se surgiu alguma dificuldade e como ele poderá resolvê-la; se o cenário está sendo adequado; se os materiais didáticos são bons e compreensíveis; se dúvidas estão surgindo; se e como estão relacionando as novas informações com o seu conhecimento prévio; se estão realizando um progresso favorável para chegar sua meta de aprendizagem; se o tempo e o esforço empregado está sendo adequado.

(c) Autorreflexão sobre o produto da aprendizagem

Por fim, chegamos à autorreflexão sobre o produto da aprendizagem, no qual o dançarino avalia: todo o seu movimento; todos os passos elaborados e colocados em prática; o que foi aprendido ou o que ainda falta por aprender e caso seja

necessário, ele irá redefinir sua coreografia de meta-aprendizagem (SILVA; PADILHA, 2018).

Esse subprocesso foi identificado por Bandura (1986) e denominado por autojulgamento, no qual o indivíduo irá autoavaliar o seu desempenho para atingir a meta levando em consideração o ritmo, o tempo, a qualidade da aprendizagem, o contexto (GANDA; BORUCHOVITCH, 2018; ZIMMERMAN, 2008), comparações com outras pessoas em situações parecidas (padrão normativo) (NUNES, 2008) ou com algum padrão fixo pré-estipulado (padrão absoluto) (BANDURA, 1986).

E a compreensão dessa autoavaliação, desse resultado pode direcionar o estudante ao motivo, a causa, a razão da sua conduta e da conduta dos outros (*atribuição*), logo isso pode acabar ocasionando uma *retroalimentação atributiva* (quando outra pessoa te anima a concluir uma atividade, por exemplo) e *do esforço* (o indivíduo está consciente que deve se esforçar a fim de concluir algo, de aprender um determinado assunto) (SCHUNK, 1983).

Nesse componente, o dançarino também irá analisar “seu próprio desempenho com o objetivo de identificar decisões que possam ter sido tomadas inadequadamente ou são ineficazes, para que ele possa se corrigir em ocasiões subsequentes, ajustando-se assim ao aprendizado eficaz” (MARS, 2016, tradução nossa). Essa

avaliação dos resultados estimula igualmente o aparecimento de autoreações, de teor mais afectivo e motivacional: as respostas positivas e de satisfação podem transformar-se em incentivos para a manutenção dos esforços necessários à obtenção das metas desejadas e podem valorizar as atitudes estratégicas e a auto-estima; as reacções negativas podem desencadear uma atitude de protecção pessoal, levar à desistência, produzindo apatia, procrastinação ou pessimismo defensivo (GARCIA; PINTRICH, 1994). Este tipo de autoreacção surge para evitar fracassos futuros ou reacções aversivas e provoca um desinvestimento nos processos de autoregulação face a tarefas idênticas (SILVA; SIMÃO; SÁ, 2004, p. 63).

E nesse caso o aprendiz poderá autorrefletir sobre: se sua meta de aprendizagem foi alcançada; se será necessário reestruturá-la; o que deu certo e o que não deu; se e como conseguiu aplicar o tema estudado; se necessita mudar, adaptar alguma estratégia, meta, cenário; o que realmente foi aprendido; se em uma atividade similar os passos seriam parecidos ou totalmente diferentes.

“As autorreflexões afetam as metas premeditadas em relação aos esforços subsequentes para aprender – completando o ciclo de autorregulação” (ZIMMERMAN, 2008, p. 20. Tradução nossa). Para compreendermos melhor as

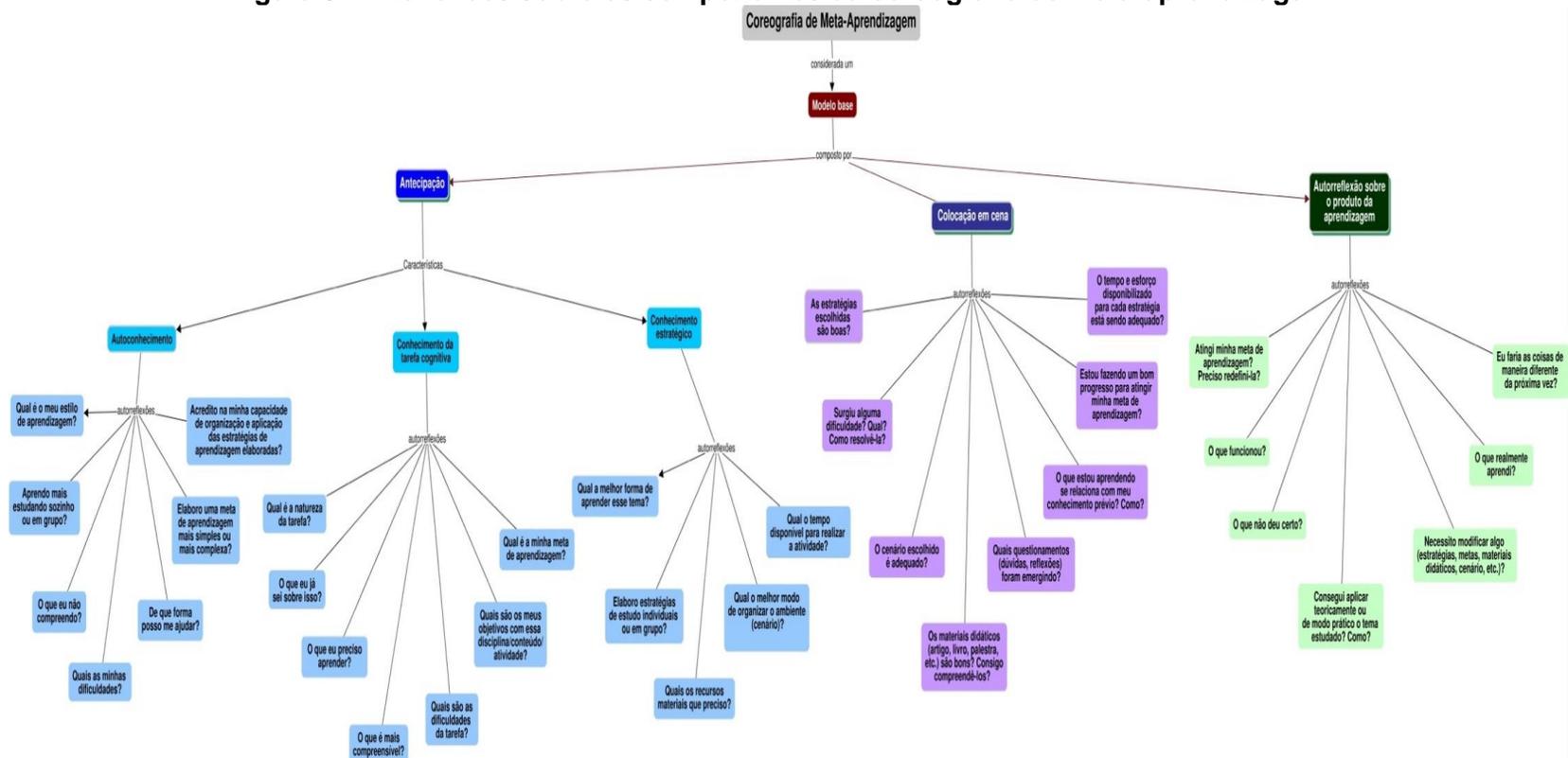
autorreflexões de todos os componentes da Coreografia de Meta-Aprendizagem podemos visualizar a figura 8.

Percebemos que durante todo o processo de elaboração de sua CMA (dança autoral), o dançarino inicia uma investigação sobre os meios, os movimentos que pode realizar a fim de alcançar sua meta de aprendizagem, por esta razão torna-se um coreógrafo-pesquisador²⁸ (SILVA; PADILHA, 2018). E esses movimentos autorregulatórios podem ser visualizados mais claramente no processo cíclico dos componentes da coreografia de meta-aprendizagem (ver figura 9).

Vale ressaltar que tais componentes não são abordados isoladamente e fora de contexto, além de não necessariamente precisarem seguir a ordem dos componentes explicitados neste capítulo, porque consideramos que todos interagem entre si e estão em constante movimentação. A título de exemplo, temos as autorreações negativas e positivas que “podem agir não só nos processos de observação, obrigando a uma atenção adicional a outros aspectos, como nos processos de auto-avaliação, alterando os juízos sobre as acções executadas ou sobre os padrões estabelecidos” (SILVA; SIMÃO; SÁ, 2004, p. 64).

²⁸ Termo utilizado por Rocha (2016). Ela considera a dança como um momento de criação, de diversas tentativas, de invenção, de experimentação. E para que isso ocorra, o coreógrafo deve se ancorar em uma “pesquisa de movimento singular”, logo “dançar é sinônimo de pesquisar” e o intérprete deixa de seguir os passos alheios para criar os seus, por isso ela o denomina por coreógrafo-pesquisador.

Figura 8 — Reflexões sobre os componentes da coreografia de meta-aprendizagem²⁹



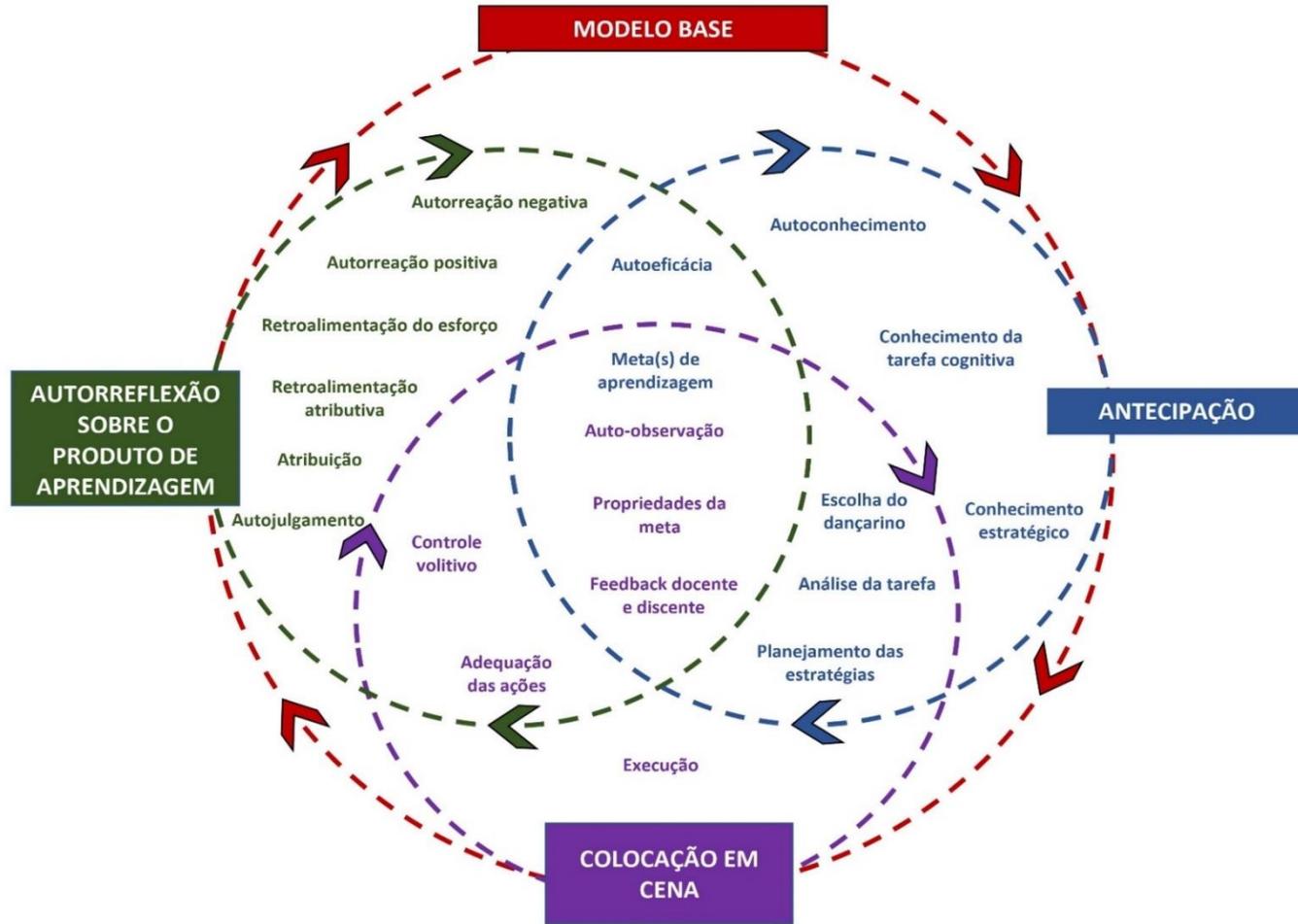
Fonte: adaptado de Martín e Moreno (2011, p. 27-29), de Schraw (1998) e de Silva e Padilha (2018).



²⁹ Para uma melhor visualização acesse este link <https://cmapscloud.ihmc.us/viewer/cmap/1SQ3RBM35-21CZ07N-18S0SS>

ou o Qr Code ao lado.

Figura 9 — Processo Cíclico da Coreografia de Meta-Aprendizagem



Fonte: elaborado pela autora.

5 METODOLOGIA

5.1 ABORDAGEM QUANTI-QUALITATIVA E TIPO DE PESQUISA

“Os pesquisadores em educação fazem escolhas entre um dos múltiplos caminhos que os aproximam da compreensão desse fenômeno, escolhendo, também, um ângulo de abordagem” (GATTI, 2002, p. 13). E ao levarmos em consideração que o objetivo geral desta tese é compreender como influenciam os componentes autorreguladores das coreografias de aprendizagem nos distintos modelos de coreografias didáticas, escolhemos para esta pesquisa um caminho misto, ou seja, uma abordagem qualitativa e quantitativa.

Qualitativa porque interpretamos fenômenos e atribuímos significado a uma determinada situação, em um contexto específico. Além de que nos utilizaremos de um método indutivo, no qual analisaremos de casos específicos a fim de compreender um questionamento em sua amplitude por meio das observações e experiências vivenciadas (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Já “a abordagem quantitativa se caracteriza por empregar a quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informação, quanto no tratamento dos dados, mediante procedimentos estatísticos” (GAMBOA, 1995; RICHARDSON, 1999 apud SOUZA; KERBAUY, 2017, p. 27). E como em específicos momentos utilizamos, produzimos e analisamos dados estatísticos, logo ela também se faz essencial nesta tese.

Faz-se relevante ressaltar que “o pesquisador, orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo” (TRIVIÑOS, 2006, p. 128), logo, em relação aos procedimentos, realizamos um levantamento bibliográfico de todas as teorias estudadas nesta tese para quem não “descobríssimos” ideias trabalhadas por outros autores (LAKATOS; MARCONI, 2003). Ao realizarmos buscas no Google, o Google Acadêmico, livrarias como a Amazon (brasileira, estadunidense e espanhola), Cultura, Saraiva, nos deparamos com artigos, dissertações, teses, palestras, mesas-redondas, livros, resenhas, etc. Contudo, por sentirmos falta de um rigor metodológico apropriado a uma tese, também resolvemos trabalhar com revisão sistemática, porque é um método que possui critérios claros, reproduzíveis e confiáveis (PAI *et al.*, 2004), isto é, esse tipo de revisão

é uma modalidade de pesquisa, que segue protocolos específicos, e que busca entender e dar alguma logicidade a um grande corpus documental,

especialmente, verificando o que funciona e o que não funciona num dado contexto. Está focada no seu caráter de reprodutibilidade por outros pesquisadores, apresentando de forma explícita as bases de dados bibliográficos que foram consultadas, as estratégias de busca empregadas em cada base, o processo de seleção dos artigos científicos, os critérios de inclusão e exclusão dos artigos e o processo de análise de cada artigo (GALVÃO; RICARTE, 2019, p. 58-59).

Mas neste caso não trabalhamos apenas com artigos, também incluímos teses e dissertações (ver apêndice B).

Em relação ao tipo de pesquisa, a selecionada foi a pesquisa de campo, porque ela é “utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 186). Ela divide-se em pesquisas de campo experimentais, quantitativo-descritivas e exploratórias. Levamos em consideração apenas esta última, porque seu foco é ampliar o vínculo do pesquisador com o fenômeno a fim de futuramente fazer uma investigação mais específica para aclarar e mudar/remodelar os construtos teóricos em questão (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Empregam-se geralmente procedimentos sistemáticos ou para a obtenção de observações empíricas ou para as análises de dados (ou ambas, simultaneamente). Obtém-se frequentemente descrições tanto quantitativas quanto qualitativas do objeto de estudo, e o investigador deve conceituar as inter-relações entre as propriedades do fenômeno, fato ou ambiente observado (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 188).

Por isso, a técnica de coleta de dados escolhida foi a pesquisa de observação sistemática e direta extensiva, como veremos a seguir.

5.2 PESQUISA OBSERVAÇÃO

A observação como técnica de coleta de dados “é essencialmente um olhar ativo sustentado por uma questão” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 176). Ela “não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 190). Ela é dividida em observação direta intensiva e extensiva. A primeira se refere às técnicas de coletas de dados dos variados tipos de observação (sistemática, assistemática, participante, não participante, individual, em equipe, na vida real, em laboratório) e da entrevista (GUERRA, 2014). Já a observação direta extensiva “realiza-se através do

questionário, do formulário, de medidas de opinião e atitudes e de técnicas mercadológicas” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 201).

Nesta tese optamos por utilizar a observação não participante, na qual o investigador “toma contato com a comunidade, o grupo ou a realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora. Presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 105). Essas características têm particularidades sistemáticas.

Além disso, os dados coletados foram “sob condições controladas, visando responder a objetivos pré-definidos” (GUERRA, 2014, p. 30), esse tipo de observação - em relação ao meio - se enquadra também na sistemática, pois foram elaboradas estratégias antecipadamente (coreografia de meta-aprendizagem e questionários) a fim de registrar adequadamente as informações necessárias para a coleta de dados.

O planejamento de uma observação sistemática inclui a indicação do *campo*, do *tempo* e da *duração* da observação, bem como os *instrumentos* que serão utilizados e como serão registradas as informações obtidas. A indicação do *campo* serve para *selecionar, limitar e identificar* o que vai ser observado. E só pode ser definido quando se tem, para determina-lo, a formulação de um problema, enunciado na forma de uma indagação que deve ser respondida (RUDIO, 1980, p. 45).

E como o objetivo geral (como influenciam os componentes autorreguladores das coreografias de aprendizagem nos distintos modelos de coreografias didáticas?) e os específicos (quais modelos coreográficos foram aplicados e como influenciaram a CMA?; quais as estratégias de autorregulação da aprendizagem dos educandos e como permaneceu a frequência de uso de tais estratégias depois do preenchimento da CMA?; qual a relação entre a coreografia de meta-aprendizagem com a autorregulação da aprendizagem?) desta tese foram elaborados como perguntas, elas se enquadram nesse tipo de observação. Além disso, “há três elementos importantes que o campo da observação deve abranger: a *população* (a que ou a quem observar); b) *circunstâncias* (quando observar); c) local (onde observar)” (RUDIO, 1980, p. 45). Tais características veremos no item de descrição do campo empírico.

5.3 TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS

Em relação à técnica de análise dos dados - do ponto de vista quantitativo - será utilizado o programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) que é um

software científico que auxilia na análise de dados de questionários, por exemplo: criando gráficos, tabelas e árvores de decisão; verificando a validade e confiabilidade dos mesmos, etc. “A base do software estatístico SPSS inclui estatística descritiva como tabulação [...], estatísticas de duas variáveis, além de [...] correlação. Com o SPSS, é possível coletar dados, criar estatísticas, analisar decisões de gerenciamento e muito mais” (QUESTIONPRO, 2019)³⁰.

5.4 DESCRIÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO

Infelizmente é comum termos dificuldades de encontrar instituições escolares que permitam a inserção de pesquisadores no seu cotidiano, talvez por medo de serem criticados negativamente. Nessa mesma perspectiva é sempre complexo conseguir que docentes se disponibilizem para participar de pesquisas científicas que modificarão seu modo de coreografar em sala de aula.

A fim de não nos depararmos com tais empecilhos, entramos em contato com dois professores universitários, por nós conhecidos, que permitiram a aplicação das atividades e questionários em suas aulas. Eles são docentes de espanhol e ministraram a mesma disciplina (Língua Espanhola Aplicada) no curso de Gestão em Turismo, porém um no turno da manhã e outro no turno da noite em um Instituto Federal. Ambas as turmas estavam no seu primeiro período da graduação. A da manhã tinha trinta e dois alunos matriculados, contudo onze nunca compareceram e apenas um foi reprovado por falta, totalizando somente vinte aprendizes. Já a turma da noite tinha quarenta estudantes matriculados, destes apenas três nunca compareceram as aulas, quatro foram reprovados por falta, totalizando trinta e três educandos. Para uma melhor visualização, ver a tabela a seguir:

³⁰ Este artigo não oferece numeração de página real.

Tabela 1 — Quantidade de estudantes

Turmas	Manhã	Noite
Matriculados	32	40
Nunca compareceram	11	3
Reprovados por falta	1	4
Total de estudantes participantes	20	33

Fonte: elaborada pela autora.

Essa disciplina foi ministrada no primeiro semestre em 2019 e se caracterizou como semipresencial por possuir como carga horária total 54h que foram divididas em quatro aulas semanais, dentre estas somente três - com a duração de 45 minutos cada - eram ministradas presencialmente, enquanto a quarta era on-line, utilizando o *google sala de aula* ou *google classroom*³¹.

Inicialmente o contato foi realizado por meio de uma ligação telefônica e pelo *whatsapp*, logo foi marcado um encontro presencial com ambos docentes, no qual foi explicado o objetivo da pesquisa, as teorias que a envolvem e como ela seria aplicada durante as aulas.

Nessa mesma reunião foi aclarado que necessitaríamos aplicar três coreografias, ou seja, três atividades: uma fechada/estruturada, uma semiaberta/semiestruturada e uma aberta. Para cada atividade os aprendizes fariam uma CMA individual, mesmo que o trabalho fosse em grupo. Porque a meta de aprendizagem de cada um é diferenciada, logo a forma que iriam atingi-la também seria distinta. Também precisaríamos aplicar o Questionário de Estratégias de Motivação para Aprendizagem (MSLQ)³² antes da primeira atividade e depois da última. Posteriormente estava prevista uma entrevista semiestruturada com os educandos, contudo por causa de fortes chuvas nesse dia as aulas tiveram que ser on-line, logo a entrevista teve que ser modificada para um questionário on-line (Avaliação da Coreografia de Meta-Aprendizagem).

Pensando no primeiro objetivo específico (quais modelos coreográficos foram aplicados e como influenciaram a CMA?), pensamos nesses três tipos de atividades.

³¹ É um recurso de gerenciamento de atividades que visam auxiliar o docente na organização das aulas on-line (realização de debates, avaliação de trabalhos, etc.).

³² Seu nome em inglês é *Motivated Strategies for Learning* (MSLQ).

A *fechada* ou *estruturada* se refere a uma coreografia na qual os dançarinos seguem os mesmos passos e que não exige deles um aprofundamento teórico. Isto é, uma coreografia relativamente simples ou como Zabalza (2006) denominou, uma coreografia pobre. A *semiaberta* ou *semiestruturada* diz respeito a uma coreografia um pouco mais rica (PADILHA *et al.*, 2010; ZABALZA, 2006), mais flexível. Ela tem alguns passos a serem seguidos obrigatoriamente, porém com um espaço para os dançarinos explorarem sua criatividade e desenvolverem seus elementos artísticos. Quanto a última, a *aberta* é uma atividade livre, totalmente flexível. Nesta foi o educando que escolheu o que realizaria como atividade, por exemplo, um artigo, uma resenha, apresentação de um seminário. Ele selecionaria o tema, contanto que estivesse envolto na área de Gestão em Turismo.

Depois houve um debate entre os professores que definiram, levando em consideração as características informadas sobre cada coreografia, a primeira atividade foi o capítulo um (El turismo³³) do livro “Temas de Turismo” que aborda as origens, definições e tipos de turismo. A segunda foi a elaboração de um roteiro turístico que seria apresentado por meio de um folheto turístico ou de viagem, como também é chamado. Porém, o folheto poderia ser complementado por outros gêneros textuais. Foi sugerido que o cenário ideal para produzir tal folheto seria a plataforma Canva, pois ela permite que seus usuários se utilizem do design gráfico e criem diversos tipos de mídias digitais que podem ser compartilhadas com todos os discentes do grupo e com o professor. Cada grupo ficou responsável por elaborar um roteiro turístico de um país hispânico. A escolha dos países ficou a cargo de cada grupo. A terceira e última como já foi dito, seria escolhida pelos próprios estudantes. Também ficou definido que todas essas atividades poderiam ser realizadas em grupos, duplas ou individualmente, mas elas foram obrigatórias. Isto quer dizer que elas seriam contabilizadas para a média final deles. Já as CMA referentes a cada atividade não tiveram essa obrigatoriedade, elas eram opcionais. Porém, foi ressaltado que caso eles fizessem, o meio ideal seria como um arquivo do *google docs*, porque ele poderia ser compartilhado sincronamente com o coreógrafo e este poderia fazer o feedback durante o preenchimento do arquivo e automaticamente o processo de aprendizagem do dançarino. No momento dessa explicação, alguns

³³ “O turismo” (Tradução nossa).

educandos informaram que não tinham internet, outro que só possuíam a do celular, alguns não tinham computador, então foi permitido que eles também a fizessem manuscritamente, mas sempre que possível com o acompanhamento docente.

A inserção na sala de aula ocorreu em abril de 2019, no início do segundo bimestre ou na segunda unidade, como também é chamada. A pesquisadora foi apresentada aos dançarinos e foi explicado o objetivo da pesquisa e como ela seria realizada imbricada a suas aulas. Também foram aclaradas as teorias trabalhadas nesta tese (CD, CMA e a Aprendizagem Autorregulada), além de detalhar como a CMA seria preenchida (ver apêndice A) e aplicar o Questionário de Estratégias de Motivação para Aprendizagem (MSLQ) (ver anexo B).

No que concerne ao segundo objetivo específico (quais as estratégias de autorregulação da aprendizagem dos educandos e como permaneceu a frequência de uso de tais estratégias depois do preenchimento da CMA?), para o atingirmos aplicamos o MSLQ elaborado por Pintrich *et al.* (1991). Ele é utilizado para verificar a motivação dos estudantes (primeira seção) – com 31 assertivas – e a forma como eles utilizam as estratégias de aprendizagem (segunda seção), mas nesta tese focamos apenas nesta última seção que é subdividida em duas partes, uma de “estratégias cognitivas e metacognitivas” que tem 31 assertivas, e a outra de “administração dos estudos” que possui 19 assertivas, como podemos ver no quadro 3.

O MSLQ foi usado com a intenção de verificarmos se os educandos já tinham o domínio de tais estratégias e se elas melhoraram depois das atividades propostas. Ou seja, o mesmo questionário foi aplicado duas vezes, a primeira antes de qualquer atividade e coreografia a serem realizadas e a segunda posteriormente a entrega da terceira e última atividade e CMA. Na primeira aplicação conseguimos dezessete questionários respondidos na turma da manhã e trinta na da noite, totalizando quarenta e sete MSLQ1. Já na segunda aplicação foram permaneceram dezessete questionários na da manhã e vinte e dois na da noite, totalizando trinta e nove MSLQ2. Vale ressaltar que os itens de cada seção foram analisados estatisticamente por meio do programa SPSS.

Quadro 3 — Descrição das assertivas

Sigla	Constructos avaliados	Assertivas
Seção Motivação		
OMI	Orientação a Metas Intrínsecas	1, 16, 22, 24
OME	Orientação a Metas Extrínsecas	7, 11, 13, 30
VAT	Valorização da Atividade	4, 10, 17, 23, 26, 27
CAP	Controle do Aprendizado	2, 9, 18, 25
AEA	Autoeficácia para Aprendizado	5, 6, 12, 15, 20, 21, 29, 31
ATE	Ansiedade em Testes	3, 8, 14, 19, 28
Seção Estratégias (cognitivas e metacognitivas)		
MRE	Ensaio (memorização)	39, 46, 59, 72
ELA	Elaboração	53, 62, 64, 67, 69, 81
ORG	Organização	32, 42, 49, 63
PCR	Pensamento Crítico	38, 47, 51, 66, 71
ARE	Autorregulação Metacognitiva	33*, 36, 41, 44, 54, 55, 56, 57*, 61, 76*, 78, 79
Seção Administração dos Estudos		
TAE	Tempo e Ambiente de Estudo	35, 43, 52*, 65, 70, 73, 77, 80*
RES	Administração de Esforços	37*, 48, 60*, 74
APA	Aprendizado em Pares	34, 45, 50
BPA	Busca por Ajuda	40*, 58, 68, 75

* Assertivas que devem ser computadas como avaliação reversa.

Fonte: SALVADOR; BATISTA; VASCONCELLOS, 2017³⁴.

Na semana seguinte foi explicada a primeira atividade (o capítulo “El turismo”) para que eles realizassem em casa, individualmente ou em grupo. Eles optaram por realizá-la em grupo, mesmo sabendo que teriam que preencher a CMA individualmente. Essa atividade é composta por diversos textos e questões sobre eles, por isso os educandos não tiveram dificuldades em compreendê-la e concretizá-la em duas semanas. Conjuntamente a este trabalho, conseguimos o preenchimento da primeira CMA, foram treze na turma da manhã e dezenove na da noite, totalizando trinta e duas CMA1.

