

CONTRIBUTOS DA ESTIMULAÇÃO DA RECORDAÇÃO PARA IDENTIFICAR E PROMOVER ESTRATÉGIAS DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM DURANTE O ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

*CONTRIBUTIONS OF STIMULATED RECALL TO IDENTIFY AND PROMOTE
STRATEGIES FOR SELF-REGULATED LEARNING DURING PHYSICAL
EDUCATION INTERNSHIPS*

*CONTRIBUCIONES DE LA ESTIMULACIÓN DE LOS RECUERDOS PARA
IDENTIFICAR E IMPULSAR ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN DEL
APRENDIZAJE DURANTE LA PRÁCTICA EN EDUCACIÓN FÍSICA*

Luciana Toaldo Gentilini Avila*, **Ana Margarida Veiga Simão****,
Lourdes Maria Bragagnolo Frison*

Palavras-chave

Rememoração
mental.
Aprendizagem.
Docentes.
Estágio.

Resumo: Compreender as potencialidades da técnica da estimulação da recordação na promoção da reflexão de seis estagiários de um curso de licenciatura em Educação Física sobre o seu desempenho constitui o objetivo deste estudo. Por meio da análise textual discursiva emergiram quatro categorias (planejamento; antecipação de resultados e previsão de solução; promoção da autorregulação da aprendizagem dos alunos; autorreflexão), as quais buscam responder às questões levantadas no estudo. Os dados sugerem que a utilização da estimulação da recordação contribuiu para a promoção da autorregulação da aprendizagem dos estagiários e para a formulação de diferentes soluções frente aos desafios do estágio.

Keywords

Mental recall.
Learning.
Faculty.
Internships.

Abstract: The purpose of this study is to understand the potential of the technique of stimulated recall to promote reflection by six interns in a Physical Education course about their performance. Through discursive textual analysis, four categories emerged – planning, anticipation of results and solution forecasting; promotion of self-regulation of student learning; and self-reflection – in order to seek to answer the questions raised in the study. Data suggest that the use of recall stimulation contributed to promote self-regulation of interns' learning and to formulate different solutions to internship challenges.

Palabras clave

Recuerdo mental.
Aprendizaje.
Docentes.
Pasantía.

Resumen: Entender las potencialidades de la técnica de estimulación de los recuerdos en el estímulo de la reflexión de seis estudiantes en práctica de un curso de licenciatura en Educación Física sobre su desempeño es el objetivo de este estudio. A través del análisis textual discursivo surgieron cuatro categorías (planificación, anticipación de resultados y la previsión de solución, promoción de la autorregulación del aprendizaje de los alumnos y autorreflexión), que intentan responder a las preguntas planteadas en el estudio. Los datos sugieren que el uso de la estimulación de los recuerdos contribuyó a la promoción de la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes en práctica y a la formulación de diferentes soluciones frente a los desafíos de la práctica.

* Universidade Federal de Pelotas.
Pelotas, RS, Brasil.
E-mail: lutoaldo@msn.com

** Universidade de Lisboa. Faculdade
de Psicologia. Lisboa, Portugal.
E-mail: amsimao@psicologia.ulisboa.pt

Recebido em: 02-07-2015
Aprovado em: 15-12-2015



1 INTRODUÇÃO

Os documentos legais que, desde o início do século passado, orientam a formação inicial dos professores de Educação Física no Brasil completam quase um século de existência. Analisando-os, percebemos que muitas alterações nas suas diretrizes já foram realizadas na busca de melhorar a formação e garantir o desenvolvimento de competências profissionais dos professores dessa área (BRASIL, 1939, 1987, 2004).

Por meio de tal documentação, notamos que, até meados da década de 1980, havia o predomínio da obtenção de conhecimentos técnico-esportivos e biológicos ao longo das disciplinas do currículo dos cursos de Educação Física (CAPARROZ; BRACHT, 2007). Porém, através da resolução de nº 3 de 1987, incluiu-se, para além do domínio dos conteúdos relativos à disciplina, o desenvolvimento de competências que garantissem ao futuro professor um saber didático-pedagógico, levando-o a relacionar a teoria e a prática vistas no decorrer do curso (BRASIL, 1987, RANGEL-BETTI; BETTI, 1996).

A pretensão de uma formação mais ampliada dos licenciados em Educação Física foi seguida, na mesma década, pela inclusão dos estágios curriculares supervisionados obrigatórios (BRASIL, 1987). Segundo Cardoso (1989), o estágio ou a prática de ensino oportuniza ao futuro professor construir conhecimentos ao entrar em contato com a realidade da disciplina na escola, o que inclui vivenciar os problemas, contradições e necessidades emergenciais existentes em cada contexto.

Apesar dos avanços em termos curriculares, ainda se observa certa distância entre as modificações na legislação e a realidade da formação dos professores de Educação Física no Brasil. Alguns professores, após concluírem o curso, demonstram na organização de suas aulas o predomínio de uma formação técnico-esportiva com ênfase no biológico, o que acarreta inseguranças e dificuldades nos processos de ensinar e de aprender dos alunos (LOVISOLO, 2002, CAPARROZ; BRACHT, 2007).

