

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Autoeficácia e autorregulação em estudos sobre a aprendizagem de língua  
estrangeira por estudantes de ensino superior**

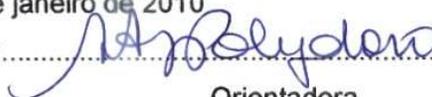
Autor: Ana Cecília de Medeiros Maciel

Orientadora: Profa. Dra. Soely Aparecida Jorge Polydoro

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Ana Cecília de Medeiros Maciel e aprovada pela Comissão Julgadora.

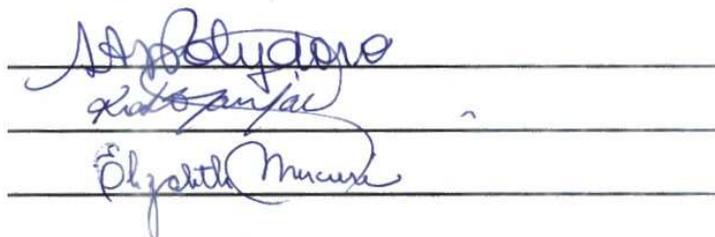
Data: 25 de janeiro de 2010

Assinatura:.....



Orientadora

**COMISSÃO JULGADORA:**



© by Ana Cecília de Medeiros Maciel, 2010.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**  
Bibliotecário: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Maciel, Ana Cecília de Medeiros.  
M187a A autoeficácia e autorregulação em estudos sobre a aprendizagem de  
língua estrangeira por estudantes de ensino superior / Ana Cecília de Medeiros  
Maciel. -- Campinas, SP: [s.n.], 2010.

Orientador : Soely Aparecida Jorge Polydoro.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade  
de Educação.

1. Auto - regulação. 2. Auto - eficácia. 3. Língua estrangeira – Estudo e  
ensino. Educação (Superior). 5. Análise de conteúdo. I. Polydoro, Soely  
Aparecida Jorge. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de  
Educação. III. Título.

10-038/BFE

**Título em inglês:** Self-efficacy and self-regulation in studies about foreign language learning in higher education

**Keywords:** Self-efficacy; Self-regulation; Foreign language learning; Higher education; Content analysis

**Área de concentração:** Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação

**Titulação:** Mestre em Educação

**Banca examinadora:** Profª. Drª. Soely Aparecida Jorge Polydoro (Orientadora)

Profª. Drª. Elizabeth Nogueira Gomes da Silva Mercuri

Prof. Dr. Roberto Tadeu Iaochite

Profª. Drª. Roberta Gurgel Azzi

Prof. Dr. Marcos Cesar Polifemi.

**Data da defesa:** 25/01/2010

**Programa de pós-graduação :** Educação

**e-mail :** nani@yazigi.com

## Agradecimento

Agradecer é uma celebração de vida. Se podemos agradecer, é porque constatamos que não estivemos e nem estamos sozinhos, e é esta irmandade que nos torna seres humanos melhores. Gostaria que palavras tivessem o poder de transmitir a mágica sensação da gratidão. Agradeço a minha mãe, exemplo presente e marcante de força e persistência, minha grande inspiração para momentos difíceis. Agradeço a meu marido, Massimo, que amorosa e pacientemente conduziu muitas vezes o papel de pai e de mãe enquanto me ausentava nos estudos. Agradeço aos meus filhos Leonardo, Alessandro e Giancarlo, por terem aprendido a esperar. Agradeço minha amiga e sócia Ana Lúcia, por entender minhas ausências e sempre torcer pelo meu sucesso. Agradeço o Professor Marcos Cesar Polifemi e todos os membros do Centro de Linguística Aplicada do Instituto de Idiomas Yázigi, os quais despertaram em mim a paixão pelo ensinar e a humildade para aprender. Agradeço à Professora Roberta Gurgel Azzi, minha grande fonte de autoeficácia, por me fazer perceber e sempre me lembrar que poderia ser uma pesquisadora, além de professora de línguas. Aos membros da minha banca de qualificação Professora Elizabeth Mercuri e Professora Selma Martinelli, pelas precisas e importantes orientações, as quais me possibilitaram ter dado prosseguimento a este estudo, meu sincero agradecimento. Agradeço a todos os membros do grupo de pesquisa Psicologia e Educação Superior da Faculdade de Educação da Unicamp, pela parceria, carinho e estímulo para prosseguir. Agradeço a convivência, as inúmeras ponderações e o acolhimento às minhas idéias, feitas tantas vezes pela Professora Elizabeth Mercuri ao longo da minha trajetória dentro do grupo de pesquisa. Agradeço ao Professor Roberto Tadeu laochite, um dedicado estudioso da Teoria Social Cognitiva e um parceiro inspirador, presente em todos os meus momentos. Todo meu carinho e gratidão a Gucha e Cacilda, sem vocês, teria sido muito diferente. Aos meus amigos e familiares, pela constante torcida. Agradeço a minha querida

orientadora Professora Soely Polydoro que com sua maestria de educadora, carinho maternal e assertividade de amiga acreditou em mim e neste trabalho que ora se conclui. Soely, com você aprendi muito mais do que um programa de pós-graduação tem a ensinar. Obrigada para sempre.

Dedico este trabalho a meus filhos. Que vocês nunca percam a paixão pelo aprender.

## RESUMO

Este estudo de natureza documental, e fundamentado na Teoria Social Cognitiva, teve como objetivo geral analisar o conteúdo da publicação científica dos últimos nove anos sobre o papel dos constructos da autoeficácia e autorregulação na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior. Em termos específicos, propôs investigar as produções quanto ao conteúdo e características dos estudos e quanto ao conceito e achados envolvendo os constructos de autoeficácia e autorregulação na aprendizagem de língua estrangeira e implicações para a docência. O levantamento em banco de dados *online* referente ao período de 2000 a agosto de 2009 possibilitou a obtenção de 19 publicações estrangeiras, sendo 13 artigos, duas dissertações, três teses e uma publicação em anais. Notou-se que há crescente abordagem destes constructos, predominantemente o da autoeficácia e no contexto asiático. Foram observadas relações de natureza positiva com as variáveis: expectativa de uso futuro da língua estrangeira, gênero, habilidade linguística, autoconceito, percepção de valor da língua e cultura, experiência prévia de aprendizagem, atribuições, autoeficácia para a autorregulação, estratégias de aprendizagem, estratégias de ensino, crença em talento inato e motivação. E relações de natureza inversa em relação a afetos negativos. A análise dos estudos também possibilitou a identificação de ações pedagógicas, de gestão e de orientação voltadas para a promoção da aprendizagem de língua estrangeira no ensino superior, considerando a percepção de autoeficácia e a autorregulação. Considerando as relações observadas, somadas à crescente relevância do domínio de idiomas estrangeiros, sugerem-se a necessidade e a urgência de se incluir esta temática na agenda das investigações nacionais.

Palavras-chave: autoeficácia; autorregulação; ensino língua estrangeira; educação superior; análise de conteúdo.

## ABSTRACT

This study based on documental nature and grounded on Social Cognitive Theory had as its general objective to analyze the content of the scientific publication of the last nine years regarding the role of self-efficacy and self-regulation in foreign language learning in higher education. In specific terms, it was proposed to investigate the production as to the content and characteristics of the studies and also the concepts and findings involving the constructs of self-efficacy and self-regulation in foreign language learning, as well as implications for teaching practice. The search through online database regarding the period from 2000 to June 2009 made it possible to obtain 19 international publications, being 13 articles, two dissertations, three theses and one annals publication. It was observed positive relation with the following variables: future expectancy of foreign language use, genre, language skills, self-concept, perception of value of language and culture, previous learning experience, attributions, self-efficacy for self-regulation, learning strategies, teaching strategies, belief in giftedness and motivation. Also, negative relation with negative affect. The analysis of the studies have also made it possible to identify pedagogical, management and orientation actions towards promoting foreign language learning in higher education, having into account the perception of self-efficacy and self-regulation. Considering the observed relations, added to the growing relevance of the foreign language domain, it is suggested the need and urgency to include this issue in the national investigation agenda.

Key words : self-efficacy; self-regulation; foreign language learning; higher education; content analysis

## Lista de Tabelas

<b>Tabela 1</b> – Estatística de busca em periódicos acessados através do portal da Capes .....	50
<b>Tabela 2</b> – Tipo de publicações estudadas .....	57
<b>Tabela 3</b> – Distribuição do número de participantes nas amostras dos estudos ..	60
<b>Tabela 4</b> – Composição dos estudantes participantes dos estudos por período acadêmico .....	61
<b>Tabela 5</b> – Modalidade de curso de língua estrangeira presente nas instituições estudadas .....	63
<b>Tabela 6</b> – País onde o estudo foi realizado .....	64
<b>Tabela 7</b> – Número de habilidade linguística focalizada nos estudos .....	66
<b>Tabela 8</b> – Estratégia utilizada na coleta de dados .....	68

## Lista de Figuras

<b>Figura 1</b> – Reciprocidade Triádica .....	22
<b>Figura 2</b> – Fontes bibliográficas utilizadas como suporte para pesquisa .....	43
<b>Figura 3</b> – Distribuição Temporal das publicações analisadas .....	58
<b>Figura 4</b> – Síntese dos efeitos da autoeficácia e autorregulação observados em estudos sobre aprendizagem de idiomas estrangeiros .....	92

## Lista de Quadros

<b>Quadro 1</b> – Fases da autorregulação acadêmica .....	28
<b>Quadro 2</b> – Instrumentos utilizados na coleta de dados para estudos sobre constructos da Teoria Social Cognitiva e a língua estrangeira .....	69
<b>Quadro 3</b> – Definições de autoeficácia e autorregulação indicadas nos estudos .....	75
<b>Quadro 4</b> - Síntese da revisão de literatura .....	120
<b>Quadro 5</b> - Referência e resumo dos estudos trabalhados na análise de conteúdo .....	121

## Sumário

Resumo .....	vii
Abstract .....	ix
Lista de Tabelas .....	xi
Lista de Figuras .....	xiii
Lista de Quadros .....	xv
1. Apresentação .....	1
2. Introdução .....	5
2.1 Teoria Social Cognitiva .....	19
3. Objetivos .....	41
4. Método .....	43
4.1 Delineamento da pesquisa .....	44
4.2 Material .....	45
4.2.1 Busca .....	45
4.2.2 Obtenção .....	50
4.3 Procedimento de análise .....	54
5. Resultados e Discussão .....	57
5.1 Análise da produção .....	57
5.1.1 Caracterização das publicações estudadas .....	57
5.1.2 Participantes envolvidos .....	59
5.1.3 Contexto dos estudos .....	62
5.1.4 Características metodológicas do estudo .....	67
5.2 Análise dos constructos .....	74
5.2.1 Definição dos constructos adotada pelos autores .....	75
5.2.2 Síntese dos resultados obtidos pelos estudos .....	77
5.2.2.1 Autorregulação da aprendizagem .....	77
5.2.2.2 Autoeficácia .....	79
5.2.3 Análise dos resultados obtidos pelos estudos .....	90

5.2.3.1	Variáveis associadas à autoeficácia e autorregulação nos estudos sobre aprendizagem de língua estrangeira .....	90
5.2.3.2	Efeito da autorregulação e autoeficácia sobre a aprendizagem de língua estrangeira .....	91
5.3	Implicações para o ensino .....	93
6.	Considerações Finais .....	99
7.	Referências .....	107
Anexo I	.....	120
Anexo II	.....	121

## 1. Apresentação

Ao observar, como professora de inglês em diferentes instituições, o quanto alunos que estão aprendendo um idioma se arriscam, controlam ou não o fator ansiedade, valorizam a opinião do colega de turma e persistem ou não diante de dificuldades, controlam o fator tempo para organização dos estudos, selecionam as estratégias de aprendizagem, bem como as próprias crenças em obter êxito ou não nos resultados desejados, percebo que os resultados de aprendizagem revelam muito mais do que uma competência linguística. Esses resultados permitem revelar não apenas o que os alunos aprenderam ou deixaram de aprender, mas outras questões como, por exemplo, o comportamento adotado como reação da constatação de seus próprios resultados e de suas crenças e processos ou mecanismos internos que regulam o comportamento.

De maneira geral, os alunos aparentemente iniciam o curso de inglês com expectativas positivas e sonhos, embora o comportamento em sala de aula aos poucos revele que, de um grupo de alunos, apenas um baixo percentual efetivamente conquista o desempenho inicial esperado. Esta realidade, constante em salas de aula de cursos de inglês, me levou a inúmeros questionamentos, reflexões e tentativas de compreender tal realidade.

Apesar de constantes intervenções em sala de aula, a tentativa de inovar e trazer para o grupo dos bem-sucedidos aqueles alunos com baixo desempenho sempre se deparou com algo que vai além de técnicas interessantes de ensino e ambiente acolhedor favoráveis à aprendizagem: o comportamento destes alunos como aprendizes da língua, bem como suas crenças na própria capacidade de desenvolverem atitudes que possam levar ao resultado de aprendizagem.

Nesses anos de experiência no ensino de um segundo idioma, percebi que em muitos momentos as dificuldades apresentadas pelos alunos não se localizavam apenas na novidade do vocabulário e seus significados, mas na forma como o ambiente se organizava nesse processo e em aspectos pessoais, como

vergonha, ansiedade, medo do erro etc. Essa situação parece se repetir em diferentes níveis de ensino, inclusive na graduação, fase em que o conhecimento e o uso da língua estrangeira passam a ser mais tangíveis. Estas inquietações despertaram meu interesse em buscar compreender o ensino e a aprendizagem de um segundo idioma entre os estudantes universitários.

Após a oportunidade de entrar em contato com a literatura sobre crenças de autoeficácia e a capacidade de autorregulação das pessoas para governarem o próprio comportamento, ambas pautadas pela Teoria Social Cognitiva (TSC), reconheci nesse referencial uma possibilidade de encaminhamento teórico para os meus questionamentos. No campo educacional, a Teoria Social Cognitiva aborda o conceito de autoeficácia, construto que, segundo Schunk e Ertmer (2000), tem apontado que pode influenciar diferentes comportamentos dos alunos, tais como a escolha da tarefa, a persistência, o esforço e as expectativas de resultados.

A crença de autoeficácia foi definida por Bandura (1997, p. 3) como “as crenças nas próprias capacidades em organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir resultados desejáveis”. Ela se refere ao quanto as pessoas acreditam no próprio potencial para desempenharem as tarefas em busca de um determinado objetivo pessoal. É importante destacar que este constructo evidencia a capacidade própria, diferentemente de autoestima, o qual é um julgamento do amor-próprio e locus de controle, que é a atribuição dos resultados ao próprio comportamento ou por outro tipo de força externa (BANDURA, 2005, p.26). As crenças de autoeficácia “influenciam as ações que as pessoas escolhem fazer, quanto esforço elas investem na realização da tarefa, por quanto tempo persistem diante de obstáculos e dificuldades, além da resiliência que demonstram em relação à falta de êxito (BANDURA, 1997, p.3).” Sendo assim, é possível, por meio deste constructo, buscar compreender como os alunos se percebem como aprendizes.

Outro constructo desta mesma teoria pode fornecer pistas sobre os métodos, as escolhas e os caminhos para um comportamento propício à

aprendizagem: a autorregulação. Autorregulação da aprendizagem refere-se a pensamentos, sentimentos e ações autogerados, que são planejados e sistematicamente adaptados conforme a necessidade para afetar a própria aprendizagem e motivação (ZIMMERMAN, 2000, 1990, 1989; ZIMMERMAN e KITSANTAS, 1996; SCHUNK, 1994). A autorregulação eficaz depende de os alunos desenvolverem um senso de autoeficácia para aprender e atingir bons resultados (SCHUNK, 1994). Por outro lado, uma boa autorregulação pode servir como uma das fontes para a autoeficácia. Entende-se, portanto, que a compreensão destes dois constructos pode propiciar caminhos para que a aprendizagem de língua estrangeira no ensino superior encontre percursos mais adequados.

Em diferentes áreas de estudo, são consensos a importância e a necessidade de se conhecer um segundo idioma no momento em que vivemos – a “era globalizada” – potencializando desenvolvimento pessoal e profissional; inclusive como uma necessidade relacionada à continuidade dos estudos, pois grande parte do conhecimento produzido em todas as áreas tem sido publicada em inglês. Na verdade, não se busca neste trabalho definir ou listar uma série de competências e habilidades para que o aluno de nível universitário aprenda a língua estrangeira, mas procurar compreender como a Teoria Social Cognitiva, em termos dos constructos da autoeficácia e da autorregulação, vem colaborando ao longo dos anos nos estudos envolvendo a aprendizagem de língua estrangeira por estudantes universitários.

Acredita-se que a verificação sistematizada e organizada destes dois constructos, autorregulação e autoeficácia, pode colaborar para uma percepção mais consistente e fundamentada da importância de se apropriar destes constructos nos programas voltados para a aprendizagem de língua estrangeira no contexto da educação superior. Nas minhas inquietações, busquei na produção brasileira algum caminho que pudesse me orientar no sentido de entender os constructos mencionados e sua relação com o aprendizado de línguas. Entretanto,

até o período de agosto de 2009, não foram encontrados estudos nacionais que abordassem esta temática.

A produção acadêmica internacional, por outro lado, contribuiu com estudos que apresentaram possibilidade de busca por dados empíricos para esta análise. Nas publicações selecionadas, pretendeu-se buscar como os constructos da autorregulação e autoeficácia vem sendo utilizados para a compreensão e intervenção em aprendizagem de língua estrangeira. O conhecimento dos estudos realizados, das práticas adotadas e das possibilidades de intervenção são importantes para a atuação da prática docente, além de possibilitar oferecer conjunto das publicações obtidas como fonte de dados para posteriores pesquisas.

A estrutura do presente texto será brevemente mencionada. Em primeiro lugar, será feita uma apresentação do contexto atual sobre o estudante universitário e alguns estudos relacionados ao tema, como o momento de transição que o aluno enfrenta ao iniciar seus estudos, bem como o impacto decorrente deste novo nível de ensino devendo enfrentar, entre outras tarefas, a capacitação em língua estrangeira. Em seguida, serão apresentados de maneira mais detalhada o princípio da agência humana segundo a Teoria Social Cognitiva e os dois constructos sob os quais o trabalho será norteados: autorregulação e autoeficácia, e a relação destes no contexto educacional. A seguir, apresenta-se uma exposição acerca dos objetivos da pesquisa e do método adotado, relatando as justificativas e os delineamentos adotados, bem como o procedimento de coleta e análise dos dados. Será feita a apresentação dos resultados obtidos e a discussão destes resultados com sugestões de possíveis futuros trabalhos e na parte final deste estudo, serão encontradas as referências e anexos.

## 2. Introdução

A educação no ensino superior, conforme aponta Bowen (1977), tem como objetivos específicos a evolução da pessoa em três principais aspectos: na aprendizagem cognitiva, no desenvolvimento afetivo e na competência prática. São três eixos complexos que ocorrem, ou devem ocorrer, simultaneamente e de maneira processual na vida universitária de um estudante. Além disso, de acordo com Almeida, Soares e Ferreira (1999), “o ajustamento ao contexto universitário tem sido identificado como um processo complexo e multidimensional que envolve múltiplos fatores tanto de natureza intrapessoal como de natureza contextual” (p. 12). As variáveis pessoais compreendem as questões cognitivas como inteligência, aptidões, estilos cognitivos e conhecimentos prévios; compreendem também questões motivacionais como a autoeficácia, metas de aprendizagem e atribuições causais. As variáveis contextuais, por sua vez, englobam questões institucionais como aspectos sobre a gestão da instituição e o clima institucional, entre outros; também questões curriculares, englobando os conteúdos, métodos e sistemas de avaliação; e as questões sociais, em assuntos referentes à família, aos professores e aos pares.

Estas variáveis vão agir na vida do estudante de alguma forma, podendo acarretar um resultado positivo ou negativo no sucesso acadêmico dos alunos (FERREIRA, ALMEIDA e SOARES, 2001). Os autores esclarecem ainda que o sucesso acadêmico deve ser considerado pela análise do crescimento do estudante em relação a si mesmo, assim como aos objetivos a ele propostos, sendo esta análise uma avaliação do desenvolvimento integral do aluno. É possível verificar, através do detalhamento das variáveis que compõem o universo acadêmico, a importância de se entender este contexto como promissor para mudanças na vida dos alunos.

Em decorrência do interesse de um olhar mais atento à educação superior, diversos estudos têm sido feitos nas últimas décadas tendo como foco o estudante

universitário. Destaca-se, dentre tantos, o trabalho apresentado por Pascarella e Terenzini (1991 e 2005), o qual busca sintetizar as produções realizadas por pesquisadores desta temática no contexto norte-americano. A publicação de 1991 analisou 2.600 estudos das décadas de 70 e 80 e a publicação de 2005, os 2500 estudos dos 15 anos seguintes, constituindo-se em total de 35 anos e 5100 estudos. Como referido nestas publicações, segundo algumas teorias como a Teoria de Desenvolvimento Psicossocial (CHICKERING 1969 e 1995), a Teoria da Maturidade (HEATH 1968-1978), Teoria da Moral (KOLBERG,1969), Teoria do Desenvolvimento do Ego (LOEVINGER, 1976), os anos passados na universidade funcionam como uma espécie de tarefa desenvolvimentista, na qual os alunos são confrontados com uma série de desafios e devem buscar respostas a eles, pois são exigidas dos alunos estratégias de enfrentamento e de tomada de decisão. Estas tarefas desenvolvimentistas sofrem uma influência marcada pelos processos de amadurecimento biológico, psicológico, ou influências socioculturais.

Para outros autores como Astin (1985 e 1993), Tinto (1975) e Pascarella (1987, 1989, 1993, 1997), os impactos que as experiências geram no estudante a partir de seu ingresso no ensino superior também são foco de estudo. Os modelos de impacto demonstram preocupação com a fonte das mudanças que são geradas nos estudantes e consideram o ambiente como estrutura física, institucional e relacional. Como exemplos de teorias que estudam o modelo de impacto dos estudantes são apresentadas: a Teoria do Envolvimento (ASTIN, 1985 e 1993); a Teoria da Evasão dos Estudantes (TINTO, 1975) tida como o modelo mais explícito de impacto institucional e longitudinal; Modelo Geral para avaliar a mudança (PASCARELLA, 1987, 1989, 1993, 1997), e o Modelo de Socialização na Universidade (WEIDMAN, 1989). Em comum, estas teorias outorgam um papel mais específico e importante ao contexto, pois o ambiente é visto como uma fonte potencial de influência, dependendo de sua natureza e intensidade de estímulo. Além disso, os estudantes são vistos como participantes ativos do próprio desenvolvimento.

Astin (1993) apresenta, em seu livro *What matters in college?* resultados de diversas pesquisas visando entender o impacto que o ingresso no Ensino Superior gera nos estudantes. Há uma diversidade de variáveis analisadas, tais como: ambientais, de personalidade e autoconceito, de grupos de pares, de atitudes, valores e crenças, padrões de comportamento, desenvolvimento acadêmico e cognitivo, desenvolvimento de carreira e os efeitos deste envolvimento acadêmico na vida cognitiva e afetiva do estudante. O material aponta sugestões para os alunos, professores e para as instituições sobre como ajudar o desenvolvimento dos alunos nesta etapa da vida.

O cenário de pesquisa nacional apresenta, por sua vez, escassas, mas importantes contribuições para a temática do estudante universitário. Entre os estudos realizados no Brasil estão os de Mercuri e Polydoro (2003), sintetizados na obra “Estudante Universitário: Características e Experiências de Formação” os quais trazem como foco contribuições sobre esta fase da vida acadêmica, apresentando um panorama sobre aspectos que envolvem a realidade do estudante em questões como a relação entre a integração, traços de personalidade e o envolvimento acadêmico, estratégias de aprendizagem, estilos cognitivos, desenvolvimento pessoal e interpessoal, percepção sobre seus problemas e sobre seu compromisso em permanecer na educação superior.

Os resultados encontrados nas pesquisas realizadas nos trabalhos que compõem a obra acima referida sugerem caminhos para que estudos sobre o estudante universitário sejam mais discutidos e aprofundados, como o fato, por exemplo, da integração do estudante não ser observada e analisada apenas sob a dimensão da personalidade do indivíduo (POLYDORO e PRIMI, 2003), mas substanciada em outras dimensões também, por ser a integração um processo multifacetado. Este estudo aponta, ainda, a importância de se observar o estudante e as mudanças que ocorrem com ele ao longo de sua trajetória, uma vez que a formação acadêmica não contempla apenas a preparação profissional do estudante, mas contempla o seu desenvolvimento e amadurecimento pessoal.

A temática sobre a identificação de metas de realização em que se apóia a motivação dos estudantes universitários, bem como a avaliação de estratégias de aprendizagem utilizadas seja em sala de aula, seja em momentos de estudo, foi apresentada no livro acima mencionado por Zenorine e Santos (2003), apresentando como resultado a correlação significativa entre estratégias de aprendizagem e o desempenho acadêmico. Entretanto, a autora aponta que incongruências nos resultados encontrados ressaltam que pesquisas desta natureza são necessárias com amostras maiores e em diferentes instituições, uma vez que os resultados são potencialmente importantes para a aplicação em questões educacionais. Del Prette e Del Prette (2003) defendem que três classes de capacitação devem fazer parte do escopo da formação universitária: a analítica, a instrumental e a social. A primeira delas diz respeito às habilidades cognitivas e à automotivação para aprender e gerenciar as situações envolvidas no processo de aprendizagem. A segunda capacidade, a instrumental, refere-se aos domínios das técnicas específicas da área; e a última das três classes é a social, entendida como o conjunto dos desempenhos sociais e éticos. Estudos anteriores realizados por estes autores, e que se encontram relatados na obra de Mercuri e Polydoro (2003), sugerem que a educação no ensino superior deve incluir também “o objetivo de desenvolvimento interpessoal como elemento da formação profissional” (p. 2003, 122).

Em outro estudo, sobre o impacto das atividades não obrigatórias, Fior e Mercuri (2003) apresentam como resultado o fato que os estudantes têm vivenciado na universidade diversas atividades além das consideradas obrigatórias, tais como monitorias, iniciação científica, congressos, centros estudantis, entre outros, e que os resultados desta vivência contribuíram positivamente para a formação do estudante. Além desta constatação, o estudo apresenta ainda, as características das mudanças pessoais que estão associadas ao envolvimento com estes tipos de atividades não obrigatórias, confirmando que o processo educacional no contexto universitário deve ser observado pela análise seja dentro, seja fora da sala de aula.

Ainda sob a temática de experiências acadêmicas que englobam também o contexto extraclasse, Pachane (2003) contribui com seus achados sobre a compreensão da vivência universitária, entendida como todas as situações com as quais o aluno se depara no nível superior, e da influência que esta vivência exerce no desenvolvimento pessoal (nos aspectos cognitivo, social, cultural) do estudante. Este estudo constata que em relação às expectativas dos alunos, no que dizia respeito ao ensino superior, os alunos buscavam a formação profissional e voltada para o mercado de trabalho como resultado do curso escolhido, e buscavam a formação pessoal como decorrência da vivência universitária em seus múltiplos contextos. Estas expectativas quando não atendidas, proporcionaram o que a autora descreve como rupturas “atingindo vários níveis ao mesmo tempo: pessoal, social, educacional e moral, entre outras” (p. 181). Algumas destas rupturas podem ser relacionadas com as expectativas iniciais, o mito da universidade, o processo ensino x aprendizagem que o estudante vivenciou até então, visão de mundo, entre outros. Com esta análise, a autora sugere a necessidade de uma compreensão maior do papel formador da universidade.

A contribuição sobre os estudos acerca da evasão no ensino superior é apresentada por Mercuri e Polydoro (2003), tendo como enfoque os fatores que levam os estudantes a permanecerem ou não nos cursos escolhidos para a graduação. A busca desta compreensão revela sugestões que propõem a consideração da variável compromisso com o curso, além das já presentes em outros estudos, os quais contemplam as variáveis compromisso com a instituição escolhida e compromisso com o graduar-se, isto é, concluir o ensino superior. As autoras apontam que o compromisso com o curso se distingue das demais por “descrever uma expectativa relacionada às características do curso a ser realizado” (p. 233).

Os resultados sobre a percepção dos universitários sobre seus problemas apresentados por Pereira (2003) revelam que uma de suas principais preocupações diz respeito ao mercado de trabalho e que, de forma geral, percebem que o tempo vivenciado na universidade contribui para sua formação

peçoal, sendo os universitários considerados “agentes ativos em construir suas respostas aos problemas vivenciais” (p. 212), buscando auxílio profissional para a reorganização de suas escolhas e caminhos.

Outro estudo a ser ressaltado é o realizado por Bariani e cols. (2004) sobre a produção científica acerca desta temática no contexto brasileiro. O estudo foi feito buscando a análise da produção entre 1995 e 1999 com o levantamento de teses de Doutorado, dissertações de Mestrado e artigos de revistas científicas de Psicologia e Educação. Os resultados deste trabalho apontaram que “a maior parte se refere a aspectos relativos ao aluno. Entretanto, a literatura nacional, ainda, dispõe de pouca produção sobre essa parcela da população” (p. 20). Além disso, o resultado deste trabalho revela não haver conhecimento suficiente sobre diferentes aspectos do estudante universitário, tais como suas expectativas, habilidades, competências e dificuldades. Agregando ao exemplo trazido por Bariani, os trabalhos de Santos, Polydoro, Teixeira e Bardagi (prelo), revelam os trabalhos realizados por um grupo de pesquisadores do Projeto UNIVERSITAS/Br – Avaliação da Produção Científica sobre Educação Superior no Brasil. Ao analisar a produção discente entre os anos de 1968 a 2002, verificaram 11.585 produções. Destas, 495 (4,27%) apresentavam como tema o próprio estudante.

É importante também destacar a diversidade das características dos estudantes que ingressam nos estudos em nível superior decorrente da expansão do sistema de ensino superior brasileiro: alunos que se diferenciam em faixas etárias, com a observância de um aumento de alunos de faixas etárias entre 30 e 40 anos, ou 40 e 50 anos; quanto ao perfil socioeconômico, com variedade de classes sociais e crescente registro de alunos advindos de classes sociais menos privilegiadas; com diferentes tipos de embasamento cultural e concepções sobre estratégias de ensino e aprendizagem. A heterogeneidade desta população, de acordo com Almeida e Soares (2004), ressalta o fato que há uma necessidade de adaptação seja dos diversos tipos de alunos ao ensino superior, bem como a preparação das instituições para lidarem com esta nova realidade. Esta diversidade nos tipos de alunos frequentando um mesmo ambiente gera a

necessidade de ajustes de natureza pedagógica e de mudança na forma como são interpretadas e enfrentadas as dificuldades eventualmente encontradas.

Autores como Almeida, Soares e Ferreira (1999) apontam que as múltiplas e complexas tarefas assumidas pelos estudantes envolvem quatro domínios principais: o acadêmico, em relação às atividades e exigência do curso escolhido, devendo o aluno, portanto, desenvolver novos ritmos de estudo e novas estratégias de aprendizagem, bem como adaptar-se aos novos sistemas de avaliação; o social, estabelecendo novos e mais maduros padrões de relacionamento com as pessoas ao redor, com a própria família, com os professores, novos colegas; o pessoal, no sentido de uma identidade mais forte, autoestima e visão pessoal de mundo; e, por fim, o vocacional/institucional, no que diz respeito à sua carreira, ao comprometimento com sua intenção, na qual os processos de tomada de decisão são muito importantes.

