

# Autoavaliação e autorregulação na aprendizagem de uma língua estrangeira: um estudo de caso com iniciantes da licenciatura de francês

Fernanda Souza e Silva

**resumo** Neste trabalho, em que se trata de avaliação formativa na aprendizagem de línguas, objetivou-se averiguar o modo como alunos de licenciatura de língua francesa de uma universidade pública federal, a partir de suas dificuldades de aprendizagem do francês, lidam com instrumentos de autoavaliação e autorregulação propostos na disciplina Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras. Também procurou-se entender que influencia esses instrumentos tiveram em seus hábitos e estratégias de estudo. Para tal, tendo como base teórica estudos de Allal (1997), Perrenoud (1998), Fernandes (2006) e Nunziati (1990) sobre a avaliação formativa na perspectiva francófona, foi realizado um estudo de caso junto a duas alunas da referida disciplina. Os resultados obtidos mostram que, embora conscientes de suas dificuldades e das medidas regulatórias adequadas, as participantes por vezes não as implementam.

**palavras-chave** avaliação formativa; autorregulação da aprendizagem; ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

**résumé** Ce travail, qui a pour sujet l'évaluation formative dans l'apprentissage des langues, a eu pour objectif de vérifier la manière dont des élèves de licence en Langue Française d'une université publique fédérale ayant des difficultés dans l'apprentissage du français traitent les outils d'autoévaluation et d'autorégulation proposés dans la discipline Apprendre à apprendre des langues étrangères aussi bien que l'effet de ces outils dans leurs habitudes et stratégies d'études. Pour ce faire, en prenant pour base théorique les travaux de Allal (1997), Perrenoud (1998), Fernandes (2006) et Nunziati (1990) sur l'évaluation formative de perspective francophone, une étude de cas a été réalisée auprès deux étudiantes de cette discipline. Les résultats obtenus montrent que, bien que conscientes de leurs difficultés et des procédures d'autorégulation adéquates, les apprenantes ne parviennent pas toujours à mettre ces dernières en œuvre.

**mots-clés** évaluation formative, autorrégulation de l'apprentissage, enseignement-apprentissage de langues étrangères

Trabalho desenvolvido no âmbito do projeto "A Problemática da Avaliação no Ensino-Aprendizagem de Línguas" da Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, coordenado pela Profª Drª Myriam Crestian Chaves da Cunha e realizado com apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

## 1. introdução

Diversos estudos sobre a autorregulação da aprendizagem (RIBEIRO; SILVA, 2007; ROSÁRIO, 1997; ROSÁRIO et al., 2010) apontam para a necessidade da implementação de projetos que incitem o desenvolvimento de competências autorregulatórias no meio universitário, principalmente no início da formação acadêmica. Esses estudos observam que alunos do primeiro ano de universidade, em sua maioria, não possuem hábitos de estudo adequados e apresentam dificuldades em se adequar às novas exigências curriculares. Os resultados dessas investigações ressaltam a importância do engajamento do aprendente<sup>1</sup> na construção autônoma, crítica e motivada de sua aprendizagem, não somente na condição de estudante, mas também na de futuro profissional.

À luz dessa perspectiva teórica, que prima pela implicação ativa do aprendente em seu processo de ensino-aprendizagem, buscou-se com este trabalho abordar a avaliação formativa como “fonte de autorregulação” (PERRENOUD, 1997, p. 6) e, conseqüentemente, de autonomização dos alunos, no seio da disciplina Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras. Essa disciplina da licenciatura de língua investe na reflexão dos aprendentes no que tange à sua própria aprendizagem, de modo que eles possam se conscientizar rapidamente a respeito do papel que precisam assumir para melhor gerenciá-la. Busca-se, assim, fomentar sua autonomia.

Neste estudo objetivou-se, mais especificamente, observar o modo como os aprendentes com dificuldades na aprendizagem do Francês Língua Estrangeira (doravante FLE) se apropriaram dos instrumentos de autoavaliação e autorregulação apresentados na referida disciplina, bem como o impacto desses instrumentos em seus hábitos de estudo e em seus resultados na aprendizagem do francês.

Após serem apresentadas as concepções teóricas que embasaram a reflexão desenvolvida neste trabalho, bem como a metodologia qualitativa de pesquisa utilizada na constituição e análise dos dados, será analisado o percurso de duas estudantes.

## 2. avaliação formativa

Ao propor o termo “avaliação formativa” em 1967, Scriven conferiu duas funções a essa modalidade, como relata Bonniol (1997, p. 244):

[...] uma função de valorização dos comportamentos que correspondem ao objetivo [...] e uma função de retificação dos erros, sempre com referência ao objetivo e mais globalmente ao projeto inicial que define os acertos e os erros em relação às diferentes etapas do processo de produção dos resultados.

Nesse tipo de avaliação, a preocupação passou a ser maximizar a

.....  
Neste trabalho, o termo “aprendente” será empregado para referir-se ao sujeito da aprendizagem. Segundo Cuq e Gruca (2005, p. 137), a preferência por esta expressão, já consagrada no âmbito da Didática das Línguas de matriz francófona, é pertinente porque “[...] ela coloca o indivíduo assim denominado como ator da aula; [...] é simétrica a [expressão] de professor, o que enfatiza a concepção interativa da apropriação do saber na aula de língua; [...] estabelece este ator como um conceito didático, diferente do papel social que é tradicionalmente evocado pelo termo aluno”.

aprendizagem, ou, como escreve Allal (1993, p. 81), “garantir uma regulação ‘a serviço do aluno’, ou seja, uma adaptação do sistema [...] em função das características e necessidades dos alunos”. No entanto, observou-se que, apesar disso, a avaliação formativa ainda se encontrava fortemente vinculada à pedagogia por objetivos e a uma concepção behaviorista da aprendizagem<sup>2</sup>. Segundo Lussier (1992, apud CUNHA, 1998), nesta “feição clássica”, a avaliação formativa constituía-se como uma tarefa exclusiva do professor: era ele quem avaliava, verificava e aplicava os “corretivos”. Dessa forma, apesar de ocupar o lugar central no processo de ensino/aprendizagem, “o aluno era, de fato, o beneficiário da avaliação formativa, mas não seu verdadeiro agente” (ALLAL, 1993, p. 81).