De forma a melhorar a qualificação desses profissionais, uma das alternativas seria promover, durante o período de formação inicial, atividades nas diversas disciplinas do currículo que favoreçam o desenvolvimento de estratégias autorregulatórias, as quais possibilitem aos professores regular suas ações para aprender a ser professor. Sendo assim, visamos com este trabalho apresentar os resultados de uma pesquisa realizada com seis estagiários de um curso de licenciatura em Educação Física, de uma universidade da Região Sul do Brasil, que utilizou a técnica de estimulação da recordação como uma forma de identificar e promover estratégias de autorregulação da aprendizagem durante a realização do estágio na educação básica.

2 A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O construto da autorregulação da aprendizagem dos estudantes começou a ser estudado ao longo da década de 1980 por Zimmerman (1986, 2013). Para este autor, podemos definir a autorregulação da aprendizagem como o grau em que os estudantes atuam de forma metacognitiva, motivacional e comportamental sobre os próprios processos que envolvem o aprender uma nova tarefa.

Schunk (2001) corrobora isso, caracterizando a autorregulação da aprendizagem como um processo em que o estudante autogerencia seus pensamentos, sentimentos e

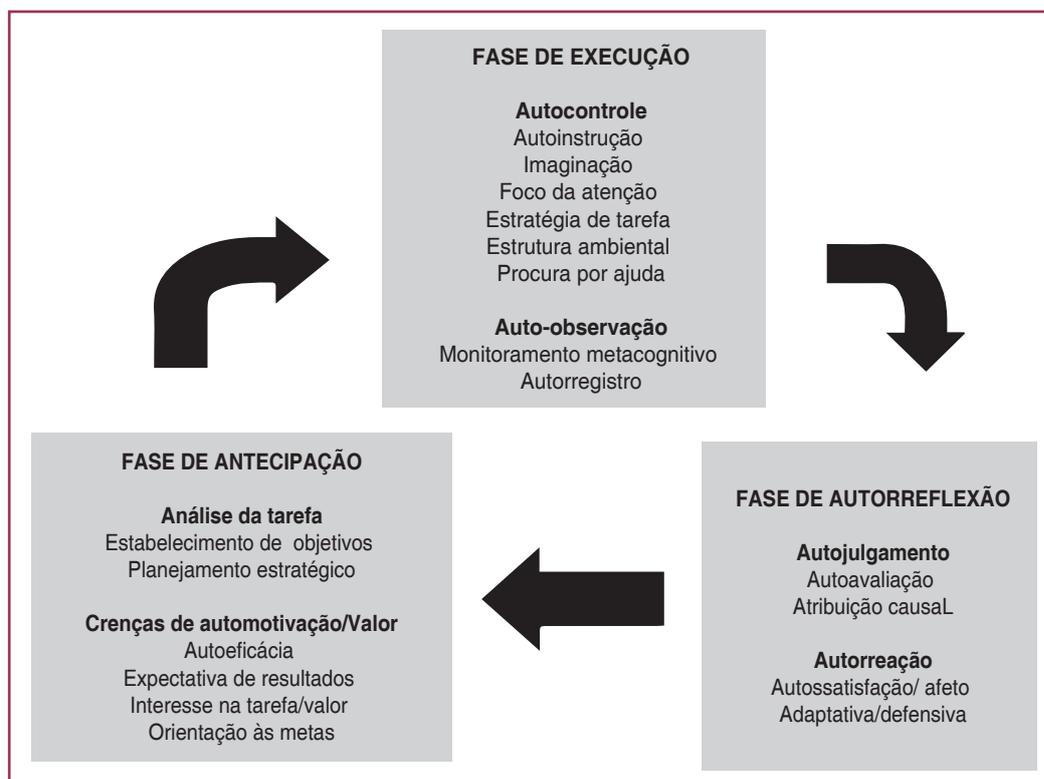
comportamentos para conseguir atingir os objetivos e metas pessoais de aprendizagem. Essas definições são ratificadas por Veiga Simão (2006), ao acrescentar que estudantes autorregulados apresentam um comportamento ativo durante o processo de aprendizagem e agem de forma consciente e intencional para aprender.

Uma característica fundamental para os estudantes serem considerados autorregulados é a utilização de estratégias de aprendizagem (ZIMMERMAN, 2002; VEIGA SIMÃO, 2004). As estratégias de aprendizagem se constituem em uma sequência de atividades, operações ou planos mentais, planejados e controlados de forma consciente e intencional e servem como guias de ação, orientados para o alcance dos objetivos de aprendizagem de diferentes tarefas (VEIGA SIMÃO, 2004, PORTILHO, 2011).

Os estudantes podem autorregular a aprendizagem de uma nova tarefa através de três fases cíclicas: fase de antecipação, fase de execução e fase de autorreflexão (ZIMMERMAN, 2013) (Figura 1). Na fase de antecipação o estudante analisa a tarefa e o ambiente de aprendizagem, estabelece metas e objetivos pessoais para atingir e elabora um planejamento estratégico. As ações que ocorrem na fase de antecipação sofrem a influência das crenças automotivacionais, como o sentimento de autoeficácia e as expectativas de resultado.