Ao entender que faz parte destas tarefas o aprendizado da língua estrangeira, observam-se, em muitas ocasiões, alunos que duvidam de suas próprias capacidades: por um lado há a necessidade de “enfrentar” as aulas de língua estrangeira para a perspectiva de obter melhores resultados acadêmicos e pessoais, por outro, parece haver descrença destes alunos na capacidade de efetivamente aprender a língua. Aprender outro idioma tornou-se muito importante para a realização de parte das tarefas dos estudantes em nível superior, seja para bom desempenho acadêmico, seja para melhor posicionamento em mercado de trabalho. E em relação a esta preocupação; em um projeto denominado “Idioma para Todos”, pesquisadores da Universidade do Vale do São Francisco (CARVALHO NETO e cols., 2009) buscaram compreender as crenças dos alunos universitários acerca do aprendizado da língua inglesa como potencializadora para a capacitação profissional e como forma de inserção social. Este projeto atuou como um difusor de conhecimento e valorização da aprendizagem de outro idioma no atual contexto por nós vivenciado, denominado a era da informação. Como resultado, os pesquisadores verificaram que a importância em se aprender a língua inglesa é ressaltada quando os alunos afirmam que é importante o

aprendizado para a melhoria da formação profissional. Além disso, foi constatado que o projeto contribuiu para a melhoria da formação profissional e desempenho acadêmico.

Como se observa, um tema dentre tantos os que englobam os saberes em um contexto de ensino superior é o que diz respeito ao conhecimento de línguas estrangeiras por parte dos estudantes. A exigência por uma competência linguística em outro idioma pode ser percebida no ensino superior brasileiro desde o ingresso, pois normalmente as instituições exigem em seus processos seletivos o conhecimento em línguas estrangeiras, demonstrando que este aspecto compõe as expectativas que as instituições têm de seus alunos. A questão encontra-se discutida também no nível da pós-graduação, como relata o parecer elaborado por Sousa Neto (2006) na condição de Representante Discente de Pós-Graduação no Conselho Universitário da Universidade de São Paulo:

Ademais, o domínio de uma língua estrangeira tem sido um dos principais problemas apresentado pelos estudantes em diversos cursos, desde os que precisam para acompanhar a bibliografia do curso, até a necessidade de línguas como o Latim e o Grego para estudantes de filosofia, por exemplo, terem um maior aprimoramento em sua formação. E os cursos extracurriculares em línguas estrangeiras são muito poucos diante a necessidade dessa demanda. (p. 6)

Diante desta realidade, muitos estudantes podem se deparar com a necessidade de iniciar seus estudos de outra língua, para atender, entre outros objetivos, a necessidade de interagir com uma demanda crescente do conhecimento científico. As necessidades atuais decorrentes da globalização, em relação a questões acadêmicas, de trabalho, saúde, economia, entre tantos, indicam a necessidade inevitável de domínio de língua estrangeira. Assim, apesar da assunção desta necessidade, a tarefa de ter domínio de uma língua estrangeira durante esta fase de estudo em nosso contexto parece não ser realizada de maneira bem-sucedida, seja por parte do próprio estudante como por parte da instituição ao deixar de oferecer oportunidades para esta aprendizagem.

No contexto do ensino superior em nosso país, a aprendizagem de línguas estrangeiras encontra-se disponibilizada em algumas formas: uma delas como um curso elaborado para ensinar aos alunos estratégias de leitura que os capacitem a compreender os principais aspectos de um texto sem necessariamente ter o domínio completo do vocabulário constante desta leitura. Este tipo de curso é denominado “instrumental”. Outro tipo de curso encontrado para este ambiente chama-se *English for Academic Purposes* (inglês para propósitos acadêmicos) ou EAP. Este tipo de curso é derivado do curso chamado *English for Specific Purposes* (inglês para propósitos específicos) (ESP) que apareceu nos anos 60 e ganhou força nos anos 70 para atender a necessidades específicas de adultos, com enfoque em duas áreas distintas: ocupacional (*English for Occupational Purposes*) e a acadêmica. A proposta foi corresponder às necessidades específicas dos adultos para o aprendizado de línguas, em decorrência do surgimento do enfoque comunicativo na década de 70. De acordo com Thornbury (2006, p.75), “o conteúdo de um curso ESP consiste em mais do que simplesmente o estudo do vocabulário específico da área permeado por uma gramática geral”. Este tipo de curso busca contemplar também o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, procurando adequar as estratégias e o conteúdo ao gênero textual acadêmico. Este não é o único sistema de aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil; outros sistemas são encontrados nos diversos institutos de línguas existentes em nosso país.

Aprender outra língua, diferente da língua materna, significa percorrer um caminho para se desenvolver no relacionamento com outras pessoas em quatro habilidades: a habilidade de fala, ou produção oral; a habilidade de escuta, ou compreensão oral; a produção escrita, e a compreensão desta, a leitura. Estas habilidades envolvem momentos diferenciados de aprendizagem e prática.

A aprendizagem de língua estrangeira foi objeto de estudo inicialmente apenas no campo da linguística, e da linguística aplicada. Entretanto, estudos pautados em teorias da psicologia têm sido realizados desde os primeiros anos do século passado. Segundo Brown (2000), no início de 1900 e nos anos 40 e 50, o

estruturalismo e o behaviorismo eram as escolas que dominavam os estudos sobre a aquisição de uma segunda língua. Os temas mais recorrentes eram a descrição, o desempenho observável, o condicionamento e o reforço.

No livro *Psychology for Language Teachers*, Williams e Burden (2004) ilustram que a metodologia de aprendizagem de língua estrangeira baseada no behaviorismo serviu como um grande suporte para a abordagem audiolingual. A língua (neste caso, a língua-alvo) correspondia a um comportamento a ser aprendido. Exercícios de repetição de palavras e frases eram promovidos várias vezes nas formas oral e escrita, sem dar, entretanto, muita ênfase no significado do que estava sendo dito, ou escrito. Há limitações neste tipo de abordagem e dentro destas pode-se destacar que: o aluno possui um papel passivo na aprendizagem, pois a ele cabe apenas responder ao estímulo do professor, repetindo frases. Com isso, não há um envolvimento ativo e reflexivo do aluno sobre o que está aprendendo, e isto se deve ao fato de que a forma é mais importante do que o conteúdo; portanto, não havia ênfase no que estava sendo aprendido no momento em que se estava aprendendo, e os erros não eram admitidos. Contudo, esta foi uma abordagem para ensino de idiomas que obteve sucesso em grande parte do mundo; talvez devido ao fato de ser muito mais controlada e previsível, fosse mais fácil treinar professores para apenas seguirem os passos descritos em livros didáticos, evitando desta forma, riscos. Entretanto, é reconhecida a base desta abordagem sob uma corrente psicológica coerente, o que certamente contribuiu para que fosse difundida e adotada.

Nas décadas de 60 e 70, o embasamento era pautado no racionalismo e na psicologia cognitiva, estudando a linguística generativa, a aquisição, a gramática universal, a competência, a estrutura profunda. Neste tipo de perspectiva, o aluno é visto como um “participante ativo no processo de aprendizagem usando várias estratégias mentais a fim de decodificar as estruturas da língua a ser aprendida” (Williams e Burden, 2004, p. 13). Porém, talvez a limitação deste tipo de visão fosse a tendência a assumir que a inteligência do aluno era determinada em seu

nascimento e não seria modificada após os cinco anos de idade. Desta forma, haviam as “classificações” de alunos como os mais capazes e os não tão aptos.

Entretanto, nos anos 70, Stevick (1976) ao fazer uma análise dos métodos de ensino, relatou que muitos alunos estavam alienados em relação à aprendizagem, aos materiais e até mesmo aos professores no aprendizado de idiomas. Com isso, ele propôs uma visão mais pautada no humanismo para aos métodos de ensino. Dentro desta perspectiva, surgiram vários métodos, tendo se destacado os seguintes: *silent way*, *suggestopedia* e *community language learning*, os quais serão brevemente relatados. O primeiro consiste no professor permanecendo calado na maioria do tempo da aula, utilizando-se de imagens com formas geométricas e cores para se comunicar e induzir os alunos a algum tipo de resposta, fazendo com que o tempo de aula seja dedicado ao uso da língua-alvo por parte dos alunos. O segundo método preocupa-se em manter o aluno o mais calmo possível, e livre de outros pensamentos, para poder aprender. Assim, utiliza-se em sala de aula desta técnica de relaxamento, como música clássica como som de fundo para que haja harmonia. O último deles realiza-se em grupos geralmente sentados em forma de círculo, e os alunos decidem sobre o que querem falar mesmo sem o conhecimento da língua-alvo para se expressar, a qual era fornecida pelo professor traduzindo o que o aluno queria dizer bem baixinho, para só ele ouvir e depois poder contar para o grupo.

Estes exemplos de abordagem humanista podem ilustrar a mudança na ótica de aprendizagem de línguas, passando da ênfase na língua, para a ênfase no aluno. Segundo Williams e Burden (2004), lista-se uma série de colaborações desta visão para os professores de línguas: criar uma sensação de pertencimento, fazer a matéria ser relevante para o aluno, envolver a pessoa como um todo, encorajar um conhecimento de si mesmo, desenvolver uma identidade pessoal, encorajar a autoestima, envolver as sensações e as emoções em aula, minimizar a crítica, encorajar a criatividade, desenvolver um conhecimento do processo de aprendizagem, permitir escolhas, encorajar a autoavaliação, entre outras.

A partir da década de 80 até o início dos anos 2000, a escola de pensamento para estudos em aprendizagem de línguas é baseada no sociointeracionismo, no qual aspectos como discurso interativo, variáveis socioculturais, aprendizagem em grupo cooperativo, hipóteses interacionistas estão presentes dentro de um enfoque mais comunicativo de aprendizagem. É possível fazer uma conexão entre o interacionismo e a abordagem comunicativa, a qual teve seu nascimento a partir de uma necessidade de comunicação entre os países cada vez mais interdependentes da Europa nos anos 70. A proposta comunicativa defende que uma pessoa aprende uma língua a partir do momento em que utiliza esta língua para poder comunicar-se de maneira significativa (interagindo) com outras pessoas. Esta proposta pode ser aqui considerada uma conexão entre as duas visões anteriores: a da língua, e a do aluno, buscando trazer um equilíbrio entre as duas, visando um resultado prático de aprendizagem e de uso real do idioma, uma vez que possuem características contrárias às encontradas nos métodos audiolinguais. Dentro da abordagem comunicativa, o contexto para o uso da língua é essencial, por isso, ele vem definido antes de qualquer aprendizagem; há o foco na fluência e não apenas na forma, não são trabalhadas memorizações, há uma ênfase na comunicação real e na negociação do imprevisível.

A perspectiva social da língua foi sustentada pelos estudos apresentando a visão de competência comunicativa, apresentada por Savignon (1983). O termo *competência* adotado pela autora é referido no campo da linguística como o que “nós intuitivamente sabemos sobre uma língua a fim de sermos capazes de usá-la” (THORNBURY, 2006, p. 38). Para que uma pessoa seja considerada competente em outro idioma é necessário que ela desenvolva quatro competências em seu aprendizado: competência gramatical, competência discursiva, competência estratégica e competência sociolinguística. A primeira competência, a gramatical, diz respeito ao domínio do emprego correto das estruturas gramaticais e da escrita com as palavras soletradas corretamente. A competência discursiva significa a capacidade que a pessoa tem de expor suas

idéias de maneira lógica, coerente e com o vocabulário necessário para se fazer entender. A competência estratégica é a capacidade que a pessoa tem de se utilizar de recursos para poder compensar alguma ‘falta’ de elementos linguísticos para poder ser compreendida. Diz respeito a gestos, linguagem corporal e maneiras diferentes de relatar uma mesma coisa, através de sinônimos ou a descrição de um objeto caso não se lembre como se diz na língua em que está aprendendo, por exemplo. A quarta competência, a sociolinguística, compreende o saber usar adequadamente a linguagem de acordo com o ambiente e com a pessoa com a qual se está comunicando, envolve a habilidade de saber justificar-se, persuadir, entre outras. Neste sentido, verifica-se a diferença entre a língua falada – com suas contrações em pronúncia e uso de expressões idiomáticas – e a língua escrita, bem como o repertório utilizado em graus diferentes de formalidade.

Esta proposta de competência comunicativa de Savignon (1983) mostra que aprender uma língua envolve mais do que apenas conhecer regras gramaticais e “decorar” vocabulário. Envolve questões sociais e afetivas seja no aprendizado da língua, quanto no uso que é feito dela. Ao entender os alunos como seres diferentes, cada qual com suas necessidades e modos de aprender diferentes, Oxford (1990) apresenta um extenso trabalho sobre as estratégias de aprendizagem de língua estrangeira. Ela aponta que as estratégias são especialmente importantes para o aprendizado de línguas porque elas são “ferramentas para um envolvimento ativo, autodirecionado, o qual é essencial para desenvolver a competência comunicativa” (p. 1). Segundo a autora, quanto melhor as estratégias forem trabalhadas, melhor será a competência comunicativa do aluno.

A autora apresenta estratégias metacognitivas, afetivas, sociais, cognitivas e de compensação. As estratégias metacognitivas são as que ajudam os alunos a regularem seu comportamento de aprendizado, fazendo com que possam planejar o desempenho e ter foco no resultado; as afetivas dizem respeito à autoestima do aluno; as sociais visam o desenvolvimento da empatia e do *rapport*, qualidades

essenciais para a adaptação social seja na língua materna, seja na língua estrangeira; as estratégias cognitivas, como memorização e análise, são funções importantes para reconhecer e processar nova informação; por fim, as de compensação fazem com que os alunos possam superar possíveis problemas comunicativos e ainda assim comunicarem-se de maneira eficaz. Seus estudos têm procurado a compreensão destas estratégias para o aprendizado de cada uma das habilidades da língua para a condução da competência comunicativa do aluno, corroborando o fato que as pesquisas têm mudado o foco de seus estudos, deixando de estudar *o que* o aluno aprende em língua estrangeira, para *como* o aluno aprende a língua.

Muitas das pesquisas têm buscado identificar fatores motivacionais para o aprendizado de língua estrangeira, uma vez que, embora necessária, esta aprendizagem é julgada difícil por parte dos alunos. Dörnyei (1994) ressalta que, apesar de vários estudos motivacionais terem sido dedicados a língua estrangeira, há limitadas pesquisas verificando a relação entre o constructo da autoeficácia<sup>1</sup> e o resultado de aprendizagem de língua estrangeira, ou seja, sobre a influência das crenças dos alunos em sua capacidade para aprender um novo idioma no seu aprendizado. Os constructos mais comuns nos estudos têm sido os aspectos integrativos (como, por exemplo, a possibilidade de um melhor emprego) e instrumentais (pertencer à comunidade anglo-falante) da motivação (DÖRNYEI, 1994) e sobre a ansiedade (CHEN, 2007). Entretanto, segundo Mills e cols. (2007), “apesar da predominância da pesquisa sobre autoeficácia no campo da psicologia educacional, a relação entre autoeficácia e desempenho em língua estrangeira tem significativamente recebido menos atenção” (p. 1).

Ao observar este cenário, verifica-se que estudos têm sido feitos na área de ensino de idiomas na tentativa de desenvolver sistemas e abordagens que visam melhorar o resultado de aprendizagem dos alunos. Paralelamente, a psicologia da

---

<sup>1</sup> Conceituada por Bandura (1997, p. 3) como “as crenças de alguém em sua capacidade em organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações”, o detalhamento deste constructo será apresentado a seguir.

educação evoluiu em estudos na busca da compreensão dos motivos pelos quais estudantes apresentam resultados diversificados quanto às próprias crenças em relação à aprendizagem, ao desempenho acadêmico, capacidade de gerenciar e sustentar seus compromissos, organizar suas rotinas e buscar resultados positivos destas tarefas assumidas, controladas e reguladas. A regulação destas tarefas, por um lado, pressupõe o autoconhecimento dos alunos em termos das suas características e capacidades, e por outro, uma análise atenta das especificidades de cada tarefa escolar a realizar (ALMEIDA, 2002).

Para compreender os caminhos que vêm sendo percorridos para contribuir com a aprendizagem de língua estrangeira na última década, buscou-se apoio na Teoria Social Cognitiva.

De acordo com Gahungu (2007):

nos anos recentes, o reconhecimento de que o aluno possui necessidades no domínio afetivo, resultou na identificação de alguns fatores que são alegados em influenciar o processo de aprendizagem de língua. Acredita-se que a presença ou a ausência de conceitos como motivação, estratégias de aprendizagem, autoconfiança e outros fatores atitudinais, tais como sentimentos de autoeficácia façam a diferença entre um aluno de língua bem-sucedido e um não bem-sucedido. (p. 35)

Para verificar o aporte da Teoria Social Cognitiva no ensino e aprendizagem de línguas, seus constructos principais passam a ser apresentados.

## 2.1 Teoria Social Cognitiva

Ao analisar questões que permeiam as atitudes e crenças de aprendizagem do aluno em relação à língua estrangeira, optou-se pelo embasamento na Teoria Social Cognitiva, uma teoria psicológica que tem sido empiricamente construída ao longo de aproximadamente 40 anos e que “continua a influir consideravelmente

os estudos desta área, empreendidos neste novo século” (BZUNECK, 2008). A escolha por esta teoria também decorre da percepção de sua rica contribuição no campo educacional em termos de como seus constructos podem auxiliar a desvelar perspectivas promissoras para a compreensão do estudante no contexto a que se propõe este trabalho.

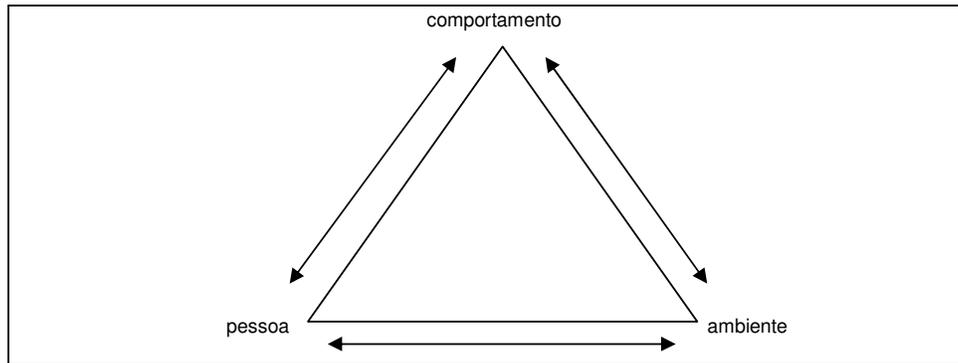
De acordo com Bandura (1986) em seu livro *Social Foundations of Thought and Action*, as pessoas possuem capacidades autodiretivas que as possibilitam exercer algum controle sobre seus pensamentos, seus sentimentos e suas ações (p. 335). A esta capacidade dá-se o nome de agência, ou seja fazer com que as coisas aconteçam de maneira intencional através de suas próprias intenções (BANDURA, 2001) Nesta perspectiva, o homem é visto como um ser que age com intencionalidade, não simplesmente reagindo às circunstâncias impostas pelo ambiente onde se encontra, mas exercendo influência no seu próprio funcionamento e no curso dos eventos ambientais, colaborando desta forma para a construção de seu próprio percurso de vida (BANDURA, 2008 b). Segundo Bandura (2008 a), esta construção decorre das quatro propriedades da agência que são intencionalidade, antecipação, autorreação e autorreflexão, estas propriedades podem ser entendidas também como as capacidades humanas básicas, de acordo com a Teoria.

A primeira destas capacidades, a intencionalidade, é uma representação de um curso futuro de ação a ser desempenhado, um compromisso proativo para que as ações aconteçam; em virtude disso, ser agente é fazer coisas acontecerem propositalmente através de suas próprias ações. A antecipação refere-se à capacidade em direcionar metas e objetivos pessoais para o futuro. Este direcionamento é feito por meio da antecipação das prováveis consequências das ações futuras. Por meio da antecipação, o homem traz para o presente a representação destas consequências, de forma a procurar os resultados desejados ou evitar os resultados não desejados. A terceira capacidade, autorreação, vem definida pelo autor como um mecanismo de autoinfluência que permite com que o curso de ação seja regulado através da comparação entre os

objetivos inicialmente propostos e os resultados da ação. Desta forma, o indivíduo constrói seu curso de ação e os monitora através das avaliações autorreativas, percebendo o que vale a pena e o que não vale a pena ser feito. Por fim, a autorreflexão significa a capacidade para refletir sobre si mesmo, seus atos, suas escolhas e a conseqüente adequação dos seus pensamentos e suas ações (BANDURA, 1999).

Esta teoria possui o princípio do determinismo recíproco como eixo norteador, pois as pessoas não são consideradas como seres conduzidos unilateralmente por forças interiores apenas, ou simplesmente modeladas e controladas por estímulos externos (BANDURA, 1986). O termo determinismo é explicado como a “produção de efeitos para certos fatores, ao invés de uma série de ações determinadas por uma seqüência anterior de causas que operam independentemente do indivíduo” (BANDURA, 1986, p. 24). Estes efeitos são mútuos, não agindo, portanto, de forma unidirecional. Esta relação é explicada na teoria, dentro de um modelo triádico ou reciprocidade triádica, o qual apresenta três fatores interrelacionados: comportamento, ambiente e fatores pessoais.

Bandura (1997) esclarece ainda que a reciprocidade não significa, necessariamente, a simetria nas forças das influências bidirecionais, pois a influência será variada de acordo com as diferentes atividades realizadas, bem como sob diferentes circunstâncias (BANDURA, 1997). Através deste processo de dupla causação recíproca, as pessoas são produtoras, assim como produtos de seu ambiente. A seguir, observa-se a figura que representa este modelo:



**Figura 1:** Reciprocidade Triádica.

Fonte: Bandura, A. *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1986. p. 24.

A Figura 1 apresenta como a reciprocidade triádica opera. Em relação ao comportamento do indivíduo, podem ser exemplificados seus atos, escolhas, declarações verbais, fatores biológicos; o vértice que se refere ao ambiente leva em consideração os recursos, as condições do ambiente físico, entre outros; e os fatores pessoais englobam, por exemplo, as crenças, concepções, percepções pessoais e expectativas.

A reciprocidade triádica é explicada por Bandura (1978) pela influência recíproca de atos antecedentes e consequentes, com a avaliação cognitiva da progressão dos eventos. Sua influência relativa irá variar para diferentes atividades e sob diferentes circunstâncias (Bandura, 1997). Os eventos autogerados não agem apenas como determinantes recíprocos do comportamento, mas desempenham um papel na percepção e na formação das próprias influências ambientais. Desta forma, o comportamento é afetado por influências externas, as quais afetam o comportamento por processos cognitivos intermediários. O ambiente é outro fator que também influencia o comportamento, entretanto, o ambiente é em parte formado pela própria pessoa. Devido à capacidade humana de simbolização, as pessoas exercem um grau de influência sobre o próprio comportamento. Em virtude disso, a teoria aponta que o

funcionamento psicológico é uma interação recíproca e contínua entre inferências comportamentais, cognitivas e ambientais, podendo ser um destes três fatores mais acentuado do que outros dependendo do momento em que se inicia a análise.

A partir desta perspectiva recíproca, o homem passa a participar na construção de suas próprias decisões, isto é, percebe e avalia as consequências de seus atos e faz com que este processo reflexivo o leve a controlar e a regular o seu próprio comportamento. A este processo, dá-se o nome de autorregulação, definido como:

mecanismo interno consciente e voluntário de controle, que governa o comportamento, os pensamentos e os sentimentos pessoais tendo como referência metas e padrões pessoais de conduta a partir dos quais se estabelece consequência para o mesmo (POLYDORO e AZZI, 2008, p. 151).

A autorregulação, portanto, participa na tarefa de gerenciar o seu comportamento, a sua motivação e os seus estados afetivos (POLYDORO e AZZI, 2008). Ela envolve condições ambientais facilitadoras, o julgamento da capacidade pessoal de realização, o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas e o autorreforçamento. A perspectiva triádica assim apresenta a autorregulação: “compreende não só as competências comportamentais para lidar com as contingências ambientais, mas também o conhecimento e o sentido próprio de agência para alargar estas competências a outros contextos relevantes” (TEIXEIRA, 2004, p. 63).

Para que isto ocorra, a autorregulação opera através de três subfunções psicológicas que são: auto-observação, processos de julgamento e autorreação. Estas subfunções atuam de maneira cíclica e é preciso que sejam desenvolvidas e mobilizadas para uma mudança autodirigida (BANDURA, 1977).

Bandura (1986) aponta que, para que alguém possa exercer influência sobre o próprio comportamento, é necessário primeiramente que a pessoa saiba e entenda o que está fazendo. A auto-observação propicia ao

homem se perceber e perceber o que faz, pois possui duas tarefas importantes para a autorregulação que são primeiramente fornecer padrões de desempenho reais e avaliar as mudanças que ocorrem no decorrer do comportamento. Para que esta análise seja fiel à realidade e não seja distorcida, faz-se necessário estar atento a fatores como fidelidade, consistência e proximidade temporal deste automonitoramento. Em relação a este último, a auto-observação do comportamento propicia mudanças mais rapidamente se feita a um comportamento presente, ou seja, surte mais efeito que se realizada para comportamentos passados, pois estes já não podem mais ser alterados. Outras considerações relevantes sobre a precisão desta observação devem levar em conta quais os aspectos deste comportamento são importantes para serem selecionados e observados e o estado afetivo, pois dependendo do humor, pode-se obter reações positivas ou distorcidas decorrentes de uma determinada ação. Ao observar suas próprias ações, o homem desencadeia o processo autorregulatório, pois, ao observar e registrar os comportamentos que a pessoa tem, o julgamento proveniente desta observação vai desencadear influências autorreativas.

A segunda subfunção é conhecida por processos de julgamento. Como o nome diz, são os julgamentos do comportamento realizado, e ele varia e depende dos padrões pessoais e de história de vida de cada um. Ocorre por meio de processos cognitivos mediadores os quais afetam como os eventos externos serão compreendidos e qual seu impacto atual e futuro. Para isto, são utilizadas referências sociais, baseadas em pares e em situações similares. Estes padrões podem ser desenvolvidos na formação do homem por meio de experiências vivenciadas diretamente por ele, ou como consequência das reações sociais de outros ou ainda através de modelos expostos pelos outros ao seu redor. Neste sentido, a família e os sistemas sociais, tais como os educacionais, religiosos e políticos, exercem um papel importante (BANDURA, 1986). Ao fazer comparações sociais, o homem elege determinados padrões, resultantes de sua trajetória de interação com ambientes e grupos, atribuindo o valor referencial para poder julgar

desta forma o próprio comportamento inserido em contexto específico. Além disso, a comparação pessoal, a qual envolve o comportamento prévio da pessoa como fonte de referência, ajusta-se às expectativas ao apontar que “... ações que atendam às expectativas dos padrões pessoais são favoráveis; aquelas que se provam inadequadas são consideradas insatisfatórias” (POLYDORO e AZZI, 2008, p. 154).

A subfunção seguinte, a autorreação, regula o curso das ações através das autorreações avaliativas, fazendo com que as pessoas busquem obter desempenhos que tragam sensações positivas e compensadoras, e que evitem os que trazem reações negativas ou resultem em autocensura. Podem também ocorrer através das autorreações tangíveis, ou seja, muitas vezes as pessoas estabelecem para si mesmas recompensas tangíveis uma vez que dêem conta de uma determinada etapa de um trabalho. Estas recompensas podem ser no formato de um descanso ou um prêmio, por exemplo, após uma etapa percorrida do trabalho a ser realizado. As autorreações podem até mesmo serem inexistentes. Essas autorreações atuam tanto na autodisciplina, no que diz respeito à organização para cumprir as tarefas, quanto na autossatisfação, em que a recompensa é o próprio trabalho executado de maneira bem feita (BANDURA, 1991). Na Teoria Social Cognitiva, os autoincentivos afetam o comportamento principalmente através de sua função motivacional (BANDURA, 1977). São os padrões referenciais do homem que, em consonância com os resultados de seus atos, “motivam e regulam o curso das ações, isto é, possibilitam a mudança autodirigida do comportamento” (POLYDORO e AZZI, 2008, p. 155). O processo das subfunções é cíclico, pois da autorreação retorna à auto-observação, e desta forma prossegue sucessivamente.

O construto da autorregulação vem sendo empregado em diversas atividades como: a intervenção para a saúde, para o gerenciamento do comportamento saudável, para atividade física, para estudos sobre o comportamento moral, para as organizações de trabalho, para as atividades acadêmicas, no que diz respeito ao ensino e aprendizagem e outros. Em relação à

aprendizagem, vários autores têm pesquisado a aplicação deste constructo nas mais variadas faixas etárias e disciplinas. Schunk (2005), em seu artigo "*Commentary on self-regulation in school contexts*", relata que houve um crescimento nas pesquisas sobre autorregulação acadêmica, seja em seus processos autorregulatórios centrais, como em sua relação com a motivação, no desenvolvimento das habilidades autorregulatórias e nos efeitos das intervenções designadas para melhorar essas habilidades. Dentre tantas pesquisas, destacam-se os trabalhos de David Schunk e Barry Zimmerman nos Estados Unidos, e em Portugal, os estudos de Pedro Rosário. Em nossa realidade, os autores Boruchovitch, Bzuneck, Martinelli e Polydoro contribuem com estudos sobre este constructo.

A autorregulação da aprendizagem, ou aprendizagem autorregulada, encontra-se definida por Schunk e Ertmer (2000) como:

pensamentos, sentimentos e ações autogerados, que são planejados e sistematicamente adaptados conforme a necessidade para afetar a própria aprendizagem e motivação (p. 631).

Segundo Zimmerman (2000), a aprendizagem autorregulada refere-se ao processo pelo qual os alunos ativam e mantêm cognições, comportamentos e afetos sistematicamente direcionados à consecução dos objetivos. Outra contribuição para a definição deste constructo vem de Pintrich (2000) que define a aprendizagem autorregulada como um processo ativo no qual os estudantes determinam seus objetivos de aprendizagem, bem como "monitoram, regulam e controlam suas cognições, motivação e o comportamento guiados pelos seus objetivos e as características contextuais do ambiente" (p. 453).

Zimmerman, Bonner e Kovach (2002) apresentam a autorregulação acadêmica como um constructo no qual os pensamentos, os sentimentos e as ações são aplicados para atingir fins educacionais específicos. Segundo os autores, isto é possível através de quatro processos cíclicos de aprendizagem auto-regulada, os quais ajudam os alunos a aprender a reconhecer e a realizar as ligações entre seus comportamentos de estudo e os resultados de desempenho.

Tais processos são: auto-avaliação e monitoramento; identificação de meta e planejamento de estratégias; implementação das estratégias selecionadas e monitoramento; e o monitoramento da relação entre estratégias de aprendizagem e estratégia para obter a eficácia.

Autoavaliação e monitoramento: o primeiro dos processos cíclicos envolve a compreensão do estágio atual de aprendizagem em uma tarefa, pois muitas vezes os alunos não têm a percepção de quanto tempo eles levam para que um determinado tópico seja bem compreendido e registrado. Este monitoramento pode ser feito, por exemplo, por meio de registros do desempenho de tempo utilizado para a realização da tarefa. O segundo processo diz respeito à identificação de meta e ao planejamento de estratégias, o que envolve a análise da tarefa a ser realizada, planejamento do resultado final esperado e de quais estratégias podem ser usadas para que a tarefa seja cumprida. Muitas vezes, os alunos encontram dificuldades em pegar uma tarefa e decompô-la em partes menores e sequenciais para se organizarem.

Entretanto, ao identificar os passos a serem tomados e qual estratégia utilizar para cada passo, para ser possível ajudar a desenvolver uma melhor autorregulação do aluno no desempenho das tarefas, é necessário agir. O terceiro processo, a implementação das estratégias selecionadas e monitoramento, depende dos realizados anteriormente, bem como do *feedback* obtido de seus professores e colegas sobre os desempenhos anteriores na utilização das mesmas. Por fim, o quarto destes processos, o monitoramento da relação entre estratégias de aprendizagem e estratégia para obter a eficácia, faz com que o aluno possa vir a expandir sua conscientização sobre o próprio monitoramento, associado ao uso da estratégia adequada. Segundo os autores, “o automonitoramento dos resultados estratégicos é essencial para a autorregulação porque produz efeitos das reações corretivas, cognitivas, emocionais e comportamentais” (p. 13). O modelo destes quatro processos, portanto, age de forma cíclica e contínua porque, ao monitorar cada uma das tentativas de

aprendizagem, o aluno poderá obter novas informações que podem mudar os objetivos subsequentes, as próximas estratégias ou os esforços empregados.