Após a entrega da primeira atividade foi explicada a segunda: a elaboração de um roteiro turístico para um final de semana em algum país que tenha como língua oficial, o espanhol. Dando para sua finalização e entrega, três semanas. Este trabalho

³⁴ Este artigo foi publicado on-line na revista Educação Pública e não apresenta numeração real de página.

também foi realizado em grupo por escolha dos discentes. As particularidades pertencentes a um roteiro turístico consideradas para sua avaliação foram levantadas pelos próprios educandos (pontos turísticos, esquema da viagem, restaurantes de comidas típicas, valores, atividades opcionais, tipos de roupa, datas e horários das atividades turísticas, hotéis, pousadas, meios de transporte utilizados para o traslado, pontos turísticos com breves descrições). Como uma de suas características, o folheto é algo resumido, algumas vezes até topicalizado, por isso cada grupo poderia complementar essas informações com outros materiais complementários de escolha do próprio grupo. Cada um também selecionou o país hispano de sua preferência para iniciarem as pesquisas. A entrega do trabalho e da segunda CMA foi feita on-line em uma sala de aula virtual do *Google Classroom*. Foram entregues onze CMA no grupo da manhã e vinte e duas no da noite, totalizando trinta e três CMA².

Seguidamente a entrega da segunda atividade foi explicitada a terceira: tema livre, contato que envolvesse o tema geral que era o turismo. Os educandos do mesmo modo optaram por trabalhar em grupos ou em duplas. Foi ressaltada que a CMA permaneceria individual. Também foi definido em conjunto com os dançarinos quais atividades eles realizariam e seus critérios de avaliação. Foram entregues onze CMA na turma da manhã e vinte e três na da noite, totalizando trinta e quatro CMA³.

No dia da entrega desta atividade foi aplicada pela segunda vez o Questionário de Estratégias de Motivação para Aprendizagem (MSLQ), como foi dito anteriormente. E ficou marcado que na semana seguinte seria realizada uma entrevista semiestruturada sobre a CMA em pequenos grupos, no entanto isso foi impossibilitado devido a fortes chuvas que acabaram por cancelar as aulas. Como era o último dia de aula, tivemos que modificar a entrevista e transformá-la em questionários on-line para que os dançarinos pudessem responder em casa. Por isso, utilizamos o *Google Forms* ou Formulários *Google*. Tais questionários se tornaram obrigatórios para que os docentes dessas disciplinas pudessem contabilizar a frequência dos educandos. Então, no questionário “Avaliação da Coreografia de Meta-Aprendizagem” (ver apêndice E) logramos dezenove na turma da manhã e vinte e cinco na da noite, totalizando quarenta e quatro. Tal questionário tem uma relação mais direta com o último objetivo específico (qual a relação entre a coreografia de meta-aprendizagem

com a autorregulação da aprendizagem?) e ele foi validado pela minha orientadora e pelo meu co-orientador.

Resumindo a quantidade de dados coletados foi essa:

Tabela 2 — Dados coletados

Turmas de Gestão em Turismo	CMA 1	CMA 2	CMA 3	MSLQ 1	MSLQ 2	Avaliação da CMA
Manhã	13	11	11	17	17	19
Noite	19	22	23	30	22	25
Total	32	33	34	47	39	44

Fonte: elaborada pela autora.

Dados estes que foram analisados no capítulo a seguir.

6 ANÁLISES E DISCUSSÕES

As análises e discussões estão atreladas ao objetivo geral desta pesquisa (como influenciam os componentes autorreguladores das coreografias de aprendizagem nos distintos modelos de coreografias didáticas?) e estão apresentadas em três momentos. No primeiro identificamos e analisamos as Coreografias de Meta-Aprendizagem de cada modelo coreográfico que fora aplicado, no segundo verificamos as estratégias de autorregulação da aprendizagem dos educandos, por fim, na última etapa da análise estabelecemos uma relação mais direta entre a coreografia de meta-aprendizagem com as características da autorregulação da aprendizagem dos dançarinos. Todas essas etapas fazem referência aos objetivos específicos/perguntas específicas desta tese³⁵.

6.1 CMA DOS MODELOS COREOGRÁFICOS

Foram elaborados e aplicados três tipos de modelos das coreografias didáticas, a fechada, a semiaberta e a aberta. A primeira (*fechada ou estruturada*) se referiu a uma coreografia na qual os educandos tiveram que seguir os mesmos passos da dança, podendo ser considerada até como uma coreografia simples.

A *semiaberta ou semiestruturada* diz respeito a uma coreografia um pouco mais rica (ZABALZA, 2006) e flexível. Ela teve alguns passos a serem seguidos obrigatoriamente, porém com uma proposta de cenário para que os aprendizes explorassem sua criatividade e desenvolvessem seus elementos artísticos.

Em relação a última, a *aberta* foi uma atividade livre, totalmente flexível, ou seja, o aprendiz é quem selecionaria a atividade que tinha o interesse em fazer. Nesse caso o dançarino definiu seu próprio ritmo e estilo de dança, elaborando juntamente com o coreógrafo uma Coreografia Didática Contemporânea (PADILHA; ZABALZA, 2015). Qualquer gênero textual acadêmico seria aceito, contanto que o tema estivesse envolto na área de Gestão em Turismo, área específica das turmas analisadas nesta tese. Depois de selecionado o tema, os coreógrafos em conjunto com os coreógrafos-

³⁵ (1) quais modelos coreográficos foram aplicados e como influenciaram a CMA?; (2) quais as estratégias de autorregulação da aprendizagem dos educandos e como permaneceu a frequência de uso de tais estratégias depois do preenchimento da CMA?; (3) qual a relação entre a coreografia de meta-aprendizagem com a autorregulação da aprendizagem?

pesquisadores definiram os critérios de avaliação de acordo com cada dança autoral (SILVA; PADILHA, 2018).

Em cada atividade dessa foi solicitada uma Coreografia de Meta-Aprendizagem a ser preenchida individualmente pelos educandos. E nessa etapa somente as CMA selecionadas foram analisadas de acordo com seus componentes coreográficos de meta-aprendizagem.

A seleção das CMA para a análise ocorreu da seguinte maneira: como foi dito na tabela 2, obtivemos trinta e duas CMA 1, trinta e três CMA 2 e trinta e quatro CMA 3, contudo nem todas estavam preenchidas completamente. Logo, isso foi considerado como um critério de exclusão, sobrando, então, dezenove CMA 1, vinte e três CMA 2 e vinte e quatro CMA 3. Ao lermos novamente todas essas Coreografias de Meta-Aprendizagem, percebemos que algumas não foram preenchidas corretamente, além de que alguns estudantes criaram seus próprios modelos se utilizando das características principais da CMA, portanto essas características também foram levadas em consideração como critérios de exclusão, restando, então, seis Coreografias de Meta-Aprendizagem referentes à cada atividade, totalizando dezoito CMA.

Nessa etapa analisamos o *registro* que os dançarinos realizaram em suas CMA 1, 2 e 3. Focamos em seus componentes: antecipação (O que eu já sei sobre isso?; O que eu preciso aprender?), colocação em cena (sequência de aprendizagem)³⁶ e autorreflexão sobre o produto da aprendizagem (resultados da produção; avaliação da sequência; aprendizagens construídas).

6.1.1 Atividade fechada ou estruturada

(a) antecipação

Ao verificarmos o conhecimento prévio dos educandos por meio do questionamento “O que eu já sei sobre isso?”, pudemos observar que três CMA 1 o descreveram como “sei um pouco” (S1, S2)³⁷; “conheço um pouco” (S3) sobre o

³⁶ Compreendemos que as estratégias escolhidas pertencem ao componente da antecipação, porém como essas ações foram finalizadas, ou seja, já foram colocadas em cena as analisamos exclusivamente neste componente.

³⁷ Essa é a forma que optamos para referenciar as CMA dos nossos sujeitos de pesquisa. A CMA de cada indivíduo será representada pela letra S e uma numeração específica.

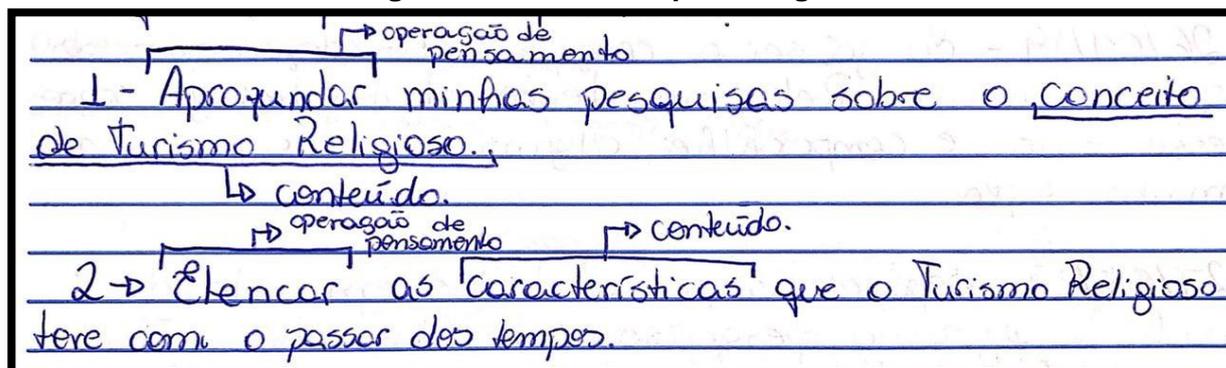
turismo de modo geral. A utilização desse tipo de expressão pode demonstrar que os dançarinos não tinham domínio sobre o tema questão, o que pode acarretar uma certa insegurança por partes deles em trabalhar com esse tema. Isto pode afetar seu sentimento de autoeficácia e automaticamente diminuir sua probabilidade de ter sucesso, mas caso o mantenham alto, considerando essa situação como um desafio, por exemplo, ela pode se tornar instigante e motivadora, tendo, então, uma maior chance de sucesso em alcançar a meta (BANDURA; ADAMS, 1977).

No caso dos sujeitos 1 e 2, eles não especificaram ou detalharam nada dos tipos de turismo existentes. Somente o S3, especificou o turismo de aventura pelo fato de o estar estudando para realizar um seminário sobre o tema em outra disciplina, mesmo assim não detalhou nenhuma característica específica desse tipo de turismo.

Ainda nesse mesmo questionamento (O que eu já sei sobre isso?), mas nas outras três CMA (S4, S5, S6) foram registradas o conhecimento que seus sujeitos tinham sobre uma (S4, S5) ou várias definições/conceitos sobre o turismo (S6), além de identificar alguns tipos de turismo como o religioso, por exemplo. Também foram utilizados argumentos sobre: a evolução do turismo “desde os tempos das civilizações gregas e romanas” até a popularização do turismo “após a revolução industrial” (S5); o público alcançado nas diversas épocas do ano e sua relevância econômica para o setor turístico brasileiro (S6).

No início de cada resposta, eles (S4, S5, S6) se utilizaram do verbo ‘saber’ na expressão que se encontra na pergunta: “eu já sei”. Demonstrando, então, segurança no conhecimento que possuem sobre o tema abordado. Consideramos como algo bom, pois fica perceptível que esses educandos têm mais condições de elaborar uma meta de aprendizagem um pouco mais complexa que os sujeitos anteriores na seção “O que eu preciso aprender?”. Como podemos ver na figura a seguir:

Figura 10 — Meta de aprendizagem



Fonte: CMA 1 do S4

Nesses objetivos, o educando especifica qual seria o conteúdo selecionado a ser estudado e ainda tenta relacionar suas ações (aprofundar e elencar) com operações de pensamento. Mas, ao consideramos a Taxonomia Digital de Bloom que trabalha com as ações de criar, avaliar, analisar, aplicar, compreender e lembrar, respectivamente perpassando de um nível mais complexo para um mais simples³⁸, percebemos que as ações (aprofundar e elencar) dessa meta de aprendizagem estão em consonância com o nível 5 (compreender), no que tange a ação de 'fazer buscas avançadas' a fim de compreender mais o assunto para que pudesse 'listar, reconhecer, identificar' (nível 6) as características do turismo religioso. Mesmo que sejam habilidades de pensamento de ordem inferior, segundo Churches (2009), só o fato de começar a realizar esse tipo de reflexão e relação, consideramos como algo bastante positivo, afinal não devemos esquecer que eles estão no primeiro período da graduação e o processo evolutivo para as habilidades de pensamento de ordem superior (criar, avaliar, analisar) não são construídas repentinamente.

A CMA 1 do S5 trouxe metas sobre "pesquisar conceitos completos" e "vários tipos de turismo", além de "sintetizar todas as informações pesquisadas", trabalhando também com a 'realização de buscas avançadas', 'anotações' e 'resumos' (nível 5), 'identificação' de tipos de turismo (nível 6). Para concretizar tais ações, realizar um 'planejamento' (nível 1) adequado também se faz necessário.

A CMA 1 do S6 traz como meta de aprendizagem a 'classificação' dos tipos de turismo (nível 5) e o 'reconhecimento/identificação' (nível 6), mas ele já especifica

³⁸ Podemos considerá-las da seguinte forma: criar (nível 1), avaliar (nível 2), analisar (nível 3), aplicar (nível 4), compreender (nível 5) e lembrar (nível 6).

quais seriam os tipos a serem estudados (religioso, massa, cultural, eventos, estudo, agroturismo, ecológico, aventura).

O S4, S5 e S6 demonstraram ter mais domínio sobre o conhecimento da tarefa cognitiva, pois apresentaram um certo domínio do conteúdo e uma clareza maior do que precisavam aprender (MARTÍN; MORENO, 2011; SCHRAW, 1998; SILVA *et al.*, 2004). Logo, isso também impactou no seu conhecimento estratégico, como veremos no próximo item (colocação em cena).

Já o S3 demonstrou dúvida sobre sua meta de aprendizagem ao defini-la dessa forma: “acho que deveria aprender sobre turismo receptor e emissor”, o S1 e S2 estipularam uma meta muito generalista: “preciso aprofundar mais meus conhecimentos sobre o turismo nos países de língua espanhola” (S1); “devo estudar mais esses tipos de turismo na América Latina e em países que falam espanhol” (S2). Como o tempo dado para a concretização da atividade foi limitado, uma meta ampla demais tem mais probabilidade de desengajar o educando, por isso é fundamental ter uma meta mais específica a fim de poder utilizar o tempo e o esforço adequados para atingi-la (SILVA *et al.*, 2004).

Por isso, a auto-observação constante por parte dos estudantes se faz essencial, pois eles percebendo que possuem alguma dúvida ou pouco conhecimento sobre o tema abordado na tarefa, podem buscar a ajuda do docente a fim de orientá-los melhor nas características que envolvem as propriedades da meta (GUSMÃO, 2011).

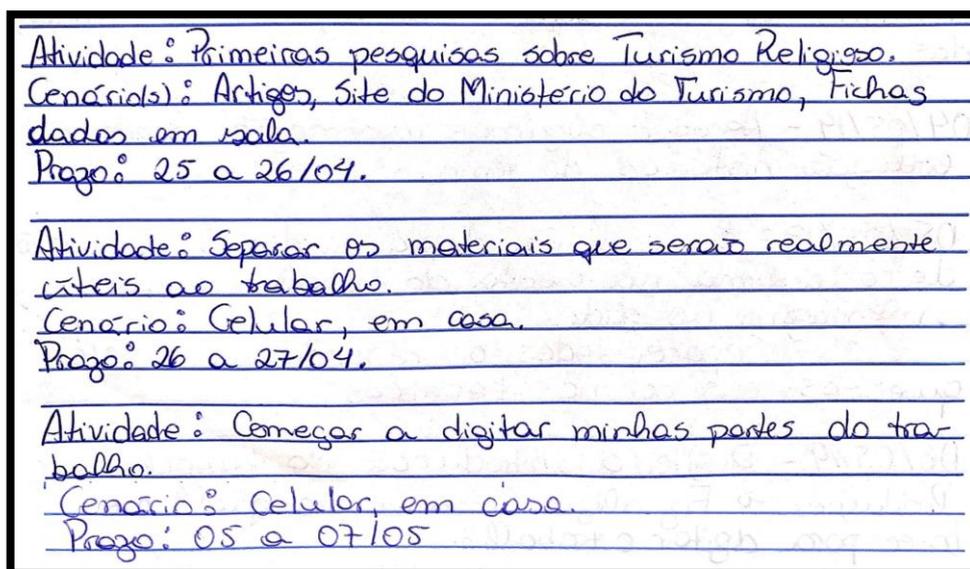
(b) colocação em cena

Nesse componente S1 e S2 não estipularam datas para a execução das atividades e nem descreveram como elas foram realizadas. Tais atividades também foram bem simples e generalizadas: “pesquisar em livros e na internet/*google* sobre o turismo em geral” (S1); “ler mais livros sobre o assunto e procurar artigos que tenham o turismo na América Latina e em países que falam espanhol” (S1). Caso as CMA tivessem sido compartilhadas simultaneamente com os docentes, este, por exemplo, seria um dos momentos ideais para o coreógrafo abordar as propriedades da meta a fim de oportunizar uma adequação dessas ações (ELLIS, 1995).

Já o S3 especificou somente uma atividade de pesquisa sobre o turismo emissor e receptor, além de estipular uma data para que isso acontecesse, mas não descreveu como ocorreu. Em contrapartida, S5 e S6 definiram um tempo específico para a realização de várias atividades: “pesquisar tipos de turismo (étnico, negócios, bem-estar, cultural, aventura, rural, sol e mar)” (S5); “quais são os tipos de turismo (religioso, massa, cultural, eventos, estudo, agroturismo, ecológico, aventura)” (S6). E S4 além de definir um período para a concretização de cada atividade (ver figura 11), descreveu mais detalhadamente como aconteceu (ver figura 12).

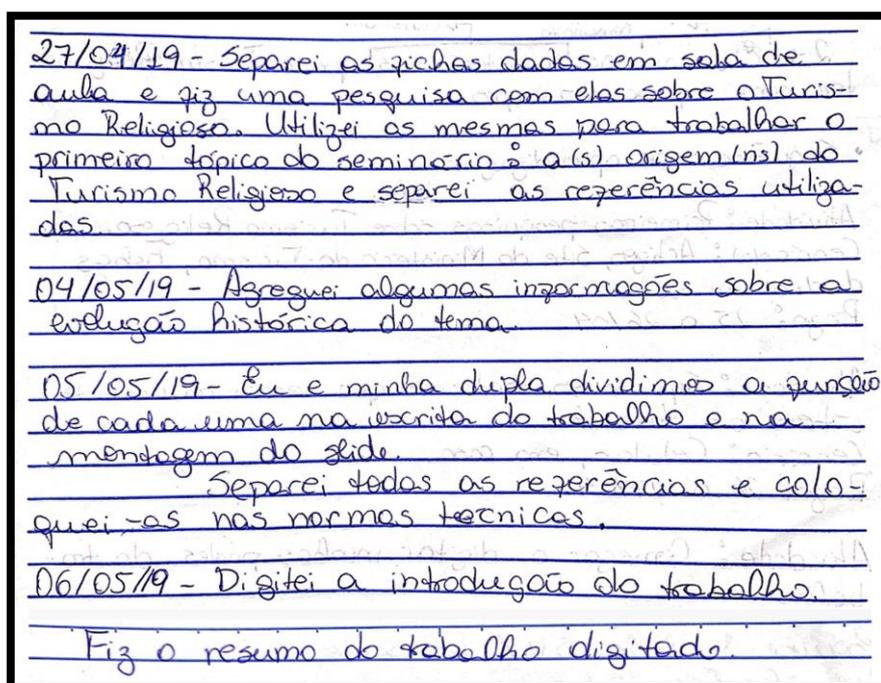
Diante disso, podemos supor que a descrição detalhada do como as atividades foram realizadas com a finalidade de atingir sua meta de aprendizagem não ficou clara o suficiente para os educandos. Logo, essa característica também deve ser destacada na tabela inserida na sequência de aprendizagem em aplicações futuras.

Figura 11 — Sequência de aprendizagem – parte 1



Fonte: CMA 1 do S4

Figura 12 — Sequência de aprendizagem – parte 2



Fonte: CMA 1 do S4

Depois de termos analisado a colocação em cena, observamos que quanto menos repertório (conhecimento prévio)³⁹ foi demonstrado por parte dos dançarinos na antecipação, as metas e os passos elaborados para atingi-las foram mais simples do que os que tinham um repertório maior e mais profundo, ou seja, isso acabou influenciando as ações dos aprendizes, e afetando a autoeficácia de cada um. Pois, para que as ações fossem organizadas e executadas complexamente ou não, suas habilidades, seu desempenho anterior e seu comportamento prospectivo eram fundamentais (POLYDORO; AZZI, 2008).

(c) Autorreflexão sobre o produto da aprendizagem

Na etapa dos “resultados da produção” o único item preenchido em todas as coreografias foram os “anexos”, neles foram inclusas referências de livros, capítulos de livros, artigos, sites específicos sobre o turismo.

Já nas “questões levantadas” e nas “produções sobre a temática”, elas só não foram especificadas pelo S3 que afirma que nenhum questionamento e nenhuma

³⁹ Esta característica está inserida na “elaboração” que por sua vez compõe o “conhecimento estratégico” (NILSON, 2013).

produção sobre o tema foram realizados. É muito importante salientar que o aluno realize o seu autojulgamento, sua autoavaliação criticamente, pois se foi dito que houve uma pesquisa e leitura de diversos materiais é difícil imaginar que o educando não tenha tido nenhuma dúvida ou que não tenha surgido nenhuma indagação sobre o que fora estudado. Nesse momento, a intervenção do professor seria interessante, principalmente se ele inserisse uma retroalimentação atributiva no seu feedback, pois o docente poderia incentivar uma tomada de consciência do dançarino em relação ao esforço empregado para aprender significativamente e isso provavelmente seria refletido nos seus questionamentos levantados e nas produções sobre a temática (SCHUNK, 1983).

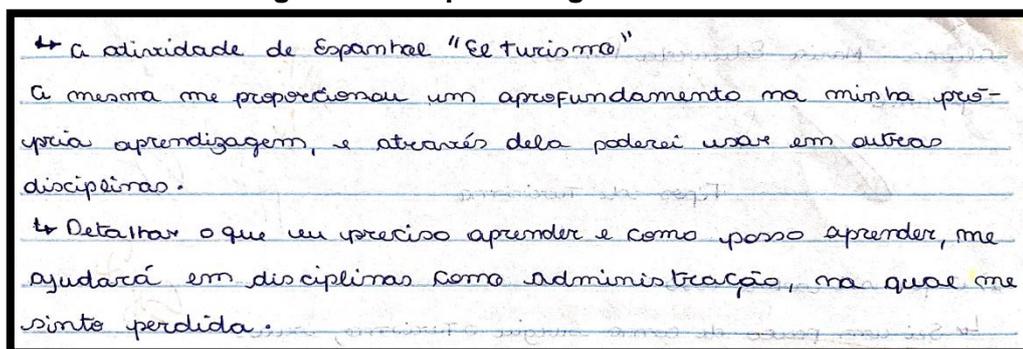
Nas “produções sobre a temática” do S6 houve a elaboração de um mapa mental simples, contudo é uma tentativa de organização do conteúdo de forma que as relações entre as informações se tornem mais compreensivas. E essa técnica de estudo ainda não é algo comum entre os dançarinos, por isso a consideramos relevante e positiva.

Já na avaliação da sequência, todos afirmaram que ela foi concluída, logo não necessitariam reestruturar nenhuma estratégia de aprendizagem. Em relação às “aprendizagens construídas”, os estudantes se utilizaram das seguintes expressões: “aprendi” (S3, S6); “aprendi um pouco mais” (S1); “consegui alcançar a meta de aprendizagem” (S3); “obtive resultados que me levaram a alcançar esta meta” (S2); “definitivamente eu agreguei um conhecimento gigantesco após iniciar as pesquisas (S4); “acredito que alcancei meus objetivos sim, no âmbito individual” (S4); “sim, com muito esforço consegui concluir no tempo desejado” (S6).

Vale ressaltar as duas últimas, porque S4 demonstra ter consciência de que atingiu as metas estipuladas para si e que não necessariamente são as metas estabelecidas e esperadas pelo professor ou por outras pessoas. Normalmente esse tipo de autoavaliação vai estimular uma autorreação positiva de caráter afetivo e motivacional que se transformará em incentivo para manter as ações essenciais e alcançar a meta almejada (GARCIA; PINTRICH, 1994). Já S6 salienta que empregou muito esforço para finalizar a atividade no tempo estipulado inicialmente. Logo, podemos notar que ele se utilizou da retroalimentação do esforço, pois o educando está consciente que seu empenho foi fundamental para concluir a tarefa (SCHUNK, 1983).

Nesse tópico outra explanação que também merece destaque é a do S2, pois ele não descreveu somente suas aprendizagens construídas relacionando-as ao conteúdo da atividade, ademais relatou como a utilização da Coreografia de Meta-Aprendizagem lhe ajudará em outras disciplinas (ver figura 13).

Figura 13 — Aprendizagens construídas



Fonte: CMA 1 do S2

Para nós, saber que o dançarino teve essa percepção do resultado, ou seja, essa atribuição (ANDREWS; DEBUS, 1978) ao se envolver com a CMA ao ponto de ter uma autorreação afetiva, cognitiva e espontânea foi algo bastante satisfatório (GANDA; BORUCHOVITCH, 2018).

6.1.2 Atividade semiaberta ou semiestruturada

(a) antecipação

No “o que eu já sei sobre isso?” nos deparamos com alguns registros mais simples, por exemplo, alguns estudantes informaram que sabiam quais eram os principais pontos turísticos do país que cada um selecionou para abordar e construir o seu roteiro turístico (S9, S10), contudo não entraram em detalhes e nem especificaram nenhum.

Em contraste, S7 demonstrou ter muitos conhecimentos sobre os aspectos culturais do Peru, suas principais modalidades de turismo, sua localização, línguas faladas, identifica também o Patrimônio Cultural e Nacional da Humanidade que o país em questão possui, além de comentar um pouco sobre os investimentos do governo peruano na indústria hoteleira.

S11 e S12 fizeram referência aos conhecimentos, aos repertórios adquiridos (pontos turísticos, cultura) em outra disciplina, na qual tiveram que apresentar um seminário de geografia aplicada sobre a realidade do setor turístico no Peru, país selecionado para esta atividade. Ademais, destacaram que utilizaram o Canva para elaborar um roteiro turístico em português sobre o Recife.

Diferente dos demais que focaram na aprendizagem do conteúdo que deveria estar inserido dentro do roteiro (pontos turísticos, infraestrutura hoteleira, etc.), o dançarino S8, ao descrever o que sabia sobre ele, focou somente nas características do gênero textual solicitado (roteiro turístico): “é um documento com descrições detalhadas de uma viagem, com horários e todas as visitas que serão feitas no local”.

Os conhecimentos prévios ou como chamamos aqui de repertório estão inseridos no conhecimento da tarefa cognitiva como um de seus elementos. Essa característica é fundamental para identificar as dificuldades que podem vir a enfrentar e para analisar o que cada indivíduo precisa aprender a fim de estipular sua meta de aprendizagem (SCHRAW, 1998). Isso com um feedback apropriado por parte do docente, poderia fazer com que os educandos trabalhassem melhor os registros de S8, S9 e S10. Por esta razão, se durante o preenchimento delas, as CMA tivessem sido compartilhadas com o coreógrafo, seria muito importante sua mediação nesse momento.

Em relação ao “o que eu preciso aprender?”, S8 e S10 foram bem sucintos, pois só colocaram uma única meta que seria a elaboração do roteiro turístico. Nesse momento seria relevante um acompanhamento mais intenso e individualizado por parte do docente, isto é, trabalhar as propriedades da meta a fim de tentar fazer com que eles compreendessem as diversas etapas de elaboração dessa atividade para que pudessem dividi-las em várias etapas e a partir daí desenvolver uma meta específica para cada uma (KANFER; KANFER, 1991).

S9 estabeleceu que precisava aprender a “administrar o tempo por atividade” e a “observar o roteiro por perfil de viajante para melhorar o roteiro” que ele elaboraria. De acordo com Snowman (1986), levar em consideração o tempo que o dançarino tem para realizar a coreografia é essencial para atingir a meta com eficácia.

Já S7, S11 e S12 estipularam para si metas de aprendizagem mais profundas e detalhadas a fim de lhes ajudar a atingir um objetivo específico que nesse caso era a produção do roteiro. Esses sujeitos se utilizaram de expressões como: “preciso

aprender” (S7, S11); “preciso levar em conta” (S7) (ver figura 14); “preciso me dedicar mais” (S11); “preciso aprender a resumir informações importantes” (S11) (ver figura 15); “preciso melhorar minhas habilidades na produção de roteiro” (S12); “aprofundar meu conhecimento” (S12); “aprimorar meu espanhol” (S12).