Na fase de execução o estudante executa a tarefa e coloca em ação o planejamento estratégico, elaborado na fase anterior. Paralelamente, nessa fase também acontece o autocontrole e a auto-observação do desempenho (VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013). Por último, na fase de autorreflexão, o estudante reflete sobre sua aprendizagem e efetividade do seu planejamento estratégico no alcance dos objetivos e metas previstas. Se o estudante avaliar que seus objetivos e metas não foram alcançados durante o ciclo autorregulatório, poderá planejar um novo ciclo, escolhendo diferentes estratégias para a solução dos problemas encontrados (SCHUNK; ZIMMERMAN, 1998).

Figura 1 - Fases, processos e subprocessos de autorregulação da aprendizagem



Fonte: adaptado pelas autoras (ZIMMERMAN, 2013, p.142).

De acordo com Zimmerman (2013), identificamos que a forma cíclica desse modelo representa a oportunidade que o estudante tem de agir de forma ativa e autônoma¹ durante o investimento em uma ou mais tarefas de aprendizagem. Rever o planejamento estratégico, monitorar os esforços, avaliar e alterar comportamentos, sentimentos e pensamentos, durante o processo de aprendizagem, tendo em vista o alcance das metas, são alguns dos processos iniciados pelos estudantes autorregulados.

Destacamos que, apesar do prefixo “auto”, a autorregulação da aprendizagem não se desenvolve de maneira isolada do meio social em que o estudante se encontra. Os indivíduos precisam de oportunidades para desenvolverem suas competências autorregulatórias que os auxiliem em aprendizagens efetivas. Consequentemente, torna-se um desafio para os docentes desenvolverem diferentes métodos de ensino que promovam a autorregulação da aprendizagem dos estudantes (GOUDAS; KOLOVELONIS; DERMITZAKI, 2013).

Ser um professor autorregulado para aprender pode ser um dos caminhos que facilitam a superação de tal desafio. Da mesma forma que os alunos na escola, os professores podem ter a oportunidade de aprender a autorregular seus processos de aprender sobre o ensino ao longo do curso. No caso dos professores de Educação Física, acreditamos que oportunizar atividades que lhes permitam tomarem consciência dos seus processos de aprendizagem, nas diversas disciplinas da graduação, pode auxiliá-los na superação de uma formação regida pelo paradigma técnico-esportivo e biológico, como ainda se assiste (BARBOSA-RINALDI, 2008).

De acordo com Cadório e Veiga Simão (2013), as exigências para ser professor atualmente são diferentes do que há décadas passadas. O professor precisa saber aprender e saber ensinar, para que seus alunos também possam aprender. Dessa afirmação surge a compreensão de que o ensino superior precisa assumir o papel de oportunizar o desenvolvimento de competências nos estudantes, para que estes tenham um papel ativo e construtivo em suas aprendizagens, tanto durante como ao término do curso (VEIGA SIMÃO; FLORES, 2006).

Resultados de pesquisas no campo da Educação Física Escolar mostram que há uma relação positiva entre o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem e o aprendizado de diferentes habilidades motoras e esportivas pelos escolares. Por exemplo, as pesquisas com o processo de estabelecimento de metas pelos alunos (KITSANTAS; ZIMMERMAN; CLEARY, 2000), a utilização de estratégias para aprender diferentes habilidades motoras (CLEARY; ZIMMERMAN, 2001, KITSANTAS; ZIMMERMAN, 2002) e a utilização do autorregistro durante a execução da tarefa (KITSANTAS; ZIMMERMAN, 2006, KOLOVELONIS; GOUDAS; DERMITZAKI, 2011) são exemplos de estudos que comprovam as contribuições da autorregulação para o sucesso da aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, acreditamos ser preciso oportunizar uma formação para que os estagiários, futuros professores, sejam autorregulados para planejar, executar e avaliar o processo de ensino, utilizando diferentes estratégias que possam potencializar nos alunos a aprendizagem dos conteúdos ensinados. Inferimos que, quando o estagiário tem possibilidades de aprender a autorregular seu aprender a ensinar, tenderá a ser um profissional mais autônomo e motivado. Também defendemos que estará mais bem preparado para desenvolver diferentes métodos de ensino, os quais afetam o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem nos alunos (GOUDAS; KOLOVELONIS; DERMITZAKI, 2013).

¹ Entende-se a autonomia “[...] como a possibilidade que tem o estudante de autorregular o seu processo de estudo e aprendizagem em função dos objetivos que persegue e das condições do contexto que determinam a consecução desses objetivos” (VEIGA SIMÃO, 2004, p. 82).

Com base no que foi exposto e no objetivo deste artigo, buscamos responder a duas questões centrais com o estudo:

1. A utilização da estimulação da recordação nos permitiu perceber as estratégias de autorregulação da aprendizagem utilizadas pelos estagiários durante o estágio?
2. Quais as potencialidades demonstradas pela utilização da estimulação da recordação na promoção da reflexão dos estagiários sobre seu desempenho e sobre a formulação de diferentes soluções frente aos desafios do estágio?

3 METODOLOGIA

3.1 Participantes

Os participantes do estudo foram seis estagiários, três do sexo masculino e três do sexo feminino, com média de 22 anos, do último ano de um curso de licenciatura em Educação Física, de uma universidade federal localizada no estado do Rio Grande do Sul/Brasil. O critério de seleção dos estagiários foi estar matriculado na disciplina de estágio curricular supervisionado nas séries finais do ensino fundamental e que desejassem participar de forma voluntária no estudo².