Além de seus processos cíclicos, a autorregulação acadêmica também apresenta uma estrutura bem distinta em relação ao desenvolvimento das tarefas de aprendizagem. De acordo com a Teoria Social Cognitiva, estes processos se encontram em três fases cíclicas: pensamento antecipatório (ocorre anterior à execução da tarefa); controle de performance (durante) e autorreflexão (posterior à execução) (ZIMMERMAN, 1998). O quadro a seguir pode ilustrar de forma sintética cada fase e os seus componentes específicos.

**Quadro 1:** Fases da autorregulação acadêmica

Pensamento antecipatório (anterior)	Controle de desempenho (durante)	Autorreflexão (posterior)
<i>Análise da Tarefa:</i>	<i>Autocontrole:</i>	<i>Autojulgamento:</i>
- Atribuição de metas - Planejamento estratégico	- autoinstrução - imaginação	- autoavaliação - atribuição causal
<i>Crenças automotivacionais:</i>	- foco na atenção - estratégias da tarefa	<i>Autorreação:</i>
- autoeficácia - expectativas de resultado - valor/interesse intrínseco - orientação de metas	<i>Auto-observação:</i> - autorregistro - autoexperimentação	- autossatisfação/ afeto - adaptativo-defensivo

Fonte: Boekaerts, M.; Pintrich, P.R.; Zeidner, M. *Handbook of Self-Regulation*. California: Academic Press, 2000.

A fase do pensamento antecipatório pode ser desmembrada em dois momentos: o primeiro deles diz respeito a análise da tarefa e para que esta análise seja clara, faz-se importante o estabelecimento dos objetivos, ou atribuição das metas. Uma vez que a tarefa a ser desempenhada esteja clara, o passo seguinte necessário é fazer um planejamento de como a tarefa será

desempenhada para que seja cumprida. A organização destas idéias antecipadamente melhora o desempenho, pois o aluno se percebe no controle das tarefas a realizar, percebe-se mais calmo e menos ansioso. Contudo, é necessário acreditar que será possível realizar os objetivos propostos, desta forma motivando-se para a ação. Este é o segundo momento do pensamento antecipatório: a das crenças motivacionais embasando a ação. As crenças são a autoeficácia, as expectativas de resultado, o valor ou interesse intrínseco e a orientação de metas.

A crença de autoeficácia motiva o aluno para a ação no sentido em que ela se refere às crenças que o aluno possui em ter os meios necessários para desempenhar alguma tarefa para obter o resultado que deseja. As expectativas de resultado, por sua vez, correspondem ao que se espera como consequência do resultado obtido. Pode-se mencionar como exemplo, a expectativa de obter um bom emprego após a graduação feita em alguma instituição renomada de ensino superior. A atribuição intrínseca de valor motiva quando, para o aluno, o fato *per se* de executar uma tarefa planejada de forma muito satisfatória acaba sendo mais relevante do que o resultado final propriamente dito. A orientação de metas divide-se em meta performance e meta aprender (Bzuneck, 2000). Basicamente, a meta performance tem como característica uma postura mais voltada para o desempenho, e esta postura possui duas particularidades: ou um comportamento de aproximação, ou seja, o objetivo é atingir notas altas, ou um comportamento de evitação, que significa que o objetivo de estudar de um aluno é o de não tirar notas abaixo da média. Geralmente, alunos orientados pela meta performance desenvolvem estratégias de aprendizagem mais superficiais. Alunos voltados para o meta aprender, por outro lado, tem como objetivo de aprendizagem buscar compreender os processos, melhorar os conhecimentos e a criatividade.

Assim como na fase do pensamento antecipatório, o controle de desempenho encontra-se dividido em dois tipos: o autocontrole e a auto-observação. Os processos de autocontrole são muito importantes, pois auxiliam a manter o foco na tarefa. O primeiro destes processos é a autoinstrução, que

corresponde ao ato de descrever o que está sendo feito enquanto a tarefa está sendo executada. Esta descrição pode ser tanto verbal como mental, mas o fato de fazer este relato auxilia muito o aprendizado do aluno. O segundo deles é a imaginação, ou seja, a construção de imagens mentais fazendo associação entre idéias para que estas fiquem mais fáceis de serem lembradas posteriormente, ou até mesmo a visualização de rotinas de trabalho ou treinamento bem-sucedidas, de forma a melhorar o desempenho.

Além das duas anteriores, outra maneira para poder fazer o autocontrole consiste em manter o foco na atenção. Isso significa manter o foco em que se está fazendo e no que se está pensando, de forma a evitar qualquer tipo de pensamento que possa vir a atrapalhar o que está sendo feito. Um dos pensamentos que devem ser evitados são as lembranças sobre os erros cometidos anteriormente, ou seja, o foco deve ser no que está sendo feito no presente momento. Por fim, o quarto processo de autocontrole são as estratégias da tarefa. Este é um momento que auxilia muito o aluno, pois ele organiza a tarefa de maneira significativa e relevante e vai organizando os passos para que ela seja realizada de maneira bem-sucedida. O outro tipo do controle de desempenho diz respeito à auto-observação.

A auto-observação, segundo Zimmerman e Paulsen (1995), refere-se ao registro da pessoa de aspectos específicos de seu desempenho, das condições que a permearam, e dos efeitos que estes produzem. A auto-observação exigirá mais do aluno a partir do momento em que a tarefa observada for complexa, com isso aumentando a demanda pela percepção de detalhes sutis para a melhora. A qualidade desta observação fica condicionada a características como proximidade temporal, a riqueza de informação do retorno sobre a performance, a precisão desta auto-observação, e a valorização do comportamento, ou seja, valorizando mais os acertos que os erros (ZIMMERMAN, 2000, p. 20). A auto-observação é composta por dois momentos: o autorregistro e a autoexperimentação. Eles colaboram no sentido em que os registros sistemáticos fornecem subsídios para a melhoria no comportamento e a compreensão de que muitas vezes são

necessárias tentativas de mudança no ambiente ou no comportamento, para que se perceba qual aspecto do comportamento precisa ser melhor autorregulado.

A última das três fases cíclicas é feita posteriormente à execução da tarefa e foi desmembrada por Bandura (1986) em dois momentos: o do autojulgamento, a da autorreação. O autojulgamento diz respeito à avaliação da consequência, atribuindo algum resultado ao que foi obtido. Para se autojulgar, é necessário que a pessoa faça uma autoavaliação, ou seja, compare o resultado com algum tipo de padrão obtido anteriormente ou com algum objetivo. Este autojulgamento leva a uma atribuição causal sobre as fontes responsáveis pelo resultado obtido, a pessoa busca identificar qual o fator que colaborou para um baixo desempenho, caso ele ocorra. Estes momentos vão gerar na pessoa algum tipo de autorreação, envolvendo a autossatisfação e inferências que podem ser adaptativas ou defensivas. Estas inferências são importantes porque as conclusões obtidas destas vão fazer com que a pessoa altere algo em sua autorregulação da próxima vez que a tarefa for executada, ou seja, adaptando comportamentos para formas melhores de desempenho, ou contrariamente como as defensivas que limitam o desenvolvimento da pessoa, como a procrastinação, entendida como conjunto de comportamentos que levam a adiar intencionalmente a realização de alguma tarefa.

Zimmerman (2000) ressalta que uma característica essencial do modelo sociocognitivo da autorregulação é o papel interdependente das influências sociais, ambientais e pessoais (*self*). Em consonância com a teoria, Pajares (2008) aponta que “a autorregulação opera em grande parte através dos padrões internos do indivíduo e em parte é alimentado através de *feedback* avaliativo” (p. 118). Nesse sentido, o papel exercido pelas influências na reciprocidade triádica pode orientar o indivíduo a buscar padrões de sucesso segundo a influência de seu próprio desempenho e a autoaprovação dos resultados alcançados, pela influência positiva de seus pares e de outras pessoas, como um professor, em seu contexto de desenvolvimento da tarefa. Este *feedback* avaliativo não depende apenas que ele ocorra em uma determinada situação, “é importante enfatizar que

as pessoas devem interpretar os resultados de suas realizações” (PAJARES, 2008, p. 115), os quais, como se refere o autor, dependem muito da maneira como são interpretados pelos indivíduos. Em casos em que esta interpretação não seja feita de maneira positiva, podem ocorrer resultados desfavoráveis à aprendizagem, pois a partir de uma perspectiva triádica, as pessoas que negligenciam o uso dos recursos sociais e físicos ou quem os vê como um obstáculo para o desenvolvimento pessoal será menos efetivo na regulação de suas vidas, podendo ocasionar disfunções autorregulatórias. Pajares (2008) observa, ainda, que no domínio acadêmico, a falta de experiências de aprendizagem sociais é a primeira fonte importante de disfunções autorregulatórias. A segunda fonte é a motivacional, sendo decorrente de apatia ou desinteresse. A terceira, proveniente de sentimentos de depressão. A quarta é uma fonte comum no cotidiano escolar, pois se refere às dificuldades de aprendizagem, tais como problemas cognitivos na concentração, recordação, leitura e escrita.

Em virtude disso, sendo a autorregulação um mecanismo consciente e voluntário, torna-se importante buscar a compreensão do quão forte possa ser a própria crença na capacidade de gerenciar seus comportamentos autorregulatórios para que determinados objetivos sejam atingidos. De acordo com Bandura (1997, p. 231), “quanto maior a eficácia autorregulatória dos alunos, mais confiantes se tornam na própria eficácia para serem bem-sucedidos nas disciplinas acadêmicas”.

De acordo com Polydoro e Azzi (2008),

a autoeficácia percebida para este domínio – a autorregulação – diz respeito às crenças das pessoas em como elas podem mobilizar seus níveis motivacionais, recursos cognitivos e cursos de ação requeridos para estabelecer metas e exercer controle sobre os eventos do ambiente. (p. 157)

O papel das crenças de autoeficácia que a pessoa possui é uma das considerações importantes a serem observadas, pois a autorregulação eficiente depende do sentir-se autoeficaz para usar habilidades para atingir o domínio da performance (BANDURA, 1986, 1993; BOUFFARD-BOUCHARD, PARENT & LARIVÉE, 1991; SCHUNK, 1996; ZIMMERMAN, 1994, in SCHUNK & ERTMER, 2000).

A crença de autoeficácia é apresentada como um conceito central dentro da Teoria Social Cognitiva, conceito este que é estudado por Bandura desde 1977 e segundo ele, “aquilo que as pessoas pensam, crêem e sentem afeta a maneira como se comportam” (BANDURA, 1986, p. 25). O papel das crenças é importante segundo Bandura (1997, p. 2) porque o nível de motivação, os estados afetivos e as ações das pessoas baseiam-se mais no que elas acreditam do que é objetivamente verdadeiro.

A Teoria Social Cognitiva orienta para o fato que a autoeficácia é um constructo que deve ser sempre analisado dentro de um domínio específico, e exemplos disso são encontrados em estudos que analisam a autoeficácia das pessoas nas questões como a saúde, o esporte, a escolha de carreira, entre outros, e também em questões como as que são ressaltadas neste trabalho, a aprendizagem. Independentemente do domínio, outra observação a ser feita sobre este constructo é a de que a crença de autoeficácia pode ser analisada em uma perspectiva pessoal (autoeficácia) ou coletiva (eficácia coletiva).

Conforme os ensinamentos de Bandura (1989), a crença opera na ação através de processos cognitivos, motivacionais e afetivos e processos de seleção. Em relação aos processos cognitivos, o autor afirma que muito do comportamento humano é controlado por pensamentos antecipatórios no que diz respeito às tarefas cognitivas, e quanto mais forte for a própria autoeficácia, maiores os desafios que os indivíduos escolhem. Além disso, quando os indivíduos simulam cognitivamente a execução bem-sucedida de tarefas, eles apresentam uma melhora no desempenho da mesma. No que diz respeito aos processos

motivacionais, quanto mais forte for a própria crença, maiores serão os esforços empregados para a execução da tarefa, e por mais tempo será a persistência diante de dificuldades. Bandura afirma, ainda, que “a questão importante não é que as dificuldades façam surgir a autodúvida, a qual é uma reação natural imediata, mas a velocidade em que se recupera a autoeficácia percebida frente às dificuldades” (p. 1176), desta forma motivando o indivíduo para a ação.

O outro processo sobre o qual as crenças de autoeficácia operam são os afetivos. Quando as pessoas apresentam uma crença de autoeficácia perturbada por ameaças, elas podem desenvolver um nível de ansiedade que não permita que elas consigam desempenhar bem a tarefa. Esta ansiedade pode ocorrer tanto no que diz respeito à percepção da própria dificuldade em executar determinada tarefa, bem como na percepção em não se sentir capaz o suficiente para lidar com as situações ameaçadoras, podendo gerar estresse, entre outras coisas. O último destes processos, o processo de seleção, mostra que as escolhas que as pessoas fazem em relação às suas atividades são influenciadas pelas crenças nas próprias capacidades. Desta forma, as pessoas tendem a evitar ambientes em que percebem a possibilidade de serem exigidos além das suas capacidades, entretanto, tendem a selecionar ambientes mais desafiadores uma vez que possuem uma autoeficácia mais alta.

Bandura (1997) aponta que, entretanto, não basta ter apenas habilidades, além de possuí-las, o importante é acreditar nelas, pois pesquisas sugerem que quanto maior a autoeficácia que as pessoas têm, maiores são as metas que elas estabelecem e mais firmes são os compromissos para atingi-las (BANDURA & WOOD, 1989; LOCKE et al., 1984). Raymond e Santos (1995) apontam que as crenças de uma maneira geral são as idéias fundamentais das pessoas a respeito de suas experiências de vida e afetam diretamente as suas ações, quer se admita conscientemente estas crenças, quer não.

Williams e Burden (2004) destacam a autoeficácia como um fator importante especialmente no que diz respeito ao comportamento de persistência

do aluno na busca da obtenção de resultados de aprendizagem. Este e outros fatores da reciprocidade triádica previamente apresentados são importantes na aprendizagem porque, segundo Bandura (1997), não são determinantes em iguais proporções, sua influência relativa irá variar para diferentes atividades sob diferentes circunstâncias. Assim sendo, pode-se então considerar a sala de aula, o relacionamento com os colegas e professor, as expectativas de desempenho das diferentes tarefas na aprendizagem. Dentro deste contexto, a motivação para aprender pode partir da crença de que estes fatores (ambientais, físicos e pessoais) são positivos e, portanto, condutores a um bom desempenho. Neste sentido, Bzuneck (2000) destaca a motivação relacionada às crenças da seguinte maneira:

No contexto acadêmico, um aluno motiva-se a se envolver nas atividades de aprendizagem caso acredite que, com seus conhecimentos, talentos e habilidades, poderá adquirir novos conhecimentos, dominar um conteúdo, melhorar suas habilidades etc. Com fortes crenças de autoeficácia, o esforço se fará presente desde o início e ao longo de todo o processo, de maneira persistente, mesmo que sobrevenham dificuldades e revezes (p. 118).

É possível entender que a crença de autoeficácia por si não garante o resultado de aprendizagem, entretanto, ela pode mobilizar o aluno para que o processo de aprendizagem seja conduzido sob uma perspectiva promissora, pois de acordo com Barnhardt (1997), se os alunos têm alta autoeficácia para aprender uma segunda língua, então eles acreditam que têm o poder e as habilidades para atingirem este objetivo, o que justifica essa mobilização para o resultado.

Bandura (1986, 2004) descreve, em sua teoria, que a autoeficácia é desenvolvida a partir da interpretação de quatro fontes: a experiência de domínio, a experiência vicária ou modelação social, a persuasão social e, por fim, através dos estados fisiológicos e emocionais. A experiência de domínio significa a vivência, ou seja, a participação da execução da tarefa por meio da própria pessoa, e quando os resultados alcançados são julgados como satisfatórios e

percebidos como produto do próprio esforço, a pessoa aumenta a confiança em suas próprias capacidades para realizar as tarefas similares subsequentes.

A experiência vicária ou modelação social, por sua vez, refere-se às experiências de observação de modelos sociais, as quais podem construir no observador a crença de capacidade, desde que essas situações ou modelos apresentem características similares às do observador. Isto ocorre porque, ao verificar que um outro consegue realizar determinada ação, o observador transfere para si a capacidade de executá-la também; porém há casos em que, se o outro não consegue desempenhá-la, possivelmente o observador terá a crença de que tampouco será capaz. Este tipo de fonte não é tão forte quanto a experiência de domínio, mas pode servir como um bom orientador; além disso, este tipo de fonte envolve também as comparações sociais em que as tarefas são realizadas, para que sejam interpretadas de maneira a servir como fonte de autoeficácia. Neste sentido, o das comparações sociais, o papel da pessoa que realiza a tarefa deve ser alguém a quem o observador julgue ser um “par” similar ou bem próximo, para que o julgamento seja coerente e considerado possível.

Por fim, outra maneira de influenciar as crenças de autoeficácia é por meio do *feedback* de outras pessoas, ou seja, através da persuasão social. Este tipo de persuasão, ou incentivo proveniente dos pais, professores, amigos ou outras pessoas julgadas importantes, tem o papel importante seja de aumentar a autoeficácia, ou diminuí-la caso a mensagem seja de não incentivo; entretanto, depende do sucesso na realização da tarefa. Por fim, a última fonte deriva dos estados emocionais e os fisiológicos, gerando principalmente momentos de euforia ou de ansiedade e estresse. A reação emocional gerada pode desencadear uma persistência na realização da tarefa ou o seu abandono, segundo a interpretação dessas sensações.

No contexto acadêmico, os estudos de Schunk e Ertmer (2000) mostram que os alunos obtêm informações sobre sua autoeficácia a partir das seguintes fontes: o próprio desempenho, ou seja, um desempenho de sucesso a aumenta, e

um fracasso a diminuir; também através das experiências vicárias ou observacionais, através da comparação social relacionando seu desempenho com o de outras pessoas significativas; através de formas de persuasão verbal, como os comentários advindos de pais, professores e outros, encorajando-os; e, por fim, através de suas próprias reações fisiológicas, como o suor, taquicardia ou ansiedade alta. Outro exemplo que pode ser trazido para ilustrar o papel das fontes é o apresentado por Pajares (2008, p.112), o qual informa que para os fatores pessoais o papel dos professores é importante ao encorajar os alunos, melhorar seus estados emocionais, hábitos de pensamento; em relação ao comportamento, eles colaboram com os alunos ao aumentar suas habilidades acadêmicas e práticas autorregulatórias; por fim, em relação ao ambiente, através de mudanças nas estruturas sociais e de sala de aula, favoráveis ao aprendizado.

A relação entre os dois constructos, autoeficácia e autorregulação no domínio acadêmico foi investigada em estudos que focalizavam diversas faixas etárias e analisam diferentes matérias escolares, demonstrando a amplitude da aplicação no contexto educacional. A seguir, uma ilustração de sete estudos referenciados na obra *Handbook of Self Regulation* (BOEKAERTS, PINTRICH, ZEIDNER, 2000).

Zimmerman e Martines-Pons (1990) realizaram um estudo para explorar como a autoeficácia verbal e a autoeficácia matemática se relacionam com as estratégias autorregulatórias de aprendizagem. Este estudo teve como participantes alunos matriculados nas 5<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> e 11<sup>a</sup> séries e apresentou como resultado a correlação positiva entre os dois constructos e a constatação de que os alunos talentosos demonstraram uma autoeficácia mais alta e mais uso de estratégias que os alunos com desempenho considerado normal. Em outro estudo, com alunos de 7<sup>a</sup> série das disciplinas de ciências e inglês, Pintrich e De Groot (1990) propuseram-se a examinar as relações entre autorregulação e o uso cognitivo de estratégias e a autoeficácia para poder aprender e ir bem na aula. Os resultados apontaram correlação positiva entre as três variáveis, bem como foram preditores de bom desempenho.

Pokay e Blumenfield (1990) exploraram as relações entre as expectativas de sucesso, o uso de estratégias de aprendizagem e os resultados com alunos de ensino médio na disciplina de geometria. Verificou-se que no início do semestre as expectativas de sucesso foram preditoras de uso de estratégias e de desempenho, porém, posteriormente, foi constatado que o valor percebido da aprendizagem foi o melhor preditor do uso das estratégias. Verificou-se também que as expectativas de sucesso correlacionaram-se positivamente com o gerenciamento do esforço empregado. Outro estudo com alunos do ensino médio foi realizado por Boufard-Bouchard et al. (1991), com o objetivo de examinar a relação entre autorregulação e autoeficácia durante tarefas de conceito de formação verbal. Neste caso, o estudo apontou que os alunos com alta autoeficácia para a solução bem-sucedida de problemas apresentaram melhor desempenho para o monitoramento e persistiram por mais tempo que os alunos com a autoeficácia mais baixa. A autoeficácia correlacionou-se positivamente com o desempenho.

Em um estudo com alunos de ensino superior, Zimmerman e Bandura (1994) buscaram a relação entre autoeficácia, os objetivos do curso e a autorregulação da escrita. Os resultados demonstraram que houve correlação positiva entre a autoeficácia, os objetivos de resultados finais dos alunos, padrões autoavaliativos e desempenho real. Houve também a constatação que a autoeficácia afetou de maneira direta e indireta os resultados, através de sua influência sobre os objetivos propostos. Tuckman e Sexton (1990) investigaram a relação entre autoeficácia e a tarefa de escrever de alunos de um curso de psicologia durante 10 semanas. Os alunos que apresentam autoeficácia mais alta escolheram envolver-se em testes de escrita mais desafiantes do que os alunos com autoeficácia mais baixa. Em 1996, Ertmer et al. se propuseram a examinar como alunos ingressantes em um curso de medicina veterinária, com diferentes níveis de autorregulação, lidam com aprendizagem baseada em casos. Os autores apontam que a abordagem dos alunos a este tipo de aprendizagem foi modelada pelo valor atribuído aos casos estudados, tipos de objetivos de aprendizagem,

estratégias de avaliação, motivação, e a autoeficácia para utilizar estratégias de monitoramento autorregulatórias em casos considerados difíceis. Foi verificado que os alunos que tinham uma autorregulação alta valorizavam este tipo de aprendizagem, pois alegaram que ela era significativa às necessidades de aprendizagem dos alunos e favorecia o aprendizado. Entretanto, os alunos com uma autorregulação baixa, tiveram dificuldades em adaptar-se as estratégias, pois agiam de maneira considerada mecânica e utilizando-se de estratégias inadequadas para aprender, focavam muito mais no resultado de aprendizagem do que o processo de aprendizagem.

Em todas as pesquisas acima exemplificadas, os resultados foram positivos na relação entre a autoeficácia e a autorregulação. Esses resultados sustentam a afirmação que a autorregulação efetiva depende do sentir-se autoeficaz para usar as habilidades para atingir o bom desempenho (SCHUNK e ERTMER, 2000, p. 633).

Entende-se que apresentação dos principais constructos da Teoria Social Cognitiva e demonstração de pesquisas envolvendo estes constructos em contextos diferenciados dentro da área educacional trouxeram o embasamento teórico necessário para os objetivos de estudo deste trabalho, descritos a seguir. Parte-se do princípio que há a constatação que a relação autoeficácia e autorregulação existe e, de maneira geral, identificada sua natureza. A especificidade deste trabalho é analisar por meio das produções científicas especificadas, como os constructos relacionam-se com a aprendizagem de idiomas, como condição para que seja possível identificar elementos que possam embasar a intervenção da prática docente.

### 3. Objetivos

A meta central do trabalho é analisar a função dos constructos de autoeficácia e autorregulação na aprendizagem de língua estrangeira por estudantes do ensino superior. Como desdobramento da decisão metodológica do estudo, também se pretende analisar as características das pesquisas sobre esta temática.

Desta forma, os objetivos específicos foram organizados em dois conjuntos, um sobre a análise das produções e outro sobre a análise dos constructos de autoeficácia e autorregulação.

#### a) Sobre as produções

- Identificar e analisar o conteúdo das publicações sobre a temática considerando: a caracterização das publicações por ano em que foram publicados, tipo dos trabalhos encontrados, a origem institucional dos autores e palavras-chave;
- identificar e analisar quem foram os participantes dos estudos quanto ao número, gênero, idade, série e experiência prévia de aprendizado de língua estrangeira;
- identificar e analisar o contexto de desenvolvimento dos estudos, em termos do tipo de atividade de formação focalizado, o país onde os estudos foram desenvolvidos, a língua estrangeira objeto de estudo e a habilidade linguística em foco na pesquisa;
- identificar e analisar as características metodológicas dos estudos, quanto às estratégias de coleta de dados empregadas e a identificação dos instrumentos utilizados.

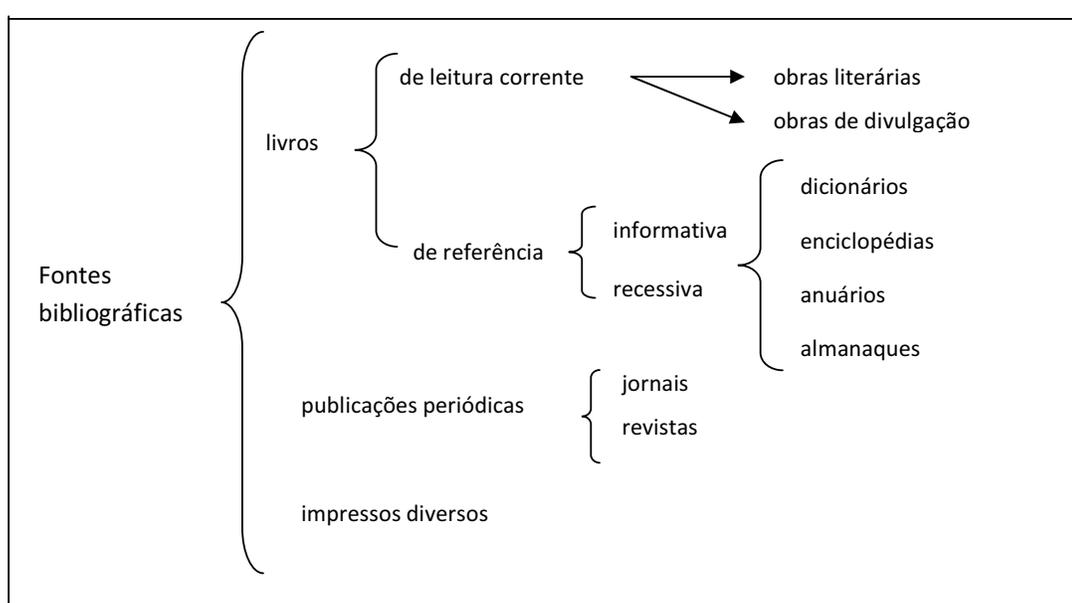
#### b) Sobre os constructos de autoeficácia e autorregulação

- identificar e analisar o conceito de autoeficácia e de autorregulação adotados pelos autores nos estudos;
- identificar e descrever os resultados sobre autoeficácia e autorregulação obtidos nos estudos sobre a aprendizagem de língua estrangeira;
- identificar e analisar o efeito da autoeficácia e da autorregulação na aprendizagem de língua estrangeira;
- identificar e descrever as variáveis associadas à autoeficácia e à autorregulação na aprendizagem de língua estrangeira;

- identificar e descrever as implicações sugeridas para o ensino de língua estrangeira propostas nos estudos.

#### 4. Método

O estudo foi desenvolvido a partir de pesquisa documental de natureza bibliográfica. A pesquisa bibliográfica, de acordo com Witter (1990, p.24), “compreende a busca e a análise sistemática da informação, contida em um acervo documental bibliográfico.” As fontes para as pesquisas bibliográficas podem ser classificadas, conforme Gil (2002) em:



**Figura 2:** Fontes bibliográficas utilizadas como suporte para a pesquisa (Gil, 2002, p.43)

A pesquisa bibliográfica, apesar de suas especificidades, é uma modalidade de pesquisa científica similar a outras, como a pesquisa experimental e o estudo de caso, no que se refere à necessidade de contar com uma estrutura bastante definida em relação à definição do problema de pesquisa, objetivos, escolha do material e das fontes utilizadas. Ainda segundo Witter (1990), na descrição dos

procedimentos adotados é necessário indicar o nível de análise e como esta análise foi procedida.

Segundo Ferreira (2002), ao se tratar de pesquisa bibliográfica, o pesquisador se depara com dois momentos bem distintos: o primeiro refere-se à quantificação e identificação dos dados bibliográficos; e o segundo diz respeito ao momento em que o pesquisador “se pergunta sobre a possibilidade de inventariar esta produção” (p. 265), buscando referências, tendências, similaridades e possibilidades para a construção da resposta de seu problema de pesquisa. Para o presente estudo, leva-se em consideração o fato que atualmente há lacunas na produção nacional sobre a especificidade do tema desta pesquisa, o qual procura abordar a natureza da relação entre dois constructos da Teoria Social Cognitiva – autorregulação e autoeficácia – inseridos em um domínio específico, que envolvem o estudante de ensino superior no confronto com uma das tarefas de sua experiência, o domínio de línguas estrangeiras. Entretanto, há produção internacional que contempla esta temática, entendendo-se que este tipo de delineamento dá suporte ao desenvolvimento da pesquisa.

#### 4.1 Delineamento da pesquisa

O procedimento de coleta envolveu a seleção do material bibliográfico, sua localização e obtenção. Para que isto fosse possível, a busca foi norteadada por alguns critérios específicos, a saber:

- formato da publicação: foram considerados como fontes os artigos de periódicos, comunicações em anais de eventos científicos, produções acadêmicas provenientes de dissertações de mestrado e de teses de doutorado;
- marco temporal: para que a análise fosse feita contemplando a produção científica recente, o levantamento bibliográfico teve como limite temporal os materiais publicados entre o ano 2000 e o ano de 2009, até o mês de setembro;

- palavras-chave: foram utilizadas as palavras: educação superior, estudantes, aprendizagem de língua estrangeira, autorregulação e autoeficácia, isoladamente ou em diferentes combinações;
- idioma da publicação: apesar de não ter havido limitação do idioma, foram incluídos materiais publicados em inglês por ter sido o único encontrado;
- área de conhecimento: foram analisados suportes de informação das áreas de psicologia, educação, especialmente as vinculadas ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras e à educação superior;
- marco teórico: como este trabalho focaliza especificamente constructos da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura, as publicações selecionadas necessariamente faziam referência a tal perspectiva teórica;
- origem: nacional ou estrangeira.

## 4.2 Material

O material bibliográfico para a análise foi obtido a partir das etapas descritas a seguir. Entretanto, em alguns momentos as etapas ocorreram de forma imbricada, uma vez que, ao fazer a busca, o artigo localizado era imediatamente obtido.

### 4.2.1 Busca

Este procedimento visou o processo de localização do possível material a ser analisado. O levantamento inicial foi realizado por meio da *internet* através de busca em bases de referências bibliográficas eletrônicas ou portais.

Uma destas bases foi o portal eletrônico da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - ([www.periodicos.capes.gov.br](http://www.periodicos.capes.gov.br)), dada à sua amplitude e relevância como fonte de informação científica. A identificação dos materiais foi iniciada na área de conhecimento da Educação. Dos

857 periódicos<sup>2</sup> classificados nesta área, foram selecionados 14 para a análise de seus artigos. O critério para escolha baseou-se em palavras-chave do título dos periódicos, sendo consideradas as seguintes palavras: higher education, language, linguistics, education, English. São os periódicos:

- *Active Learning in Higher Education*;
- *Applied Psycholinguistics: Psychological and Linguistic Studies Across Languages and Learning*;
- *Australian Journal of Education*;
- *Australian Journal of Language and Literacy*;
- *Canadian Journal of High Education*;
- *ELT Journal*;
- *English for Specific Purposes*;
- *Journal of Higher Education*;
- *Language Learning and Technology*;
- *Modern Language Journal*;
- *RELC – A Journal of Language Teaching and Research in Southeast Asia*;
- *Research in Higher Education*;
- *Studies in Second Language Acquisition*;
- *Teaching English as a Second Language – Electronic Journal*.

