



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS (ESTUDOS LINGÜÍSTICOS)

PATRICIA NEYRA

**AVALIAÇÃO FORMATIVA NA LICENCIATURA DE ESPANHOL:
AUTOAVALIAÇÃO E AUTORREGULAÇÃO EM FOCO**

BELÉM
2014



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS (ESTUDOS LINGÜÍSTICOS)

PATRICIA NEYRA

**AVALIAÇÃO FORMATIVA NA LICENCIATURA DE ESPANHOL:
AUTOAVALIAÇÃO E AUTORREGULAÇÃO EM FOCO**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos.

Linha de Pesquisa: Ensino-Aprendizagem de Línguas e Culturas: Modelos e Ações.

Orientadora: Profa. Dra. Myriam Crestian Chaves da Cunha

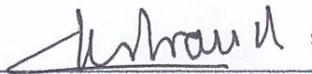
BELÉM
2014

PATRICIA NEYRA

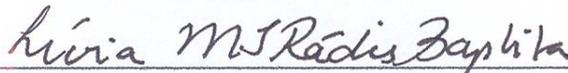
**AVALIAÇÃO FORMATIVA NA LICENCIATURA DE ESPANHOL:
AUTOAVALIAÇÃO E AUTORREGULAÇÃO EM FOCO**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará.

Banca Examinadora



Profa. Dra. Myriam Crestian Chaves da Cunha
Orientadora



Profa. Dra. Livia Marcia Tiba Radis Baptista



Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild

Apresentado em 21/5/2014

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca do ILC/ UFPA-Belém-PA**

Neyra, Patricia, 1976-

Avaliação formativa na licenciatura de espanhol: autoavaliação e autorregulação em foco / Patricia Neyra ; orientadora, Myriam Crestian Chaves da Cunha. --- 2014.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2014.

1. Língua espanhola – Estudo e ensino. 2. Interlíngua. 3. Avaliação educacional. I. Título.

CDD-22. ed. 468.24

DEDICATÓRIA

A Aloisio, meu amor, por seu infinito e incondicional apoio desde o início da graduação até hoje.

A minha filhinha Sophia que está a caminho e foi o grande incentivo para concluir esta dissertação.

AGRADECIMENTOS

Neste trabalho, direta ou indiretamente, participaram muitas pessoas opinando, corrigindo, incentivando-me, acompanhando os momentos difíceis e os momentos de felicidade.

À Profa. Dra. Myriam Crestian Cunha, minha orientadora, um especial agradecimento por acreditar em mim, compartilhar seus conhecimentos e experiências, e me instigar a desenvolver esta pesquisa que contribuiu significativamente para meu desenvolvimento no âmbito acadêmico e profissional.

Ao Prof. Dr. José Carlos Cunha e ao Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild sou imensamente grata pelas suas contribuições de grande relevância para este trabalho e pelo incentivo no momento em que mais precisei.

A todos meus colegas, em especial a Emília, Fabiana e Fernanda agradeço por terem compartilhado conversas das quais usufruí tanto para desenvolver a presente pesquisa e pelos momentos de alegria e desespero que vivenciamos juntas. Muito obrigada amigas!

EPIGRAFE

“Para mudar as práticas no sentido de uma avaliação *mais formativa, menos seletiva*, talvez se deva mudar a escola, pois a avaliação está no centro do sistema didático e do sistema de ensino”.

Philippe Perrenoud (2007, p. 145)

RESUMO

NEYRA, Patricia. *Avaliação formativa na licenciatura de espanhol: autoavaliação e autorregulação em foco*. 2014. 136 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Linguística) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

Neste trabalho discute-se uma experiência com a avaliação formativa voltada para a autoavaliação e autorregulação das competências linguageiras e das estratégias de aprendizagem. A pesquisa aqui relatada tinha por objetivo identificar o que estudantes de Licenciatura de Espanhol Língua Estrangeira (E/LE) autoavaliam e autorregulam em sua aprendizagem, que impacto tem a autoavaliação e autorregulação efetivas em suas competências de comunicação e de aprendizagem e, por fim, que atividades didáticas favorecem a autoavaliação e autorregulação dessas competências. Para alcançarmos os objetivos propostos, optamos por realizar uma pesquisa-ação, que foi desenvolvida na disciplina Língua Espanhola III da Licenciatura em Letras Espanhol da Universidade Federal do Pará (UFPA) - *Campus* de Castanhal, com base em suporte teórico de autores pesquisados, como Allal (1986; 2007), Bonniol e Vial (2001), Perrenoud (2007), entre outros. Para a análise dos dados obtidos, foi observado como três estudantes da turma tinham lidado com as atividades formativas propostas ao longo do curso e relacionando seu desempenho na disciplina com sua atitude no tocante a essas atividades. Os resultados revelam que inicialmente os objetos mais avaliados e autorregulados pelos alunos diziam respeito às competências linguísticas. No entanto, conforme os aprendentes eram induzidos a refletirem sobre outras dimensões da aprendizagem da língua estrangeira, alguns deles passaram a incluir em suas autoavaliações e autorregulações outros aspectos, como os metacognitivos, o que favoreceu uma melhoria das competências comunicativas e de aprendizagem. As atividades formativas que propiciaram uma autoavaliação e autorregulação mais eficazes foram o roteiro de autoavaliação, o diário de aprendizagem, a elaboração de objetivos comunicativos e de critérios de avaliação, bem como situações que envolviam práticas de autoavaliação, coavaliação e avaliação mútua.

Palavras-chave: Avaliação formativa, autoavaliação, autorregulação, ensino/aprendizagem de E/LE.

ABSTRACT

NEYRA, Patricia. *Avaliação formativa na licenciatura de espanhol: autoavaliação e autorregulação em foco*. 2014. 136 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Linguística) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

This paper discusses an experience with formative assessment focused on self-assessment and self-regulation in language competences and learning strategies. The research reported here aimed to identify what students of Bachelor of Spanish Foreign Language (S/FL) self-assess and self-regulate in their learning, what is the impact of the self-assessment and self-regulation effective in their communicative language competence and ability to learn and, finally; what are the educational activities that promote self-assessment and self-regulation of these competences. To achieve the proposed objectives, we chose to conduct an action research, which was developed in the subject Spanish Language III of the Bachelor's degree in Spanish at the Federal University of Para (UFPA) - *Campus* Castanhal. The theoretical framework is based on authors like Allal (1986; 2007), Bonniol and Vial (2001), Perrenoud (2007), among others. For data analysis, it was noted how three students in the class dealt with the proposed formative activities during the course and it also was related their performance in the subject with their attitude regarding those activities. The results show that initially, the language competences were the most assessed and self-regulated objects by the students. However, as the learners were induced to think about other dimensions of foreign language learning, some of them began to include the metacognitive aspects in their self-assessments and self-regulations, which favored an improvement of their communicative language competence and their ability to learn. The formative activities that provided the most effective self-assessment and self-regulation were the self-assessment guideline, learning dairy, the development of communicative goals and assessment criteria, as well as situations involving self-assessment, co-assessment and mutual assessment practices.

Keywords: Formative assessment, self-assessment, self-regulation, teaching and learning Spanish as a foreign language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fases da autorregulação	38
Figura 2 - Etapas das espirais cíclicas	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Momentos e funções da avaliação	20
Quadro 2 – Avaliação formativa nas perspectivas behaviorista e cognitivista	29
Quadro 3 – Competências do aprendente de língua estrangeira	45
Quadro 4 – Competências abordadas nos documentos oficiais e no QEER	51
Quadro 5 – Características dos participantes	56
Quadro 6 – Atividades que constituíram instrumentos de pesquisa	59
Quadro 7 – Eixos de análise dos dados	64
Quadro 8 – Autoavaliação das competências linguísticas	67
Quadro 9 – Autoavaliação das competências pragmáticas	71
Quadro 10 – Autoavaliação das competências gerais	73
Quadro 11 – Atividades de regulação planejadas em relação às competências comunicativas languageiras	76
Quadro 12 – Atividades planejadas em relação a competências gerais	79
Quadro 13 – Atividades efetivamente autorreguladas relacionadas às competências gerais	82
Quadro 14 – Atividades efetivamente autorreguladas relacionadas às competências comunicativas languageiras	86

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 AVALIAÇÃO NO ENSINO/APRENDIZAGEM	18
1.1 Avaliação formativa	19
1.1.1 Avaliação formativa na perspectiva behaviorista	19
1.1.1.1 Papel do professor	21
1.1.1.2 Papel do aluno	23
1.1.2 Avaliação formativa na perspectiva cognitivista	24
1.1.2.1 Papel do professor	26
1.1.2.2 Papel do aluno	28
1.2 Regulação dos processos de ensino/aprendizagem	29
1.2.1 Regulação do ensino	30
1.2.2 Regulação das aprendizagens	35
1.2.3 Autoavaliação, coavaliação e avaliação mútua em prol da autorregulação	39
1.3 Competências a serem desenvolvidas no ensino/aprendizagem de língua estrangeira	41
2 METODOLOGIA	52
2.1 Tipo de pesquisa	52
2.2 Contexto da pesquisa-ação	55
2.2.1 Participantes da pesquisa	55
2.2.2 A disciplina Língua Espanhola III	56
2.3 Procedimentos de coleta dos dados	58
2.3.1 Descrição da intervenção	58
2.3.2 Descrição do <i>corpus</i>	62
2.4 Procedimentos de análise dos dados	63
3 ANÁLISE DOS DADOS	66
3.1 Competências autoavaliadas	66
3.2 Competências autorreguladas	75
3.2.1 Planejamento da regulação	75

3.2.2 Atividades efetivamente autorreguladas	82
3.3 Impacto da autoavaliação e a autorregulação dos alunos nas competências ...	88
3.3.1 Impacto da autoavaliação e a autorregulação nas competências comunicativas linguageiras e de aprendizagem de Maria	88
3.3.2 Impacto da autoavaliação e a autorregulação nas competências comunicativas linguageiras e de aprendizagem de Júlia	93
3.3.3 Impacto da autoavaliação e a autorregulação nas competências comunicativas linguageiras e de aprendizagem de João	95
3.4 Atividades didáticas que favoreceram a autoavaliação e autorregulação	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICE 1: Ocorrências Maria	108
APÊNDICE 2: Ocorrências Júlia	111
APÊNDICE 3: Ocorrências João	114
ANEXO 1: Roteiro de autoavaliação de Maria e transcrição	117
ANEXO 2: Roteiro de autoavaliação de Júlia e transcrição	120
ANEXO 3: Roteiro de autoavaliação de João e transcrição	123
ANEXO 4: Diário de aprendizagem de Maria	126
ANEXO 5: Diário de aprendizagem de Júlia	129
ANEXO 6: Diário de aprendizagem de João	132

INTRODUÇÃO

O interesse de pesquisar a problemática da avaliação, com ênfase na avaliação formativa, surgiu quando percebi que muitos alunos e professores só falam em provas quando se pensa em avaliação. Um dos motivos pelos quais se associa avaliação a testes pode estar relacionado à falta de formação apropriada dos professores e à inexistência da prática de uma avaliação formativa nas próprias licenciaturas, visto que, em geral, os futuros professores levam para a atividade profissional os “reflexos” adquiridos em seu percurso de alunos.

Ao longo da minha formação docente, não tive a oportunidade de refletir sobre a avaliação formativa, pois esta não foi trabalhada nas aulas teóricas nem havia uma prática desse tipo de avaliação nas diversas disciplinas do currículo. Porém, a partir da reflexão sobre a avaliação no ensino/aprendizagem proposta numa disciplina de curso de pós-graduação fiz-me algumas perguntas: como avaliava os meus alunos do ensino fundamental e do ensino médio à época que lecionava na escola? Como avalio atualmente os meus alunos, futuros professores de língua espanhola (doravante E/LE)? Como fui avaliada na escola e na universidade?

A resposta a esses questionamentos é que ainda existe um predomínio da avaliação tradicional, aquela que visa à seleção, realizada das mais diversas maneiras. Por isso, decidi pesquisar trabalhos que dizem respeito à avaliação formativa no ensino/aprendizagem de língua estrangeira (LE). Percebi que o tratamento de tal problemática tem sido tradicionalmente um lugar de relativa vacância e que, quando se indaga sobre avaliação, na maioria das vezes se escolhe como objeto de estudo o ensino fundamental ou o médio, mas poucas vezes a análise dos processos de avaliação se centra no ensino superior.

Essa constatação me instigou a implantar, experimentar e analisar práticas de avaliação formativa na minha própria atividade de formadora, em um curso de licenciatura em E/LE. Pareceu-me que trabalhar com avaliação formativa não só seria uma maneira do aluno autoavaliar e autorregular a própria aprendizagem da língua alvo para melhorar suas competências linguageiras, como também poderia permitir-lhe vivenciar uma modalidade de avaliação que, mais tarde, ele mesmo teria a possibilidade de experimentar com as turmas que fosse reger. A experiência também apareceu como uma boa oportunidade para investigar essa situação, desenvolvendo um estudo sobre a avaliação formativa com vistas à autoavaliação e autorregulação das aprendizagens e do uso da LE.

A hipótese é que o dispositivo de avaliação formativa permite que o aluno:

- desenvolva capacidades de autoavaliação, situando melhor seu desempenho geral (na aprendizagem da língua) e específico (nos diversos componentes da competência esperada);
- desse modo, também se torna mais apto a autorregular suas atividades languageiras e de aprendizagem, desenvolvendo assim suas capacidades metacognitivas (reflexão sobre o funcionamento da língua, sobre sua própria atividade cognitiva e sobre o modo como estuda a LE).

As perguntas que se pretendem responder por meio da pesquisa são:

- O que os alunos autoavaliam e autorregulam efetivamente em sua aprendizagem de E/LE?
- Que impacto essas autoavaliações e autorregulações tem em sua competência comunicativa e em suas capacidades de aprendizagem?
- Que atividades formativas favorecem a autoavaliação e a autorregulação adequadas da competência comunicativa e das capacidades de aprendizagem?

Considerando a proposta de avaliação formativa como dispositivo para desenvolver a regulação, o objetivo geral da presente pesquisa é verificar em que medida práticas de avaliação formativa estimulam a autoavaliação e a autorregulação por parte dos alunos. Assim, os objetivos específicos são:

- experimentar o processo de avaliação formativa para levar os alunos a fazerem uma reflexão sobre os aspectos cognitivos e metacognitivos do processo de aprendizagem da LE, numa disciplina de Língua ministrada para uma turma da Licenciatura em Letras Espanhol;
- reconhecer as atividades de autoavaliação e autorregulação efetivamente realizadas e/ou planejadas pelos aprendentes;
- identificar que objetos e que dimensões da aprendizagem da LE os alunos autoavaliam e autorregulam por meio das atividades;
- verificar de que modo a autoavaliação e a autorregulação realizadas pelos alunos impactam suas competências languageiras e suas capacidades de aprendizagem;

- detectar, entre as atividades formativas desenvolvidas, aquelas que contribuem para a autoavaliação e a autorregulação apropriadas das competências languageiras e das capacidades de aprendizagem.

Para alcançar os objetivos expostos acima, foi realizada uma pesquisa-ação, através da inclusão de práticas de avaliação formativa na disciplina Língua Espanhola III da Licenciatura em Letras Espanhol da Universidade Federal do Pará – *Campus* de Castanhal. O *corpus* da pesquisa é composto por atividades formativas realizadas por três alunos do terceiro período da Licenciatura em Espanhol e pelo diário de campo da professora-pesquisadora.

Esta pesquisa é baseada nos estudos de alguns autores representativos da área da Avaliação, do Ensino/Aprendizagem de Línguas, da Pedagogia e de outras áreas afins ao ensino de línguas, como Allal (1986, 2007), Bonniol e Vial (2001), Fernandes (2009), Luckesi (2011), Perrenoud (2007), entre outros.

Esses autores sustentam que a avaliação formativa caracteriza-se por coletar evidências durante o processo de ensino/aprendizagem, permitindo mudanças e redirecionamentos ao longo do período letivo. Segundo Perrenoud (2007, p. 78) a avaliação formativa pode ser considerada como “[...] toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso [...]”. O aspecto formativo da avaliação permite vislumbrar uma verdadeira construção do saber por meio da observação e da identificação de eventuais dificuldades no processo de ensino/aprendizagem para regular e orientar o processo em direção aos objetivos estabelecidos.

A avaliação formativa voltada para a regulação não pode ser confundida apenas com uma forma de o professor regular os procedimentos de ensino, mas também como uma forma de o próprio aluno regular suas aprendizagens. Assim, torna-se essencial a noção de autorregulação como gestão ativa do aluno, na qual ele toma consciência “das modificações que [...] deve fazer nas estratégias que utiliza para alcançar um objetivo proposto e, consequentemente, atuar” (FONS; WEISSMAN, 2003, p. 75).

Dado que a presente pesquisa se inscreve na área do ensino/aprendizagem de LE na formação de professores, para responder às perguntas da pesquisa, além de fazer uma revisão bibliográfica dos autores mencionados acima, são apresentadas as orientações de alguns documentos oficiais que visam à aprendizagem da LE no ensino fundamental e no médio no Brasil como os PCN (BRASIL, 1998), os PCN+ (BRASIL, 2002) e as OCNEM (BRASIL, 2006), bem como o QECR (CONSELHO DE EUROPA, 2001), documento utilizado como referencial no ensino/aprendizagem de uma LE nos mais diversos contextos educacionais.

O resultado dessa pesquisa é organizado em três capítulos. O primeiro compreende três seções: na primeira, são abordadas as duas principais perspectivas da avaliação formativa, a de base behaviorista e a de base cognitivista, dando-se mais ênfase à última; na segunda seção são apresentadas as regulações envolvidas no processo de ensino/aprendizagem, a saber, a regulação do ensino e a autorregulação; e, na última seção, são descritas as competências a serem desenvolvidas pelos aprendentes na língua estrangeira.

O segundo capítulo também é constituído de três seções, nas quais são explicitados respectivamente: os procedimentos metodológicos utilizados, com uma breve exposição sobre as características da pesquisa-ação; o contexto da pesquisa, com apresentação do perfil dos participantes e das características da disciplina; e os procedimentos de coleta de dados, em que são descritos a intervenção em sala de aula e o *corpus* da pesquisa.

No terceiro capítulo, composto também por três seções, é exposta a análise dos dados pela qual se pretende identificar: as competências autoavaliadas e autorreguladas; as atividades que favoreceram esses dois procedimentos; e o impacto desses procedimentos nas competências languageiras e de aprendizagem dos aprendentes.

Por último, são apresentadas as considerações finais a respeito dessa experiência de incluir processos de avaliação formativa voltados para a autoavaliação e a autorregulação no ensino/aprendizagem de LE de professores em formação.

1 AVALIAÇÃO NO ENSINO/APRENDIZAGEM

Abordar a avaliação no ensino/aprendizagem implica, de alguma maneira, discorrer sobre as diversas concepções, teorias e escolas relacionadas à avaliação ao longo dos anos. Porém, não se pretende aqui desenvolver a problemática da avaliação de forma exaustiva, mas dar maior ênfase à modalidade formativa de base cognitivista, cuja principal função é a regulação.

Pode-se dar início à reflexão sobre a avaliação apresentando diferentes funções que frequentemente lhe são atribuídas: medir, verificar, descrever, julgar, apreciar, comparar, ajudar, interpretar etc. Entre essas funções, Guba e Lincoln (1989 apud FERNANDES, 2009, p. 44) distinguem o que eles chamam de quatro gerações de avaliação: a geração da medida, a da descrição, a da formulação de juízos de valor e a da negociação e da construção.

Na primeira geração a avaliação caracteriza-se pelo uso de testes e outros instrumentos destinados a medir aprendizagens humanas de modo a quantificá-las, compará-las ou ordená-las em uma escala. Dessa forma, torna-se então possível trabalhar matematicamente os resultados oriundos dos testes e verificar se os sistemas educacionais fornecem bons produtos a partir da matéria prima disponível (os conhecimentos dos alunos). Esta primeira geração caracteriza-se também por ter o professor como único agente do processo de avaliação, por esse processo ser externo ao ensino/aprendizagem e por basear-se em um padrão ou norma como, por exemplo, a média final, que permite ao docente distinguir os alunos “bons” dos “ruins”.

Segundo Bonniol e Vial (2001, p. 48), pode-se dizer que por meio desta concepção

“medir” é a palavra que vem “naturalmente” à nossa mente quando falamos de avaliação. Sem dúvida, é o sentido mais antigo, mais solidamente ancorado nas mentalidades e na ideologia. A avaliação *confundida* com a medição responde à pergunta: “Quanto vale? (o que fazemos)” (grifo meu).

Do ponto de vista das teorias da aprendizagem, essa concepção da avaliação está relacionada à abordagem behaviorista. Esta abordagem explica a aprendizagem pela conexão entre cadeias de estímulos e respostas, que podem ser mensuradas e quantificadas. Existe, nela, a preocupação com o trabalho sistemático e regulado, de modo a prevenir o surgimento do erro. De acordo com Martinez (2009, p. 22), nessa perspectiva a aprendizagem é concebida como um produto elaborado sob controle externo constante.

A segunda geração, caracterizada como a da descrição, tem como principal meta descrever padrões de pontos fortes e fracos por meio da formulação de objetivos

(comportamentais) para que se possa definir mais concretamente o que está sendo avaliado. Na geração da formulação de juízos de valor, por sua vez, evoluiu-se para uma avaliação mais sistêmica e abrangente, a qual passou a envolver professores, alunos, currículos, disciplinas, etc. Por último, a geração da negociação e da construção adota a avaliação baseada no construtivismo e no cognitivismo.

Estas últimas três gerações podem ser agrupadas na perspectiva da “avaliação como gestão” proposta por Bonniol e Vial (2001). Segundo Cardinet (1987 apud BONNIOL; VIAL, 2001, p. 106), a avaliação como gestão está relacionada à ideia de “regulação de um sistema que [...] pressupõe uma tomada de informação sobre a realidade (observação), um confronto com o objetivo (justamente, a avaliação) e uma ação corretiva (a recuperação [remediação]¹)”. Dentro dessa concepção, situa-se a avaliação formativa, modalidade que será apresentada na próxima seção.

1.1 Avaliação formativa

Na avaliação como gestão, o termo “medida” deixa de ser sinônimo de avaliação para ser apenas um dos meios a seu serviço. Surgem, assim, os conceitos de avaliação formativa – como sinônimo de aperfeiçoamento do processo de ensino/aprendizagem – e de avaliação somativa – como sinônimo de prestação de contas, certificação, seleção –, ambos propostos por Scriven (1967). Contudo, a ideia de avaliação formativa inscreveu-se em diversas concepções. Essas concepções podem ser agrupadas em duas grandes perspectivas de avaliação formativa: a perspectiva behaviorista e a perspectiva cognitivista, esta última adotada como base teórica para a realização da presente pesquisa por seu caráter eminentemente formativo, no sentido de favorecer efetivamente o desenvolvimento das competências de aprendizagem.

1.1.1 Avaliação formativa na perspectiva behaviorista

Na perspectiva behaviorista da avaliação formativa afirma-se a necessidade de se formularem objetivos para que se consiga definir mais concretamente o que está sendo avaliado. Segundo Bloom, Hasting e Madaus (1983, p. 28), Ralph Tyler “foi um dos

¹ No texto original em francês utiliza-se a palavra “remediação”, mas foi traduzido, na versão em português, como “recuperação”. Visto que esta última faz mais referência a um período do ano letivo aqui no Brasil, preferiu-se deixar “remediação” como no original.

primeiros a conseguir dar o devido destaque à necessidade de se definir objetivos [...], em termos de comportamento manifesto do aluno e do conteúdo”.

Essa concepção deu origem à pedagogia de domínio, também conhecida como pedagogia por objetivos, a qual se concentra na rotulação de objetivos claros (principalmente comportamentais e observáveis), que compreendem critérios de desempenho a serviço da avaliação. A necessidade dos objetivos serem observáveis justifica-se, segundo os pesquisadores adeptos da perspectiva behaviorista, pelo fato de que o não observável não pode ser avaliado.

Como lembram Bonniol e Vial (2001, p. 120), as principais ideias da pedagogia por objetivos são:

- Precisar claramente os resultados esperados no final de uma sequência de aprendizagem;
- Preparar os alunos para que possam alcançar esses resultados na sequência de aprendizagem;
- Enriquecer a aprendizagem de retroações frequentes e de procedimentos corretivos; e
- Não passar para a aprendizagem posterior se a que está em curso não estiver dominada.