Figura 14 — Meta de aprendizagem do S7

Preciso aprender sobre os melhores hotéis, analisando a sua infraestrutura e sua proximidade com os pontos turísticos que foram escolhidos pelo nosso grupo, além de escolher os melhores preços, levando em conta também a alta e baixa estação.
Além de aprender sobre os hotéis, preciso levar em conta os preços de passagens de RECIFE – LIMA(PERU), observando baixa e alta temporada.

Fonte: CMA 2 do S7

Figura 15 — Meta de aprendizagem do S11

Preciso ler mais sobre elaborações de roteiros e roteiros prontos de diversos países. Preciso me dedicar mais ao espanhol para conseguir fazer o roteiro sem ajuda de um dicionário. Preciso aprender a resumir informações importantes que são levadas em consideração em roteiros turísticos, como a história do lugar etc.

Fonte: CMA 2 do S11

Eles se utilizaram de diversas habilidades de pensamento, segundo Churches (2009), por exemplo: resumir informações relevantes (nível 5); analisar e comparar os hotéis, os preços (nível 3); criar, produzir, elaborar o folheto turístico (nível 1). E acabam demonstrando que possuíam um bom conhecimento da tarefa cognitiva, pois foram mais assertivos sobre o que precisavam aprender (SCHRAW, 1998).

(b) colocação em cena

Os estudantes S7, S10, S11 e S12 realizaram uma sequência de aprendizagem que focava na realização de buscas, por exemplo: “pesquisar passagens do Recife – LIMA (PERU)” (S7); “pesquisar sobre os pontos turísticos e como montar um roteiro turístico” (S10 e S11); “pesquisar o que ficou para mim como responsabilidade” (S12). Essa habilidade de pensamento refere-se ao nível 5 na Taxonomia Digital de Bloom (CHURCHES, 2009).

Somente S8 e S9 realizaram uma sequência mais detalhada das atividades, por exemplo, “busca de passagens aéreas, de hostel, de pontos turísticos, de restaurantes, montagem de roteiro turístico e de venda do pacote, pesquisa por fotos

dos pontos turísticos e criação do folheto” (S9). Ver a sequência de S8 na tabela a seguir:

Tabela 3 — Sequência de aprendizagem

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	ESPAÇOS UTILIZADOS PARA REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES	PRAZO HÁBIL PARA EXECUTÁ-LAS
Discussão sobre a cidade visitada.	Sala de aula.	13/05
Separação das tarefas em grupo.	Grupo do Whatsapp	13/05
Entrega das pesquisas para debate em grupo.	Grupo do Whatsapp	23/05
Tempo para execução de alterações no trabalho.	Grupo do Whatsapp	27/05
Entrega da pesquisa final e preparação do folheto	Grupo do Whatsapp	29/05
Conclusão do folheto e aprovação dos integrantes	Canva, Word	02/06
Entrega do folheto completo	Google classroom	03/06

Fonte: CMA 2 do S8

É interessante observar que S9 mesmo sem demonstrar domínio em seu repertório, conseguiu usar bem o controle de codificação ao elaborar estratégias que tornaram mais simples a finalização da atividade (CORNO, 2008). Da mesma forma, nos deparamos com o repertório simples de S8, mas com um detalhamento bem delineado das atividades. Vale ressaltar que o cenário destacado por ele, salienta que a maior parte das tarefas foi realizada em grupo. Logo, acreditamos que esse controle do tempo e de codificação também foi elaborado pelo grupo como um todo e não apenas por S8.

Como na Coreografia de Meta-Aprendizagem anterior, apenas um estudante registrou uma tentativa de explicar como executou essas atividades (ver figura 16). Logo, reforça a nossa hipótese de que essa explicação não está clara no modelo da CMA e deve ser modificada posteriormente a fim de que ela fique realmente perceptível aos estudantes.

Figura 16 — Sequência de aprendizagem

- 30/05 Percebo que a passagem é barata, mas para fim de semana é mais cara;
- 31/05 Verifico que as passagens aéreas em baixa temporada saem mais em conta no mês de agosto;
- 01/06 Entendo que será necessário que o viajante viaje na sexta feira e só volte pela segunda feira de madrugada.

Fonte: CMA 2 do S9

Nesse caso foram utilizadas as seguintes habilidades de pensamento: compreender, inferir (nível 5), analisar, comparar (nível 3), avaliar, examinar (nível 2), aplicar, implementar (nível 4) (CHURCHES, 2009).

(c) Autorreflexão sobre o produto da aprendizagem

Nos “anexos” foram colocados apenas os sites utilizados na pesquisa.

Em relação às “questões levantadas”, nos deparamos com as seguintes perguntas, como: “quais os valores dos hotéis?” (S10), “quais os melhores pontos turísticos?” (S10), “como criar um roteiro turístico?” (S8), “o que um bom roteiro tem?” (S8); “qual a proximidade dos hotéis aos pontos turísticos?” (S7). Consideramos como significativo o surgimento de questionamentos durante o processo de aprendizagem.

Sobre a “produção sobre a temática”, todos consideraram o roteiro turístico como uma produção, além disso S10 também o considerou como uma aplicação prática. Apenas S7 registrou um autojulgamento sobre isso e informou que tentou “pensar como o turista, analisando as possibilidades de visitar os pontos turísticos, a infraestrutura dos hotéis e os restaurantes escolhidos”. Isto é, ele avaliou o contexto que ele criou para executar a atividade em questão de uma forma mais adequada para o seu público-alvo.

Na “avaliação da sequência”, em nenhuma das CMA analisadas ela foi redefinida. E de acordo com S12, ele ressaltou que estava “satisfeito com o resultado”. Já S11, informou que “embora ache que nos próximos roteiros eu irei tentar fazer diferente, gostei desse”. É interessante observar que o autojulgamento de S11, o fez

refletir que sua aprendizagem, independente da finalização da atividade, continuará em construção. Ele acaba reconhecendo que essa aprendizagem foi significativa, pois tem a consciência de que se utilizará posteriormente dos conhecimentos adquiridos nessa tarefa (retroalimentação do esforço) (SCHUNK, 1983). Conseqüentemente, resultou em uma autorreação positiva (GANDA; BORUCHOVITCH, 2018).

Em relação às “aprendizagens construídas” foi relatado que conseguiram “aprender ainda mais sobre” os países que cada um estudou (S11; S12) e “sobre seus pontos turísticos” (S9; S11). Já S8 e S10 apresentaram autojulgamentos mais profundos nesta etapa. S10 revela que ao usar essa metodologia de aprendizagem conseguiu organizar melhor seu cronograma de estudos e atingiu sua meta, pois construiu “uma base de conhecimento suficiente para a produção do roteiro solicitado”. Ou seja, ele considerou que a CMA o ajudou a se organizar mais e isso é um fator muito favorável à aprendizagem, pois o dançarino consegue se situar nos materiais utilizados (CAMARGO; FERNANDES, 2019), nas estratégias e no tempo estipulado para cada uma.

E S8 comenta que o grupo teve dificuldades em elaborar o roteiro no que concerne às características específicas do gênero textual em questão, mas por meio do esforço de cada integrante eles conseguiram finalizar a tarefa (ver figura 17). Em outras palavras, ele considerou que o esforço foi crucial para atingir sua meta de aprendizagem, que nesse caso era a elaboração do roteiro turístico (SCHUNK, 1983). S8, tal qual S11, também admite que esse “roteiro criado faz parte de um processo de aprimoramento para evolução do aprendiz”. Ele acaba caracterizando essa aprendizagem como significativa, pois tem a consciência de que “houve o aprendizado principal”, mas reconhece que isso é meramente uma das etapas de aprendizagem. Logo, podemos considerar que ele teve uma autorreação positiva (GANDA; BORUCHOVITCH, 2018).

Figura 17 — Aprendizagens construídas

O roteiro turístico feito em grupo teve suas dificuldades para ser concluído, porém o resultado obtido foi fruto do esforço de cada um para pesquisa e planejamento. Desse modo, no longo do processo, foi possível aprender um pouco mais sobre Montevideu e seus pontos turísticos principais, principalmente depois de assistido um documentário da série “O Mundo Segundo os Brasileiros” informações sobre a cultura uruguaia também foram adquiridas. Posso afirmar que a questão da criação de um roteiro e seus elementos principais podem ter sido pouco expostos no trabalho final, porém, inicialmente como primeiro contato do grupo para tal, creio que houve o aprendizado principal. Sendo assim, concluo que o primeiro roteiro criado faz parte de um processo de aprimoramento para evolução do aprendizado.

Fonte: CMA 2 do S8

6.1.3 Atividade aberta

Essa atividade aberta, como dito anteriormente, ficou a cargo de escolha dos estudantes, ou seja, aqui eles também foram considerados como coreógrafos-pesquisadores, pois foram eles que definiram a coreografia contemporânea posta em prática e autorregulada em seu próprio ritmo. Comparada as tarefas anteriores, esta proporcionou mais autonomia para os dançarinos.

(a) antecipação

De acordo com a proposta desta atividade, cada sujeito definiu uma tarefa diferente: S13 (Relatório sobre o turismo cultural), S14 (Projeto de pesquisa sobre o turismo LGBT), S15 (Resumo do quarto capítulo do livro Fundamentos de Turismo), S16 (Resumo sobre turismo e tecnologia), S17 (Resumo sobre os primórdios do turismo) e S18 (Roteiro turístico sobre Camaragibe).

No questionamento sobre “o que eu já sei sobre isso?”, S13 e S15 contextualizaram muito bem o tipo de turismo que escolheram abordar, utilizaram-se de conceitos e exemplos. S14, S16, S17 e S18 demonstraram ter algum conhecimento sobre o tema que abordaram, mas nada muito profundo, por exemplo: “um pouco sobre a história do turismo e como se deu a primeira viagem turística da história” (S16) “eu já sabia um pouco como o turismo se iniciou” (S17); “eu já sei o conceito” (S14); “sei quais são as principais atividades de Camaragibe” (S18).

Em relação ao que eles precisavam aprender, S18 relata que não tinha muito o que aprender, pois elaboraria um roteiro turístico simples. S17 fez uma meta

generalizada: “preciso aprimorar cada vez mais meu aprendizado sobre o turismo”. E diferentemente da contextualização realizada na primeira pergunta, S13 estabeleceu como meta apenas “aprender sobre turismo cultural e exemplos”.

Já S15 que se deteria apenas a resumir um capítulo, se interessou por “pesquisar mais sobre os impactos ocasionados pelas demandas turísticas e formas de amenizá-las”. Essas demandas eram apenas um dos subtópicos desse capítulo. Enquanto isso, S16 e S14 foram os que estipularam objetivos mais complexos: “preciso saber sobre temas como tecnologia e a importância que essa tem para a propagação de destinos turísticos”, “preciso pesquisar mais sobre como surgiu a internet”, preciso pesquisar um pouco sobre como eram realizadas as propagações turísticas antes do surgimento da internet”, “preciso estudar mais a língua espanhola para que não seja necessária a utilização de dicionários” (S16); “como ter um diferencial e ser atrativo para esse público” e “o que deve ser feito ainda mais para inserir o público e minimizar a homofobia” (S14).

Isso nos faz perceber que não necessariamente quem tem um repertório mais simples elaborará uma meta de aprendizagem sem complexidade ou quem possui um repertório profundo formulará uma meta neste mesmo nível. Como pudemos ver, S13 e 15 demonstraram ter um amplo conhecimento prévio sobre o seu respectivo tema, contudo elaboraram metas muito simples. Já S16 e S14 que demonstraram deter um repertório mais limitado, conseguiram criar metas complexas.

(b) colocação em cena

A maior parte dos dançarinos se utilizou de estratégias como: pesquisar conceitos (S13, S14, S15), pesquisar artigos (S16, S17) verificar destinos turísticos (S14, S15, S18), elaborar o gênero textual escolhido (S15, S16, S17, S18). Elas envolvem algumas habilidades de pensamento como fazer buscas (nível 5), examinar (nível 2), elaborar, produzir (nível 1) (CHURCHES, 2009).

A sequência de aprendizagem que mais se destacou foi de S14, por ter sido mais detalhada em relação à descrição das atividades e dos cenários utilizados. Demonstrando um controle volitivo (a aplicação das estratégias, a gestão do tempo, a escolha do cenário, por exemplo) mais adequado para esta etapa (SIMÃO; FERREIRA; DUARTE, 2012).

Tabela 4 — Sequência de aprendizagem

Atividades	Cenário(s)	Prazo
Descrição das atividades	Descrição do espaço(s) utilizado(s) para a realização das atividades.	prazo hábil para executá-las
Pesquisa sobre o que é o turismo LGBT?	Biblioteca IFPE	1dia
Potencial turístico do setor	Livros, artigos científicos, secretarias de turismo	2dias
Destinos turísticos LGBT (Brasil e mundo)	Sites voltados ao turismo gays	3dias
Existência de políticas públicas e seus efeitos nos destinos	Sites voltados ao turismo gays e cartilhas	2dias
Perspectivas no Brasil	Jornais, telejornais, reportagens	1dia

Fonte: CMA 3 do S14

Já o registro de como o fizeram, nenhum estudante o registrou. Comprovando novamente o que foi relatado nas Coreografias de Meta-aprendizagem anteriores, esse ponto não foi bem detalhado e explicado, além dele não constar na tabela da sequência de aprendizagem. Talvez, por isso, os educandos não tenham se atentado a realizá-la.

(c) Autorreflexão sobre o produto da aprendizagem

Em relação aos “anexos”, somente S13 e S14 colocaram alguns sites nos quais realizaram a pesquisa. Ambos também levantaram algumas questões sobre o tema que estavam abordando: “quais os exemplos de turismo cultural?” (S13); “Como é a perspectiva desse tipo de turismo no Brasil?”, “O país quer receber esses turistas?”, “Qual a diferença entre turismo sexual e o turismo LGBT?” (S14).

Todos consideraram a atividade que eles elaboraram como uma “produção sobre a temática”, contudo apenas S13 e S15 acrescentaram também um pequeno resumo que fizeram da sua pesquisa. E no que concerne à “aplicação teórica ou prática”, só S14 deu sugestões de como colocar o turismo LGBT em prática: “precisa-se de inclusão, criação de políticas públicas que só surtirão efeito na prática, no dia a dia”.

No que se refere à “avaliação da sequência”, quase todos consideraram que a concluíram. S15 foi o único que registrou uma redefinição das sequências de aprendizagem, por considerar que não conseguiu atingir a meta que ele próprio estipulou. Nessa reestruturação, ele definiu que em vez de fazer o resumo do capítulo do livro, faria “fichamentos dos artigos e dos capítulos estudados do livro”, além disso estipulou uma nova data para fazer a atividade e enviá-la. Nas “aprendizagens construídas”, S15 afirmou que aprendeu mais sobre o turismo e a relevância dos recursos humanos nessa área. Contudo, ressaltou novamente que não conseguiu alcançar a meta estabelecida anteriormente, “devido as demandas das outras disciplinas do curso e da falta de organização da minha parte” (ver figura 18).

Nesse caso, esse autojulgamento que S15 fez é fundamental para a adequação de suas ações a fim de não abalar a sua crença de autoeficácia e seu controle volitivo (cognitivo, emocional e motivacional) (CORNO, 2008). Por uma questão de gestão de tempo, houve uma diminuição da complexidade da meta de aprendizagem e uma reestruturação das estratégias. Mas, dessa vez, S15 conseguiu alcançá-la. E mesmo assim, afirmou que pretendia “retomar as pesquisas e concluí-las antes do final do módulo”. Isso demonstra que ele permaneceu motivado e engajado.

Figura 18 — Aprendizagens construídas 1

Aprendi que o turismo depende de uma infinidade de serviços para que a atividade turística seja desenvolvida, profissionais como guias, recepcionistas, camareiras entre outros serviços são primaciais para a atividade turística seja exercida. E que os recursos humanos é outro elemento de extrema importância. Pois, a capacitação de recursos humanos torna uma localidade com um bom produto turístico, em uma grande potência. Infelizmente não consegui alcançar as metas que eu estipulei para a pesquisa e aprendizagem. Devido as demandas das outras disciplinas do curso e da falta de organização da minha parte. Porém, pretendo retomar as pesquisas e concluí-las antes do final do módulo.

Fonte: CMA 3 do S15

Nas outras aprendizagens construídas houve o autojulgamento de que os conhecimentos foram aprimorados, ademais também consideraram que desenvolveram bem a atividade em questão. Um dos educandos ainda ressaltou o seguinte: “adorei a elaboração e todo o seu processo” (S18). Mas, uma das mais interessantes foi a de S16, pois nela o dançarino registra que houve a aprendizagem,

que logrou analisar os conhecimentos adquiridos ao ponto de compará-los e que conseguiu avaliá-los criticamente (ver figura 19).

Figura 19 — Aprendizagens construídas 2

Apreendi ainda mais sobre a história do turismo e pude comparar o quanto tem se modificado as novas formas de divulgação. Além disso, pude perceber o quanto a internet tem ajudado não apenas o setor turístico, mas todos os setores que promovem seu trabalho através das redes sociais. Por fim, tive uma visão crítica em como a internet ainda precisa melhorar, e deve ser ainda mais inclusiva.

Fonte: CMA 3 do S16

6.2 ESTRATÉGIAS DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A fim de identificarmos quais eram as estratégias de autorregulação da aprendizagem que os educandos usavam e como ficou a frequência de uso de tais estratégias após a execução das Coreografias de Meta-Aprendizagem, por isso selecionamos o questionário Estratégias de Motivação para Aprendizagem, também denominado na sua língua de origem por *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ)⁴⁰. Como dito anteriormente, esse questionário foi aplicado duas vezes, uma antes da colocação em cena das Coreografias Didáticas propostas (fechada, semiaberta e aberta) para verificar quais estratégias de autorregulação da aprendizagem os educandos utilizavam e a segunda aplicação foi com a finalidade de averiguar se a frequência de uso de tais estratégias aumentou ou diminuiu depois de trabalhar com a CMA.

Antes de iniciar a análise propriamente dita, se fez necessário verificarmos a confiabilidade do mesmo no programa SPSS usando o alfa de Cronbach (Cronbach Alpha), “medida mais comum de confiabilidade” (FIELD, 2009, p. 594). A “confiabilidade significa apenas que a escala deve, consistentemente, refletir o construto que está medindo” (FIELD, 2009, p. 593), isto é, significa que o questionário é consistente nas perguntas e há nele uma “representatividade do resultado encontrado em uma amostra específica” (REIS, 2006)⁴¹.

O alfa de Cronbach das oitenta e uma perguntas (n.º de itens) do questionário MSLQ foi de 0,924, como podemos ver na tabela a seguir.

⁴⁰ Refere-se ao segundo objetivo específico.

⁴¹ Este artigo não disponibiliza numeração real de página.

Tabela 5 — Estatística de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,924	81

Fonte: elaborada pela autora.

Comumente é admissível para o Alfa de Cronbach um valor de 0,7 ou 0,8 (FIELD, 2009), como no nosso caso foi uma média acima dessas, é considerado que o questionário MSLQ possui uma escala confiável.

Também foi possível verificar que todos os questionários foram válidos, logo utilizaremos para a análise as oitenta e seis aplicações realizadas (ver tabela 6):

Tabela 6 — Quantidade de questionários válidos

		N	%
Casos	Válido	86	100,0
	Excluídos ^a	0	,0
	Total	86	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Fonte: elaborada pela autora.

Isso ocorreu devido ao fato de que todos os questionários foram respondidos por completo, por esta razão nenhum foi classificado como excluído. O que é algo muito positivo para esta pesquisa, pois utilizamos 100% dos dados coletados desse questionário. Vale ressaltar que se fosse apenas uma pesquisa quantitativa, essa quantidade de dados seria pequena, mas como no nosso caso houve também a aplicação de atividades específicas para o preenchimento da CMA consideramos que nessa situação esse quantitativo foi suficiente para esse tipo de pesquisa exploratória.

Em relação ao período, como foi dito anteriormente, o MSLQ foi aplicado no início e no final da pesquisa e como podemos verificar o percentual da frequência⁴² na tabela 7, obtivemos na primeira aplicação quarenta e sete questionários respondidos, totalizando 54,7% e na segunda apenas trinta e nove, nesse caso refere-se a 45,3% do total de aplicações. A diferença entre as duas é pouca e acreditamos que isso se deve ao fato de ter acontecido algumas desistências, além de que no dia

⁴² A frequência no SPSS nada mais é do que a quantidade e porcentagem de casos para cada valor observado de uma variável.

da segunda aplicação alguns alunos chegaram quase no final aula, por causa do trânsito, impossibilitando responder o questionário com a devida calma e atenção. Eles informaram que entregariam preenchido na semana seguinte, mas não o fizeram.

Tabela 7 — Períodos de aplicação

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida
Válido	Inicial	47	54,7	54,7
	Final	39	45,3	45,3
	Total	86	100,0	100,0

Fonte: elaborada pela autora.

E quando visualizamos esses dados separados por turma, podemos identificar que a da noite se destaca por ter um porcentual de 60,5%, totalizando 52 aplicações do MSLQ. Esse valor é bem mais alto do que os 39,5% do grupo da manhã, ou seja, apenas com 34 aplicações (ver tabela 8).

Tabela 8 — Aplicações por turmas

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida
Válido	Manhã	34	39,5	39,5
	Noite	52	60,5	60,5
	Total	86	100,0	100,0

Fonte: elaborada pela autora.

Acreditamos que isso ocorreu devido a quantidade de estudantes na turma, pois a da noite possuía 13 educandos a mais do que a da manhã. E como esse questionário foi aplicado em sala de aula, todos os dançarinos que estavam presentes desde o início da aula o responderam.

Tendo contextualizado isso, podemos dar início a algumas explicações gerais que são necessárias para compreender a análise da seção “estratégias cognitivas e metacognitivas” e de “administração dos estudos”. Depois de inserirmos os dados no programa SPSS, nos utilizamos da estatística descritiva⁴³ para criar as tabelas analisadas a seguir.

⁴³ Esta área da Estatística é considerada como uma “etapa inicial da análise utilizada para descrever e resumir os dados” (DAVILA, 2007, p. 5). Depois dessa etapa concluída, inicia-se a inferência estatística, na qual haverá o processo indutivo, ou seja, de interpretação dos dados.

Nessas tabelas o quantitativo exato de respostas analisadas é indicado por meio do rótulo “Número (N)”. Há também o “mínimo” e o “máximo” que se referem às possibilidades de respostas de cada item do questionário que se utiliza da escala likert de 1 a 7 pontos para marcar a frequência de uso da estratégia. Em seguida, é mostrada a “média” que “consiste na divisão da soma pela contagem de elementos, dados ou eventos, resultando em um valor único que representa o conjunto de valores” (MOREIRA, 2015)⁴⁴, ou seja,

a média é um valor hipotético que pode ser calculado para qualquer conjunto de dados; ela não precisa ser um valor realmente observado no conjunto de dados. Por exemplo, se pegarmos cinco professores de estatística e contarmos o número de amigos que eles têm, poderemos encontrar os seguintes dados: 1, 2, 3, 3 e 4. Se pegarmos 34 a média do número de amigos, isso poderá ser calculado adicionando os valores obtidos e dividindo pelo número de valores contados: $(1 + 2 + 3 + 3 + 4)/5 = 2,6$. Sabemos que é impossível ter 2,6 amigos (a não ser que você corte alguém com uma serra e seja amigo do seu braço), assim, a média é um valor hipotético. Portanto, a média é um modelo criado para resumir nossos dados (FIELD, 2009, p. 33-34).

Por fim, temos o “desvio padrão” que trata da variação das respostas, logo ele serve justamente para calcular a dispersão de tais resultados. Dependendo da pesquisa, “se o desvio padrão for maior que a média, significa que existe uma discrepância” (MOREIRA, 2015) grande entre as respostas, indicando, então, que o escore real marcado está mais distante da média (FIELD, 2009). Ela só será considerada baixa quando a variabilidade for menor ou igual a 25% em relação à média (SHIMAKURA, 2005). “Um desvio padrão de 0 significaria que todos os escores são os mesmos” (FIELD, 2009, p. 35), o que é praticamente impossível em um questionário que solicita uma resposta pessoal e que dá a possibilidade do sujeito escolher de 1 a 7 na escala likert, como é o nosso caso. Logo é normal, nessa escala, que haja um certo nível de desvio padrão, contudo se ele for muito alto pode significar que os sujeitos responderam aleatoriamente ou que a percepção deles é realmente muito distinta (MOREIRA, 2015).

⁴⁴ Este artigo não disponibiliza numeração real de página.

6.2.1 Seção de estratégias cognitivas e metacognitivas

Tendo esses pontos esclarecidos, começamos a análise para verificar quais estratégias de aprendizagem foram utilizadas e qual a frequência do seu uso pelos educandos. Para isso, analisamos a primeira parte, a seção de “estratégias cognitivas e metacognitivas”:

(a) Ensaio (memorização)

Ao considerarmos a Taxonomia Digital de Bloom, a memorização está na base da pirâmide da Taxonomia Digital de Bloom (KRATHWOHL, 2002) e segundo Churches (2009) ela é considerada uma habilidade de pensamento de nível inferior. Contudo, como estratégia de aprendizagem é válida, pois como elas são usadas para alcançarem objetivos particulares (PARIS; WINOGRAD, 1990 apud PARIS; BYRNES; PARIS, 2008), sua eficácia variará de acordo com a forma de aprender do indivíduo. Por isso, ela é relevante o suficiente para estar inserida no MSLQ.

Em relação a essa área (ensaio ou memorização), ela mede a frequência na qual os dançarinos usam cada passo de dança específico (ver tabelas 9 e 10). No caso da assertiva 39, a prática da fala do material para si mesmo repetidamente, e 46, ler muitas vezes as anotações de aula e do curso, houve uma diminuição de suas frequências. A primeira pode ser pelo fato das atividades solicitadas terem sido em grupo, então conseqüentemente houve uma necessidade maior de interação com o outro. E a segunda, pode ter tido sua frequência reduzida por causa do tempo de concretização das tarefas em questão, além do preenchimento das CMA. Todas essas tarefas aconteceram apenas na segunda unidade, o que pode ter sobrecarregado um pouco os educandos. Já as assertivas 59 (memorizar palavras-chave para relacioná-las a conceitos relevantes) e 72 (fazer lista de itens significativos e memorizá-los) tiveram sua média levemente aumentada. As atividades trouxeram vários conceitos novos para os educandos referentes aos tipos de turismo, por exemplo, além de gêneros textuais que a maioria ainda não tinha trabalhado em língua espanhola. Situações como essas podem ter impactado tais assertivas.

Pintrich *et al.* (1991) consideram que estas estratégias são básicas e normalmente utilizadas em tarefas simples, contudo ainda influenciam a codificação e o foco dos educandos.

=

Tabela 9 — Ensaio (memorização): aplicação inicial

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
39. Quando estudo para esta aula, eu pratico falando o material para mim mesmo repetidamente.	47	1	7	4,77	1,867
46. Quando estou estudando para esta disciplina, leio minhas anotações de aula e as leituras do curso várias vezes.	47	1	7	4,72	2,029
59. Eu memorizo palavras-chave para me lembrar de conceitos importantes nesta disciplina.	47	1	7	4,68	1,670
72. Faço listas de itens importantes para esta disciplina e memorizo as listas.	47	1	7	3,15	1,793
N válido (de lista)	47				

Fonte: elaborada pela autora.

Tabela 10 — Ensaio (memorização): aplicação final

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
39. Quando estudo para esta aula, eu pratico falando o material para mim mesmo repetidamente.	39	1	7	4,31	1,976
46. Quando estou estudando para esta disciplina, leio minhas anotações de aula e as leituras do curso várias vezes.	39	1	7	4,44	1,683
59. Eu memorizo palavras-chave para me lembrar de conceitos importantes nesta disciplina.	39	1	7	4,97	1,547
72. Faço listas de itens importantes para esta disciplina e memorizo as listas.	39	1	7	3,82	1,972
N válido (de lista)	39				

Fonte: elaborada pela autora.

(b) Elaboração

Já as estratégias da área da “elaboração” “ajudam os alunos a armazenar informações na memória de longo prazo através da construção de conexões internas entre os itens a serem aprendidos” (PINTRICH *et al.*, 1991, p. 19). Elas abordam a reunião de informações, relação de ideias com o conhecimento prévio do aprendiz, entre leituras, conceitos de palestras e assuntos de outros cursos/disciplinas, a elaboração de resumos, e, por fim, a aplicação prática das ideias das leituras realizadas (PINTRICH *et al.*, 1991). Estas estratégias trabalham com diversas ações de níveis diferenciados da Taxonomia Digital de Bloom: nível 6 (localizar, identificar); nível 6 e 3 (encontrar); nível 5 (resumir, parafrasear, compreender, interpretar); nível 4 (aplicar); nível 3 e 5 (comparar) (CHURCHES, 2009).

Em todas as assertivas da elaboração (ver tabelas 11 e 12) houve um aumento da média, ou seja, essas ações se tornaram um pouco mais frequentes depois das aplicações das Coreografias Didáticas e do preenchimento das CMA. A assertiva que cresceu mais foi a 81 que aborda a aplicação do conhecimento adquirido por meio das leituras em outras atividades. Consideramos esses pontos bastantes positivos, pois essas estratégias auxiliam o educando na conexão do seu conhecimento prévio com as novas informações (PINTRICH *et al.*, 1991) e podem proporcionar uma aprendizagem mais significativa.