Ainda no portal da CAPES, dado o foco da pesquisa em aprendizagem de idiomas, também se buscou material na área de conhecimento designada Linguística, Letras e Artes, especificamente na subárea Línguas e Literatura. Dos

---

<sup>2</sup> Acesso em 23 de junho de 2008.

537 periódicos<sup>3</sup> encontrados dentro desta classificação, foram previamente selecionados seis suportes:

- *English Language and Linguistics*;
- *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching – IRAL*;
- *Journal of English for Academic Purposes*;
- *Language Learning*;
- *Language Teaching*;
- *Oxford Journals of Applied Linguistics*.

A busca no portal da CAPES também contemplou a publicação em Anais. No entanto, não foi possível a pré-seleção deste material. Dos 70 Anais internacionais e seis nacionais localizados neste portal, não foram encontradas publicações que atendiam aos critérios de seleção, conforme os aspectos especificados na parte 4.1 deste trabalho, nomeado delineamento de pesquisa.

Ainda no mesmo portal eletrônico, foram consultadas as publicações em dissertações e teses. Com o uso da palavra-chave 'autorregulação' foram encontrados 11 títulos, dos quais apenas um estava associado à aprendizagem, porém não atendia ao critério de seleção referente à área do conhecimento (psicologia, educação, ensino e aprendizagem de língua estrangeira, educação superior). Na busca sob a palavra-chave 'autoeficácia', foram encontrados seis estudos, dos quais apenas um se referia à aprendizagem de idiomas, mas não foi incluído por não atender a outro critério de seleção (participantes serem estudantes do ensino superior). Ao fazer a busca no portal Scielo ([www.scielo.br](http://www.scielo.br)) colocando como palavra-chave autorregulação (em português), apenas um texto foi encontrado nos resultados. Como os estudos não deveriam necessariamente conter os dois constructos simultaneamente, a busca foi feita com cada um destes

---

<sup>3</sup> Acesso em 23 de junho de 2008.

constructos separadamente. Ao colocar a palavra-chave 'autoeficácia' (em português), o portal não apresentou resultados encontrados. Outro site de busca, conhecido como 'Find Articles' (<http://findarticles.com>) não apresentou material para análise, pois ao inserir como palavras-chave *language learning* e *self-regulation* na mesma busca, apenas um artigo foi encontrado. O mesmo ocorreu ao ordenar a busca com as palavras *language learning* e *self-efficacy*. A identificação não foi possível também através do site bvs-psi ([www.bvs-psi.org.br](http://www.bvs-psi.org.br)), pois todas as buscas efetuadas, utilizando-se das palavras-chave: autorregulação e aprendizagem de idiomas; autoeficácia e aprendizagem de idiomas; aprendizagem de línguas; língua estrangeira; autorregulação; autoeficácia, não apresentaram resultados que atendiam ao delineamento do estudo.

Outra busca eletrônica realizada foi no site ERIC – *Education Resources Information Center* (<http://www.eric.ed.gov>). Ao observar que alguns textos disponibilizados neste portal de busca apresentavam como fonte de referência uma publicação periódica pertencente a uma associação americana de professores de língua estrangeira e que seus artigos estavam vinculados à temática do estudo, tal publicação passou a compor o conjunto de suportes a serem analisados, a saber:

- *Foreign Language Annals*.

Além desta estratégia, a busca no site ERIC também ocorreu colocando palavras-chave e verificando os resultados encontrados no campo 'busca avançada'. Foram feitas algumas tentativas cruzando palavras-chave diferentes para aumentar o escopo de possibilidades. Abaixo é possível verificar as palavras utilizadas no buscador e o número de resultados:

- *higher education, language learning, self-efficacy, self-regulation* – nenhum resultado;

- *higher education, language learning, self-regulation* (sem a palavra *self-efficacy*) - foram encontrados seis textos;

- *higher education, language learning, self-efficacy* (sem a palavra *self-regulation*) – foram encontrados trinta e um resultados;

- *undergraduates – language learning – self-regulation* – foi apresentado um resultado apenas;

- *undergraduates – foreign language learning – self-regulation* – um resultado apenas;

- *undergraduates – English as a foreign language (EFL) – self-regulation* – não houve resultado;

- *undergraduates – English as a foreign language – self-efficacy* – não houve resultado.

Como dito inicialmente, a etapa de busca ocorreu integrada às demais em alguns momentos. Foi o caso, por exemplo, da utilização do portal “Google Acadêmico”, que demonstrou perspectivas promissoras de localização do material. Ao colocar como palavras-chave *foreign language learning, self-regulation* e *higher education* no mesmo campo, a página revelou o número de 4.380 artigos existentes. Para refinar o critério, foram colocadas a seguir apenas as palavras *English as a Foreign Language* e *self-regulation* no mesmo campo de busca e desta forma foram apresentados 778 artigos. Para obter os trabalhos dentro desta listagem de 778 trabalhos, cada título e cada resumo foi lido, tendo em vista identificar os critérios de seleção estabelecidos, e os textos considerados pertinentes (total de três) foram obtidos através de *downloads*. A etapa seguinte foi repetir o procedimento colocando as palavras-chave no Google Acadêmico: *English as a Foreign Language* e *self-efficacy* oferecendo 1.060 resultados de textos. O mesmo procedimento acima, de leitura dos títulos e resumos, foi realizado nos trabalhos listados a cada uma das 100 páginas do resultado da busca, obtendo 34 textos possíveis para análise.

#### 4.2.2 Obtenção

Por ser a obtenção do material parte do procedimento de pesquisa, faz-se importante mencionar os caminhos percorridos neste processo.

Dentre os periódicos selecionados, foram priorizados aqueles que permitem acesso gratuito. Os periódicos que não foram utilizados para a obtenção dos textos serão mencionados adiante. Os periódicos que não foram acessados por meio do portal da CAPES foram procurados em outros portais de acesso público como: Scielo ([www.scielo.br](http://www.scielo.br)), Find Articles (<http://findarticles.com>), BVS-PSI ([www.bvs-psi.org.br](http://www.bvs-psi.org.br)), e Google Acadêmico (<http://scholar.google.com.br>) e ERIC ([www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov)).

Uma vez exaurido o trabalho em portais eletrônicos mais abrangentes, a etapa seguinte foi realizar uma pesquisa dentro dos periódicos da Capes anteriormente selecionados, um total de 20 periódicos, seguindo o critério da ordem alfabética. Foram percorridos no total 699 números online, e o trabalho realizado foi o de verificar no sumário dos números os títulos dos trabalhos, e dentro destes os *abstracts* e palavras-chave.

A seguir, um detalhamento dos periódicos e suas publicações:

**Tabela 1:** Estatística de busca em periódicos acessados através do portal da Capes.

Periódico	Número de publicações	Textos encontrados	Textos obtidos
<i>Active Learning in Higher Education</i>	29	1	-
<i>Applied Psycholinguistics</i>	38	-	-
<i>Australian Journal of Education</i>	29	-	-
<i>Australian Journal of Language and Literacy</i>	29	-	-
<i>Canadian Journal of Higher Education</i>	24	-	-
<i>ELT Journal</i>	38	1	1

<i>English for Specific Purposes</i>	39	1	-
<i>International Review of Applied Linguistics</i>	36	-	-
<i>Language Learning and Technology</i>	28	-	-
<i>Modern Language Journal</i>	40	-	-
<i>RELC Journal</i>	25	-	-
<i>Research in Higher Education</i>	71	5	-
<i>Studies in Second Language Acquisition</i>	37	-	-
<i>English Language and Linguistics</i>	21	-	-
<i>Journal of English for Academic Purposes</i>	27	-	-
<i>Journal of Higher Education</i>	59	1	-
<i>Language Learning</i>	49	1	1
<i>Language Teaching</i>	35	-	-
<i>Oxford Journals of Applied Linguistics</i>	37	-	-
Total:	699	10	2

O primeiro periódico visto foi o *Active Learning in Higher Education*, e dentre os 29 números publicados desde o ano 2000, há apenas um artigo que menciona *self-regulated learning*, mas que não foi selecionado por não atender aos outros critérios de busca. O periódico seguinte ao ser trabalhado foi *Applied Psycholinguistics*, da *Cambridge Journals*, e os 38 números publicados dentro deste período não apresentaram textos que atendessem aos critérios para a análise. A partir desta constatação e com a finalidade de ampliar o processo de obtenção, foi feita uma pesquisa dentro do próprio site da *Cambridge Journals*

(<http://journals.cambridge.org>), e nada foi encontrado utilizando-se os termos *self-efficacy*, e *self-regulation*. Os periódicos *Australian Journal of Education* e *Australian Journal of Language and Literacy* foram ambos pesquisados em seus 29 números, mas sem nenhum artigo a ser encontrado. O mesmo ocorreu com *Canadian Journal of Higher Education*, observando apenas a ressalva que os números correspondentes ao número 2006 não foram encontrados.

Seguiu-se, então, para outro periódico, chamado *ELT Journal*. Este periódico apresentava 38 números, encontrando-se apenas um texto selecionado. O periódico *English for Specific Purposes*, com 39 números possibilitou a obtenção de um artigo sobre aprendizagem autorregulada, no volume 21, número 3, não selecionado. Os volumes de *International Review of Applied Linguistics* também não apresentaram nenhum trabalho pertinente aos critérios de busca.

O *Journal of Higher Education* aparece duas vezes na listagem da Capes. Isso se deve ao fato que as publicações foram separadas por ano; sendo o primeiro da listagem apresentando publicações até 2004, e o segundo com publicações a partir de 2006 até o presente momento. Ao percorrer seus 59 números, foi encontrado apenas um texto sobre autorregulação, mas não para aprendizagem de língua estrangeira.

A pesquisa feita no periódico *Language Learning and Technology* não apresentou textos apropriados para a análise em seus 28 números; o mesmo ocorreu com a publicação *Modern Language Journal* em seus 40 números. O periódico chamado *RELC Journal – a Journal of Language Teaching and Research in South Asia* não traz nenhum artigo passível de análise em seus 25 números. O 13º terceiro periódico chama-se *Studies in Second Language Acquisition*, publicado por *Cambridge Journals Online*, não foram encontrados textos em nenhum dos 37 números. O periódico com o maior número de exemplares, *Research in Higher Education*, com 71, apresentou apenas três artigos sobre aprendizagem autorregulada e dois mencionando a autoeficácia.

Entretanto, como nenhum destes textos contemplava o critério da aprendizagem de LE, não foram selecionados.

O periódico *English Language and Linguistics* tem a sua temática mais voltada para a história da gramática da língua inglesa, não apresentando nenhum trabalho dentro dos critérios de busca em seus 21 números. Os 27 números do *Journal of English for Academic Purposes* também não apresentaram artigos condizentes com os critérios. A publicação seguinte, *Language Learning*, com 49 números, apresentou um texto que foi selecionado. O *Language Teaching*, com 35 números não apresentou nenhum texto, e o mesmo ocorreu para o último deles, o *Oxford Journals of Applied Linguistics*, em seus 37 números.

Dos periódicos previamente selecionados para a busca dos artigos, um não possibilitou o acesso, provavelmente devido a algum problema de configuração online, o periódico não acessado chama-se: *Teaching English as a second language*. Ressalte-se que houve tentativa de ajuda por parte dos colaboradores da biblioteca da Faculdade de Educação da Unicamp para este acesso. Aparentemente, o problema residiu no servidor em que se hospeda o periódico.

Uma vez que a quantidade de textos encontrada ao final do procedimento de obtenção demonstrou ser suficiente para a realização do estudo, foi tomada a decisão de não ampliar a busca nos periódicos.

Esta etapa da pesquisa, percorrendo todos os portais eletrônicos mencionados anteriormente e os periódicos acima descritos, resultou na obtenção de 36 textos pré-selecionados, sendo três teses de doutorado, seis dissertações de mestrado, um trabalho de graduação, 24 artigos de revista, duas publicações em anais de eventos científicos. Estes trabalhos foram todos impressos, tiveram seus títulos organizados em uma planilha por ordem cronológica regressiva a partir de 2009 até 2001, numerados e descritos brevemente apenas com título e autoria. Diante disso, o passo seguinte foi verificar a possibilidade de permanência ou exclusão dos textos selecionados para a análise do conteúdo.

Foi realizada a leitura exploratória do material objetivando verificar se os dados selecionados eram realmente pertinentes para o estudo. Para a classificação dos artigos, foi construído um quadro-síntese das principais informações extraídas dos textos selecionados, como orientam Lima e Mito (2007):

de acordo com este esquema, a coleta de dados contribui tanto para a melhor definição do objeto de estudo, uma vez que as informações são obtidas provisoriamente, permitindo voltar ao material para se obter informações adicionais – quanto para aprofundar no decorrer da análise os aspectos que ainda se demonstram confusos, ou contraditórios. (p. 42)

As informações consideradas relevantes para serem extraídas e sintetizadas no quadro-síntese consistem em: o tipo de publicação em que o dado foi coletado, segundo as categorias – artigo, anais, dissertação ou tese; os autores do texto e sua referência completa; o objetivo do trabalho apresentado no texto; o contexto de investigação; a língua estrangeira objeto de estudo dos alunos; o referencial teórico explicitado; os instrumentos utilizados para a coleta dos dados; as variáveis consideradas; os resultados do trabalho no que diz respeito ao professor, aos alunos e à instituição; e por fim as orientações para as implicações e futuras direções para investigação.

Faz-se importante ressaltar que todos os dados inseridos neste quadro-síntese foram traduzidos para o idioma português pela própria pesquisadora. A releitura e o preenchimento da planilha fizeram com que o resultado final totalizasse 19 textos. Com o material obtido, passou-se ao momento da organização dos trabalhos para o procedimento de análise.

#### 4.3 Procedimento de Análise

O procedimento de análise dos textos selecionados foi feito segundo as orientações estabelecidas para análise de conteúdo, tal qual definida por Bardin (1979) como:

(...)...um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (p. 38).

A autora destaca ainda que a intenção da análise de conteúdo é recorrer a indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Richardson (1999) aponta que a técnica da análise de conteúdo tem como características objetividade, sistematização e inferência. A objetividade diz respeito ao modo como as regras e os procedimentos utilizados em cada uma das etapas da análise são descritos, de forma que os resultados da análise não sejam enviesados pela subjetividade do pesquisador. A segunda característica, a sistematização, “refere-se à inclusão ou exclusão do conteúdo ou categorias de um texto de acordo com regras consistentes e sistemáticas” (p. 223). Por fim, a inferência é a característica que se refere ao movimento do pesquisador de aceitar uma proposição por estar relacionada a outras proposições já consideradas verdadeiras.

Em sua execução, a análise de conteúdo é composta por fases distintas para que a organização das informações ocorra de forma gradual, partindo de leituras mais superficiais, culminando em uma análise mais minuciosa, pois a leitura analítica, segundo Bardin (1979, in RICHARDSON, 1999, p. 224) “não é apenas uma leitura ao pé da letra, mas um trabalho em nível mais aprofundado”. Atendendo a esta organização, a análise foi realizada em momentos distintos, os quais passam a ser descritos.

O material obtido foi analisado em sua totalidade, no entanto, para facilitar a análise do conteúdo adotou-se uma estrutura que objetivou identificar e definir os itens a serem tratados, de forma a orientar a leitura das publicações e a decodificação dos seus conteúdos. Conforme a planilha apresentada no Anexo 1, foram destacadas as informações apresentadas nos seguintes elementos do texto: título do artigo, resumo, palavras-chave, objetivos, definição de autorregulação e

autoeficácia utilizada pelos autores dos estudos, contexto da investigação e habilidade linguística focalizada, características dos participantes, estratégia de coleta de dados, outras variáveis estudadas, resultados obtidos, implicações e direções futuras. Outro aspecto analisado foi a lista de referências adotadas, o que permitiu avaliar o referencial teórico adotado no estudo.

Estes elementos da estrutura de análise, por sua vez, foram classificados com o intuito de formarem agrupamentos. Desta forma, o procedimento de análise respeitou a técnica de análise por categoria, sendo a categorização definida por Franco (2003) como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. Estes critérios foram pós-definidos e procuraram apresentar as seguintes características:

- exaustividade: incluir todos os elementos levantados relativos a um determinado tema;

- exclusividade: o elemento deve pertencer a apenas uma categoria.

- concretude: não se utilizar de termos abstratos;

- homogeneidade: basear-se em um mesmo princípio de classificação;

- objetividade e fidelidade: se as categorias estão bem delineadas, a interpretação não permite o viés subjetivo do pesquisador.

Após a categorização, pretendeu-se buscar nos textos encontrados os elementos que evidenciassem a função da autorregulação e a autoeficácia, no contexto de aprendizagem de línguas no ensino superior, conforme exposto no objetivo deste trabalho. Como refere Lima e Miotto (2007), a análise das relações foi construída a partir dos dados obtidos nas obras selecionadas.

## 5. Resultados e Discussão

Para a análise dos dados, é importante conhecer as características dos estudos e das atividades que foram foco de investigação. Desta forma, os resultados serão apresentados e descritos na seguinte ordem: em primeiro lugar, a apresentação da caracterização das publicações estudadas, os participantes envolvidos, o contexto em que os estudos foram realizados e, as características metodológicas dos estudos. Posteriormente, serão apresentadas as informações no que diz respeito à análise dos resultados encontrados nos estudos e as correlações entre os constructos e as variáveis encontradas.

### 5.1 Análise da Produção

#### 5.1.1 Caracterização das publicações estudadas

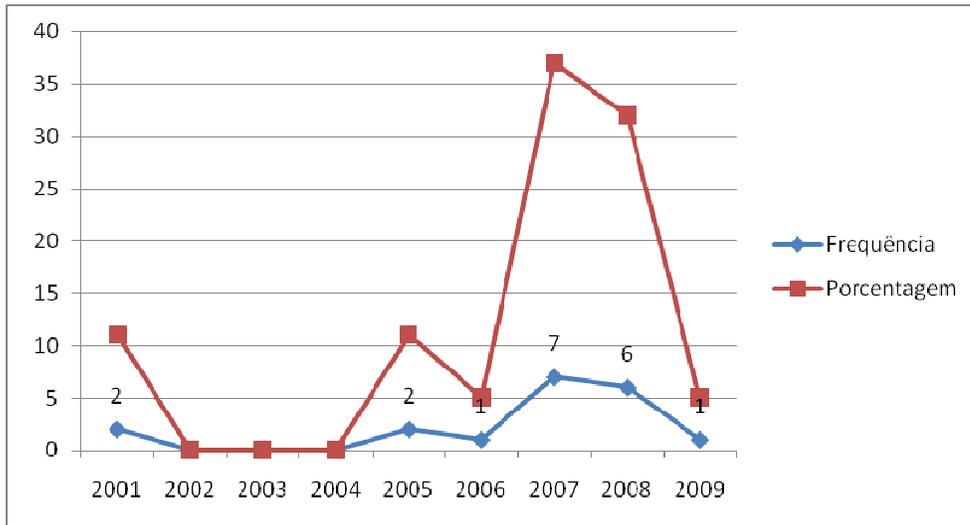
O estudo contou com a análise de 19 publicações, distribuídas conforme o tipo de publicação como aponta a Tabela 2.

**Tabela 2.** Tipo de publicação estudada

Publicação	F	%
Artigo	13	68
Tese	3	16
Dissertação	2	11
Anais	1	5
Total	19	100

A ênfase em publicações no formato de artigo parece caracterizar a produção (68%); no entanto, o formato de busca e obtenção do material pode ter facilitado a identificação de produções desta natureza. De todo modo, é relevante perceber que a produção, apesar de escassa, tem sido divulgada pelo veículo de maior penetração, ou seja, a *internet*.

Como já referido, um dos critérios do presente estudo foi a busca de textos dentro da primeira década de 2000, a fim de se observar a evolução da temática nos últimos anos. O resultado desta evolução pode ser melhor observado na Figura 3 a seguir,



**Figura 3** - Distribuição temporal das publicações

Os anos de 2007 e 2008 destacaram-se quanto ao volume de publicações, correspondendo a 35% e 32%, respectivamente. Um dos fatores deste resultado é a disponibilidade das dissertações e teses que foram concentradas neste período. Uma observação a ser considerada é que o meio de busca eletrônico pode ter interferido neste resultado. Como o ano de 2009 não foi concluído, especialmente ao se considerar que se trata de ano editorial das publicações, pode ser que os dados indiquem uma possível evolução na quantidade de estudos sobre a temática. No entanto, este movimento não pode ser respaldado pela distribuição nos anos anteriores, nos quais as produções foram muito escassas, sendo 11% nos anos de 2001 e 2005, e 5% em 2006.

Em relação às palavras-chave, há uma média de 2,57 palavras por trabalho. Um total de 49 palavras foi apresentado e a palavra autoeficácia foi referida em sete trabalhos, acrescentando os termos autoeficácia percebida e

autoeficácia para a escrita, totalizam-se nove menções. O termo autorregulação foi destacado em três trabalhos, constructo também contemplado com o uso do termo aprendizagem autorregulada, perfazendo então um total de quatro. Entre as demais palavras relacionadas à temática, encontram-se estratégias de aprendizagem, língua estrangeira, coleta e validação psicométrica.

Para a definição da origem dos autores dos estudos, considerou-se a natureza administrativa da instituição em que estavam vinculados. Observa-se uma predominância de autores provenientes de instituições públicas, situação de 14 das 19 publicações, correspondendo a 74%. Vale destacar que, para identificar o tipo de instituição, foi necessário recorrer a uma enciclopédia virtual chamada Wikipedia ([www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com)), uma vez que a maioria dos trabalhos não apresentou esta especificação. Neste portal, foi necessário buscar os dados de cada uma das instituições para obter a sua natureza administrativa, uma vez que nem todas apresentavam em suas próprias páginas eletrônicas tal informação.

#### 5.1.2 Participantes envolvidos

Serão apresentadas as amostras de participantes que foram descritas nos estudos de modo a perceber as características dos sujeitos quanto a gênero, idade e série acadêmica. Os resultados demonstram que os estudos analisados envolvem informações de um total de 2674 estudantes do ensino superior. O menor número de participantes encontrados por estudo foi 18, e o estudo com o maior número de participantes contou com 509 estudantes. A composição das amostras pode ser observada na Tabela 3.

**Tabela 3:** Distribuição do número de participantes nas amostras dos estudos.

Número de participantes	F	%
Até 50	2	11
De 51 a 100	8	42
De 101 a 150	4	21
De 151 a 200	1	5
De 201 a 250	0	0
De 251 a 300	2	11
Acima de 300	2	11
Total	19	100

A maioria dos trabalhos contou com a participação de 51 a 100 participantes (42%). Em seguida, 21% dos estudos incluíram de 101 a 150 participantes. Desta forma, a faixa de 51 a 150 indivíduos mostrou-se como a mais frequente quantidade de participantes envolvidos nas investigações.

Considerando a informação sobre gênero discriminada em 17 dos 19 artigos, a maioria dos participantes por estudo é composta por estudantes do sexo feminino (76,48% destes artigos). Quanto aos demais, um tem maioria de estudantes masculinos (5,88%), outro tem o mesmo número de homens e mulheres (5,88%) e os dois restantes possuem todos os participantes do mesmo gênero, masculino (5,88%) ou feminino (5,88%).

A média de idade aproximada dos estudantes foi de 21,3 anos. O cálculo para concluir esta média foi feito a partir da soma da média de idade apresentada em cada estudo, dividindo-se pelo número de estudos que apresentaram a informação referente à idade (n =11). Essa aproximação deve-se ao fato que nem todos os estudos mencionaram a idade exata de seus participantes. Dentre os dados informados, o estudante mais velho tinha 34 anos e o mais novo 18 anos. A

faixa etária obtida deve estar relacionada à série frequentada, e pode-se dizer que é uma faixa de estudantes tradicionais em ensino superior.

Ainda sobre os participantes, foi identificado o período acadêmico cursado na ocasião dos estudos, conforme mostra a Tabela 4.

**Tabela 4:** Composição dos estudantes participantes dos estudos por período acadêmico.

Ano	F	%
Alunos de um mesmo ano	7	36
Não especificado	7	36
Alunos de todos os anos	3	16
Alunos de dois diferentes anos	1	5
Alunos de três diferentes anos	1	5
Total	19	100

Do total de publicações, 36% não especificaram a série acadêmica em que os participantes se encontravam na ocasião dos estudos. A maioria dos trabalhos que especificaram a série dos participantes indicou que as investigações foram realizadas com estudantes de uma mesma série acadêmica (36%), sendo dois estudos com ingressantes, dois com alunos do segundo ano, dois com alunos do quarto ano e um com alunos do terceiro ano, exclusivamente. Três estudos foram realizados tendo como participantes alunos de todos os quatro anos da graduação, um estudo com alunos do terceiro e quarto anos e um estudo que contempla alunos do primeiro, terceiro e quarto anos. Dentre estes estudos, foi possível identificar 19% de ingressantes (n=519), 30% de alunos de 2º ano (n=806), 7% (n=196) alunos do 3º ano, 8% alunos do 4º ano (n=203). Identificaram-se 3% (n=68) alunos entre o 3º e 4º ano e 33% (n=882) não tinham

indicação do ano cursado na universidade na ocasião das pesquisas realizadas. É importante destacar que os programas de ensino de língua estrangeira atingem todo o curso de graduação, com ênfase nos ingressantes. Poucas são as experiências que agrupam alunos de diferentes séries, provavelmente porque são situações curriculares.

A maioria dos estudos não apresentou dados em relação à experiência prévia dos alunos no que diz respeito à aprendizagem de língua estrangeira, aparentemente este não foi considerado um dado relevante para os resultados das pesquisas. Os que apresentaram estes dados revelaram variedade desde 11 anos de estudo prévio do idioma quanto um ano e meio apenas. Entretanto, o estudo de 2009 foi feito a partir da análise dos alunos que estavam terminando o curso de línguas após dois anos de estudo, motivo pelo qual foi importante este contexto para a apuração dos dados, uma vez que a análise envolvia a correlação entre a autoeficácia percebida dos alunos ao término do curso com a expectativa que os instrutores tinham de desempenho destes alunos, como uma forma de avaliar o programa de línguas da instituição.

### 5.1.3 Contexto dos estudos

Dentre os trabalhos analisados, há pouca informação sobre o contexto, o qual é importante ser bem caracterizado, uma vez que a Teoria Social Cognitiva é pautada no princípio da reciprocidade triádica, no qual a pessoa, o comportamento e o ambiente interagem entre si. Acredita-se que a consideração sobre o tempo de estudo ser um dado relevante para as pesquisas, pois a consideração do tempo de aprendizagem da língua, em uma situação de estudo formal, na relação ensino - aprendizagem na sala de aula é uma informação importante para entender a constituição das fontes de autoeficácia. Por exemplo, alunos com pouco tempo de curso podem não ter tido experiências suficientes para gerar fontes com mais exatidão, através das experiências diretas, vicárias, de persuasão social e dos estados fisiológicos e emocionais.

Os estudos de língua estrangeira em uma instituição de ensino superior podem ocorrer em diferentes modalidades de ensino. Uma delas pode ser o estudo como disciplina curricular em cursos de licenciatura, alunos de graduação de outras áreas que tem a língua estrangeira como disciplina curricular, ou fazer aulas de língua estrangeira oferecidas pela instituição nos seus institutos de idiomas como um curso extracurricular ou de extensão. Verificam-se na tabela abaixo as modalidades de cursos.

**Tabela 5:** Modalidade de curso de língua estrangeira presente nas instituições estudadas

Modalidade	F	%
Graduação em outros cursos	6	32
Licenciatura em LE	5	26
Curso de línguas na instituição	5	26
Bacharelado em LE	1	5
Não especificado	2	11
Total	19	100

Vale destacar que 11% dos trabalhos não tiveram os contextos focalizados nos estudos especificados no texto. Quando indicado, o contexto de maior frequência observada foi de investigações em cursos de graduação não relacionados à língua estrangeira (32%), seguidos de Licenciatura em língua estrangeira (26%), em outros e em cursos de línguas desenvolvidos no interior da instituição de ensino superior (26%). Também foram observados estudos em um curso de bacharelado em língua estrangeira (5%) e em uma disciplina obrigatória de língua estrangeira (5%). Observa-se, portanto, uma ênfase em disciplinas curriculares e especialmente quando associada à área de formação em idiomas.

Em relação à obrigatoriedade da aprendizagem do inglês, na China, por exemplo, os estudantes têm como requisito durante a graduação a aprovação em um exame nacional chamado CET (College English Test) nível 4 ou CET- 6. O estudo realizado no Japão também foi com alunos cursando Inglês I, um curso obrigatório naquela instituição como parte do programa de graduação, assim como em um dos estudos realizados em Taiwan em 2001. A obrigatoriedade do estudo de outras línguas estrangeiras durante o período de graduação foi observada nos Estados Unidos, em uma Universidade no estado do Texas, onde estudantes norte-americanos podem escolher entre nove idiomas para aprender.

No que diz respeito à localização das pesquisas, a produção de quase nove anos sobre a temática contemplou uma diversidade geográfica. A distribuição das pesquisas pode ser observada na Tabela 6 a seguir:

**Tabela 6:** País onde o estudo foi realizado.

País	F	%
Taiwan	5	26
EUA	5	26
China	3	16
Turquia	1	5
Iran	1	5
Egito	1	5
Israel	1	5
Japão	1	5
Malásia	1	5
Total	19	100

Os trabalhos foram desenvolvidos em nove países diferentes, porém cerca de 50% estão concentrados em dois países. Taiwan e EUA apresentaram o maior número de trabalhos (26% cada), seguido da China, com 16%. Os outros países, como Turquia, Iran, Egito, Israel, Japão e Malásia colaboraram com 5% de trabalhos cada, o que corresponde a um trabalho. Ainda em relação à origem, há predominância de pesquisas provenientes de Taiwan e China, correspondendo a 42% dos trabalhos. Não foram encontradas pesquisas em países da América do Sul.

O presente estudo aborda participantes de diferentes culturas, possuindo o contraste mais marcante entre alunos das culturas oriental e ocidental. Há pesquisas que sugerem que em relação à autoeficácia acadêmica, a dos alunos orientais, em especial os das culturas asiáticas (ambientes coletivistas), é mais baixa que a dos alunos ocidentais (ambientes mais individualistas). Uma das causas desta diferença é que na vida escolar dos asiáticos o *feedback* fornecido é realizado enfatizando as fraquezas que o aluno possui, mostrando com frequência o esforço desempenhado ou a desempenhar (OETTINGEN e ZOSULS, 2006). Não há *feedback* orientador ressaltando as conquistas acadêmicas e nem as habilidades que os alunos possuem.

Os resultados do estudo envolvendo estudantes de 40 países, de Oettinger e Zosuls (2006), já tinham sido observados por Hofstede (1980, 1991) o qual ilustra as diferenças culturais para o aprendizado. Este autor identificou quatro dimensões de diferenças culturais chamadas de: distância da força (de pequena a grande), coletivismo X individualismo, feminilidade x masculinidade, evitação da incerteza (de fraca a forte). Encontra-se em destaque o crescimento do interesse dos asiáticos pelos estudos envolvendo aprendizagem de língua estrangeira e autoeficácia. Esta pode ser uma consequência natural do crescente fortalecimento econômico destes países, e em especial modo da China. Portanto, evidencia-se a necessidade de estreitamento de relações entre Oriente e Ocidente, e o domínio de uma língua estrangeira constitui-se condição essencial para a construção deste relacionamento, pois se as pessoas acreditam que têm a capacidade para

aprender uma língua estrangeira, certamente encontrarão os modos para fazê-lo, e isto se traduz nas consequências desta nova habilidade, como por exemplo discutir assuntos políticos, envolver-se em negociações.

Os estudos foram realizados tendo como foco as seguintes línguas estrangeiras: inglês, árabe, alemão, chinês, espanhol, francês, italiano, japonês, português e russo. O idioma inglês foi encontrado em 84% dos estudos, correspondente a 16 trabalhos. Francês como língua estrangeira em dois, e em um, o conjunto de nove línguas estrangeiras, árabe, alemão, chinês, espanhol, francês, italiano, japonês, português e russo.