3.2 Instrumento

Escolhemos utilizar a estimulação da recordação como uma técnica de produção dos dados, por acreditar ser esta uma ferramenta útil para evidenciar e proporcionar, a quem participa dela, o uso de diferentes processos autorregulatórios (AMADO; VEIGA SIMÃO, 2013). A estimulação da recordação vem sendo utilizada há mais de sessenta anos para investigar os processos de pensamento do professor, assim como dos alunos, ao longo do processo de ensino e de aprendizagem. Congrega várias técnicas e tem sido delineada de diferentes formas, dependendo do contexto da pesquisa (STOUGH, 2001, AMADO; VEIGA SIMÃO, 2013). Basicamente, consiste na gravação e reprodução, em áudio ou vídeo, de um momento ou a aula propriamente dita, visando permitir ao seu espectador (geralmente professores e alunos protagonistas da ação) recordar e relatar pensamentos e decisões durante o evento registrado.

Para a escolha desta técnica levamos em consideração os resultados de um conjunto de estudos que evidenciam as suas potencialidades na obtenção da reflexão dos professores sobre o que fazem na sua prática, estudos estes realizados com professores experientes na profissão e futuros professores, de diferentes disciplinas acadêmicas, incluindo a Educação Física (STOUGH, 2001, BELLOCHIO; BEINEKE, 2007, RAMOS; NASCIMENTO; GRAÇA, 2009, CADÓRIO; VEIGA SIMÃO, 2013). O conjunto dos resultados desses estudos evidencia que uma das principais vantagens que reside na utilização da técnica é ser utilizada não só como um método de coleta de dados do pensamento do professor (ou do estagiário), mas também como um momento formativo, que estimula o desenvolvimento das capacidades cognitivas/metacognitivas e motivacionais do profissional (AMADO; VEIGA SIMÃO, 2013).

² De forma a respeitar os princípios éticos que envolvem a execução de uma pesquisa científica, o presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Pelotas, sob o parecer nº 136.565.

3.3 Procedimentos de produção dos dados

Antes da sessão de estimulação da recordação, uma aula de cada estagiário foi registrada, por meio de uma filmadora de vídeo. Destacamos que os estagiários tiveram a chance de escolher a aula que gostariam que fosse filmada. Assim, após a filmagem, cada estagiário, na presença apenas da pesquisadora responsável pela coleta de dados, assistiu à gravação em um horário e local previamente combinados. Cada sessão aconteceu de 24 a 48 horas após a filmagem, com duração aproximada de 60 minutos.

Durante a utilização da técnica, foi explicado que um gravador de voz registraria os comentários realizados entre o estagiário e a pesquisadora sobre a aula assistida. Também foi dito ao estagiário que a qualquer momento da sessão, se achasse necessário, poderia solicitar que a reprodução do vídeo fosse pausada, assim como a pesquisadora poderia solicitar pausas no vídeo para conversar sobre quatro tópicos de apoio, definidos a partir da observação da aula e com base nas três fases cíclicas de autorregulação da aprendizagem (ZIMMERMAN, 2013). Os tópicos de apoio foram: planejamento; execução; autorreflexão; e aprendizagem dos alunos (Quadro 1).

Quadro 1 - Tópicos de apoio à estimulações da recordação.

Tópicos	Objetivo do tópico
Planejamento	Identificar se o estagiário elaborou um planejamento de conteúdos para o estágio. Identificar se o estagiário redige planos para cada aula do estágio.
Execução da aula	Identificar como o estagiário estrutura a parte inicial, principal e final da aula. Identificar as estratégias pedagógicas que o estagiário utiliza durante a execução da aula para cumprir com os objetivos traçados.
Autorreflexão	Identificar se o estagiário reflete sobre a sua atuação nas aulas do estágio. Identificar se o estagiário consegue refletir durante a estimulação da recordação sobre a sua atuação nas aulas do estágio e apontar soluções para os aspectos que considera que não estão indo bem.
Aprendizagem dos alunos	Identificar se o estagiário oportuniza a participação dos seus alunos na construção das atividades de aula, promovendo a autorregulação da aprendizagem.

Fonte: Autoria própria.

3.4 Análise dos dados

Para a análise dos comentários realizados pelos estagiários, nas sessões de estimulação da recordação, optamos pelo método da análise textual discursiva (MORAES, 2003, MORAES; GALIAZZI, 2006). Este método é composto por três momentos principais: a unitarização, a categorização e a comunicação. Na unitarização o pesquisador fragmenta os textos que compõem o *corpus* da pesquisa, no sentido de atingir unidades de significado. Na categorização, o pesquisador estabelece relações entre as unidades de significado semelhantes, que, por sua vez, geram conjuntos mais complexos de significado, denominados de categorias. E, por fim, na comunicação é apresentada uma nova compreensão construída a partir do *corpus* analisado (MORAES, 2003, MORAES; GALIAZZI, 2006).