Considerando as inúmeras críticas a esse modelo behaviorista, amparadas pelo desenvolvimento da psicologia cognitivista e construtivista, surge uma nova concepção de avaliação formativa, mais centrada no aprendente e em sua atuação no próprio processo de aprendizagem. Com ela, também aparece uma multiplicidade de designações alternativas à avaliação formativa de inspiração behaviorista, que Fernandes (2006, p. 25) propõe chamar de “avaliação formativa alternativa” (doravante AFA), definida por ele do seguinte modo:

[...] um processo pedagógico e interativo, muito associado à didática, integrado no ensino e na aprendizagem, cuja principal função é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, isto é, com significado e compreensão. Nestas condições, a AFA pressupõe uma partilha de responsabilidades em matéria de ensino, avaliação e aprendizagens e, conseqüentemente, uma redefinição dos papéis dos alunos e dos professores (FERNANDES, 2006, p. 32).

Para a efetiva regulação da aprendizagem, a redefinição dos papéis dos atores da aprendizagem é priorizada. Nessa perspectiva teórica, cabe ao docente o papel de facilitador/orientador da aprendizagem e a responsabilidade de “organizar os espaços permitindo a todo aluno uma apropriação dos *savoirs* e *savoir-faire* através de uma coconstrução que faz sentido” (PILLONEL; ROUILLER, 2002, p. 3). Dessa maneira o docente envolve os aprendentes na realização e no balanço do processo de ensino-aprendizagem em andamento e, conseqüentemente, na sua regulação. Em outras palavras, a avaliação passa a ser uma prática partilhada, através da qual o docente poderá estimular o desenvolvimento da autonomia dos aprendentes.

O conceito da AFA, portanto, não se opõe ao conceito de avaliação formativa, mas designa a concepção mais atual, que acabamos de descrever, diferenciando-a da concepção anterior também chamada de “formativa”. Doravante, será utilizado o termo “avaliação formativa”

.....  
<sup>2</sup> Segundo a concepção behaviorista da aprendizagem, “é preferível examinar o produto e não as estratégias que conduziram ao produto. Deve-se absolutamente dar prioridade ao observável, [...] em detrimento do não-observável” (TARDIF, 1992, p.63).

como sinônimo de “avaliação formativa alternativa”. Em um trabalho que tem como finalidade contribuir para a construção de práticas avaliativas visando à efetiva regulação da aprendizagem, torna-se conveniente uma análise detalhada dos construtos de autoavaliação e autorregulação da aprendizagem.

### 3. autoavaliação e autorregulação da aprendizagem

Processos cognitivos e metacognitivos presentes na autoavaliação e na autorregulação da aprendizagem são inerentes à avaliação formativa de tradição francófona<sup>3</sup>. Segundo Pillonel e Rouiller (2002, p. 1), “o desenvolvimento da autonomia do aprendente está indissociavelmente ligado à autoavaliação”, visto que a implementação de procedimentos autoavaliativos pelo docente, quando convida os alunos a refletirem sobre si mesmos e sobre a aprendizagem, coopera para que os mesmos se conscientizem dos seus perfis enquanto alunos e enquanto falantes da língua, contribui para o aumento da motivação e fomenta sua autonomia.

Essa apreciação crítica relativa tanto ao seu trabalho quanto à sua aprendizagem possibilita um engajamento maior dos aprendentes na construção e na gestão do processo de ensino-aprendizagem, na análise de seus pontos fracos, no levantamento dos objetivos alcançados, na determinação e planificação das aprendizagens subsequentes.

Ao abordar a autoavaliação, Hadji (2001, p. 102-103) afirma que essa prática procura atender a dois objetivos: a) privilegiar a regulação da ação de aprendizagem, contexto em que se observa que a autoavaliação é uma atividade presente no dia-a-dia do aprendente; o desafio encontra-se então em transformar um *savoir-faire* instintivo em um *savoir-faire* refletido, constituindo-se como “instância avaliativa” (NUNZIATI, 1990), de maneira a facilitar a autorregulação; b) Desenvolver atividades de cunho metacognitivo: segundo o autor, entende-se por metacognição o processo pelo qual o aluno “toma consciência dos diferentes aspectos e momentos de sua atividade cognitiva”, ou seja, é um olhar crítico e consciente sobre o que se faz. Na aprendizagem de uma língua, é uma objetivação das atividades linguageiras.

Considerando-se, de acordo com Hoffmann (2005, p. 10), que “não há tomada de consciência que não influencie a ação”, a reflexão crítica promovida pela autoavaliação não seria relevante, segundo esta autora, se não resultasse “na transformação da realidade avaliada”. Em outras palavras, no âmbito da aprendizagem de uma língua, resulta em uma autorregulação tanto da aprendizagem quanto da atividade comunicativa na língua alvo.