As habilidades linguísticas trabalhadas em ensino de língua estrangeira, como apresentado na introdução deste estudo, são: fala, escrita, leitura e compreensão oral (escuta). Nos trabalhos desenvolvidos, estas habilidades encontram-se presentes como objeto de estudo em conjunto ou isoladamente. Além das habilidades, há estudos que analisam as estratégias de aprendizagem dos estudantes diante da aprendizagem de idiomas, conforme indicado na Tabela 7.

**Tabela 7:** Número de habilidade linguística focalizada nos estudos

Habilidades Linguísticas	F	%
Uma das habilidades	10	53
Estratégias de aprendizagem	2	11
As quatro habilidades	1	5
Não mencionado	6	31
Total	19	100

De modo geral, os estudos focam habilidades distintas, e não o conjunto de habilidades e estratégias envolvidas na aprendizagem de língua estrangeira.

Apenas um trabalho englobou as quatro habilidades linguísticas (5%), buscando a compreensão do resultado da competência linguística como um todo. A maioria dos trabalhos focalizou apenas uma das habilidades na busca da correlação entre a determinada habilidade e os constructos da Teoria Social Cognitiva (53%). Dentre as habilidades estudadas, encontra-se a maioria de estudos avaliando a escrita na língua estrangeira, correspondente a 33% destes textos.

Um ponto a ser destacado é que elevado número de textos não especificou qual habilidade foi enfatizada (31%). Considerando que a autoeficácia é definida como a crença nas próprias capacidades em executar cursos de ação para atingir resultados específicos (BANDURA, 1997, p. 3), ao observar que os autores não fazem menção à especificidade da tarefa estudada, é possível compreender que o estudo procurou avaliar a aprendizagem de língua estrangeira de uma maneira geral.

Um dos trabalhos buscou entender a relação das estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem, que apesar de não ser propriamente uma das habilidades linguísticas, é um método para desenvolvê-las. A habilidade de se aprender através da web foi outro ponto apresentado em outro trabalho. Com estes diferentes tipos de análise, é possível entender que há uma expansão dos critérios tradicionalmente conhecidos para a avaliação de aprendizagem de língua estrangeira: além das quatro habilidades linguísticas, o domínio de estratégias de aprendizagem e o domínio do uso de novas tecnologias como mediadoras para este processo. Isto traz implicações para o processo de ensinar e aprender língua estrangeira: novas técnicas de ensino, novas metodologias, produção de material didático, além da formação e capacitação de professores.

#### 5.1.4 Características metodológicas do estudo

Os dados dos estudos foram coletados por meio de instrumentos para medir os constructos avaliados, os quais foram distribuídos aos alunos e

recuperados posteriormente. Entretanto, um dos estudos foi realizado com o preenchimento do instrumento através da *internet*, na modalidade *online*. Além das escalas, outra forma para compor os dados destes trabalhos foram as notas atribuídas em resultados de testes de proficiência, bem como entrevistas semiestruturadas. Observa-se, na Tabela 8, a distribuição dos instrumentos utilizados para a coleta dos dados:

**Tabela 8:** Estratégia utilizada na coleta de dados

Estratégia de coleta	F	%
Escala	9	47
Escala + nota de teste	6	32
Escala + entrevista	2	11
Escala + nota + entrevista	2	11
Total	19	100

As estratégias encontradas apresentaram algumas semelhanças. Na maioria dos estudos (n=9) nos trabalhos, utilização de um tipo de instrumento apenas, como a escala, foi utilizada. Outros trabalhos (n=6) fizeram a composição de suas informações baseada em escalas e nota de algum tipo de teste de proficiência, tiveram como base para a definição do desempenho, testes internacionalmente conhecidos como o TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*), *Michigan Test of English Language Proficiency*, *Oxford Placement Test 2*; também foram utilizados testes como: teste de compreensão de leitura, teste de escrita, *English test 1*, e nota final do curso. Apenas dois trabalhos utilizaram-se de dados de escala e de entrevista semiestruturada. E outros dois fizeram uso de três tipos diferentes de estratégia de coleta de dados, utilizando-se de escala, nota de teste e a entrevista semiestruturada. Em relação ao número

total de instrumentos utilizados, observa-se um número maior de instrumentos (n=57) em relação ao total de trabalhos selecionados (n=19), por terem tido os trabalhos muitas vezes mais do que um instrumento para a coleta de seus dados conforme Tabela 8 acima, perfazendo uma média de 3,1 instrumentos por trabalho.

No que diz respeito aos materiais de coleta, em 58% dos trabalhos foram encontrados os instrumentos disponibilizados. Estes instrumentos estão referidos no quadro a seguir:

**Quadro 2:** Instrumentos utilizados na coleta de dados para estudos sobre constructos da Teoria Social Cognitiva e a língua estrangeira

Instrumento e autor	Referência
Questionário sobre percepções dos alunos sobre uso da internet para melhorar o ensino e aprendizagem de EFL. Shin (2007) <sup>4</sup>	KUO, M. <b>Learner to Teacher: EFL Student Teachers' Perceptions on Internet-Assisted Language Learning and Teaching</b> , 2008 (online submission – ERIC) disponível em <a href="http://www.eric.ed.gov">www.eric.ed.gov</a> (acesso em: 22 mar. 2009).
<i>Motivated Strategies for Learning Questionnaire</i> (adaptada). Printrich et al. (1991) *	TALEBINEZHAD, M.R.; NEGARI, M.G. The Effect of explicit teaching of concept mapping in Expository Writing on EFL Students' Self Regulation <b>Linguistics Journal</b> , v.2, 1, p.69-90, 2008
<i>The English Writing Apprehension Scale</i> (EWAS) (adaptada). Gungle e Taylor (1989), Cheng (2004) e Graham et al. (1993) *	LATIF, M. A. The Factors Accounting for the Egyptian EFL University Students' negative writing affect. <b>Essex Graduate Student Papers in Language &amp; Linguistics</b> 9, p.57-82, 2007.
<i>The English Writing Self-Efficacy Scale</i> (EWSS) (adaptada). Gungle e Taylor (1989), Graham et al. (1993), Shell et al. (1989), Pajares e Valiante (1999) *	LATIF, M. A. The Factors Accounting for the Egyptian EFL University Students' negative writing affect. <b>Essex Graduate Student Papers in Language &amp; Linguistics</b> 9, p.57-82, 2007.
<i>Language Self-Efficacy Scale</i> (adaptada). Wong e Siow (2003) *	WONG, M. S. L. Language Learning Strategies and Language Self-Efficacy - Investigating the Relationship in Malaysia, <b>RELC Journal</b> , p.236-245, 2005.
<i>Language Learning Strategies Questionnaire</i> (adaptada). Wong e Siow (2003) *	WONG, M. S. L. Language Learning Strategies and Language Self-Efficacy - Investigating the Relationship in Malaysia, <b>RELC Journal</b> , p.236-

<sup>4</sup> Instrumentos sinalizados pelo asterisco significam que foram disponibilizados nos estudos.

	245, 2005.
<i>Self-Efficacy Scale</i> . Templin, Guile e Okuma (2001) *	TEMPLIN, S. A.; GUILLE, T.; OKUMA, T. Creating a Reliable and Valid Self-Efficacy Questionnaire and English Test to raise L2 learners achievement via raising their Self-Efficacy. <b>Annual Meeting of the Japanese Association for Language Teaching</b> Nov.22-24, 2001.
<i>English Classroom Anxiety Scale (ECAS)</i> , adaptado de <i>Foreign Language Classroom Anxiety Scale</i> . Horwitz et al. (1986) *	CHENG, Y. Learners' Beliefs and Second Language Anxiety. In: <b>Concentric: Studies in English Literature and Linguistics</b> , 2001.
<i>English Learning Self-Efficacy Scale (ELSES)</i>	CHENG, Y. Learners' Beliefs and Second Language Anxiety. In: <b>Concentric: Studies in English Literature and Linguistics</b> , 2001.
<i>Belief in Giftedness for Foreign Language Learning Scale (BGFLLS)</i> . Cheng (2001) *	CHENG, Y. Learners' Beliefs and Second Language Anxiety. In: <b>Concentric: Studies in English Literature and Linguistics</b> , 2001.
Questionário com 3 itens para AE, 8 para motivação e 17 para orientação de motivação. Huang (2007) *	HUANG, M. <b>Why do University EFL Students want to learn English?</b> 2007. 86p. Dissertação de Mestrado, Providence University, July 2007.
<i>Writing Self-Efficacy Questionnaire</i> . Shell (1989) *	PENG, C. <b>The Effects of Online Journal Writing on Writing Performance and Writing Self-Efficacy of Undergraduate Students</b> . 2007. 91p. Dissertação de Mestrado. Chaoyang University of Technology, April 2007.
<i>Classroom Community Scale (CCS)</i> . Rovai (2002) *	KELLEY, M.J. <b>The Impact of Weblogs on the Academic States and Academic Writing of L2 Undergraduates</b> . 2008. 184p. Dissertação de Doutorado (Doctor of Philosophy)-University of Virginia, May 2008.
<i>Writing Self-Efficacy Scale (WSES)</i> (adaptada) Professores da Emory University *	KELLEY, M.J. <b>The Impact of Weblogs on the Academic States and Academic Writing of L2 Undergraduates</b> . 2008. 184p. Dissertação de Doutorado (Doctor of Philosophy)-University of Virginia, May 2008.
<i>Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)</i> . Horwitz, Horwitz e Cope (1986) *	ÇUBUKÇU, F. A study in the correlation between self-efficacy and foreign language anxiety. <b>Journal of Theory and practice in Education</b> , 4 (1): p. 148-158, 2008.  KELLEY, M.J. <b>The Impact of Weblogs on the Academic States and Academic Writing of L2 Undergraduates</b> . 2008. 184p. Dissertação de Doutorado (Doctor of Philosophy)-University of Virginia, May 2008.

<i>Second Language Writing Apprehension Test.</i>	KELLEY, M.J. <b>The Impact of Weblogs on the Academic States and Academic Writing of L2 Undergraduates.</b> 2008. 184p. Dissertação de Doutorado (Doctor of Philosophy)-University of Virginia, May 2008.
<i>Strategy Inventory for Language Learning.</i> Gahungu (2007)*	GAHUNGU, O. N. <b>The relationships among strategy use, self-efficacy and language ability in foreign language learners.</b> 2007. 195p. Dissertação de Doutorado (Doctor of Education)-Northern Arizona University, May 2007.
<i>Questionnaire for Self Efficacy.</i> Gahungu (2007)*	GAHUNGU, O. N. <b>The relationships among strategy use, self-efficacy and language ability in foreign language learners.</b> 2007. 195p. Dissertação de Doutorado (Doctor of Education)-Northern Arizona University, May 2007.
<i>English Listening Self-Efficacy Questionnaire (ELSEQ).</i> Chen (2007)*	CHEN, H. <b>The relationship between EFL learners' self-efficacy beliefs and English performance.</b> 2007. 144p. Tese de Doutorado (Doctor of Philosophy)-The Florida State University, Fall 2007.
<i>English Listening Anxiety Measure.</i> Chen (2007)*	CHEN, H. <b>The relationship between EFL learners' self-efficacy beliefs and English performance.</b> 2007. 144p. Tese de Doutorado (Doctor of Philosophy)-The Florida State University, Fall 2007.
<i>Perceived Value of English Language and Culture Measure.</i> Chen (2007)*	CHEN, H. <b>The relationship between EFL learners' self-efficacy beliefs and English performance.</b> 2007. 144p. Tese de Doutorado (Doctor of Philosophy)-The Florida State University, Fall 2007.
<i>Source of English Listening Self-Efficacy Measure.</i> Chen (2007)*	CHEN, H. <b>The relationship between EFL learners' self-efficacy beliefs and English performance.</b> 2007. 144p. Tese de Doutorado (Doctor of Philosophy)-The Florida State University, Fall 2007.
<i>Foreign Language Learning Anxiety Scale (FLLAS).</i> Horwitz, Horowitz e Cope (1986)	ÇUBUKÇU, F. A study in the correlation between self-efficacy and foreign language anxiety. <b>Journal of Theory and practice in Education</b> , 4 (1): p. 148-158, 2008.
<i>Foreign Language Self-Efficacy Scale – FLSES.</i> Çubukçu (2008)	ÇUBUKÇU, F. A study in the correlation between self-efficacy and foreign language anxiety. <b>Journal of Theory and practice in Education</b> , 4 (1): p. 148-158, 2008.
<i>Reading Strategy Questionnaire adotada de Strategy Inventory for Language Learning (SILL, ESL/EFL versão 7.0).</i>	SHANG, H. The Effects of Reading Strategy Use and Self-Efficacy on Reading comprehension. Paper presented at the <b>25th International Conference of English Teaching and Learning</b> ,

Oxford (1990)	2008.
<i>Metacognitive Questionnaire.</i> Carrell (1989)	SHANG, H. The Effects of Reading Strategy Use and Self-Efficacy on Reading comprehension. Paper presented at the <b>25th International Conference of English Teaching and Learning</b> , 2008.
<i>English Reading Strategies Questionnaire.</i> Baker e Boonkit (2004)	SHANG, H. The Effects of Reading Strategy Use and Self-Efficacy on Reading comprehension. Paper presented at the <b>25th International Conference of English Teaching and Learning</b> , 2008.
<i>Self-efficacy Questionnaire</i> baseada em <i>Language Self-efficacy Scale.</i> Wong (2005)	SHANG, H. The Effects of Reading Strategy Use and Self-Efficacy on Reading comprehension. Paper presented at the <b>25th International Conference of English Teaching and Learning</b> , 2008.
<i>The Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ).</i> Pintrich et al. (1991)	SHANG, H. The Effects of Reading Strategy Use and Self-Efficacy on Reading comprehension. Paper presented at the <b>25th International Conference of English Teaching and Learning</b> , 2008.
<i>Self-regulated Learning Questionnaire.</i> Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie (1991, 1993), Pintrich & De Groot, (1990)	QIAN, L.; YAN J. Self-regulation in College English Writing. <b>CELEA Journal</b> , v.31, n.2, p. 18-27, Apr.2008.
Questionário baseado em <i>Achievement Goals System.</i> Ames (1988)	YUN-HONG, B. On appropriately assessing students' learning outcomes. <b>Sino-US English Teaching</b> , v.5, n.11, p.15-20, Nov.2008.
Questionário sobre a autoeficácia dos alunos, baseado na teoria da autoeficácia de Bandura (1986). Yun-hong (2008)	YUN-HONG, B. On appropriately assessing students' learning outcomes. <b>Sino-US English Teaching</b> , v.5, n.11, p.15-20, Nov.2008.
Questionário sobre estratégia de aprendizagem dos alunos. Yun-hong (2008)	YUN-HONG, B. On appropriately assessing students' learning outcomes. <b>Sino-US English Teaching</b> , v.5, n.11, p.15-20, Nov.2008.
Questionário sobre as atribuições dos alunos ao seu sucesso ou fracasso na aprendizagem do inglês. Yun-hong (2008)	YUN-HONG, B. On appropriately assessing students' learning outcomes. <b>Sino-US English Teaching</b> , v.5, n.11, p.15-20, Nov.2008.

<i>French grade self-efficacy.</i> Mills, Pajares e Herron (2007)	MILLS, N.; PAJARES, F.; HERRON, C. Self-Efficacy of College Intermediate French Students: Relation to Achievement and Motivation, 2007. <b>Language Learning</b> vol.3, n.7, p. 417-442, 2007.
<i>French learning anxiety</i> (adaptada), <i>Mathematics Anxiety Scale (MAS)</i> , (Betz, 1978); Mills, Pajares e Herron (2007)	MILLS, N.; PAJARES, F.; HERRON, C. Self-Efficacy of College Intermediate French Students: Relation to Achievement and Motivation, 2007. <b>Language Learning</b> vol.3, n.7, p. 417-442, 2007.
<i>French learning self-concept</i> (adaptada) <i>Academic Self Description Questionnaire (ASDQ-1)</i> , (Marsh, 1990); Mills, Pajares e Herron (2007)	MILLS, N.; PAJARES, F.; HERRON, C. Self-Efficacy of College Intermediate French Students: Relation to Achievement and Motivation, 2007. <b>Language Learning</b> vol.3, n.7, p. 417-442, 2007.
<i>Children's Multidimensional Self-Efficacy Scales</i> (Bandura), (adaptada). Mills, Pajares e Herron (2007)	MILLS, N.; PAJARES, F.; HERRON, C. Self-Efficacy of College Intermediate French Students: Relation to Achievement and Motivation, 2007. <b>Language Learning</b> vol.3, n.7, p. 417-442, 2007.
<i>Perceived value of French language and culture</i> adaptada de <i>Student Attitude Questionnaire</i> . Eccles (1983)	MILLS, N.; PAJARES, F.; HERRON, C. Self-Efficacy of College Intermediate French Students: Relation to Achievement and Motivation, 2007. <b>Language Learning</b> vol.3, n.7, p. 417-442, 2007.
<i>Scale of Measuring Perceived Self-Regulatory Efficacy for Writing</i> (Zimmerman & Bandura, 1994) (adaptada)	KATZ, S. Self-efficacy of college students to learn English: Reading comprehension activities as a result of differential reflection and skill training. <b>Shaanan College Annual</b> , p. E5-E24, 2006.
<i>Scale of measuring self-efficacy beliefs in audience adaptation writing activities</i> (Katz, 2001)	KATZ, S. Self-efficacy of college students to learn English: Reading comprehension activities as a result of differential reflection and skill training. <b>Shaanan College Annual</b> , p. E5-E24, 2006.
<i>English Learning Questionnaire (ELQ)</i> (adaptada de Young, N.D, 1999) baseada em <i>Beliefs About Language Learning Inventory (BALLI)</i> (Horwitz, 1988), e questões acrescentadas pelo autor; Zhou e Zhang (2005).	ZHOU, Z.; ZHANG, C. A study on the relationship of Language Learners' Beliefs and Autonomous Learning. <b>US-China Foreign Language</b> , v.3, n.4, p.64-68, Apr.2005.

A respeito dos instrumentos, observa-se que alguns se repetem em alguns estudos com pequenas adaptações, e ao verificar os instrumentos disponibilizados nos estudos, havia variações seja quanto ao número de itens, quanto aos pontos das escalas. Alguns instrumentos foram adaptados de outras escalas de autoeficácia, e embora tenham todos sido verificados e validados, foram

encontradas informações distintas das recomendadas por Bandura (2006) em um guia para poder construir escalas de autoeficácia. Nele, a primeira orientação é a que se faça o item da escala com a utilização do termo “eu posso fazer”, pois a palavra “posso”, remete a um julgamento de capacidade (p.308). Apesar desta recomendação, foram encontrados em algumas escalas itens como “Eu acho que sou competente”, “Eu acho que sou responsável”, “eu acho que eu preciso” (MUKUO, 2008). Em outros: “eu acho realmente difícil”, “é muito fácil para mim”, “não tenho confiança em” (YUN-HONG, 2008).

Além da construção do texto do item, outra coisa ser levada em consideração ao aplicar instrumentos buscando medir a autoeficácia, diz respeito a quantidade de itens. Ao aplicar um item apenas, ou poucos itens, pode incorrer no risco de não obter dados importantes como o nível da crença, ou de sua generalidade, ou força, essenciais para compreender de fato a crença de autoeficácia de alguém. Segundo Bandura (1997), “medidas assim não apenas levam a uma variação restrita de resultados como também frequentemente falham em diferenciar indivíduos os quais, de fato, diferem em suas crenças de eficácia pessoal” (p.44). Contudo, foram encontrados instrumentos com poucos itens entre os estudos, e sugere-se que as escalas utilizadas contemplem dados sobre magnitude, força e generalidade (BANDURA, 1997).

## 5.2 Análise dos Constructos

Uma das questões essenciais que Bandura destaca é a importância de um fundamento teórico sólido que respeite as concepções sobre os constructos da Teoria Social Cognitiva para se pesquisar e intervir, de acordo com Pajares e Olaz (2008), Polydoro, Azzi e Vieira (prelo), Bandura (2006). Sabe-se que esta é uma Teoria que vem sendo construída, e seu dinamismo leva com que atualizações sejam feitas, e seus constructos, cada vez mais aprimorados, o que deve ser continuamente acompanhados pelos pesquisadores.

Como uma forma de analisar os constructos estudados, optou-se por analisar os conceitos de autoeficácia e autorregulação mais adotados pelos trabalhos.

### 5.2.1 Definição dos Constructos adotada pelos autores

Para facilitar a apresentação das definições utilizadas, foi organizado o quadro 3, o qual se encontra na página a seguir.

**Quadro 3** – Definições de autoeficácia e autorregulação indicadas nos estudos.

Estudo	Definição AE	Definição AR
Gorsuch, 2009	“as crenças de alguém em sua capacidade em organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações” (BANDURA, 1997)	–
Çubukçu, 2008	“julgamentos das pessoas sobre suas capacidades em organizar e executar cursos de ação requeridos para obter determinados tipos de desempenho.” (BANDURA, 1986)	–
Shang, 2008	“crenças de alguém sobre suas capacidades em produzir determinados tipos de desempenho que exercem influência sobre os eventos que afetam a própria vida” (BANDURA, 1994)	–
Kuo, 2008	Bandura, 1986	–
Qian e Yan, 2008	–	“um processo no qual o aprendiz exerce controle sobre seu pensamento, efeito e comportamento à medida que conhecimento e habilidades são adquiridas” (ZIMMERMAN, 1986)
Yun-hong, 2008	Bandura, 1986	–
Kelley, 2008	Bandura, 1986	–
Mills, Pajares e Herron, 2007	Bandura 1997	–
Talebinezhad e Negari, 2007	–	Zimmerman, 1986
Huang, 2007	“o julgamento de alguém sobre sua capacidade de realizar uma tarefa em um nível especificado de performance; é a crença de	–

	alguém que ela pode desempenhar a tarefa dada.” (SEIFERT, 2004)	
Peng, 2007	Bandura, 1997	–
Gahungu, 2007	Bandura, 1997	–
Chen, 2007	Bandura, 1986	–
Latif, 2007	Bandura, 1997	–
Katz, 2006	Bandura, 1997	–
Wong, 2005	Bandura, 1986	–
Zhou e Zhang, 2005	–	–
Templin, 2001	Bandura, 1997	–
Cheng, 2001	–	–

Verifica-se que dos 17 estudos a respeito da autoeficácia, embora todos posteriores ao ano de 2000, apenas sete se basearam na definição mais recente do constructo, elaborada por Bandura em 1997. Azzi e Polydoro (2006) apresentam como as diferentes definições ao longo dos estudos de Bandura, desde a primeira em 1977, tiveram uma evolução de forma a explicitar mais os pressupostos da Teoria Social Cognitiva na definição. Segundo as autoras, ao se compararem as duas definições mais recorrentes nos estudos, a de 1986 e a de 1997, observam-se os seguintes pontos: em 1986, há o destaque quanto à organização dos cursos das ações desempenhadas pelo indivíduo, o que reafirma a condição de agência e a relação de reciprocidade entre indivíduo, ambiente e comportamento; e em 1997 a formulação do conceito mantém as características anteriores e ainda evidencia a “especificidade de ação, demonstrando a evolução do constructo no período” (p. 14). Em referência à definição do constructo da autorregulação, os autores embasaram-se em aspectos na referência de Zimmerman (1986). Os aspectos enfatizam o controle, autonomia e responsabilidade pelo próprio aprendizado. Apesar de Bandura (1986) ter apresentado em seus textos definições sobre o constructo, Zimmerman tem sido um dos autores mais citados ao se estudar a autorregulação no contexto educativo na perspectiva teoria sócio-cognitiva, por realizar diversos estudos sobre o constructo entre alunos de diferentes faixas etárias e ambientes escolares (ZIMMERMAN, 2008).

A partir destas concepções, os constructos foram avaliados em termos de diferentes domínios e atividades vinculadas à aprendizagem de língua estrangeira. O item que segue apresenta os resultados obtidos nos estudos.

### 5.2.2 Síntese dos resultados obtidos pelos estudos

Quanto aos resultados descritos pelos trabalhos, optou-se por fazer, inicialmente, uma síntese de cada um deles, organizada por ordem cronológica segundo o constructo central das pesquisas, sendo primeiramente os trabalhos que estudaram a autorregulação da aprendizagem e, posteriormente, os que estudaram a autoeficácia. Observa-se que, dentre o total dos trabalhos, dois enfatizaram o estudo sobre o constructo da autorregulação e 17, o da autoeficácia. Ao apresentar resultados dos estudos que empregam análises correlacionais, é importante destacar que este tipo de análise visa descobrir o tipo de relação entre as variáveis (DANCEY; REIDY, 2006). Os autores ainda esclarecem que a relação vai ser determinada pelo seu sentido (positivo, negativo ou neutro), e a força deste relacionamento geralmente representada de acordo com os seguintes graus de coeficientes de correlação: 0 = não há correlação; de 0,10 a 0,30 = fraca; de 0,40 a 0,60 = moderada; de 0,70 a 0,90 = forte; e 1 = correlação perfeita. Estes graus de coeficientes de relação ocorrem seja no sentido positivo como no sentido negativo. O esclarecimento destes coeficientes permitem uma compreensão mais cristalina dos resultados que serão descritos a seguir.

#### *5.2.2.1 Autorregulação da aprendizagem*

Em Qian e Yan (2008), o objetivo foi investigar como promover o desempenho na escrita de inglês como língua estrangeira (abreviada como EFL – English as a Foreign Language) de 102 alunos chineses aplicando o processo de autorregulação na escrita, o qual consistiu em instruir os alunos a realizarem

tarefas de escrita com as seguintes orientações: fazer autoedição, auto-observação, autojulgamento, autorreações, pensar em voz alta, autoverbalizações, autoinstruções, anotações, organizadores gráficos, análise de erros e dos comentários dos professores. Comparando-se os dados do pré e pós teste dos grupos, experimental e controle, observou-se que ambos tiveram aumento significativo do desempenho na escrita, sendo de 6,47 para 8,73 no grupo experimental ( $p < 0,001$ ) e de 6,73 para 7,98 no grupo controle ( $p < 0,001$ ). Ao se avaliar a diferença intergrupos no pós-teste, foi constatado que a média do grupo experimental foi significativamente superior à do grupo controle ( $p = 0,044$ ). Houve a constatação que a autorregulação pode ajudar os alunos a melhorarem a proficiência da escrita. E entre outros resultados, verificou-se que os alunos passaram a ter um foco maior no significado do texto que escreviam, ao passo que anteriormente eles se mostravam mais preocupados com a forma.

Outro trabalho associado ao mesmo constructo, de Talebinezhad e Negari (2008), buscou verificar os efeitos do uso do mapa conceitual como estratégia de aprendizagem na autorregulação da escrita dos alunos. O mapa conceitual é definido por Zimmaro e Cawley (1998) como a representação visual do conhecimento sobre determinado tópico, construído pela própria pessoa, para auxiliar na organização das idéias. Este estudo contou com 60 participantes, divididos em dois grupos: experimental e controle. A comparação destes dois grupos no pré-teste detectou que não havia diferença significativa no escore de autorregulação dos estudantes, indicando que os grupos eram equivalentes ( $t = -1,06$ ,  $df = 58$ ,  $p > 0,05$ ). No pós-teste, os estudantes do grupo controle atingiram a média 3,22 e do grupo experimental 3,79. A análise da diferença demonstrou que a inclusão do mapa conceitual interferiu positiva e significativamente na autorregulação da escrita ( $F = 10,57$ ,  $df = 1$ ;  $p = 0,002$ ).

Nota-se que, em ambos os estudos, os resultados demonstraram que o processo de autorregulação da aprendizagem estudado pelos autores gerou impacto positivo em relação ao domínio de aprendizagem em análise, isto é, a escrita de língua estrangeira.

Ambos trabalhos, apesar de terem sido realizados no mesmo ano, e com o mesmo enfoque, são de contextos diferentes (um da China e outro do Iran). Observa-se que o primeiro deles investiu especialmente na segunda fase cíclica do modelo do Zimmerman (2000), a fase do controle da performance, ou seja, observação dos processos durante o desempenho da tarefa de escrever, e o segundo focalizou de modo principal a fase anterior ao processo da escrita, que é o planejamento da tarefa a ser desempenhada, através do mapa conceitual.

#### *5.2.2.2 Autoeficácia*

No estudo de Gosuch (2009), foi investigada a relação entre autoeficácia em relação ao uso da língua em sala de aula e a expectativa de uso futuro da língua estrangeira por 150 estudantes americanos do 4º e último semestre de um curso de idiomas em nove línguas diferentes: alemão, árabe, francês, chinês (mandarim), espanhol, italiano, japonês, português e russo. Como o estudo estava vinculado à avaliação institucional, um outro aspecto analisado foi a relação entre o que os professores esperavam como resultado do programa e a percepção do estudante sobre o seu desempenho final. Em geral, as respostas sobre autoeficácia indicam média de 3,36 a 5,12 pontos em uma escala likert de seis pontos, o que sugere que os estudantes percebiam-se ao menos modestamente capazes em relação ao que os professores e instrutores entendiam que eles deveriam saber e estar aptos a realizar. A análise fatorial possibilitou identificar duas dimensões da autoeficácia: uma cognitiva e outra afetiva. Tanto o aspecto cognitivo quanto o afetivo da autoeficácia foram relacionados com a intenção do uso da língua estrangeira fora da sala de aula.

O trabalho de Çubukçu (2008) buscou identificar a relação entre a ansiedade para aprender língua estrangeira com níveis de autoeficácia para língua estrangeira, investigando se a alta autoeficácia estava relacionada a menor nível de ansiedade, e se a baixa autoeficácia a um nível maior de ansiedade. Apesar do instrumento sobre autoeficácia aplicado aos 100 estudantes participantes contar

com 10 itens, o resultado sobre a autoeficácia apresentado no estudo refere-se a três dos itens que compõem a escala. A média obtida foi de 4,39 a 4,60 em uma escala de resposta de cinco pontos, demonstrando que os estudantes se percebiam capazes de aprender língua estrangeira. Não houve diferença significativa neste resultado conforme o gênero. Além disso, segundo os autores a correlação entre ansiedade e autoeficácia não foi significativa. No entanto, os estudantes com baixa autoeficácia tiveram maiores índices de ansiedade que os estudantes com alta autoeficácia.

Kelley (2008) explorou em seu estudo o impacto do uso de *webblogs* em um curso de escrita acadêmica em segunda língua nas condições afetivas dos alunos. Foram consideradas as seguintes dimensões afetivas: senso de comunidade de classe, autoeficácia para escrita acadêmica e ansiedade para escrever. O delineamento do estudo incluiu pré e pós-teste, grupo controle e grupo experimental. O autor destaca a interatividade possibilitada por este espaço virtual, em que as pessoas colocam seus textos pessoais, de forma pública, e recebem opiniões de forma organizada. Os estudantes, em uma escala de 0 a 100, apresentaram, no pré-teste, autoeficácia moderada para a escrita, sendo 67,6 no grupo experimental e 60,0 no grupo controle. No pós-teste, os valores alteraram para 71,4 (grupo experimental) e 71,7 (grupo controle). Somente a mudança entre os valores entre o pré e pós-teste do grupo controle foi significativamente superior ( $t = 2,82, p < 0,04$ ). Segundo o autor, estes resultados podem ter sofrido interferência do número da amostra (seis para o grupo controle e 12 para o grupo experimental). Como visto, em detrimento da limitação da amostra, os resultados quantitativos sugerem que a utilização do blog não contribuiu para nenhum efeito imediato nas variáveis estudadas, de forma a interferir nos resultados de escrita no pós-teste. Embora, nas entrevistas, os estudantes tenham referido que associam melhorias no desempenho da escrita em decorrência da experiência com o blog.