Tabela 11 — Elaboração: aplicação inicial

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
53. Quando estudo para esta disciplina, reúno informações de diferentes fontes, como palestras, leituras e discussões.	47	1	7	3,57	1,665
62. Eu tento relacionar ideias deste assunto com as de outros cursos sempre que possível.	47	1	7	4,11	2,003
64. Ao ler para esta aula, tento relacionar o material com o que já sei.	47	1	7	5,04	1,865
67. Quando estudo para este curso, faço breves resumos das principais ideias das leituras e das minhas anotações de aula.	47	1	7	4,09	1,920
69. Eu tento entender o material desta aula fazendo conexões entre as leituras e os conceitos das palestras.	47	1	7	3,91	1,886
81. Eu tento aplicar ideias de leituras de cursos em outras atividades de classe, como palestras e discussões.	47	1	7	3,45	1,791
N válido (de lista)	47				

Fonte: elaborada pela autora.

Tabela 12 — Elaboração: aplicação final

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
53. Quando estudo para esta disciplina, reúno informações de diferentes fontes, como palestras, leituras e discussões.	39	1	7	4,36	1,799
62. Eu tento relacionar ideias deste assunto com as de outros cursos sempre que possível.	39	1	7	4,79	1,750
64. Ao ler para esta aula, tento relacionar o material com o que já sei.	39	2	7	5,28	1,468
67. Quando estudo para este curso, faço breves resumos das principais ideias das leituras e das minhas anotações de aula.	39	1	7	4,59	1,666
69. Eu tento entender o material desta aula fazendo conexões entre as leituras e os conceitos das palestras.	39	1	7	4,49	1,715
81. Eu tento aplicar ideias de leituras de cursos em outras atividades de classe, como palestras e discussões.	39	1	7	4,31	1,575
N válido (de lista)	39				

Fonte: elaborada pela autora.

(c) Organização

A “organização é uma grande aliada dentro da sala de aula e um facilitador para que o aluno consiga se situar em meio ao seu material” (CAMARGO; FERNANDES, 2019, p. 7), e está inserida na competência do aprender a aprender de acordo com a Comunidade Europeia (2006). Além disso, ela ajuda “o educando a selecionar informações apropriadas e também a construir conexões entre as informações a serem aprendidas” (PINTRICH *et al.*, 1991, p. 20).

Ela também trabalha com a esquematização do material, com a organização dos pensamentos, com a realização de leituras, a produção de anotações, esboços, gráficos, diagramas ou tabelas que contenham ideias ou conceitos considerados relevantes (PINTRICH *et al.*, 1991) (ver tabelas 13 e 14). Estas estratégias trabalham

com diferentes ações e níveis da Taxonomia Digital de Bloom: nível 5 (resumir, parafrasear, compreender, interpretar); nível 3 (organizar e encontrar) (CHURCHES, 2009). Logo, tal área torna-se também fundamental no que diz respeito a uma aprendizagem autorregulada eficaz e no preenchimento da Coreografia de Meta Aprendizagem.

Nessa área, a assertiva 32 foi a que nos causou mais surpresa, pelo fato dela ter diminuído um pouco na aplicação final. Já que ela aborda a esquematização do material para organizar os pensamentos, pois acreditávamos que ela teria sua frequência de utilização aumentada, visto que a CMA pode proporcionar tal esquematização. Talvez os educandos não tenham relacionado diretamente à CMA com a estruturação do seu pensamento e sim às ações mais amplas como, por exemplo, a busca de informações, concretização da atividade solicitada, o que foi aprendido, entre outras.

A 42 (tentativa de encontrar as ideias mais importantes das leituras e anotações da aula) também teve uma leve queda na frequência. É muito importante o docente identificar isso em sala de aula, porque ele poderá fazer uma intervenção, pois essa estratégia especificamente é essencial para a compreensão de textos e da própria aula ministrada, logo é uma estratégia fundamental a ser abordada e melhor trabalhada em aulas futuras.

Já a 49 (elaboração de gráficos, diagramas ou tabelas simples) e a 63 (esboço de conceitos relevantes) tiveram um leve aumento. A primeira pode ter sido, porque a própria Coreografia de Meta-Aprendizagem tem tabelas simples na parte da sequência de aprendizagem e nos resultados da produção. A segunda pode estar associada à meta de aprendizagem de cada estudante, dessa forma cada um irá avaliar qual conceito considerará relevante.

Tabela 13 — Organização: aplicação inicial

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
32. Quando estudo as leituras desta disciplina, esquematizo o material para me ajudar a organizar meus pensamentos.	47	1	7	4,57	1,897
42. Quando estudo para esta disciplina, faço as leituras e anotações da aula e tento encontrar as ideias mais importantes.	47	1	7	5,26	1,775
49. Faço gráficos, diagramas ou tabelas simples para me ajudar a organizar o material da disciplina.	47	1	7	2,60	2,007
63. Quando estudo para esta disciplina, faço minhas anotações e faço um esboço de conceitos importantes.	47	1	7	4,55	2,041
N válido (de lista)	47				

Fonte: elaborada pela autora.

Tabela 14 — Organização: aplicação final

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
32. Quando estudo as leituras desta disciplina, esquematizo o material para me ajudar a organizar meus pensamentos.	39	1	7	4,26	1,634
42. Quando estudo para esta disciplina, faço as leituras e anotações da aula e tento encontrar as ideias mais importantes.	39	1	7	4,95	1,503
49. Faço gráficos, diagramas ou tabelas simples para me ajudar a organizar o material da disciplina.	39	1	7	3,15	2,020
63. Quando estudo para esta disciplina, faço minhas anotações e faço um esboço de conceitos importantes.	39	1	7	4,95	1,731
N válido (de lista)	39				

Fonte: elaborada pela autora.

(d) Pensamento crítico

O pensamento crítico ou *critical thinking*, de acordo com Facione (1990, p. 2, tradução nossa), é um

juízo proposital e autorregulatório que resulta em interpretação, análise, avaliação e inferência, bem como explicação das evidências, considerações conceituais, metodológicas, criteriológicas ou contextuais em que esse julgamento se baseia.

Vale ressaltar que não há um consenso sobre uma definição única e exata para o pensamento crítico, pois suas características variarão dependendo da perspectiva do autor.

Essa área trata da “capacidade de selecionar as ideias principais do que você lê, assim como sua capacidade de organizar e reunir tudo que precisa aprender nessa matéria” (SALVADOR; BATISTA; VASCONCELLOS, 2017). Além de abordar habilidades de pensamento de ordem inferior, trabalha principalmente com as de ordem superior: compreender, interpretar, inferir (nível 5); comparar, desconstruir; integrar (nível 3); criticar, formular hipóteses, julgar, avaliar (nível 2); criar, produzir, inventar, projetar (nível 1) (CHURCHES, 2009). Então, o fato de todas essas habilidades estarem inseridas em estratégias que tiveram sua frequência levemente aumentada, consideramos como algo positivo (ver tabelas 15 e 16). Independente disso, acreditamos que elas devam ser continuamente trabalhadas com os educandos a fim de ter uma média mais significativa e conseqüentemente um pensamento crítico mais complexo por parte dos dançarinos.

Tabela 15 — Pensamento crítico: aplicação inicial

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
38. Muitas vezes me pego questionando coisas que ouço ou leio nesta disciplina para decidir se as acho convincentes.	47	1	7	3,89	1,797
47. Quando uma teoria, interpretação ou conclusão é apresentada na aula ou nas leituras, tento decidir se há boas evidências de apoio.	47	1	7	4,06	1,647
51. Trato o material da disciplina como um ponto de partida e tento desenvolver minhas próprias ideias sobre ele.	47	1	7	4,34	1,760
66. Eu tento brincar com minhas próprias ideias relacionadas ao que estou aprendendo nesta disciplina.	47	1	7	4,11	1,992
71. Sempre que leio ou ouço uma afirmação ou conclusão nesta disciplina, penso em possíveis alternativas.	47	1	7	4,23	1,709
N válido (de lista)	47				

Fonte: elaborada pela autora.

Tabela 16 — Pensamento crítico: aplicação final

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
38. Muitas vezes me pego questionando coisas que ouço ou leio nesta disciplina para decidir se as acho convincentes.	39	1	7	4,21	1,472
47. Quando uma teoria, interpretação ou conclusão é apresentada na aula ou nas leituras, tento decidir se há boas evidências de apoio.	39	1	7	4,23	1,512
51. Trato o material da disciplina como um ponto de partida e tento desenvolver minhas próprias ideias sobre ele.	39	1	7	4,51	1,805
66. Eu tento brincar com minhas próprias ideias relacionadas ao que estou aprendendo nesta disciplina.	39	1	7	4,95	1,538
71. Sempre que leio ou ouço uma afirmação ou conclusão nesta disciplina, penso em possíveis alternativas.	39	2	7	4,38	1,462
N válido (de lista)	39				

Fonte: elaborada pela autora.

(e) Autorregulação metacognitiva

Nessa área é importante ressaltar que o foco não é na autorregulação do conhecimento, e sim na autorregulação do controle metacognitivo que envolve o planejamento, o monitoramento e a regulação (ver tabelas 17 e 18). Ela abarca, por exemplo, o estabelecimento de metas de aprendizagem, o questionamento para verificar a compreensão do material didático e o foco na leitura, organização do material didático, a tentativa de monitoração da atenção enquanto se estuda (PINTRICH *et al.*, 1991).

Essas características trabalham com todos os níveis de habilidades de pensamento: planejar, projetar (nível 1); monitorar, examinar (nível 2); encontrar, analisar, organizar, desconstruir, integrar (nível 3); implementar (nível 4); inferir, interpretar, compreender (nível 5); identificar, encontrar (nível 6) (CHURCHES, 2009).

As assertivas da autorregulação metacognitiva que diminuíram um pouco a média na segunda aplicação foram as 33, 41, 44 e 79. No entanto, a primeira é para ser analisada reversamente, ou seja, já que ela aborda a identificação da falta de pontos relevantes, porque o educando está pensando em outras coisas, logo sua leve diminuição pode ser considerada positiva, pois os educandos podem ter encontrado mais pontos que eles consideraram importantes. A 41 e a 79 abordam a confusão em um momento de leitura e tomada de notas com uma tentativa de compreensão e resolução posterior, respectivamente. Em ambas situações, dependendo do contexto, pode ser, por exemplo, pelo fato deles terem se confundido menos ou por falta de tempo hábil não resolveram ou não tentaram compreender posteriormente suas dúvidas. Já a 44, mostra um lado estratégico por parte dos dançarinos a fim de se adequar ao material disponibilizado. Nesse caso, talvez tenha diminuído um pouco por não acharem a leitura tão difícil de compreender os materiais didáticos disponibilizados.

Todas as assertivas restantes (36, 54, 55, 56, 57, 61, 76, 78) tiveram um ténue aumento. Dentre todas, apenas a 57 possui uma escala reversa, logo o crescimento de sua média não é algo positivo. Diante disso, podemos refletir que nas duas últimas atividades solicitadas, houve um amplo espaço para pesquisar as informações necessárias com a finalidade de concluir ambas atividades e isso pode ter dificultado um pouco a identificação de materiais que eles pudessem compreender com mais

facilidade, pois, vale ressaltar, que a disciplina analisada foi toda ministrada em língua espanhola, então pode ter acontecido também uma barreira, uma limitação por causa do pouco domínio da língua estrangeira.

Das assertivas que aumentaram, a que mais se destacou foi a 56 que trata da tentativa de mudança da forma como o aprendiz estuda para se adequar aos requisitos da disciplina e ao modo de ensino do docente. À vista disso, a grande maioria teve que se adequar a atividades com níveis de autonomia diferenciados, além de realizarem o preenchimento da Coreografia de Meta-Aprendizagem. Dependendo do dançarino e do seu cenário essa situação pode ser positiva ou negativa.

Tabela 17 — Autorregulação metacognitiva: aplicação inicial

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
33. Durante a aula, muitas vezes sinto falta de pontos importantes porque estou pensando em outras coisas.	47	1	7	4,49	1,743
36. Quando eu estou lendo para esta disciplina, faço perguntas para ajudar a focar minha leitura.	47	1	7	3,91	2,062
41. Quando me confundo sobre algo que estou lendo para essa disciplina, volto e tento compreender.	47	1	7	6,06	1,451
44. Se as leituras da disciplina são difíceis de entender, mudo a forma como leio o material.	47	1	7	4,57	1,766
54. Antes de estudar minuciosamente o novo material da disciplina, muitas vezes eu o examino para ver como ele é organizado.	47	1	7	3,89	2,129
55. Eu me faço perguntas para me certificar de que entendi o material que tenho estudado nesta disciplina.	47	1	7	4,13	1,918
56. Eu tento mudar a maneira como estudo para adequar-me aos requisitos da disciplina e ao estilo de ensino do instrutor	47	1	7	3,53	1,932
57. Muitas vezes descubro que tenho lido para esta disciplina, mas não sei sobre o que é isso.	47	1	7	3,47	1,755
61. Eu tento pensar em um tópico e decidir o que devo aprender com ele, em vez de apenas lê-lo quando estou estudando para esta disciplina.	47	1	7	4,26	1,581
76. Quando estou estudando para esta disciplina, tento determinar quais conceitos não entendo bem.	47	1	7	4,83	1,698
78. Quando estudo para esta aula, estabeleço metas para mim mesmo, a fim de direcionar minhas atividades em cada período de estudo.	47	1	7	4,11	1,902
79. Se eu ficar confuso tomando notas em sala de aula, eu me certifico de que eu resolverei isso depois.	47	2	7	5,00	1,518
N válido (de lista)	47				

Fonte: elaborada pela autora.

Tabela 18 – Autorregulação metacognitiva: aplicação final

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
33. Durante a aula, muitas vezes sinto falta de pontos importantes porque estou pensando em outras coisas.	39	2	7	4,41	1,352
36. Quando eu estou lendo para esta disciplina, faço perguntas para ajudar a focar minha leitura.	39	1	7	4,56	1,714
41. Quando me confundo sobre algo que estou lendo para essa disciplina, volto e tento compreender.	39	2	7	5,13	1,301
44. Se as leituras da disciplina são difíceis de entender, mudo a forma como leio o material.	39	1	7	4,49	1,715
54. Antes de estudar minuciosamente o novo material da disciplina, muitas vezes eu o examino para ver como ele é organizado.	39	1	7	4,21	1,720
55. Eu me faço perguntas para me certificar de que entendi o material que tenho estudado nesta disciplina.	39	1	7	4,77	1,613
56. Eu tento mudar a maneira como estudo para adequar-me aos requisitos da disciplina e ao estilo de ensino do instrutor	39	1	7	4,44	1,698
57. Muitas vezes descubro que tenho lido para esta disciplina, mas não sei sobre o que é isso.	39	1	7	4,00	1,451
61. Eu tento pensar em um tópico e decidir o que devo aprender com ele, em vez de apenas lê-lo quando estou estudando para esta disciplina.	39	2	7	4,44	1,209
76. Quando estou estudando para esta disciplina, tento determinar quais conceitos não entendo bem.	39	2	7	4,90	1,373
78. Quando estudo para esta aula, estabeleço metas para mim mesmo, a fim de direcionar minhas atividades em cada período de estudo.	39	1	7	4,67	1,628
79. Se eu ficar confuso tomando notas em sala de aula, eu me certifico de que eu resolverei isso depois.	39	1	7	4,64	1,405
N válido (de lista)	39				

Fonte: elaborada pela autora.

6.2.2 Seção de administração dos estudos

Com o mesmo intuito de verificar quais estratégias de aprendizagem foram utilizadas e qual sua frequência de uso pelos educandos, analisamos a segunda parte, a seção de “administração dos estudos”:

(a) Tempo e ambiente de estudos

De acordo com Snowman (1986), se o indivíduo possui o controle do tempo que tem disponível para estudar, além do controle do ambiente no qual o fará, ele terá mais probabilidade de alcançar a meta de aprendizagem que estabeleceu para si.

As assertivas dessa área abordam a utilização do tempo e do lugar usados para estudar a execução e o monitoramento de um planejamento de estudos, além da frequência nas disciplinas analisadas (ver tabelas 19 e 20).

Em relação às assertivas 77 e 43, ambas tiveram um leve aumento. Nelas, os estudantes consideraram que mesmo não gastando muito tempo nessa disciplina por causa de outras atividades, fizeram um bom uso do tempo de estudo para a disciplina em questão.

Sobre a assertiva 80, ela aumentou 0,87 em sua média na aplicação final. Nela os educandos declaram que raramente têm tempo para revisar suas anotações anteriormente à uma prova, nesse contexto tal prova se trata das atividades solicitadas. Como este item possui avaliação reversa, seu crescimento não é considerado positivo. Isso pode ter acontecido pelo fato de todas as tarefas, além das CMA terem sido realizadas somente na segunda unidade, logo pode ter sobrecarregado os estudantes.

No que concerne ao monitoramento na assertiva 70 que aborda a realização semanal das leituras e das tarefas das disciplinas analisadas, a média cresceu um pouco. Na assertiva 52, também houve um leve aumento. Contudo, essa trata da dificuldade em manter um cronograma de estudo, ou seja, a avaliação é reversa. Nesse contexto, tal cronograma está inserido na CMA, denominado por “sequência de aprendizagem”. Isso talvez tenha acontecido pelo fato de os dançarinos terem tido um pouco de dificuldade por falta de prática na realização de um planejamento tão específico e detalhado.

No que diz respeito ao ambiente (35 e 65), houve um aumento em ambas as médias, mas no que se refere à ação de reservar um lugar para estudar a fim de se concentrar mais (65) o crescimento da média foi maior. Isso é muito relevante, pois selecionar e organizar um ambiente de estudo adequado é uma das etapas para uma aprendizagem eficaz.

A assertiva 73, que aborda a frequência regular do dançarino na aula, foi a única que teve uma diminuição da média. Isso aconteceu, de acordo com os aprendizes, pelo fato de ter tido uma obra acontecendo na BR (rodovia federal) — que fica perto da Instituição a qual pertence as disciplinas analisadas —, ocasionando no atraso ou até em algumas faltas dos estudantes que trabalhavam⁴⁵.

Tabela 19 — Tempo e ambiente de estudos: aplicação inicial

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
35. Eu costumo estudar em um lugar onde eu possa me concentrar no meu trabalho desta matéria.	47	1	7	5,19	1,861
43. Faço bom uso do meu tempo de estudo para esta disciplina.	47	1	7	3,66	1,833
52. Acho difícil manter um cronograma de estudo.	47	1	7	4,83	2,140
65. Eu tenho um lugar regular reservado para estudar.	47	1	7	4,06	2,417
70. Asseguro-me de manter as leituras e tarefas semanais para esta disciplina.	47	1	7	3,98	1,800
73. Frequento esta disciplina regularmente.	47	1	7	6,17	1,672
77. Muitas vezes descubro que não gasto muito tempo nesta disciplina por causa de outras atividades.	47	1	7	5,43	1,874
80. Eu raramente encontro tempo para revisar minhas anotações ou leituras antes de uma prova.	47	1	7	3,26	1,847
N válido (de lista)	47				

Fonte: elaborada pela autora.

⁴⁵ Essa foi a explicação dada aos professores por conta dos atrasos constantes.

Tabela 20 — Tempo e ambiente de estudos: aplicação final

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
35. Eu costumo estudar em um lugar onde eu possa me concentrar no meu trabalho desta matéria.	39	1	7	5,36	1,442
43. Faço bom uso do meu tempo de estudo para esta disciplina.	39	1	7	3,95	1,395
52. Acho difícil manter um cronograma de estudo.	39	1	7	4,90	2,010
65. Eu tenho um lugar regular reservado para estudar.	39	1	7	4,87	1,963
70. Asseguro-me de manter as leituras e tarefas semanais para esta disciplina.	39	1	7	4,26	1,428
73. Frequento esta disciplina regularmente.	39	1	7	5,62	1,616
77. Muitas vezes descubro que não gasto muito tempo nesta disciplina por causa de outras atividades.	39	1	7	5,51	1,485
80. Eu raramente encontro tempo para revisar minhas anotações ou leituras antes de uma prova.	39	1	7	4,13	1,542
N válido (de lista)	39				

Fonte: elaborada pela autora.

(b) Administração de esforços

Essa área abarca o autogerenciamento do controle da atenção e do esforço realizado pelos educandos para concretizar as tarefas que eles consideram como não interessantes (ver tabelas 21 e 22). Esse autogerenciamento “é importante para o sucesso acadêmico, pois não apenas significa comprometimento geral, mas também regula o uso contínuo de estratégias de aprendizagem” (PINTRICH *et al.*, 1991, p. 27, tradução nossa), ou seja, segundo Gomes e Boruchovitch (2019), ele é essencial para atingir a meta de aprendizagem proposta.

Em todas as assertivas dessa área, a média cresceu um pouco. Em relação às assertivas 37 e 60, elas usam a avaliação reversa. Logo, seu leve aumento não é uma

característica positiva, porque significa que o aprendiz se sentiu um pouco mais preguiçoso ou entediado ao ponto de não finalizar o que tinha programado (assertiva 37) e até desistir de algum trabalho ou estudar estrategicamente as partes mais fáceis (assertiva 60).

Já a 48 e a 74 significam que independente de apreciarem o que estavam fazendo, eles se dedicaram um pouco mais a fim de finalizar a disciplina e terem bons resultados, isto é, conseguiram ter um certo controle dos seus esforços.

É extremamente relevante que os docentes e discentes estejam conscientes desses resultados com a finalidade de debaterem e verificarem o que não está dando certo para adequar suas ações (ELLIS, 1995).

Tabela 21 — Administração de esforços: aplicação inicial

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
37. Muitas vezes me sinto tão preguiçoso ou entediado quando estudo para esta disciplina que parei antes de terminar o que planejava fazer.	47	1	7	3,57	2,040
48. Trabalho duro para me sair bem nesta aula, mesmo que não goste do que estamos fazendo.	47	1	7	4,64	1,775
60. Quando o trabalho da disciplina é difícil, eu desisto ou apenas estudo as partes fáceis.	47	1	7	2,96	1,967
74. Mesmo quando os materiais da disciplina são monótonos e desinteressantes, consigo continuar trabalhando até terminar.	47	1	7	4,40	1,974
N válido (de lista)	47				

Fonte: elaborada pela autora.

Tabela 22 — Administração de esforços: aplicação final

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
37. Muitas vezes me sinto tão preguiçoso ou entediado quando estudo para esta disciplina que parei antes de terminar o que planejava fazer.	39	1	7	3,97	1,769
48. Trabalho duro para me sair bem nesta aula, mesmo que não goste do que estamos fazendo.	39	2	7	4,82	1,502
60. Quando o trabalho da disciplina é difícil, eu desisto ou apenas estudo as partes fáceis.	39	1	7	3,44	1,603
74. Mesmo quando os materiais da disciplina são monótonos e desinteressantes, consigo continuar trabalhando até terminar.	39	2	7	4,56	1,759
N válido (de lista)	39				

Fonte: elaborada pela autora.

(c) Aprendizado em pares

A aprendizagem em pares refere-se às “situações em que os pares se apoiam nos processos de aprendizado” (GOGUS, 2012, p. 2572). Nesse caso, as assertivas dessa área abordam a explicação do material a outra pessoa (34), ao trabalho em conjunto com outros estudantes a fim de finalizar as atividades da disciplina em questão (45) e a reserva de um momento para debater o material com um grupo de colegas da própria turma (50) (ver tabelas 23 e 24).

Todas as assertivas cresceram um pouco, principalmente a 50 que aumentou sua média em 1,02 na aplicação final. Com a exceção da Coreografia de Meta-Aprendizagem, as atividades oficiais e obrigatórias eram para ser realizadas em grupo, logo acreditamos que isso influenciou de alguma forma para esse aumento e consideramos como algo positivo, pois a aprendizagem em pares é muito importante para incentivar e proporcionar uma maior interação entre os dançarinos.

Tabela 23 — Aprendizado em pares: aplicação inicial

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
34. Quando estou estudando para essa disciplina, muitas vezes tento explicar o material a um colega de classe ou amigo.	47	1	7	3,72	1,919
45. Eu tento trabalhar com outros alunos desta turma para completar as tarefas da disciplina.	47	1	7	4,00	1,877
50. Quando estou estudando para essa matéria, costumo reservar um tempo para discutir o material da disciplina com um grupo de alunos da turma.	47	1	7	2,49	1,755
N válido (de lista)	47				

Fonte: elaborada pela autora.

Tabela 24 — Aprendizado em pares: aplicação final

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
34. Quando estou estudando para essa disciplina, muitas vezes tento explicar o material a um colega de classe ou amigo.	39	1	7	4,13	1,625
45. Eu tento trabalhar com outros alunos desta turma para completar as tarefas da disciplina.	39	1	7	4,31	1,809
50. Quando estou estudando para essa matéria, costumo reservar um tempo para discutir o material da disciplina com um grupo de alunos da turma.	39	1	7	3,51	1,958
N válido (de lista)	39				

Fonte: elaborada pela autora.

(d) Busca por ajuda

Saber procurar ajuda quando necessário é uma habilidade fundamental para um educando, pois

os bons alunos sabem quando não sabem algo e são capazes de identificar alguém para ajudá-los. Existe um grande número de pesquisas que indicam que a ajuda de colegas, a tutoria de colegas e a assistência individual de professores facilitam o desempenho dos alunos (PINTRICH *et al.*, 1991, p. 29, tradução nossa).

E essa área de busca por ajuda aborda justamente o trabalho em conjunto com o docente com a finalidade de compreender um conceito (assertiva 58), a identificação de colegas da turma a quem a ajuda pode ser solicitada (75) a fim de tentar compreender o material da disciplina (68) (ver tabelas 25 e 26).

Dentre as assertivas dessa área, a única com avaliação reversa é a 40 que trata da preferência por aprender o material da disciplina e realizar um trabalho sozinho, independentemente de ter dificuldade em compreendê-lo. Ela teve uma diminuição bem pequena comparada à média inicial, mas isso pode significar que alguns estudantes podem ter diminuído um pouco a vontade de fazer tudo sozinhos, por exemplo.

Em relação às demais assertivas, todas cresceram um pouco. O que pode ser algo positivo, porque o educando está ficando cada vez menos com dúvidas e está buscando um pouco mais a ajuda de um colega de turma ou do professor.

Tabela 25 — Busca por ajuda: aplicação inicial

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
40. Mesmo que tenha dificuldade em aprender o material desta disciplina, tento fazer o trabalho sozinho, sem a ajuda de ninguém.	47	1	7	4,32	2,138
58. Peço ao professor para esclarecer conceitos que não entendo bem.	47	1	7	4,62	1,917
68. Quando não consigo entender o material deste curso, peço a outro aluno desta classe que me ajude.	47	1	7	4,49	2,156
75. Tento identificar os alunos desta turma a quem posso pedir ajuda, se necessário.	47	1	7	4,66	2,139
N válido (de lista)	47				

Fonte: elaborada pela autora.

Tabela 26 — Busca por ajuda: aplicação final

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
40. Mesmo que tenha dificuldade em aprender o material desta disciplina, tento fazer o trabalho sozinho, sem a ajuda de ninguém.	39	1	7	4,28	1,791
58. Peço ao professor para esclarecer conceitos que não entendo bem.	39	1	7	4,69	1,641
68. Quando não consigo entender o material deste curso, peço a outro aluno desta classe que me ajude.	39	1	7	4,62	1,726
75. Tento identificar os alunos desta turma a quem posso pedir ajuda, se necessário.	39	1	7	4,79	1,852
N válido (de lista)	39				

Fonte: elaborada pela autora.

É interessante ver que mesmo sem ter consciência plena durante o uso de todas as estratégias analisadas nesse questionário, os estudantes se utilizaram de todas, independente também da frequência que a usavam. Então, a questão principal é como desenvolver estratégias mais apropriadas para cada dançarino.

Salvador *et al.* (2017, p. 69) informa que de acordo com

Watson *et al.* (2004) mostram que os escores médios obtidos dos constructos das seções de estratégias de aprendizagem e administração dos estudos, do questionário MSLQ estão significativamente correlacionadas ao desempenho acadêmico, uma vez que os aprendizes que possuem essas habilidades organizam melhor o seu tempo de estudo, o local para estudar de modo regular e persistem no seu esforço para aprender, além de fazer uso das mais eficazes estratégias de aprendizagem.

6.3 A COREOGRAFIA DE META-APRENDIZAGEM E SUAS RELAÇÕES COM A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Esta etapa foi realizada depois da finalização das três atividades propostas e suas respectivas Coreografias de Meta-Aprendizagem. Logo, foi aplicado o

questionários on-line, para isso nos utilizamos do *Google Forms* ou Formulários do *Google*.

6.3.1 Avaliação da Coreografia de Meta-Aprendizagem⁴⁶

Vale ressaltar que os nomes dados aos gráficos a seguir são os mesmos questionamentos, isto é, as mesmas perguntas que os educandos responderam no formulário do *Google*. Só foi adaptado o nome de Coreografia de Aprendizagem para a Coreografia de Meta-Aprendizagem.