.....  
<sup>3</sup> Fernandes (2006, p. 26-27) distingue duas fortes tradições teóricas e investigativas da avaliação formativa: a tradição francófona, para a qual a avaliação formativa é “uma fonte de regulação dos processos de aprendizagem”, e tem como conceito-chave a regulação, e a tradição anglófona, para a qual “o feedback tem um papel primordial na avaliação formativa quase se confundindo com ela”.

Nessa perspectiva, a autoavaliação anda de mãos dadas com a autorregulação. Cardinet (1986 apud HADJI, 2001, p. 123) já expressava essa ideia quando considerava que “a avaliação formativa é um mito que não levar a uma ação corretiva eficaz”. Maccario (1988 apud MELO, 2009, p. 43) também frisa essa dupla relação:

[...] as informações provenientes dos resultados da ação (autoavaliação) possibilitam verificar a conformidade do produto em relação ao produto pretendido e as informações provenientes da própria ação permitem assegurar sua adequação tendo em vista o resultado que se espera obter.

A autorregulação é vista, portanto, ao mesmo tempo como parte fundamental do processo e como produto da aprendizagem, isto é, como uma capacidade que se desenvolve no confronto com a prática, através de instrumentos e procedimentos específicos. Nesse contexto, as prioridades são claras: “a ação e o sujeito que age” (HADJI, 2001, p. 103). As regulações implementadas pelo professor funcionam como um apoio a ser utilizado apenas quando “os mecanismos de autorregulação do aluno estão bloqueados” (NUNZIATI, 1990, p. 51). Evidencia-se, então, a necessidade de ações que motivem os estudantes a participarem da construção de seu conhecimento, orientando sua aprendizagem, controlando sua motivação e gerenciando suas emoções, como bem observa Rosário (1997, p. 413):

A autorregulação não é um traço ou estágio de desenvolvimento cognitivo, mas sim um complexo processo interativo envolvendo componentes metacognitivos, mas também motivacionais. Tal como todos os aspectos do comportamento humano, a aprendizagem autorregulada é influenciada pelas marés sociais e variáveis de contexto.

Perrenoud (1998, p. 110) distingue três tipos de fontes de regulação da aprendizagem: “a regulação pelo professor”, “a regulação pela ação e pela interação” e a “autorregulação de ordem metacognitiva”<sup>4</sup>. Dos tipos de regulação mencionados, o último é o que interessa mais especificamente aos objetivos deste trabalho, posto que é por meio dele que “o aluno regula seus próprios projetos de pensamento e de aprendizagem” (HADJI, 2001, p. 125).

Segundo Allal (1993), entende-se por regulações metacognitivas os mecanismos de regulação utilizados pelo aprendente no decorrer de suas atividades de aprendizagem, provenientes do conhecimento metacognitivo<sup>5</sup> ou das experiências metacognitivas<sup>6</sup>, manifestando-se através das estratégias utilizadas. Essa visão das regulações

.....  
<sup>4</sup> Para Hadji (2001, p. 125), estes três conceitos consistem, respectivamente, na “regulação externa exigindo a intervenção do professor; regulação devido à interação com o real; regulação pelo sujeito de seus próprios processos”.

<sup>5</sup> “O conhecimento metacognitivo é definido como o conhecimento ou crença que o aprendiz possui sobre si próprio, sobre fatores ou variáveis da pessoa, da tarefa e da estratégia e sobre o modo como afetam o resultado dos procedimentos cognitivos” (RIBEIRO, 2003, p. 111).

<sup>6</sup> Para Ribeiro (2003, p. 111), as experiências metacognitivas consistem “em impressões ou percepções conscientes que podem ocorrer antes, durante ou após a realização de uma tarefa. Geralmente relacionam-se com a percepção do grau de sucesso que se está a ter e ocorrem em situações que estimulam o pensar cuidadoso e altamente consciente, fornecendo oportunidades para pensamentos e sentimentos acerca do próprio pensamento”.

metacognitivas integra dois componentes fundamentais para esta pesquisa: por um lado, a reflexão realizada pelo aluno acerca da sua própria aprendizagem, suas características enquanto aprendente, seu estilo e estratégias de aprendizagem; por outro, a autorregulação de suas atividades de aprendizagem e de uso da linguagem, como resultado dessa reflexão. Neste sentido, as atividades metacognitivas configuram-se como peça-chave da aprendizagem autorregulada.

Para os fins desta pesquisa, entende-se como fundamental o estímulo à aprendizagem autorregulada, devido à ênfase conferida ao aprendente como protagonista e à sua participação nos processos de regulação em todas as etapas da construção do conhecimento. Foi com esse pano de fundo teórico que foi empreendido o estudo que se passa a relatar.

#### 4. metodologia

Após a pesquisa bibliográfica, procedeu-se a uma pesquisa documental, por meio da qual foi feito levantamento dos instrumentos de autoavaliação apresentados pela docente da disciplina no decorrer daquele semestre, ao mesmo tempo em que foram realizadas entrevistas e aplicados questionários abertos com os participantes, de modo a constituir os dados pertinentes para nossos objetivos.

##### 4.1 participantes

Inicialmente, participaram do estudo cinco alunos matriculados na disciplina Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras, escolhidos<sup>7</sup> com base na observação das aulas da disciplina Língua Francesa 1<sup>8</sup>, nas indicações das professoras dessa disciplina e na concordância dos interessados<sup>9</sup>. No entanto, no decorrer do semestre, três alunos desistiram de participar da pesquisa por motivos de ordem pessoal e profissional. Deu-se prosseguimento à constituição dos dados, então, junto às participantes remanescentes, duas alunas cujas atitudes contrastadas em relação à aprendizagem chamou bastante atenção. Serão identificadas aqui como Renata e Marcela (nomes fictícios).