Seguindo os estudos de Tyler e Scriven, Bloom, Hastings e Madaus (1983, p. 16) distinguem três momentos e funções da avaliação, sob o ponto de vista da pedagogia por objetivos, apresentados no quadro a seguir:

Quadro 1: Momentos e funções da avaliação.

Função	Momento	Objetivo
Diagnóstica	Inicial	- Identificar o estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno; - Preparar o aluno para iniciar uma aprendizagem.
Formativa	Durante	- Ajudar o aluno no decorrer da aprendizagem.
Somativa	Final	- Certificar o domínio dos objetivos estipulados.

Fonte: Adaptado de Bloom; Hastings; Madaus (1983, p. 16).

A avaliação diagnóstica permite investigar os saberes e competências no momento de entrada dos alunos no processo de aprendizagem, a avaliação formativa favorece mudanças

para reduzir os problemas encontrados na aprendizagem e a avaliação somativa quantifica os resultados, de acordo com os objetivos pré-estabelecidos. Assim, a proposta de avaliação formativa para esses autores é a de um sistema de controle de qualidade, que permite mudanças durante o processo de ensino/aprendizagem para assegurar o êxito.

Pelo Quadro 1, nota-se que a avaliação formativa é situada em um momento específico de processo de ensino/aprendizagem. Isso significa que apesar de começar-se a pensar, de certa maneira, na regulação, esta ainda não é contínua nem está totalmente integrada ao processo, como será proposto, mais tarde, na perspectiva cognitivista da avaliação.

Na perspectiva behaviorista, procura-se ajustar o processo de ensino em função do êxito ou do fracasso na aprendizagem observados nos alunos. Para isso, continua-se dando ênfase ao papel do professor para adaptar a sua ação pedagógica a serviço dos objetivos que devem ser alcançados pelos estudantes. Porém, timidamente sugere-se que os alunos comecem a ser agente do processo de ensino/aprendizagem, visto que tenta assegurar-se uma articulação entre os formandos, por um lado, e as características do sistema em formação, por outro, como meio de regulação.

Atentando, então, para os atores participantes da avaliação na aula, serão abordados a seguir o papel que desempenham o professor e os alunos nesta perspectiva.

1.1.1.1 Papel do professor

Bloom, Hasting e Madaus (1983), ao fazerem referência à avaliação formativa, enfatizam o papel primordial do professor e suas ações didáticas. Como o professor gera o que avalia, ele necessita de um planejamento minucioso do ensino para escapar do imprevisível e do não visível. Assim, a instrumentalização transforma-se no meio mais eficaz para avaliar e, segundo Bonniol e Vial (2001, p. 124), o “design pedagógico” passa a ser imprescindível, tornando o professor um planejador e controlador.

A metodologia de ensino gira em torno da construção de uma sequência de objetivos que integram os objetivos terminais e os intermediários e que permite identificar os pré-requisitos necessários ao processo de ensino/aprendizagem. Por isso, a previsão é supervalorizada.

Allal (1986) descreve as três etapas que caracterizam a avaliação formativa na perspectiva behaviorista² da seguinte forma:

² Allal inclui perspectivas behavioristas e neobehavioristas nessa descrição.

- a) Coleta de informações: como a avaliação é feita com base nos objetivos comportamentais, são importantes os instrumentos de coleta com boas qualidades psicométricas para fornecerem resultados quantitativos, como também grades de observação para favorecer um registro preciso do comportamento dos alunos. Esses instrumentos são elaborados pelo professor ou pelo sistema de ensino, mas nunca pelos alunos.
- b) Interpretação das informações coletadas: realiza-se por meio de um exame dos resultados do aluno e da qualificação desses resultados em relação aos objetivos (suficiente/insuficiente etc.). A ideia é diagnosticar os problemas de aprendizagem, mas, apesar de serem consideradas as condições externas e internas da aprendizagem, há uma tendência a dar maior importância às primeiras (tempo atribuído para a aprendizagem, adequação da programação das atividades de aprendizagem, qualidade do *feedback*³ fornecido, por exemplo) e a considerar as segundas apenas como consequências observáveis, deixando-se de lado o funcionamento dos alunos frente às tarefas;
- c) Adaptação das atividades pedagógicas: tenta-se exercer um maior controle sobre as atividades de aprendizagem dos alunos, pela “manipulação das variáveis na situação de aprendizagem” (ALLAL, 1986, p. 182), através de um *feedback* mais frequente e de exercícios diversificados de remediação.

Com o intuito de alcançar uma avaliação eficaz, na qual os alunos atinjam os objetivos, a prática educativa torna-se rigorosa, metódica e sistemática, repousando totalmente na ação do professor. A avaliação formativa abordada dessa maneira, segundo Allal (1986 apud BONNIOL; VIAL, 2001, p. 139), coincide com o enfoque de ensino como exposição-recitação.

Nessa concepção, para que se processe o ensino/aprendizagem de modo eficiente, Luckesi (2011a, p. 102), inspirado em Danilov e Skatikin (1987), afirma serem necessários os seguintes passos didáticos:

1º. *Exposição inteligível do conteúdo*: a exposição está relacionada à comunicação de um conteúdo a ser adquirido, que se deseja transmitir ao outro. Esse conteúdo necessita ser transmitido de forma clara, precisa, com uma linguagem límpida. Dessa

³ O termo “feedback” tem sido traduzido por retorno ou retroalimentação, em português, porém preferimos manter o já consagrado “feedback” que não possui uma conotação espacial, como “retorno”, nem mecanicista, como “retroalimentação”.

maneira, o papel do professor é mais intenso que nos outros momentos do processo de ensino/aprendizagem.

2°. *Assimilação*: pode dar-se junto à exposição ou posteriormente a ela. O alunos aqui são mais ativos, pois na exposição recebem o conteúdo e na assimilação o compreendem. O professor ajuda os alunos a obterem os recursos para aprender (LUCKESI, 2011a, p. 118-120). Todos podem ser submetidos à mesma exposição, mas a assimilação vai variar de acordo com cada indivíduo. Muitas vezes, os alunos não aprendem não porque não querem, mas porque não têm desenvolvido ainda capacidades para assimilar certos conteúdos. Essas capacidades podem ser adquiridas tanto antes da exposição quanto com o auxílio do professor.

3°. *Exercitação*: significa praticar o conteúdo em seus diversos níveis de complexidade e dificuldade para favorecer a sua aquisição. O professor propõe tarefas sucessivas para os alunos exercitarem o que está sendo ensinado (LUCKESI, 2011a, p. 121-123).

4°. *Aplicação e recriação*: é uma exercitação de transferências, em vista de ampliações que assegurem a flexibilidade dos alunos com os saberes e as competências adquiridos. O professor propõe situações-problema para os estudantes aplicarem repetidas vezes o conteúdo aprendido e, se necessário, os reorienta em seus passos. Para recriar, os alunos precisam, por exemplo, experimentar inúmeras vezes diversas situações comunicativas, e aprenderem a arriscar, em cada uma delas, diferentes formas de se relacionarem com o outro, de se dirigirem ao outro ou de utilizarem diferentes expressões languageiras, tendo como base o conteúdo adquirido. Eles podem também recriar um texto, uma história, uma cena. (LUCKESI, 2011a, p. 124-129).

Em todos esses passos didáticos – mesmo naqueles nos quais os alunos são, nas palavras de Luckesi (2011a), mais ativos – pode ser percebido ainda o poder de controle do professor: ele é quem especifica os objetivos a serem alcançados, organiza o ensino, prescreve as atividades e efetua a avaliação em função desses objetivos.

1.1.1.2 Papel do aluno

Os alunos, nessa perspectiva de avaliação formativa, tornam-se supostamente o centro do ensino: eles têm a possibilidade de negociar os objetivos com o professor, ou melhor, concordarem com os objetivos propostos pelo professor e se comprometerem a realizar as

atividades prescritas. A definição dos objetivos em uma linguagem mutuamente compreensível e unívoca pressupõe uma facilidade na apreensão, pelos alunos, dos resultados que devem alcançar.

Porém, os alunos não têm um papel ativo, de fato, pois continua-se a privilegiar o professor como único agente capaz de regular e de avaliar. Os aprendentes tomam conhecimento dos objetivos estipulados pelo professor, exercitam o conhecimento por meio das atividades propostas por este, são informados sobre os obstáculos a serem superados, de novo, pela fala do professor, escutam as estratégias propostas, mais uma vez, por este e, finalmente, tentam pô-las em prática.

Percebe-se, pelas ações que realizam cada um dos sujeitos da avaliação, que ainda há resquícios das características da avaliação somativa, a saber: o predomínio das ações e do ponto de vista do professor, a limitada diversificação de procedimentos, a avaliação descontextualizada etc. Mas esses não são os únicos problemas. As críticas à perspectiva behaviorista da avaliação são baseadas também na ênfase dada aos objetivos ditos operacionais que obrigam a deixar de lado todo e qualquer componente da aprendizagem que não possa ser assimilado a um comportamento observável.

No fim da década de 1970 se dá a conhecer uma série de estudos que procuram redirecionar o modo como a avaliação é concebida, sendo adotada uma concepção de educação voltada à melhoria das aprendizagens, na qual cabe uma avaliação à luz da teoria cognitivista.

1.1.2 Avaliação formativa na perspectiva cognitivista

A visão cognitivista da aprendizagem integra a avaliação no processo de ensino/aprendizagem. Acredita-se que os processos mentais de apropriação e assimilação são primordiais e afirma-se que o desenvolvimento da aprendizagem surge de um processo dinâmico e interativo construído pelo próprio aprendente (MARTINEZ, 2009, p. 22).

Assim, a avaliação formativa, nessa visão, destaca o papel da regulação no processo de ensino/aprendizagem. Mas, como esclarece Cardinet (1986 apud BONNIOL; VIAL, 2001, p. 243), não se trata de uma “[...] regulação externa da aprendizagem, típica da concepção behaviorista, [mas de] uma regulação interna, parcialmente proveniente do aluno [...]”. Esta nova concepção de avaliação formativa, segundo Fernandes (2009, p. 53), “constitui uma verdadeira ruptura epistemológica com as anteriores”.

Perrenoud (2002, p. 52) define essa nova perspectiva da avaliação formativa “[...] por seus efeitos de regulação das aprendizagens em curso”. Segundo Cardinet, (1986, p. 14) ela “[...] visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem [...]”. Paulatinamente, portanto, firma-se a compreensão de que a avaliação formativa precisa ser “[...] um procedimento de regulação *realizado por aquele que aprende*” (grifo meu) (NUNZIATI, 1990 apud BONNIOL; VIAL, 2001, p. 279).

Com base nessas definições, pode-se compreender que a avaliação formativa procura atingir os melhores resultados possíveis por meio da regulação, uma vez que o enfoque está no processo em curso: como os alunos estão aprendendo e o que é preciso ser feito, pelo professor e por eles, para que aprendam melhor.

A avaliação formativa de base cognitivista, além de considerar a regulação como meio primordial para alcançar o êxito na aprendizagem, tem como características ser:

- **Inclusiva:** acredita-se que o conhecimento dos alunos não está pronto nem é estático, e sim que se encontra em formação. Nesse sentido não há aqui divergência quanto ao postulado de Bloom, Hasting e Madaus (1983) que, já na década de 1960, afirmavam que a maioria dos estudantes pode dominar a maioria dos conhecimentos e das competências. Assim, nesta concepção de avaliação, em vez de se excluir aqueles que têm dificuldades na aprendizagem, se os aceita e se lhes oferece suporte para superarem os obstáculos.
- **Democrática:** pelo fato de contribuir para o diálogo entre professor e alunos como forma de trilhar um caminho de negociação, no qual o educador não tem como objetivo aprovar ou reprovar e no qual os aprendentes têm a oportunidade de se tornarem mais partícipes da própria aprendizagem.
- **Voltada para o futuro:** no sentido de não olhar somente para o que já foi realizado, mas considerar o que pode ser melhorado, privilegiando o tempo da aprendizagem, uma vez que “toda abordagem construtivista [...] indica que o saber jamais se constrói de maneira linear, que há antecipações, retrocessos, reconstruções intensivas e fases de latência” (PERRENOUD, 2007, p. 71).
- **Contínua:** faz-se possível integrar os procedimentos avaliativos às atividades de ensino/aprendizagem ao longo de todo o processo. Não se trata de aplicar provas em curtos períodos de tempo, mas de fazer da avaliação um componente do processo de ensino/aprendizagem.

- Flexível: a avaliação adapta-se às necessidades, interesses e condições dos sujeitos participantes do processo de ensino/aprendizagem. Os critérios de avaliação são mais elásticos e indeterminados, pois as características pessoais dos alunos são levadas em consideração, no que diz respeito às competências já desenvolvidas. Para muitos pesquisadores, principalmente francófonos, a construção conjunta desses critérios passa a ser entendida ao mesmo tempo como um dos meios de aprendizagem e como objetivo de aprendizagem.

Pelas características expostas, vê-se que a avaliação formativa, como afirma Fernandes (2009, p. 59), “é um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos”.

No que concerne aos sujeitos envolvidos no processo de avaliação, os alunos tornam-se ativos, pois o objetivo é desenvolver a autorregulação. O professor, por sua vez, tem o papel de, por meio da regulação do ensino, ajudar os alunos a aprenderem a autorregular-se.

O papel do professor e o papel dos alunos serão abordados a seguir de forma sucinta, pois, no capítulo dedicado à regulação, eles serão contemplados de forma mais detalhada.

1.1.2.1 Papel do professor

O papel do professor, na perspectiva cognitivista da avaliação formativa, deixa de ser o de agente principal do processo pedagógico, cuja função era planejar de forma exaustiva o ensino, fazer o diagnóstico dos problemas de aprendizagem do aprendente, adaptar as atividades didáticas em função dos resultados da avaliação, entre outras.

Ele passa a criar condições favoráveis que permitam a autorregulação eficaz dos alunos. Para ajudar os estudantes a aprenderem de maneira efetiva, Wiggins (1989 apud FERNANDES, 2009) propõe que na avaliação, entre outros, se incluam tarefas contextualizadas, se utilizem conhecimentos de maneira funcional e se desenvolvam estratégias cognitivas e metacognitivas.

No contexto da aprendizagem da LE, as tarefas contextualizadas podem ser situações comunicativas que os alunos vivenciem realmente ou de modo simulado para que se ativem os processos de uso da língua alvo. Nessas situações, os conhecimentos consistem em um saber em ação. Por exemplo, na elaboração de um e-mail na LE o conhecimento da conjugação, do gênero e das regras socioculturais são necessários para se adotar o tratamento

adequado ao interlocutor e à situação de interação. Finalmente, além de ajudar os alunos a desenvolverem as habilidades de produção e compreensão na LE, o professor também pode auxiliá-los a exercerem reflexão e controle consciente sobre o próprio processo de aprender tais habilidades por meio da regulação. Assim, a avaliação formativa impacta, em uma aula de LE, no modo de usar a língua e no modo de estudá-la, no sentido que a regulação, relacionada também à metacognição, não diz respeito somente às competências linguageiras dos alunos, mas também a suas estratégias de aprendizagem.

Allal (1986 apud BONNIOL; VIAL, 2001, p. 139) afirma que a avaliação formativa sob essa perspectiva é mais compatível com o modelo de ensino exploração-estruturação, cujos métodos didáticos são mais abertos e dinâmicos, baseados em jogos, pesquisas, comunicação etc. As etapas desse modelo, segundo a autora, são:

- 1^a. *Exploração*: os alunos são incentivados a fazerem perguntas, formularem objetivos, pesquisarem. Não é necessária a supervisão constante do professor.
- 2^a. *Estruturação*: através de diversos meios os alunos são levados a estruturarem os procedimentos provenientes da etapa de exploração.

A ideia – particularmente significativa em um sistema educacional no qual os alunos aprenderam a esperar as determinações do professor – é que este atue de forma a deixá-los mais autônomos para se apropriarem do conhecimento e refletirem sobre o que é objeto de aprendizagem, mas também, e de forma indissociável, a refletirem sobre o próprio processo de aprender. O professor tem o papel de organizar o ensino em prol da autorregulação dos estudantes, principalmente ao lidar com aqueles que não encontram “espontaneamente” os caminhos para uma autorregulação eficiente. Para que isso ocorra, é necessário que os dados prioritários sejam os relativos aos processos que os aprendentes utilizam para chegarem a um resultado, que esses dados permitam aos alunos e ao professor identificarem a forma como os aprendentes tratam as informações das atividades, as estratégias usadas por eles face às atividades, a capacidade de reorientarem os procedimentos para alcançarem os objetivos das tarefas.

Assim, segundo Allal (1986, p. 183-187), para efetivar um processo de avaliação formativa com vistas ao desenvolvimento da autorregulação, é preciso considerar as seguintes dimensões:

- a) Coleta de informação: os resultados são importantes, mas dá-se ênfase às informações sobre os processos de aprendizagem. Procura-se compreender o funcionamento

cognitivo dos alunos. Os instrumentos utilizados assemelham-se aos usados nas pesquisas etnográficas;

- b) Interpretação das informações coletadas: a interpretação pelo professor incide mais sobre a natureza do processo seguido pelos alunos do que sobre a correção do resultado. Para isso, o professor agirá de modo a integrar os esclarecimentos que obtém pelas pesquisas na área e suas próprias experiências e;
- c) Adaptação das atividades pedagógicas: essa adaptação é guiada pelo diagnóstico da origem das dificuldades de aprendizagem. A ideia é implementar estratégias de ensino mais adequadas aos processos dos alunos para auxiliá-los no desenvolvimento de competências que lhe permitam melhorar a própria aprendizagem.

Essas etapas são mais bem desenvolvidas num clima de comunicação interativa entre os alunos e entre estes e o professor, já que a avaliação formativa é um processo dialógico que pressupõe a partilha entre o docente e os estudantes.

1.1.2.2 Papel do aluno

Como foi esclarecido acima, os alunos desempenham nesta perspectiva de avaliação um papel mais consciente a respeito de sua própria aprendizagem. O vetor da avaliação formativa gira de forma sistemática em torno das competências mais amplas dos aprendentes, não só de seu saber, mas também de seu saber-fazer e saber aprender. O papel do professor é relevante, mas não tanto quanto o dos alunos.

A ideia dos aprendentes como agentes no processo de avaliação formativa se inicia a partir da constatação de que nem sempre o professor pode garantir a regulação dos processos de aprendizagem dos alunos. Somente quem deve reajustar uma estratégia é quem pode de fato reajustá-la.

Dessa maneira, na avaliação formativa de base cognitivista, a regulação passa a ser o centro do processo, em particular aquela que o próprio aprendente realiza, isto é, a autorregulação. Perrenoud (2007, p. 96) reforça essa ideia de priorizar a autorregulação:

Na mente humana, toda regulação, em última instância, só pode ser uma autorregulação, pelo menos se aderirmos às teses básicas do construtivismo: nenhuma intervenção externa age se não for percebida, interpretada, assimilada por um sujeito. Nessa perspectiva, toda ação educativa só pode estimular o autodesenvolvimento, a auto-aprendizagem, a auto-regulação de um sujeito [...]. Não se pode apostar, afinal de contas, senão na autorregulação.

Como forma de desenvolver a autorregulação, Fernandes (2009, p. 59) sugere que os alunos tenham a responsabilidade de participar ativamente (isto é, de forma mais consciente) dos processos de avaliação, refletir sobre seu trabalho por meio da autoavaliação, autorregular-se utilizando seus conhecimentos cognitivos e metacognitivos e os instrumentos avaliativos que ajudaram a construir, organizar seu próprio processo de aprendizagem, entre outros.

À guisa de síntese, apresenta-se, a seguir, um quadro comparando em que consiste a avaliação formativa na perspectiva behaviorista e na perspectiva cognitivista, tendo em vista suas concepções, papéis do professor e alunos. Na sequência, no próximo subcapítulo, será abordada mais detalhadamente a regulação dos processos de ensino/aprendizagem, dada sua importância na avaliação formativa de perspectiva cognitivista.

Quadro 2: Avaliação formativa nas perspectivas behaviorista e cognitivista

	Avaliação Formativa	
	Perspectiva behaviorista	Perspectiva cognitivista
Concepção	Dá-se em um momento específico do processo de ensino/aprendizagem. Consiste em um sistema de controle de qualidade, por meio da rotulação de objetivos comportamentais e observáveis, que permita assegurar o êxito.	Dá-se ao longo de todo o processo de ensino/aprendizagem. Consiste em atingir os melhores resultados por meio da regulação do ensino e da aprendizagem.
Papel do professor	Ênfase na ação pedagógica rigorosa, metódica e sistemática a serviço dos objetivos que devem ser alcançados pelos estudantes.	Destaque para a criação de condições favoráveis que permitam a autorregulação eficaz dos alunos.
Papel do aluno	É submisso aos “corretivos” propostos pelo professor para remediação. Não é capaz de autoavaliar-se e autorregular-se.	Torna-se mais consciente a respeito de sua própria aprendizagem. É capaz de autoavaliar e autorregular não somente o saber, mas o saber-aprender, o saber-fazer e o saber-ser.

1.2 Regulação dos processos de ensino/aprendizagem

Pelas características da avaliação formativa na perspectiva cognitivista, percebe-se que é um processo considerado como fonte de regulação, na qual o professor pode ajustar o ensino em favor da autorregulação dos alunos e estes adaptarem a sua aprendizagem de acordo com as necessidades identificadas mediante a (auto)avaliação.

Dessa maneira, pode-se falar da regulação do ensino, realizada pelo professor em relação às suas próprias ações, e da regulação da aprendizagem, relacionada às ações dos alunos. Esta distinção é fundamental visto que, como afirma Bonniol (1996 apud BONNIOL; VIAL, 2001, p. 203)

Nenhum de nós jamais poderá regular o processo de outro. Podemos participar da regulação que um sujeito em vias de aprendizagem faz dos métodos adotados, dos procedimentos utilizados, das técnicas que seleciona, entre outras. [...] Nunca participamos de uma regulação direta sobre os processos de outro; sabemos como é difícil participar de uma regulação direta de nossos próprios processos. Geralmente, é por meio dos procedimentos que inferimos as regulações necessárias dos processos do outro.

Tendo em vista essa distinção, será abordada primeiramente a regulação do ensino e, em seguida, a regulação das aprendizagens, embora ambas se articulem e se inter-relacionem no espaço da aula e nas propostas de avaliação formativa.

1.2.1 Regulação do ensino

A regulação do ensino se fundamenta na identificação das dificuldades dos alunos, na busca das causas a esses obstáculos e na proposta de tarefas para superá-los, pois ensinar significa “esforçar-se para orientar o processo de aprendizagem [...] que passa por intervenções corretoras, baseadas em uma apropriação dos progressos e dos trabalhos dos alunos” (PERRENOUD, 2007, p. 78). Ou, em caso de não haver dificuldades, a reflexão que é suscitada pelas atividades favorece a autoavaliação e, portanto, a regulação por parte dos alunos. Como nota Allal (2007, p. 10), “[...] o ensino e a formação passam mais por tentativas de influenciar os mecanismos de regulação da aprendizagem do que por intervenções diretas nos processos que estão no âmago da aprendizagem” (tradução Myriam Cunha)⁴.

Allal (1986, p. 189-193) apresenta dois tipos de regulação: a regulação retroativa e a regulação interativa. A primeira tem como característica dar um retorno aos alunos sobre os objetivos não atingidos após o período de estudo. Dessa maneira, a regulação retroativa:

- a) dá-se na etapa chamada de remediação;
- b) está sujeita a um critério ou objetivo pré-estabelecido;
- c) centra-se mais nos resultados;
- d) está relacionada à quantificação.

⁴ Do original: “[...] l’enseignement et la formation passent davantage par des tentatives d’influencer les mécanismes de régulation de l’apprentissage que par des interventions directes sur les processus au centre de l’apprentissage”.

As características deste tipo de regulação associam-se à avaliação formativa de perspectiva behaviorista que, como foi visto, se dá após o processo de aprendizagem e atribui ao professor toda a responsabilidade pelo controle do processo.

A regulação interativa, por sua vez, tem como finalidade oferecer uma orientação ao longo do processo de aprendizagem. Assim, ela:

- a) está integrada ao processo de ensino/aprendizagem;
- b) está relacionada à qualificação;
- c) considera os processos complexos de pensamento dos alunos, as aprendizagens profundas e as estratégias de resolução de problemas.