Nesse formulário utilizamos a escala Likert de 1 a 7 com a finalidade de mensurar a frequência que uma determinada atividade era ou não realizada. Consideramos a pontuação da seguinte forma: 1 (nunca); 2 (quase nunca); 3 (raramente); 4 (ocasionalmente); 5 (às vezes); 6 (geralmente); 7 (sempre). Vale ressaltar que no formulário em questão, está escrito equivocadamente o número 1 como “discordo totalmente” e o 7 como “concordo totalmente”. No entanto, quando esse questionário foi liberado nos grupos do WhatsApp das turmas analisadas, a explicação sobre a mensuração da frequência foi adequada.

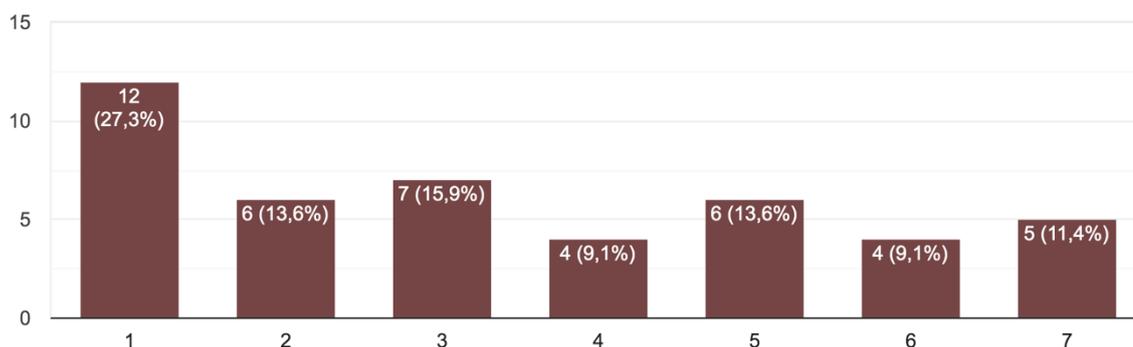
Nos gráficos nos deparamos com os dados de 44 respostas no total. E a cada cinco respostas agrupadas em quaisquer frequências (de 1 a 7) é criada uma linha por trás de cada coluna para uma melhor visualização. Em qualquer frequência (de 1 a 7) terá a informação inicialmente do quantitativo de pessoas que a selecionaram, seguida da porcentagem de tal quantitativo entre parênteses. Caso não haja o quantitativo das pessoas e a porcentagem informada seja 0%, significa que nenhum dançarino optou por tal frequência.

O primeiro e segundo gráfico referem-se à regularidade e à proximidade respectivamente. Ambas são características fundamentais para que se tenha uma qualidade de monitoramento durante a auto-observação (POLYDORO; AZZI, 2008). Contudo, podemos perceber que de acordo com os resultados foram poucos os dançarinos (11,4%) que realizaram o seu registro diário ou quase diário (9,1%), a maior parte (34,1%) registrou após o término das atividades ou bem próximo do final (18,2%), o que condiz com a entrega delas no mesmo dia estipulado para entregar as

⁴⁶ Esta parte da análise refere-se à terceira pergunta específica (qual a relação entre a coreografia de meta-aprendizagem com a autorregulação da aprendizagem).

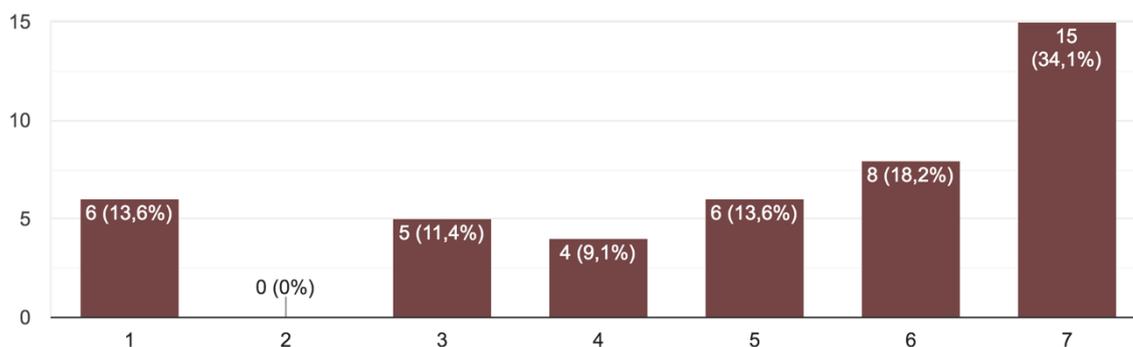
tarefas solicitadas. Isso acabou impossibilitando um *feedback* apropriado por parte do coreógrafo e como efeito minou consideravelmente as orientações que poderiam ser proporcionadas para que os dançarinos adequassem suas ações (ELLIS, 1995), seus passos de dança.

Gráfico 1 — Fiz os registros diariamente das etapas que ia elaborando ou concluindo na Coreografia de Meta-Aprendizagem



Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 2 — Fiz os registros das etapas da Coreografia de Meta-Aprendizagem depois da atividade pronta

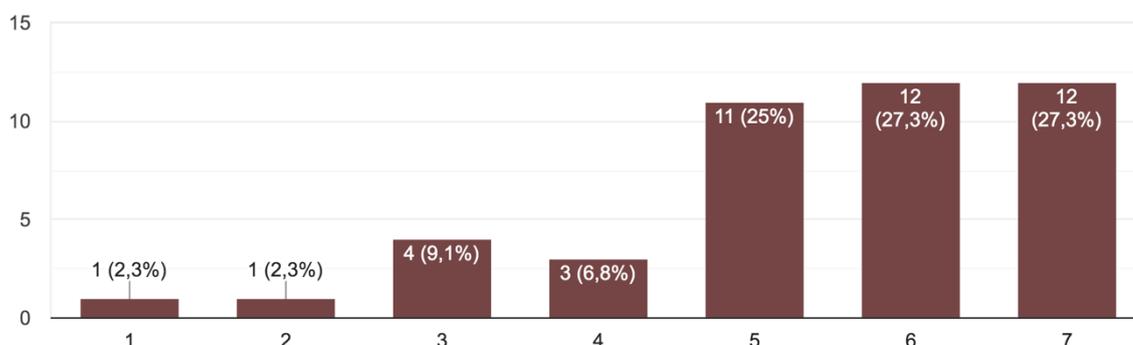


Fonte: elaborado pela autora.

O terceiro gráfico aborda o esforço empreendido pelos aprendizes com a finalidade de alcançar a meta de aprendizagem elaborada e proposta por eles próprios. Como podemos visualizar nesse gráfico a maior parte dos dançarinos marcaram as frequências mais altas, ou seja, concordam que sempre fizeram de tudo (27,3%), geralmente a realizaram (27,3%) e às vezes (25%) fizeram o que puderam para atingir essa meta. Logo, consideramos que houve um esforço considerável por parte dos educandos resultando em um engajamento e empenho na atividade mais intenso. Dessa forma, podemos pensar que a maior parte dos estudantes controlaram

adequadamente suas características volitivas (cognitivo, emocional, motivacional) (CORNO, 2008) para obter sucesso no seu percurso até a meta.

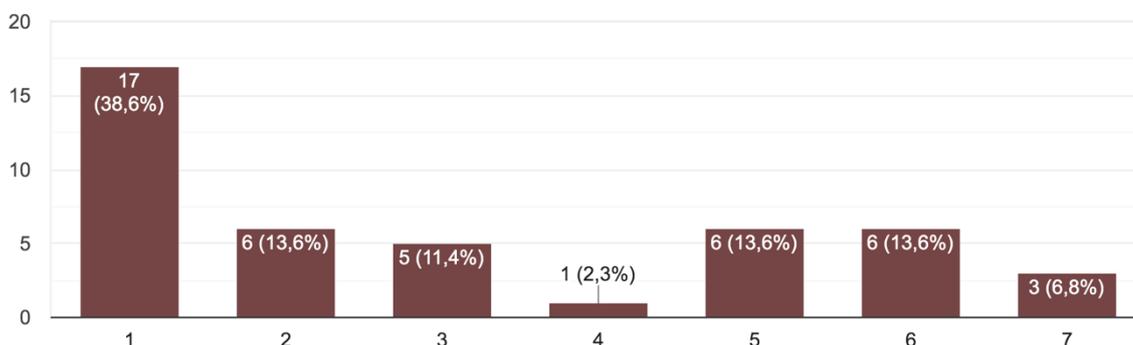
Gráfico 3 — Fiz tudo o que pude para atingir a meta a qual me propus



Fonte: elaborado pela autora.

No quarto gráfico nos deparamos com o padrão normativo de uma autoavaliação (NUNES, 2008), no qual poucos dançarinos (6,8%) realmente sempre compararam todos os seus passos com os demais, e nesta situação a maior parte (38,6%) nunca o fez. Isto pode também ser considerado como um fator positivo, pois se o indivíduo se compara com alguém que está em um nível bem mais avançado do que ele, pode gerar uma desmotivação, resultando consequentemente em um desengajamento com a atividade em questão. No entanto, para outras pessoas, essa comparação pode ser um fator motivacional.

Gráfico 4 — Comparei o meu desempenho com os dos outros enquanto preenchia a Coreografia de Meta-Aprendizagem



Fonte: elaborado pela autora.

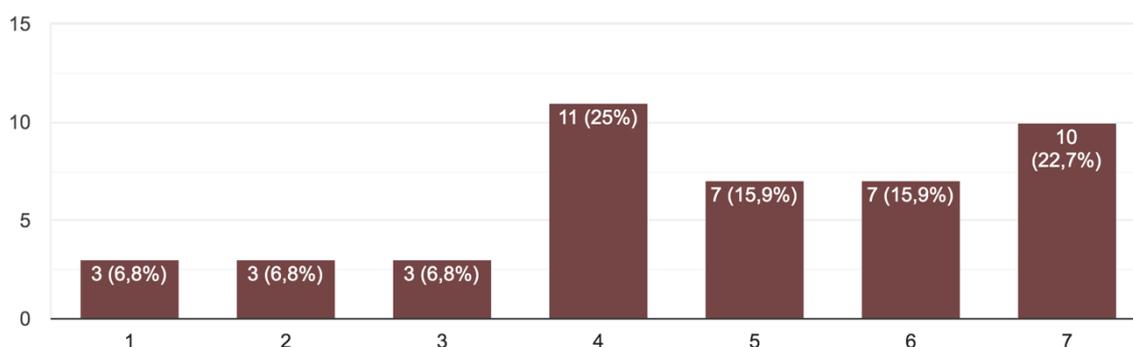
Já o quinto gráfico envolve o domínio do conhecimento da tarefa cognitiva, pois para refletir sobre o seu nível atual de desempenho ele terá que pensar sobre o já

sabe a respeito do tema em questão, o nível de dificuldade da atividade e quais estratégias poderá utilizar a fim de poder concretizá-la (NILSON, 2013), por exemplo.

Os resultados desse gráfico nos revelam uma porcentagem razoável de estudantes que sempre pensam sobre isso (22,7%), que geralmente (15,9%) e que às vezes (15,9%) o fazem. Contudo, mesmo sendo um quantitativo bem menor, consideramos preocupante saber que três estudantes nunca realizaram essa reflexão (6,8%), três quase nunca (6,8%) e outros três a fizeram raramente (6,8%).

Essa característica da antecipação é extremamente importante, pois é fundamental que o dançarino reflita sobre sua gama de elementos artísticos a fim de que possa utilizá-los adequadamente ou até expandi-los, melhorá-los. Logo, é essencial encontrar uma forma de estimular, de motivar os educandos com a finalidade de fazer com que alguns percebam sua relevância e comecem a pensar sobre isso e que os outros o façam com mais seriedade e responsabilidade para melhorar e aprofundar esse tipo de conhecimento.

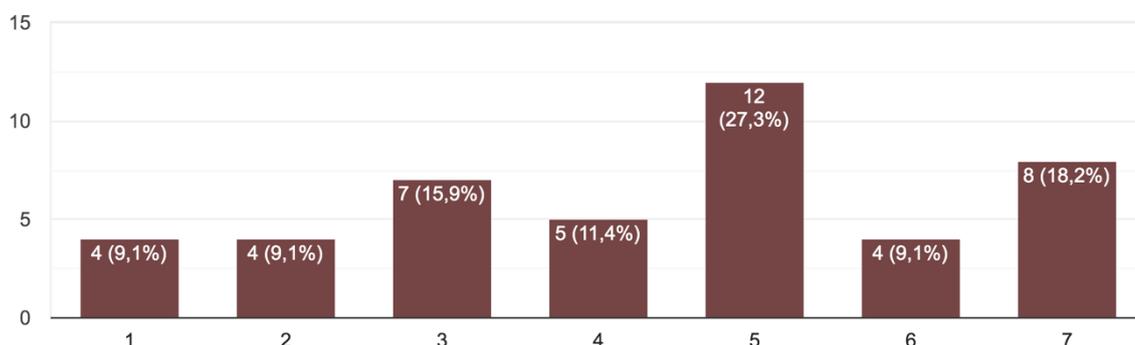
Gráfico 5 — Refleti sobre meu nível atual de desempenho para que pudesse atingir a meta proposta



Fonte: elaborado pela autora.

O sexto e sétimo gráficos abordam as propriedades da meta. No caso do gráfico 6, dependendo da dificuldade que os aprendizes tenham, o coreógrafo ou eles próprios podem dividir a atividade em diversos passos a serem seguidos a fim de terem sua autoeficácia aumentada (SCHUNK, 1990) e concretizarem a coreografia adequadamente (KANFER; KANFER, 1991). De acordo com as respostas obtidas, percebemos que somente 18,2%, ou seja, 8 pessoas se utilizaram sempre dessa estratégia e que a maioria (27,3%) só a usou às vezes.

Gráfico 6 — Dividi as atividades em diversas etapas para que pudesse concluí-las bem e com tranquilidade

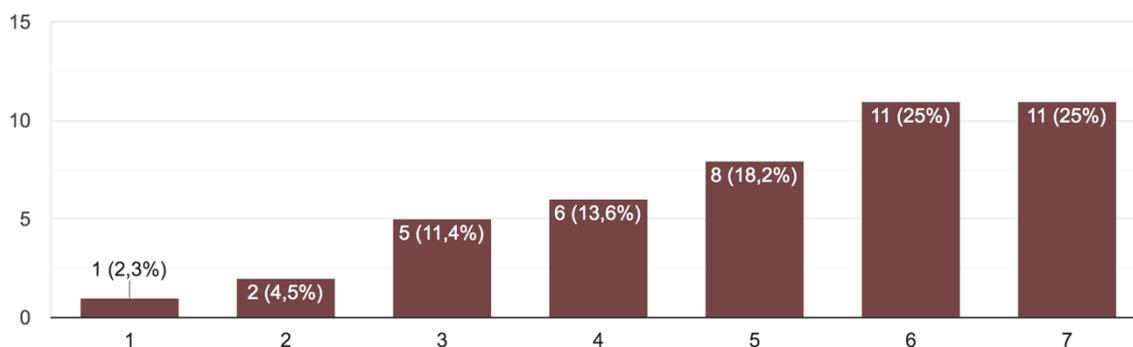


Fonte: elaborado pela autora.

Já no sétimo gráfico nos deparamos com uma alta porcentagem de educandos que geralmente (25%) e sempre (25%) realizaram as atividades em poucas etapas. Isso pode acontecer por uma questão de maior ou menor disponibilidade de tempo para realizar a tarefa, por exemplo, se porventura o aprendiz fez a atividade alguns dias antes de sua entrega, ele poderá fazer um trabalho mais superficial o que incidirá negativamente em sua aprendizagem.

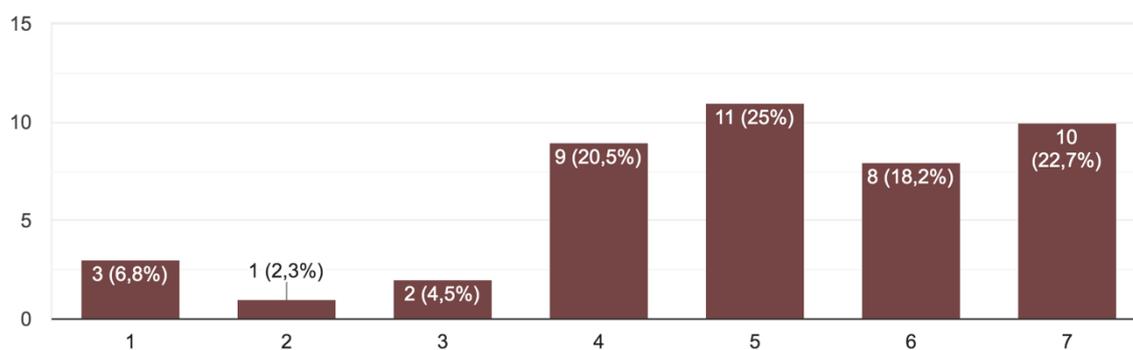
No único questionamento aberto deste questionário (Questão 18 - Vocês tiveram alguma dificuldade em compreender alguma pergunta deste questionário? Qual? Por quê?), um dos sujeitos comentou que ele só fez a atividade em poucos passos, porque “não soube muito bem elaborar as etapas” e teve “muita dificuldade nisso”. Era justamente neste exato momento que as propriedades da meta deveriam ser abordadas e orientadas pelo coreógrafo. Caso a CMA tivesse sido realizada online, como o recomendado, o docente poderia ter ficado ciente dessa dificuldade durante a colocação em cena da mesma e conseqüentemente ter efetuado um feedback apropriado nesse momento.

Por isso, o ideal é que os estudantes sejam incentivados a realizá-la espaçadamente, assim terão mais tempo para se automonitorar e concluí-la devidamente. Já que essas metas de curto prazo possibilitam que o indivíduo atinja metas maiores e mais complexas (SIMÃO; FRISON, 2013).

Gráfico 7 — Realizei as atividades em poucas etapas

Fonte: elaborado pela autora.

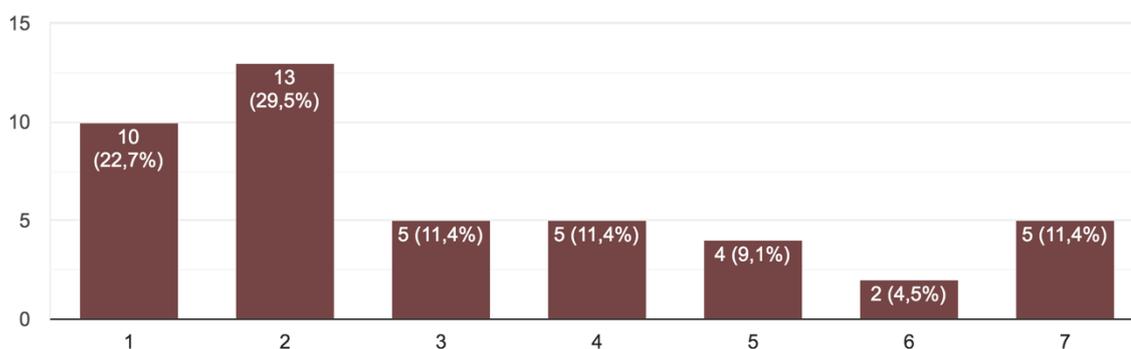
O oitavo gráfico trabalha com a participação das escolhas do aprendiz no que tange a seus objetivos para alcançar sua meta de aprendizagem (PADILHA; ZABALZA, 2015). Tal ação é de extrema relevância para que o engajamento discente ocorra mais intensamente (SHUNCK, 2012). E nesse gráfico podemos observar que boa parte dos estudantes considerou que sempre (22,7%) conseguiu realizá-las e outros que geralmente (18,2%) e às vezes (25%) o fizeram. Apenas 3 educandos (6,8%) afirmaram que nunca o fizeram, 1 (2,3%) quase nunca e 2 (4,5%) raramente concretizaram esta ação. Esses dados indicam que o resultado foi bastante positivo, pois a maior parte dos dançarinos se envolveram na dança, mas em níveis diferenciados. Em relação aos que o fizeram nunca, quase nunca ou raramente, devem ser pensadas estratégias diferentes a fim de que consigamos envolvê-los no ritmo contagiante da autorregulação da aprendizagem.

Gráfico 8 — Consegui estabelecer as minhas próprias metas de aprendizagem de acordo com o que me interessava aprender em relação aos assuntos abordados

Fonte: elaborado pela autora.

No nono gráfico nos deparamos com a motivação extrínseca por parte do indivíduo, ou seja, é uma ação de quando o outro te incentiva a fazer uma determinada atividade, por exemplo. Esta ação é denominada por retroalimentação atributiva (SCHUNK, 1983) e ela é muito importante para impulsionar o dançarino na realização de algo, além de que pode ser feita por qualquer pessoa (coreógrafo, outro dançarino, etc.). Contudo, o ideal é que os educandos não precisem serem sempre motivados por outras pessoas, porque caso isso não ocorra a todo momento terão uma enorme chance de se desengajarem rapidamente. E nesse gráfico visualizamos que 5 (11,4%) e 2 (4,5%) aprendizes informaram que sempre e geralmente sentem essa necessidade de serem motivados por outros indivíduos, logo têm essa alta probabilidade de desengajamento. No mesmo gráfico também nos é apresentado que 29,5% e 22,7% quase nunca e nunca, respectivamente, precisam disso. Assim sendo, para esses sujeitos o desengajamento é mais improvável.

Gráfico 9 — Eu preciso ser motivado por outras pessoas para fazer as atividades

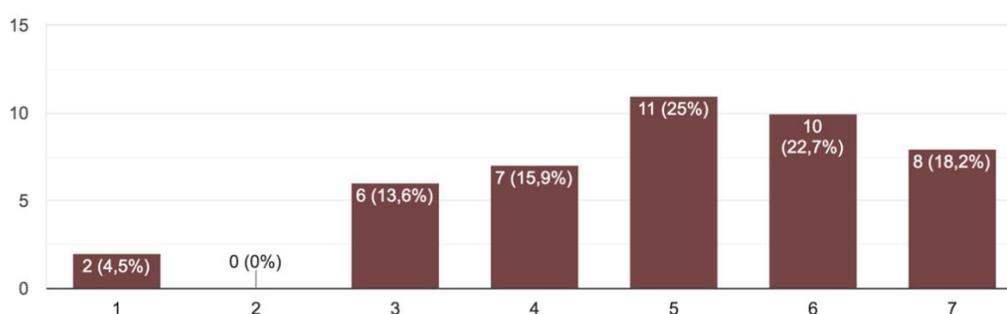


Fonte: elaborado pela autora.

No décimo gráfico nos deparamos com o autojulgamento do educando (GANDA; BORUCHOVITCH, 2018), no qual ele realiza uma autorreflexão de todo o seu movimento, da sua dança, dos seus passos (SILVA; PADILHA, 2018) a fim de verificar se a gama de elementos artísticos trabalhada foi eficiente ou não. Nesse caso 18,2%, 22,7% e 25% consideraram respectivamente que sempre, geralmente e às vezes redobram seus esforços. Isso é algo bastante positivo, porque quando paramos para refletir se aquilo deu certo ou não, podem-se verificar novas formas de melhorar esse percurso caso as estratégias iniciais não tenham dado certo ou funcionaram tão bem que o indivíduo pode até desejar a modificação de sua meta de aprendizagem para uma mais complexa, por exemplo. Nesse mesmo gráfico podemos ver que

somente 4,5%, isto é, duas pessoas nunca o fizeram. Tais casos têm forte influência da autoeficácia (POLYDORO; AZZI, 2008), porque se a pessoa acredita que é capaz de executar o que fora planejado anteriormente, ela provavelmente faria melhorias nesse percurso. Caso ela não tenha essa crença, existe uma chance maior de que não haja tais modificações, por isso é ressaltamos novamente a relevância do feedback rápido e de qualidade (ERICSSON; LEHMAN, 1996) a fim de que não haja o desengajamento estudantil.

Gráfico 10 — Quando percebo que não me dediquei o suficiente a uma atividade, redobro os meus esforços

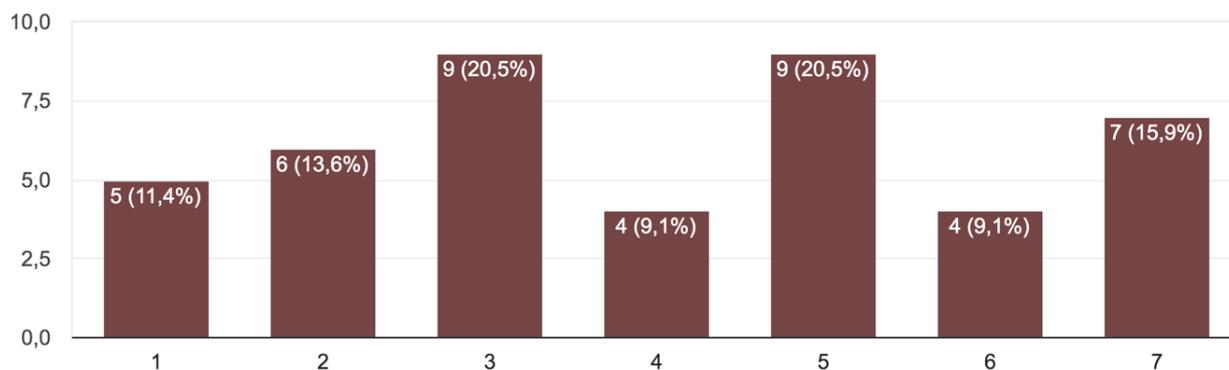


Fonte: elaborado pela autora.

No gráfico 11 nos deparamos com a análise do desempenho do indivíduo, ou seja, é o próprio dançarino que irá analisar as decisões tomadas e as definirá como eficazes ou não (MARS, 2016). Nesse caso, apenas sete pessoas (15,9%) consideraram que sempre conseguiram autoavaliar todo o seu progresso, 4 (9,1%) geralmente o fizeram e nove (20,5%) às vezes conseguiram. Além de que, cinco indivíduos (11,4%), nunca o fizeram. Consideramos que isso é um pouco preocupante, pois a autoavaliação é um dos aspectos fundamentais em todo o processo da CMA e poucas pessoas foram capazes de fazê-lo continuamente. E isso pode ocasionar uma autorreação negativa que tenha como consequência o desengajamento estudantil (GARCIA; PINTRICH, 1994). Logo, em pesquisas futuras deve ser abordado com os estudantes características ou ferramentas específicas que desenvolvam melhor a sua competência de autoavaliação.

Vale ressaltar que alguns dançarinos que não preencheram nenhuma Coreografia de Meta-Aprendizagem também responderam a esse questionário, por isso podemos ter nesses cinco indivíduos (11,4%), por exemplo, os que não conseguiram fazê-lo pelo fato de nunca terem realizado nenhuma CMA.

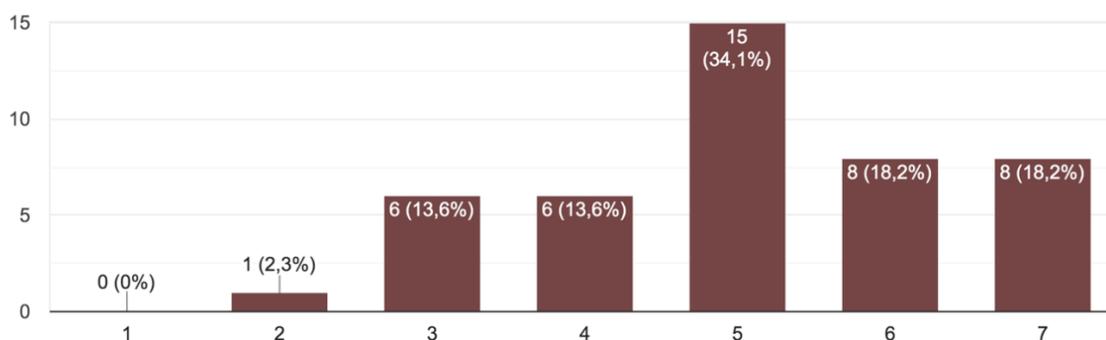
Gráfico 11 — Consegui autoavaliar todo o meu progresso durante o preenchimento da Coreografia de Meta-Aprendizagem



Fonte: elaborado pela autora.

O décimo segundo gráfico refere-se à autorreflexão sobre o fato de atingir ou não as metas de aprendizagem que o próprio dançarino se propôs. Nesse caso apenas 8 indivíduos (18,2%) respectivamente consideraram que sempre e geralmente conseguiram alcançá-las. Desta vez, ninguém afirmou que em nenhum momento nunca conseguiu atingir meta alguma. Somente uma pessoa (2,3%) declarou que quase nunca o fez. Essa autorreflexão especificamente pode influenciar positivamente ou negativamente os esforços posteriores (ZIMMERMAN, 2008) para não a concluir, para atingir a meta ou até aprofundá-la caso a tenha alcançado. Por esta razão, é fundamental a retroalimentação atributiva por parte do docente ou de outro estudante (ANDREWS; DEBUS, 1978), para que essa influência seja positiva e a retroalimentação do esforço do dançarino seja consciente e focada em melhorar seus conhecimentos e habilidades (SCHUNK, 1983) redefinindo suas metas e suas estratégias.