Kuo (2008) realizou um estudo com 77 licenciandos a respeito da autoeficácia para uso da tecnologia *online* no ensino e aprendizagem de língua

estrangeira, os resultados indicaram que, apesar de terem a percepção da importância do uso de tecnologias, e da melhora da aprendizagem pela utilização deste recurso, 72,7% dos estudantes indicaram que se percebem atualmente capazes de usar a internet na sua atividade futura como professor de inglês como língua estrangeira.

Shang (2008) buscou verificar a relação da autoeficácia na compreensão da leitura com estratégias de leitura (cognitiva, metacognitiva e de compensação) em 53 participantes. Foi observado aumento significativo entre o pré e o pós-teste, quanto ao desempenho na compreensão da leitura após a intervenção com estratégias de aprendizagem ( $F = -3,92$ ,  $df = 52$ ,  $p = 0,001$ ). Ao examinar os dados do pós-teste, todas as estratégias foram significativamente correlacionadas com a autoeficácia, variando de 0,44 a 0,52 ( $p < 0,01$ ). Também foi observada correlação significativa entre autoeficácia e desempenho ( $r = 0,52$ ,  $p < 0,01$ ).

O trabalho de Yun-Hong (2008) buscou verificar, entre os graduandos insatisfeitos com seu resultado de aprendizagem, as atribuições causais quanto ao baixo engajamento para estudar língua estrangeira. Também pretendeu verificar se haviam concepções errôneas dos alunos a respeito de seus resultados de aprendizagem, visto que após dois anos de estudo, não viam resultados positivos. Para isso, analisou as atribuições do desempenho e autoeficácia. Esta última foi analisada por meio de um instrumento com dados sobre as crenças dos estudantes sobre completar tarefas específicas nas aulas de inglês, mas os resultados não estão fornecidos no estudo. Ao identificar as nos alunos as variáveis relacionadas ao resultado de aprendizagem de inglês no ensino superior dentre os 125 estudantes, 90% referem a aprovação no exame de proficiência do idioma (aprendem porque precisam passar no exame), 70% a estratégias de aprendizagem e 60% a autoeficácia. No que se refere às atribuições causais dos alunos quanto ao seu desempenho, foram identificados itens referentes ao sucesso e ao fracasso. Quanto à atribuição ao sucesso, 85% referem o emprego de esforços adequados, 75% alta capacidade, 65% sorte e 45% facilidade das tarefas. O fracasso é explicado por 76% dos estudantes devido à baixa

capacidade, 70% pouco uso de estratégias de aprendizagem, 69% esforços inadequados, 65% dificuldade das tarefas e 28% má sorte. Os alunos perceberam que o desenvolvimento de estratégias contribui para melhor aprendizagem, mas salientam a dificuldade em desenvolvê-las, uma vez que o aprendizado foi sempre muito controlado pelo professor em toda a trajetória escolar do aluno, ou seja, o professor é visto como o responsável por fornecer todas as informações ao aluno, partindo do pressuposto que o aluno não consegue realizar nada sozinho. Esta prática é referida como *spoon-feeding* ou *duck-feeding*<sup>5</sup>, algo característico do sistema educacional chinês.

Em sua dissertação, Chen (2007) procurou analisar a força preditiva da autoeficácia para compreensão auditiva em inglês, da ansiedade e da percepção de valor da língua e cultura inglesas no desempenho de 277 aprendizes de inglês como língua estrangeira. Também foram investigadas as fontes de autoeficácia. Em uma escala de 11 pontos, os estudantes apresentaram média de 5,83 (d.p. 1,77) no que se refere à autoeficácia para ouvir em inglês. A análise das correlações indicou que autoeficácia para ouvir em inglês, percepção de valor da língua inglesa e da cultura foram positivamente associadas com o desempenho na compreensão auditiva em inglês ( $r=0,74$ ,  $r=0,51$  e  $r=0,42$ , respectivamente). A ansiedade também se mostrou correlacionada, porém apresentada de modo negativo ( $r = -0,57$ ). Como se vê, a autoeficácia foi a variável de correlação mais forte com o desempenho. Cada uma das variáveis foi significativamente preditora do desempenho final: autoeficácia ( $r^2$  ajustado = 0,55 com  $F=341$ ,  $p=0,000$ ), ansiedade ( $r^2$  ajustado = 0,32 com  $F=132$ ,  $p=0,000$ ), valor da língua ( $r^2$  ajustado = 0,26 com  $F=101$ ,  $p=0,000$ ) e valor da cultura ( $r^2$  ajustado = 0,17 com  $F=59$ ,  $p=0,000$ ). No entanto, ao fazer a análise da regressão múltipla, foi verificado que, no conjunto, a autoeficácia explicou diretamente o desempenho ( $\beta=0,638$  com  $F=341$ ,  $p=0,000$ ) e, ainda, mostrou-se como mediadora para o efeito da ansiedade e do valor da língua e da cultura. Quanto às fontes, a experiência de domínio foi a

---

<sup>5</sup> Atitude de ensino no qual tudo é passado ao aluno de forma bem simples e em pequenas quantidades, sem fazer com o que o aluno precise se esforçar para aprender.

fonte mais importante na construção da autoeficácia. Um dado importante observado no estudo é que na definição deste fator, além da experiência direta do estudante, também foi incluída a avaliação do professor. Os resultados demonstraram que a autoeficácia foi um fator preditivo mais forte do que a ansiedade e o valor percebido.

Em outra dissertação, Gahungu (2007) avaliou a relação entre o uso de estratégias de aprendizagem de língua estrangeira, a autoeficácia e habilidade linguística de aprendizes do idioma francês como língua estrangeira. Além da aplicação dos instrumentos específicos, houve a realização de grupo focal com os estudantes e entrevista com os instrutores, assim como observações em sala de aula. Os resultados de 37 estudantes revelaram que existe relação positiva significativa entre as variáveis estudadas. A relação da autoeficácia com uso de estratégia foi de 0,63 ( $p < 0,05$ ) e com habilidade linguística foi ainda de maior magnitude, de 0,83 ( $p < 0,05$ ). Foi observada coincidência entre os dados coletados no grupo focal e as respostas dadas no questionário de autoeficácia. Em uma escala de resposta de um a cinco no questionário de autoeficácia, os itens que envolviam pronúncia e atividades de fala apresentaram resposta média entre 1,9 a 2,6; os de gramática, 2,1 a 2,4. E, nos relatos sobre suas dificuldades, os estudantes relataram aspectos relacionados à pronúncia, falar em inglês, escrita e gramática. Dentre as tarefas a desempenhar, a atividade de falar em francês foi considerada a mais difícil por todos os estudantes. Foi relatado que o fato de falarem algo e perceberem a própria pronúncia errada ou diferente da pronúncia do professor ou de alguém nativo os desencorajava a tentar se comunicar verbalmente.

Huang (2007) procurou identificar a orientação motivacional para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira, nível de motivação, autoeficácia e avaliação da experiência prévia de aprendizagem. E ainda, verificar se estas variáveis se colocavam como preditivas da motivação. O estudo foi realizado com a participação de 509 universitários. A autoeficácia dos estudantes mostrou-se moderada:  $M = 2,55$  em uma escala de resposta de quatro pontos (d.p. 0,53). Os

resultados obtidos com a aplicação da regressão múltipla indicaram que as quatro orientações motivacionais obtidas com a análise fatorial (orientação instrumental, orientação média integrativa, autoconfiança com o inglês e orientação à necessidade), a autoeficácia e experiência prévia de inglês puderam prever significativamente a variância na motivação. A variável mais fortemente preditora da motivação foi a autoeficácia (beta = 0,37; t=11,21; p=0,000). Além disso, os estudantes demonstraram que a experiência prévia contribuiu como um fator desmotivador, reforçando Chen (2006) que aponta que os taiwaneses acumulam um histórico de insucesso na aprendizagem de língua estrangeira desde anos anteriores ao ensino superior, no ensino médio.

No estudo de Latif (2007), foi verificada a relação entre fatores relacionados ao afeto negativo na escrita (maior ansiedade para a escrita) e baixa autoeficácia de escrita de 57 participantes. Estes dados também foram comparados com o resultado de um teste de gramática e um de vocabulário em inglês. Os dados da correlação indicaram que tanto a ansiedade como a autoeficácia para a escrita estavam moderada e significativamente associadas com os resultados do teste de proficiência, sendo a direção negativa para a primeira variável ( $r = - 0,577$ ;  $r = - 0,631$ ;  $r = - 0,582$ ;  $p < 0,001$ ) e positiva para a segunda ( $r = 0,657$ ;  $r = 0,694$ ;  $r = 0,621$ ;  $p < 0,001$ ). Ao integrar as informações coletadas por meio dos instrumentos com os dados das entrevistas, foram identificados três conjuntos de fatores tidos como responsáveis pelo afeto negativo, um conjunto relacionado à alta ansiedade e baixa autoeficácia, outro referente apenas à alta ansiedade, e o último conjunto quanto à baixa autoeficácia. Os fatores associados a ambas variáveis (alta ansiedade e baixa autoeficácia) foram: falta de conhecimento linguístico, baixa confiança na competência para língua estrangeira e histórico de baixo desempenho em relação à escrita no idioma e à baixa percepção de melhora. Quanto ao aumento da ansiedade, foram identificados os fatores: baixa autoeficácia em inglês, tipos de práticas instrucionais e medo da crítica. A avaliação de outros sobre a escrita foi o fator destacado em relação à baixa autoeficácia para a escrita em inglês.

Em Mills, Pajares e Herron (2007), o objetivo foi investigar a influência das crenças de autoeficácia e outras variáveis motivacionais no desempenho de estudantes de ensino superior em um curso de francês. Ao analisar a correlação entre autorregulação e motivação, ansiedade, valor da língua, valor da cultura, autoeficácia para autorregulação, autoconceito e desempenho, foram observadas relações significativas nos valores de 0,22 a 0,59, com exceção da variável valor da cultura que não apresentou correlação. Contudo, a variável ansiedade apresentou correlação negativa. Os autores também pesquisaram a diferença nos resultados conforme o gênero dos participantes e observaram, entre outras, que as mulheres revelaram, em uma escala de oito pontos, crença de autoeficácia para autorregulação mais forte ( $M = 5,2$ ,  $sd = 1.0$ ) que os homens ( $M = 4,8$ ;  $sd = 1,1$ ),  $t(301) = 2,68$ ,  $p < 0,01$ . Enquanto para os homens foi observada somente a correlação significativa entre autoeficácia e desempenho final ( $r = 0,22$ ), as mulheres revelaram correlação significativa entre autoconceito ( $r = 0,31$ ), autoeficácia para autorregulação ( $r = 0,23$ ), autoeficácia ( $r = 0,25$ ), ansiedade ( $r = -0,20$ ) e o desempenho final. Os resultados apontaram, entre outros dados, que as mulheres possuem um senso de eficácia para a autorregulação mais forte do que os homens, apesar dos dois gêneros apresentarem similar autoeficácia para a obtenção de notas. Para atendimento do objetivo principal, foram testados três modelos por meio da análise de regressão múltipla. Os resultados do primeiro modelo indicaram que o grau de autoeficácia foi responsável por proporção mais significativa da variabilidade do desempenho final que a ansiedade para a aprendizagem do francês ( $\beta = 0,21$ ).

A autoeficácia para a autorregulação foi o fator que mais colaborou para que os alunos tivessem um bom resultado no francês, pois foi verificado que a percepção da habilidade em trabalhar com as estratégias adequadas para planejar, monitorar e completar as tarefas aumentou a confiança dos alunos em obter um resultado satisfatório ao final do curso. No segundo modelo, os resultados mostraram que autoeficácia para autorregulação ( $\beta = 14$ ) foi mais preditiva do desempenho que outras variáveis motivacionais. No último modelo, os

dados indicaram que a percepção do valor da língua e cultura não foram preditoras do desempenho quando as outras variáveis motivacionais foram controladas. Estes resultados demonstram que, ao verificar as variáveis em relações diferentes, a autoeficácia em geral desponta como o fator mais responsável para desempenho e motivação.

Peng (2007) desenvolveu uma pesquisa quase-experimental para investigar o efeito da prática de escrita de jornal na modalidade *online* no desempenho da escrita e autoeficácia para a escrita em língua estrangeira. Os resultados obtidos junto a 54 estudantes indicaram que os grupos controle e experimental eram inicialmente equivalentes no que se refere ao desempenho na escrita. No entanto, tiveram médias significativamente diferentes no pós-teste, sendo maior para o grupo que utilizou o recurso do jornal *online* ( $t=-2,46$ ,  $p=0,02$ ), que também revelou maior progresso entre o pré e pós-teste que o grupo controle (de 65,4 a 82,6;  $t=-9,16$ ,  $p<0,01$ ). Apesar de menor, o grupo controle também obteve aumento de desempenho entre os dois momentos de avaliação (de 64,75 a 77,91;  $t=-3,9$ ,  $p<0,01$ ). A análise comparativa entre os grupos revelou que o grupo que utilizou o recurso *online* obteve melhora mais significativa no desempenho da escrita e obteve melhora mais significativa na autoeficácia para escrever. Também foi observada correlação positiva entre a autoeficácia e o desempenho ( $r=0,487$ ,  $p<0,01$ ).

Katz (2006) investigou a autoeficácia na aprendizagem de inglês de alunas do ensino superior em termos da compreensão de leitura. As 87 estudantes foram divididas em três grupos: o primeiro recebeu a intervenção que incluía refletir sobre sua autoeficácia para ler em inglês e treinamento de habilidades de compreensão de leitura; o segundo foi submetido somente ao treino de habilidades de compreensão de leitura; e o terceiro não foi alvo de intervenção, caracterizando-se como grupo controle. Foram observadas diferenças significativas entre pré e pós-teste nas variáveis autoeficácia para compreensão em leitura nos grupos 1 e 3. No entanto, enquanto no grupo experimental com reflexão e treinamento de habilidades (grupo 1) a média aumentou de 3,92 para 6,42 ( $t = - 7,175$ ,  $df 24$ ,  $p <$

0,001) no grupo controle (grupo 3), a média diminuiu de 6,50 para 5,65 ( $t = 4,542$ ,  $df = 20$ ,  $p < 0,001$ ). Mudança semelhante ocorreu quanto ao desempenho na compreensão de leitura em ambos os grupos. O grupo 1 partiu de média 5,14 e atingiu 7,22 ( $t = - 4,125$ ,  $df = 24$ ,  $p < 0,001$ ) e o grupo 3, de 6,71 foi para 6,05 ( $t = 2,795$ ,  $df = 20$ ,  $p < 0,05$ ). Não foi observada diferença significativa no grupo experimental que recebeu apenas o treinamento seja quanto à autoeficácia quanto ao desempenho, demonstrando o importante papel da reflexão combinada com o treinamento da habilidade durante o processo.

A autora também analisou qualitativamente as 500 atividades de reflexão realizadas pelas estudantes do grupo 1 de forma a construir a trajetória de mudança da autoeficácia durante o curso. Foram revelados sete subprocessos que as alunas utilizaram no seu processo reflexivo para a construção da autoeficácia: resgate da experiência prévia na aprendizagem do inglês; autoconscientização; papel e uso da estratégia na construção do conhecimento; comparação e contraste intra ou interpessoal; avaliação e julgamento; conclusão propositiva; transferência da mudança na autoeficácia para outras situações e domínios. Ao concluir o curso, conforme destaca a autora, as alunas do grupo 1 “tornaram-se autorreguladoras dispostas a assumir a responsabilidade e o controle sobre a própria aprendizagem” (p. 19).

A investigação proposta por Wong (2005) examinou a autoeficácia para idioma e estratégias de aprendizagem de língua e a relação entre ambas. Foram identificadas seis categorias de estratégias de aprendizagem da língua a partir da resposta em 74 licenciandos a sete casos hipotéticos de ensino, são elas: estratégias de memorização, estratégias cognitivas, estratégias de compensação, estratégias metacognitivas, estratégias afetivas e estratégias sociais. Observou-se correlação positiva e significativa entre importância das estratégias de aprendizagem e autoeficácia ( $r = 0,72$ ,  $p < 0,01$ ). Os dados obtidos nas entrevistas, sobre as estratégias usadas para aprimorar as quatro habilidades básicas da língua (fala, escrita, escuta e leitura), indicaram que a autoeficácia alta mostrou-se associada à maior frequência de uso de um maior número de

estratégias de aprendizagem. Foi verificado que os participantes que possuíam alta autoeficácia apresentaram melhor desempenho nas quatro habilidades da língua, bem como melhor uso das estratégias de aprendizagem.

Em sua pesquisa, Zhou e Zhang (2005) procuraram investigar a autoeficácia e expectativa da aprendizagem de inglês, valor percebido, crenças a respeito de atitude em relação à língua estrangeira, crenças em relação à estrutura tradicional de ensino. Entre os resultados, a maioria dos participantes (86%) relatou possuir habilidade para aprender inglês bem. Entretanto, conforme os autores, mais que 60-70% dos alunos reconhecem necessitar alguma orientação para aprender inglês. 61% concordaram que é diferente aprender inglês em relação a outros conteúdos. Embora o dado não tenha sido mencionado no estudo, os autores apontam que os estudantes tinham um forte senso de autoeficácia para aprender inglês. Os autores também exploraram a importância do desenvolvimento de estratégias para a promoção de autonomia na aprendizagem de língua estrangeira.

A proposta do estudo realizado por Cheng (2001) foi explorar a ansiedade para a segunda língua e sua relação a dois tipos de crenças dos aprendizes: senso de autoeficácia na aprendizagem de língua estrangeira e crenças em talento inato para aprender. O estudo da correlação entre as variáveis demonstrou que os níveis de ansiedade em relação à aula de inglês foram positiva e moderadamente correlacionados com as crenças de talento inato ( $r = 0,31$ ), mas negativa e fortemente relacionados à autoeficácia ( $r = - 0,68$ ). Também foi encontrada correlação negativa e moderada entre a autoeficácia para o inglês e a crença em talento inato ( $r = - 0,31$ ). Ao analisar a força da associação entre a crença no talento e ansiedade nos estudos com baixa e alta autoeficácia, foi observado que a crença no talento inato explica a maior parte da variância entre os estudantes com baixa autoeficácia do que os com alta. Outro achado é que os estudantes com baixa e alta autoeficácia diferem quanto à ansiedade e crenças de talento inato, sendo menor para aqueles que se percebem mais autoeficazes ( $F(1,56) = 87,82$ ;  $p = 0,000$  e  $F(1,56) = 11,89$ ,  $p = 0.001$  respectivamente).

Também foi estudada, apesar de explicar somente 10% da variância, a associação da autoeficácia e ansiedade em relação àqueles com maior ou menor crença no talento. Os dados de correlação e da ANOVA revelaram que os estudantes que tinham crença mais forte no talento inato tiveram nível significativamente mais alto de ansiedade ( $F(1,85) = 16,25; p = 0,000$ ) e significativamente mais baixo na autoeficácia para aprender língua estrangeira ( $F(1,85) = 18,03; p = 0,000$ ). Em síntese,

“quando combinado com dúvidas sobre a própria capacidade para aprender uma segunda língua, a crença que a habilidade para aprender bem é um talento inato, o qual não pode ser desenvolvido, pode criar uma grande ansiedade em relação a aprender a língua estrangeira” (CHENG, 2001, p. 85).

Em relação aos resultados da correlação, os alunos que demonstraram maior nível de ansiedade também possuíam fortes crenças de que aprender línguas dependia de um dom ou facilidade. Os alunos que tinham uma forte autoeficácia para aprender inglês revelaram que o esforço adquirido é mais importante do que a inabilidade inata; com isso, os alunos demonstraram que começaram a perceber que os métodos tradicionais de ensino, como gramática enfatizada e tradução, não eram eficazes para aprender língua estrangeira.

O estudo de Templin e cols. (2001) relata o processo de construção e validação de um questionário de autoeficácia e de um teste de proficiência em inglês, bem como o estudo do efeito de um programa de intervenção na autoeficácia. Após as análises psicométricas, o questionário e o teste foram considerados válidos e confiáveis. Ao comparar a média de autoeficácia dos estudantes antes do início do curso ( $M = 2,90$ ) e após sua realização ( $M = 3,58$ ), foi constatado aumento significativo da crença ( $t = -0,91, df 276, p < 0,05$ ). O desempenho no teste também foi superior ( $t = 26,73, df 291, p < 0,05$ ). Os resultados apontaram que autoeficácia dos alunos aumentou durante o curso.

### 5.2.3 Análise dos resultados obtidos pelos estudos

#### *5.2.3.1 Variáveis associadas à autoeficácia e autorregulação nos estudos sobre aprendizagem de língua estrangeira*

Foram observados os seguintes constructos e variáveis investigados juntamente com a autoeficácia e autorregulação nos estudos sobre aprendizagem de língua estrangeira:

- expectativa de uso futuro da língua estrangeira (GORSUCH, 2009)
- afetos negativos (ÇUBUKÇU, 2008; KELLEY, 2008; CHEN, 2007; LATIF, 2007; CHENG, 2001)
- gênero (MILLS, PAJARES e HERRON, 2007)
- habilidade lingüística (GAHUNGU, 2007)
- autoconceito (MILLS, PAJARES e HERRON, 2007)
- percepção de valor da língua e da cultura (CHEN, 2007; MILLS, PAJARES E HERRON, 2007; ZHOU E ZHANG, 2005)
- experiência prévia de aprendizagem de língua estrangeira (HUANG, 2007)
- atribuições (YUN-HONG, 2008)
- autoeficácia para autorregulação (MILLS, PAJARES E HERRON, 2007)
- crença em talento inato (CHENG, 2001)
- estratégias de aprendizagem (TALEBINEZHAD & NEGARI, 2008; SHANG, 2008; GAHUNGU, 2007; KATZ, 2006; WONG, 2005)
- motivação (HUANG, 2007; MILLS, PAJARES E HERRON, 2007)
- estratégias de ensino (KELLEY, 2008; KUO, 2008; PENG, 2007; TEMPLIN E COLS, 2001)

Foram categorizadas 13 variáveis estudadas pelos 19 trabalhos, e alguns destes exploravam a relação entre os diversos constructos. O exemplo principal é o artigo de Mills, Pajares e Herron (2007) que analisa cinco categorias de variáveis, entre eles a autoeficácia para a autorregulação, definida por Bandura

(1997) como a habilidade percebida de alguém para usar estratégias apropriadas para planejar, monitorar e completar uma tarefa.

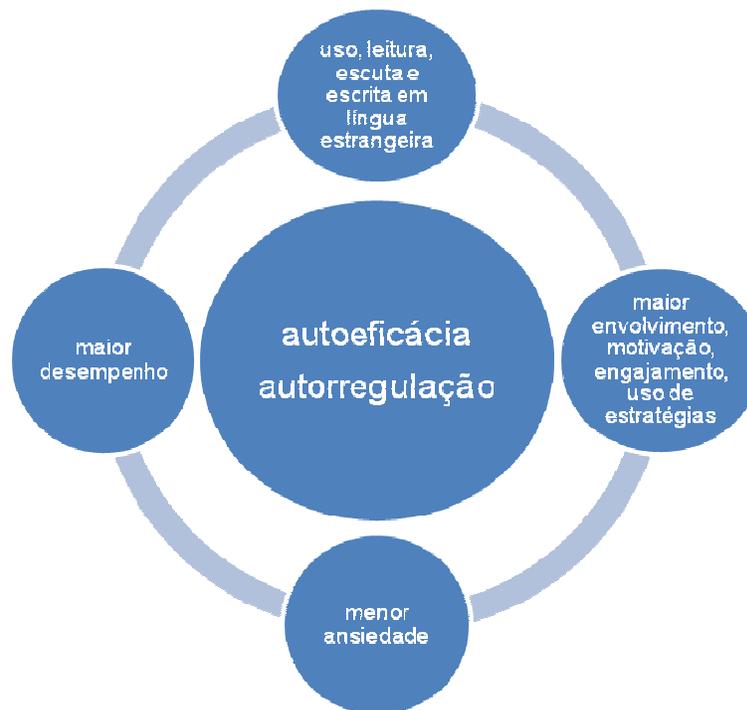
Nota-se uma preocupação da área de idiomas com pesquisas envolvendo estratégias de aprendizagem e ansiedade para aprender observadas na quantidade de trabalhos investigando esta temática (cinco em cada). Outras variáveis também foram frequentes como os afetos negativos, especialmente a ansiedade para aprender e efeitos das variáveis de ensino (com cinco e quatro trabalhos respectivamente). Outro dado interessante foi identificar que outros tipos de crença também foram estudados: percepção de valor da língua e da cultura, atribuição, expectativa de uso futuro, talento inato, autoconceito e orientação motivacional. E ainda, a crença de autoeficácia para a autorregulação.

#### *5.2.3.2 Efeito da autorregulação e autoeficácia sobre a aprendizagem de língua estrangeira*

Ao buscar a compreensão sobre os constructos da autoeficácia e autorregulação em estudos sobre aprendizagem de idiomas, é possível concluir que ambos os constructos possuem uma direção positiva na influência dos resultados de aprendizagem de acordo com 17 dos 19 estudos examinados. Ou seja, há a relação positiva da autoeficácia ou da autorregulação com os resultados de aprendizagem esperados, muitas vezes, detectado o valor preditivo da autoeficácia e autorregulação em relação ao desempenho. Um estudo (ÇUBUKÇU, 2008) em que esta relação apresentou força negativa foi feito partindo de pressuposto da Teoria Social Cognitiva interpretado de maneira equivocada. Neste caso, o estudo não demonstra ter sido feito partindo da premissa de Bandura (1997) que aponta que a autoeficácia reflete não o que a pessoa é capaz de fazer, mas o que acredita poder fazer em diversas circunstâncias. No estudo, foi considerado o que os alunos conseguiam fazer em relação a língua estrangeira, não suas crenças. O outro estudo (KELLEY, 2008) verificou que não houve a relação entre o uso dos *weblogs* e a autoeficácia para escrever, ou seja, não houve diferença entre a autoeficácia dos alunos que

participaram do uso dos *weblogs* com a dos alunos que não participaram deste tipo de tarefa. No que diz respeito aos resultados específicos deste estudo, foi observado que os estudantes não possuíam experiência prévia com a utilização dos blogs, e é possível que esta condição tenha tido algum tipo de interferência quanto ao desempenho dos estudantes, uma vez que havia duas circunstâncias novas e concomitantes trabalhadas: a escrita da língua estrangeira e o domínio do uso de uma nova tecnologia. Outra consideração leva em conta o fato que tampouco o professor responsável pela condução do curso tinha experiência.

Apesar de não se pretender fazer uma meta-análise, no esforço de sistematizar os achados dos vários estudos e contribuir para a compreensão sobre a aprendizagem de língua estrangeira, a figura a seguir apresenta uma síntese sobre a relação entre as variáveis, a autoeficácia e a autorregulação, e o desempenho em língua estrangeira.



**Figura 4:** Síntese dos efeitos da autoeficácia e autorregulação observados em estudos sobre a aprendizagem de idiomas estrangeiros

Ao observar os estudos e seus efeitos, verifica-se que os constructos da autoeficácia e autorregulação foram verificados em aspectos variados da aprendizagem de línguas, como o uso, leitura, escuta, escrita e fala. Os efeitos, apesar de resultados com forças distintas apontam uma melhora no comportamento e condições dos alunos em relação a maior envolvimento, motivação, engajamento, menor ansiedade, uso de estratégias e de autorregulação, conduzindo a melhor desempenho. Como destaca Seifert (2004, p.137) “os alunos que se sentem eficazes possuem probabilidade de serem autorreguladores e estratégicos em aprendizado de outra língua”.

Para este estudo há que se evidenciar que estes são dados considerados robustos, tendo em vista que são resultados decorrentes de diversificada natureza de investigação, os quais englobaram estudos comparativos (GOSUCH, 2009; KELLEY, 2008; QIAN & YAN, 2008; SHANG, 2008, TALEBINEZHAD & NEGARI, 2008; GAHUNGU, 2007; LATIF, 2007; PENG, 2007; KATZ, 2006; WONG, 2005, CHENG, 2001, TEMPLIN e cols., 2001), descritivos (ÇUBUKÇU, 2008; KUO, 2008; YUN-HONG, 2008; ZHOU & ZHANG, 2005, preditivos (CHEN, 2007; HUANG, 2007; MILLS, PAJARES e HERRON, 2007), e estudos que combinaram análise dos dados de maneira quantitativa e qualitativamente de forma congruente (KELLEY, 2008; LATIF, 2007; KATZ; 2006, CHEN, 2007). Em muitos deles, foi feito um delineamento com pré e pós-teste, demonstrando a preocupação em construir um repertório de dados consistentes para as análises.

### 5.3 Implicações para o ensino apresentadas pelos estudos analisados

Os resultados sobre a correlação e o efeito constatado na autoeficácia e autorregulação para a aprendizagem de línguas estrangeiras por estudantes do ensino superior e as discussões realizadas pelos autores permitiram identificar uma série de informações sobre o ensino da língua estrangeira seja quanto às práticas dos professores, dos alunos e das instituições. Estes dados são úteis para nortear os trabalhos no que diz respeito a dois

aspectos que devem caminhar continuamente lado a lado durante o processo de ensino-aprendizagem: o ensino da língua estrangeira em si e o exercício da construção da autoeficácia e autorregulação neste domínio.

A constatação da centralidade da autoeficácia e da autorregulação na aprendizagem de língua estrangeira sugere aos professores, conforme Chen (2007), que ao invés de terem um foco apenas em aspectos lingüísticos na instrução e condução de suas aulas, eles devem ter uma atenção maior dedicada do desenvolvimento da autoeficácia de língua estrangeira de seus alunos. Uma das formas de viabilização desta proposta é trabalhar com estratégias de aprendizagem paralelamente a cada tarefa atribuída, bem como ensinar e desenvolver a autorregulação de maneira explícita nas aulas de língua estrangeira.

Para Gahungu (2007), no que diz respeito aos alunos, é importante que eles assumam um papel mais ativo e co-responsável pelo aprendizado, buscando e selecionando diversos recursos que possam contribuir para a prática de vocabulário, gramática e outros aspectos linguísticos. Além disso, é importante buscar envolver-se em contextos em que a língua-alvo possa ser praticada de maneira real, buscando ambientes e procurando nativos para interação, o que permite não só a oportunidade para usar e praticar o que já sabem, mas também o contato com novos modelos de fala e pronúncia. Para os professores, a autora sugere principalmente que, além de questões envolvendo a língua, é importante que eles orientem seus alunos para a aplicabilidade do idioma aprendido em suas vidas. A possibilidade mais tangível do uso da língua hoje em dia é facilitada graças à tecnologia, a qual faz com que haja um uso real da língua estrangeira em um contexto local, nacional ou internacional. A tangibilidade pode ser mais um fator motivador, dentre tantos, para a aprendizagem. Uma das sugestões fornecidas pela autora às instituições responsáveis pelo ensino de línguas é a de favorecer o contato real dos alunos com nativos, oferecendo oportunidades para que, palestrantes, convidados e outros estejam presentes em sala de aula para favorecer o contato real com a língua como parte de um programa de

desenvolvimento de língua, cultura e favorecimento da autonomia. Os alunos, ao se perceberem capazes do uso real da língua através da interatividade com nativos e outras pessoas com forte domínio do idioma podem desenvolver um senso maior de autoeficácia através da qualidade da experiência direta, pois conseguir desempenhar esta tarefa pode ter efeitos reforçadores. Neste sentido, Bandura (1986, p.229) orienta que o desenvolvimento e funcionamento cognitivo estão ligados com relações sociais. A habilidade para usar e administrar as consequências do uso dos recursos e fontes sociais é outra parte importante da aprendizagem autodirigida.

O desenvolvimento de estratégias de aprendizagem foi uma área bastante explorada pelos autores. Katz (2006) destaca que o desenvolvimento de programa de autorregulação e treinamento de estratégias de aprendizagem podem provocar a percepção nos alunos de que podem assumir o controle sobre o próprio esforço e aprendizagem.