Desse modo, a regulação interativa está relacionada à avaliação formativa de base cognitivista, embora nos processos de ensino/aprendizagem ambos os tipos possam ser necessários em momentos diferentes.

Segundo Allal (1986, p. 190), pela realidade vivida nas escolas – número de alunos, tempo de aula, acesso ao material, exigências institucionais, entre outros – muitas vezes o professor põe em prática a avaliação somativa e usa seus resultados como *feedback*, de acordo com a avaliação retroativa. Por isso, a autora acredita que o professor que almeje incluir a avaliação formativa nas suas aulas terá tendência a combinar os dois tipos de regulação, o de natureza retroativa e o de natureza interativa.

Porém, a intervenção por parte do professor que acompanhe o processo de aprendizagem dos aprendentes ao longo de todo um período, como acontece na regulação interativa, parece ser a mais adequada para alcançar o que se propõe na avaliação formativa, “regular e [...] melhorar as aprendizagens dos alunos” (FERNANDES, 2009, p. 59).

Para favorecer a autorregulação, Fernandes (2009) considera que cabe ao professor, entre outras coisas:

- a) *Organizar o processo de ensino*: significa pensar em um sistema de trabalho, no qual se considere o tempo e o espaço da aprendizagem, os hábitos e normas de trabalho etc. De acordo com Perrenoud (2007, p. 101), a regulação interativa torna-se inútil se for aleatória. Por isso, este autor propõe três componentes para o dispositivo didático que, a nosso ver, se coadunam com essa organização do processo de ensino:
 - *Observação*: permite orientar e melhorar as aprendizagens. Podem ser observados, por exemplo, o comportamento dos alunos enquanto realizam uma atividade, as discussões das estratégias a serem seguidas em um grupo de alunos, os

aprendentes que “pensam em voz alta” enquanto fazem alguma atividade (ALLAL, 1986, p. 183).

- *Intervenção*: não há receita sobre procedimentos didáticos ideais. Porém, pode-se ajudar os alunos engajando-os em atividades mais mobilizadoras, propondo outras maneiras de aprender, modificando o ritmo de trabalho, entre outros (PERRENOUD, 2007, p. 105). O ideal é que o aprendente possa assimilar e tratar as informações fornecidas pelo professor, de maneira a reestruturar o seu modo de tratamento a respeito dessas informações.
 - *Regulação*: visa favorecer a autorregulação dos alunos. O tempo da regulação do ensino e o tempo do ensino passam a ser o mesmo, no sentido de o professor reajustar a sua ação permanentemente ao longo do processo em prol da autorregulação dos aprendentes e não esperar um determinado momento (geralmente um teste no final de um período) para fazê-lo. Por isso, se fala de regulação contínua, pois “*não é um momento específico da ação pedagógica, é um componente permanente dela*” (PERRENOUD, 2007, p. 111).
- b) *Propor tarefas apropriadas aos alunos*: consiste, entre outros, em:
- *Considerar as necessidades dos estudantes*, no caso do ensino/aprendizagem de LE, conhecer o porquê, para quê, onde, quando os alunos farão uso dos atos de fala e/ou os recursos linguísticos que estão aprendendo;
 - *Criar contextos para a interação* que permitam, na aprendizagem da LE por exemplo, a ativação de processos do uso da LE, respeitando a zona de desenvolvimento proximal, proposta por Vigotsky⁵. Pois se o que se propuser aos estudantes não lhes exigir esforço algum, será ineficaz, mas se a proposta superar o que os aprendentes podem assimilar e entender, então será inalcançável e desestimuladora;
 - *Sugerir tarefas significativas* que realmente façam sentido para os estudantes, que tenham ou possam ter uma função real na vida deles. Por exemplo, se se sugerir a um aluno dos primeiros anos do ensino fundamental que leia avisos de oferta de trabalho na aula de LE, o mais provável é que não tenha motivação para a atividade, visto que possivelmente esse estudante esteja mais disposto a brincar do que a procurar trabalho. No entanto, se ele for orientado a ler textos que tenham

⁵ Respeitar a zona de desenvolvimento proximal significa considerar a diferença entre o que o aluno é capaz de fazer sozinho e o que é capaz de fazer sob a orientação de alguém que tem mais conhecimento do que ele, que pode ser o próprio professor ou algum colega.

mais relação com o seu mundo, com seus interesses, seguramente a atividade se tornará mais significativa.

- c) *Definir prévia e claramente os propósitos e a natureza do processo de ensino e avaliação*: os estudantes necessitam estar ciente das exigências e diversas dimensões do processo para poderem refletir sobre a sua aprendizagem e aprender de forma efetiva. Por isso, o professor pode incentivar os alunos para que, antes de começarem a trabalhar com o desenvolvimento das competências, eles tentem estipular, no caso da aprendizagem da LE, qual o objetivo comunicativo e funcional que está sendo visado, o que significa concretamente dominar essas competências e saber como esse domínio será avaliado. Dessa forma, os aprendentes terão consciência cognitiva e metacognitiva para se prepararem melhor e agir de forma adequada.
- d) *Utilizar um sistema permanente e inteligente de feedback*: como forma de ajudar os alunos na regulação das aprendizagens. Faz-se necessário esclarecer que o *feedback* é um ponto de discussão entre os diferentes pesquisadores que se interessam pelo estudo da regulação. Por isso, o *feedback* será abordado de forma mais detalhada no final desta seção.
- e) *Criar um clima adequado de comunicação interativa entre os alunos e entre os professores*: compreende a maneira de o docente conhecer e entender o complexo mundo dos estudantes – quem são, o que sentem, o que pensam, o que sabem, como aprendem, entre outros. Trata-se, então, de colocar os alunos em situações de confronto, de decisão, de explicação que os obriguem a se justificar, expor ideias, argumentar etc., visto que um processo de ensino/aprendizagem adequado funda-se na relação de reciprocidade, na qual o professor assume ser interlocutor do aluno para construir com o estudante um convívio democrático, em que não há lugar para a domesticação ou a opressão.

Vale esclarecer que nenhuma ação didática está sob o controle absoluto do professor, conseqüentemente a intervenção dele depende do que acontece no “aqui e agora”.

Perrenoud (2007, p. 99) sugere que pela intervenção se possa analisar e, se possível, neutralizar tudo aquilo que o professor não pode impedir, mas pode antecipar e integrar a seu procedimento. Desse modo, a regulação do processo de ensino está relacionada com a didática.

É preciso, para que haja uma regulação eficiente, fundar os procedimentos de ensino sobre um duplo modelo: um das operações do sujeito que dominará o saber; outro da gênese

das operações (BAIN, 1998 apud PERRENOUD, 2007, p. 92). Isso significa que o primeiro modelo está relacionado com o funcionamento cognitivo do aprendente e o segundo modelo com a atividade metacognitiva dele.

Retomando a questão do *feedback*, citado acima, é relevante esclarecer que existem dois pontos de vista em relação ao seu uso na avaliação formativa: na perspectiva anglo-saxônica é considerado como um conceito central para desenvolver a autorregulação; na perspectiva francófona se foca mais nos efeitos da regulação da intervenção, pois se acredita que o *feedback* por si só, na maioria das vezes, favorece a regulação dos processos de aprendizagem. Porém, a utilização do *feedback* sem estar integrado ao processo de aprendizagem e sem existir a preocupação com o sentido que o aluno lhe deu é insuficiente. Assim, dependendo do tipo de visão que se tem do *feedback*, este contribuirá mais ou menos para a autorregulação.

No processo de *feedback*, na perspectiva anglo-saxônica, podem ser considerados três elementos fundamentais, segundo Sadler (1998 apud FERNANDES, 2009, p. 97): a) atentar para qualquer produção do aluno; b) analisar essa produção sob qualquer sistema de referência; e c) expressar um juízo que ajude o aluno a ultrapassar qualquer obstáculo. Essa visão do *feedback* está centrada nos produtos da aprendizagem e está relacionada à regulação retroativa.

Para Fernandes (2009), o *feedback* precisa ser integrado ao processo de ensino/aprendizagem com a função de esclarecer ao aluno seu estágio atual de aprendizagem de acordo com as competências desenvolvidas naquilo que está aprendendo e, simultaneamente, fornecer informações que auxiliem o aluno a melhorar esse estado, se for necessário. A ideia consiste em garantir que os próprios estudantes consigam apreender a mensagem recebida e saibam fazer uso adequado dela. Assim, o *feedback* defendido pelo autor aproxima-se ao da perspectiva francófona.

O *feedback* integrado ao processo de ensino/aprendizagem, segundo Fernandes (2009, p. 98) pode assumir diferentes formas, conteúdos e processos:

- a) Pode estar mais focado nos produtos;
- b) Pode estar relacionado à ideia de recompensar o esforço, o que conduz a outro esforço e à melhoria da aprendizagem;
- c) Pode estar orientado para os processos utilizados, para a natureza das avaliações propostas e para a qualidade das respostas.

Se as duas primeiras concepções integram a perspectiva behaviorista da aprendizagem, a última parece ser, segundo o autor, a que se relaciona mais com a regulação interativa na medida em que esse *feedback* regular favorece o desenvolvimento da autoavaliação e da autorregulação durante o processo e não somente no final.

Todavia, Perrenoud (1997) esclarece que, para favorecer a autorregulação, só o fato de fornecer *feedback* não é suficiente, requer também que se procure entender os procedimentos mentais do aluno e o modo como ele integra o *input* recebido ao utilizar o *feedback*. O fato de o professor dar uma mensagem em retorno ao aluno não garante que, realmente, este inicie um processo de autorregulação com base nesse retorno.

1.2.2 Regulação das aprendizagens

Como foi esclarecido anteriormente, a regulação do processo de ensino/aprendizagem depende, por um lado, da regulação do ensino – que é o trabalho do professor – e, por outro, da regulação das aprendizagens ou autorregulação, da qual se tratará aqui.

A autorregulação é definida por Perrenoud (2007, p. 90) como “o conjunto das operações metacognitivas do sujeito e de suas interações com o meio que modificam seus processos de aprendizagem no sentido de um *objetivo* definido de domínio”. Isso significa que não basta uma aprendizagem mecânica ou de memória, faz-se necessário aprender a aprender, ou seja, aprender a refletir sobre as ações mentais e procedimentais para atingir as competências previamente estabelecidas.

Na história do ensino/aprendizagem de línguas, não é nova a discussão sobre os meios necessários para se ensinar a falar uma língua estrangeira de forma proficiente. Bouton (1979) relata a polêmica entre os “mestres de língua” renascentistas, defensores de uma aprendizagem natural, que reproduzisse as condições de aquisição de uma língua materna. Para esses empiristas puros, como esse autor os chama, só se poderia aprender a fazer fazendo, portanto. O ponto de vista oposto era assumido pelos chamados teóricos, que acreditavam que o estudo das línguas ditas vulgares deveria ser pautado no estudo de sua gramática, apresentada segundo as categorias da gramática grega ou latina, como forma de acesso à língua. O pêndulo das metodologias de ensino de línguas tem oscilado entre esses dois extremos, ao longo da história, até se chegar a propostas que articulam o fazer e o refletir sobre o fazer. Essa reflexão é favorecida na proposta formativa que toma o sistema língua, a atividade languageira na língua/cultura estrangeira e o próprio processo de aprendizagem

como objetos de reflexão, na medida em que o aluno é confrontado a problemas que tornem essa objetivação necessária.

Muitas vezes, quando se corrige alguma atividade em aula, os alunos respondem adequadamente, mas se se lhes pergunta o porquê dessa resposta, eles não sabem dizer. O ideal é que os estudantes tenham consciência de porquê respondem desta ou daquela forma ou utilizam um determinado saber num dado contexto. Não basta aprender formas gramaticais da língua se não se souber quando e como mobilizar esses conhecimentos em situação de comunicação. Ao contrário da rigidez da aprendizagem mecânica, que visa a mera automatização das respostas, a objetivação das características linguísticas, textuais e discursivas, a tomada de consciência em relação as especificidades da língua que se está aprendendo e da comunicação nessa língua ajuda os alunos a não se deixar levar pela tradução termo a termo das realizações em sua língua materna. Afinal, o desenvolvimento das competências metacognitivas é indissociável das competências cognitivas.

No caso da aprendizagem de LE, a autorregulação pode ser propiciada por meio: a) da insistência em atividades de reflexão metacognitiva, que leva a uma conscientização dos mecanismos da linguagem, dos funcionamentos discursivos e das interações verbais; b) do desenvolvimento de práticas e de instrumentos de autoavaliação e de apropriação dos critérios de avaliação dos discursos; e c) de uma formação metalinguística sustentada numa prática da metacomunicação em situações (PERRENOUD, 2007, p. 98), como observa Allal (2007, p. 9):

o funcionamento das regulações de ordem meta/cognitiva é influenciado, com frequência de modo decisivo, por processos de regulação afetiva e motivacional ligados, em particular, ao valor que o aprendente atribui a um objetivo, a suas estratégias de gerenciamento de suas emoções, a sua capacidade de controlar o esforço investido em uma tarefa [...] (tradução de Myriam Cunha)⁶

Contudo, como se acredita no âmbito da educação, a autorregulação não depende unicamente dos componentes cognitivos e metacognitivos, mas implica a articulação de aspectos motivacionais, comportamentais, afetivos e contextuais. Assim, para que exista autorregulação, é necessário também que os alunos tenham vontade de aprender, que tenha motivos fortes para isso, que se esforcem na realização das tarefas, que persistam diante das dificuldades e que o ambiente físico e social seja propício à aprendizagem. Por isso se faz tão

⁶ Do original: “Le fonctionnement des régulations d’ordre méta/cognitif est influencé, souvent de manière déterminante, par des processus de régulation affective et motivationnelle liés notamment à la valeur que l’apprenant attribue à un but, à ses stratégies de gestion de ses émotions, à sa capacité de contrôler l’effort investi dans une tâche [...]”.

relevante o conhecimento significativo para que os estudantes percebam a importância real da aprendizagem e que sejam ativos nesse processo, participando da elaboração e negociação de projetos, da divisão do trabalho e da avaliação.

Tudo isso leva a questionar como os alunos fazem uso desses processos específicos de aprendizagem e como esses componentes se combinam. Ao tentar responder a esses questionamentos, Zimmerman (2002, p. 67 – tradução minha⁷) menciona três fases cíclicas da autorregulação:

- fase da previsão: refere-se a processos e crenças que se produzem antes dos esforços para aprender;
- fase do gerenciamento: refere-se aos processos que têm lugar durante a realização das tarefas; e
- fase da autorreflexão: refere-se aos processos que se produzem após cada esforço de aprendizagem.

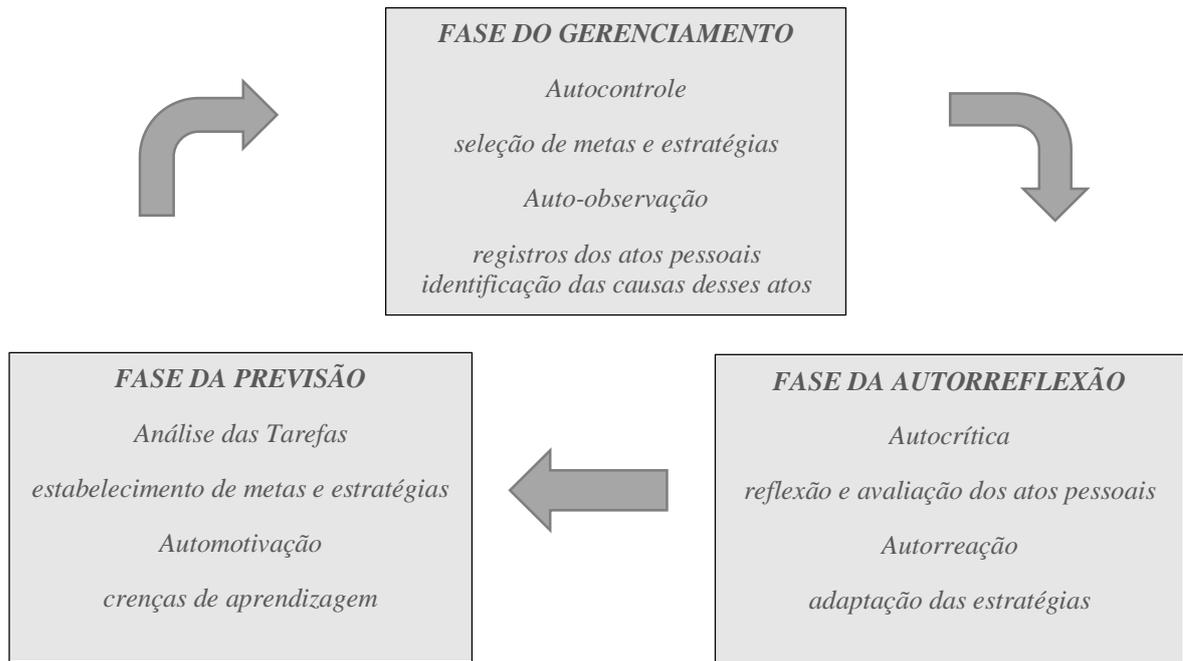
Na primeira fase, há a análise das tarefas que consiste no estabelecimento de metas e planificação de estratégias que requerem ajustes permanentes. Existe também nesta fase a automotivação, a qual surge das crenças dos estudantes sobre sua aprendizagem e percepções sobre o grau de dificuldade que determinada tarefa possa apresentar ou ainda o valor, a importância e utilidade da mesma e/ou o interesse pela tarefa, pelo tema ou pela disciplina. Assim, a fase da previsão responde às perguntas: Que estratégias eu possuo para realizar a tarefa? Como vou incluí-las? Quando e onde as utilizarei?

Na segunda fase, se põe em prática o autocontrole por meio de estratégias ou métodos concretos selecionados na fase de previsão e também se realiza a auto-observação, a qual se refere ao registro dos atos pessoais e/ou à experimentação para descobrir as causas desses atos. Esta fase está relacionada ao controle do tempo e dos esforços requeridos para uma atividade.

Por último, na fase de reflexão os alunos autoavaliam-se e reagem. Na autoavaliação há uma comparação entre a competência desenvolvida e a competência pré-estabelecida. A reação implica nas ações a serem executadas de acordo com a autoavaliação realizada, que podem levar a adaptações ou ajustes das estratégias de aprendizagem. Assim, considera-se a autorregulação como cíclica na medida em que a reação, na última fase, conduz a estratégias de aprendizagem que pertencem à primeira fase. Na Figura 1, a seguir, são exemplificadas as fases da autorregulação.

⁷ Do original “Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview”.

Figura 1: Fases da autorregulação



Fonte: Adaptado de Zimmerman (2002, p. 67)

Porém, faz-se necessário esclarecer que não se deve conceber essas fases de modo sequencial, mas como elementos integrantes do sistema de autorregulação. Trata-se de um processo cíclico, em constante ajuste, relativo aos objetivos que os alunos desejam atingir e ao contexto. Dessa forma, a regulação das aprendizagens está orientada para o desenvolvimento dos processos complexos de pensamento dos alunos, das aprendizagens profundas e das estratégias de resolução de problemas.

Percebe-se que nesse modelo os alunos tornam-se plenamente conscientes do processo de aprendizagem, pois eles devem autoconhecer-se e autoavaliar-se para autorregular-se apropriadamente. Autoconhecer-se significa saber qual seu perfil de aprendente, quais estratégias favorecem sua aprendizagem para pô-las em prática. Também se faz relevante saber autoavaliar-se, ter consciência das competências que efetivamente desenvolve e as que ainda deve desenvolver e, assim, autorregular-se, saber o que fazer, saber como fazer e saber para que fazer, como forma de melhorar e desenvolver as competências ainda não atingidas. Todos estes procedimentos dependem da “[...] autoconsciência [que] é um recurso fundamental para [...] termos domínio sobre nós mesmos, assim como sobre nossos atos” (LUCKESI, 2011a, p. 33).

Por conseguinte, o aluno autorregulado, segundo Veiga Simão (2006 apud COSTA, 2009, p. 28):

- conhece e sabe aplicar estratégias cognitivas que o ajudam a transformar, organizar, elaborar e recuperar informação;
- sabe como planificar, controlar, dirigir os seus processos mentais para atingir metas pessoais; [...]
- planifica e controla o esforço e o tempo [...] para a realização das tarefas e sabe criar um ambiente favorável à aprendizagem [...];
- mostra intenção por participar no controlo e regulação das tarefas [...], no clima e estrutura da aula [...];
- mobiliza estratégias volitivas a fim de evitar distrações [...] que possam interferir na concentração, esforço e motivação durante a realização das tarefas escolares.

O fato de a autorregulação depender do próprio aluno leva a defini-la, em geral, como uma aptidão individual que certas pessoas trazem consigo, como uma espécie de “dom” que os motivaria a esforçar-se e a utilizar estratégias e habilidades cognitivas e metacognitivas. No entanto, a autorregulação não é uma característica pessoal que um estudante possui ou da qual carece. Por isso, ela pode e deve ser desenvolvida e impulsionada (ZIMMERMAN, 2002, p. 67).

O contexto da sala de aula é o lugar ideal para fomentar nos alunos as capacidades autorregulatórias que os façam mais competentes na aprendizagem. Em vista disso, a seguir, serão abordados mais especificamente procedimentos característicos da avaliação formativa, usados como meio de desenvolver a autorregulação da aprendizagem.

1.2.3 Autoavaliação, coavaliação e avaliação mútua em prol da autorregulação

A maioria dos pesquisadores que propõem um processo realmente formativo que leve os aprendentes a desenvolverem competências de autorregulação no processo de ensino/aprendizagem – Allal, Luckesi, Nunziati, Perrenoud, entre outros – incentiva a inclusão da autoavaliação, da coavaliação e da avaliação mútua.

A primeira é usada por se tratar de um processo interno ao próprio estudante. O interesse do processo de autoavaliação consiste em formular o critério de avaliação e compará-lo com o trabalho realizado (NUNZIATI, 1990 apud BONNIOL, 2001, p. 286). Campanale (2012, p. 199-200) define a autoavaliação como

um processo de alteração de suas representações da ação e da situação que gera a regulação, [o qual] requer um distanciamento para buscar informações e interpretar. Esse distanciamento adquire formas diferentes que podem ou não se combinar: o recuo para confrontar o efeito obtido com o efeito esperado, [...] o distanciamento para tomar consciência da forma como se procedeu, a descentração para analisar e interpretar sua ação de outro ponto de vista [...].

Isso significa que esse modo de avaliar permite aos aprendentes compararem o produto obtido com aquele desejado e assim compreenderem as falhas e distinguirem os sucessos para gerenciar as ações que o conduzam ao aperfeiçoamento da aprendizagem, visto que a avaliação formativa não se centra no produto em si, mas no processo de ensino/aprendizagem como um todo.

Para que a autoavaliação possa ser desenvolvida na sala de aula, aconselha-se que os alunos sejam estimulados pelo professor a avaliarem os resultados atingidos durante e após determinada tarefa, os seus interesses, a eficácia das estratégias adotadas, a utilidade dessas estratégias e o esforço requerido por elas. Sugere-se também que os aprendentes avaliem as suas crenças e expectativas sobre a aprendizagem, as causas que atribuem a seu sucesso ou insucesso escolar, as suas ações antes, durante e após o ato de aprender para que eles mesmos percebam seus progressos e necessidades nas atividades que desenvolve (VEIGA SIMÃO, 2005 apud COSTA, 2009, p. 37).

Para realizar uma autoavaliação reflexiva e não apenas instintiva é preciso que os alunos tomem consciência dos objetivos que deverão ser atingidos, do conteúdo que será avaliado e dos critérios avaliativos que serão utilizados. Vale esclarecer que não se sugere que os alunos realizem essa conscientização de forma solitária, mas que o professor auxilie os aprendentes nessa tarefa, pois, a autoavaliação pode ser confundida com um processo individual, mas há que lembrar que, como modo de avaliação formativa, ela é dialógica e interativa. Assim sendo, para Nunziati (1990 apud BONNIOL; VIAL, 2001) em sua concepção de uma avaliação dita “formadora”, aprender a autoavaliar-se se torna um verdadeiro objetivo de aprendizagem.