##### 4.2 instrumentos

A pesquisa de cunho qualitativo teve como fonte de dados, por um lado, instrumentos construídos pela pesquisadora (entrevistas e questionários), aplicados por ela (Inventário de Estratégias de

7 Para seleção foram utilizados, tanto pelos observadores de aula quanto pelas docentes da disciplina, os seguintes critérios: 1-) Dificuldade na compreensão dos conteúdos ministrados; 2-) Dificuldade na realização de atividades – de produção e compreensão oral em escrita – em sala de aula; 3-) Resultados obtidos nas primeiras avaliações.

8 As aulas de Língua Francesa 1, com carga horária de 204 horas, são ministradas no mesmo bloco de disciplinas que as aulas de Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras, do primeiro semestre letivo, em que os participantes da pesquisa se encontravam. Três professoras se revezaram para ministrar essa disciplina.

9 As alunas participantes assinaram um termo de consentimento nos autorizando a utilizar os dados coletados no trabalho com elas.

Aprendizagem de Oxford (1990)) e teste de estilos de aprendizagem de Felder e Soloman (1991), bem como observações por ela registradas em notas de campo, e, por outro, instrumentos aplicados pela docente da disciplina Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras (diários e estrela de aprendizagem<sup>10</sup>), que serviam de apoio à reflexão sobre a aprendizagem da língua francesa.

Para fins de análise, esses dados foram triangulados por meio de uma grade de análise. Assim, obtiveram-se os resultados que serão apresentados na próxima seção.

#### 5. resultados

Uma vez que o principal objetivo deste estudo era conhecer o impacto dos instrumentos de autoavaliação propostos na disciplina Aprender a Aprender, considerou-se pertinente, em um primeiro momento, a realização de um mapeamento dos perfis das participantes ao ingressar na Universidade, para proceder, posteriormente, a uma comparação com os seus perfis finais. Desta maneira, a apresentação dos dados será dividida em duas seções, abarcando respectivamente os perfis iniciais e os perfis finais das participantes.

##### 5.1 Perfil inicial das participantes no início do estudo

A triangulação da entrevista inicial, do texto de estilos de aprendizagem de Felder e Soloman (1991), da estrela de aprendizagem e do questionário aplicado às professoras de Língua Francesa 1 possibilitou o delineamento das características apresentadas no quadro abaixo.

A análise do quadro 1 nos permite verificar a existência de certo equilíbrio entre as condições favoráveis (motivação intrínseca e extrínseca) e desfavoráveis (utilização de estratégias pouco variadas) à fomentação da autonomia. Apesar de estarem motivadas com a aprendizagem do idioma, as participantes demonstram, num primeiro momento, possuir hábitos de estudos inadequados e capacidades metacognitivas pouco desenvolvidas.

10 A chamada “estrela de aprendizagem” é um instrumento de autoavaliação usado no início do curso de Aprender a Aprender para fins de diagnóstico. Seu nome é motivado por seu formato, pois é uma figura com oito eixos, compreendendo aspectos como: interesse pessoal pela língua/cultura francesa; interesse acadêmico/profissional pela língua/cultura francesa; facilidades pessoais para a aprendizagem de línguas estrangeiras; características pessoais favoráveis à aprendizagem em geral; experiências de aprendizagem de línguas em que se apoiar; possibilidades de gerenciamento da própria aprendizagem; recursos disponíveis para a aprendizagem da língua. Os eixos em questão estão dispostos em um feixe, partindo do mesmo ponto central da figura, e são graduados em uma escala de zero (no ponto central da figura) a cinco. Após se autoavaliar em relação a esses aspectos, marcando, em cada eixo, o ponto em que pensa se situar, o aprendente pode relacionar os pontos entre si, o que forma uma estrela de oito pontas.