Nesta direção, Shang (2008) sugere que, para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem de leitura, é necessária a realização de uma tarefa anterior à tarefa de leitura propriamente dita, na qual os professores juntamente com os alunos identificam aspectos essenciais do texto, os quais previamente ativados auxiliam na compreensão durante a leitura. Estes aspectos são a identificação do gênero do texto, pistas sobre palavras-chave, bem como um levantamento do conhecimento destes alunos sobre o tema que será abordado no texto a ser lido. Além disso, é importante o papel do professor no que diz respeito à modelação, mostrando de forma inequívoca aos alunos quais os passos a serem realizados no desenvolvimento de estratégias e, também, estimular os alunos a realizarem a transferência das estratégias utilizadas em um determinado gênero de texto para outros tipos, a fim de auxiliar no desenvolvimento da autonomia. Para finalizar, deve fazer parte do conteúdo das discussões com os alunos, um *feedback* que envolva não apenas dados sobre acertos e erros, mas especialmente oportunidades para que reflexões sejam debatidas a respeito das

estratégias utilizadas, expandindo para o aluno, conscientização do próprio trabalho realizado.

Ainda sobre as estratégias, Gahungu (2007) destaca a relevância de o professor conhecer as estratégias que seus alunos mais utilizam na aprendizagem do idioma. Este entendimento de como seu grupo se percebe possibilita condições mais concretas de avaliação e orientação.

Esta mesma iniciativa de conhecer melhor o grupo de estudantes também foi sugerida por Huang (2007). Sugere que, além de ações implicadas no aumento da autoeficácia, o professor faça um trabalho visando entender as orientações motivacionais e as experiências de aprendizagem da língua dos alunos as quais possam repercutir na atual situação perante esta tarefa. Após levantamento e constatação dos motivos, o professor precisa proporcionar elementos que possam minimizar o impacto dos motivos que venham a gerar algum tipo de afeto negativo. Por exemplo, ao se constatar que os estudantes estão fazendo o curso porque devem passar no exame de proficiência como requisito para graduação, talvez o fator compulsório possa ser minimizado ao se proporcionar durante o curso algum tipo de autonomia para os alunos no que se diz respeito à escolha de tarefas, negociação de prazos, e outras situações em que o aluno possa sentir que tem o controle sobre o que está fazendo. Além disso, é necessário fortalecer a autoeficácia dos estudantes para que a motivação aumente, e o autor sugere cultivar a autoeficácia deles encorajando-os a estabelecerem metas pessoais e metas específicas. Também sugere dar tarefas desafiadoras respeitando as habilidades dos alunos, e ajudar os alunos a fazerem atribuições corretas sobre o próprio desempenho, buscando fazê-los compreender que os resultados negativos muitas vezes são atribuídos a fatores controláveis, portanto, passíveis de ajustes. O autor ressalta que estas sugestões devem estar atreladas ao conhecimento das experiências prévias de aprendizagem do aluno, de forma a construir um histórico para poder compreender como as crenças e expectativas foram formadas. Estas preocupações com o aluno podem facilitar o estreitamento das relações em sala de aula, favorecendo um ambiente acolhedor e comprometido com resultados.

O ambiente de aprendizagem também foi considerado quanto ao uso de estratégias de ensino. Kelley (2008) evidencia a importância de cautela ao se utilizar ferramentas eletrônicas no processo de aprendizagem. O seu efeito depende também, conforme refere o autor, da experiência prévia dos estudantes e dos professores, uma vez que pode se caracterizar por duas circunstâncias novas e concomitantes a serem trabalhadas: a aprendizagem da língua estrangeira e o domínio do uso de uma nova tecnologia. A familiarização e capacitação do professor com a nova tecnologia é fundamental para que este possa explorar todas as potencialidades que a utilização deste recurso venha a oferecer. De todo modo, como no trabalho de Peng (2007), o uso de recursos *online* pode apresentar mais oportunidades de prática e de interação entre os pares, gerando maior motivação, uso de estratégias de revisão e reescrita, melhorando o desempenho.

Mills, Pajares e Herron (2007) reafirmam a importância, já citada, de que o professor conheça a informação que, ao se verificar as relações entre diferentes variáveis, a autoeficácia despontou como o fator mais responsável para desempenho e motivação. Para os autores, esse conhecimento levaria a um compromisso do professor com a ativação das fontes de autoeficácia especificadas por Bandura (1986, 2004): experiência direta, vicária, persuasão social e estados fisiológicos.

Em síntese, reforçando o apresentado anteriormente, no que diz respeito à experiência direta, ou de domínio, os autores defendem que o professor pode proporcionar ao aluno oportunidades para que ele realize e se conscientize da realização de dois momentos distintos durante a aprendizagem de língua estrangeira: seja em termos de desenvolvimento linguístico, significando dar conta de realizar uma tarefa e perceber a aprendizagem, seja do desenvolvimento e percepção da realização do uso de estratégias de aprendizagem. Os alunos, ao se perceberem capazes tanto da língua, quanto das estratégias para aprender a língua, poderão ter sua autoeficácia aumentada. Como as crenças de eficácia também são desenvolvidas a partir da influência do desempenho de outros, é

importante trabalhar com os alunos a observação e valorização das realizações obtidas pelos seus colegas, como forma de alimentar a experiência vicária. O professor, ao fazer estas valorações junto a seus alunos, passa também a desenvolver uma forma de persuasão verbal através do *feedback* orientador e encorajador. Além disso, de acordo com Pajares (2002), é importante que o professor faça uma análise junto a seus alunos sobre as crenças e estratégias autorregulatórias dos alunos de forma a ser possível desenvolver e propor intervenções e alterar de acordo as percepções dos alunos (MILLS, PAJARES & HERRON, 2007).

Como pode ser visto, a Teoria Social Cognitiva tem muito a contribuir para desvelar os caminhos da aprendizagem de língua estrangeira. Porém, para um professor decidir realizar mudanças em sua prática pedagógica, visando proporcionar maior motivação, engajamento, autorregulação, autoeficácia e autonomia, não basta simplesmente recorrer isoladamente a algumas destas sugestões. Recomenda-se que qualquer movimento neste sentido de intervenção seja cautelosamente preparado sob o amparo profundo da Teoria Social Cognitiva para que o professor, apropriando-se dos conceitos tenha melhores condições de proporcionar meios para melhorar o desempenho e resultados de seus alunos, conforme orientam Azzi e Polydoro (2006):

... intervenções que se baseiam apenas na discussão da Teoria da Auto-eficácia terão menor consistência se não forem pautadas pelo olhar teórico da Teoria Social Cognitiva que com ela mantém elos teórico-explicativos (p. 18).

Constata-se a partir dos estudos analisados, que há contribuições dos constructos da Teoria Social Cognitiva na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira que podem auxiliar na compreensão das diversas variáveis e condições que envolvem este contexto, e indicar caminhos para novas pesquisas.

## 6. Considerações Finais

A análise do conteúdo de uma determinada produção é norteadada pela expectativa em encontrar determinados padrões de comportamento científico. Graças à complexidade humana e à riqueza da ciência, múltiplos caminhos são possíveis para se abordar um mesmo tema.

O objetivo deste trabalho não foi fazer uma meta-análise dos resultados encontrados nos estudos. Esta pesquisa buscou traçar um panorama das publicações relacionadas ao tema, oferecendo a análise de dados obtidos a partir de uma base de dados eletrônica, de forma a compreender a preocupação dos pesquisadores com a aprendizagem de língua estrangeira no ensino superior. Diante disso, pode-se estabelecer algumas considerações.

O marco temporal utilizado como um dos critérios para a busca de publicações considera apenas os anos a partir do ano 2000. Entretanto, há muitas produções durante a década de 90, quando ocorre uma ampliação das aplicações dos constructos, e em virtude disso sugere-se pesquisas futuras ampliando o período de tempo para compreender um quadro temporal mais abrangente.

O ensino superior, dentre tantas outras demandas que caracterizam a vida acadêmica, cada vez mais tem exigido o domínio de línguas estrangeiras. Em virtude disto, foram encontrados estudos preocupados em compreender e favorecer que o estudante possa realizar e cumprir mais esta tarefa. Uma análise das tendências apresentadas nos trabalhos analisados demonstrou que ensino de língua estrangeira entre universitários tem sido mais desenvolvido nos países orientais, com ênfase na China e Taiwan, demonstrando a preocupação destes países em desenvolver a língua estrangeira como uma das formas de interação com o Ocidente. Nota-se inclusive, duas publicações voltadas para esta questão: revistas *Sino-US English Teaching* e *US-China Foreign Language*. A relação desta interação pode ser observada de maneira inversa, apesar de em menor

frequência, ao verificar universidades norte-americanas engajadas em oferecer cursos de língua estrangeira a seus estudantes.

A intenção inicial era fazer a análise de trabalhos que tratassem da relação autoeficácia *versus* autorregulação neste contexto de ensino x aprendizagem de língua estrangeira. Entretanto, observou-se que apesar do crescente aporte da teoria, ainda há poucos trabalhos sob esta temática. É importante que trabalhos sejam desenvolvidos buscando a relação entre os dois constructos. Trata-se de entender como a autoeficácia incide na autorregulação de tarefas de aprendizagem de línguas estrangeiras de habilidades linguísticas (fala, escrita, escuta e leitura), uma vez que “os estudantes que confiam em suas capacidades para usar os processos de autorregulação se sentem mais motivados para atingir as metas estabelecidas” (AZZI e POLYDORO, prelo, p.12), e como o resultado desta autorregulação retroalimenta a autoeficácia como uma de suas fontes em um processo cíclico, com o intuito de oferecer pistas para intervenção na proposta de melhorar o desempenho dos alunos. Esta idéia é corroborada por Schunk e Ertmer (2000) ao apontarem que como a autoeficácia e autorregulação exercem efeitos recíprocos, os programas de treinamento devem englobar os dois aspectos. Esclarecem ainda que, para construir a autoeficácia, é preciso que os alunos tenham experiências diretas, sejam expostos a bons modelos e obtenham *feedback* positivo sobre o andamento do desempenho. Da mesma forma, para que se desenvolva autorregulação, pode ser feito uso de instrução estratégica, exposição a bons modelos (como na autoeficácia), favorecer oportunidades para que eles construam estratégias e verifiquem a utilidade das mesmas.

Ao não encontrar estudos que relacionassem a autoeficácia e a autorregulação, surgem algumas questões para reflexão: na literatura sobre outros temas, os constructos de autoeficácia e autorregulação também são empiricamente investigados de modo independente. O que parece mais comum é a investigação de autoeficácia para a autorregulação, como observado em um dos estudos analisados.

Quanto ao delineamento teórico dos dois constructos, a autoeficácia é um constructo central da Teoria Social Cognitiva, enquanto a autorregulação é um constructo investigado por diferentes teorias/abordagens teóricas, e isso não significa necessariamente não ter a pesquisa, mas, de fato, que ela não foi localizada. Este tema de pesquisa começou a ser desenvolvido recentemente, por isso não há tantas publicações e possivelmente ainda não tenha sido realizado o estudo da relação.

Entretanto, nos estudos encontrados, houve carência da compreensão da constituição das fontes de autoeficácia. Sendo as fontes de autoeficácia uma característica importante da Teoria Social Cognitiva, torna-se vaga a compreensão do quanto algum aluno se sente capaz para aprender línguas sem a percepção do fator gerador desta crença. A verificação da constituição das fontes faz-se necessária, entre outras coisas, para a compreensão do papel mediador do professor. Um exemplo disso é o fato que um dos estudos (ÇUBUKÇU, 2008) apontou na discussão que os alunos sentiam-se mais à vontade para falar na língua estrangeira com nativos, e quando seu professor não estava presente. Apesar deste importante exemplo ter sido mencionado, não houve alusão a qualquer fonte de autoeficácia no estudo. Entretanto, Mills, Pajares e Herron (2007) entendem que o foco no desenvolvimento das crenças dos alunos por parte dos professores é benéfico para o desempenho dos estudantes de nível intermediário de francês. Este desenvolvimento se dá a partir das fontes, pois “os professores que estão cientes das fontes de autoeficácia e apóiam o desenvolvimento das crenças de autoeficácia podem auxiliar o aumento da confiança de seus alunos na própria capacidade de resultados em estudos de língua estrangeira” (p. 24).

A pouca informação sobre o contexto oferece por sua vez restrição das respostas necessárias para a compreensão de como os constructos da autoeficácia e autorregulação vêm sendo articulados. Sugere-se que, em estudos desta natureza, haja a preocupação em pautar bem seja as fontes de autoeficácia, como os elementos da reciprocidade triádica, reforçando que a Teoria Social Cognitiva deve ser considerada como um todo, e não constructos isolados, como

afirma Braxton (2003) ao ressaltar que se a pesquisa não for sustentada por uma teoria, a prática será ineficaz e não confiável, pois para guiar a prática, um critério indispensável é o suporte baseado em pesquisas adequadas.

Neste sentido, outro ponto a ser destacado, é que, em estudos desta natureza, necessita-se uma cautela em relação à coleta de dados através de instrumentos sólidos para que se possa obter insumos para análises consistentes do constructo. Muitos estudos buscaram adaptação e validação de escalas anteriormente desenvolvidas, e outros desenvolveram seus próprios instrumentos. Isto se revela no uso de uma variedade de instrumentos utilizados, mas, por outro lado, observou-se falta de disponibilidade de instrumentos em alguns relatos.

Dentro de uma mesma proposta de estudo, verificam-se vários subtemas, tais como autoeficácia para usar língua estrangeira, autoeficácia para aprender línguas, autoeficácia para escrever, para ler, dentre outras. Dentre os trabalhos, o foco foi sempre no aluno, porém também são necessários estudos procurando entender a autoeficácia do professor de línguas estrangeiras, mudando um pouco a ótica do aprendizado para a ótica do ensino. É possível que resultados de trabalhos assim venham agregar na compreensão do processo de aprendizagem de língua estrangeira. Ainda no sentido dos subtemas, há que se ter cautela ao fazer a análise de uma habilidade linguística apenas (por exemplo, só da escrita), e apropriar-se dos resultados para poder concluir que um determinado aluno possui alta ou baixa autoeficácia para “aprender línguas” de maneira generalizada.

Para uma precisa avaliação da aprendizagem de línguas, é importante fazer a análise das quatro habilidades linguísticas (fala, escrita, leitura e escuta). Desta forma, é possível ter uma idéia mais completa da percepção do estudante e de seu desempenho, pois “quanto mais multifacetado o comportamento, e quanto mais eventos concomitantes competem com a atenção, maiores são as imprecisões na auto-observação” (BANDURA, 1996, p. 336). Estudos nesta propositura devem ser feitos englobando diferentes níveis de proficiência linguística: básico, intermediário e avançado.

A mesma consideração é válida para a autorregulação. Os estudos baseados neste constructo foram relacionados apenas à habilidade da escrita. Entretanto, a constituição da aprendizagem é sustentada por estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas que podem se diferenciar em cada habilidade lingüística. Portanto, pesquisas envolvendo a autorregulação para outras habilidades linguísticas (fala, escuta, leitura) são merecedoras de investimento.

Entende-se que não há um processo de autorregulação que seja específico para a aprendizagem de idiomas, pois os princípios básicos da aprendizagem autorregulada são os mesmos para qualquer conteúdo. Como efeito destes princípios na aprendizagem de idiomas, foi verificado que os estudantes ao aplicarem processos como: fazer autoedição, auto-observação, autojulgamento, autorreações, pensar em voz alta, autoverbalizações, autoinstruções, anotações, organizadores gráficos, análise de erros e dos comentários dos professores, bem como trabalhar conscientemente com o mapa conceitual, tiveram melhora no desempenho. Desenvolver alunos autorregulados pode exigir mudanças no papel do professor, fazendo com que o mesmo se adapte para que encoraje seus alunos nesta trajetória (KING, 2003). Entretanto, de acordo com as orientações de Polydoro e Azzi (prelo), além do professor e dos estudantes, faz-se necessário que a instituição esteja organizada para promoção da aprendizagem autorregulada de seus estudantes.

Não foram encontrados estudos referentes aos constructos da autoeficácia e da autorregulação no ensino de línguas estrangeiras no ensino superior no Brasil. O Ensino Superior em nosso país forma muitos licenciados de Letras, os quais trabalharão com ensino de língua estrangeira. Uma pesquisa envolvendo este tipo de participantes para investigar a autoeficácia que eles possuem para o uso da língua estrangeira, bem como investigar a autoeficácia para ensinar inglês, e suas possíveis implicações, é bem-vinda como parte do programa de formação destes professores. Também é conveniente um programa para o desenvolvimento da autorregulação, para que os professores possam, por sua vez, ensinar seus alunos a serem autorregulados nas habilidades linguísticas.

Além dos estudantes de Letras, sugerem-se pesquisas com universitários em outras áreas, bem como estudantes de pós-graduação.

Não se pode descartar que os resultados obtidos nesta investigação devem ser considerados com cautela, por ter sido realizada a partir da análise de bases de dados *online* e de uso público, visto que tais dados poderiam ser confirmados ou questionados com a ampliação e diversificação dos trabalhos analisados. Houve limitações no presente estudo quanto ao acesso aos trabalhos (poucos disponíveis) e às características dos relatos, o que cerceou fazer algum tipo de análise estatística dos resultados, quanto aos resultados encontrados, tipo de intervenções realizadas.

Os estudos também demonstraram que há relação destes constructos com outras variáveis, constatando a variedade e amplitude da aplicabilidade da Teoria Social Cognitiva em diversos aspectos da relação ensino-aprendizagem de idiomas. A compreensão dos fatores que favorecem ou limitam a aprendizagem, ou especificamente, o desempenho na língua estrangeira pode contribuir para futuros estudos numa tentativa de intervenção visando o sucesso da aprendizagem de línguas estrangeiras nesta fase de formação.

Destaca-se como um dos resultados desta pesquisa a importância das iniciativas localizadas. Na grande maioria dos estudos, desenvolvidos com robustez teórica e metodológica, há estudos que incluem avaliação de intervenção (com utilização de grupos experimental e controle e com pré e pós-teste) e não só de descrição da autoeficácia e da autorregulação. Todavia, ainda é preciso avançar no estudo de modelação (preditivo) para se analisar o efeito e interação entre variáveis. Foi importante, no entanto, a interação entre métodos quantitativos e qualitativos em pesquisas neste cenário.

Conclui-se que a área apresenta sinais de desenvolvimento. No entanto, ainda não parece haver consolidação de grupos de pesquisa que estudam a autoeficácia e a autorregulação na aprendizagem de língua estrangeira, e grande parte das pesquisas é realizada de forma pulverizada. Verificou-se que autores não se repetem ao longo do período estudado.

Acredita-se que os resultados deste estudo possam contribuir como uma amostra do que vem sendo realizado no universo acadêmico do aprendizado de línguas estrangeiras, oferecendo insumos para que pesquisas similares sejam desenvolvidas em nosso país e indicadores para a docência e aprendizagem de língua estrangeira.

## Referências<sup>6</sup>

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C.; FERREIRA, J. A. **Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: construção/validação do questionário de vivências acadêmicas**. Relatórios de Investigação, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 1999.

ALMEIDA, L. S. Facilitar a aprendizagem: ajudar aos alunos a aprender e a pensar. **Psicologia escolar educacional**, v.6, n. 2, p.155-165, dez. 2002.

\_\_\_\_\_. Formatar o ensino a pensar na aprendizagem In: POUZADA, A. S.; ALMEIDA, L. S.; VASCONCELOS, R. M. **Contextos e dinâmicas da vida acadêmica**, Guimarães: Universidade do Minho, p. 239-252, 2002.

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C. Os Estudantes Universitários: Sucesso escolar e Desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. (Orgs) **Estudante Universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2004.

ASTIN, A. W. **What matters in College?** Four Critical Years revisited. Jossey-Bass: San Francisco, 1993.

AZZI, R.G.; POLYDORO, S.A.J Auto-eficácia proposta por Albert Bandura – Algumas discussões. In: AZZI; POLYDORO (Orgs.) **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Alínea Editora, Campinas, 2006.

AZZI, R.G.; POLYDORO, S.A.J. O papel da Autoeficácia e Autorregulação no Processo Motivacional. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. (prelo)

BANDURA, A. **Social Learning Theory**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1977.

---

<sup>6</sup> Referências iniciadas com um asterisco (\*) correspondem aos trabalhos analisados para este estudo.

\_\_\_\_\_. The self system in reciprocal determinism. **American Psychologist**, v.33, n.4, p. 344-358, 1978.

\_\_\_\_\_. **Social Foundations of Thought and Action**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, Inc., 1986.

\_\_\_\_\_. Human Agency in Social Cognitive Theory. **American Psychological Association**, vol.44, n.9, p.1175-1184. Sept. 1989.

\_\_\_\_\_. Social cognitive theory of self-regulation. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, v. 50, p.248-287, 1991.

\_\_\_\_\_. **Encyclopedia of human behavior**. Vol. 4. Academic Press, 1994.

\_\_\_\_\_. Ontological and epistemological terrains revisited. **Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry**, 27, p. 323-345, 1996.

\_\_\_\_\_. **Self Efficacy – The Exercise of Control**. New York: Freeman and Company, 1997.

\_\_\_\_\_. A Social cognitive theory of personality. In: PERVIN, L.; JOHN, O. (Eds.) **Handbook of Personality**. 2 ed. New York: Guilford Publications, p. 154-196, 1999.

\_\_\_\_\_. Social Cognitive theory: An agentic perspective. **Annual Review of Psychology**, Palo Alto: Annual Reviews, p. 1-26, 2001.

\_\_\_\_\_. Swimming against the mainstream: The early years from chilly tributary to transformative mainstream. **Behavior Research and Therapy**, 42, p. 613-630, 2004.

\_\_\_\_\_. The evolution of Social Cognitive Theory. In: SMITH, K.G.; HITT, M.A. **Great Minds in Management**. Oxford University Press, p.9-35, 2005.

\_\_\_\_\_. Guide for Creating Self-Efficacy Scales. In: PAJARES F.; URDAN, T. **Self-Efficacy Beliefs of Adolescents**. Information Age Publishing, Greenwich, Connecticut, p. 307-337, 2006.

\_\_\_\_\_. An agentic perspective on Positive Psychology. In: LOPEZ, S.J. (Ed.) **Positive Psychology: Exploring the best in people** v.1, New York: Praeger, 2008a.

\_\_\_\_\_. Toward an Agentic Theory of the Self. In: MARSH, H.W. **Self-Processes, Learning, and Enabling Human Potential**. Information Age Publishing, p. 15-49, 2008b.

BANDURA, A.; WOOD R. E. Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision-making, **Journal of Personality and Social Psychology**, v.56, p. 805-814, 1989.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BARIANI, I. C. D.; BUIN, E.; BARROS, R. C. Psicologia escolar e educacional no ensino superior: análise da produção científica. **Psicologia escolar educacional**, v.8, n.1, p.17-27, 2004.

BARNHARDT, S. **Self-Efficacy and Second Language Learning**. Disponível em <http://www.nclrc.org/readings/caidl15.htm#BM1>. [Online]. Acesso em: 20 de fev. 2006.

BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. **Handbook of Self-Regulation**. California: Academic Press, 2000.

BOUFFARD-BOUCHARD, T.; PARENT, S.; LARIVEE, S. Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school aged students. **International Journal of Behavioral Development**, n.14, p.153-164, 1991.

BOWEN, H. R. Goals: the intended outcomes of higher education. In: \_\_\_\_\_ **Investment in Learning: The individual and social value of American higher education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1977.

BRAXTON, J. M. Student success. In: KOMIVES, S. R.; WOODARD Jr, D. B. e colaboradores. **Student Services: a handbook for the profession**. 4a. ed, Jossey-Bass, p. 317-335, 2003.

BROWN, H.D. **Principles of Language Learning and Teaching**. 4. ed. New York: Pearson Education, 2000.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno orientado a metas de realização. In: BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E. (Orgs.) **A motivação do Aluno: contribuições da Psicologia Contemporânea**. Petrópolis: Vozes, p. 58-77, 2000.

BZUNECK, J. A. Prefácio. In: BANDURA; AZZI; POLYDORO e cols. **Teoria Social Cognitiva – Conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CARVALHO NETO, N. F.; SOUZA, D. D.; LENK, T. U. M. **O aprendizado da língua inglesa como ferramenta de capacitação profissional e inserção social**. Anais da 58ª Reunião Anual da SBPC - Florianópolis, SC - Julho/2006

\*CHEN, H. **The relationship between EFL learners' self-efficacy beliefs and English performance**. 2007. 144p. Tese de Doutorado (Doctor of Philosophy)-The Florida State University, Fall 2007.

CHEN, Y-T. **Orientation, motivation and demotivation of college students of southern Taiwan in foreign language acquisition: The effect of learner major and target language**. 2006. Dissertação de mestrado não publicada. Southern Taiwan University of Technology, 2006.

\*CHENG, Y. Learners' Beliefs and Second Language Anxiety. In: **Concentric: Studies in English Literature and Linguistics**, 2001.

\*ÇUBUKÇU, F. A study in the correlation between self-efficacy and foreign language anxiety. **Journal of Theory and practice in Education**, 4 (1): p. 148-158, 2008.

DANCEY, C. P. & REIDY, J. **Estatística sem Matemática para Psicologia**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Desenvolvimento Interpessoal: Uma Questão Pendente no Ensino Universitário. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.) **Estudante Universitário: Características e Experiências de Formação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

DÖRNYEI, Z. Understanding L2 Motivation: On with the challenge! **Modern Language Journal**, 78 (4), p. 515-523, 1994.

ERTMER, P. A.; NEWBY, T. J.; MACDOUGALL, M. Students' responses and approaches to case-based instruction: The role of self-regulation. **American Educational Research Journal**, n.33, p.719-752, 1996.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "Estado da Arte". **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n.79, Agosto/2002.

FERREIRA, J. A.; ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C. Adaptação acadêmica em estudante do 1º ano: diferenças de gênero, situação do estudante e curso. **Psico-USF**, 6(1), p. 1-10, 2001.

FIOR, C. A.; MERCURI, E. Formação Universitária: O Impacto das Atividades não Obrigatórias. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.) **Estudante Universitário: Características e Experiências de Formação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

\*GAHUNGU, O.N. **The relationships among strategy use, self-efficacy and language ability in foreign language learners**. 2007. 195p. Dissertação de Doutorado (Doctor of Education)-Northern Arizona University, May 2007.

\*GOSUCH, G., Investigating Second Language Learner Self-Efficacy and Future Expectancy of Second Language Use for High-Stakes program evaluation. **Foreign Language Annals**, v.42, n.3 Fall, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOFSTEDE, G. **Culture's Consequences: International differences in work-related values**. Beverly Hills, CA: Sage, 1980.

\_\_\_\_\_. **Cultures and Organizations: software of the mind**. Berkshire, UK: McGraw Hill, 1991.

\*HUANG, M. **Why do University EFL Students want to learn English?** 2007. 86p. Dissertação de Mestrado, Providence University, July 2007.

\*KATZ, S. Self-efficacy of college students to learn English: Reading comprehension activities as a result of differential reflection and skill training. **Shaanan College Annual**, p. E5-E24, 2006.

\*KELLEY, M.J. **The Impact of Weblogs on the Academic States and Academic Writing of L2 Undergraduates**. 2008. 184p. Dissertação de Doutorado (Doctor of Philosophy)-University of Virginia, May 2008.

KING, P. M. Student learning in Higher Education. In: KOMIVES, S. R.; WOODARD Jr, D. B. e colaboradores. **Student Services: a handbook for the profession**. 4a. ed, Jossey-Bass, 234-268, 2003.

\*KUO, M. **Learner to Teacher: EFL Student Teachers' Perceptions on Internet-Assisted Language Learning and Teaching**, 2008 (online submission – ERIC) disponível em [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov) (acesso em: 22 mar. 2009).

\*LATIF, M. A. The Factors Accounting for the Egyptian EFL University Students' negative writing affect. **Essex Graduate Student Papers in Language & Linguistics** 9, p.57-82, 2007.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**: Florianópolis, v.10, n.esp. pp.37-45, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-9802007000300004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-9802007000300004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 20 Maio 2008. doi: 10.1590/S1414-49802007000300004

LOCKE, E. A.; ZUBRITZKY, E.; COUSINS, E.; BOBKO, P. Effect of previously assigned goals on self-set goals and performance. **Journal of Applied Psychology**, 69, p. 694-699, 1984.

\*MILLS, N.; PAJARES, F.; HERRON, C. Self-Efficacy of College Intermediate French Students: Relation to Achievement and Motivation, 2007. **Language Learning** vol.3, n.7, p. 417-442, 2007.

MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.) **Estudante Universitário: Características e Experiências de Formação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. O Compromisso com o Curso no Processo de Permanência/Evasão no Ensino Superior: Algumas Contribuições. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.) **Estudante Universitário: Características e Experiências de Formação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

OETTINGEN, D.; ZOSULS, K. M. Culture and self-efficacy in adolescents. In: PAJARES, F.; URDAN, T. **Self-efficacy Beliefs of Adolescents**. Information Age Publishing, Greenwich, Connecticut, p.245-265, 2006.

OXFORD, R. L. **Language Learning Strategies** – What every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

PACHANE, G. G. A Experiência Universitária e sua Contribuição ao Desenvolvimento Pessoal do Aluno. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.) **Estudante Universitário: Características e Experiências de Formação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

PAJARES, F., **Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning**. Theory into Practice, 41, p.116-125, 2002.

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

PAJARES, F. Motivational Role of Self-Efficacy Beliefs in Self-Regulated Learning. In: SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. **Motivation and Self-Regulated Learning – Theory, Research and Applications**. New York: Lawrence Erlbaum Associates, p. 111-140, 2008.

PASCARELLA, E. T.; TERENCEZINI, P. T. **How college affects students: a third decade of research**. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, vol.2, 2005.

\*PENG, C. **The Effects of Online Journal Writing on Writing Performance and Writing Self-Efficacy of Undergraduate Students**. 2007. 91p. Dissertação de Mestrado. Chaoyang University of Technology, April 2007.

PEREIRA, E. M. A. A Percepção dos Universitários Sobre seus Problemas. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.) **Estudante Universitário: Características e Experiências de Formação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

PINTRICH, P. R. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: M. BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. (Eds.), **Handbook of self-regulation**. San Diego: Academic Press, p. 451–502, 2000.

PINTRICH, P. R.; DE GROOT, E. V. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. **Journal of Educational Psychology**, n. 82, p.33-40, 1990.

POKAY, P.; BLUMENFELD, P. C. Predicting achievement early and late in the semester: The role of motivation and use of learning strategies. **Journal of Educational Psychology**, n. 82, p. 41-50, 1990.

POLYDORO, S.A.J.; PRIMI, R. Integração ao Ensino Superior: Explorando sua relação com características de personalidade e envolvimento acadêmico. In: MERCURI E.; POLYDORO, S.A.J. (Orgs.) **Estudante Universitário: Características e Experiências de Formação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, p. 41-66, 2003.

POLYDORO, S.A.J.; AZZI R.G. Auto-regulação: aspectos introdutórios. In: BANDURA, A.; AZZI R.G.; POLYDORO, S.A.J. e cols. **Teoria Social Cognitiva – Conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, p. 149-164, 2008.

POLYDORO, S.A.J.; AZZI R.G.; VIEIRA, D. Orientações de construção e aplicações de escalas na avaliação de crenças de autoeficácia. In: SANTOS, A. A. A., SISTO, F. F., BORUCHOVITCH, E.; NASCIMENTO, E. **Perspectivas em Avaliação Psicológica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, no prelo.

\*QIAN, L.; YAN J. Self-regulation in College English Writing. **CELEA Journal**, v.31, n.2, p. 18-27, Apr.2008.

RAYMOND, A.M.; SANTOS, V. Preservice elementary teachers and self-reflection: how innovation In: Mathematics teacher preparation challenges mathematics beliefs. **Journal of Teacher Education**, 46, p. 58-70, 1995.

RICHARDSON, R. J. e cols. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, A. A. A.; POLYDORO, S. A. J.; TEIXEIRA, M. A. P.; BARDAGI, M. P. Avaliação da integração do aluno ao ensino superior no contexto brasileiro. In: SANTOS, A. A. A.; SISTO, F. F.; BORUCHOVITCH, E.; NASCIMENTO, E. **Perspectivas em Avaliação Psicológica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, no prelo.