Desse modo, é primordial no processo de autoavaliação que os alunos participem da definição dos objetivos com o professor e se apropriem dos critérios de avaliação para saberem que aspectos serão valorizados, o que é indispensável apresentar, o que não pode ser feito etc., para que a autoavaliação não seja vaga, no sentido de que os alunos se autoavaliem como sendo bons ou regulares, sem especificar claramente que aspectos da aprendizagem de fato ele está autoavaliando.

É interessante notar que a autoavaliação favorece a autorregulação de forma mais efetiva quando praticada de verdade em um contexto formativo, isto é, quando dela não surge uma certificação, uma nota que os alunos relacionem ao fracasso ou êxito na disciplina. A autoavaliação é um instrumento de reflexão e autocrítica sobre a própria aprendizagem (CAMPANALE, 2012, p. 203). Fora do contexto formativo, ela pode bloquear os estudantes, amedrontá-los, o que impactará negativamente no resultado da autoavaliação.

Outros modos de proceder na avaliação que também propiciam a autorregulação são a coavaliação e a avaliação mútua que se caracterizam por permitir um trabalho cooperativo no contexto da sala de aula. A cooperação existe quando os sujeitos de um determinado grupo tentam respeitar e compreender os pontos de vista dos outros e adaptar suas ações às deles. Na concepção vygotskyana da aprendizagem ela é um dos motores da aprendizagem. Assim, tanto na coavaliação quanto na avaliação mútua procura-se levar os alunos a raciocinarem com mais lógica quando trabalham com os outros e a evitarem a contradição para desenvolver um pensamento mais flexível (SANMARTÍ, 2009, p. 66-67).

Na coavaliação, os alunos e o professor trabalham juntos na elaboração dos objetivos e dos critérios da avaliação, o que propicia a instauração de um espaço de interação. Como já foi mencionado, é fundamental que os critérios sejam construídos com os alunos e não apenas comunicados a eles, para que estes se apropriem realmente deles. Esses critérios podem ajudar os aprendentes a organizar o próprio estudo e podem contribuir para motivá-los a aprender e a delinear estratégias de aprendizagem e de envolvimento nas tarefas que lhes são propostas pelos professores. Na coavaliação, os alunos se autoavaliam e o professor opina em seguida sobre essa avaliação, confrontando o ponto de vista dos alunos ao seu próprio. A avaliação realizada pelo professor adquire então sentido para os alunos, na medida em que se apoia em critérios com os quais ambos trabalharam.

Na avaliação mútua, as atividades ou tarefas são realizadas em pequenos grupos para favorecer críticas, comentários, sugestões, apreciação conjunta da produção dos integrantes do grupo, com base nos critérios construídos pelos aprendentes ao longo da sequência de trabalho. Desse modo, a aprendizagem produzida é dupla: por um lado, o aluno pode comparar os aspectos que tanto ele quanto o colega consideram relevantes para avaliar, com base nos critérios construídos, e perceber aspectos que antes ele não havia percebido sobre o conteúdo da aprendizagem, o objeto da avaliação, bem como sobre as estratégias e as ações que favorecem o sucesso. Por outro lado, o estudante ou grupo de estudantes que avalia o trabalho do colega tem a possibilidade de aprender o valor da ajuda e do trabalho compartilhado, minimizando a competição.

1.3 Competências a serem desenvolvidas no ensino/aprendizagem de língua estrangeira

Para comunicar-se através da língua, faz-se necessário dominar uma ampla gama de conhecimentos e competências. No Brasil, existem alguns documentos oficiais elaborados como parâmetros e/ou referência para professores, que sugerem quais habilidades e

competências precisam ser desenvolvidas pelos alunos para uma efetiva comunicação em LE. Na União Europeia, foi elaborado o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, doravante QEQR, (CONSELHO DA EUROPA, 2001), nele também são abordados os conhecimentos necessários para desenvolver a competência comunicativa.

Os documentos oficiais do Brasil, a saber, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, doravante PCNEF (BRASIL, 1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, doravante PCNEM (BRASIL, 2000), os PCN+ (BRASIL, 2002) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, doravante OCNEM, (BRASIL, 2006) estabelecem os componentes das competências e habilidades a serem atingidas pelos alunos, a nosso ver, de forma menos detalhada que o QEQR, além desses documentos não incluírem, pelo menos explicitamente, algumas competências que acreditamos serem relevantes para o processo de aprendizagem da LE.

Por esse motivo, a seguir, serão apresentadas rapidamente as competências e habilidades abordadas pelos documentos oficiais, serão descritas as competências propostas pelo QEQR de forma mais específica e será elaborado um quadro que permita comparar entre si essas diferentes classificações de competências.

Os PCNEF, (BRASIL, 1998), em relação às Línguas Estrangeiras, propõem desenvolver as habilidades comunicativas de compreensão e produção (escritas e orais) considerando três conhecimentos necessários para a comunicação (BRASIL, 1998, p. 29-32):

- conhecimento de mundo, adquirido por meio das experiências vivenciadas em determinada cultura. O conhecimento de mundo que o aluno tem na língua materna (LM) atua como apoio para poder adquirir novos conhecimentos referentes à língua estrangeira.
- conhecimento da organização textual, relativo ao modo como se estrutura a informação em textos orais e escritos. O aluno pode apoiar-se nos textos que ele já conhece como usuário da própria língua para desenvolver a aprendizagem na LE.
- conhecimento sistêmico, o qual envolve os vários níveis de organização linguística: conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos. O aprendente encontrará semelhanças e diferenças entre a língua materna e a língua alvo, nos vários níveis de organização, o que pode auxiliá-lo na aprendizagem da LE.

Segundo o documento, “esses conhecimentos compõem a competência comunicativa do aluno e o preparam para o engajamento discursivo” (BRASIL, 1998, p. 29). Além disso, a consciência desses conhecimentos pelo aprendente é o que nos PCNEF denomina-se

consciência linguística, a qual tem uma grande relevância na aprendizagem da LE por sua natureza metacognitiva. Assim, além do domínio dos processos cognitivos, é necessário que o aprendiz tenha conhecimento metacognitivo em relação ao que está aprendendo e como o faz. Esse assunto do cognitivo e metacognitivo é retomado mais adiante no documento.

Outra questão abordada nos PCNEF (BRASIL, 1998), no tópico de escolhas temáticas, é a variação linguística. Esta é considerada como a forma de o aluno compreender o fenômeno linguístico, no qual as pessoas se posicionam no discurso e onde há uma relação entre grupos sociais diferentes, que conseqüentemente leva a diferentes realizações linguísticas. Nesse mesmo tópico, a pluralidade cultural é outra das questões citadas, visto que, conforme o documento, abordar a cultura favorece uma compreensão da complexidade da língua.

No que diz respeito às habilidades de compreensão e produção, tanto oral quanto escrita, a serem desenvolvidas pelos aprendizes, os PCNEF (BRASIL, 1998, p. 89; 96-97) ressaltam que envolvem fatores relacionados ao:

- processo de informação: referente à atenção, percepção e decodificação dos sons e as letras; à segmentação morfológica e sintática; à atribuição do significado ao nível léxico-semântico; e à integração de uma informação a outra;
- cognitivo: associado à contribuição do leitor/ouvinte; à construção de significado e de organização textual;
- social: engloba a interação/falante e escritor/ouvinte localizada na história, na instituição e na cultura.

No processo de produção, da mesma maneira que no processo de compreensão, além de ser considerado o que se está escrevendo ou falando, também se atenta para quem, por que, onde e quando se está escrevendo ou falando, pois o escritor ou falante e o leitor ou ouvinte estão situados na cultura, na instituição e na história.

Os PCNEM (BRASIL, 2000), iniciam-se fazendo uma crítica ao ensino de LE nas escolas regulares, por se pautarem, na maioria das vezes, somente no estudo das formas gramaticais. De acordo com os documentos, as línguas são um veículo fundamental para a comunicação entre os homens, e tal comunicação inclui, além das palavras, as tradições culturais e a forma de ver o mundo. Dessa maneira, segundo o documento, a competência comunicativa será alcançada se forem desenvolvidas outras competências, classificadas a

partir de três eixos: representação e comunicação, investigação e compreensão, e contextualização sociocultural.

Após a publicação dos PCNEM (BRASIL, 2000), viu-se a necessidade de ampliar a abordagem das diversas disciplinas do Ensino Médio e por isso foram publicados os PCN+ (BRASIL, 2002). Nestes documentos, sugere-se que o aluno desenvolva, dentro dos eixos propostos acima, as competências e habilidades a seguir (BRASIL, 2002, p. 96-103):

Representação e Comunicação

1. Utilizar linguagens nos três níveis de competência: interativa, gramatical e textual.
2. Ler e interpretar.
3. Colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos.

Investigação e Compreensão

1. Analisar e interpretar no contexto de interlocução.
2. Reconhecer recursos expressivos das linguagens.
3. Identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo momentos de tradição e de ruptura.
4. Emitir juízo crítico sobre as manifestações culturais.
5. Identificar-se como usuário e interlocutor de linguagens que estruturam uma identidade cultural própria.
6. Analisar metalingüisticamente as diversas linguagens.
7. Aplicar tecnologias da informação em situações relevantes.

Contextualização Sociocultural

1. Usar as diferentes linguagens nos eixos de representação simbólica: expressão, comunicação e informação, nos três níveis de competência.
- 2 e 3. Analisar as linguagens como geradora de acordos sociais e como fontes de legitimação desses acordos.
4. Identificar a motivação social dos produtos culturais na sua perspectiva sincrônica e diacrônica.
5. Usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional.
6. Contextualizar e comparar esses patrimônios, respeitando as visões de mundo nele implícitas.
7. Entender, analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias da informação.

Nas PCNEM (BRASIL, 2006), por sua vez, são abordados especificamente os conhecimentos de espanhol. No tópico referente às habilidades, competências e meios para alcançá-los, os documentos sugerem, por parte do aluno:

- o desenvolvimento da *competência (inter)cultural* [...];
- o desenvolvimento da *competência comunicativa* vista como um conjunto de componentes lingüísticos, sociolingüísticos e pragmáticos relacionados tanto ao conhecimento e habilidades necessários ao processamento da comunicação quanto à sua organização e acessibilidade, assim como sua relação com o uso em situações socioculturais reais [...];
- o desenvolvimento da *compreensão oral* como uma forma de aproximação ao outro, que permita ir além do acústico e do superficial

e leve à interpretação tanto daquilo que é dito [...] quanto daquilo que é omitido [...] ou do que é insinuado [...] e de como, quando, por quê, para quê, por quem e para quem é dito;

- o desenvolvimento da *produção oral*, também de forma a permitir que o aprendiz se situe no discurso do outro, assuma o turno e se posicione como falante da nova língua [...];
- o desenvolvimento da *compreensão leitora* com o propósito de levar à reflexão efetiva sobre o texto lido: mais além da decodificação do signo lingüístico, o propósito é atingir a compreensão profunda e interagir com o texto, com o autor e com o contexto, lembrando que o sentido de um texto [...] é preciso construí-lo a partir das experiências pessoais, do conhecimento prévio e das inter-relações que o leitor estabelece com ele;
- o desenvolvimento da *produção escrita* de forma a que o estudante possa expressar suas idéias e sua identidade no idioma do outro, devendo [...] situar-se como um indivíduo que tem algo a dizer, em outra língua, a partir do conhecimento da sua realidade e do lugar que ocupa na sociedade (BRASIL, 2006, p. 151-152).

Observa-se, nos documentos citados, que a proposta para o ensino/aprendizagem da LE envolve um conceito de língua voltada para a comunicação. Para isso, são mencionadas uma série de competências, habilidades e conhecimentos para o desenvolvimento efetivo da LE. Porém, como foi exposto no início desta seção, existe ainda vacância de algumas competências e dimensões relacionadas à aprendizagem e ao uso da LE. Vale destacar o papel minúsculo, senão inexistente, que tem a competência de aprendizagem, primordial para o processo em que está inserido o aprendente da LE.

Para suprir, de certa forma, algumas das lacunas dos documentos anteriores, apresentamos o QECR (CONSELHO DE EUROPA, 2001) que não foi elaborado para o contexto de ensino no Brasil, mas se faz relevante por suas contribuições para o ensino/aprendizagem de línguas. Nesse Quadro são elencadas competências gerais ao lado das competências comunicativas languageiras mais específicas para definir o que o aprendente precisa saber, saber fazer, saber ser e saber aprender para participar de situações comunicativas. A seguir, são descritas cada uma dessas competências e seus componentes, de acordo com o QECR (2001, p. 147-184), conforme aparecem no quadro abaixo:

Quadro 3: Competências do aprendente de língua estrangeira

Competências gerais	Conhecimento declarativo (saber)
	Capacidades e competências de realização (saber fazer)
	Competência existencial (saber ser)
	Competência de aprendizagem (saber aprender)
Competências comunicativas languageiras	Linguísticas
	Sociolinguísticas
	Pragmáticas

Dentre as competências gerais que o aluno precisa desenvolver, encontram-se: o conhecimento declarativo, relacionado com o saber; as capacidades e competências de realização, em referência ao saber fazer; a competência existencial, associada ao saber ser; e a competência de aprendizagem, relativa ao saber aprender.

O conhecimento declarativo (CONSELHO DE EUROPA, 2001, p. 147-150) envolve:

- Conhecimento de mundo: trata-se da cultura geral adquirida ao longo da vida juntamente com a LM⁸.
- Conhecimento sociocultural: está relacionado à atividade cotidiana, condição de vida, relação interpessoal, valores, crenças, convenções, comportamentos rituais etc. relativas aos falantes da língua que se está aprendendo. Este conhecimento faz parte do conhecimento de mundo, mas diferentemente de outros, o aprendente da LE não o domina previamente.
- Consciência intercultural: diz respeito à tomada de consciência das diversidades regionais e sociais dos mundos ligados às duas culturas (LM e LE)⁹.

As capacidades e competências de realização (CONSELHO DE EUROPA, 2001, p. 150-151) incluem:

- Capacidades práticas e competências de realização:
 - Capacidades sociais: são as capacidades de se comportar de maneira apropriada em diversas situações comunicativas.
 - Capacidades de vida cotidiana: são as capacidades de desempenhar adequadamente ações do cotidiano.
 - Capacidades técnicas e profissionais: são as capacidades para realizar ações específicas referentes ao mundo do trabalho.
 - Capacidades dos tempos livres: são as capacidades de efetuar ações no contexto de lazer.

⁸ Vale esclarecer que no QECR se faz referência à língua materna como L1 e à língua estrangeira (LE) como L2. Observa-se que o documento não estabelece diferença entre língua estrangeira e língua segunda, que aparecem, ambas, como L2. Porém, nós preferimos diferenciá-las. Sendo assim, reservamos L2 àquela língua que não tem um status de LE para o aluno, por ser língua de escolarização ou língua da administração em seu país, por exemplo.

⁹ Acreditamos que a tomada de consciência não diz respeito só às duas culturas (LM e LE) quando o aprendente fala uma L2. Pois, muitas vezes, o aluno faz relação entre as três culturas, a materna, a segunda e a estrangeira.

- Capacidades interculturais e competência de realização relacionadas:
 - à capacidade de estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira;
 - à sensibilidade de usar estratégias para estabelecer contato com pessoas de outras culturas;
 - às capacidades de ser intermediário cultural e lidar eficazmente com os mal-entendidos e os conflitos culturais;
 - à capacidade de ultrapassar os estereótipos, entre outros.

A **competência existencial** (CONSELHO DE EUROPA, 2001, p. 152-154) está relacionada a fatores pessoais associados às personalidades individuais. A atividade comunicativa é influenciada por esses fatores que contribuem para a identidade pessoal. Esta competência compreende:

- Atitudes: relativas ao interesse por novas experiências, por novos valores culturais, entre outros.
- Motivações: que podem ser internas ou externas, instrumentais ou integrativas etc.
- Valores: como os éticos ou os morais.
- Crenças: como as religiosas, ideológicas, filosóficas, entre outras.
- Estilos cognitivos: classificados em holísticos, analíticos, sintéticos etc.
- Traços de personalidade: concernentes à introversão ou extroversão, otimismo ou pessimismo, rigidez ou flexibilidade, entre outros.

A **competência de aprendizagem** (CONSELHO DE EUROPA, 2001, p. 154-156) pode ser definida como a capacidade de incorporar conhecimentos novos a conhecimentos anteriores, modificando os já construídos, quando necessário. Significa tomar consciência do objeto que se está aprendendo e fazer uso adequado das oportunidades de aprendizagem. Os componentes desta competência são:

- Consciência da língua e da comunicação: diz respeito à compreensão da organização e da utilização das línguas, de forma tal que uma nova experiência de língua possa ser integrada e acolhida como um enriquecimento e não como uma ameaça à língua já existente.

- Capacidades fonéticas: referente à capacidade de aprender a distinguir e a produzir sons desconhecidos e esquemas prosódicos, de produzir e encadear sequências de sons desconhecidos, de decompor, como ouvinte, um contínuo sonoro numa sequência estruturada de elementos fonológicos, entre outros.
- Capacidade de estudo: relacionada à capacidade de usufruir apropriadamente das oportunidades oferecidas pelas situações de ensino.
- Capacidades heurísticas: associadas à capacidade do aluno para utilizar a LE de forma a encontrar, a compreender e, se necessário, a transmitir uma informação nova; relacionadas também à capacidade para utilizar as novas tecnologias.

Para comunicar-se na LE, os aprendentes combinam as competências gerais descritas acima com as competências comunicativas. Os componentes incluídos nestas últimas competências são: as competências linguísticas, as competências sociolinguísticas e as competências pragmáticas.

As **competências linguísticas** (CONSELHO DE EUROPA, 2001, p. 156-168) são definidas no QECR (2001, p 157), “como o conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens corretas e significativas, bem como a capacidade para os usar”. Estas competências compreendem:

- Competência lexical: referente à capacidade de utilizar o vocabulário e compreender elementos lexicais e gramaticas. Esta competência inclui expressões fixas e palavras isoladas.
- Competência gramatical: diz respeito ao conjunto de princípios que regem a combinação de elementos em sequências significativas marcadas e definidas (as frases). Esta competência compreende o conhecimento de elementos, categorias, classes, estruturas, processos, nominalização e relações. Frequentemente, distingue-se a morfologia, que trata da estrutura interna da palavra, da sintaxe, trata da organização das palavras em frases.
- Competência semântica: relacionada à organização do significado. Podem ser classificadas a semântica lexical, a semântica gramatical e a semântica pragmática.

- Competência fonológica: concernente à percepção e produção de fonemas, traços distintivos, estrutura silábica, prosódia, redução fonética e elisão.
- Competência ortográfica: associada às formas das letras impressas, ortografia, pontuação, tamanho e sinais logográficos.
- Competência ortoépica: relativa à leitura em voz alta de um texto. Isso poderá envolver: o conhecimento das convenções ortográficas; a capacidade para consultar um dicionário e o conhecimento das convenções aí utilizadas para a representação da pronúncia; o conhecimento das implicações das formas escritas, especialmente dos sinais de pontuação, para o ritmo e a entoação; a capacidade para resolver ambiguidades em função do contexto.

A **competência sociolinguística** (CONSELHO DE EUROPA, 2001, p. 167-174) diz respeito à dimensão social do uso da língua. Os componentes desta competência são:

- Os marcadores linguísticos de relações sociais: que dependem de fatores como o estatuto referente aos interlocutores, a proximidade da relação, o registro do discurso, entre outros. Alguns exemplos são: uso e escolha de formas de saudação, de formas de tratamento, de exclamações etc.
- As regras de delicadeza: podem ser uma causa frequente de mal entendidos. Algumas das regras são: mostrar interesse pelo bem-estar de alguém, evitar comportamentos de poder ameaçador, brusquidão, franqueza excessiva etc.
- As expressões de sabedoria: são fórmulas fixas que contribuem para a cultura popular como provérbios, expressões idiomáticas, expressões familiares etc.
- As diferenças de registro: relacionas às variedades linguísticas utilizadas em contextos diferentes. Alguns exemplos são: tratamento oficial, formal, neutral, informal etc.
- Os dialetos e sotaques: dizem respeito a marcadores linguísticos de classe social, origem regional, origem nacional, grupo profissional, entre outros.

As **competências pragmáticas** (CONSELHO DE EUROPA, 2001, p. 174-184) estão relacionadas aos conhecimentos “dos princípios de acordo com os quais as mensagens são: a) organizadas, estruturadas e adaptadas [...]; b) utilizadas para a realização de funções comunicativas [...]; c) sequenciadas de acordo com os esquemas interacionais e transacionais [...]” (CONSELHO DE EUROPA, 2001, p. 174). Os componentes desta competência são:

- A competência discursiva, que se refere à capacidade de organizar frases em sequência, para produzir discursos coerentes.
- A competência funcional, relativa ao uso do discurso falado e aos textos escritos para fins específicos de comunicação como, por exemplo: dar e pedir informações fatuais, exprimir e descobrir atitudes, persuadir, estabelecer relações sociais, estruturar o discurso, remediar a comunicação etc. Os fatores qualitativos que determinam o êxito funcional são: a fluência (capacidade de formular, prosseguir e sair de um impasse) e a precisão proposicional (capacidade de exprimir os pensamentos e proposições para torná-los claros).

Percebe-se que no QCER não só se descrevem minuciosamente as competências languageiras e as competências gerais nas quais se apoiam, como também, nessas últimas, se dá ênfase às competências de aprendizagem, competências estas que, nos documentos citados anteriormente, não eram abordadas ou se apresentavam de forma vaga.

O Quadro 4 a seguir mostra em que medida algumas das competências descritas nos documentos oficiais correspondem às apresentadas no Quadro Europeu Comum de Referência. Pelos motivos expostos acima, será considerada, para a análise, a classificação proposta pelo QECR (CONSELHO DE EUROPA, 2001) para a aprendizagem da LE, dado que um dos eixos de análise é compreender que dimensões de suas competências, não somente languageiras, mas também de aprendizagem, os aprendentes mais autoavaliam e autorregulam. Para identificar essas dimensões, serão classificados os componentes relativos à aprendizagem e ao domínio da LE.

Quadro 4: Competências abordadas nos documentos oficiais e no QECR

QECR	PCNEF	PCN+	OCNEM
Conhecimento declarativo	Conhecimento de mundo	—	—
Capacidades e competências de realização	Pluralidade cultural	Identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo momentos de tradição e de ruptura; Emitir juízo crítico sobre as manifestações culturais; Identificar-se como usuário e interlocutor de linguagens que estruturam uma identidade cultural própria; Identificar a motivação social dos produtos culturais na sua perspectiva sincrônica e diacrônica; Usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional; Contextualizar e comparar esse patrimônio, respeitando as visões de mundo nele implícitas	Desenvolvimento da competência (<i>inter</i>)cultural
Competência existencial	—	—	—
Competência de aprendizagem	Consciência linguística	Analisar metalinguisticamente as diversas linguagens	
Competência linguística	Conhecimento sistêmico	Competência gramatical	Componentes linguísticos
Competência sociolinguística	Variação linguística	Competência interativa; Analisar e interpretar no contexto de interlocução; Reconhecer recursos expressivos da linguagem; Usar as diferentes linguagens nos eixos de representação simbólica: expressão, comunicação e informação, nos três níveis de competência; Analisar as linguagens como geradora de acordos sociais e como fonte de legitimação desses acordos	Componentes sociolinguísticos
Competência pragmática	Conhecimento da organização textual	Competência textual; Ler e interpretar; Colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos	Componentes pragmáticos

2 METODOLOGIA

Neste capítulo é apresentada a metodologia da pesquisa, no qual são expostos os procedimentos metodológicos adotados, bem como o contexto em que está inscrita a pesquisa, os procedimentos de coleta dos dados e os procedimentos de análise desses dados.

2.1 Tipo de pesquisa

Para a realização da presente pesquisa, além da leitura de diversas obras das áreas da Linguística, do Ensino/Aprendizagem de Línguas, da Pedagogia, da Psicologia, entre outros, ressalta-se a leitura de documentos oficiais que orientam o ensino/aprendizagem da LE no ensino fundamental e médio. Entre esses documentos incluem-se os PCNEF (BRASIL, 1998), os PCNEM (BRASIL, 2000), os PCN+ (BRASIL, 2002) e as OCNEM (BRASIL, 2006), todos produzidos pelo Ministério da Educação brasileiro, mas também o já citado Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEQR), produzido pelo Conselho da Europa (2001), que propõe uma descrição daquilo que a aprendizagem de uma língua estrangeira exige. Com o intuito de oferecer uma base comum a todos os sistemas educacionais europeus, o QEQR estabelece níveis de competência que são adotados como referencial para os objetivos da aprendizagem de uma língua estrangeira nos mais diversos contextos educacionais.