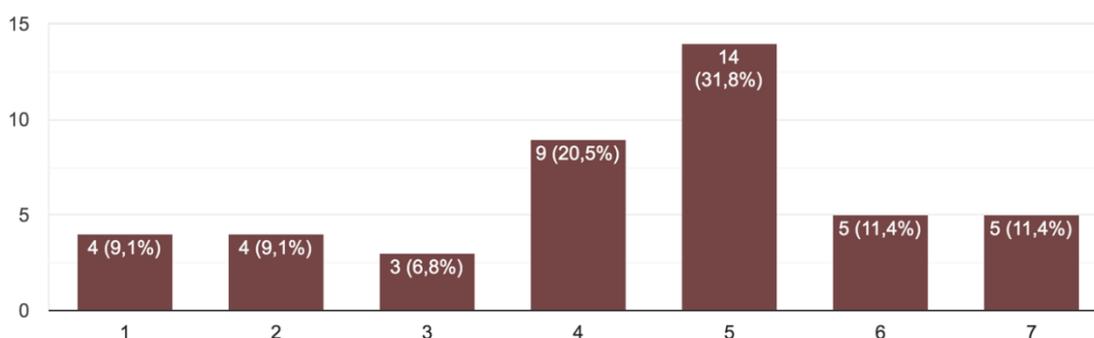
Gráfico 12 — Consegui alcançar as metas de aprendizagem propostas por mim



Fonte: elaborado pela autora.

Existem incontáveis estratégias para aprender e nesse percurso caso os dançarinos não saibam selecionar adequadamente seus passos, eles poderão se perder durante a dança. Por esta razão, é muito relevante que os educandos consigam analisar dentre as estratégias de aprendizagem existentes, as que são adequadas para a sua própria aprendizagem a fim de que possam aprender e conseqüentemente obter um melhor desempenho (CORNO, 1989). E por meio do décimo terceiro gráfico, podemos perceber que somente 5 sujeitos (11,4%) respectivamente conseguiram sempre e geralmente realizá-lo. A maior parte dos dançarinos (catorze estudantes, perfazendo 31,8% do total de participantes) apenas às vezes concretizou essa ação. E quatro pessoas (9,1%) nunca e quase a concretizaram. Diante da necessidade individual de cada educando, pode ser interessante abordar separadamente algumas estratégias de modo que ele consiga identificar com as quais ele aprende mais e possa utilizar adequadamente seu autoconhecimento e o seu conhecimento estratégico (MARTÍN; MORENO, 2011; SCHRAW, 1998; SILVA *et al.*, 2004).

Gráfico 13 — Consegui analisar dentre as estratégias de aprendizagem existentes, as que são adequadas para a minha própria aprendizagem

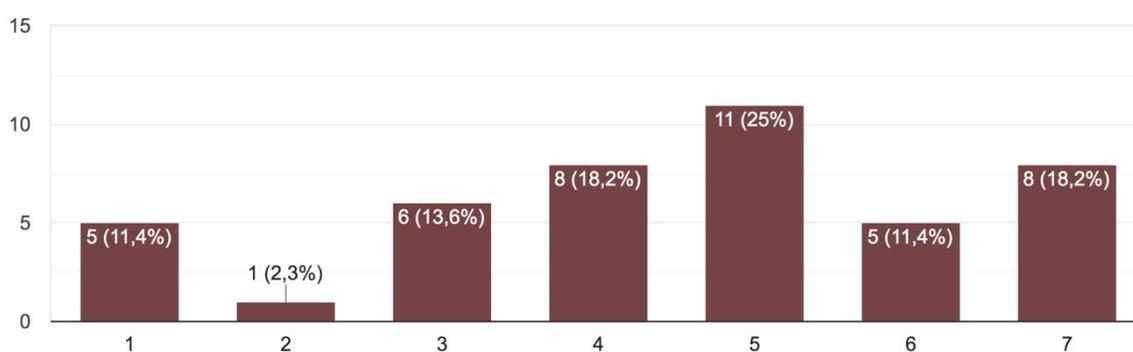


Fonte: elaborado pela autora.

O fato de conseguir analisar e identificar as estratégias que são adequadas para o indivíduo em um determinado momento (gráfico 13) é essencial para planejar de fato tais estratégias a fim de ter uma aprendizagem eficaz e significativa. Nesta etapa da antecipação é crucial também ter domínio do autoconhecimento, do conhecimento da tarefa cognitiva e do conhecimento estratégico (MARTÍN; MORENO, 2011; SCHRAW, 1998; SILVA *et al.*, 2004). Diante disso, no décimo quarto gráfico podemos ver que somente oito sujeitos (18,2%) conseguiram sempre e 5 (11,4%) quase sempre realizar esse planejamento apropriado, ou seja, eles conseguiram

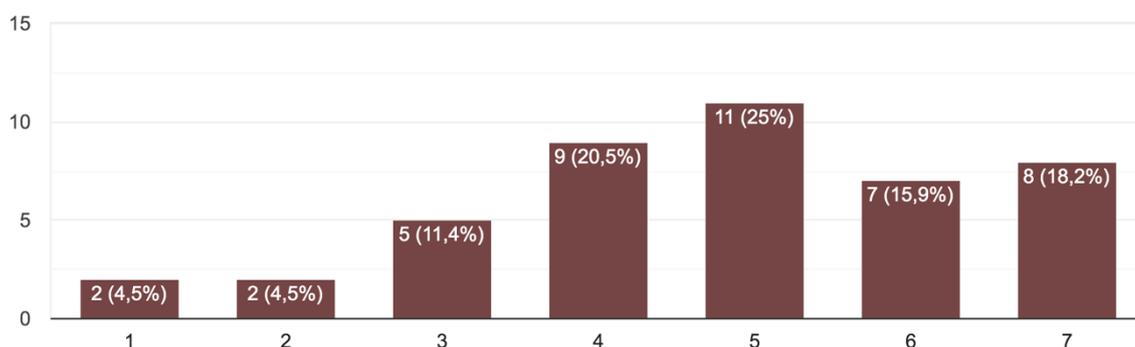
controlar adequadamente essas características. A maior parte (11 aprendizes, isto é, 25%), às vezes o fez. Poucas pessoas nunca (5, referente à 11,4%) e quase nunca (1, equivalente a 2,3%) conseguiram concretizar esse planejamento. Logo, acreditamos que esse planejamento estratégico deve ser acompanhado pelo docente a fim de realizar um feedback rápido e eficaz (ELLIS, 1995) para fazer com que seus dançarinos adequem sua sequência musical (diferentes modos de abordar os conteúdos dentro ou fora de sala de aula).

Gráfico 14 — Consegui planejar estratégias de aprendizagem adequadas



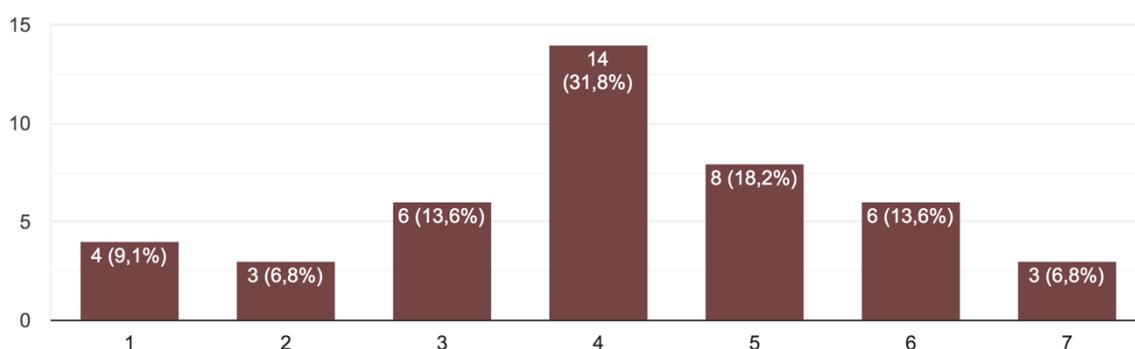
Fonte: elaborado pela autora.

Já o décimo quinto gráfico aborda a colocação em cena, e nela é crucial o controle do tempo, do nível de esforço que deverá ser empregado, do conhecimento da tarefa (SILVA *et al.*, 2004 apud SIMÃO; FRISON, 2013), do controle cognitivo, emocional e motivacional (CORNO, 2008) com a finalidade de colocar todo o planejamento em prática. Diante disso, no décimo quarto gráfico podemos ver que somente oito sujeitos (18,2%) consideraram que sempre e sete (15,9%) quase sempre conseguem realizar esse planejamento apropriado, ou seja, eles lograram controlar adequadamente essas características. Poucas pessoas nunca (5, referente à 11,4%) e quase nunca (1, equivalente a 2,3%) conseguiram executar esse planejamento como o esperado inicialmente. Dependendo da dificuldade encontrada nesse percurso é fundamental a intervenção docente nessas propriedades da meta (KANFER; KANFER, 1991) a fim de que possa auxiliar os educandos com a propósito de execução do planejamento inicial ou adaptação do mesmo para que eles continuem engajados.

Gráfico 15 — Consegui executar as estratégias de aprendizagem propostas

Fonte: elaborado pela autora.

O décimo sexto gráfico aborda uma auto-observação consciente, isto é, um monitoramento do desempenho (GANDA; BORUCHOVITCH, 2018) nas estratégias de aprendizagem proposta a fim de verificar se elas estão sendo eficazes ou não, para isso o autorregistro na CMA é essencial. Entretanto, apuramos nesse gráfico que a maior parte dos estudantes (14, equivalente a 31,8%) ocasionalmente efetuaram esse monitoramento, e só três aprendizes sempre o fizeram. Um dos principais objetivos da Coreografia de Meta-Aprendizagem é justamente realizar a auto-observação consciente desse desempenho, então em futuras pesquisas podem ser trabalhadas formas diferentes de monitoramento a fim de ter uma adesão maior por parte dos aprendizes.

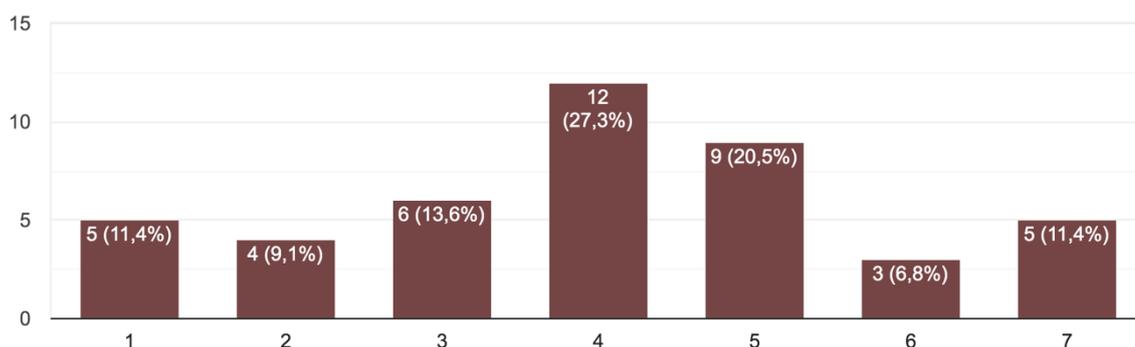
Gráfico 16 — Consegui supervisionar as estratégias de aprendizagem propostas

Fonte: elaborado pela autora.

Tal monitoramento vai influenciar diretamente na modificação ou adequação das estratégias selecionadas e propostas pelo próprio educando. No décimo sétimo

gráfico, podemos visualizar que independente da frequência que eles modificaram as estratégias, a maioria dos dançarinos (88,6%) reconheceu que foi necessária essa adequação em algum momento, contudo em quase nenhuma Coreografia de Meta-Aprendizagem consta o autorregistro dessas modificações. Então, isso nos faz refletir sobre novas formas de fazer esses autorregistros.

Gráfico 17 — Precisei modificar/adequar as estratégias de aprendizagem propostas



Fonte: elaborado pela autora.

A última pergunta (décimo oitavo questionamento) desse formulário foi esta: Vocês tiveram alguma dificuldade em compreender alguma pergunta deste questionário? Qual? Por quê?

Ela foi aplicada a fim de que pudéssemos identificar as dificuldades enfrentadas pelos educandos para responder adequadamente esse formulário, dessa forma, de acordo com as análises das respostas, elas também possibilitariam uma melhora do mesmo para aplicação futura. E ao nos depararmos com os comentários realizados, percebemos que na sétima questão (Realizei as atividades em poucas etapas) um dos estudantes fez um breve comentário sobre ela, mas foi para complementar uma informação e não para criticá-la. Tal informação foi adicionada à análise do sétimo gráfico.

A única dificuldade encontrada foi na questão 16 (Conseguir supervisionar as estratégias de aprendizagem propostas), por um único educando que não a achou clara e objetiva o suficiente. Este comentário será levado em consideração para a reestruturação destas perguntas e sua utilização em uma próxima aplicação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi iniciada por causa das barreiras, das dificuldades que ainda encontramos no contexto educacional na tentativa de fazer com que a docência tradicional e a discência passiva se transformem em um processo de ensino e de aprendizagem significativo com papéis inovadores tanto para o coreógrafo quanto para o dançarino. E justamente por isso, escolhemos trabalhar com a Coreografia Didática, pois ela considera que o docente focará em uma aprendizagem ativa para um educando consciente do percurso percorrido para sua própria aprendizagem. Nesse construto teórico, o coreógrafo elabora estratégias visando o que ele almeja que o dançarino realmente aprenda como um indivíduo ativo. Segundo Simão e Frison (2013, p. 6) “é essencial colocar o aprendente perante o desafio de assumir efetivamente um papel ativo, motivado e esforçado ao longo da aprendizagem”.

Diante disso, nos questionamos sobre como desenvolver no estudante essa conscientização da sua aprendizagem e decidimos trabalhar com a aprendizagem autorregulada, porque é considerada como um processo consciente das ações, sentimentos e pensamentos em prol de uma meta de aprendizagem pessoal (ZIMMERMAN, 2010). Isso nos fez refletir mais e nosso questionamento se tornou mais complexo ao quisermos encontrar uma forma prática e didática em desenvolver uma conscientização significativa e autorregulada da aprendizagem do dançarino.

Assim sendo, resolvemos trabalhar com o modelo de Coreografia de Meta-Aprendizagem desenvolvido originalmente por Padilha e Zabalza (2015) que ao ser analisado, identificamos que ele se referia ao sexto modelo base, denominado por “uso de estratégias de aprendizagem” estipulado originalmente por Oser e Patry (1990).

Diante desse modelo, dos construtos teóricos e dos questionamentos anteriores, o objetivo geral desta tese foi: como influenciam os componentes autorreguladores das coreografias de aprendizagem nos distintos modelos de coreografias didáticas? E como perguntas específicas: (1) quais modelos coreográficos foram aplicados e como influenciaram a CMA?; (2) quais as estratégias de autorregulação da aprendizagem dos educandos e como permaneceu a frequência de uso de tais estratégias depois do preenchimento da CMA?; (3) qual a relação entre a coreografia de meta-aprendizagem com a autorregulação da aprendizagem?

Antes de iniciar a análise todo o construto teórico da CMA teve que ser elaborado, construído. Além da Coreografia Didática, este modelo também foi fundamentado em outro construto teórico, o da autorregulação da aprendizagem. Em relação à CD, trilhamos um caminho no qual conseguimos aprofundar algumas de suas características o que nos permitiu analisar sua evolução desde 1990. E a partir disso, elaboramos uma representação que consideramos mais apropriada para retratar o processo cíclico da Coreografia Didática que agora reflete a influência recebida por cada componente em todas as etapas coreográficas.

No que concerne à aprendizagem autorregulada, por causa do tempo limitado selecionamos apenas algumas perspectivas teóricas para serem abordadas nesta tese (operante, sociocognitiva, processamento da informação e a construtivista). Faltaram, por exemplo, a perspectiva fenomenológica, a volitiva⁴⁷, a sócio-histórica. Logo, seria interessante abordar em pesquisas futuras tais perspectivas a fim de analisar a relação da CMA com algumas de suas características.

Por fim, chegamos à Coreografia de Meta-Aprendizagem, “modelo que auxilia na organização sistemática do percurso individualizado de aprendizagem do discente” (SILVA, 2019), mas para que isso realmente aconteça é necessário um planejamento específico por parte do discente. Segundo Baeriswyl (2008, p. 13, tradução nossa), “esse planejamento [...] deve ser reconhecido pelo aluno como um princípio”, para “que cada estudante entenda sua aprendizagem como um ato planejado e assuma a responsabilidade necessária para isso”.

No que se refere à primeira pergunta específica (quais modelos coreográficos foram aplicados e como influenciaram a CMA?), selecionamos somente algumas CMA que foram analisadas, e como critério de exclusão suprimimos as que foram preenchidas incorretamente e outras coreografias que foram simplificadas pelos educandos, ao ponto de criarem seus próprios modelos se utilizando das características principais da CMA. Esses dados coletados, mesmo excluídos da tese, são considerados como relevantes, por isso há a pretensão de que eles sejam analisados posteriormente, pois podem apresentar informações importantes que possam vir a ser utilizadas na própria flexibilização da CMA em modificações e melhorias futuras.

⁴⁷ Esta foi abordada somente como uma característica inserida em outra perspectiva teórica. Contudo, ela é tão complexa que existe uma linha investigativa apenas sobre ela.

Durante o percurso de preenchimento da Coreografia de Meta-Aprendizagem era esperada uma interação intensa entre docente e discentes, por meio desse modelo a fim de que as dúvidas, por exemplo, dependendo da situação pudessem ser resolvidas instantaneamente ou direcionadas a uma abordagem mais detalhada. Acontecendo, então, uma conscientização do que seria necessário para sua própria aprendizagem. Podendo, assim, proporcionar uma maior chance de envolver o aprendiz. No entanto, como não houve o compartilhamento síncrono da CMA com o docente, esta ação praticamente ficou impossibilitada. Os poucos estudantes que chegaram a tirar alguma dúvida com o professor, o fizeram rapidamente e durante a aula presencial e pelo WhatsApp. Isso nos leva a refletir que um novo meio de interação é extremamente necessário e deve ser pensado e aplicado à CMA futuramente.

Ainda envolvendo essa primeira pergunta específica, nossa hipótese era de que uma coreografia didática fechada ou estruturada proporcionaria aos discentes mais possibilidades de construir uma coreografia de meta-aprendizagem simples; já a semiaberta que foi mais flexível, os levaria a realizar uma CMA mais complexa; e a aberta, os possibilitaria mais a elaboração de uma CMA complexa. Porém, ao realizarmos nossa análise percebemos que mesmo uma coreografia didática fechada não os restringiu a elaborar apenas uma CMA simples. Como também as duas atividades posteriores, não os condicionou a realizar sempre uma CMA complexa. Além disso, tiveram coreografias que em alguns tópicos (roteiro, meta de aprendizagem, por exemplo) os dançarinos fizeram um registro complexo e em outras partes (tendo como exemplo a sequência de aprendizagem) foram mais simples. Isso demonstra que o que acabou influenciando mais foram os aspectos autorreguladores, como por exemplo, a gestão do tempo, o controle volitivo (cognitivo, emocional, comportamental), o repertório, entre outros.

E no que se refere à coreografia aberta, por ser uma atividade totalmente livre, pensávamos que teríamos produções muito diferentes umas das outras, porém os estudantes elaboraram apenas gêneros textuais escritos, acadêmicos e relativamente simples, por exemplo, relatórios (este foi o mais utilizado), roteiros turísticos (gênero trabalhado na disciplina em questão). Somente um estudante produziu um artigo e outro um projeto de pesquisa. Isso nos fez refletir se eles se limitaram meramente aos gêneros trabalhados nessa e em outras disciplinas ministradas no primeiro período da

graduação em Gestão em Turismo ou se eles realmente não tinham conhecimento ou domínio de outros gêneros. Logo, se faz necessário, em pesquisas futuras, trabalhar com diversos gêneros e com variadas estratégias de aprendizagem a fim de que eles possam selecionar e utilizar as mais adequadas para si. E somente depois desse processo interventivo, realizar a aplicação da Coreografia de Meta-Aprendizagem no decorrer das aulas, mas não necessariamente em cada aula ou atividade para que isso não se torne, de certa forma, algo cansativo para os educandos.

Com relação à segunda pergunta específica (quais as estratégias de autorregulação da aprendizagem dos educandos e como permaneceu a frequência de uso de tais estratégias depois do preenchimento da CMA?), percebemos que os dançarinos se utilizaram mesmo que inconscientemente de uma ampla gama de estratégias de autorregulação da aprendizagem. Dependendo da estratégia, alguns a usavam com mais ou menos frequência. E isso é muito importante para uma possível adequação das ações, por exemplo.

Compreendemos também que todas as seções e áreas abordadas do questionário *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* tratam de estratégias extremamente relevantes para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz e de sua habilidade autorreguladora. Dependendo da assertiva houve um aumento ou diminuição da frequência de uso, por exemplo, todas as assertivas do pensamento crítico tiveram um leve aumento de suas respectivas médias, porém para se ter resultados que sejam considerados realmente significativos propomos que em pesquisas futuras cada seção ou cada área seja abordada especificamente em grupos diferenciados (fundamental II, ensino médio, ensino superior) e aplicada por um tempo maior do que apenas uma segunda unidade. Esse processo deve ser contínuo, então, provavelmente, nesses casos teremos um aumento ou diminuição mais significativo da média no âmbito de uma pesquisa quantitativa.

A seção de motivação da MSLQ não foi analisada nesta tese, no entanto pretendemos analisar os seus dados futuramente. Pois, o controle motivacional é essencial para manter os dançarinos engajados dentro e fora da sala de aula.

No que concerne à terceira pergunta específica (qual a relação entre a coreografia de meta-aprendizagem com a autorregulação da aprendizagem?), analisamos as respostas do formulário de Avaliação da Coreografia de Meta-Aprendizagem e notamos que a maior parte dos educandos fez o seu registro depois

de finalizar as atividades. Um dos pontos principais é que a CMA foi elaborada justamente para que houvesse uma interação e mediação durante a realização de quaisquer atividades, então ela acabou por não cumprir em si esse propósito. Logo, como foi dito anteriormente, devemos refletir melhor novas estratégias para aplicações em pesquisas futuras a fim de que essa incidência seja menor ou inexistente.

Também foi identificado que boa parte dos estudantes refletiram sobre o seu nível atual de desempenho para que pudessem atingir uma meta. A questão é como o fazem e se o fazem adequadamente, por isso é importante que o docente realize o acompanhamento da CMA de cada um a fim de realizar o feedback apropriado e incentivá-los a melhorar esse autojulgamento, a auto-observação.

O questionário como meio de coleta de dados tem seus limites, pois não nos permite uma contextualização exata do que realmente influenciou ou condicionou o estudante àquela resposta. Cabendo, então, ao pesquisador tentar realizar essas conexões. A aplicação do MSLQ e do formulário de Avaliação da Coreografia de Meta-Aprendizagem nos deram diversas respostas, contudo também nos proporcionaram mais questionamentos a serem investigados em pesquisas futuras.

Concluimos que por meio do preenchimento da Coreografia de Meta-Aprendizagem, os educandos se tornaram mais conscientes dos seus processos de aprendizagem. Porém, esse modelo coreográfico pode e deve se tornar mais flexível a fim de abarcar as diferentes formas de aprender, de organizar e monitorar essa aprendizagem, pois “a mente humana é muito flexível e não requer uma sequência estritamente seguida de etapas de aprendizagem para aprender com sucesso” (BAERISWYL, 2008, p. 13, tradução nossa). A pretensão futura é elaborar modelos fixos para cada estilo de aprendizagem e desenvolver também um modelo totalmente adaptável pelo próprio dançarino.

Como esta tese é de caráter exploratório, ela está aberta a construção de novas danças, de novos ritmos e de novas coreografias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, Catalina M.; GALLEGO, Domingo J.; HONEY, Peter. **Los estilos de aprendizaje**: procedimientos de diagnóstico y mejora. 7. ed. Bilbao: Mensajero, 2007.

AMERICAN ASSOCIATION OF COLLEGES AND UNIVERSITIES. **College learning for the new global century**. Washington, DC: American Association of Colleges and Universities, 2007.

_____. **Greater expectations**: a new vision for learning as a nation goes to college. Washington, DC: American Association of Colleges and Universities, 2002.

AMES, C. Classroom: Goals, structures, and student motivation. **Journal of Educational Psychology**, [s. l.], v. 84, p. 261-271, 1992.

ANDREWS, G. R.; DEBUS, R. L. Persistence and the causal perception of failure: Modifying cognitive attributions. **Journal of Educational Psychology**, [s. l.], v. 70, p. 154-166, 1978.

BAERISWYL, F. New Choreographies of Teaching in Higher Education. *In*: CÉRDA, F. F; MARCH, A. F; MARCH, J. M. M. **Enseñar y aprender en la universidad del siglo XXI**: propuestas y condiciones — Actas del V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. Valencia: ICE Universidad Politécnica de Valencia, 2008, p. 27-53.

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

_____. Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms. *In*: DIENSTIBIER, R. A (Org.). **Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives on motivation**. Lincoln: University of Nebraska Press, 1991, p. 69-164.

_____. **Social foundations of thought and action**: a social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.

BANDURA, Albert; SCHUNK, D. H. Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, [s. l.], v. 41, p. 586-598, 1981.

BANDURA, Albert; ADAMS, Nancy E. Analysis of Self-Efficacy Theory of Behavioral Change. **Cognitive Therapy and Research**, [s. l.], v 1, n. 4, p. 287-310, 1977. Disponível em: <http://www.uky.edu/~eushe2/BanduraPubs/Bandura1977CTR-Adams.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2018.

BANDURA, Albert; CERVONE, Daniel. Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation. **Organizational behavior and human decision processes**, [s. l.], v. 38, n. 1, p. 92-113, 1986.

BARBIERO, D. R. **Entre o presencial e o virtual**: movimentos em direção a novos saberes da docência superior. 2013. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

BARBOZA, Maria das Graças Auxiliadora Fidelis. **A aula universitária**: figurações das coreografias de ensino. 2012. 377 p. Tese (Doutorado em Educação: Especialidade em Formação de Professores) — Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012

BEHRENS, Maria Aparecida. Projetos de Aprendizagem Colaborativa num Paradigma Emergente. *In*: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000.

BELFIORE, P. J.; HORNYAK, R. S. Operant theory and application to self-monitoring in adolescents. *In*: SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, Barry J. (Org.). **Self-regulated learning**: from teaching to self-reflective practice. Nueva York: Guilford Press, 1998. p. 184-202.

BOZELLI, F.C.; R. NARDI. Interpretações sobre o conceito de metáforas e analogias presentes em licenciandos de física. *In*: VII Congreso Enseñanza de las ciencias, 2005, Barcelona, **Enseñanza de las ciencias**: número extra, VII Congreso, Barcelona, 2005, p.1-5. Disponível em: https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2005nEXTRA/edlc_a2005nEXTRAp150intsob.pdf. Acesso em: 18 jul. 2017.

BUTLER, D. L.; WINNE, P. H. Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis. **Review of Educational Research**, [s. l.], v. 65, p. 245-281, 1995.

CAMARGO, Arnilda de Paula; FERNANDES, Walter Almeida. A importância da organização do material didático e do ambiente, para o bom desenvolvimento do aprendiz. **Revista Anápolis Digital**, Anápolis, v. 9, n. 2, p. 1-10, 2019. Disponível em: <http://portaleducacao.anapolis.go.gov.br/revistaanapolisdigital/wp-content/uploads/vol9/09.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2020.

CHURCHES, Andrew. **Bloom's digital taxonomy**. 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/30868755/Andrew_Churches_-_Blooms_Digital_Taxonomy.pdf. Acesso em: 25 set. 2019.

COMUNIDADES EUROPEAS. Competencias clave para el aprendizaje permanente: un marco de referencia europeo. Anexo de una Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, 18 de diciembre de 2006. **Diario Oficial de la Unión Europea**: Bruselas, dic. 2006. Disponível em:

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_es.pdf.

Acesso em: 20 mar. 2018.

COOPER, J. O.; HERON, T.E.; HEWARD, W.L. **Applied behavior analysis**. New York: Macmillan, 1987.

CORNO, Lyn. Self-regulated learning: a volitional analysis. *In*: ZIMMERMAN, Barry J.; SCHUNK, D.H. (Org.). **Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice**. New York: Springer-Verlag, 1989, p. 111-141.

_____. Volitional aspects of self-regulated learning. *In*: ZIMMERMAN, Barry J.; SCHUNK, D. H. (Org.). **Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives 2**. ed. New York: Taylor & Francis e-Library, 2008, p. 145-178. *Livro digital*.

CORRÊA, Juliane. Novas tecnologias da informação e da comunicação: novas estratégias de ensino/aprendizagem. *In*: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CUNHA, Inês Nobre da. **Tempo de estudo autónomo e autorregulação da aprendizagem: uma outra forma de pensar o processo de ensinar e de aprender**. 2017. 208 p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/8386?locale=en>. Acesso em: 15 nov. 2019.

DAVILA, Victor Hugo Lachos. **Estatística Descritiva**. 2007. 60 slides. Disponível em: <https://www.ime.unicamp.br/~hlachos/estdescr1.pdf>. Acesso em: 12 maio 2020.

DECORTE, E.; GREER, B.; VERSCHAFFEL, L. Mathematics learning and teaching. *In*: BERLINER, D.; CALFEE, R. (Org.). **Handbook of Educational Psychology**. New York: Macmillan, 1996. p. 491-549.