quadro 1- perfil inicial das participantes da pesquisa

		Renata	Marcela
<b>Aspectos afetivos e emocionais</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Motivada intrínseca e extrinsecamente, em ordem de importância, para a aprendizagem do FLE;</li> <li>Percepção de autoeficácia moderada para a aprendizagem do idioma e para a capacidade de gerenciamento da aprendizagem.</li> <li>Tem medo de errar diante das professoras e dos colegas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Motivada extrínseca e intrinsecamente, em ordem de importância, para a aprendizagem do FLE;</li> <li>Percepção elevada de autoeficácia para a aprendizagem do idioma e para o gerenciamento da aprendizagem.</li> <li>Tem medo de errar diante das professoras e dos colegas.</li> </ul>
<b>Estilos de aprendizagem</b>		<p>• Apresenta equilíbrio em três dimensões e preferência moderada por um dos estilos do <i>continuum</i>.</p> <p><b>Equilíbrio:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ativo e reflexivo;</li> <li>Visual e verbal;</li> <li>Sequencial e global</li> </ul> <p><b>Preferência:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Racional</li> </ul>	<p>• Apresenta equilíbrio em duas dimensões e preferência por dois estilos dois estilos do <i>continuum</i>.</p> <p><b>Equilíbrio</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ativo e reflexivo;</li> <li>Racional e intuitivo;</li> </ul> <p><b>Preferência</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Verbal;</li> <li>Global.</li> </ul>
<b>Participação em sala de aula</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Participa com timidez das aulas;</li> <li>Toma espontaneamente a palavra.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não participa ativamente das aulas de língua;</li> <li>Não toma espontaneamente a palavra.</li> </ul>
<b>Métodos de estudo</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Dedica-se regularmente ao estudo da língua fora da UFPA, embora não costume organizar e planejar o tempo.</li> <li>Estratégias mais utilizadas:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Cognitivas;</li> <li>Afetivas.</li> </ul> </li> <li>Recursos utilizados:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Manual de Francês;</li> <li>Caderno de exercícios do manual.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não tem tempo para se dedicar ao estudo do Francês fora da UFPA;</li> <li>Estratégias mais utilizadas:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Cognitivas;</li> <li>Afetivas.</li> </ul> </li> <li>Recursos utilizados:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Manual de Francês;</li> <li>Músicas.</li> </ul> </li> </ul>
<b>Capacidades metacognitivas</b>	<b>Capacidades autoavaliativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificação correta dos problemas vivenciados;</li> <li>Relatos curtos e reflexão pouco aprofundada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificação genérica dos problemas vivenciados;</li> <li>Relatos superficiais e reflexão pouco aprofundada;</li> <li>As autoanálises não condizem com a realidade observada.</li> </ul>
	<b>Capacidades autorregulativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Menciona medidas regulatórias compatíveis com os problemas detectados, mas sem dizer se as coloca em prática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Menciona poucas medidas regulatórias e, quando as menciona, são vagas ou inadequadas.</li> </ul>

Fonte: a autora.

No que diz respeito ao último quesito mencionado, observou-se que, embora apresente relatos curtos e reflexão pouco aprofundada em seus diários, Renata possui capacidades autoavaliativas relativamente mais desenvolvidas e mais adequadas à realidade do que Marcela, que, por sua vez, identifica genericamente os seus problemas. Pode-se comprovar este fato nos seguintes trechos:

- “Falta de organização [...] ter que tirar tempo para fazer outros trabalhos, para não misturar Língua 1 com Atividade Complementar e Aprender a Aprender” (Percepção de dificuldade – Renata).
- “Tenho dificuldade em formar frases, textos e com a pronúncia de algumas palavras” (Percepção de dificuldade - Marcela).

São mencionadas medidas regulatórias de ambas as partes. No entanto, nesse primeiro momento, as participantes não especificam se as aplicam efetivamente. Nota-se pelos discursos abaixo que as medidas propostas por Renata são mais condizentes com os problemas detectados, enquanto que Marcela apresenta atividades de remediação vagas.

- “Eu acho que eu podia fazer ‘tipo’ um roteiro, um cronograma, tirando três ou quatro horas divididas para cada atividade” (Medida regulatória para a dificuldade apresentada acima – Renata).
- “Posso melhorar o meu aprendizado com estratégia de estudos e treinar mais a minha pronúncia” (Medida regulatória para a dificuldade apresentada acima – Marcela).

Na identificação das estratégias de aprendizagem, por ter percebido uma importante divergência entre as respostas das alunas ao Inventário aplicado e as evidências recolhidas, optou-se por fazer o levantamento das estratégias utilizadas nos diários de aprendizagem produzidos pelas alunas e por meio da primeira entrevista.

Os relatos apresentados pelas alunas foram, em geral, breves e superficiais, restringindo-se, em sua maioria, à enumeração dos conteúdos de aprendizagem aprendidos. Elencou-se abaixo as estratégias levantadas:

**quadro 2** - estratégias de aprendizagem utilizadas inicialmente pelas participantes da pesquisa

Renata	Marcela
<p><b>ESTRATÉGIAS COGNITIVAS</b></p> <p><b>Praticar a língua:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Praticar os sons da língua;</li> <li>• Utilização da língua em situação autêntica.</li> </ul> <p><b>Analisar e refletir:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer comparação com as línguas que conhece.</li> </ul> <p><b>ESTRATÉGIAS AFETIVAS</b></p> <p><b>Autoencorajamento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização de afirmações positivas sobre o seu desempenho.</li> </ul>	<p><b>ESTRATÉGIAS COGNITIVAS</b></p> <p><b>Praticar a língua:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Repetição de sons.</li> </ul> <p><b>ESTRATÉGIAS AFETIVAS</b></p> <p><b>Autoencorajamento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização de afirmações positivas sobre o seu desempenho.</li> </ul>

Fonte: a autora.

A análise dos quadros acima aponta que, apesar das preferências de aprendizagem (estilos) de ambas encontrarem-se bem equilibradas, Renata apresenta um perfil mais favorável para o desenvolvimento de atividades de regulação da aprendizagem, pela disposição que demonstra em vencer suas dificuldades e por se assumir como principal responsável pela sua aprendizagem. Marcela, por sua vez, além de não demonstrar a mesma disposição, confere aos professores a responsabilidade pelo seu desenvolvimento.

5. “A mais responsável pela minha aprendizagem? Eu acredito que seja eu mesma. Por que eu preciso me organizar, buscar mais conteúdos” (Renata – 1ª entrevista).

6. “Os professores principalmente [...]. Eles que têm que me ajudar agora nesse momento” (Marcela – 1ª entrevista).

Constatamos, a partir dos depoimentos das alunas, que ambas partilhavam dos mesmos problemas na aprendizagem do FLE, quais sejam: timidez (causada pelo medo de errar) e falta de organização no estudo. Em seguida, apresenta-se o perfil final de Renata e Marcela.