Todas as leituras visaram convergir para o tema central: a avaliação formativa voltada para a autoavaliação e a autorregulação no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, de modo a construir a base conceitual do trabalho para sustentar a coleta e a análise dos dados.

A natureza da pesquisa é qualitativa e o tipo de pesquisa escolhido em nossa investigação foi a pesquisa-ação, que caracterizamos aqui brevemente, com base em Ghedin e Franco (2008).

Diversas interpretações foram feitas em torno da pesquisa-ação, numa perspectiva tanto teórica quanto experimental. Porém, ressaltaremos aqui características comuns às diferentes concepções e práticas incluídas nessa categoria.

A pesquisa-ação no âmbito das ciências sociais deve-se, sobretudo, aos trabalhos do psicólogo Kurt Lewin nos Estados Unidos que cunhou o termo ao usar essa metodologia para trabalhar com desenvolvimento comunitário, nos anos 40. Na década de 60, foi adotada pela sociologia e acabou se espalhando por diversos campos de aplicação.

Embora a pesquisa-ação tratasse desde o início do âmbito educativo, foi no final dos anos de 1970 e no início dos anos de 1980 que ela se afirmou como um recurso da pesquisa em Educação. Nesse âmbito, o docente-pesquisador procura compreender o problema, adotando assim uma posição exploratória e procurando interpretar o que acontece a partir do seu próprio ponto de vista e do ponto de vista dos alunos-participantes da pesquisa. Segundo Guedes (2000, p. 97), o docente-pesquisador expõe os alunos a novos procedimentos e os “resultados [...] têm em muito favorecido ou indicado o caminho para o melhor desenvolvimento da Educação”.

Uma das características principais da pesquisa-ação na Educação, de acordo com Ghedin e Franco (2008, p. 238), refere-se “à flexibilidade metodológica, o que implica um rigor científico vinculado mais à coerência epistemológica em processo do que ao cumprimento de um ritual de ações sucessivas”. Além do mais, esse tipo de pesquisa suscita nos sujeitos envolvimento, participação, compromisso e produção de saberes. Alguns dos momentos a serem priorizados na pesquisa-ação podem ser resumidos como “construção da dinâmica do coletivo; ressignificação das espirais cíclicas; produção de conhecimento e socialização dos saberes [...]” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 239).

A sucinta descrição da pesquisa-ação realizada acima salienta algumas das características da escolha dessa modalidade de pesquisa para o presente trabalho:

- Pesquisa *in loco*: consiste na pesquisa realizada no ambiente natural, o qual é fonte direta dos dados.

Esta pesquisa baseou-se em um contato direto da pesquisadora (professora da turma) com o ambiente (a sala de aula) e a situação (o ensino/aprendizagem de E/LE) a serem pesquisados.

- Construção da dinâmica do coletivo: trata-se do engajamento entre todos os sujeitos da pesquisa numa ação coletiva.

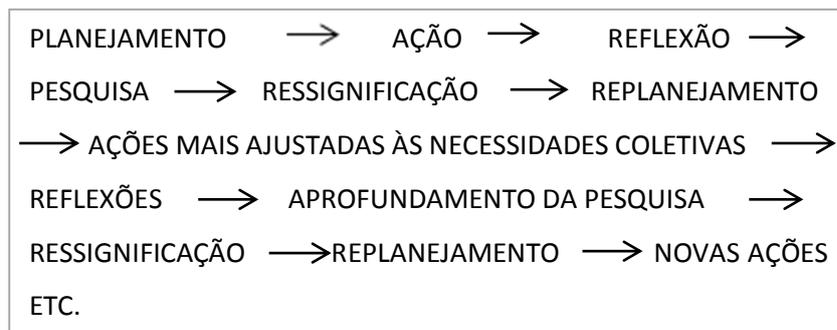
O fato de a pesquisadora ser também professora dos alunos que participaram da pesquisa ocasionou uma relação mais “próxima” entre os participantes.

- Ressignificação das espirais cíclicas: refere-se aos processos de planificação, de ação e de avaliação dos resultados da ação. Segundo Lewin (1946), as espirais cíclicas compreendem três fases:

- 1) Planejamento;
- 2) Tomada de decisão;
- 3) Encontro de fatos sobre os resultados da ação.

Esse encontro de fatos (*fact-finding*) será incorporado como fato novo na fase seguinte de retomada do planejamento. O exercício contínuo das espirais cíclicas é representado por Ghedin e Franco (2008), como mostra a Figura 2:

Figura 2: Etapas das espirais cíclicas



Fonte: Adaptado de Ghedin; Franco, 2008, p. 243.

Desse modo, as espirais permitem retornar à experiência vivida, reinterpretar o já compreendido, revisar o realizado e rever perspectivas. Ghedin e Franco (2008, p. 243) acrescentam que a pesquisa-ação garante “uma avaliação formativa do processo e a objetivação das conquistas em grupo. É um processo eminentemente pedagógico, coletivo e compartilhado”.

Essa característica é congruente com a proposta do próprio objeto desta pesquisa, a avaliação formativa, a qual, como foi mencionado no primeiro capítulo, se apoia numa constante reflexão de todos os envolvidos sobre o processo de ensinar e/ou aprender.

- Produção de conhecimento e socialização dos saberes: conforme Pimenta (1999 apud GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 21), o conhecimento implica “o trabalho com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as”. Esse conhecimento articulado em ações pertinentes, tendo em vista a transformação dos fenômenos, passa a ser considerado um saber.

A presente pesquisa alinha-se a essa característica, na medida em que foram coletados dados, os quais foram devidamente registrados e analisados para uma reflexão como caminho para a construção de saberes. Ainda, assumiu-se uma estratégia de transformação por meio de uma intervenção no processo de ensino/aprendizagem, tanto da professora-pesquisadora quanto dos alunos participantes da pesquisa.

Portanto, a escolha da pesquisa-ação foi adequada na medida em que se pretendia: a) experimentar processos de avaliação formativa voltados para a autoavaliação e

autorregulação, cujas características associam-se às etapas das espirais cíclicas da própria pesquisa-ação; b) realizar a pesquisa numa turma da Licenciatura em Letras Espanhol, isto é, em um ambiente natural; c) engajar todos os participantes da pesquisa, visto que a pesquisadora é também professora da turma, construindo a dinâmica do coletivo e; d) coletar, registrar e analisar dados visando-se a reflexão e conseqüente transformação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de LE.

2.2 Contexto da pesquisa-ação

Esta pesquisa-ação foi realizada na Universidade Federal do Pará – *Campus* de Castanhal, na Faculdade de Letras, no curso de Licenciatura em Língua Espanhola, no segundo período letivo de 2013, na disciplina Língua Espanhola III, que é oferecida no terceiro semestre do curso, com a Turma 2012 do turno matutino.

A Licenciatura em Língua Espanhola nessa faculdade foi criada em 2009 como extensão do mesmo curso de Belém. No ano de 2012, o curso foi desvinculado do curso de Belém e foi elaborado um Projeto Político Pedagógico (PPP) próprio.

A escolha da disciplina teve como critério ser aquela que mais se aproxima, das diversas disciplinas do currículo da licenciatura, à disciplina que o aluno futuramente ministrará como professor na escola básica. Pois, nas escolas se oferta a disciplina Língua Espanhola ou Espanhol, cujo objetivo é que os alunos desenvolvam competências e habilidades que coincidem com as da disciplina de mesmo nome oferecida nessa graduação, embora no curso de formação de professores, o aluno deva ter consciência que não está aprendendo somente para comunicar-se mas também para ensinar a língua estrangeira.

Acreditamos que essa coincidência permita ao futuro professor vivenciar como aprendente, de certa maneira, aquilo que seu próprio aluno poderá vivenciar na escola básica, e assim identificar-se com ele e com seu processo de aprendizagem.

2.2.1 Participantes da pesquisa

A Turma 2012 era composta por 16 discentes, sendo 3 alunos e 13 alunas, com faixa etária entre os 19 e 32 anos. A maioria dos alunos mora no município de Castanhal, localizado no leste do Pará, a aproximadamente 70 km de Belém. Alguns dos estudantes residem em municípios próximos a Castanhal, como Igarapé-Açu, Inhangapi, Santa Izabel, entre outros.

A professora da turma – autora dessa pesquisa – é Licenciada em Letras com dupla habilitação (Português-Espanhol). Possui 12 anos de experiência na docência. Ministrou aulas de Língua Espanhola em Escolas de Idiomas e em Escolas de Ensino Fundamental e Médio. Na época em que a pesquisa foi realizada, havia 2 anos e 6 meses que exercia a docência em nível superior.

Para a análise dos numerosos dados obtidos ao longo da experiência, foram selecionados três dos 16 alunos que participaram da pesquisa-ação. Os critérios para a escolha desses alunos foram os seguintes: terem realizado todas as atividades propostas que seriam incorporadas à coleta de dados e serem representativos, segundo avaliação da professora, de três grupos de alunos:

- aqueles que conseguiram melhorar significativamente a comunicação na LE ao longo do semestre;
- aqueles que conseguiram de forma pouco satisfatória melhorar a comunicação na LE;
- aqueles que não obtiveram melhoria na comunicação na LE.

No Quadro 5, são apresentadas as características de cada participante escolhido, designado aqui por um nome fictício.

Quadro 5: Características dos participantes

	Idade	Tempo de aprendizagem da LE	Categoria em relação ao progresso na LE
Maria	18	1 ano	Satisfatório
Júlia	32	1 ano	Pouco satisfatório
João	18	1 ano	Insatisfatório

2.2.2 A disciplina Língua Espanhola III

A disciplina Língua Espanhola III tem uma carga horária de 136 horas semestrais ou 8 horas semanais. Essa carga horária semanal se distribui frequentemente em dois dias por semana, com 4 horas cada. Porém, devido a um ajuste no calendário acadêmico da instituição, a disciplina, naquele semestre, foi organizada de forma blocada, isto é, foi ministrada durante um período de 34 dias letivos (aproximadamente seis semanas), de segunda-feira a sábado, no turno matutino, durante 4 horas diárias.

Para poder cursar esta disciplina é pré-requisito que o aluno tenha sido aprovado em Língua Espanhola II, a qual é ofertada no segundo semestre do curso. Conforme a ementa da disciplina Língua Espanhola III do PPP de Letras do Curso de Licenciatura em Língua Espanhola (UFPA, 2012) pretende-se que o aluno desenvolva a competência comunicativo-interacional em língua espanhola, tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita (compreensão e produção).

Quanto à avaliação na disciplina, o PPP, em seu subcapítulo 8.1, orienta para que a verificação do aprendizado seja feita por meio de atividade curricular, “a qual deverá contar com três avaliações, sendo uma delas obrigatoriamente escrita, individual, realizada em sala de aula e as demais ficando a critério do docente responsável, que poderá diversificar os procedimentos apontados” (UFPA, 2012, p. 42).

O livro didático utilizado na disciplina é o *Español en Marcha 3*, dos autores Francisca Castro Viúdez, Ignacio Rodero Díez e Carmen Sardinero Franco, editado na Espanha, pela editora SBS. O conjunto pedagógico compreende o livro do aluno, o livro do professor, o livro de exercícios e o CD áudio. O livro é organizado em 12 unidades, que são subdivididas em cinco sessões de duas páginas cada uma, identificadas pelas letras A, B, C, D e E. Por questões de tempo e metodologia, foram trabalhadas durante a disciplina 10 unidades do livro.

Como está exposto no livro, as três primeiras sessões de cada unidade apresentam os conteúdos linguísticos e comunicativos. A sessão D é organizada em duas partes: uma destinada a trabalhar a expressão escrita, a outra destinada a desenvolver a competência sociocultural e intercultural. Por último, a sessão E intitulada “Autoavaliação”, tem como objetivo recapitular e consolidar os objetivos da unidade.

A coleção – que compreende quatro volumes – abrange, de acordo com os autores, os conteúdos que correspondem aos níveis A1, A2, B1 e B2 do QECR (CONSELHO DE EUROPA, 2001), o que significa que o livro 3 pretende levar os aprendentes ao nível B1¹⁰.

Todavia, faz-se relevante esclarecer que, apesar da referência explícita dos autores do manual ao QECR, o que deixa implícita a ideia que esse conjunto pedagógico pauta-se em uma concepção de aprendizagem cognitivista/construtivista e em uma abordagem de ensino/aprendizagem da língua na perspectiva comunicativo-acional, muitas das atividades propostas seguem um modelo do tipo estímulo-resposta-reforço, isto é, um modelo

¹⁰ O nível B1 corresponde ao utilizador da língua que é independente. Dessa forma, o aluno deve ser capaz de compreender uma linguagem standardizada, produzir textos simples e coerentes, descrever experiências, entre outros.

behaviorista. No que diz respeito à língua, propõe-se uma abordagem mais gramatical do que comunicativa, pois se dá demasiada relevância à aprendizagem de recursos linguísticos isolados de seus contextos de uso, por meio da repetição.

Com relação à última sessão “Autoavaliação”, percebe-se que na realidade se trata de uma espécie de teste que recapitula o conteúdo abordado na unidade, pois traz somente exercícios para serem respondidos.

2.3 Procedimentos de coleta dos dados

Como professora da disciplina, elaborei o plano de curso seguindo, em princípio, a ementa proposta no PPP do curso e o livro didático. Ao longo do processo, houve espaço para as modificações necessárias do plano, de acordo com o contexto, o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, o tempo, entre outros fatores.

Para favorecer a regulação das aprendizagens e o desenvolvimento satisfatório das competências languageiras, elaborei diversos instrumentos que, na maioria dos casos, consistiam em atividades integradas ao trabalho da disciplina, e propus, durante o processo de ensino/aprendizagem, situações de autoavaliação, coavaliação e avaliação mútua, dando mais ênfase à autoavaliação.

A seguir, serão descritos os instrumentos, as técnicas e os objetivos de cada uma das situações avaliativas propostas na intervenção do processo de ensino/aprendizagem de língua espanhola.

2.3.1 Descrição da intervenção

Ao longo do processo de ensino/aprendizagem, os alunos realizaram diferentes tarefas e atividades utilizando instrumentos diversos que tinham como objetivo a comunicação na LE e/ou a reflexão sobre a aprendizagem dessa língua, isto é, atividades que visavam ao plano do uso da língua e ao plano da aprendizagem, respectivamente.

O Quadro 6 abaixo apresenta, na ordem cronológica de seu desenvolvimento, as atividades pedagógicas que propiciaram coleta de dados, portanto, as atividades que constituíram instrumentos de pesquisa. São especificados para cada uma das atividades: a unidade do programa em que se inscreveu, isto é, o contexto em que se deu; o objetivo da unidade; e o(s) objetivo(s) da própria atividade.

Quadro 6: Atividades que constituíram instrumentos de pesquisa

Unidade do programa	Objetivo(s) de aprendizagem da unidade do livro	Atividade(s) desenvolvida(s)		Objetivo(s) visado(s) pela atividade
1	Falar de ações rotineiras e ações ou eventos do passado. Apresentar-se, argumentar, justificar.	Candidatar-se a uma bolsa de estudos.	Ler uma notícia.	Familiarizar-se com o léxico do tema abordado e interpretar o texto.
			Escrever um e-mail.	Apresentar-se, descrever as atividades acadêmicas de que participa, falar sobre seu percurso escolar antes da universidade e justificar sua candidatura.
			Participar de uma entrevista.	Falar sobre si mesmo, seus gostos, seus interesses e seus objetivos, no que diz respeito ao mundo acadêmico e profissional.
		Candidatar-se a uma bolsa de estudos.	Participar de uma coavaliação.	Autoavaliar sua participação na realização das diferentes atividades propostas para candidatar-se a uma bolsa de estudo.
2	Descrever ações ou eventos do passado, falar sobre o presente e fazer planos para o futuro.	Elaborar, interpretar e autoavaliar um diálogo.		Escrever e interpretar oralmente um diálogo. Autoavaliar o desenvolvimento e a apresentação do diálogo.
3	Falar sobre outras pessoas. Reconhecer as diversas informações relacionadas aos dados pessoais.	Elaborar um roteiro de autoavaliação em que se descreva o processo de preenchimento de um [R].		Descrever as facilidades e/ou dificuldades para identificar os dados pessoais de outra pessoa e preencher um formulário para assinar uma revista.
6	Opinar, comparar, falar das obrigações, apresentar soluções.	Escrever um diário de aprendizagem [DA].		Descrever sua atitude frente às atividades. Falar das facilidades/obstáculos na execução das atividades.
7	Situar ações ou eventos no tempo, falar de desejos ou condições.			

- **Candidatar-se a uma bolsa de estudos**

No segundo dia de aula, foi anunciado aos alunos que eles teriam a oportunidade de participar da seleção para uma bolsa de estudo no exterior. Embora se constituindo como simulação, a atividade colocava os aprendentes em uma situação semelhante a situações reais, em que a linguagem é usada em suas modalidades oral e escrita, de compreensão, produção e interação, para alcançar um fim não meramente linguageiro: no caso, conseguir uma bolsa de estudo. De fato, frequentemente, o processo inclui a leitura de um edital, a produção de um texto escrito pelo aluno (CV, carta de intenção) e a realização de uma entrevista. Estes últimos na LE.

A tarefa era constituída de três etapas: a primeira visava à compreensão de texto e à familiarização com o tema sugerido: bolsas de estudos; a segunda tinha como propósito a produção textual e a terceira etapa objetivava a compreensão e produção oral como também a interação.

Na primeira etapa os alunos precisavam fazer a leitura de um texto que descrevia os tipos de bolsas de estudo outorgadas por uma universidade estrangeira; na segunda, eles tinham que escrever um e-mail à coordenação de seleção para se apresentar, falar sobre sua vida escolar e acadêmica e dizer quais os benefícios de uma bolsa no estrangeiro; na terceira etapa, os alunos eram induzidos a falar de seu curso, argumentar a respeito do interesse da bolsa e explicar as vantagens de estudar em um país de língua espanhola.

Na atividade de compreensão escrita o aluno precisava responder a dez perguntas relacionadas à notícia intitulada “Becas ofrecidas en la Universidad Nacional de Rosario”¹¹ escolhida e adaptada do jornal argentino *Página 12*. As perguntas visavam avaliar habilidades como identificação de informação explícita ou implícita e de reconhecimento lexical.

O objetivo da produção de texto escrito, como foi exposto acima, era que o aluno escrevesse um e-mail para a coordenação de uma universidade que oferecia uma bolsa de estudos. Os critérios considerados para a avaliação do e-mail foram a ortografia e o vocabulário; a adequação textual e contextual; a conexão e a pontuação; o sentido e a organização das ideias; a estrutura composicional do texto.

A última atividade da tarefa visava à compreensão, expressão e interação oral. O propósito era que o aluno participasse de uma entrevista, na qual ele desempenharia o papel de estudante interessado na bolsa e a professora o de entrevistadora. Os critérios avaliativos eram relacionados à postura do corpo e ao contato visual; à clareza na pronúncia e no modo

¹¹ Bolsas ofrecidas na Universidad Nacional de Rosario

de se expressar em geral; à compreensão daquilo que era dito pela entrevistadora – professora-pesquisadora – e à coerência ao responder.

Após a realização de todas as etapas, foi desenvolvida uma atividade de coavaliação, a qual está registrada no diário de campo da professora do dia 26/4. A professora-pesquisadora reuniu-se com cada um dos alunos para avaliarem juntos o desenvolvimento das atividades descritas anteriormente. Esta atividade era formativa na medida em que pretendia induzir os alunos a uma reflexão tanto sobre o objeto de estudo (a língua) quanto sobre a aprendizagem desse objeto de estudo (como aprender melhor a LE). A coavaliação caracteriza-se por permitir que o professor e os aprendentes possam dialogar e chegar a um entendimento mútuo, bem como discutir, em conjunto, os sucessos, os obstáculos e as estratégias de resolução de problemas, entre outros.

- **Elaborar, interpretar e autoavaliar um diálogo**

O aluno devia elaborar com um colega um diálogo no qual falavam de ações ou eventos passados, seguindo alguns comandos dados pela professora, a partir do trabalhado na unidade 1 do livro: deviam contextualizar o diálogo (na praça / dois amigos se encontram etc.), referir-se a uma ação ou evento passado e perguntar e/ou responder há quanto tempo se realizava alguma atividade. Após a elaboração do diálogo, os alunos tiveram que interpretá-lo oralmente sem consultar sua preparação escrita.

Uma vez finalizada a apresentação do diálogo, cada aluno teve que autoavaliar seu desempenho no processo de elaboração do diálogo e na sua interpretação. A atividade autoavaliativa é formativa por favorecer o processo de metacognição, isto é, o processo mental interno através do qual os alunos têm a oportunidade de tomar consciência dos diferentes aspectos e momentos da atividade cognitiva. Por se tratar de um processo consciente de reflexão contribui para a autorregulação da aprendizagem. Este tipo de atividade foi realizado várias vezes ao longo do processo de ensino/aprendizagem, mas será analisada apenas a primeira delas, por fornecer dados sobre a competência do aprendente para autoavaliar-se e autorregular-se antes dele vivenciar o processo de avaliação formativa.

A autoavaliação do aluno foi registrada no diário de campo da professora-pesquisadora do dia 24/4.

- **Elaborar um roteiro de autoavaliação em que se descreva o processo de preenchimento de um formulário [R]**

Dentro dos objetivos propostos na unidade 3 do livro didático, o aluno devia preencher um formulário para assinar uma revista, com os dados pessoais de outra pessoa. O intuito era que o aluno fosse capaz de identificar os dados pessoais que se pediam no formulário, relacioná-los com os dados pessoais fornecidos pela atividade e assim preencher o formulário adequadamente.

Após a realização dessa atividade, o aluno escreveu uma reflexão sobre o modo como tinha procedido, seguindo um roteiro proposto pela professora. O roteiro permitia que os aprendentes autoavaliassem as competências gerais e linguageiras que dominavam ou tinham que desenvolver, o(s) objetivo(s) da atividade, as dificuldades e facilidades encontradas no desenvolvimento da atividade, as estratégias utilizadas e/ou que deveriam utilizar, entre outros.

- **Escrever um diário de aprendizagem [DA]**

Durante cinco dias (de segunda-feira a sexta-feira) os alunos elaboraram, em casa, um diário em espanhol, no qual expuseram seu parecer sobre as diversas atividades realizadas para melhorar a aprendizagem da língua fora do horário da aula, como as tarefas para casa e outras atividades escolhidas por eles. A elaboração do diário dizia respeito às tarefas realizadas para as unidades 6 e 7 do livro.

O objetivo era que os alunos percebessem, por meio do registro das ações praticadas, em que concepções e ideias se apoiavam para realizar as diversas tarefas e/ou atividades e em que medida eles autorregulavam suas aprendizagens. Esta proposta de atividade é formativa porque os aprendentes têm a chance de objetivar suas experiências de aprendizagem, de anotar as estratégias que estão adotando para desenvolver as diversas atividades, de expor suas reflexões, ou seja, trata-se de uma atividade que também favorece a metacognição por parte dos alunos.

2.3.2 Descrição do *corpus*

O *corpus* selecionado para esta pesquisa é constituído pelos dados oriundos das atividades realizadas pelos três alunos da turma, identificados como Maria, Júlia e João, já apresentados na seção 2.2.1.

As atividades dos alunos consideradas como fontes de dados para a composição do *corpus* foram as seguintes:

- O roteiro de autoavaliação [R] (Anexos 1, 2 e 3); e
- O diário de aprendizagem [DA] (Anexos 4, 5 e 6).

Essas atividades foram selecionadas por fornecerem dados relevantes que permitem identificar nos comentários feitos pelos aprendentes evidências de procedimentos autoavaliativos e autorregulatórios, bem como as competências que se enquadram nesses procedimentos.

O instrumento da professora que está incluído no *corpus* é:

- O diário de campo com os registros dos comentários dos aprendentes e das observações da professora-pesquisadora [DC];

O diário de campo da professora foi escolhido por proporcionar dados relacionados às múltiplas observações realizadas ao longo das sequências de ensino e nas interações com os alunos individualmente, as quais também oferecem provas de procedimentos autoavaliativos e autorregulatórios por parte dos alunos.