SAVIGNON, S. **Communicative Competence: Theory and classroom practice**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1983.

SCHUNK, D.H.; ERTMER, P.A. Self-Regulation and Academic Learning: Self-Efficacy Enhancing Interventions. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.R.; ZEIDNER, M. **Handbook of Self-Regulation**. California: Academic Press, p. 631-650, 2000.

SCHUNK, D.H. Commentary on self-regulation in school contexts. **Learning and Instruction**, 15, p. 173-177, 2005.

SCHUNK, D.H. Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In: D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.), **Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications** Hillsdale, NJ: Erlbaum, p. 75-99, 1994.

SEIFERT, T. L. Understanding Student Motivation. **Educational Research**, n.46, vol.2 p. 137,149, 2004.

\*SHANG, H. The Effects of Reading Strategy Use and Self-Efficacy on Reading comprehension. Paper presented at the **25th International Conference of English Teaching and Learning**, 2008.

SOUSA NETO, D. F. **Parecer sobre proposta de alterações dos artigos 75, 76 e 80 do Regimento Geral, 2006**. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://stoa.usp.br/dce/files/164/238/ParecerDarioCancelamentoMatricula.doc>. Acesso em: 22 de mai. 2008.

STEVICK, E. W. **Memory, Meaning and Method**. Rowley, M.A.: Newbury House, 1976.

\*TALEBINEZHAD, M.R.; NEGARI, M.G. The Effect of explicit teaching of concept mapping in Expository Writing on EFL Students' Self Regulation **Linguistics Journal**, v.2, 1, p.69-90, 2008.

TEIXEIRA, A. P. F. **Estratégias de auto-regulação na aprendizagem em história: estudo no 2.º C.E.B.** 2004. p. Dissertação de mestrado. (Mestrado em Supervisão Pedagógica no Ensino em História)-Universidade do Minho, Braga, 2004.

\*TEMPLIN, S. A.; GUILLE, T.; OKUMA, T. Creating a Reliable and Valid Self-Efficacy Questionnaire and English Test to raise L2 learners achievement via raising their SE. **Annual Meeting of the Japanese Association for Language Teaching** Nov.22-24, 2001.

THORNBURY, S. **An A-Z of ELT**. Oxford: Macmillan Publishers Limited, 2006.

TUCKMAN, B. W.; SEXTON, T. L. The relation between self-beliefs and self-regulated performance. **Journal of Social Behavior and Personality**, n.5, p. 465-472, 1990.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. **Psychology for Language Teachers** – A social constructivist approach. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

\*WONG, M.S.L. Language Learning Strategies and Language Self-Efficacy - Investigating the Relationship in Malaysia, **RELC Journal**, p.236-245, 2005.

WITTER, G. P. Pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e busca da informação. **Estudos de Psicologia: Revista do Instituto de Psicologia da PUCAMP**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 5-30, jan./jul., 1990.

\*YUN-HONG, B. On appropriately assessing students' learning outcomes. **Sino-US English Teaching**, v.5, n.11, p.15-20, Nov.2008.

ZENORINE, R. P. C.; SANTOS, A. A. A. A Motivação e a Utilização de Estratégias de Aprendizagem em Universitários. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.) **Estudante Universitário: Características e Experiências de Formação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

ZIMMARO, D. M.; CAWLEY, J. M. (1998). **Concept map module. Schreyer institute for innovation in learning**, The Pennsylvania State University. Disponível em: [www.inov8.psu.edu/faculty/cmap.htm](http://www.inov8.psu.edu/faculty/cmap.htm)

ZIMMERMAN, B. J. Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. **American Educational Research Journal**, vol. 45, n.1, p. 166-183, 2008.

\_\_\_\_\_. Attaining Self-Regulation – A Social Cognitive Perspective. In: BOEKAERTS, M.; PINTRINCH, P.R.; ZEIDNER, M. **Handbook of Self-Regulation**. California: Academic Press, p. 13-41, 2000.

\_\_\_\_\_. Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In: SCHUNK, D. H., ZIMMERMAN, B. J. **Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice**. New York: Guilford, p.1-19, 1998.

\_\_\_\_\_. Development of self-regulated learning: which are the key subprocesses. **Contemporary Educational Psychology**, n.16, p. 307-313, 1986.

ZIMMERMAN , B.J.; BONNER , S.; KOVACH, R. Understanding the principles of self-regulated learning. In: \_\_\_\_\_. **Developing Self-Regulated Learners: beyond achievement to self-efficacy**. Washington: American Psychological Association, p. 5-24, 2002.

ZIMMERMAN, B. J.; BANDURA, A. Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. **American Educational Research Journal**, n. 31, p. 845-862, 1994.

ZIMMERMAN, B. J.; KITSANTAS, A. Self-regulated learning of a motoric skill: The role of goal-setting and self-monitoring. **Journal of Applied Sport Psychology**, n. 8, p. 60-75, 1996.

ZIMMERMAN, B. J.; MARTINEZ-PONS, M. Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. **Journal of Educational Psychology**, n. 82, p.51-59, 1990.

ZIMMERMAN, B. J.; PAULSEN, A. S. Self-monitoring during collegiate studying: An invaluable tool for academic self-regulation. In: PINTRICH, P. **New directions in college teaching and learning: Understanding self-regulated learning**, San Francisco: Jossey-Bass, n.63, p.13-27, fall 1995.

\*ZHOU, Z.; ZHANG, C. A study on the relationship of Language Learners' Beliefs and Autonomous Learning. **US-China Foreign Language**, v.3, n.4, p.64-68, Apr.2005.

## Anexo I

Quadro 4: Síntese da revisão de literatura.

Tipo de Publicação e origem do trabalho	Instituição de filiação do autor	Referência	Palavras Chave	AE ou AR no resumo	Objetivos	Contexto de investigação	LE	definição AE AR (colar e referenciada)	Sujeitos (série e idade, área de formação, sexo)	Estratégia de coleta (referência completa da escala)	Habilidade linguística focalizada	Variáveis estudadas	Resultados obtidos	(Discussão) Explicação para os resultados	Implicações e direções futuras	Observações	Instrumento fornecido no texto
Artigo USA	Texas Tech University Instituição Pública	Gosuch, G., Investigating Second Language Learner Self-Efficacy and Future Expectancy of Second Language Use for High-Stakes program evaluation. Foreign Language Annals, vol.42 n. 3 fall, 2009	learn, variables, program, evaluation, self-efficacy	"...the research investigated fourth semester student self-efficacy."	verificar relações entre as expectativas de resultados de aprendizagem por parte dos membros e instrutores da faculdade e com a auto-eficácia dos alunos sobre o que eles devem realizar em suas aulas; e se tem confiança na sua habilidade e em usar a L2 fora da sala de aula.	Curso de LE obrigatório na universidade	árabe, chinês, francês, alemão, italiano, japonês, português, russo e espanhol	SE "é um constructo de habilidade que se refere às crenças dos indivíduos sobre suas capacidades de desempenho "harem" (Graham & Weiner, 1995, p.74). Na educação, AE refere-se às crenças dos alunos sobre suas próprias capacidades acadêmicas (Bandura, 1997; Pajares, 2007).	150 alunos de graduação completando o 4º semestre do curso de línguas. 55% (1 e 45 m. Maioria dos alunos 20 e poucos anos. Instituição pública.	questionário online com 47 itens para os alunos; Escala Likert de 6 pontos. Nome da escala não foi mencionado.	Não especificada, mas pelos itens da escala, basicamente e habilidade oral.	eficácia da habilidade de sala de aula cognitiva e afetiva. Expectativa de uso real da língua.	Em geral, os alunos tiveram uma auto-eficácia modesta para muitas coisas que os membros e instrutores tinham como expectativa. Houve uma correlação.	Há possíveis variações entre as LE estudadas, considera-se que uma pergunta seja mais apropriada para um tipo de LE do que outra. Algumas respostas revelando a baixa auto-eficácia pode ser devida ao fato que os alunos podem: ou não ter terem trabalhado determinado aspecto, ou não o praticaram o suficiente para adquirir alta auto-eficácia. As respostas implicam que está sendo feito ou não para produzir estas respostas cognitivas e afetivas nos alunos	Entender melhor como cognição e emoção se relacionam. Fazer um estudo detalhado por gênero, e elaborar meios para disseminar os resultados para os instrutores de maneira significativa para que alcance resultados nos alunos.	houve a preocupação em analisar os alunos que estão terminando o curso de línguas, para entender se as expectativas da faculdade estão sendo correspondidas.	não, porém os itens do questionário estão descritos no texto.

## Anexo II

**Quadro 5: Referência e resumo dos estudos trabalhados na análise de conteúdo.**

Referência	Resumo
<p>Chen, H. The relationship between EFL learners' self-efficacy beliefs and English performance. The Florida State University, Fall 2007.</p>	<p>Enquanto muitos estudos de segunda língua/língua estrangeira examinaram a relação entre motivação da língua e o desempenho dos estudantes de língua, poucos olharam para a crença dos estudantes de segunda língua/língua estrangeira e seu impacto no resultado de aprendizagem. Adicionalmente, as relações entre autoeficácia para língua e outras variáveis motivacionais não foram discutidas na literatura de inglês como língua estrangeira (EFL). Conduzido sob o aporte teórico da teoria social cognitiva de Bandura (1986), o presente estudo examinou a força preditiva da autoeficácia para escutar em inglês, a ansiedade para o inglês, o valor percebido de língua e cultura no desempenho da escuta de estudantes de EFL. As fontes dominantes da autoeficácia para ouvir em inglês também foram investigadas. 277 universitários taiwaneses participaram nesta pesquisa preenchendo os questionários de English Listening Self-Efficacy, o qual foi composto por quatro medidas de autorrelato – English Listening Self-Efficacy Measure, English Listening Anxiety Measure, Perceived Value of English Language and Culture Measure, e Source of English Listening Self-Efficacy Measure. Os resultados da regressão bivariada e análise de regressão múltipla hierárquica mostraram que a autoeficácia para ouvir inglês foi um preditor mais forte do desempenho do inglês do que a ansiedade para ouvir em inglês e valor percebido da língua e cultura inglesas. Enquanto a ansiedade de escuta de inglês e valor percebido da língua inglesa afetaram o desempenho, os impactos eram determinados pelos níveis de autoeficácia de escuta dos estudantes. Os resultados da análise fatorial e análise de regressão múltipla hierárquica revelaram que a experiência de domínio e a persuasão social dos professores – na forma de avaliação das habilidades de inglês dos estudantes – foram às fontes dominantes do autorreconhecimento das habilidades de inglês dos estudantes. Implicações destes resultados para futura pesquisa e instrução de inglês como língua estrangeira são discutidos.</p>
<p>Cheng, Y. Learners' Beliefs and Second Language Anxiety Concentric: Studies in English Literature and Linguistics, 2001.</p>	<p>Muitos estudos em aquisição de segunda língua identificaram uma associação entre autoeficácia e ansiedade para a língua, mas poucos, se algum, explorou as conexões entre estilos de atribuição, crenças de expectativa e afetos, conforme sugerido na literatura de pesquisa geral de motivação (Pintrich &amp; Schunk, 1996). Uma exploração das conexões entre estas variáveis pode fornecer pistas sobre como a dinâmica cognitiva-emocional funciona, conduzindo a uma melhor compreensão da natureza e das fontes da ansiedade para segunda língua. Este estudo foi desenhado para investigar as relações entre a autoeficácia para aprendizagem de língua, crença em talento inato para aprender a língua e a ansiedade. Cento e sessenta e dois estudantes de EFL que se matricularam em quatro seções de cursos de inglês para ingressantes em uma universidade em Taiwan foram pesquisados a respeito de suas crenças e ansiedade sobre aprender inglês. Os resultados deste estudo não apenas sustentou a significância da autoeficácia na experiência dos estudantes de ansiedade de língua, como sugeriu o potencial perigo do papel da crença no talento inato para aprender línguas, especialmente entre estudantes com baixa autoeficácia.</p>
<p>Çubukçu, F., A study in the correlation between SE and FL anxiety. Journal of Theory and practice in Education,</p>	<p>Ansiedade em aprendizagem de línguas é uma das áreas menos pesquisadas; por este motivo este estudo explora se o nível de ansiedade dos estudantes de língua estrangeira está relacionado aos níveis de autoeficácia deles. Para este propósito, 100 estudantes participaram do estudo e as escalas Foreign Language Learning Anxiety Scale e The Self-Efficacy Scale foram aplicadas. Os resultados indicam que ambos aspectos não estão correlacionados e o gênero não tem papel importante em termos dos níveis de ansiedade e autopercepção destes licenciandos.</p>

2008, 4 (1): 148-158, 2008	
Gahungu, O.N. The relationships among strategy use, self-efficacy and language ability in foreign language learners. Northern Arizona University, May 2007.	O estudo investigou as interrelações entre o uso da estratégia de aprendizagem de língua, autoeficácia e habilidade de língua. Os participantes do estudo foram 37 universitários estudando francês em uma universidade de porte médio do meio-oeste americano. O uso de estratégias de aprendizagem de língua foi medido por um questionário de 40 itens que foi adaptado de Strategy Inventory for Language Learning (SILL) de Oxford (1990). A autoeficácia dos estudantes também foi medida através de um questionário no qual eles expressavam seus níveis de certeza que poderiam desempenhar tarefas de aprendizagem em níveis desejados de proficiência. A habilidade dos estudantes em francês foi medida através de um <i>cloze test</i> . Dados qualitativos também foram obtidos a partir de questões abertas, entrevistas com os participantes e seu instrutor, assim como em observações de aula. Os resultados do estudo revelaram a existência de relação positiva e significativa entre as três variáveis. Também foi encontrado que a maioria dos participantes não tinha um propósito claro para estudar francês, mas se matricularam para preencher requisitos programáticos, os quais afetaram seus comportamentos estratégicos. Recomendações para estudantes, instrutores e programas de segunda língua foram sugeridas para ajudar os alunos a alcançarem competência comunicativa mais alta.
Gosuch, G., Investigating Second Language Learner Self-Efficacy and Future Expectancy of Second Language Use for High-Stakes program Foreign Language Annals, vol.42,n.3 fall, 2009	Como parte de uma avaliação maior do departamento de línguas estrangeiras e as competências essenciais de um curso de línguas de dois anos, a pesquisadora investigou a autoeficácia (crença de alguém, baseada em experiência, de que ela pode fazer algo) dos alunos do quarto semestre e a expectativa de futuro do uso da segunda língua. De fato, esta foi a avaliação da teoria do programa, a qual procurou determinar o que os membros da faculdade esperavam que os alunos do segundo ano dos cursos de línguas deveriam saber e serem capazes de fazer ao final de seus estudos, e a extensão do quanto estes estudantes sentiam que poderiam dar conta destas atividades. Usando dados do questionário de 150 estudantes em nove divisões (árabe, chinês (mandarim), francês, alemão, italiano, japonês, português, russo e espanhol), este estudo revelou que os estudantes tinham pelo menos um pouco de autoeficácia para as coisas que os membros da instituição e os professores pensaram que eles poderiam saber e fazer. Foi recomendado que (1) oportunidades de prática e uso da língua provavelmente requerem mais atenção nas divisões para que a autoeficácia dos estudantes possam ser desenvolvidas posteriormente, e (2) divisões e estudantes devem se beneficiar de terem instrutores mais explicitamente conectados com processos da sala de aula não discutidos (manter a L2 na aula, interagir com colegas na L2) e resultados de aprendizagem de sucesso.
Huang, M. Why do University EFL Students want to learn English? Providence University, July 2007.	Este estudo foi designado para descobrir os constructos subjacentes de 509 universitários as suas orientações motivacionais para aprender inglês como língua estrangeira em Taiwan, o grau de motivação deles, a autoeficácia e avaliação da experiência anterior de aprendizagem. Além disso, o pesquisador tentou verificar se as orientações motivacionais, autoeficácia e experiências de aprendizagem de inglês anteriores poderiam servir como preditoras da motivação. Os dados foram coletados através da administração de um questionário baseado no modelo teórico da motivação de Dörnyei e Csizér (2005), teoria da autoeficácia e outros instrumentos existentes. Os resultados da análise descritiva indicaram que o grau da motivação dos participantes e autoeficácia foram moderados; as médias foram 2.63 e 2.55 respectivamente. Entretanto, a média da avaliação da experiência anterior de aprendizagem da língua foi 2.70. Os resultados da análise fatorial revelaram quatro orientações motivacionais: orientação instrumental, integrativa, autoconfiança com o inglês e orientação de necessidade, a qual explicou 58,03% da variância total. Além disso, análise de regressão múltipla mostrou que as quatro orientações motivacionais, autoeficácia e experiência prévia de aprendizagem poderiam prever uma porção significativa da variância na motivação. Finalmente, o pesquisador forneceu

<p>Katz, S. Self-efficacy of college students to learn English: Reading comprehension activities as a result of differential reflection and skill training. Shaanan College Annual. E, 2006</p>	<p>implicações para os professores aumentarem a motivação dos alunos em aprendizagem de língua estrangeira. Não tem resumo.</p>
<p>Kelley, M.J. The Impact of Weblogs on the Academic States and Academic Writing of L2 Undergraduates. University of Virginia, May 2008.</p>	<p>A escrita para propósitos acadêmicos nos Estados Unidos apresenta um grande desafio para os alunos os quais a língua nativa não é o inglês. Condições afetivas tais como senso de comunidade de classe, autoeficácia e apreensão para a escrita são fatores conhecidos no desempenho acadêmico. <i>Weblogs</i> aparecem para oferecer a professores e estudantes oportunidades para desenvolver habilidades de escrita de modo que possam também promover condições afetivas positivas. Este estudo explora o impacto de usar blog nas condições afetivas de um curso de escrita acadêmica em segunda língua de estudantes de nível superior. Resultados quantitativos sugerem que sob as condições deste estudo, usar o <i>blog</i> não influencia as condições afetivas dos participantes à dimensão que o desempenho como um todo é melhorado. Resultados qualitativos, entretanto, indicam que os estudantes associaram melhoras em sua escrita usando <i>blogs</i>, e que os estudantes associam seu senso positivo de comunidade de classe com o uso de <i>blogs</i>. Posteriormente, os resultados sugerem que <i>blogs</i> podem facilitar e aumentar a instrução da escrita acadêmica. Uso de <i>blog</i> permanece promissor como uma ferramenta educacional que pode aumentar a escrita acadêmica da segunda língua de estudantes internacionais, bem como facilitar a escrita acadêmica.</p>
<p>Kuo, M., Learner to Teacher: EFL Student Teachers' Perceptions on Internet-Assisted Language Learning and Teaching, 2008 (online submission - ERIC) disponível em <a href="http://www.eric.ed.gov">www.eric.ed.gov</a></p>	<p>Para corresponder às demandas da rápida globalização e a exigência de ambientes mais tecnológicos do futuro, é essencial treinar estudantes para capacitá-los com relevantes competências e habilidades, especialmente em conhecimento dos recursos <i>online</i> e habilidades de comunicação, e auxiliá-los a construir atitudes e crenças tecnológicas corretas. A percepção dos licenciandos tem um papel importante porque eles irão educar nossa próxima geração. O objetivo do estudo foi explorar a percepção de licenciandos taiwaneses sobre suas experiências de aprendizagem, crenças, e autoeficácia no ensino e aprendizagem assistidos pela <i>internet</i>. A Teoria Social Cognitiva de Bandura (1986) indica que as experiências prévias das pessoas e crenças pessoais influenciarão seus comportamentos; Davis (1989) expressa que a atitude interna e a autoeficácia dos estudantes sobre um programa de tecnologia irão determinar suas intenções posteriores em usá-la ou não. Para obter uma compreensão sobre a percepção no ensino e aprendizagem baseada na internet, um estudo qualitativo foi empregado neste estudo. Os participantes foram 101 licenciandos do último ano cursando EFL no Wenzao Ursuline College of Languages em Taiwan durante o semestre de outono de 2007. Um questionário sobre as percepções dos estudantes sobre o ensino e aprendizagem baseada na internet foi administrado aos participantes. Os dados estão relacionados em números e porcentagens das respostas dos estudantes. O resultado principal indica que a maioria dos licenciandos tem atitudes e experiências positivas em relação ao uso da tecnologia para o ensino e aprendizagem e considera a tecnologia uma abordagem importante em suas futuras carreiras de ensino. Entretanto, aproximadamente um quarto dos licenciandos de EFL neste estudo não sente confiança o suficiente e estavam incertos se possuíam as habilidades e conhecimento de tecnologia para integrá-la em suas futuras aulas de EFL.</p>
<p>Latif, M.A., The Factors Accounting for the</p>	<p>O estudo procura identificar os fatores que influenciam os efeitos negativos dos estudantes egípcios do 3º ano em inglês, ou seja, a apreensão deles para escrever e a baixa autoeficácia para escrever. Day (1985: 65-73) classifica as percepções e crenças dos escritores em duas categorias principais: a primeira</p>

<p>Egyptian EFL University Students' negative writing affect. Essex Graduate Student Papers in Language &amp; Linguistics 9, 2007 (p.57-82).</p>	<p>categoria inclui as crenças e percepções disposicionais, as quais persistem de modo relativamente consistentes no tempo e sobre situações, tais como crenças mantidas sobre o processo de escrita e sobre a escrita de alguém, e disposições e atitudes afetivas em relação a escrita; e a segunda categoria inclui os sentimentos e percepções situacionais, as quais são temporárias e aproximadamente relacionadas a uma situação ou tarefa particular tais como percepções de contextos de escrita e respostas a situações de escrita. O presente estudo explorou os fatores que modelam dois constructos afetivos na primeira categoria: apreensão da escrita e autoeficácia para escrever. Resultados deste estudo podem auxiliar professores de escrita a tornarem-se conscientes destes fatores e endereçá-los em suas aulas a fim de capacitar seus alunos a evitar potenciais efeitos aversivos.</p>
<p>Mills, N., Pajares, F., Herron, C. Self-Efficacy of College Intermediate French Students: Relation to Achievement and Motivation, 2007</p>	<p>Pesquisas de vários domínios acadêmicos demonstram que os julgamentos dos alunos sobre suas próprias capacidades, ou crenças de autoeficácia, influenciam desempenhos acadêmicos. Encontram-se ausentes estudos avaliando precisamente crenças de autoeficácia para aprendizado de línguas. Informados segundo a teoria social cognitiva de Bandura (1986), entendemos estes resultados para a instrução da língua francesa. O objetivo foi examinar a influência das crenças de autoeficácia e outras variáveis motivacionais no desempenho de alunos de faculdade que estudam francês no nível intermediário (N=303). Resultados da regressão múltipla revelaram que a autoeficácia para a nota foi preditora do desempenho do francês sobre a ansiedade para aprender francês. Os resultados também revelaram que a confiança relatada nas estratégias autorregulatórias dos alunos foi um preditor mais significativo de suas notas finais, do que a confiança relatada em tirar notas. O valor percebido da língua e cultura francesas pelos estudantes não foi preditor de desempenho quando as outras variáveis motivacionais foram controladas. Os resultados enfatizam a importância de desenvolver crenças de eficácia dos estudantes de línguas.</p>
<p>Peng, C. The Effects of Online Journal Writing on Writing Performance and Writing SE of Undergraduate Students. Chaoyang University of Technology, April 2007.</p>	<p>Com o advento da tecnologia, a popularidade da educação baseada na internet tornou-se essencial para o domínio da aprendizagem de segunda língua. Por esta razão, a transição para a escrita acadêmica pode ser relacionada à prática de escrita de <i>journal</i> e esta conexão é particularmente importante em comunicação mediada por computador (CMC). O discurso mediado por computador promoveu um tipo de interação e criou uma correlação dinâmica que provou afetar as habilidades de escrita dos estudantes. Uma pesquisa recente de estudo de caso com alunos do ensino superior indicou que a escrita de <i>journal</i> e exercícios de mediação aumentou a fluidez na escrita e tiveram um benefício marcado na autoestima do estudante (Stewart, 1994). Entretanto, não há muita pesquisa na escrita de <i>journal online</i> ou em sua autoeficácia. Assim, o objetivo deste estudo foi investigar se o desempenho da escrita e a autoeficácia dos alunos melhorava significativamente através da escrita de <i>journal online</i>. Um modelo quase-experimental foi implementado neste estudo. O estudo incluiu 54 alunos de 2º ano da Chaoyang University of Technology. Após um semestre letivo, os resultados dos estudos revelaram: (1) o grupo de escrita <i>online</i> teve melhora mais significativa do que o grupo não <i>online</i>; (2) o grupo <i>online</i> teve melhora mais significativa na autoeficácia que o grupo não <i>online</i>; (3) o coeficiente de correlação entre a performance da escrita e autoeficácia para escrita foi positiva. Além disso, o resultado demonstrou que houve um aumento significativo no conteúdo e habilidades mecânicas nos estudantes. As sugestões para estudos futuros incluem: (1) estudantes precisam ser motivados e encorajados através da atividade de avaliação entre pares; (2) a fim de completar a instrução <i>online</i> plataforma baseada na internet precisa ser capaz de servir mais funções no futuro.</p>
<p>Qian, L. and Yan J., Self-regulation in College English Writing. CELEA Journal, Vol.31, no2,</p>	<p>O estudo examina a aplicação da aprendizagem autorregulada no processo de escrita de EFL na faculdade, o qual objetiva aprimorar a proficiência de escrita dos estudantes. 102 ingressantes de duas salas participaram do estudo. Os resultados mostram que: 1) a autorregulação no processo de escrita pode melhorar a proficiência de escrita dos alunos. 2) Após o treinamento de estratégias autorregulatórias tais como anotação, organização gráfica, anotações mnemônicas, listas, etc., os estudantes não apenas tendem a prestar atenção a erros literários, mas também começam a ter foco em conteúdo, estrutura e</p>

Apr.2008	outros fatores de compreensão.
Shang, H., The Effects of Reading Strategy Use and Self-Efficacy on Reading comprehension. 25th International Conference of English Teaching and Learning 2008 International Conference on English Instruction and Assessment, 2008	Este estudo investigou três estratégias de leitura (cognitiva, metacognitiva e de compensação), a autoeficácia percebida e a relação entre estes dois constructos na compreensão de leitura em inglês de estudantes de EFL taiwaneses. 53 ingressantes da I-Show University participaram deste estudo. Três questões principais foram abordadas: (1) Qual é o uso de estratégias de leitura relatadas pelos estudantes? (2) Há alguma relação significativa entre as estratégias relatadas pelos alunos e as crenças de autoeficácia em seu desempenho de leitura em inglês? (3) Quais são as atitudes dos alunos em relação ao efeito da instrução de estratégias de leitura? Os resultados demonstraram que o uso de estratégia de leitura mais comum é a metacognitiva, seguida pela estratégia de compensação e a cognitiva. Além disso, houve uma relação positiva significativa entre o uso de estratégias de leitura e percepções de autoeficácia. As estratégias de leitura, entretanto, não foram relacionadas ao desempenho de leitura. Os resultados da entrevista foram analisados para explorar as condições sobre o uso de estratégias. As implicações destes resultados para implementar instrução efetiva de estratégias são discutidas.
Talebnezhad, M.R., Negari, M.G. The Effect of explicit teaching of concept mapping in Expository Writing on EFL Students' Self Regulation Linguistics Journal, volume2 issue 1, 2008 (p.69-90).	Este paper investigou a efetividade do mapa conceitual como estratégia de aprendizagem na autorregulação (autorregulação metacognitiva, tempo e ambiente de estudo, aprendizado com o colega e busca de ajuda). Sessenta estudantes universitários, aleatoriamente selecionados, participaram no estudo e foram aleatoriamente separados em um grupo experimental e um grupo controle, ambos com 30 estudantes. Os estudantes estavam no nível de proficiência intermediário de inglês, e estudando inglês ou para Tradução, ou para Literatura. A proficiência dos alunos foi determinada pelo Michigan Test of English Language Proficiency. O instrumento para coletar informação na autorregulação dos alunos foi Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Pintrich et al., 1991), e os resultados revelaram que os alunos aumentaram a autorregulação como resultado da estratégia de instrução do mapa conceitual. Estes resultados têm implicações para pedagogia e para pesquisa.
Templin, S. A., Guile, T., Okuma, T. Creating a Reliable and Valid Self-Efficacy Questionnaire and English Test to raise L2 learners achievement via raising their SE. Annual Meeting of the Japanese Association for Language Teaching (Nov.22-24, 2001).	Este estudo investigou se um curso de autoeficácia aumentaria a habilidade de estudantes de inglês como segunda língua através do aumento de sua autoeficácia. Também foi examinada a confiabilidade e validade de um questionário de autoeficácia e de um teste de inglês. Os participantes foram 293 ingressantes japoneses. Os pesquisadores desenvolveram duas versões de um teste de inglês (em inglês) e um questionário de autoeficácia (em japonês). A confiabilidade do pré e pós-teste do questionário de autoeficácia foi calculada usando o alpha Cronbach. A confiabilidade do pré e pós-teste foi calculada usando o K-R20. Cada um dos quatro instrutores deu nota às porções de escrita e fala do inglês duas vezes. As entrevistas orais foram gravadas e reproduzidas somente uma vez durante a segunda atribuição de nota. Os resultados indicaram que diferenças entre os scores dos pré e pós-questionários foram significantes. Os resultados sugerem que o questionário de autoeficácia e o teste de inglês foram confiáveis e válidos, notando que a autoeficácia e a habilidade do inglês aumentaram durante o período de instrução. Oito apêndices incluem os objetivos do curso, o teste de inglês, o questionário de autoeficácia em japonês, a tradução em inglês do questionário, os resultados da escrita e da fala dos pré e pós-teste, os guias de score de escrita e fala.

<p>Wong, M.S.L. Language Learning Strategies and Language Self-Efficacy - Investigating the Relationship in Malaysia, RELC Journal, 2005; 36:245.</p>	<p>Este estudo explorou estratégias de aprendizagem de língua e autoeficácia de licenciandos, e a relação entre estes dois constructos. Setenta e quatro licenciandos em ESL (13 homens e 61 mulheres) da faculdade de pedagogia em Kuching Sarawak, Malaysia, participaram deste estudo. Estes futuros professores estavam em um programa de um ano para prepará-los para ensinar inglês na escola. Seis categorias de estratégias de aprendizagem de línguas foram identificadas das respostas a sete contextos de aprendizagem hipotéticos. Os coeficientes da correlação Pearson indicaram que houve uma correlação positiva significativa entre estratégias de aprendizagem de língua e autoeficácia. Os resultados das entrevistas estavam de acordo com os resultados anteriores. Professores em treinamento com alta autoeficácia relataram maior uso de estratégias de aprendizagem de línguas do que os com baixa autoeficácia. Implicações e sugestões para pesquisa são apresentadas.</p>
<p>Yun-Hong B., On appropriately assessing students' learning outcomes. Sino-US English Teaching, Volume 5, no.11, Nov.2008.</p>	<p>Alguns alunos fazem comentários negativos após dois anos de aprendizagem de inglês na faculdade. O artigo investiga os fatores que influenciam a avaliação do aprendizado dos alunos, incluindo a autoeficácia dos estudantes, estratégias de aprendizagem e categorias diferentes de metas de realização.</p>
<p>Zhou, Z., Zhang, C. A study on the relationship of Language Learners' Beliefs and Autonomous Learning. US-China Foreign Language – Apr.2005 , volume 3, no.4.</p>	<p>Através do estudo das crenças sobre aprendizado de língua na Hohai University dos estudantes do 3º ano e baseado na teoria da autoeficácia e na teoria da expectativa de valor. Este <i>paper</i> explora a crença dos estudantes de EFL sobre aprendizado de língua e propõe algumas estratégias efetivas no aspecto do aprendizado autônomo no contexto de aprendizagem chinês de forma a cultivar a autonomia de aprendizagem dos alunos e autoconscientização, melhorar a eficiência de aprendizagem deles e resolver o problema de “ensinar os alunos a aprender”.</p>