## 5.2 perfil das participantes no final do estudo

A análise dos dados constituídos com os diversos instrumentos permitiu traçar o perfil final das participantes, usando-se as mesmas categorias do perfil inicial, que serão apresentadas no quadro 3 e analisadas em seguida.

**quadro 3** - perfil final das participantes da pesquisa

	Renata	Marcela
<b>Aspectos afetivos e emocionais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivada intrínseca e extrinsecamente para a aprendizagem do FLE;</li> <li>• Percepção de autoeficácia elevada para a aprendizagem do idioma e moderada para a capacidade de gerenciamento da própria aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diminuição da motivação inicial;</li> <li>• Percepção de autoeficácia moderada para a aprendizagem do idioma e baixa para a capacidade de gerenciamento da aprendizagem.</li> </ul>
<b>Estilos de aprendizagem</b>	<p>Apresenta equilíbrio em três dimensões e preferência moderada por um dos estilos do <i>continuum</i>.</p> <p><b>Equilíbrio:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ativo e reflexivo;</li> <li>• Visual e verbal;</li> <li>• Sequencial e global</li> </ul> <p><b>Preferência:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Racional.</li> </ul>	<p>Apresenta equilíbrio em duas dimensões e preferência por dois estilos dois estilos do <i>continuum</i>.</p> <p><b>Equilíbrio:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ativo e reflexivo;</li> <li>• Racional e intuitivo;</li> </ul> <p><b>Preferência:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbal;</li> <li>• Global.</li> </ul>
<b>Participação em aula</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participa ativamente das aulas;</li> <li>• Faz intervenções pertinentes;</li> <li>• Toma espontaneamente a palavra;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Continua não participando ativamente das aulas de língua;</li> <li>• Não faz intervenções;</li> <li>• Não toma palavra espontaneamente.</li> </ul>
<b>Métodos de estudo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dedicar-se diariamente ao estudo da Língua Francesa fora da UFPA.</li> <li>• Estratégias utilizadas: <ul style="list-style-type: none"> <li>* Cognitivas;</li> <li>* Afetivas;</li> <li>* Mnemônicas;</li> <li>* Sociais;</li> </ul> </li> <li>• Recursos utilizados: <ul style="list-style-type: none"> <li>* Manual de Francês;</li> <li>* Caderno de exercícios do manual;</li> <li>* Música;</li> <li>* Internet.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não se dedica ao estudo da Língua Francesa fora da UFPA, embora reconheça que tem tempo.</li> <li>• Estratégias Utilizadas: <ul style="list-style-type: none"> <li>* Cognitivas;</li> <li>* Afetivas;</li> <li>* Sociais;</li> <li>* Metacognitivas.</li> </ul> </li> <li>• Recursos utilizados: <ul style="list-style-type: none"> <li>* Manual de Francês;</li> <li>* Caderno de exercícios do manual;</li> <li>* Música;</li> <li>* Filmes;</li> <li>* Internet;</li> <li>* Revistas.</li> </ul> </li> </ul>

<b>Capacidades Metacognitivas</b>	<b>Capacidades autoavaliativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As análises condizem com a realidade observada.</li> <li>• Identificação correta dos problemas vivenciados.</li> <li>• Relatos curtos e reflexão relativamente aprofundada em comparação com os primeiros diários.</li> <li>• Utiliza algumas categorias de análise<sup>11</sup>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As análises condizem com a realidade observada.</li> <li>• Identificação correta dos problemas vivenciados.</li> <li>• Relatos curtos e reflexão pouco aprofundada.</li> <li>• Não utiliza categorias de análise.</li> </ul>
	<b>Capacidades autoautorregulativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adotou medidas regulatórias condizente com os problemas identificados como: <ul style="list-style-type: none"> <li>* Organização e gerenciamento do tempo;</li> <li>* Procura espontânea de recursos;</li> <li>* Organização do espaço: procura por lugares longe de distrações.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Menciona poucas medidas regulatórias, e quando as menciona são vagas ou inadequadas.</li> </ul>

Fonte: a autora.

Observa-se, no quadro 3, variações positivas e negativas nos aspectos afetivos e emocionais das participantes, devido principalmente à percepção de evolução na aprendizagem, como se pode evidenciar nos trechos abaixo.

7. “Gosto de aprender o idioma francês e de sentir que estou evoluindo; é muito bom poder aplicar isso no dia-a-dia” (Renata – Diário do mês de maio).

8. “Quando entrei no curso, entrei com toda vontade de aprender. À medida que foi passando o tempo, vi que não estava evoluindo na língua e fiquei desmotivada e isso afetou o meu desempenho” (Marcela – 2ª entrevista).

Observa-se também que houve aumento na motivação extrínseca de Renata, enquanto sua motivação intrínseca se manteve estável. Por outro lado, houve diminuição nessas duas dimensões motivacionais de Marcela.

As mudanças mais perceptíveis no comportamento das alunas referem-se aos seus hábitos de estudos. Como mostra o quadro 4, verificou-se uma maior procura por outros recursos de aprendizagem, fora os utilizados em classe, além do aumento do leque de estratégias de aprendizagem, principalmente por Renata, que adotou métodos de trabalho mais adequados como um cronograma de atividades, e que buscou por diversos recursos extraclasse, além de optar por permanecer na Universidade ao longo do dia para favorecer o estudo.

.....  
<sup>11</sup> Quando o aluno analisa a própria aprendizagem utilizando os conceitos apresentados na parte teórica da disciplina.