Além dos instrumentos incluídos no *corpus*, foram utilizados também para a análise os mapas conceituais e as planilhas elaborados pela professora-pesquisadora.

2.4 Procedimentos de análise dos dados

Como vimos na seção acima, os dados que nos interessavam eram aqueles que nos permitiam reconhecer e qualificar as atividades de autoavaliação ou de autorregulação efetivamente realizadas ou apenas planejadas pelos alunos. A natureza dos procedimentos (autoavaliação e autorregulação) utilizados pelos alunos em sua aprendizagem e uso da língua constituiu, portanto, o *primeiro eixo de análise dos dados*.

Além disso, achamos pertinente entender em que dimensão de suas competências os sujeitos mais procediam à autoavaliação e à autorregulação, o que constituiu nosso *segundo eixo de análise*. Com o intuito de classificar essas diferentes dimensões ou componentes das competências necessárias à aprendizagem e ao uso proficiente de uma língua estrangeira, lançamos mão da descrição das competências propostas no QECR (CONSELHO DE EUROPA, 2001). Como apresentado na seção 1.3 deste trabalho, as competências de usuário/aprendente de uma língua dividem-se em competências gerais (a saber,

conhecimentos declarativos; capacidades e competências de realização; competência existencial e; competências de aprendizagem) e em competências comunicativo-lingueiras (a saber, competências linguísticas, competências sociolinguísticas e competências pragmáticas).

Com base nesses dois eixos, construímos um quadro (ver Quadro 7 a seguir) no qual pudéssemos tabular os dados, enquadrados segundo sua natureza.

Quadro 7: Eixos de análise dos dados

		AUTOAVALIAÇÃO	AUTORREGULAÇÃO DO PLANEJADO	AUTORREGULAÇÃO REALIZADA
COMPETÊNCIAS GERAIS	CONHECIMENTO DECLARATIVO			
	CAPACIDADES E COMPETÊNCIAS DE REALIZAÇÃO			
	COMPETÊNCIA EXISTENCIAL			
	COMPETÊNCIAS DE APRENDIZAGEM			
COMPETÊNCIAS LINGUEIRAS	COMPETÊNCIAS LINGÜÍSTICAS			
	COMPETÊNCIAS SOCIOLINGÜÍSTICA			
	COMPETÊNCIAS PRAGMÁTICAS			

A seleção dos dados foi realizada por meio das seguintes etapas:

- Análise de todas as atividades que compõem o *corpus*;
- Identificação dos trechos em que era feita menção a atividades de autoavaliação, de planejamento da autorregulação ou de efetiva autorregulação;
- Reconhecimento, nos trechos selecionados, daquilo que era objeto dessas atividades de autoavaliação, planejamento da autorregulação ou efetiva autorregulação, de modo

a identificar em que componente das competências gerais ou das competências comunicativo-linguísticas essas atividades incidiam;

- Classificação dos trechos no quadro para obter uma visão de conjunto.

Foi confeccionado um quadro para cada aluno, os quais se encontram nos Apêndice 1, 2 e 3. Para cada dado inserido nos quadros, é informado, entre colchetes, de que documento é oriundo. No capítulo 3, em que será feita a análise dos dados, serão montados quadros sintetizando os dados assim obtidos.

3 ANÁLISE DOS DADOS

A partir dos eixos de análise explicitados no capítulo anterior, serão identificados, nos dados, as competências que os alunos autoavaliam; as competências que eles autorregulam (as que planejam regular e as que efetivamente realizam); a maneira como essa autoavaliação e autorregulação impactam nas suas competências linguageiras e de aprendizagem; e as atividades didáticas que propiciam a autoavaliação e autorregulação das competências linguageiras e das competências de aprendizagem.

3.1 Competências autoavaliadas

Ao sistematizarmos os dados coletados ao longo das aulas e das atividades desenvolvidas pelos participantes da pesquisa, procuramos, em primeiro lugar, observar como estes lidavam com processos autoavaliativos e, mais especificamente, o que era objeto de sua autoavaliação. Interessava-nos saber o que chama a sua atenção, quando estão avaliando seu desempenho, pois acreditamos que os objetos de avaliação que eles mencionam são aqueles que eles acreditam serem mais importantes em sua aprendizagem e, portanto, são aqueles que mais requerem sua atenção e seus esforços no estudo da língua. Esses objetos localizam-se entre os dados da primeira linha dos quadros que se encontram nos Apêndices 1, 2 e 3.

Observando essas linhas, nota-se que a maioria dos comentários avaliativos feitos pelos alunos diz respeito a suas competências linguageiras mais que às competências gerais. Entre as competências comunicativas, nas quais se incluem as competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas (ver seção 1.3), os alunos autoavaliaram mais a primeira. Os componentes linguísticos, na ordem dos mais aos menos avaliados, foram: o gramatical, o lexical, o fonológico, o ortográfico e o ortoépico, como mostra o Quadro 8 a seguir:

Quadro 8: Autoavaliação das competências linguísticas

	Competência gramatical	Competência lexical	Competência fonológica	Competência ortográfica	Competência ortoépica
Maria	<p>“Creo que el email no fue malo y en el texto [lectura] no tuve dificultad [...]”. [DC 26/4]¹²</p> <p>“Estuve dificultades para hacer las actividades que contienen verbos [...]”. [DA 6/5]</p> <p>“Continuo teniendo dificultades con la [...] escrita [...]” [DA 7/5]</p> <p>“[...] tengo [...] muchas dudas en cuando usar ‘en, el, en el, la, lo, para, por’ [...]”. [DA 8/5]</p>	<p>“Creo que el email no fue malo y en el texto [lectura] no tuve dificultad [...]”. [DC 26/4]</p> <p>“También estuve dudas sobre algunos significados de algunas palabras como ‘población’ y ‘provincia’”. [R]</p>	<p>“Tengo dificultad para pronunciar algunas palabras”. [Refere-se ao diálogo interpretado] [DC 24/4]</p> <p>“Tengo dificultad para pronunciar [...]”. [DC 26/4]</p> <p>“Continuo teniendo dificultades con la pronunciación [...]” [DA 7/5]</p>	<p>“Percibo que tengo muchos errores ortográficos [...]”. [DA 8/5]</p>	<p>_____</p>
Júlia	<p>“Me quedo algunas dudas sobre los SUPERLATIVOS”. [DA 7/5]</p> <p>“[...] las dudas sobre los comparativos y superlativos fueran superadas [...]”. [DA 9/5]</p>	<p>“Con palabras muy conocidas, no tuve ningún problema en rellenar la hoja de suscripción”. [R]</p> <p>“Las actividades fueran muy provechosas, donde conocí palabras y expresiones nuevas. [...] me quedo muchas dudas en apartado 6B, las diferencias de empleo en las expresiones son muy pequeñas” [DA 6/5]</p>	<p>“[...] no pronuncio bien algunas palabras. [...] entiendo o que usted habla y las músicas que escucho también.” [DC 26/4]</p> <p>“[...] soy terrible leyendo, es divertido”. [DA 6/5]</p>	<p>También tuve duda con el correo, pero creo que fue bien, algunos errores de ortografía, un poco [...]”. [DC 26/4]</p>	<p>“[...] soy terrible leyendo, es divertido”. [DA 6/5]</p> <p>“[...] mi lectura es una broma.”. [DA 9/5]</p>
João	<p>“[...] los verbos también son difícil”. [DC 24/4]</p> <p>“[...] me quedo dudas a respecto de las oraciones”. [DA 6/5]</p>	<p>“[Mejoraría] [...] el vocabulario. [...] Quiero decir más pero no tengo las palabras” [DC 24/4]</p> <p>“Entender la hoja de suscripción me pareció muy fácil [...]. Las palabras eran muy sencillas”. [R]</p>	<p>“[Mejoraría] la pronuncia”. [DC 24/4]</p> <p>“Auditiva no tengo problema, entiendo [...]. Algunas cosas no entiendo, pero pocas [...]”. [DC 26/4]</p>	<p>_____</p>	<p>_____</p>

O fato de as competências linguísticas serem avaliadas com mais frequência pode relacionar-se com a ênfase tradicionalmente dada, no ensino de LE, à gramática. Esta situação é relatada e criticada nos documentos oficiais abordados no capítulo 1, seção 1.3. Nos PCNEF (BRASIL, 1998, p. 24), em relação à abordagem adotada para o ensino de LE no Brasil, afirma-se que “A maioria das propostas situam-se na abordagem comunicativa de ensino de

¹² O comentário é identificado nessas colunas, pelo contexto em que se deu. Logo após, a aluna diz que procurou palavras no dicionário para realizar a atividade de leitura e que para melhorar a escrita deve estudar verbos.

línguas, mas os exercícios propostos, em geral, exploram pontos ou estruturas gramaticais descontextualizados”. Os PCNEM (BRASIL, 2000, p. 26), ao fazerem um estudo diacrônico do ensino de LE no Brasil, também relatam a mesma situação:

[...] as Línguas Estrangeiras na escola regular passaram a pautar-se, quase sempre, apenas no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita e, em geral, tudo isso de forma descontextualizada e desvinculada da realidade.

Por último, nas OCNEM (BRASIL, 2006, p. 89), reconhece-se que “[...] na educação básica [...] o objetivo lingüístico é lembrado com maior frequência”. Os três documentos concordam no modo como a LE é trabalhada no ensino fundamental e médio, dando-se prioridade às competências linguísticas, mais especificamente à competência gramatical, e é esse o modelo de aprendizagem que os alunos, em geral, trazem ao iniciarem seu estudo da LE na universidade.

Outra explicação pode ser dada a partir da abordagem do livro didático adotado no curso, que como foi esclarecido no capítulo anterior, apesar de os autores afirmarem, na introdução, que a abordagem segue as propostas do QECR, as unidades focam as competências linguísticas, principalmente as competências gramatical, lexical, fonológica e ortográfica. Os exercícios propostos, em sua maioria, são gramaticais: como preencher espaços conjugando verbos, relacionar palavras a seus significados, combinar frases para fazer uma frase nova utilizando algum tempo de verbo ou expressão, preencher textos com palavras que estão em quadros, entre outros.

Em todas as unidades do livro há um quadro cujo título é “Gramática”, no qual são apresentadas regras e estruturas gramaticais. Há, também, uma seção intitulada “Pronúncia e Ortografia”, em que são propostos exercícios para marcar a opção correta ou preencher com letras ou acentos as diversas palavras. Poucas vezes é apresentado um quadro com o título “Comunicação”, e quando há, o conteúdo se limita a listar expressões descontextualizadas para realizar alguma intenção comunicativa como dar e pedir conselhos, expressar opiniões etc. Ou seja, a abordagem do livro didático induz o aprendente a se focar especialmente nas competências linguísticas.

Tomando como exemplo a autoavaliação realizada pelos alunos a respeito de um diálogo que apresentaram em dupla, a qual foi registrada no diário de campo [DC 24/4], vê-se que os participantes fazem comentários em relação à pronúncia e, particularmente, João refere-se aos verbos. Vale destacar que, por um lado, essa foi a primeira autoavaliação de uma atividade oral, o que parece dar a entender que, para os alunos, o mais importante para falar uma LE é a pronúncia. Por outro lado, essa atividade deu-se no contexto da unidade 1 do

livro, no qual se faz uma revisão dos tempos de verbos em passado, inclusive é abordada, no quadro Gramática, a conjugação de dois tempos de verbos no pretérito. No diálogo, solicitava-se que os aprendentes falassem sobre o que tinham feito na véspera ou no fim de semana, daí, provavelmente, a preocupação de João com os verbos.

No diário de campo do mesmo dia, foi registrado que os comentários da maioria da turma se enquadram na mesma perspectiva dos três participantes:

DC 24/4
a maioria disse que sentiu dificuldade na pronúncia e que deveriam ler mais em voz alta e praticar. Eu tinha falado em outra ocasião sobre a necessidade de aproveitarem a universidade (intervalo) para fazê-lo. Nesse momento, um aluno disse que quando entra na sala fala 'Bom dia' [em português] e que no intervalo também fala em português. Esse mesmo aluno esclareceu que não só ler e estudar [é suficiente para melhorar a pronúncia], mas também escutar e repetir [...].

A sugestão dada pela professora para a prática da fala teve a intenção de fazer com que os alunos percebessem a importância de aprender a falar efetivamente falando, além de atentarem para o fato de que o desenvolvimento dessa habilidade não depende unicamente da pronúncia, mas também da interação, do contexto, entre outros.

Em relação à autoavaliação, registrada também no diário de campo [DC 26/4], os alunos avaliaram as atividades por eles realizadas para candidatarem-se a uma bolsa de estudo. Como exposto na seção 2.3.1, elas consistiam na redação de um e-mail dirigida à coordenação da universidade que oferecia a bolsa, na leitura de um texto que abordava o tema das bolsas de estudo em universidades e em uma entrevista com a coordenadora da universidade (a própria professora da turma) que oferecia as bolsas.

Observa-se que, na autoavaliação da elaboração do e-mail, os participantes referem-se às competências lexicais e ortográficas e, na da entrevista, à competência fonológica. Não se identifica, nessa autoavaliação, nenhuma menção às competências discursivas ou funcionais, sendo que, no caso do João e de outros alunos da turma, houve problemas no e-mail, pois muitos deles não usaram o vocativo, não organizaram adequadamente as informações, não colocaram informações relevantes relativas ao contexto do e-mail ou escreveram informações desnecessárias; não se despediram ou não assinaram. No caso de Maria, na entrevista, além de problemas na pronúncia, houve pausas longas e as perguntas foram respondidas de forma breve, monossilábicas.

Os objetos das autoavaliações a que os aprendentes fazem menção demonstram sua dificuldade em identificar outras competências na LE que não sejam as linguísticas. Uma das consequências que se pode prever é que essa apreciação da natureza da competência para se falar uma língua reflita, provavelmente, no modo como vão estudar a língua, dando estrita

atenção à dimensão linguística descontextualizada, como, por exemplo, na conjugação de verbos.

No que concerne ao roteiro de autoavaliação [R], que consistia nos aprendentes redigirem o processo de realização de um exercício do livro, os comentários destes três alunos e da maioria se enquadram na competência lexical, o que pode ser explicado por haver na atividade muita informação para preencher como dados pessoais, diversas formas de pagamento, dados bancários etc.

O diário de aprendizagem [DA] foi elaborado no contexto das unidades 6 e 7 do livro. Os quadros Comunicação apresentavam diversas expressões para falar de obrigação (é necessário que...), dar sugestões (você deveria...), opinar (acho que...) etc. E os quadros Gramática abordavam comparativos (mais + adjetivo + que), superlativos (importantíssimo), orações temporais (quando souber de...), orações condicionais (se você...) e os tempos de verbo no pretérito do subjuntivo (comprasse, falasse). Havia, também, uma série exaustiva de exercícios gramaticais para treinar esses assuntos: completar espaços com a conjugação de verbo adequada, preencher diálogos com expressões, completar espaços com os comparativos, entre muitas outras similares.

Esses contextos podem ser a causa da prevalência das competências gramatical e lexical nos comentários feitos pelos aprendentes e objetos de autoavaliação. A preocupação pela pronúncia deve-se possivelmente ao fato que, na atividade languageira de opinar e fazer sugestões, foi proposto que os alunos, em casa, gravassem uma mensagem em áudio destinada à presidente do país, na qual eles tinham que relatar problemas da sua cidade e deviam propor soluções. Vê-se, mais uma vez, que em uma atividade de produção oral a atenção está voltada somente para os aspectos fonológicos.

A respeito das outras competências languageiras, chama a atenção que nenhum dos alunos autoavaliou as competências sociolinguísticas, sendo que tanto no livro, quanto na sala de aula, eram propostas atividades que se davam em diversos contextos como o profissional, o de lazer ou o do cotidiano. E mesmo os aprendentes tendo dificuldade na hora de se dirigirem uns aos outros, pois quase sempre utilizavam o tratamento formal (usted) em vez do informal (tú/vos), provavelmente por analogia a “você”, não foi identificada nenhuma avaliação sobre formas de tratamento ou de saudações.

Outra questão muito presente na sala, relacionada às competências sociolinguísticas, eram os sotaques, visto que o livro é editado na Espanha e traz, tanto nos textos escritos quanto no áudio, a variante espanhola, especificamente, a de Madri. Eu, professora da turma, sou argentina, portanto utilizo a variante desse país, especificamente, a variante de Buenos

Aires. Além disso, durante o curso, houve atividades com textos e áudios de diversas regiões da América, ou seja, eles lidavam com sotaques e culturas diversas. Porém, não foi identificada na autoavaliação de Maria, Júlia e João nem dos outros alunos da turma nenhum comentário no tocante às competências sociolinguísticas. Esse possível desinteresse a respeito da competência sociolinguística leva a pressupor que a concepção de língua que os alunos têm, é a de um sistema linguístico alheio ao contexto em que se dá a comunicação.

Para concluir a análise dos dados relativos às competências languageiras, será abordada a autoavaliação da competência pragmática, a respeito da qual se identificam pouquíssimos comentários, como mostra o Quadro 9 a seguir:

Quadro 9: Autoavaliação das competências pragmáticas

	Competência discursiva	Competência funcional
Maria	“Estuve con algunas dificultades para organizar mis ideas en el texto [...]”. [DA 7/5]	“Esquecia lo que tenía que decir, me perdí”. [DC 24/4] “[...] aprendí como rellenar formularios”. [R] “Estuve con algunas dificultades para organizar mis ideas en el texto [...]. Continuo teniendo dificultades con la [...] escrita [...]”. [DA 7/5]
Júlia	“Muchas dudas [...] en como escribir los textos”. [DA 8/5]	“[...] tuve pausas para buscar las palabra [...]”. [DC 24/4] “Muchas dudas [...] en como escribir los textos”. [DA 8/5] “[...] el audio es mi mayor preocupación, no sé qué hablar [...]”. [DA 9/5]
João	—	“Aprendí a respecto de como expresar obligaciones impersonales, generales, de carácter personales, valoraciones y recomendaciones”. [D.A 8/5]

Percebe-se que na avaliação de João, assim como na de muitos outros alunos, não há referência alguma à competência discursiva, sendo que nas diversas atividades languageiras realizadas por eles, eram perceptíveis problemas na organização textual, na coesão e na coerência. As falas do João eram confusas e, no meio de uma explicação ou de uma narração, ele frequentemente perdia o foco. A falta de uma autoavaliação relativa à competência discursiva pode se explicar por duas razões: ou os aprendentes não têm consciência dessa ordem de questões (textuais, discursivas, funcionais) ou eles têm consciência, mas consideram que não faz parte do aprender a LE. Definitivamente, o que parece ser importante para os alunos, como demonstram os comentários deles, é aprender o linguístico.

No caso específico da competência discursiva¹³, vê-se que as alunas fazem alusão à produção de texto escrito. Isso pode ser consequência de uma atividade que consistia em que procurassem informação sobre algum problema ambiental do estado ou do município onde moram e escrevessem um texto explicando esse problema e opinando sobre o mesmo.

¹³ Vale lembrar que no QECR, a competência dita de discursiva envolve, a nosso ver, à competência textual.

Diferentemente das primeiras avaliações de produção escrita, registradas no diário de campo, nas quais se identificavam somente comentários sobre as competências linguísticas, no diário de aprendizagem, elaborado posteriormente, os comentários de muitos alunos passam a se estender, ainda que timidamente, às competências pragmáticas. Isso pode ser resultado de atividades formativas realizadas em sala como a elaboração de critérios avaliativos, a partir de conversas entre a professora e os aprendentes, nos quais se incluíam, além das competências linguísticas, no caso da escrita, ortografia, pontuação, vocabulário, também outras competências como organização textual, informação dada e informação nova, relevância etc.

Em relação à competência funcional, a autoavaliação registrada no diário de campo [DC 24/4] refere-se ao diálogo que os alunos apresentaram em dupla, falando do que tinham feito no dia anterior ou no final de semana. Aqui, observa-se que, em sua avaliação sobre a oralidade as alunas fazem referência à fluência, além da competência fonológica, que é a mais citada. No caso da autoavaliação realizada por Júlia e por alguns colegas no diário de aprendizagem, relativa à mensagem que tinham que gravar em áudio, percebe-se que além da competência fonológica, há comentários relativos à competência funcional.

Júlia
“[...] el audio es mi mayor preocupación, no sé qué hablar [...]” [DA 9/5]

Como foi exposto acima, esses comentários também podem ser consequência de atividades formativas, como a coavaliação ou a avaliação mútua em sala, para a qual, nesta última, os aprendentes, em duplas, deviam elaborar previamente os critérios que seriam avaliados nas apresentações orais e socializá-los com a turma. Nesses critérios, além da pronúncia, consideravam-se a fluência, a organização da informação etc. Possivelmente, ao serem levados a refletir sobre outros aspectos do que aqueles que fazem parte de sua concepção habitual de competência de uso de uma língua, os participantes passam a incorporar essas novas dimensões em suas avaliações e isso ocorre em pouco tempo, o que é alvissareiro.

Prosseguindo com a análise dos objetos nos quais incide a autoavaliação dos alunos, serão abordadas agora as competências gerais, constituídas, como vimos na seção 1.3, pelo conhecimento declarativo, pelas capacidades e competências de realização, pela competência existencial e pela competência de aprendizagem. O Quadro 10, a seguir, sistematiza os dados relativos a essas competências, enquanto objeto de autoavaliação pelos participantes da pesquisa.

Quadro 10: Autoavaliação das competências gerais

	Capacidades e competências de realização	Competência existencial	Competências de aprendizagem
Maria	“Nunca suscripto en ninguna revista, por eso estuve con un poco de dificultad”. [R]	“Creo que es la timidez, hablar en clase”. [DC 26/4] “Siento que estoy con menos ‘miedo’ de escribir”. [DA 8/5]	“He tenido varias dudas sobre la actividad [...]” [DA 6/5] “He sido mucho provechoso hacer el objetivos, pues se quedó más claro lo que era lo verdadero objetivo de los apartados”. [DA 8/5] “[...] pero ya puedo decir que las actividades fueran mucho provechosa”. [DA 10/5]
Júlia	“[...] he tenido a algunas revistas y hoy no tuve problema en solicitarlos, me parecieron sencillos los dados como de Elena”. [R]	“[...] no soy nerviosa, estaba tranquila”. [DC 24/4] “Nada no me gustó, todo es una forma de aprendizaje para podremos mejorar cada vez más”. [R] “[...] es maravilloso buscar respuestas para nuestra dudas y aprender mismo que le duele la cabeza”. [DA 7/5]	“He aprendido con todas las tareas que la profesora he pedido”. [R] “[...] he aprendido mucho estos días”. [DA 9/5]
João	“Nunca mi suscribir en un diario o revista”. [R]	“Estaba nervioso mas conseguí hablar el diálogo”. [DC 24/4] “Las dudas nos traen muchas veces inseguridad [...]”. [R]	“No tengo dudas en este trabajo [...]”. Las actividades realizadas hoy fueron muy provechosas [...]”. [DA 6/5] “Las actividades realizadas hoy no fueran muy provechosas”. [DA 7/5] “No tengo dudas [...]”. Las tareas realizadas hoy fueran muy provechosas”. [DA 8/5] “No tengo dudas [...]”. Las actividades realizadas hoy no fueran mucho provechosas [...] pero he entendido los asuntos muy bien”. [DA 9/5] “No tengo dudas. [...] No he tenido problema para resolver las tareas”. [DA 10/5]

Percebe-se, analisando o Quadro acima, que na autoavaliação das competências gerais, a maioria dos comentários enquadraram-se na competência de aprendizagem e que tais comentários foram realizados na atividade correspondente ao diário de aprendizagem. Esse tipo de atividade, pertencente ao gênero escolar, propicia a reflexão por parte do aluno sobre aquilo que está aprendendo, isto é, favorece o desenvolvimento da metacognição e contribui para o ato de aprender a aprender, pois os alunos têm a oportunidade de verbalizar o processo de aprendizagem e avaliá-lo para melhorá-lo.

Porém, nota-se que a maioria desses comentários feitos pelos três alunos – comentários similares aos de muitos outros aprendentes – são vagos, pois não especificam o que está sendo ou não problema na competência de aprendizagem. Os alunos não demonstram, nesses comentários, ter consciência de que aprender uma LE envolve muitos aspectos e que ter muitas dúvidas sobre certa atividade pode estar relacionado à dificuldade do que está sendo pedido para fazer, a como começar a atividade, ao conhecimento que se tem

sobre o assunto a ser abordado, a aspectos culturais ou sociais do que se propõe, a questões discursivas, linguísticas etc.