Como forma de identificar os excertos de cada estagiário, referentes aos seus comentários durante a sessão de estimulação da recordação, decidimos utilizar as seis primeiras letras do alfabeto: A, B, C, D, E e F. Dessa forma, garantimos o anonimato dos participantes e cumprimos com os acordos previstos no termo de consentimento livre e esclarecido, assinado por eles no início do estudo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após análise dos comentários dos estagiários e com o objetivo de responder às duas questões centrais do estudo, que versaram sobre a identificação e promoção de estratégias de autorregulação da aprendizagem utilizadas pelos estagiários ao longo do estágio, criamos quatro categorias diferentes. As categorias, apresentadas a seguir, foram: planejamento; antecipação de obstáculos e previsão de solução; oportunidade para os alunos desenvolverem estratégias de autorregulação da aprendizagem; e autorreflexão.

4.1 Planejamento

Na primeira categoria de análise, denominada de planejamento, procuramos evidenciar como os estagiários organizaram suas ações, antes do início das aulas do estágio começarem. Por meio da visualização da aula e da conversa individual com cada um deles, percebemos que os seis estagiários planejaram suas aulas tendo como preocupação principal e inicial o estabelecimento de objetivos. Tais estagiários verbalizaram que tanto o estabelecimento de objetivos como o planejamento das aulas serviram de guias para facilitar o trabalho com os alunos em sala de aula.

Examinamos, durante a sessão de estimulação da recordação, se os estagiários, com base no planejamento, elaboravam previamente os planos de aula do estágio. A análise nos mostrou que cinco, dos seis estagiários, faziam planos com antecedência. Ao mesmo tempo, seguiam um modelo, fornecido pelos docentes responsáveis pela orientação do referido estágio, composto de dados de identificação da escola, nome do professor, quantidade de alunos, objetivo principal da aula, materiais e espaço utilizados para a aula, bibliografia e avaliação final da aula.

A estagiária A, durante a estimulação da recordação, apesar de ter elaborado um planejamento para o início do estágio, relatou não sentir necessidade de redigir os planos diariamente. Para ela “não é que eu chegue na aula e pense na hora o que irei fazer hoje. Não, eu já vou com as coisas dentro da cabeça. A minha dificuldade é de pôr no papel”.

Em contrapartida, o estagiário C demonstrou a preocupação de, além de elaborar um plano para cada dia de aula, ter um plano de aula extra, caso ocorresse algum imprevisto durante a aula. Esse ponto foi discutido com os demais estagiários, no entanto, nenhum deles demonstrou elaborar o referido plano.

A estagiária B, durante a aula filmada, passou por algumas dificuldades e não conseguiu cumprir o plano de aula preparado. Ela havia programado atividades ao ar livre no pátio da escola, mas como choveu não pôde realizá-las. Isso causou vários problemas: desorganização, bagunça e desinteresse entre o grupo de alunos e improvisação pela estagiária de uma atividade dentro da sala de aula. Foi discutido, com a estagiária mencionada, que se houvesse

elaborado um plano de aula extra para dia de chuva poderia, de outra maneira, cumprir com os objetivos de aula e evitar o ocorrido com os alunos.

Conforme Pozo (2002) e Zimmerman (2013), elaborar um planejamento prévio antes de uma nova tarefa facilita o alcance das metas e dos objetivos traçados, uma vez que ajuda o aprendiz a controlar e avaliar, mais facilmente, as ações que estão sendo empregadas no decorrer da aprendizagem. Dessa forma, a maioria dos estagiários demonstrou ter conhecimento da importância do planejamento e dos objetivos para a eficácia dos resultados obtidos com as aulas do estágio.

4.2 Antecipação de obstáculos e previsão de solução

Na segunda categoria, denominada de antecipação de obstáculos e previsão de solução, identificamos que cinco estagiários, menos a estagiária B, conseguiram antecipar resultados da realização da aula e elaborar, previamente, estratégias para autorregular o processo de ensino. Também observamos que os referidos estagiários conseguiram elaborar estratégias pedagógicas durante a execução da aula registrada, tendo em vista a obtenção dos objetivos previstos no plano de aula. Os comentários a seguir pontuam o que foi dito sobre a aula: “Eu vi que estava demorando, aí eles iriam querer jogar e não ia dar tempo, então reduzi o espaço [da atividade], para ir mais rápido” (Estagiária E).

Eu achei que não ia dar tempo de fazer as três atividades que eu planejei para eles. Aí eu ia fazer primeiro a que eu fiz por último, para eles conduzirem a bola. Como eu achei que as duas últimas eram mais legais e eles iam participar mais, eu fiz essas duas. Aí, quando eu vi que deu tempo, eu fiz a primeira (Estagiário F).

Todavia, percebemos que a estagiária B não conseguiu elaborar estratégias pedagógicas durante a realização da aula. Porém, ao assistir a aula e identificar o problema ocorrido, conseguiu pensar em uma possível solução.

É, justamente, eu fiquei pensando no que eu ia fazer. Eu pensei em trocar, sei lá, fazer outras atividades fora do punhobol para fazer dentro da sala de aula. Tem o salão lá no fundo da escola, mas aí, claro, as atividades que eu tinha pensado, atividades de alongamento corporal, poderiam ter sido feitas dentro dessa sala de aula (Estagiária B).