Constatou-se que houve uma evolução das capacidades avaliativas das alunas. Embora ainda apresentem relatos curtos e com pouca ou nenhuma categoria de análise, como é o caso de Marcela, seus depoimentos convergem com o comportamento observado, tanto pela pesquisadora quanto pelas professoras de língua. Quanto à identificação dos problemas, somente nos discursos de Renata pode-se observar a utilização de terminologias estudadas.

**quadro 4 - estratégias de aprendizagem utilizadas pelas alunas no fim da pesquisa.**

<b>RENATA</b>	<b>MARCELA</b>
<b>ESTRATÉGIAS COGNITIVAS</b>	<b>ESTRATÉGIAS COGNITIVAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Praticar a língua estrangeira: <ul style="list-style-type: none"> <li>*Prática dos sons da língua;</li> <li>*Utilização da língua em situação autêntica.</li> </ul> </li> <li>• Criar estruturas: <ul style="list-style-type: none"> <li>*Tomar notas.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Praticar a língua: <ul style="list-style-type: none"> <li>*Repetir.</li> </ul> </li> </ul>
<b>ESTRATÉGIAS SOCIAIS</b>	<b>ESTRATÉGIAS SOCIAIS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cooperar com os outros: <ul style="list-style-type: none"> <li>*Trocar ideias com os colegas.</li> </ul> </li> <li>• Fazer perguntas: <ul style="list-style-type: none"> <li>*Solicitação de correção tanto para professores quanto para os colegas.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cooperar com os outros: <ul style="list-style-type: none"> <li>*Trocar ideias com os colegas.</li> </ul> </li> <li>• Fazer perguntas: <ul style="list-style-type: none"> <li>*Solicitação de correção para os colegas.</li> </ul> </li> </ul>
<b>ESTRATÉGIAS AFETIVAS</b>	<b>ESTRATÉGIAS AFETIVAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoencorajamento: <ul style="list-style-type: none"> <li>*Utilização de afirmações positivas sobre o seu desempenho.</li> </ul> </li> <li>• Diminuição da ansiedade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoencorajamento: <ul style="list-style-type: none"> <li>*Utilização de afirmações positivas sobre o seu desempenho.</li> </ul> </li> </ul>
<b>ESTRATÉGIAS MNEMÔNICAS</b>	<b>ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização de sons e imagens: <ul style="list-style-type: none"> <li>*Estabelecer campos semânticos.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoavaliar a aprendizagem.</li> </ul>
<b>ESTRATÉGIAS METACOGNIVAS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concentrar sua aprendizagem: <ul style="list-style-type: none"> <li>*Prestar atenção.</li> </ul> </li> <li>• Planificar sua aprendizagem: <ul style="list-style-type: none"> <li>*Se organizar.</li> </ul> </li> </ul>	

Fonte: a autora.

Quando às medidas regulatórias, as alunas apresentaram posturas diferentes face aos problemas identificados no início do semestre – i. e. timidez e falta de organização –. Renata superou a timidez através da utilização de estratégias afetivas e sociais, embora, mesmo tendo construído um plano de estudos, a aluna admita ainda ter problemas em administrar o seu tempo.

9. “Eu poderia ter me empenhado e me organizado mais e de forma mais adequada. Na minha opinião, não o fiz a tempo por não estabelecer corretamente as minhas prioridades” (Renata – 2ª entrevista).

Marcela, por sua vez, não adotou nenhuma medida para vencer o medo de errar, que foi reforçado pelos baixos resultados obtidos na disciplina de língua. Em contrapartida, no que diz respeito à organização nos estudos, ao conscientizar-se de que o seu problema não era a falta do tempo, e sim a má administração deste, a aluna construiu, com a ajuda da pesquisadora, um horário de estudo e tentou colocá-lo em prática, mesmo ciente de que poderia não surtir o efeito esperado, tendo em vista a proximidade da avaliação final.

10. “Sempre dizia que não tinha tempo para nada, porém com o controle de horário de estudo observei que tinha tempo sim. Quando vi que poderia ter feito melhor já era tarde, tentei estudar, mas infelizmente não tive sucesso” (Marcela – 2ª entrevista).

A adoção de novas estratégias e participação nas aulas de Língua Francesa foram decisivas para os resultados obtidos por Renata e Marcela, excelente (contra toda expectativa inicial) e insuficiente, respectivamente. Como podemos confirmar no quadro 5, que apresenta comentários das professoras de Língua Francesa 1 sobre o desempenho das alunas:

**quadro 5 - resultados obtidos pelas participantes**

<b>RENATA</b>	<b>MARCELA</b>
“Ela sempre andava estudando pelos corredores, fazia as atividades propostas e sempre vinha me perguntar alguma coisa sobre as aulas” (Professora 1).	“Nunca notei esforço da parte desta aluna em sala de aula. [...] mal era possível perceber que ela estava, de fato, em aula” (Professora 1).
“Apesar de ser bastante tímida, sempre faz intervenções pertinentes” (Professora 2).	“Tem condições de melhorar muito, mas precisa ser mais organizada e aplicada” (Professora 2).
“Esta aluna vai longe se continuar se comportando como se comportou neste semestre” (Professora 1).	“Foi reprovada nas duas provas e no semestre. Uma pena!” (Professora 1).

Fonte: a autora.

## 6. considerações finais

Neste artigo foram apresentados os resultados de um estudo que objetivou verificar os impactos da utilização dos instrumentos de autoavaliação da aprendizagem, que visam à fomentação da autonomia em alunos do 1º ano da Licenciatura de Francês em uma universidade pública federal.