Acreditamos que se os alunos percebem todos esses componentes do aprender a LE, a possibilidade de autorregular-se adequadamente é maior. Sabemos que o fato dos aprendentes tomarem consciência e expressarem todos esses aspectos não significa necessariamente que irão autorregulá-los, daí a necessidade dos aprendentes planejarem atividades que favoreçam superar os obstáculos detectados e efetivamente realizá-las.

Somente no comentário de Maria, registrado no diário de aprendizagem, e de poucas colegas dela, identificam-se comentários mais pontuais, neste caso, uma avaliação positiva sobre o fato de ter elaborado os objetivos da tarefa.

Maria
“He sido mucho provechoso hacer el objetivos, pues se quedó más claro lo que era lo verdadero objetivo de los apartados”. [DA 8/5]

Vale esclarecer que a elaboração de objetivos em questão foi previamente proposta em sala, como uma atividade formativa, uma vez que, como se sugere na avaliação formativa com vistas à regulação, a tomada de consciência dos objetivos a serem atingidos por parte do aprendente – neste caso, dos objetivos comunicativos – favorece o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem adequadas para alcançá-los. No caso da nossa pesquisa-ação, essa atividade visava permitir aos aprendentes que entendessem as diversas dimensões envolvidas em objetivos como “expressar opinião sobre algum tema polêmico” ou “comparar situações, lugares ou pessoas”, para que percebessem que conjugar verbos ou aprender vocábulos novos não é suficiente para alcançar o objetivo em questão.

Quanto às capacidades e competências de realização, vê-se no Quadro 10 que foram os que menos comentários suscitaram na avaliação. Observa-se, também, que unicamente no roteiro de autoavaliação se faz alusão a essas capacidades. Isso, seguramente, se deve ao fato de que, na própria atividade, o aluno tinha que responder se já havia realizado alguma assinatura para uma revista ou diário, o que levou os aprendentes a abordarem as capacidades e competências de realização como fator facilitador ou não para a atividade de aprendizagem do espanhol.

Ainda segundo os dados do Quadro 10, são identificados comentários correspondentes à competência existencial. No diário de campo [DC 24/4] e [DC 26/4], os sujeitos fizeram esses comentários ao responderem sobre o porquê de terem avaliado positivamente ou negativamente as atividades. No caso do roteiro era proposto que o aprendente dissesse do que tinha gostado e do que não tinha gostado ao fazer a atividade. Por fim, no diário de

aprendizagem os alunos não foram induzidos a falarem sobre a sua personalidade, mas o fato de terem feito comentários em relação a essa característica pode haver sido motivado pelas conversas em sala, ao longo do curso, sobre o perfil de cada um como aprendente. Sabe-se que a aprendizagem de uma língua envolve diversos fatores emocionais e que a maioria dos autores, ao classificarem as estratégias de aprendizagem, incluem estratégias afetivas (ver as tipologias apresentadas por CYR, 1998).

Em síntese, através da análise dos comentários autoavaliativos realizados por Maria, Júlia e João, percebe-se que eles priorizam as competências comunicativas languageiras, com ênfase nas competências linguísticas. Isso coincide com os comentários feitos pela maioria dos aprendentes da turma. Vale esclarecer, que contrariamente à avaliação das competências gerais, a avaliação das competências comunicativas languageiras foi mais precisa.

3.2 Competências autorreguladas

Para analisar o que ocorria em relação às capacidades de autorregulação da aprendizagem pelos participantes da pesquisa, nos interessamos, primeiramente, pelos dados que indicavam que algum tipo de regulação estava sendo planejado por eles, isto é, que mostravam que, após terem se autoavaliado, os participantes identificavam aspectos que necessitavam ser regulados (ajustados, estudados, aprofundados, ampliados...). Em seguida, procuramos identificar quais atividades de autorregulação foram efetivamente realizadas por eles. O objetivo era identificar uma eventual relação entre esses dois tipos de dados (até que ponto o que havia sido planejado pelos alunos de fato foi realizado) e de observar, mais uma vez, o que as atividades de sala de aula os encorajavam a regular em sua aprendizagem e em suas atividades languageiras.

3.2.1 Planejamento da regulação

Aqui serão analisados os dados inseridos na segunda linha dos quadros (ver Apêndices 1, 2 e 3) que indicam aquilo que os alunos estavam planejando regular. Não surpreende constatar que a maioria das atividades planejadas enquadra-se, mais uma vez, nas competências comunicativas languageiras, como é apresentado no Quadro 11, a seguir:

Quadro 11: Atividades de regulação planejadas em relação às competências comunicativas linguageiras

	Competência linguísticas			Competência sociolinguística
	Competência fonológica	Competência gramatical	Competência lexical	Dialetos e sotaques
María	<p>“[Para mejorar la pronunciación] tengo que practicar” [DC 24/4]</p> <p>“Para la oralidad, tengo que pronunciar más, hablar más en español [...]”. [DC 26/4]</p> <p>“[...] creo que con más entrenamiento conseguiré mejorar [la pronunciación]” [DA 7/5]</p>	<p>“Para mejorar voy a leer más y estudiar los verbos [...]”. [DC 26/4]</p> <p>“[...] necesito estudiar más sobre verbos e investigar sobre lo mismo [...]”. [DA 6/5]</p>	<p>“Creo que debo hacer más investigación sobre algunas palabras para mejorar mi vocabulario y leer más para poner escribir mejor” [R]</p>	—
Júlia	<p>“Tengo que melhorar la pronuncia [...]”. [DC 24/4]</p> <p>“Puedo mejorar mi fala, trenando más [...]” [DC 26/4]</p>	<p>“Tengo que melhorar [...] los verbos, es confuso [...]”. [DC 24/4]</p> <p>“[...] debo mejorar mucho como: los conectivos [...]”. [R]</p>	<p>“También [tengo] que leer para aprender palabras y ser más fluente”. [DC 24/4]</p>	<p>“[...] debo mejorar mucho como: [...] diversidades lingüísticas”. [R]</p>
João	<p>“[Tengo que] Cantar para la pronuncia”. [DC 24/4]</p> <p>“Tengo que mejorar la habla, [...] para pronunciar mejor [...]. Leer en voz alta”. [DC 26/4]</p>	<p>“Para mejorar mi escrita tengo que aprender un poco más los verbos de español y sus conjugaciones, para esto tengo que leer algunos libros y identificar donde empleamos cada verbo [...]”. [R]</p>	<p>“Mucha lectura, leer ayuda con el vocabulario”. [DC 24/4]</p> <p>“Tengo que mejorar la habla, lendo más para aprender vocabulario [...]”. [DC 26/4]</p>	—

Conforme os dados que dizem respeito ao planejamento da regulação das competências comunicativas linguageiras que se encontram no Quadro acima, observa-se que as competências linguísticas foram as que mais suscitaram planejamento de atividades. Dos componentes destas competências, as atividades planejadas correspondem essencialmente às dimensões fonológica, gramatical e lexical. O planejamento de atividades autorregulatórias relacionadas a essas competências coincide com as competências previamente autoavaliadas, citadas na seção anterior. Por exemplo, na autoavaliação registrada no diário de campo [DC 24/4] e [DC 26/4] (Quadro 8), vê-se que em seu comentário os alunos atentam para a produção oral, especificamente para a pronúncia. Nas atividades planejadas para essa mesma competência, eles fazem menção também à pronúncia.

Isso indica que a tomada de consciência de alguma dificuldade na autoavaliação por parte do aluno, favorece à autorregulação, neste caso, o planejamento da regulação. Vale esclarecer que tal autorregulação, nas primeiras atividades formativas, foi induzida pela professora, pois quando os aprendentes falavam de alguma dificuldade ou algum êxito na tarefa, ela indagava: o que fará para melhorar? O que você acha que o favoreceu na atividade? Como melhoraria? Como fará para praticar? Etc.

Em relação à competência gramatical, observa-se que na autoavaliação registrada no diário de campo [DC 24/4] e [DC 26/4], os comentários dos três alunos, e de muitos dos colegas, dizem respeito aos verbos. Faz-se necessário lembrar que a avaliação do dia 24/4 se deu no contexto da unidade 1 do livro no qual se atribuía especial ênfase às conjugações de verbos no pretérito. No caso do João, na autoavaliação registrada no diário de campo (Quadro 8), ele comenta a dificuldade que tinha com os verbos.

João
“[...] los verbos también son difícil”. [DC 24/4]

Aqui, no roteiro de autoavaliação [R], ele planeja atividades para superar tal dificuldade, isto é, ele continua preocupado com essa questão, a necessidade de estudar os verbos.

João
“[...] tengo que aprender un poco más los verbos de español y sus conjugaciones, para esto tengo que leer algunos libros y identificar donde empleamos cada verbo [...]”. [R]

As dificuldades de João, tanto na fala quanto na escrita, não se limitavam à conjugação de verbos. Como já foi esclarecido, ele teve problemas de ordem textual, funcional e discursivo na redação do e-mail e nas explicações ou narrações orais. No entanto, João não planejou atividades de compreensão de textos (orais e escritos) nas quais identificasse o tema principal, a organização das informações no texto, a função desse texto, o contexto em que se dá, nem tampouco atividades de produção de texto, em que visasse trabalhar todos os aspectos mencionados.

No caso de Maria, o comentário realizado no diário de aprendizagem coincide com a unidade 6 do livro, no qual se trabalham os verbos no modo subjuntivo.

Maria
“[...] necesito estudiar más sobre verbos e investigar sobre lo mismo [...]”. [DA 6/5]

Percebe-se, de novo, como a abordagem do livro didático influencia diretamente na aprendizagem do aluno, visto que, por exemplo, no contexto da unidade 1 do livro, na elaboração do diálogo, além de os aprendentes terem que dominar os verbos no passado, também tinham necessidade de trabalhar com as relações temporais, os procedimentos narrativos, a interação, os turnos, o tipo de relação entre os envolvidos no diálogo, o contexto, entre outros. Mas como esses aspectos não são explicitamente abordados na unidade, os alunos não atentaram para as eventuais dificuldades que tenham em relação a eles.

No que concerne à competência lexical, os comentários registrados no diário de campo [DC 24/4] e [DC 26/4] feitos por Júlia e João referem-se ao estudo de vocabulário para melhorar a oralidade, uma preocupação identificada na autoavaliação (Quadro 8). Essa mesma inquietação foi detectada nos comentários de muitos outros alunos, que como Júlia e João, acreditam que o desenvolvimento da fluência na fala depende do vocabulário; a maioria também acredita que a maneira mais apropriada de aprender vocabulário para melhorar a fala é por meio da leitura. Tal crença pode ter sido suscitada pelas atividades do livro, as quais propõem a aprendizagem de vocabulário sempre relacionada a um texto. As atividades consistem em relacionar palavras e significados antes da leitura ou, após a leitura, em descobrir o significado das palavras por meio do contexto em que se encontram.

Para treinar a fluência na compreensão e produção oral, assistir a filmes, documentários, programas televisivos é uma boa estratégia, pois além do vocabulário, se tem a oportunidade de perceber outros aspectos relativos à comunicação como sotaques, relações sociais, comportamentos, interações etc. que podem auxiliar na fala. Porém, o livro não traz essas propostas. Os poucos comentários em relação a esse tipo de atividades, como o de assistir a filmes, foram apontados por alguns alunos em atividades posteriores, após termos conversado, em sala de aula, sobre estratégias que podem melhorar o uso da LE e após termos visionado um capítulo da minissérie intitulada “Tratame bien”, exibido no dia 30/4, no contexto da unidade 4 do livro que fala de reencontros.

Em relação às competências sociolinguísticas, percebe-se que há apenas um comentário que pode ser enquadrado nas atividades planejadas e que ele é muito vago, visto que indica mais o reconhecimento de um problema do que o planejamento de atividades concretas.

Júlia
“[...] debo mejorar mucho como: [...] diversidades lingüísticas”. [R]

O comentário feito por Júlia refere-se, como foi explicado anteriormente, à atividade de preencher dados para assinar a uma revista. Parece que o comentário sobre as diversidades linguísticas se deve ao fato de que nos dados fornecidos pelo livro há muita informação sobre o endereço, CEP, município, bairro etc. utilizados na Espanha, os quais são diferentes dos dados usados em português, o que indicaria que a aluna não atenta para a diversidade linguística em relação à língua espanhola e sim a uma comparação entre o espanhol e o português.

O fato de os aprendentes não considerarem a competência sociolinguística pode estar relacionado ao modo como o livro aborda essa competência, como já foi esclarecido. O material trazido pela professora aparece então como anedótico, acessório, enquanto o livro didático reveste-se de especial autoridade, ao que parece.

Quanto à competência pragmática, não foi verificado nenhum comentário referente ao planejamento de atividades para esta competência, o que continua indicando o predomínio da concepção segundo a qual para falar bem uma língua basta saber usar seu léxico, conjugar os verbos e pronunciar corretamente.

A seguir, no Quadro 12, são apresentados os dados extraídos da segunda linha dos Quadros 1, 2 e 3 que se encontram no Apêndice 1, 2 e 3:

Quadro 12: Atividades planejadas em relação a competências gerais

	Competência de aprendizagem	Competência existencial
Maria	<p>“[Para no perderme en el diálogo tengo que] trenar más antes y organizarlo mejor en el papel” [D.C 24/4]</p> <p>“[...] pretendo durante el resto del día hacer más [atividades]” [DA 6/5]</p> <p>“[...] voy a terminar mis actividades a mañana [...]”. [DA 10/5]</p>	—
Júlia	<p>“Puedo empezar haciendo lecturas y escribiendo más para mi desarrollo [...]”. [R]</p> <p>“[...] voy me profundizar más en otros libros [...]. Espero conseguir hacer todo el trabajo” [DA 6/5]</p> <p>“El audio grabaré mañana, intentaré enviarlo por e-mail, todavía tengo algunas dudas, creo que solucionaremos juntas en la clase”. [DA 10/5]</p>	<p>“Voy acostarme temprano para que mañana pueda levantarme mejor y hacer mis trabajos” [DA 8/5]</p>
João	<p>“Ahora falta enviar el áudio para la presidente Dilma Rouseff”. [DA 10/5]</p>	—

Em relação às competências gerais, a maioria das atividades planejadas enquadra-se, novamente, na competência de aprendizagem. Outra competência geral identificada nas atividades de planejamento foi a competência existencial.

Observa-se que, nas atividades de planejamento, os comentários sobre as capacidades de estudo são um pouco mais específicos do que na autoavaliação. No caso de Maria, na conversa registrada no diário de campo, ela especifica o que deve fazer de fato para evitar perder-se enquanto representa o diálogo com a colega. Ela aponta a necessidade de organizar melhor o texto e praticar antes de apresentá-lo.

Maria
<p>“[Para no perderme en el diálogo tengo que] trenar más antes y organizarlo mejor en el papel” [D.C 24/4]</p>

Vale lembrar que, anteriormente, Maria havia comentado que esquecia o que tinha que dizer durante o diálogo, comentário identificado como uma autoavaliação da competência pragmática (Quadro 9).

Maria
“Esquecia lo que tenía que decir, me perdí”. [DC 24/4]

Isso pode ter sido possível, porque, como já foi esclarecido, nessa atividade formativa, os aprendentes foram induzidos pela professora a pensarem em maneiras de solucionar as dificuldades identificadas por eles.

A maioria dos outros comentários que se enquadram nas competências de aprendizagem foram extraídos do diário de aprendizagem. Percebe-se, de novo, como as atividades formativas favorecem a autorregulação. O fato de terem realizado já outras atividades de tipo autoavaliativo, coavaliativo, de avaliação mútua e atividades autorregulatórias pode ter sido o estímulo para posteriormente realizarem essas atividades de modo mais autônomo. Os três alunos fazem comentários referentes ao que deveriam ter realizado, mas que, por algum motivo, não conseguiram. Por isso, eles se comprometem (e o registram) a realizá-lo em outra ocasião, e efetivamente o fizeram.

Maria
“[...] voy a terminar mis actividades a mañana [...]”. [DA 10/5]

Júlia
“El audio grabaré mañana, intentaré enviarlo por e-mail [...]”. [DA 10/5]

João
“Ahora falta enviar el áudio para la presidente Dilma Rousef”. [DA 10/5]

Outro exemplo desse perceptível aumento de autonomia é o caso de Júlia, que além de falar sobre atividades que não conseguiu realizar, também planeja fazer atividades que a auxiliem com a dificuldade que ela tinha comentado em relação às palavras e expressões novas e às diferenças de emprego das mesmas, comentário este extraído do diário de aprendizagem e que consta no Quadro 8. Assim, ela se propõe a pesquisar esse assunto em outros livros.

Júlia
“[...] me quedo muchas dudas en apartado 6B, las diferencias de empleo en las expresiones son muy pequeñas, voy me profundizar más en otros libros [...]”. [DA 6/5]

Como será constatado na próxima seção, Júlia efetivamente pesquisa sobre uso das expressões.

No entanto, conquistar autonomia nos estudos é um processo que está apenas iniciando para esses alunos. A proposta genérica de “fazer mais atividades” ainda está presente e pode significar tanto “fazer mais exercícios gramaticais” quanto “passar mais tempo interagindo com nativos ou lendo jornais na internet”, por exemplo. Entender que a progressão no uso da língua depende da regularidade nos estudos e das escolhas de cada aprendiz já é um bom começo para alunos que foram acostumados a considerar que, tendo feito os exercícios do livro didático, já estavam em dia com suas obrigações escolares, mas saber que tipo de atividades realizarem para alcançar os objetivos de aprendizagem não é sempre evidente para eles como veremos também observando que tipo de regulação efetuaram.

A respeito da competência existencial, a única participante que comentou sobre essa competência foi a Júlia, que relatou, desde o início do seu diário de aprendizagem do dia 8/5, que não tinha começado bem o dia e que, por isso, planejava atividades para o dia seguinte.

Júlia
“Voy acostarme temprano para que mañana pueda levantarme mejor y hacer mis trabajos” [DA 8/5]

Vê-se, dessa maneira, como ainda os alunos não percebem a importância do modo de estudar e do modo de ser para ter êxito na aprendizagem, apesar de já se ter comentado a relevância dessas competências em sala.

Por meio da análise dos dados concernentes às atividades planejadas, percebe-se que os comentários de Maria, Júlia e João, semelhantes aos da maioria da turma, enquadram-se nas competências comunicativas languageiras, sobretudo na competência linguística, como ocorrido na autoavaliação. Isso demonstra, mais uma vez, a especial preocupação dos aprendentes de LE em relação aos componentes gramaticais.

Tal circunstância coincide, como exposto na seção anterior, por um lado, com o fato de trabalhar uma abordagem no ensino básico que, frequentemente, visa à competência gramatical e, por outro, de compreender a avaliação (formativa) no ensino/aprendizagem de LE, em geral, como um dispositivo para (auto)avaliar as atividades languageiras. Dessa maneira, a influência dos anos de estudo no ensino básico e do livro didático, torna mais difícil uma mudança no ensino superior e em apenas um semestre, ou como aconteceu excepcionalmente nesta disciplina, seis semanas.

Quanto aos comentários que se enquadram nas competências gerais, do mesmo modo que na autoavaliação, a maioria dos dados refere-se às competências de aprendizagem. Outra coincidência entre os comentários identificados como autoavaliativos e identificados como

atividades planejadas é que a maioria foi extraída de atividades didáticas que propiciavam diretamente a reflexão metacognitiva, como o roteiro de autoavaliação e o diário de aprendizagem. A diferença entre ambos, os de caráter avaliativo e os de atividades planejadas é que estas últimas foram mais específicas. Isso indica a relevância de atividades em que os aprendentes podem refletir e verbalizar as experiências de aprendizagem.

3.2.2 Atividades efetivamente autorreguladas

Nesta seção, serão analisados os dados relativos à autorregulação que os participantes mencionam como tendo, de fato, sido realizada. Estas atividades correspondem aos dados da terceira linha dos quadros que se encontram nos Apêndices 1, 2 e 3 e que serão sistematizados no Quadro 13.

Quadro 13: Atividades efetivamente autorreguladas relacionadas às competências gerais

	Conhecimento declarativo	Competências de aprendizagem
Maria	“[...] hice una investigación sobre la organización Greenpeace y conseguí responder las preguntas de la actividad.” [DA 9/5]	“Estuve facilidad para rellenar la hoja de suscripción, leí todas las partes”. [R] “Hoy realicé algunas de las actividades que estaban en el guía [...] hice investigaciones en diccionario, por la internet y en otros libros. [...] Mi primero día de estudio fue así, de muchas investigaciones [...]”. [DA 6/5] “[...] seguí el guía de estudio [...]”. [DA 7/5] “Hoy seguí el guía de estudio, hice algunas de las actividades y logo después escribir la ficha de objetivos comunicativos [...]” [DA 8/5] “Hoy empecé mis estudios haciendo la actividad 5 [...], pero no seguí el guía. [...] elabore una guía de la unidad 7, propis en cada apartado una actividad a más. [...] oí canciones y repetir lo que cantante estaba cantando”. [DA 9/5] “Hoy seguí el guía de estudio, hice los objetivos comunicativos del guía que elaboré [...] .Algunas dudas se quedaran, otras conseguí solucionar con investigaciones, o sea fue una semana ardua de estudio”. [DA 10/5]
Júlia	—	“Bueno, en verdad empecé mis trabajos en el sábado mismo, [...]. Hoy continúe mis estudios por el guía. [...] por cuenta propia estoy haciendo lecturas variadas y gravando mi voz”. [DA 6/5] “No hice ninguna actividad extra, tampoco lecturas”. [DA 8/5] “[...] he trabajado mucho en mis dudas [...]”. [DC 9/5]
João	“[...] conocí un poco de la organización Greenpeace [...]”. [DA 6/5] “Conocí los dos países más ruidosos del mundo [...]. Conocí un de los mayores problemas de Pará que es la construcción de la compañía hidroeléctrica de Belo Monte [...]”. [DA 8/5]	“Me gusta Luis Miguel, canta claro. Yo canto también”. [para melhorar a fala] [DC 24/4] “En el email tuve más dificultad, pero creo que fue aceptable, seguí toda la guía. El texto también fue bueno, busqué lo que no entiendo y leí más de una vez para no tener duda”. [DC 26/4] “[...] he elaborado mis propias tareas de la unidad 7 y intentado aprender solo”. [DA 10/5]

Contrariamente à autoavaliação e ao planejamento da autorregulação, a maioria dos comentários referentes às atividades efetivamente autorreguladas se enquadra nas competências gerais, as quais abrangem as competências de aprendizagem, as capacidades e competências de realização, a competência existencial e o conhecimento declarativo.

Observa-se, no Quadro 13, que os mais frequentes entre os comentários concernentes às competências gerais, são aqueles relacionados às competências de aprendizagem. Em menor medida, foram verificados comentários relacionados ao conhecimento declarativo. No que diz respeito a este último componente, tanto estes três aprendentes quanto a maioria dos alunos perceberam que lhes faltavam conhecimentos sobre determinados assuntos para melhor desempenhar as tarefas propostas.

Muitas das atividades que foram objeto de autorregulação efetiva são identificadas nos comentários que se realizaram a partir das tarefas propostas em sala ou pelo livro didático, como no diário de aprendizagem de Maria, no qual está registrado que ela seguiu o guia de estudo (previamente confeccionado pelos alunos e pela professora para orientar o estudo da semana) ou elaborou as fichas de objetivos, ambos propostos em sala.

Maria
“Hoy realicé algunas de las actividades que estaban en el guía [...] hice investigaciones en diccionario, por la internet y en otros libros”. [DA 6/5]
“[...] seguí el guía de estudio [...]”. [DA 7/5]
“Hoy seguí el guía de estudio, hice algunas de las actividades y logo después escribir la ficha de objetivos comunicativos [...]”. [DA 8/5]

Também, no diário de aprendizagem de Júlia, estão registrados esses tipos de comentários quando ela afirma ter continuado seus estudos pelo guia.

Júlia
“Hoy continúe mis estudios por el guía. [...]”. [DA 6/5]

Mas, além desses comentários relacionados a atividades previamente propostas, são verificados alguns que relatam atividades pensadas pelos próprios aprendentes.