DIPUTACIÓN DE SEGOVIA. Actividades de mantenimiento y entrenamiento de funciones cognitivas y de los hábitos de autonomía personal. *In*: **Auxiliar de centros asistenciales**. Diputación de Segovia. 3. ed. Madrid: Publicep, 2016.

ECCLES, J. et al. Development during adolescence: The impact of stageenvironment fit on young adolescents' experiences in schools and families. **American Psychologist**, [s. l.], v. 48, p. 90-101, 1993.

ELLIOT, A. J.; CHURCH, M. A. A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, [s. l.], v. 72, n. 1, p. 218-232, 1997.

ELLIS, D. **The role of discrimination accuracy in self-monitoring of dialect acquisition**. Paper presented at a meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA. apr. 1995.

ELSÄSSER, Traugott. **Choreographie unterrichtlichen Lernens als Konzeptionsansatz für eine Berufsfelddidaktik**. Bern: Schweizerisches Institut für Berufspädagogik, 2000.

ERICSSON, A. K, LEHMAN, A. C. Expert and exceptional performance: Evidence of maximal adaptation to task constraints. **Annual Review of Psychology**, [s. l.], v. 47, p. 273-305, 1996.

FACIONE, Peter A. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction — Executive summary: The Delphi Report. Oakland: The California Academic Press; American Philosophical Association, 1990.. Disponível em: <https://www.qcc.cuny.edu/SocialSciences/ppecorino/CT-Expert-Report.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

FARIA, P. M. **Revisão sistemática da literatura: contributo para um novo paradigma investigativo**. Santo Tirso, Portugal: Ed. WhiteBooks, 2016. *Livro digital*.

FARNHAM-DIGGORY, S. **Cognitive processes in education**. 2. ed. New York: HarperCollins, 1992.

FIELD, Andy. **Descobrimos a estatística usando o SPSS**. Tradução Lorí Viali. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLAVELL, J. H. Metacognitive aspects of problem solving. *In: RESNICK, L. B. (Org.). The nature of intelligence*. Hillsdale, NY: Erlbaum, 1976. p. 231-235.

FOWLER, S. A. Peer monitoring and self-monitoring: alternatives to traditional teacher management. **Exceptional Children**, [s. l.], v. 52, p. 573–581, 1986.

FRADE, Ricardo. 8 Sequências de progressões de acordes para compositores. **Academia Musical**, 2015. Disponível em: <https://www.academiamusical.com.pt/tutoriais/composicao-musical/8-sequencias-de-progressoes-de-acordes-para-compositores/>. Acesso em: 27 set. 2019.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **LOGEION: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p.57-73, set. 2019/fev. 2020. Disponível em: <http://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835/4187>. Acesso em: 25 jul. 2019.

GANDA, Danielle Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psic. da Ed.**, São Paulo, v.

46, p. 71-80, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n46/n46a08.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

GARCIA, T.; Pintrich, P. R. Regulating motivation and cognition in the classroom: the role of self-schemas and self-regulatory strategies. *In*: SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. (Org.). **Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and educational applications**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1994.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GITOMER, D. H.; GLASER, R. If you don't know it work on it: Knowledge, self-regulation and instruction. *In*: SNOW, R. E.; FARR, M. J. (Org.). **Aptitude, learning, and instruction**. 3. ed. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987. p. 301-325.

GOGUS, Aytac. Aprendizagem e Avaliação por Pares. *In*: SEEL, Norbert M. (Org.) **Encyclopedia of the Sciences of Learning**. Boston: Springer, 2012. Disponível em: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-1-4419-1428-6_146#howtocite. Acesso em: 20 jul. 2020.

GOMES, Maria Aparecida Mezzalira; BORUCHOVITCH, Evely. 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, Maria Aparecida Mezzalira; BORUCHOVITCH, Evely. **Aprendizagem autorregulada: como promovê-la no contexto educativo?**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. *Livro digital*.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis Guerra. **Manual de pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Grupo Ânima Educação, 2014.

GUIGUERE, Miriam. **Dança moderna: fundamentos e técnicas**. Baueri, SP: Manole, 2016.

GUIMARÃES, Ângelo de Moura; DIAS, Reinildes. Ambientes de aprendizagem: reengenharia da sala de aula. *In*: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GUSMÃO, Pablo da Silva. A aprendizagem autorregulada da percepção musical no ensino superior: uma pesquisa exploratória. **Opus**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 121-140, dez. 2011. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/download/204/182>. Acesso em: 05 fev. 2019.

HARTER, S. Causes, correlates and the functional role of global self-worth: A lifespan perspective. *In*: STERNBERG, R.; KOLLIGIAN J. (Org.). **Competence considered**. New Haven, CT: Yale University Press, 1990, p. 67-98.

HENDERSON, R. W.; CUNNINGHAM, L. Creating interactive sociocultural environments for self-regulated learning. *In*: SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, Barry J. (Org.). **Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994, p. 255-28.

JOHNSON-LAIRD, P. D. **The computer and the mind**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1988.

JONNAERT, Philippe; BORGHT, Cécile Vander. **Criar condições para aprender: o socioconstrutivismo na formação de professores**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

KANFER, R.; KANFER, F. H. Goals and self-regulation: Applications of theory to work settings. *In*: MAEHR, M. L.; PINTRICH, P. R. (Org.), **Advances in motivation and achievement**. 7. ed. Greenwich, CT: JAI Press, 1991. p. 287-326.

KAROLY, Paul; KANFER, Frederick H. **Self-Management and Behavior Change: From Theory to Practice**. USA: Pergamon Press, 1982.

KITCHENHAM, Barbara. **Procedures for performing systematic reviews**. Keele: Keele University Technical Report, 2004. Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~aldo.vw/kitchenham.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2018.

KRATHWOHL, David R. A revision of bloom's taxonomy: an overview. **Theory into Practice**, [s. l.], v. 41, n. 4, p. 212-218, 2002. Disponível em: <https://www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

KUH, George D.; HU, S. The Effects of Student Faculty Interaction in the 1990s. **Review of Higher Education**, [s. l.], v. 24, n. 3, p. 309-332, 2001.

KUHL, J. Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Selfregulatory processes and action versus state orientation. *In*: KUHL J.; BECKMANN, J. (Org.), **Action control: From cognition to behavior**. West Berlin: Springer-Verlag, 1985. p. 101-128.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAN, W. Y. Teaching self-monitoring skills in statistics. *In*: SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, Barry J. (Org.). **Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice**. Nueva York: Guilford Press, 1998. p. 86-105.

LAVE, J. The practice of learning. *In*: CHAIKLIN, S.; LAVE, J. (Org.). **Understanding practice: perspectives on activity and context**. New York: Cambridge University Press, 1993. p. 3-32.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEE, C.; TINDAL, G.A. Self-recording and goal setting: Effects on on-task and math productivity of low-achieving Korean elementary school students. **Journal of Behavioral Education**, [s. l.], v. 4, p. 459-479, 1994.

LEMOS, Luciana de Lima. **Coreografias didáticas on-line no ensino superior: possibilidades de colaboração, pesquisa e autoria utilizando interfaces da web 2.0**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPE_de21547e27144bfd998b827194d64446. Acesso em: 14 nov. 2017.

LOCKE, E. A.; LATHAM, G. P. **A theory of goal setting and task performance**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1990.

LOUPPE, Laurence. **Poética da Dança Contemporânea**. Tradução de Rute Costa. Orfeu Negro, 2012.

MACE, F. C.; BELFIORE, P. J.; HUTCHINSON, J. M. Operant theory and research on self-regulation. *In*: ZIMMERMAN, Barry J.; SCHUNK, D. H. (Org.). **Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives**. 2. ed. New York: Taylor & Francis e-Library, 2008. p. 37-62. *Livro digital*.

MACE, F. C.; KRATOCHWILL, T. R. Self-monitoring: Applications and issues. *In*: WITT, J.; ELLIOTT, S.; GRESHAM, F. (Org.). **Handbook of behavior therapy in education**. Nueva York: Pergamon, 1988. p. 489- 502.

MAEHR, M. L.; MIDGLEY, C. Enhancing student motivation: A school-wide approach. **Educational Psychologist**, [s. l.], v. 26, p. 399-426, 1991.

MARS, Neil. **Self-Regulation: Developing Responsible and Autonomous Learners**. 22 Lions, 2016. *Livro digital*.

MARTÍN, Elena; MORENO, Amparo. **Competencia para aprender a aprender**. Madrid: Alianza Editorial, 2011.

McPHERSON; Gary E.; ZIMMERMAN, Barry J. Self-regulation of musical learning: a social cognitive perspective. *In*: Colwell, Richard, Richardson, Carol (Org.). **The new**

handbook of research on music teaching and learning. New York: Oxford University Press, 2002.

MED, Bohumil. **Teoria da música**. 4. ed. Brasília, DF: Musimed, 1996.

METHOD TEACHING. **Suggestopedia Method**, 2013. Disponível em: <http://syarifahalmahdi.blogspot.com/2013/06/suggestopedia-method.html>. Acesso em: 05 mar. 2020.

MOREIRA, Arlon da Silva. Estudando métodos analíticos e a ferramenta SPSS. **Laboratório de Políticas Públicas Participativas**. Goiânia, 23 mar. 2015. Disponível em: <https://l3p.fic.ufg.br/n/79713-estudando-metodos-analiticos-e-a-ferramenta-spss>. Acesso em: 12 maio 2020.

MATEMÁTICA.PT. **As torres de Hanói**, 2020. Disponível em: <https://www.matematica.pt/fun/hanoi.php>. Acesso em: 01 fev. 2020.

NELSON, R. O. Assessment and therapeutic functions of self-monitoring. *In*: HERSEN, M.; EISLER, R. M.; MILLER, P. M. (Org.). **Progress in behavior modification**, New York, v. 5, p. 263-308, 1977.

NEVES, Dulce Amélia de Brito. Meta-aprendizagem e ciência da informação: uma reflexão sobre o ato de aprender a aprender. **Perspectivas em ciência da informação**, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 116-128, set./dez., 2007. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/151/12>. Acesso em: 25 ago. 2018.

NICHOLLS, J. G. Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. **Psychological Review**, [s. l.], v. 19, p. 308-346, 1984.

NILSON, Linda. **Creating Self-Regulated Learners: Strategies to Strengthen Students' Self-Awareness and Learning Skills**. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, 2013. *Livro digital*.

NUNES, Maiana Farias Oliveira. Funcionamento e desenvolvimento das crenças de auto-eficácia: uma revisão. **Rev. bras. orientac. prof**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 29-42, jun. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v9n1/v9n1a04.pdf>. Acesso em: 12 maio 2018.

OSER, Fritz K.; BAERISWYL, Franz J. Choreographies of teaching: bridging instruction to learning. *In*: RICHARDSON, Virginia (Org.). **Handbook of research on teaching**. 4. ed. Washington: American Educational Research Association (AREA), 2001, p. 1031-1065.

OSER, Fritz; PATRY, Jean.-Luc. **Choreographien unterrichtlichen Lernens: Basismodelle des Unterrichts**. Berichte zur Erziehungswissenschaft. Schweiz: Pädagogisches Institut der Universität Freiburg, 1990.

Oser, Fritz *et al.* **Choreographien unterrichtlichen Lernens**: Schlussbericht an den Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung. Schweiz: Pädagogisches Institut der Universität Freiburg, 1997.

OSER, Fritz; SARASIN, Susan. **Basismodelle des Unterrichts**: Von der Sequenzierung als Lernerleichterung. Lern- und Lehrforschung, LLF-Berichte. Potsdam: Universität Potsdam, 1995. p. 82-107. Disponível em: <https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/410/file/OSERSARA.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2019.

PADILHA, Maria Auxiliadora Soares *et al.* Ensino na docência online: um olhar à luz das coreografias didáticas. **EM TEIA - Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, Recife, v.1, n. 1, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/emteia/article/view/2185>. Acesso em: 08 jan. 2018.

PADILHA, Maria Auxiliadora Soares. Coreografias didáticas: um modelo inovador. *In*: MEHLECKE, Querte Terezinha Conzi; PADILHA, Maria Auxiliadora Soares (Org.). **Inovações pedagógicas e coreografias didáticas**: das tecnologias e metodologias às práticas efetivas. São Paulo: Editora Cajuína, 2019.

PADILHA, Maria Auxiliadora Soares; ZABALZA, Miguel Ángel. (2015). **Coreografias didáticas no ensino superior**: um cenário de integração de TICs na docência universitária. 2015.74p. Relatório de Pesquisa (Pós-doutorado em Educação) — Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2015..

PADILHA, Maria Auxiliadora Soares; ZABALZA, Miguel Ángel; SOUZA, César Vinícius de. Coreografias didáticas e cenários inovadores na educação superior. **Redoc**. Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 115-134, set./dez. 2017.

PAI, M. *et al.* Systematic reviews and meta-analyses: an illustrated step-by-step guide. **The National Medical Journal of India**, [s. l.], v. 17, n. 2, p. 86-95, 2004. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/e3d0/cbeae10254370b28a67c1c245dc877ff150a.pdf?_ga=2.53957544.1658591684.1585503575-682969007.1584016670. Acesso em: 17 ago. 2019.

PAIVA, Rogério Antonio de. **Webquest**: uma coreografia didática para produção do conhecimento na educação a distância. 2011. 157 p.. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

PANADERO, Ernesto; TAPIA, Jesús Alonso, Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. **Psicología Educativa**, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 11-22, 2014.

PARIS, S. G.; BYRNES, J. P. The constructivist approach to self-regulation and learning in the classroom. *In*: SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, Barry J. (Org.). **Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice**. New York: Springer-Verlag, 1989, p. 169-200.

PARIS, S. G.; BYRNES, J. P.; PARIS, A. H. Constructing theories, identities, and actions of self-regulated learners. *In*: ZIMMERMAN, Barry J.; SCHUNK, D. H. (Org.). **Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives**. 2. ed. New York: Taylor & Francis e-Library, 2008, p. 253-288. *Livro digital*.

PEREIRA, Aldo Fontes. **Revisão sistemática da literatura: como escrever um artigo científico em 72 horas**. Rio de Janeiro, RJ: Edição do autor, 2017.

PHILLIPS, D. A.; ZIMMERMAN, M. The developmental course of perceived competence and incompetence among competent children. *In*: STERNBERG, R.J.; KOLLOGIAN, J. (Org.). **Competence considered**. New Haven, CT: Yale University Press, 1990. p. 41-66.

PINTRICH, P. R. The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. **Theory into Practice**, [s. l.], v. 41, n. 4, p. 219–225, 2002.

PINTRICH, P. R.; SMITH, D. A. F.; GARCIA, T.; McKEACHIE, W. J. **A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)**. Ann Arbor: University of Michigan; National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, 1991.

PINTRICH, P.R. The role of goal orientation in self-regulated learning. *In*: BOEKAERTS, M., PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. (Org.). **Handbook of self-regulation**. NY: Academic Press, 2000. p. 452-502.

PINTRICH, Paul R. The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. **Theory into Practice**, [s. l.], v. 41, n. 4, 219-226, 2002. Disponível em: https://knilt.arcc.albany.edu/images/d/da/The_Role_of_Metacognitive_Knowledge_in_Learning_Teaching_and_Assessing.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; AZZI, Roberta Gurgel. Auto-regulação: aspectos introdutórios. *In*: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. (org.) **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PRESSLEY, M. *et al.* A primer of research on cognitive strategy instruction: The important issues and how to address them. **Educational Psychology Review**, v. 2, p. 1-58, 1990.

PRESSLEY, M.; GHATALA, E.S. Metacognitive benefits of taking a test for children and young adolescents. **Journal of Experimental Child Psychology**, [s. l.], v. 47, n.3, p. 430-450, 1989.

PRESSLEY, M.; MCCORMICK, C. B. **Advanced educational psychology for educators, researchers, and policy-makers**. New York: Harper Collins, 1995.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUETIONPRO. **O que é o SPSS e como usá-lo**. Disponível em: <https://www.questionpro.com/pt-br/spss.html>. Acesso em: 19 jul. 2019.

REIS, Marcelo Menezes. **Conceitos elementares de estatística**. 2006. Disponível em: <https://www.inf.ufsc.br/~marcelo.menezes.reis/intro.html>. Acesso em: 14 fev. 2020.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 109-116, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16802.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2017.

RIGOLON, R. G.; OBARA, A. T. Distinção entre analogia e metáfora para a aplicação do modelo Teaching with analogiespor licenciandos de Biologia. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Pontevedra, v. 10, n. 3, p. 481-498, 2011.

ROCHA, Thereza. **O que é dança contemporânea? Uma aprendizagem e um livro de prazeres**. Salvador: Conexões Criativas, 2016.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1980.

SALVADOR, Daniel Fábio *et al.* Uso do questionário MSLQ na avaliação da motivação e estratégias de aprendizagem de estudantes do ensino médio de biologia, física e matemática. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 7, n. 2, maio/ago. 2017.

SALVADOR, Daniel Fábio; BATISTA, Débora de Oliveira; VASCONCELLOS, Roberta Flávia Ribeiro Rolando. Manual de uso do Questionário de Estratégias de Motivação para Aprendizagem (MSLQ). **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 21, 2017. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/21/manual-de->

[uso-do-questionario-de-estrategias-de-motivao-para-aprendizagem-mslq](#). Acesso em: 20 jun. 2019.

SARMIENTO, Ainhoa. **Danza portátil de última generación**. Trabajo fin de carrera de la Titulación Superior en Danza Contemporánea del Conservatorio Superior de Danza de Madrid. Madrid: 2010.

SCHRAW, G. Promoting general metacognitive awareness. In: **INSTRUCTIONAL SCIENCE**, 26. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1998, p. 113–125. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.587.4353&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 25 jan. 2019.

SCHUNK, D. H. Ability versus effort attributional feedback: Differential effects on self-efficacy and achievement. **Journal of Educational Psychology**, [s. l.], v. 75, p. 848-856, 1983.

_____. Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. **Journal of Educational Psychology**, [s. l.], v. 74, p. 548-556, 1982.

_____. Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. **Educational Psychologist**, [s. l.], 25, 71-86, 1990.

_____. Peer models and children's behavioral change. **Review of Educational Research**, [s. l.], v. 57, p. 149-174, 1987.

_____. Self-efficacy and education and instruction. In: MADDUX, J. E. (Org.). **Self-efficacy, adaptation, and adjustment: theory, research, and applications**. Nueva York: Plenum, 1995. p. 281-303.

_____. Verbalization and children's self-regulated learning. **Contemporary Educational Psychology**, [s. l.], v. 11, p. 347-369, 1986.

SCHUNK, D. H.; HANSON, A. R. Peer models: Influence on children's self-efficacy and achievement. **Journal of Educational Psychology**, [s. l.], v. 77, p. 313-322, 1985.

SCHUNK, Dale H. **Teorías del aprendizaje: una perspectiva educativa**. 6. ed. México: Pearson Educación, 2012.

SERNA, Manuel Cebrián de la. Introducción. In: **Enseñanza Virtual para la Innovación Universitaria**. Madrid, España: Narcea, 2007.

SHANNON, C.E.; WEAVER, W. **The mathematical theory of communication**. Urbana, IL: University of Illinois Press, 1949.

SHIMAKURA, Sílvia. **Dados quantitativos**. 2005. Disponível em: <http://leg.ufpr.br/~silvia/CE701/node19.html>. Acesso em: 12 maio 2020.

SILVA, A. L. da; DUARTE, A.; SÁ, I.; SIMÃO, A. M. V. **A aprendizagem autorregulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais**. Porto: Porto Editora, 2004.

SILVA, A. L. da; SIMÃO, A. M. V.; SÁ, I. Autorregulação da aprendizagem: Estudos Teóricos e Empíricos. **InterMeio**, Mato Grosso, v. 10, n. 19, p. 59-74, 2004.

SILVA, Cristiane Lucia da. **Coreografia e estratégias didáticas online e suas relações com os enfoques e estilos de aprendizagem docentes e discentes**. 2012. 167p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

_____. Definição de Coreografia de Meta-Aprendizagem. no **I Congresso Internacional Educat - Coreografias Didáticas e Institucionais e Boas Práticas na Educação**, 2019. Disponível em: <https://www.picuki.com/media/2093675650056594933>. Acesso em: 10 maio 2020.

SILVA, Cristiane Lucia da; PADILHA, Maria Auxiliadora Soares. Coreografias de aprendizagem: conceitualização e características. *In: XV CONGRESO INTERNACIONAL DE ORGANIZACIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS*, 2018, Lleida. **Tendencias nacionales e internacionales em organización educativa: entre la estabilidad y el cambio**. Lleida: Equip de Desenvolupament Organitzacional, 2018.

SIMÃO, Ana Margarida da Veiga; FERREIRA, Paula Costa; DUARTE, Fátima. Aprender estratégias autorregulatórias a partir do currículo. *In: SIMÃO, Ana Margarida da Veiga; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas*. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

SIMÃO, Ana Margarida da Veiga; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 45, p. 2-20, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3814/3061>. Acesso em: 15 ago. 2019.

SKINNER, B. F. **The shaping of a behaviorist**. New York: Knopf, 1979.

_____. **The behavior of organisms**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1938.

SNOWMAN, J. Learning tactics and strategies. *In*: PHYE, G. D.; ANDRE, T. (Org.). **Cognitive classroom learning: understanding, thinking, and problem solving**. Orlando: Academic Press, 1986. p. 243-275.

SOARES, Leandro Taveira. Aprendizagem autorregulada: uma revisão bibliográfica. *In*: V SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDO EM MÚSICA; XXIV COLÓQUIO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA DA UNIRIO, 2018, Rio de Janeiro. **Anais [...]**, Rio de Janeiro: UNIRIO, 2018, p.731-741. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/download/7774/6716>. Acesso em: 10 set. 2018.

SOUZA, César Vinícius. **Gamificação na educação superior: experimentações na docência**. 2016. 104p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099/21313>. Acesso em: 17 ago. 2019.

SWEENEY, W.J.; SALVA, E.; COOPER, J.O.; TALBERT-JOHNSON, C. Using self-evaluation to improve difficult-to-read handwriting of secondary students. **Journal of Behavioral Education**, [s. l.], v. 3, p. 427-443, 1993.

TÉBAR, Lorenzo. **O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação**. Tradução de Priscila Pereira Mota. São Paulo: SENAC São Paulo, 2011.

TEIXEIRA, M. T.; REIS, M. F. A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 11, p. 162-187, mai./ago., 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/3110200/A_organiza%C3%A7%C3%A3o_do_esp%C3%A7o_em_sala_da_aula_e_suas_implica%C3%A7%C3%B5es_na_aprendizagem_cooperativa. Acesso em: 03 fev. 2018.

THORESEN, C. E.; MAHONEY, M. J. **Behavioral self-control**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1974.

TOLEDO, Priscilla Bassitt Ferreira; ALBUQUERQUE, Rosa Almeida Freitas; MAGALHÃES, Ávilo Roberto de. **O comportamento da geração Z e a influência nas atitudes dos professores**. 2012. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos12/38516548.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2006.

VARGAS, Luis Pantoja. **La autorregulación científica de la conducta:** teoría y técnicas aplicadas a la terapia y educación. 2. ed. Bilbao: Universidad de Deusto, 1986.

WATSON, D. L.; THARP, R. G. **Self-directed behavior:** self-modification for personal adjustment. Monterey, Calif: Brooks/Cole, 1977.

WEINSTEIN, C. E.; MAYER, R. E. The teaching of learning strategies. *In:* Wittrock, M.C. (Org.). **Handbook of research on teaching.** New York: Macmillan, 1986, p. 315-327.

WINNE, P.H.; MARX, R.W. Students 'and teachers' views of thinking processes for classroom learning. **Elementary School Journal**, [s. l.], v. 82, p. 493-518, 1982.

WINNE, Philip H. Self-regulated learning viewed from models of information processing. *In:* ZIMMERMAN, Barry J.; SCHUNK, D. H. (Org.). **Self-regulated learning and academic achievement:** theoretical perspectives. 2. ed. New York: Taylor & Francis e-Library, 2008. p. 145-178. *Livro digital.*

WINNE, P. H.; JAMIESON-NOEL, Dianne; MUIS, Krista R. Methodological issues and advances in researching tactics, strategies, and self-regulated learning. *In:* PINTRICH, P. R; MAEHR, M. L. (Ed.). **Advances in motivation and achievement:** New directions in measures and methods. Bingley: Emerald Publishing Limited, 2001,p.121-155.

ZABALZA, Miguel Ángel. Taxonomías institucionales: El concepto y su vinculación a la organización escolar. *In:* XV CONGRESO INTERNACIONAL DE ORGANIZACIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS; SIMPOSIO COREOGRAFÍAS INSTITUCIONAIS: dos construtos teóricos às práticas formativas, 2018, Lleída. **Tendências nacionais e internacionais em organização educativa: entre a estabilidade y el cambio;** Lleída: Equip de Desenvolupament Organitzacional, 2018.

_____. **A didáctica universitaria:** un espazo disciplinar para o estudo e mellora da nosa docencia. Santiago de Compostela: Universidade, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico, 2004. Discurso inaugural lido na solemne apertura do curso académico 2004-2005.

_____. **Competencias docentes del profesorado universitario:** calidad y desarrollo profesional. 2. ed. Madrid, España: Narcea, 2009.

_____. **Didáctica universitaria.** Conferencia pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, fev. 2005.

_____. Uma nova didáctica para o ensino universitário: respondendo ao desafio do espaço europeu de ensino superior. *In:* **SESSÃO SOLENE COMEMORATIVA DO DIA DA UNIVERSIDADE:** 95º aniversário da Universidade do Porto. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 2006. Disponível em: http://www.fe.up.pt/si/conteudos_service.conteudos_cont?pct_id=16430&pv_cod=15hYLPa4rsIL. Acesso em: 15 jun. 2015.

ZIMMERMAN, Barry J. Becoming a self-regulated learner: which are the key subprocesses? **Contemporary Educational Psychology**, v. 11, p. 307-313, 1986.

_____. Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. *In*: ZIMMERMAN, Barry J.; SCHUNK, D. H. (Org.). **Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives**. 2. ed. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2008. p. 1-36. *Livro digital*.

ZIMMERMAN, Barry J.; PAULSEN, A. S. Self-monitoring during collegiate studying: An invaluable tool for academic self-regulation. *In*: Pintrich, P. (Org.). **New directions in college teaching and learning: Understanding self-regulated learning**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1995. p. 13–27.

ZIMMERMAN, Barry J. Models of self-regulated learning and academic achievement. *In*: ZIMMERMAN, Barry J.; SCHUNK, D.H. (Org.) **Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice**. Springer-Verlag: NY, 1989.

_____. A social cognitive view of self-regulated academic learning. **Journal of Educational Psychology**, [s. l.], v. 81, n. 3, p. 329-339, 1989.

_____. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. *In*: BOEKAERTS, Monique; PINTRICH, Paul R.; ZEIDNER, Moshe (Org.). **The Handbook of Self-Regulation**. New York/London: Academic Press, 2010. *Livro digital*.

ZIMMERMAN, Barry J.; CAMPILLO, Magda. Motivating self-regulated problem solvers. *In*: DAVIDSON, Janet E.; STERNBERG, Robert J. (Org.). **The psychology of problem solving**. USA: Cambridge University Press, 2003.

ZIMMERMAN, Barry J.; PONS, Manuel Martinez. Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. **American Educational Research Journal Winter**, [s. l.], v. 23, n. 4, p. 614-628, 1986.

APÊNDICE A — Coreografia de Meta-aprendizagem

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO

Disciplina:
Docente:
Estudante:



Coreografia de Meta-Aprendizagem



Esse é um modelo para organizar sua aprendizagem. Você pode modificar, se preferir, inserindo e atualizando os indicadores. Ele deve ser utilizado para que você defina o que precisa aprender, como pretende atingir sua aprendizagem e acompanhar seu processo cognitivo.

COREOGRAFIA DE META-APRENDIZAGEM: Preencher com o **tema** abordado em sala de aula

Como preencher cada etapa?



O que eu já sei sobre isso?

Você deve descrever o que já sabe sobre o tema a ser estudado.

O que eu preciso aprender?

- **Objetivo(s) de aprendizagem** (meta de aprendizagem): Você deve elaborar o(s) seu(s) objetivo(s) de aprendizagem. Lembre de que esse(s) objetivo(s) deve(m) considerar a habilidade ou operação de pensamento a ser(em) mobilizados e o(s) conteúdo(s) do(s) mesmo(s).

Ex: Reconhecer as condições necessárias para a inclusão digital.

Reconhecer = operação de pensamento;

Condições necessárias para a inclusão digital = conteúdos.

Sequência de aprendizagem

As seqüências de aprendizagem são definidas a partir do que você precisa aprender.

Aqui se apresenta a descrição do que e como serão realizadas todas as atividades a fim de alcançar o seu objetivo de aprendizagem. E também os prazos e cenários.

Nesta etapa você irá preparar uma seqüência de atividades, ou seja, elaborará uma descrição das atividades a serem realizadas, juntamente com os prazos estipulados por você, além de outras observações que julgares necessária.