Bambirra (2009) citando Benson (2001) afirma que a reflexão sobre o processo de aprendizagem não resulta obrigatoriamente em uma mudança de atitude do aprendente, devido à necessidade do componente volitivo para que a autorregulação se efetive. Os resultados desta pesquisa corroboram os apontamentos dessa autora, visto que a postura adotada na descoberta dos próprios alunos, promovida pela disciplina Aprender a Aprender foi decisiva para mudança de métodos de estudo, para obtenção de bons resultados de uma das participantes e para a manutenção de hábitos desfavoráveis e conseqüente reprovação da outra.

Os resultados apontam para a eficácia dos instrumentos utilizados, visto que, mediante comparação dos perfis iniciais e finais das participantes, constatou-se um aumento significativo de suas competências metacognitivas, principalmente no que tange às capacidades autoavaliativas das alunas, cujas análises, embora curtas, refletiam com mais fidelidade os comportamentos observados e os obstáculos encontrados. No entanto, foi observado que, apesar de estarem conscientes das medidas regulatórias a adotar, as alunas nem sempre as implementaram ou o fizeram tardiamente.

Mediante discussão exposta neste trabalho, sugerimos a realização de pesquisas tendo como principal foco os fatores que influenciam os aprendentes a optarem por vezes em não regular suas aprendizagens, mesmo quando são conscientes das estratégias a adotar para superar suas dificuldades.

Embora não garanta uma aprendizagem bem-sucedida, como demonstrado nesta pesquisa, a promoção de programas que incitem o desenvolvimento de capacidades autorregulatórias em alunos no início de sua formação é fundamental para o sucesso acadêmico por enfatizar o papel construtivo que o aluno deve assumir na sua aprendizagem, desencadeando assim um processo complexo e contínuo de mudanças de concepções e atitudes, culminando, então, na sua autonomização.

A respeito disso, Rosário (2006, p. 80) é categórico ao lembrar que “[...] o ‘conhecer’ e o ‘querer’ têm de caminhar lado a lado para que avancemos na direção do ‘aprender’”, desta maneira, concluímos que o sucesso de intervenções como as implementadas na disciplina Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras não depende apenas da metodologia utilizada, mas em grande parte das características individuais dos aprendizes e de suas disponibilidades de refletir e operar mudanças sobre essas características quando necessário.

## referências

ALLAL, Linda. Régulations métacognitives: Quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative? In: ALLAL, Linda; BAIN, Daniel; PERRENOUD, Philippe (Orgs.). *Évaluation formative et didactique du français*. Paris: Delachaux & Niestlé, 1993. p. 81-98.

BAMBIRRA, Maria Raquel de Andrade. *Desenvolvendo a autonomia pelas trilhas da motivação, autoestima e identidade: uma experiência reflexiva*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

BONNIOL, Jean-Jacques; VIAL, Michel. *Les modèles de l'évaluation: textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles: De Boeck, 1997.

CUNHA, Myriam Crestian. A avaliação formativa: estratégia didática para o ensino/aprendizagem da língua materna. *Moara*, Revista dos cursos de pós-graduação em Letras, Belém, n. 9, p. 105-113, jan./jun. 1998.

CUQ, Jean-Pierre; GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 2005.

FELDER, Richard; SOLOMAN, Barbara. *Index of Learning Style*. 1991. Disponível em: <<http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSpage.html>>. Acesso em: out. 2018.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, n.º 19, p. 21-50, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0871-91872006000200003&script=sci\\_art-text](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0871-91872006000200003&script=sci_art-text)>. Acesso em: 21 out. 2018.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MELO, Kelly Cristina Marigliani. *Modalidades de avaliação e suas implicações para o ensino/aprendizagem de português língua materna*. Dissertação (Mestrado em Letras-Linguística) – Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

NUNZIATI, Georgette. Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*, Paris, n. 208, p. 47-64, 1990.

OXFORD, Rebecca. *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury House Publishers, 1990.

PERRENOUD, Philippe. *L'évaluation des élèves: de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Entre deux logiques. Bruxelles: De Boeck, 1998.

\_\_\_\_\_. *De l'évaluation à la régulation maîtrisée des processus d'apprentissage*. Vers un élargissement du champ conceptuel. Genève: Université de Genève, 1997. Disponível em: <[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1997/1997\\_11.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_11.html)>. Acesso em: 20 jul. 2011.

PILLONEL, Marlyse; ROUILLER, Jean. Faire appel à l'auto-évaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant. *Résonances*, v. 7, p. 28-31, 2002. Disponível em: <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Faire-appel-a-l-auto-évaluation-pour-developper-l-autonomie-de-l-apprenant>>. Acesso em: 21 out. 2018.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, n. 16, v.1, p. 109-116, 2003.

RIBEIRO, I. S.; SILVA, C. F. Auto-regulação: diferenças em função do ano e área em alunos universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 23, p. 443-448, out./dez. 2007.

ROSÁRIO, Pedro. Aprendizagem autorregulada: pensar o aprender, querer o aprender. A agenda dos anos 90? In: I CONGRESSO LUSO-ESPANHOL DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO, 1, 1997, Braga. *Anais ... Braga: Apport*, p. 405-414.

ROSÁRIO, Pedro et al. Trabalhar e estudar sob a lente dos processos e estratégias de auto-regulação da aprendizagem. *Psicologia, Educação e Cultura*. v. 10, p. 77-88, 2006.

ROSÁRIO, Pedro et al. Processos de auto-regulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1º ano de Universidade. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 14, p. 349-358, jul./dez. 2010.

TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique*. Québec: Logiques, 1992.