A técnica de estimulação da recordação, por se constituir também como uma estratégia formativa no desenvolvimento profissional do professor, permitiu à estagiária B, ao assistir e identificar o problema que surgiu em sua aula, verbalizar seus pensamentos. Estes pensamentos, os quais não foram possíveis durante a execução da aula, foram permitidos por meio da visualização do vídeo, momento em que a estagiária toma consciência de fatos que não tinha conseguido no evento principal (YINGER, 1986).

Em relação à elaboração de estratégias pedagógicas, os resultados demonstraram que elaborar estratégias durante as atividades de aula colaborou, de certa forma, para o alcance dos objetivos dos planos de aula dos cinco estagiários observados. Entretanto, a situação da estagiária B, que teve dificuldades em cumprir seus objetivos, pode ser pensada a partir do construto da autorregulação da aprendizagem, o qual coloca que o estudante, para autorregular os processos que envolvem o aprendizado de uma nova tarefa, precisa de oportunidades para isso (ZIMMERMAN, 2002). Logo, podemos pensar que a estimulação da recordação

foi a oportunidade que a estagiária teve para começar a pensar em diferentes estratégias pedagógicas a serem utilizadas durante suas aulas.

Diante desse propósito, ao longo da estimulação da recordação, procuramos provocar os estagiários a pensar em diferentes estratégias que poderiam auxiliá-los a superar possíveis obstáculos identificados na prática do estágio, refletindo sobre essa aprendizagem para a utilização em contextos diversos. O estagiário D percebeu que para conseguir alcançar os objetivos em suas aulas precisaria mudar o conteúdo que havia planejado. “Vou mudar meu conteúdo. Vou trabalhar com o que mais conheço, e o que me deu grande parte da disciplina que tenho hoje. As lutas. [...] Creio eu que a maior parte vai se interessar em aprender”.

Por sua vez, o estagiário C identificou, ao analisar e refletir sobre sua prática, que entregar o material esportivo, como as bolas e os cones, no início da aula, representa um distrator para a concentração dos alunos, que acabam não escutando a explicação dada por ele sobre as atividades da aula. Assim, reformula uma estratégia pedagógica: “Acho que vou começar a dar o material para eles só depois de explicar toda a atividade” (Estagiário C).

Sendo assim, através do excertos analisados, podemos dizer que o momento do estágio pode representar para o futuro professor a chance de aprender a autorregular o seu processo de aprender a ensinar. Ter a oportunidade de conhecer e elaborar diferentes estratégias, as quais podem ter sido aprendidas no próprio contexto do curso, assim como no decorrer da prática do estágio, pode ajudá-los a ter uma maior consciência e controle sobre a tarefa de dar aula (VEIGA SIMÃO, 2006).

4.3 Oportunidades para os alunos desenvolverem estratégias de autorregulação da aprendizagem

Na terceira categoria, denominada de oportunidade para os alunos desenvolverem estratégias de autorregulação da aprendizagem, percebemos a preocupação, ou a falta de preocupação, dos estagiários em proporcionar momentos da aula em que os alunos teriam que exercer maior controle e consciência sobre seu processo de aprender.

Observamos que, em relação à parte inicial da aula, os estagiários não faziam a modelagem metacognitiva, isto é, não apresentavam o conteúdo, as atividades e o vínculo existente entre os conteúdos das aulas anteriores com a atual. Em algumas situações, os alunos não sabiam por que e para que deveriam fazer determinado exercício apresentado pelo estagiário. Libâneo (2013) destaca a importância de o professor introduzir a aula aos alunos, principalmente oportunizar a ligação daquilo que já foi trabalhado com o novo, tendo em vista que auxilia na mobilização da atenção e no interesse em aprender dos alunos, o que podemos identificar como um dos princípios para o aluno iniciar o processo de autorregulação da aprendizagem.

As atitudes do professor expostas acima instigam os alunos a terem uma maior participação e envolvimento nas aulas, assim como o controle de sua aprendizagem, fato que pode tornar os alunos mais autorregulados. É imprescindível que, se um professor deseja que seus alunos se tornem mais controladores do que controlados pelo seu próprio processo de aprendizagem, sejam oportunizados momentos na aula em que o aluno assuma um papel ativo, motivado e esforçado durante o seu aprender (ZIMMERMAN, 2013, VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013).

Em relação à análise da parte principal da aula, observamos que apenas três estagiários ofereceram momentos, mesmo que curtos, em que os alunos tiveram que exercer uma atitude mais ativa perante a tarefa a aprender. Neste sentido, o estagiário C coloca: “Na verdade essa aí [terceira atividade da aula] eles que pediram. Um aluno veio e disse: - Não tem como fazer uns obstáculos? Aí eu botei esses cones para eles pularem”.

Os outros três estagiários não oportunizaram esses momentos aos alunos. Apenas percebemos preocupação com o processo de ensino dos conteúdos, sem estimular o envolvimento dos alunos na construção das atividades de aula.

Sobre a finalização da aula, quatro estagiários não se preocuparam em finalizar a aula. Com exclusividade a estagiária B e o estagiário F propuseram que seus alunos, nos últimos minutos da aula, refletissem sobre as atividades que haviam conseguido realizar, como as haviam realizado e se algumas delas poderiam ter sido melhores desempenhadas. Os outros estagiários deixaram os alunos praticando a última atividade até soar o alarme da escola relativo ao término da aula.