Atividades	Cenário(s)	Prazo
Descrição das atividades	Descrição do espaço(s) utilizado(s) para a realização das atividades.	prazo hábil para executá-las
Ex1: Pesquisar sobre a Inclusão Digital	Ex.: Livros, Google acadêmico, Scielo	12/05
Ex2: Ler os artigos encontrados na pesquisa	Ex.: pelo celular/computador/impresso, no ônibus, na biblioteca, em casa.	13/05

Ex3: Assistir uma palestra sobre inclusão digital	Ex: Tema, local, instituição que a promoveu, identificação do palestrante.	14/05
Ex4: sistematizar as informações para responder aos objetivos de aprendizagem	Ex.: onde e em que condições foi realizada.	16/05

Resultados da produção

Produtos	Observação	Comentários do professor
Anexos	Adicione aqui os links dos materiais que você estudou (textos, vídeos, podcasts, entre outros).	
Questões Levantadas	Enquanto você estudava os materiais citados acima, quais questionamentos foram surgindo?	
Produções sobre a temática	O que você produziu enquanto estudava? Um resumo? Um fichamento? Um vídeo? Poste-os aqui!	
Aplicação teórica ou prática	É possível aplicar teoricamente ou de modo mais prático os temas estudados? Como?	

Avaliação da Sequência

Redefini-la

Se você acredita que não atingiu o(s) objetivo(s) de aprendizagem, reelabore-o(s) e/ou defina uma nova sequência de atividades.

Conclusão da sequência de atividades

Se você acredita que conseguiu atingir seu(s) objetivo(s) de aprendizagem, parabéns!!!

E passe para o próximo passo!!!

- Comentários do professor

Aprendizagens construídas

Agora você deve demonstrar sua consolidação da aprendizagem, escrevendo sobre as aprendizagens construídas ao longo desse processo.

O que você realmente aprendeu? Justifique.

Conseguiu alcançar sua meta de aprendizagem? Justifique.

APÊNDICE B — Protocolo de pesquisa

“Uma revisão sistemática da literatura é um meio de identificar, avaliar e interpretar todas as pesquisas disponíveis relevantes para uma determinada questão de Pesquisa, área de tópico ou fenômeno de interesse” (KITCHENHAM, 2004, p. 1). Mas, para elaborá-la é fundamental a estruturação de um “protocolo de pesquisa”, pois ele estipulará os parâmetros e métodos selecionados para realizar a revisão sistemática de literatura (RSL). E nos ajudará a encontrar e selecionar autores e sejam considerados relevantes para o tema em questão (FARIA, 2016).

Objetivo

Identificar os principais autores e textos científicos que trabalha na área de educação com as teorias utilizadas nesta tese.

Questão de investigação

Quais os autores e textos científicos mais relevantes sobre os temas em questão (coreografia didática e aprendizagem autorregulada) voltados para o âmbito educacional?

Definição da base de dados para levantamento bibliográfico

Selecionamos duas bases: a primeira é o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por ela ser um banco de dados que permite acesso irrestrito a artigos de mais de 21.500 revistas nacionais e internacionais; a segunda é a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) por ela integrar todas as dissertações e teses das instituições brasileiras.

Palavras-chave para realização da RSL

Todas as *strings* ou palavras-chave foram pesquisadas buscando apenas arquivos digitais que estivessem acessíveis para leitura de modo online ou disponibilizados para realizarmos o download dos arquivos. As estratégias seguintes foram adotadas a fim de preencher os campos de pesquisa:

Tema	<i>Strings</i> (palavras-chave)	Campo de pesquisa	Período
Coreografia didática	Coreografia didática <i>Coreografía didáctica</i> <i>Choreographies of teaching</i>	Todos os campos	Por ser um modelo didático recente não especificamos o período.
Aprendizagem autorregulada	Aprendizagem autorregulada <i>and</i> Ensino Superior <i>Aprendizaje autorregulado and</i> <i>Enseñanza Superior</i> <i>Self-regulated learning and Higher</i> <i>Education</i>	Todos os campos	2015-2019

Vale ressaltar que todas foram pesquisadas entre aspas a fim de delimitar melhor nosso objeto de busca.

Crítérios de Inclusão e de Exclusão

Por meio da RSL analisaremos os textos (artigos, dissertações e teses) que “respondem realmente àqueles critérios de inclusão e exclusão, assim, possivelmente, poderá chegar a melhores conclusões com base em evidências” (PEREIRA, 2017)⁴⁸. Logo, é essencial a elaboração adequada de tais critérios.

Após a leitura do título, do resumo e sumário dos textos, utilizaremos os critérios de seleção abaixo:

Crítérios de Inclusão (CI)	
CI1	Artigos, dissertações e teses disponíveis on-line ou para download.
CI2	Pesquisas publicadas nos últimos 5 anos (2014-2018), exceto para as Coreografias Didáticas.
CI3	Pesquisas relacionadas ao contexto educacional (ensino e aprendizagem).
CI4	Pesquisas que abordam o tema em questão.

⁴⁸ Este e-book não oferece numeração de página real.

Crêterios de Exclusão (CE)	
CE1	Artigos, disserta�es e teses que não estejam disponíveis on-line ou para download.
CE2	Pesquisas duplicadas ou semelhantes e dos mesmos autores.
CE3	Pesquisas não relacionadas ao contexto educacional (ensino e aprendizagem).
CE4	Pesquisas que não abordam (substancialmente) o tema em questão.
CE5	Pesquisa não aborda o ensino superior.
CE6	Pesquisas publicadas a mais de 5 anos.

Procedimentos de registro e leitura

Depois da sele o dos textos, registramos o trabalho por meio de uma tabela, na qual identificamos o título, o(a) autor(a), ano, tipo de texto (artigos, disserta es e teses) os critérios de inclusão ou exclusão e disponibilizamos o link para acessá-los. Toda a tabela foi organizada por ordem cronológica.

As pesquisas foram realizadas nas datas abaixo:

Temas	BDTD	Portal de Periódicos da CAPES/MEC
Coreografia didática	11/04/2018	22/04/2018
	04/07/2019	05/07/2019
Aprendizagem autorregulada	04/07/2019	05/07/2019

Todos os termos acima foram procurados entre aspas nos dois bancos de dados em questão. Apenas o tema "coreografia didática" não foi pesquisado em "busca avançada" conjuntamente ao termo "ensino superior", por se tratar de uma temática recente. Já a "aprendizagem autorregulada", além das características citadas, as palavras foram procuradas entre aspas e de forma "exata" a fim de especificarmos melhor a busca e os textos encontrados. Ademais, o seu termo de busca em inglês teve que ser refinado com os seguintes t picos: *self-regulated learning, learning strategies, higher education, likert scales, questionnaires*, data de publica o de 2015 até 2019.

APÊNDICE C — Relação de estudos incluídos

COREOGRAFIA DIDÁTICA				
BDTD				
ANO	TÍTULO	AUTOR(A)	TIPO	CRITÉRIO(S)
2011	Webquest: uma coreografia didática para produção do conhecimento na educação a distância	ROGÉRIO ANTÔNIO DE PAIVA	Dissertação	CI1, CI3, CI4
2012	Coreografias e estratégias didáticas online e suas Relações com os enfoques e estilos de aprendizagem Docentes e discentes	CRISTIANE LUCIA DA SILVA	Dissertação	CI1, CI3, CI4
2013	Coreografias didáticas on-line no ensino superior: Possibilidades de colaboração, pesquisa e autoria utilizando Interfaces da web 2.0	LUCIANA DE LIMA LEMOS	Dissertação	CI1, CI3, CI4
2013	Entre o presencial e o virtual: movimentos em direção a novos saberes da docência superior	DANILO RIBAS BARBIERO	Dissertação	CI1, CI3, CI4
2015	Gênese e desenvolvimento dos saberes pedagógico-tecnológicos na docência em arquivologia (ufsm) frente à convergência digital	DANILO RIBAS BARBIERO	Tese	CI1, CI3, CI4
2016	A ambiência pedagógica digital: aprendizagem da docência e coreografias didáticas digitais na educação básica	LUCIANA PATRICIA SCHUMACHER EIDELWEIN	Dissertação	CI1, CI3, CI4
PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES/MEC				
2016	Um cenário de integração de tecnologias digitais na educação superior: Em busca de uma coreografia didática inovadora	MARIA AUXILIADORA SOARES PADILHA; MIGUEL ÁNGEL ZABALZA	Artigo	CI1, CI3, CI4
2016	Coreografías didáticas: reflexiones sobre los procedimientos docentes en sala de clase para la enseñanza-aprendizaje en las artes visuales	VIVIAN CASTRO DE MIRANDA; ADRIANA MOREIRA DA ROCHA VEIGA	Artigo	CI1, CI3, CI4
2017	Uma fundamentação teórica para as coreografias didáticas no ambiente virtual de aprendizagem	MILTON ROSA; DANIEL CLARK OREY	Artigo	CI1, CI3, CI4

APRENDIZAGEM AUTORREGULADA				
BDTD				
ANO	TÍTULO	AUTOR(A)	TIPO	CRITÉRIO(S)
2015	Análise da aprendizagem autorregulada de alunos de cursos a distância em função das áreas de conhecimento, faixa etária e sexo	MARILZA APARECIDA PAVESI	Dissertação	C11, C12, C13, C14
2016	Estratégias metacognitivas de aprendizagem autorregulada, percepção docente sobre a aprendizagem e métodos educacionais em contabilidade	THIAGO BRUNO DE JESUS SILVA	Dissertação	C11, C12, C13, C14
2017	Análise demográfica e acadêmica na autorregulação da aprendizagem dos estudantes de Ciências Contábeis de IES em Salvador	JOSÉ HILTON SANTOS AGUIAR	Dissertação	C11, C12, C13, C14
2018	Instrumentos de aferição da autorregulação da aprendizagem em universitários	NATÁLIA RODOVALHO GARCIA MENESCAL	Tese	C11, C12, C13, C14
PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES/MEC				
2015	Aprendizagem Autorregulada em Contabilidade: Diagnósticos, Dimensões e Explicações	RAIMUNDO NONATO LIMA FILHO; GERLANDO AUGUSTO SAMPAIO FRANCO DE LIMA; ADRIANO LEAL BRUNI	Artigo	C11, C12, C13, C14
2015	Psychometric Studies of the Learning Strategies Scale for University Students	EVELY BORUCHOVITCH; ACÁCIA APARECIDA ANGELI DOS SANTOS	Artigo	C11, C12, C13, C14
2016	Análise da Aprendizagem Autorregulada de Alunos de Cursos a Distância em Função das Áreas de Conhecimento	MARILZA APARECIDA PAVESI; PAULA MARIZA ZEDU ALLIPRANDINI	Artigo	C11, C12, C13, C14
2016	Learning to learn at university. The effects of an instrumental subject on learning strategies and academic achievement	BERNARDO GARGALLO; CARMEN CAMPOS; GONZALO ALMERICH	Artigo	C11, C12, C13, C14
2019	Utilización de la plataforma virtual Moodle para el desarrollo del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios	LUIS FERNANDO MARTÍNEZ-SARMIENTO, MARTHA LETICIA GAETA GONZÁLEZ	Artigo	C11, C12, C13, C14

APÊNDICE D — Relação de estudos excluídos

COREOGRAFIA DIDÁTICA				
PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES/MEC				
2012	Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional	MIGUEL ÁNGEL ZABALZA BERAZA	Artigo	CE1
2017	Uma fundamentação teórica para as coreografias didáticas no ambiente virtual de aprendizagem	MILTON ROSA; DANIEL CLARK OREY	Artigo	CE2

APRENDIZAGEM AUTORREGULADA				
BDTD				
ANO	TÍTULO	AUTOR(A)	TIPO	CRITÉRIO(S)
2017	Em busca de caminhos que promovam a autorregulação: uma experiência com uma professora e seus alunos do ensino fundamental	CARMEM SILVIA LIMA FLUMINHAN	Dissertação	CE2, CE5
PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES/MEC				
2014	Creación de entornos personales de aprendizaje como recurso para la formación. El proyecto Dipro 2.0	JULIO ALMENARA CABERO	Artigo	CE4, CE5
2015	Potencialização da Aprendizagem Autorregulada de Bolsistas do PIBID/UFPeI do curso de Licenciatura em Matemática através de Oficinas Pedagógicas	AMANDA PRANKE; LOURDES MARIA BRAGAGNOLO FRISON	Artigo	CE3, CE4
2015	Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo	S. C. SOUZA; L. DOURADO	Artigo	CE4
2015	Escala de motivação para a leitura para estudantes do Ensino Fundamental: construção e validação	MARIA APARECIDA MEZZALIRA GOMES; EVELY BORUCHOVIT CH	Artigo	CE4, CE5
2015	El estudio del compromiso académico: panorama general sobre su abordaje	FLORENCIA TERESITA DAURA	Artigo	CE4
2016	Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada	LOURDES MARIA BRAGAGNOLO FRISON	Artigo	CE3, CE4

2016	Escala de Motivação para a Leitura para Adolescentes e Jovens: Propriedades Psicométricas	MARIA APARECIDA MEZZALIRA GOMES; EVELY BORUCHOVIT CH	Artigo	CE4, CE5
2016	El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios	DANIELA VIDAL MOSCOSO; LEONARDO MANRIQUEZ LÓPEZ	Artigo	CE4
2017	Oportunidades de melhoria no ensino de disciplinas que abrangem conteúdos de Custos: uma análise com base na percepção de discentes	SUZANA HABITZREUTER MULLER; HERIVÉLTON ANTÔNIO SCHUSTER; VINÍCIUS COSTA DA SILVA ZONATTO	Artigo	CE3, CE4
2017	Análise da frequência da utilização das técnicas de aprendizagem: um estudo com discentes do curso de ciências contábeis	E. D. A. P. MEDEIROS, C. L. L. MELO, E. R. F. C. V. LUCENA E Y. G. P. AZEVEDO	Artigo	CE4
2017	Learning strategies: differences according to year of study in undergraduate psychology students and Master's students	ALAITZ AIZPURUA	Artigo	CE1
2017	Offer and use of virtual and face-to-face mentoring: perceptions of nursing tutors and students	MARÍA-DOLORES GUERRA MARTÍN; MARTA LIMA SERRANO; JOAQUÍN SALVADOR LIMA RODRÍGUEZ	Artigo	CE1, CE4
2018	Análisis comparativo del perfil docente del profesorado esperado por los estudiantes de la universidad de tarapacá y los de la Universidad de Barcelona	GERTRUDIS CABELLO; MARIO VALENZUELA; FRANKLIN YÁNEZ; TERESA PAGÉS; ROSA SAYÓS	Artigo	CE4

17. Consegui supervisionar as estratégias de aprendizagem propostas *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discordo plenamente	<input type="radio"/>	Concordo plenamente						

18. Precisei modificar/adequar as estratégias de aprendizagem propostas *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discordo plenamente	<input type="radio"/>	Concordo plenamente						

19. Vocês tiveram alguma dificuldade em compreender alguma pergunta deste questionário? Qual? Por quê? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO A — Coreografia de aprendizagem

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO

DISCIPLINA: Tecnologias da Informação e Comunicação para Educação

PROFESSORA: Maria Auxiliadora Soares Padilha

Estudante:

COREOGRAFIA DE APRENDIZAGEM

Esse é um modelo para organizar sua aprendizagem. Você pode modificar, se preferir, inserindo, modificando, atualizando os indicadores. Ele deve ser utilizado para que você defina o que precisa aprender e como pretende atingir sua aprendizagem.

- Qual a sua concepção de aprendizagem?
- Como que você acredita que deve ser o papel do professor a partir dessa concepção de aprendizagem?
- Como você aprende?
- Como você estuda?

Qual o meu estilo de aprendizagem preponderante?

Clique no link abaixo e faça o teste de estilo de aprendizagem. Não esqueça de colocar aqui o resultado e comentar sobre ele. Você concorda com os resultados? Justifique.

<http://www.cchla.ufpb.br/ccmd/aprendizagem/>

Em 02/03/2018

Nas datas seguintes vocês irão refazer o mesmo teste e colocar novamente os resultados, além da realização de comentários sobre eles.

27 de abril

01 de junho

O que eu preciso aprender?

- Descrição do objetivo de aprendizagem: descreva seu(s) objetivo(s) de aprendizagem.
- Elementos-chave da aprendizagem (Conteúdos a serem aprendidos): a partir dos elementos chave você irá definir as metas de aprendizagem.

O que eu já sei sobre isso?

- Descreva o que já sabe sobre os diversos elementos-chave da aprendizagem.

O que eu preciso saber?

- Descreva o que precisa saber sobre cada um dos elementos chave.

METAS

Meta 1 –

As metas são definidas a partir do que se precisa aprender. Apresente a descrição da meta, se será realizada em grupo ou individualmente, quais as pessoas envolvidas, recursos utilizados, prazos.

Defina a sequência de aprendizagem da meta.

- Atividades da Meta – Descrição das atividades a serem realizadas, juntamente com os prazos e outras observações necessárias...

Atividades	Prazo / Status da Execução
Descrição das atividades	
Descrição das atividades	
Descrição das atividades	

- Produtos da Meta

Produtos	Observação	Comentários do professor
Anexos		
Questões Levantadas		
Produções sobre a temática		
Aplicação		
Dúvidas que ainda permanecem		

- Avaliação da Meta

() Redefinir (Descrever a redefinição e realizar todas as etapas de produção da meta)

() Conclusão da meta

- Comentários do professor

- Consolidação da aprendizagem

Meta 2 –

Comentários gerais do professor sobre o caminho percorrido pelo aluno e seus resultados de aprendizagem

Consolidação geral das aprendizagens – comentários do aluno sobre as aprendizagens construídas ao longo de seu processo.

ANEXO B — Questionário de Estratégias de Motivação para Aprendizagem (MSLQ)

Estudante: _____
 Disciplina: _____ Turno: _____

Questionário de Estratégias de Motivação para Aprendizagem (MSLQ)

Parte A. Motivação

As perguntas a seguir perguntam sobre sua motivação e atitudes em relação a essa classe. Lembre-se de que não há respostas certas ou erradas, apenas responda com a maior precisão possível. Use a escala abaixo para responder as perguntas. Se você acha que a afirmação é verdadeira sobre você, circule 7; se uma afirmação não for verdadeira, circule 1. Se a afirmação for mais ou menos verdadeira sobre você, encontre o número entre 1 e 7 que melhor descreve você.

Discordo
plenamente

1 2 3 4 5 6

Concordo
plenamente

7

1. Em uma aula como essa, eu prefiro que o material da disciplina realmente me desafie para que eu possa aprender coisas novas.	1	2	3	4	5	6	7
2. Se eu estudar de maneira apropriada, poderei aprender o material desta disciplina.	1	2	3	4	5	6	7
3. Quando faço um teste, penso em como estou mal em comparação com outros alunos.	1	2	3	4	5	6	7
4. Acho que poderei usar o que aprendi nesta disciplina em outras matérias.	1	2	3	4	5	6	7
5. Acredito que vou receber uma nota excelente nesta disciplina.	1	2	3	4	5	6	7
6. Tenho certeza de que posso entender o material mais difícil apresentado nas leituras desta disciplina.	1	2	3	4	5	6	7
7. Obter uma boa nota nesta matéria é a coisa mais gratificante para mim agora.	1	2	3	4	5	6	7
8. Quando faço um teste, penso em itens de outras partes dele que não posso responder.	1	2	3	4	5	6	7
9. É minha culpa se eu não aprender o material nesta disciplina.	1	2	3	4	5	6	7
10. É importante para mim aprender o material da disciplina nesta aula.	1	2	3	4	5	6	7
11. A coisa mais importante para mim agora é melhorar a média geral de notas, então minha principal preocupação nessa aula é conseguir uma boa nota.	1	2	3	4	5	6	7

12. Estou confiante de que posso aprender os conceitos básicos ensinados nesta disciplina.	1	2	3	4	5	6	7
13. Se puder, quero obter melhores notas nesta turma do que a maioria dos outros alunos.	1	2	3	4	5	6	7
14. Quando faço testes, penso nas consequências do fracasso.	1	2	3	4	5	6	7
15. Estou confiante de que posso entender o material mais complexo apresentado pelo professor neste curso.	1	2	3	4	5	6	7
16. Em uma aula como esta, prefiro que o material da disciplina desperte minha curiosidade, mesmo que seja difícil de aprender.	1	2	3	4	5	6	7
17. Estou muito interessado na área de conteúdo desta disciplina.	1	2	3	4	5	6	7
18. Se eu me esforçar bastante, então eu vou entender o material da disciplina.	1	2	3	4	5	6	7
19. Eu tenho uma sensação desconfortável quando estou fazendo uma prova.	1	2	3	4	5	6	7
20. Estou confiante de que posso fazer um excelente trabalho nas tarefas e testes desta matéria.	1	2	3	4	5	6	7
21. Espero me sair bem nesta disciplina.	1	2	3	4	5	6	7
22. O mais gratificante para mim nesta matéria é tentar entender o conteúdo da forma mais completa possível.	1	2	3	4	5	6	7
23. Eu acho que o material da disciplina é útil para eu aprender.	1	2	3	4	5	6	7
24. Quando tenho a oportunidade nesta aula, escolho tarefas da disciplina com as quais posso aprender, mesmo que elas não garantam uma boa nota.	1	2	3	4	5	6	7
25. Se não entendi o material da matéria, é porque não me esforcei bastante.	1	2	3	4	5	6	7
26. Eu gosto do assunto desta disciplina.	1	2	3	4	5	6	7
27. Entender o assunto desta disciplina é muito importante para mim.	1	2	3	4	5	6	7
28. Sinto meu coração batendo rápido quando faço uma prova.	1	2	3	4	5	6	7
29. Tenho certeza de que posso dominar as habilidades ensinadas nessa disciplina.	1	2	3	4	5	6	7
30. Eu quero me sair bem nesta disciplina porque é importante mostrar minha	1	2	3	4	5	6	7

habilidade para minha família, amigos, empregador ou outros.							
31. Considerando a dificuldade desta matéria, o professor e minhas habilidades, acho que vou me sair bem nessa disciplina.	1	2	3	4	5	6	7

Parte B. Estratégias de Aprendizagem

As perguntas a seguir perguntam sobre suas estratégias de aprendizado e habilidades de estudo para essa classe. Mais uma vez, não há respostas certas ou erradas. Responda às perguntas sobre como você estuda nesta aula com a maior precisão possível. Use a mesma escala para responder as perguntas restantes. Se você acha que a afirmação é muito verdadeira sobre você, circule 7; se uma afirmação não for verdadeira, círculo 1. Se a afirmação for mais ou menos verdadeira, encontre o número entre 1 e 7 que melhor descreve você.

32. Quando estudo as leituras desta disciplina, esquematizo o material para me ajudar a organizar meus pensamentos.	1	2	3	4	5	6	7
33. Durante a aula, muitas vezes sinto falta de pontos importantes porque estou pensando em outras coisas.	1	2	3	4	5	6	7
34. Quando estou estudando para essa disciplina, muitas vezes tento explicar o material a um colega de classe ou amigo.	1	2	3	4	5	6	7
35. Eu costumo estudar em um lugar onde eu possa me concentrar no meu trabalho desta matéria.	1	2	3	4	5	6	7
36. Quando eu estou lendo para esta disciplina, faço perguntas para ajudar a focar minha leitura.	1	2	3	4	5	6	7
37. Muitas vezes me sinto tão preguiçoso ou entediado quando estudo para esta disciplina que parei antes de terminar o que planejava fazer.	1	2	3	4	5	6	7
38. Muitas vezes me pego questionando coisas que ouço ou leio nesta disciplina para decidir se as acho convincentes.	1	2	3	4	5	6	7
39. Quando estudo para esta aula, eu pratico falando o material para mim mesmo repetidamente.	1	2	3	4	5	6	7
40. Mesmo que tenha dificuldade em aprender o material desta disciplina, tento fazer o trabalho sozinho, sem a ajuda de ninguém.	1	2	3	4	5	6	7

41. Quando me confundo sobre algo que estou lendo para essa disciplina, volto e tento compreender.	1	2	3	4	5	6	7
42. Quando estudo para esta disciplina, faço as leituras e anotações da aula e tento encontrar as ideias mais importantes.	1	2	3	4	5	6	7
43. Faço bom uso do meu tempo de estudo para esta disciplina.	1	2	3	4	5	6	7
44. Se as leituras da disciplina são difíceis de entender, mudo a forma como leio o material.	1	2	3	4	5	6	7
45. Eu tento trabalhar com outros alunos desta turma para completar as tarefas da disciplina.	1	2	3	4	5	6	7
46. Quando estou estudando para esta disciplina, leio minhas anotações de aula e as leituras do curso várias vezes.	1	2	3	4	5	6	7
47. Quando uma teoria, interpretação ou conclusão é apresentada na aula ou nas leituras, tento decidir se há boas evidências de apoio.	1	2	3	4	5	6	7
48. Trabalho duro para me sair bem nesta aula, mesmo que não goste do que estamos fazendo.	1	2	3	4	5	6	7
49. Faço gráficos, diagramas ou tabelas simples para me ajudar a organizar o material da disciplina.	1	2	3	4	5	6	7
50. Quando estou estudando para essa matéria, costumo reservar um tempo para discutir o material da disciplina com um grupo de alunos da turma.	1	2	3	4	5	6	7
51. Trato o material da disciplina como um ponto de partida e tento desenvolver minhas próprias ideias sobre ele.	1	2	3	4	5	6	7
52. Acho difícil manter um cronograma de estudo.	1	2	3	4	5	6	7
53. Quando estudo para esta disciplina, reúno informações de diferentes fontes, como palestras, leituras e discussões.	1	2	3	4	5	6	7
54. Antes de estudar minuciosamente o novo material da disciplina, muitas vezes eu o examino para ver como ele é organizado.	1	2	3	4	5	6	7
55. Eu me faço perguntas para me certificar de que entendi o material que tenho estudado nesta disciplina.	1	2	3	4	5	6	7

56. Eu tento mudar a maneira como estudo para adequar-me aos requisitos da disciplina e ao estilo de ensino do instrutor.	1	2	3	4	5	6	7
57. Muitas vezes descubro que tenho lido para esta disciplina, mas não sei sobre o que é isso.	1	2	3	4	5	6	7
58. Peço ao professor para esclarecer conceitos que não entendo bem.	1	2	3	4	5	6	7
59. Eu memorizo palavras-chave para me lembrar de conceitos importantes nesta disciplina.	1	2	3	4	5	6	7
60. Quando o trabalho da disciplina é difícil, eu desisto ou apenas estudo as partes fáceis.	1	2	3	4	5	6	7
61. Eu tento pensar em um tópico e decidir o que devo aprender com ele, em vez de apenas lê-lo quando estou estudando para esta disciplina.	1	2	3	4	5	6	7
62. Eu tento relacionar ideias deste assunto com as de outros cursos sempre que possível.	1	2	3	4	5	6	7
63. Quando estudo para esta disciplina, faço minhas anotações e faço um esboço de conceitos importantes.	1	2	3	4	5	6	7
64. Ao ler para esta aula, tento relacionar o material com o que já sei.	1	2	3	4	5	6	7
65. Eu tenho um lugar regular reservado para estudar.	1	2	3	4	5	6	7
66. Eu tento brincar com minhas próprias ideias relacionadas ao que estou aprendendo nesta disciplina.	1	2	3	4	5	6	7
67. Quando estudo para este curso, faço breves resumos das principais ideias das leituras e das minhas anotações de aula.	1	2	3	4	5	6	7
68. Quando não consigo entender o material deste curso, peço a outro aluno desta classe que me ajude.	1	2	3	4	5	6	7
69. Eu tento entender o material desta aula fazendo conexões entre as leituras e os conceitos das palestras.	1	2	3	4	5	6	7
70. Asseguro-me de manter as leituras e tarefas semanais para esta disciplina.	1	2	3	4	5	6	7
71. Sempre que leio ou ouço uma afirmação ou conclusão nesta disciplina, penso em possíveis alternativas.	1	2	3	4	5	6	7
72. Faço listas de itens importantes para esta disciplina e memorizo as listas.	1	2	3	4	5	6	7
73. Frequento esta disciplina regularmente.	1	2	3	4	5	6	7

74. Mesmo quando os materiais da disciplina são monótonos e desinteressantes, consigo continuar trabalhando até terminar.	1	2	3	4	5	6	7
75. Tento identificar os alunos desta turma a quem posso pedir ajuda, se necessário.	1	2	3	4	5	6	7
76. Quando estou estudando para esta disciplina, tento determinar quais conceitos não entendo bem.	1	2	3	4	5	6	7
77. Muitas vezes descubro que não gasto muito tempo nesta disciplina por causa de outras atividades.	1	2	3	4	5	6	7
78. Quando estudo para esta aula, estabeleço metas para mim mesmo, a fim de direcionar minhas atividades em cada período de estudo.	1	2	3	4	5	6	7
79. Se eu ficar confuso tomando notas em sala de aula, eu me certifico de que eu resolverei isso depois.	1	2	3	4	5	6	7
80. Eu raramente encontro tempo para revisar minhas anotações ou leituras antes de uma prova.	1	2	3	4	5	6	7
81. Eu tento aplicar ideias de leituras de cursos em outras atividades de classe, como palestras e discussões.	1	2	3	4	5	6	7