Consideramos que a atitude de não fazer um fechamento da aula pode prejudicar a autoavaliação do professor e dos alunos, principalmente sobre as aprendizagens realizadas. Para Punhagui e Souza (2012), proporcionar aos alunos um momento de avaliação do que foi desenvolvido é um elemento estratégico que promove o reconhecimento da situação de aprendizagem, acarretando o desenvolvimento de uma maior responsabilidade sobre o seu próprio aprender.

4.4 Autorreflexão

Na última categoria, denominada de autorreflexão, notamos que essa foi uma estratégia utilizada, mesmo que em diferentes graus, pelos estagiários da pesquisa para pensarem e controlarem o processo de aprender a ensinar durante o estágio. Baseando-nos nas ideias de Schunk e Zimmerman (1998), conseguimos dizer que a competência reflexiva, desencadeada pela construção de seus próprios conhecimentos, permitiu aos estagiários terem consciência do seu processo de aprendizagem e das estratégias escolhidas para aprender e ensinar, podendo alterá-las quando achassem necessário.

Os estagiários, na sua totalidade, mostraram serem capazes de refletir sobre a sua atuação na aula. A estagiária A coloca: “Sempre faço [reflexão]. Hoje na escola estava pensando na semana passada. Eu sempre fico assim pensando na aula”. A estagiária B acrescenta: “Eu tento pensar assim no que aconteceu na aula, se deu certo, se não deu [...] vendo assim o que deu errado eu tento pensar em uma alternativa”.

Os resultados desse estudo revelam fatos que se aproximam do estudo de Cadório e Veiga Simão (2013), realizado com professoras de língua portuguesa, o qual destaca que o grau reflexivo com que cada professora teceu seus comentários não foi o mesmo. Uma das possíveis explicações é que a competência reflexiva, assim como a autorregulação da aprendizagem, precisa ser oportunizada para ser desenvolvida e isso carece de um período de tempo, diferente para cada indivíduo. No entanto, vale destacar a necessidade do professor desenvolver a sua capacidade reflexiva, principalmente durante sua formação inicial, de forma

que não seja apenas um mero reproduzidor de ideias exteriores e possa, através de uma ação inteligente e flexível, superar as situações incertas e imprevisíveis vivenciadas em sala de aula (ALARCÃO, 2011).

5 CONCLUSÃO

Os resultados deste estudo, obtidos com a utilização da técnica de estimulação da recordação durante o estágio do curso de licenciatura em Educação Física, devem ser interpretados à luz de algumas limitações. Uma delas centra-se no número relativamente pequeno de participantes, que se justifica pelo caráter exploratório do estudo, sendo essencial replicá-lo com um maior número de participantes. Também, e de acordo com uma perspectiva de análise de trajetórias, poderá ser pertinente realizar um estudo longitudinal.

A partir das quatro categorias emergidas da análise dos dados, evidenciamos que a utilização da técnica de estimulação da recordação nos permitiu identificar estratégias, assim como promover processos autorregulatórios utilizados pelos estagiários no decorrer das aulas do estágio. Percebemos que os estagiários demonstraram indícios de uma ação autorregulada ao planejar, ministrar e refletir sobre suas aulas. Os distintos graus de autorregulação observados no comportamento dos estagiários podem ser explicados pelas diferentes oportunidades que estes tiveram, ao longo de sua vida escolar e acadêmica, de serem mais conscientes e ativos nas suas aprendizagens.

Destacamos que o último momento da estimulação da recordação se caracterizou pela proposta de uma reflexão pelos estagiários sobre o uso da técnica, analisando se esta havia contribuído para a atuação no estágio e na vida profissional. Todos os seis estagiários avaliaram-na como bastante positiva, possibilitando-lhes se observarem durante a atuação docente, pensarem em novas atitudes e estratégias, com o objetivo de vencer desafios e obstáculos do estágio.

Sendo assim, podemos dizer que a utilização da estimulação da recordação se mostrou uma ferramenta importante para a observação e avaliação da formação inicial de futuros professores de Educação Física. Sugerimos sua utilização como uma ferramenta avaliativa e formativa nos cursos de licenciatura, não só no referido curso, de forma a estimular os estagiários a autorregularem suas ações e perceberem aspectos de sua prática que podem ser modificados através da utilização de novas estratégias, beneficiando, assim, a aprendizagem de seus alunos.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- AMADO, João; VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. Pensar em voz alta, autoscopia e estimulação da recordação. In: AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013. p. 235-244.
- BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra. Formação inicial em educação física: uma nova epistemologia da prática docente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 3, p. 185-207, 2008.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; BEINEKE, Viviane. A mobilização de conhecimentos práticos no estágio supervisionado: um estudo com estagiários de música da UFSM/RS e da UDESC/SC. **Música Hodie**, Goiânia, v. 7, n. 2, p. 73-88, 2007.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.212**, de 17 de Abril de 1939. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1212-17-abril-1939-349332-retificacao-72183-pe.html>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 03**, de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Brasília: MEC, 1987. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/1990/Res0387-cfe.htm>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 58/2004**, de 18 de fevereiro de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2014.

CADÓRIO, Leonor; VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. **Mudanças nas concepções e práticas dos professores**. Lisboa: Edições Vieira da Silva, 2013.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, 2007.

CARDOSO, Carlos. Uma proposta de prática de ensino na formação de professores de educação física. **Kinesis**, Santa Maria, n. 5, v. 2, p. 259-277, 1989.

CLEARY, Timothy; ZIMMERMAN, Barry. Self-regulation differences during athletic practice by experts, non-experts, and novices. **Journal Applied Sports Psychology**, Indianapolis, n. 13, p. 185-206, 2001.

GOUDAS, Marios; KOLOVELONIS, Athanasios; DERMITZAKI, Irini. Implementation of self-regulation interventions in physical education and sports contexts. In: BEMBENUTTY, Hifer; CLEARY, Timothy; KITSANTAS, Anastasia. (Org.). **Applications of self-regulated learning across diverse disciplines: a tribute to Barry J. Zimmerman**. Greenwich: Information Age, 2013. p. 383-415.

KITSANTAS, Anastasia; ZIMMERMAN, Barry. Comparing self-regulatory processes among novices, non-expert, and expert volleyball players: a microanalytic study. **Journal of Applied Sports Psychology**, Indianapolis, n. 14, p. 91-105, 2002.

KITSANTAS, Anastasia; ZIMMERMAN, Barry. Enhancing self-regulation of practice: the influence of graphing and self-evaluative standards. **Metacognition and Learning**, Berlin, n. 1, p. 201-212, 2006.

KITSANTAS, Anastasia; ZIMMERMAN, Barry; CLEARY, Timothy. The role of observational and emulation in the development of athletic self-regulated. **Journal of Educational Psychology**, Washington, n. 92, p. 811-817, 2000.

KOLOVELONIS, Athanasios; GOUDAS, Marios; DERMITZAKI, Irini. The effect of different goals and recording on self-regulation of learning a motor skill in a physical education setting. **Learning and Instruction**, Philadelphia, n. 21, p.355-364, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. Brasília: Cortez, 2013.

LOVISOLO, Hugo. Da educação física escolar: intelecto, emoção e corpo. **Motriz**, Rio Claro, v. 8, n. 3, p. 99-103, 2002.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.
- PORTILHO, Evelise. **Como se aprende?** estratégias, estilos e metacognição. 2. ed. Rio de Janeiro: Walk, 2011.
- POZO, Juan Ignacio. Estratégias de aprendizagem. *In*: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. v.2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.176-199.
- PUNHAGUI, Giovana Chimentão; DE SOUZA, Nadia Aparecida. A autoavaliação para a autorregulação da aprendizagem em língua estrangeira: apontamentos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 42, p. 199-221, maio/ago. 2012.
- RAMOS, Valmor; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; GRAÇA, Amândio. Análise do processo de instrução no treino de jovens: um estudo de caso do basquetebol. **Revista Portuguesa de Ciência do Desporto**, Porto, n. 9, v. 1, p. 51-63, 2009.
- RANGEL-BETTI, Irene; BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. **Motriz**, Rio Claro, v. 2, n. 1, p. 10-15, 1996.
- SCHUNK, Dale. Social cognitive theory and self-regulated learning. *In*: ZIMMERMAN, Barry; SCHUNK, Dale (Org.). **Self-regulated learning and academic achievement**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2001. p. 125-151.
- SCHUNK, Dale; ZIMMERMAN, Barry. Conclusions and future directions for academic interventions. *In*: SCHUNK, Dale; ZIMMERMAN, Barry. (Org.). **Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice**. New York: The Guilford, 1998. p.225-235.
- STOUGH, Laura. Using stimulated recall in classroom observation and professional development. *In*: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION SEATTLE, 2001, Washington. [Anais...]. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED457214.pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2015.
- VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem: implicações em contexto escolar. *In*: LOPES DA SILVA, Adelina; DUARTE, António; SÁ, Isabel; VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. (Org.). **Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais**. Lisboa: Porto, 2004. p. 77-94.
- VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. Auto-regulação da aprendizagem: um desafio para a formação de professores. *In*: BIZARRO, Rosa; BRAGA, Fátima. (Org.). **Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências**. Porto: Porto, 2006. p. 192-206.
- VEIGA SIMÃO, Ana Margarida; FLORES, Maria Assunção. O aluno universitário: aprender a autorregular a aprendizagem sustentada por dispositivos participativos. **Ciências e Letras**, Porto Alegre, n. 40, p. 252-270, 2006.
- VEIGA SIMÃO, Ana Margarida; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 2-20, jul./ago. 2013.
- YINGER, Robert. Examining thought in action: a theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. **Teaching & Teacher Education**, Philadelphia, v. 2, n. 3, p. 263-282, 1986.
- ZIMMERMAN, Barry. Becoming a self-regulated learner: which are the key subprocesses? **Contemporary Educational Psychology**, Philadelphia, n. 11, p. 307-313, 1986.

ZIMMERMAN, Barry. Becoming a self-regulated learner: an overview. **Theory into Practice**, Columbus, v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002.

ZIMMERMAN, Barry. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive carrier path. **Educational Psychologist**, Abingdon, v. 48. n. 3, p.135-147, 2013.

ZIMMERMAN, Barry; MARTINEZ- PONS, Manuel. Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. **Journal of Educational Psychology**, Washington, v. 80, n. 3, p. 284-290, 1988.