Maria
“[...] hice investigaciones en diccionario, por la internet y en otros libros. [...] Mi primero día de estudio fue así, de muchas investigaciones [...]”. [DA 6/5]
“Hoy empecé mis estudios haciendo la actividad 5 [...], pero no seguí el guía. [...] elabore una guía de la unidad 7, propis en cada apartado una actividad a más. [...] oí canciones y repetir lo que cantante estaba cantando”. [DA 9/5]

O fato de a aprendente não ter realizado as atividades do livro e ter proposto outras se deve a ela não possuir o material para fazê-las. Por causa dessa falta, Maria, por si só, decidiu modificar o modo de realizar a atividade utilizando outros materiais que a auxiliassem a alcançar o objetivo, o que de fato aconteceu.

Ainda Maria, no diário de aprendizagem do dia 9/5, relata haver realizado uma atividade que tinha sido autoavaliada (Quadro 8) e planejada (Quadro 11) em relação à competência fonológica. Pois, ela diz ter ouvido músicas e repetido aquilo que escutou.

Maria
<p>“Tengo dificultad para pronunciar algunas palabras. [...] tengo que practicar”. [DC 24/4]</p> <p>“Tengo dificultad para pronunciar [...]. Para la oralidad, tengo que pronunciar más, hablar más en español [...]”. [DC 26/4]</p> <p>“Continuo teniendo dificultades con la pronunciación, [...] creo que con más entrenamiento conseguiré mejorar [...]”. [DA 7/5]</p> <p>[...] oí canciones y repetir lo que cantante estaba cantando”. [DA 9/5]</p>

Mesmo que a aprendente foque sua atenção na pronúncia para melhorar a fala e ignore outros aspectos como os existenciais, pragmáticos, discursivos, textuais, gramaticais, fonológicos ou sociais, o fato identificar um problema, planejar atividades e realiza-las é positivo, pois ela consegue percorrer as fases cíclicas, propostas por Zimmerman (2002). Se compararmos as atitudes de Maria no início do curso, quando ela não sabia o que responder às indagações sobre como melhorar os obstáculos que detectava no uso e na aprendizagem da LE, com os comentários posteriores, em que expressa o que deveria fazer para trabalhar as dificuldades e descreve como o fez, percebe-se um avanço no processo autoavaliativo e autorregulatório.

Esses procedimentos, que são tão óbvios para quem tem autonomia para estudar, são descobertas para alunos oriundos de um sistema educacional onde não se dá a devida importância ao ensino/aprendizagem de línguas e que, por conseguinte, não desenvolvem hábitos de estudo em relação a uma matéria diferente daquelas que exigem apenas memorização de conhecimentos declarativos.

Em seu diário de aprendizagem Júlia diz ter começado as atividades no sábado, embora a tarefa pudesse ser iniciada na segunda-feira seguinte. Isso tem relação com o fato de que, em sala, havia sido realizada uma avaliação mútua de um texto escrito pelos aprendentes, que foi lido por eles em voz alta, e em seguida, avaliado pelos colegas a partir dos critérios pré-estabelecidos entre todos, alunos e professora.

Júlia
<p>“Bueno, en verdad empecé mis trabajos en el sábado mismo, me quede muy preocupada con los comentarios que hicieron sobre el texto de mi vida en la escuela”. [DA 6/5]</p>

Como a avaliação do texto de Júlia não foi positiva, ela diz ter ficado preocupada e, por esse motivo, não ter esperado o fim de semana para começar a estudar. Vê-se, por meio deste fato, como a identificação de problemas por meio da avaliação favorece a autorregulação do aluno.

Por fim, João, em seu diário de aprendizagem, declara escutar e cantar canções, especificamente as de Luis Miguel, pela clareza de sua dicção. Essa atividade tinha sido planejada previamente (Quadro 11)

João
“[Tengo que] Cantar para la pronuncia”. [DC 24/4]

Aqui, ele efetivamente regula a aprendizagem, ao reconhecer que um certo cantor tem uma boa dicção e que isso favorece a prática da audição e da pronúncia. Ele afirma também ter tentado aprender sozinho, mas não especifica como, ou seja, o comentário é muito vago.

Embora, de novo um aluno aborde somente a pronúncia como a competência que fará diferença para melhorar a fala, o que não é apropriado, visto que muitos outros planos estão envolvidos nessa habilidade, o aprendente perceber que um certo cantor é mais fácil de entender do que outros e utilizar suas canções para treinar, não deixa de ser relevante para o paulatino processo de autorregulação.

Sabemos que teria sido muito mais significativo, por exemplo, que João, para praticar a fala, tivesse assistido a vídeos ou filmes, nos quais além da pronúncia, pudesse identificar outros aspectos já mencionados acima, como o sotaque ou o contexto. E que tivesse conversado em espanhol com outros estudantes da faculdade ou dialogado com algum nativo pelo *chat* ou ainda gravado em áudio uma apresentação simulada de algum trabalho ou sua opinião sobre algum tema, entre outros.

Em relação à análise dos dados alusivos às atividades efetivamente autorreguladas, observa-se, no Quadro 14 que se encontra abaixo, que das competências comunicativas linguageiras, nas quais se incluem as competências linguísticas, as competências sociolinguísticas e as competências pragmáticas, somente foram identificados comentários referentes às primeiras. Novamente, os componentes citados foram: o gramatical, o fonológico e o lexical.

Quadro 14: Atividades efetivamente autorreguladas relacionadas às competências comunicativas linguageiras

	Competência fonológica	Competência gramatical	Competência lexical	Competência discursiva
María	<p>“Hoy empecé mi día de estudio entrenando mi pronunciación escuchando canciones intentando cantar junto. [...] entrené mucho mi pronunciación”. [DA 7/5]</p> <p>“Por la tarde oí canciones y repetir lo que cantante estaba cantando” [DA 9/5]</p>	<p>“[...] ya he investigado por la internet sobre este asunto [...]”. [DA 8/5]</p> <p>[Refere-se às preposições]</p>	<p>“[...] primero busqué en el diccionario las palabras que no conocía, fueron pocas”. [DC 26/4]</p> <p>“[...] en las palabras desconocidas intenté resolver buscando en el diccionario, navegando por la internet y otras resolví pelo contexto”. [R]</p>	_____
Júlia	_____	<p>“[...] los verbos también es mi mayor dificultad, he trabajado mucho en mis estudios” [R]</p> <p>“[...] estudie gramáticas y los verbos [...]”. [DA 9/5]</p>	<p>“Hoy hice muchas actividades por cuenta propia como: cuaderno de ejercicios, lecturas y consultas en el internet donde procuraba significados de expresiones desconocidas para mi producción textual”. [DA 7/5]</p>	<p>“Intenté hacerlo [el texto] nuevamente para su mejor comprensión [...]”. [D.A 6/5]</p>
João	<p>“Me gusta Luis Miguel, canta claro. Yo canto también”. [DC 24/4]</p> <p>“He escuchado un bolero argentino siguiendo la letra de la canción para mejorar mi pronunciación”. [DA 6/5]</p> <p>“He escuchado las canciones de Luis Miguel, buscando mejorar mi pronunciación”. [DA 8/5]</p> <p>“Tengo escuchado algunas canciones, pero no he cantado mucho”. [João: DA 9/5]</p>	_____	_____	_____

Percebe-se que a maioria dos comentários feitos por María e Júlia, em relação às atividades efetivamente autorreguladas, foram identificadas no planejamento (Quadro 11) e na autoavaliação (Quadro 8).

María
<p>“Tengo dificultad para pronunciar algunas palabras”. [DC 24/4]</p> <p>“Para la oralidad, tengo que pronunciar más, hablar más en español [...]”. [DC 26/4]</p> <p>“Hoy empecé mi día de estudio entrenando mi pronunciación escuchando canciones intentando cantar junto. [...] entrené mucho mi pronunciación”. [DA 7/5]</p>

Júlia
<p>“[...] me quedo muchas dudas en apartado 6B, las diferencias de empleo en las expresiones son muy pequeñas”. [DA 6/5]</p> <p>“Hoy hice muchas actividades por cuenta propia como: [...] consultas en el internet donde procuraba significados de expresiones desconocidas para mi producción textual”. [DA 7/5]</p>

Mais uma vez, as aprendentes e muitos dos seus colegas transitaram pelas fases cíclicas (ZIMMERMAN, 2002), apesar de Maria não ter registrado nenhuma atividade em relação às competências pragmáticas. João e alguns alunos da turma não conseguiram completar o ciclo em todas as competências que pretendiam melhorar. No caso específico de João, não há registro de atividades efetivamente autorreguladas em duas das três competências que ele autoavaliou negativamente e para as quais planejou estudar.

No caso de Maria, vale lembrar a sua inquietação constante com a pronúncia, identificada tanto como objeto de autoavaliação quanto do planejamento. Também, ela tinha comentado a dificuldade com as preposições (Quadro 8), assunto que aqui a aluna diz ter pesquisado e, ainda, com a competência lexical, questão igualmente identificada na autoavaliação e no planejamento. Ou seja, vê-se que desde o reconhecimento dessas dificuldades na autoavaliação, a aluna as autorregulou, fazendo o planejamento das atividades e realizando-as efetivamente.

Por sua vez, Júlia também, em certa medida, trilhou um caminho pela autoavaliação e autorregulação. É necessário lembrar a sua preocupação quanto aos verbos e às expressões, assuntos identificados aqui, nas atividades efetivamente autorreguladas. Chama a atenção que a aluna não faz nenhum comentário referente à oralidade, embora tivesse sido objeto do planejamento (Quadro 11). Observa-se que Júlia, apesar de percorrer as fases cíclicas da autorregulação, o faz de uma maneira menos exaustiva e menos específica se comparado aos procedimentos realizados por Maria.

No caso de João, somente as competências fonológicas já verificadas nos comentários da autoavaliação e do planejamento, são identificadas nos comentários relativos às atividades efetivamente autorreguladas. Porém, em relação às competências gramaticais e lexicais, reconhecidas nos comentários tanto da autoavaliação (Quadro 8), quanto do planejamento (Quadro 11), ele parece não ter realizado nenhuma atividade, pois não há comentários sobre esses nem outros assuntos sobre tais competências. Observando algumas das atividades que os aprendentes fizeram ao longo do curso, percebi que João, bem como alguns outros alunos, realizavam somente o mínimo que era necessário para cumprir com as suas “obrigações”.

Na análise dos dados concernentes às atividades efetivamente autorreguladas, constata-se que, ao contrário da autoavaliação e do planejamento da autorregulação, a ênfase aqui recai nas competências de aprendizagem. Embora as competências de aprendizagem digam respeito mais ao linguístico do que a outras competências.

Observa-se, também, que a maioria dos aspectos efetivamente autorregulados foram previamente autoavaliados e planejados pela maioria dos alunos, exceto por João e outros

poucos alunos, o que indica a relevância de colocar os aprendentes em situações formativas para que aprendam a tomar consciência do ato de aprender uma LE.

3.3 Impacto da autoavaliação e a autorregulação dos alunos nas competências

Após identificar quais foram as competências autoavaliadas e autorreguladas pelos alunos, procuramos evidenciar uma relação entre essas atividades e o progresso dos participantes no domínio da língua espanhola e nas competências de aprendizagem. Essa análise foi feita a partir das anotações no diário de campo da professora-pesquisadora e dos registros dos resultados das avaliações das diversas atividades realizadas pelos aprendentes desde o início do curso até sua finalização. O que se pretende é comparar o desempenho dos aprendentes em relação à comunicação e à aprendizagem na LE, ao longo da disciplina.

3.3.1 Impacto da autoavaliação e a autorregulação nas competências comunicativas languageiras e de aprendizagem de Maria

Como foi observado nas seções anteriores, nem todas as competências comunicativas languageiras foram autoavaliadas e autorreguladas pelos alunos. Em relação às competências linguísticas, Maria autoavaliou e autorregulou muitos dos seus componentes, o que favoreceu uma melhoria dessas competências ao longo do curso. Exemplo disso é o componente fonológico. Nas várias atividades orais propostas, tanto em aula quanto em tarefa para casa, a aprendente progrediu e acreditamos que isso tenha sido favorecido pelo processo de autoavaliação e autorregulação realizado por ela.

Outra das preocupações de Maria era a competência gramatical, percebida nos comentários identificados tanto como de autoavaliação quanto como de planejamento e como de atividades efetivamente autorreguladas. Apesar de a aluna fazer comentários negativos em relação a alguns componentes da competência gramatical, não faz um planejamento específico para superar as dificuldades, inclusive no planejamento e nas atividades efetivamente realizadas, nem todos os componentes gramaticais citados pela aprendente são considerados. Esse pode ter sido o motivo pelo qual Maria não obteve grandes avanços nessa competência, pois tanto nas atividades de produção oral quanto nas de produção escrita, sua maior dificuldade foi no uso de artigos, preposições, regência, entre outros.

Em relação à competência lexical, vê-se que Maria, desde as primeiras atividades, demonstrou preocupação. Ela faz comentários autoavaliativos dessa competência, além

planejar e realizar atividades para melhorar. Apesar de não serem muitas as atividades que a aprendente parece realizar em relação ao vocabulário, num questionário que continha seis perguntas fechadas referentes a cada uma das habilidades linguageiras na LE, na qual o aluno tinha que autoavaliar seus saberes e competências, especificando a frequência de suas ações mediante uma escala *Likert* indo de 1 a 5 (em que 1 corresponde a “nunca”, 2 a “quase nunca”, 3 a “às vezes”, 4 a “quase sempre” e 5 a “sempre”), tanto na competência escrita quanto leitora, Maria marcou a opção 4 “quase sempre”, ao responder se ela recorria com frequência a livros ou dicionários quando tinha dúvida ou queria ampliar a informação.

Essa resposta pode ser indício de que ela deveras autorregula sua competência lexical, uma vez que a aprendente melhorou no uso do vocabulário. Isso lhe permitiu, entre outras coisas, ter mais fluência na fala, pois nas últimas atividades realizadas, não havia tanta pausa nem hesitação. Também, identificou-se, na produção escrita, uma ampliação de seu vocabulário e uma melhor adequação deste ao contexto.

Com relação à competência pragmática, como foi observado na seção anterior, nos primeiros comentários de Maria enquadrados como autoavaliativos, ela praticamente não faz referência alguma a essas competências. A partir das atividades propostas em sala, a aluna começa a expressar preocupação nos seus comentários principalmente com as competências discursivas. Apesar de a aprendente não ter registrado, nem no roteiro nem no diário de aprendizagem, atividades realizadas para trabalhar essas competências, em um portfólio de produção escrita que os alunos tiveram que elaborar e entregar no dia 20/5, Maria demonstra ter se dedicado à organização textual:

Portfólio Maria
He hecho los textos de nuevo [...]. Elegir este texto por gustar del tema y porque fue aquel que he tenido más trabajo para escribir y organizar la información.

No último dia de aula houve uma conversa, registrada no diário de campo, entre a professora e os aprendentes individualmente para realizar uma coavaliação das competências dos alunos e da disciplina. Nessa atividade formativa Maria declara:

[DC 27/5]
Maria: practiqué la oralidad y menos las otras. Escritura practiqué también. Presto atención a las ideas, primero pienso todo lo que quiero decir y lo pongo en un borrador y después escribo.

Esses dois comentários da aluna demonstram uma autorregulação da competência discursiva, o que a levou a uma melhoria, mas, como já foi esclarecido, foram as dificuldades na competência gramatical que não permitiram uma progressão maior nas diversas habilidades.

Para perceber como a autoavaliação e autorregulação das diversas competências descritas acima influenciaram no desenvolvimento comunicativo e de aprendizagem de Maria, apresentam-se a seguir, o desempenho da aluna nas diversas habilidades ao longo do curso.

Na primeira avaliação de produção oral registrada, que foi a entrevista para candidatar-se a uma bolsa de estudo, a aprendente teve muita dificuldade. Um dos aspectos que chamou minha atenção foi sua timidez, pois ela falava, em geral, sem olhar para o interlocutor, lia anotações feitas em um papelzinho, a voz era trémula e fazia muitas pausas. As respostas de Maria eram curtas, somente fornecia informações mínimas e não tinha iniciativa para falar. Além disso, o espanhol dela era ineficiente, pois não pronunciava adequadamente, a fala era confusa pela organização inadequada de alguns trechos e pelo uso inapropriado de preposições, conectivos, entre outros.

Na última avaliação oral, comparada com a primeira, percebi que Maria melhorou significativamente na pronúncia, além de progredir na fluência, na organização da informação e na própria postura. A atividade avaliativa consistia em elaborar um diálogo com um colega, a partir de uma situação comunicativa. Os alunos tiveram 20 minutos para preparar a atividade. Maria teve que elaborar e representar com seu colega, que era João, a seguinte situação:

Uno/a de ustedes va a hacer un viaje y le cuenta a su amigo/a qué tipo de hotel busca y qué servicios le gustaría que hubiera. El amigo le cuenta que ya ha hecho un viaje, que le ha gustado y le aconseja sobre algunas precauciones que debe tomar al viajar. Al regreso, el que viajó, le va a contar a su amigo/a qué tipo de hotel ha encontrado y cuáles eran los servicios que ofrecía.

Objetivos: hablar de eventos o cosas que se conocen, describir instalaciones y servicios de un hotel, hablar de gustos, aconsejar, hablar de eventos o cosas ya conocidas.
--

Nessa atividade, Maria demonstrou desenvoltura, falava olhando para seu interlocutor, a voz era nítida e firme, gesticulava e tomava iniciativa quando o colega se perdia. A pronúncia, o vocabulário e a organização sintática também tinham melhorado, mas ainda era percebida a dificuldade com o uso de preposições na regência verbal e conectores adequados.

Maria progrediu ainda na compreensão auditiva ao longo do curso. Isso pode ser consequência das atividades planejadas e realizadas pela aprendente para melhorar a competência fonológica, as quais incluíam as habilidades de produção oral e compreensão auditiva. Nas primeiras atividades, os comentários dela a respeito do que tinha escutado eram vagos e limitados, incluindo apenas algumas informações específicas dos diálogos ou textos que eram ouvidos em aula.

Nas atividades realizadas no final do curso, Maria participava na socialização das informações que tinham sido ouvidas, tanto fossem do CD áudio quanto de vídeos ou de

apresentações dos colegas. Também, conseguia falar sobre informações específicas dos textos escutados. Um exemplo disso foi uma atividade de compreensão auditiva realizada no contexto da unidade 8 do livro que abordava o tema dos esportes. Após assistirem a diversas entrevistas com esportistas de várias nacionalidades, os alunos comentavam o que tinham entendido e respondiam às perguntas feitas pelos colegas e pela professora sobre informações pontuais das entrevistas. Maria conseguiu responder a todas as perguntas adequadamente, fornecendo inclusive informações extras. Também conseguiu fazer perguntas pertinentes a seus colegas.

Nas atividades de produção escrita, a aprendente não teve o êxito das duas habilidades descritas anteriormente, mantendo o mesmo tipo de desempenho ao longo do curso. Na primeira atividade escrita, que foi a elaboração de um e-mail para candidatar-se a uma bolsa de estudo, Maria teve bastante dificuldade com o vocabulário, influência da LM, tanto no vocabulário quanto na sintaxe, problemas de concordância e pontuação, inadequações no uso de preposições, artigos, conectores etc. Ela teve menos dificuldades na organização das ideias no texto e nas informações fornecidas, as quais eram relevantes ao contexto.

Na última avaliação de produção escrita, que foi a seleção de textos e a melhoria dos mesmos para incluir no portfólio, a aprendente teve um progresso significativo no uso variado de vocabulário, na organização das informações no texto mas continuou com a dificuldade na concordância em geral, no uso apropriado de conectores, artigos, preposições, entre outros, o que dificultava a leitura. Isso influenciou negativamente na habilidade escrita, obstaculizando uma melhoria.

Pelo contrário, a aluna desenvolveu durante o curso a habilidade de leitura, isso pode ser consequência tanto das atividades para melhorar o seu vocabulário quanto para melhorar a competência textual. Os comentários e informações dados pela aprendente, tanto do que estava explícito quanto implícito nos textos escritos melhoraram significativamente.

Em relação às competências de aprendizagem, Maria, em comparação a Júlia e a João, é a que mais faz referência a essas competências em seus comentários, tanto os que se enquadravam na autoavaliação quanto os que o fazem no planejamento da autorregulação e nas atividades efetivamente autorreguladas. Esse desenvolvimento nas competências de aprendizagem diz respeito às ações da aluna durante o curso, pois no diário de campo da professora estão registrados os momentos de participação da aprendente, de forma voluntária:

[DC 30/4]	Pedi 4 voluntários para lerem o texto que tinham que escrever de tarefa. Maria leu seu texto.
[DC 2/5]	Foi realizada uma atividade de compreensão auditiva. Posteriormente, os alunos tinham que dizer de que tratava o áudio. Maria participou de forma muito satisfatória, pois fez comentários pertinentes sobre o texto escutado.
[DC 13/5]	Os alunos apresentaram oralmente um texto que abordava problemas ambientais da sua cidade ou do Estado. Maria foi uma das primeiras que pediu para participar.
[DC 14/5]	Os alunos tinham que fazer perguntas aos seus colegas de forma espontânea. Maria participou.
[DC 15/5]	Foi realizada uma atividade de compreensão auditiva. Posteriormente, os alunos tinham que dizer de que tratava o áudio. Maria participou de forma muito satisfatória, pois forneceu informações relevantes e pontuais sobre o que tinha escutado.
[DC 16/5]	Os alunos realizaram uma atividade na qual deviam transmitir mensagens aos colegas. Maria transmitiu a mensagem e entendeu a mensagem que foi transmitida para ela.
[DC 20/5]	Os alunos apresentaram um diálogo oralmente. Maria o fez muito satisfatoriamente, principalmente pela sua desenvoltura.

Outro ponto que deve ser destacado na melhoria das competências comunicativas e de aprendizagem tem relação com a personalidade da aluna, especificamente a sua timidez. No início do curso ela identificou esse traço como um problema para seu desempenho na produção oral. Observa-se como, ao longo da disciplina, a aluna conseguiu progredir significativamente nesse quesito, as muitas participações em sala e as últimas apresentações orais demonstraram sua evolução.

Na coavaliação realizada no final do curso, Maria avalia a disciplina da seguinte forma:

[DC 27/5]	Maria: el aprendizaje fue lo mejor de todos los niveles que hubo fue lo que más aprendí por causa del método para que comprendamos. Antes de empezar unidad hacer actividad para introducir la propuesta de la unidad y también respondemos con errores, antes hacían que otra persona respondiese pero ahora hacemos nuevamente la cuestión, nuevamente hasta conseguir.
-----------	---

Vê-se como a aluna toma consciência em relação aos procedimentos de aprendizagem, pois ela destaca a importância de identificar os objetivos comunicativos para desenvolver as competências necessárias para alcançá-los quando diz “fazer atividades para introduzir a proposta da unidade”. Também, da ênfase à autorregulação, ao detectar alguma dificuldade e tentar trabalhá-la até conseguir superá-la.

O impacto positivo da autoavaliação e da autorregulação na melhoria das competências linguageiras em espanhol e das competências de aprendizagem de Maria corresponde a aproximadamente 50% dos alunos da turma, pois de 16 aprendentes 8 conseguiram melhorar significativamente em diversas competências e habilidades.

3.3.2 Impacto da autoavaliação e a autorregulação nas competências comunicativas linguageiras e de aprendizagem de Júlia

Nas seções anteriores percebeu-se que, de todas as competências que um aprendente de LE precisa desenvolver, Júlia demonstrou maior preocupação em relação às competências linguísticas. A respeito das competências lexicais, nos comentários de Júlia não se identificaram referências específicas ao vocabulário que se enquadrassem como autoavaliação, até porque seus comentários foram, no geral, positivos quando falava sobre as diversas habilidades. Mas ela planejou e realizou atividades para trabalhar o vocabulário, pois acreditava que isso favoreceria sua fluência na LE, crença essa que, como já foi dito, não condiz com a realidade.

Porém, observa-se que a aprendente realizou uma autorregulação pouco satisfatória, no sentido de que pouco fez, de fato, para aprimorar a competência lexical. Essa moderação em relação à autorregulação pode se explicar a partir de alguns comentários de Júlia relativos às atividades feitas por ela, nos quais a aluna diz ter conhecimento a respeito do léxico. Vale lembrar o comentário do roteiro de aprendizagem.

Júlia
“Con palabras muy conocidas, no tuve ningún problema en rellenar la hoja de suscripción”. [R]

Quanto às competências fonológicas, Júlia comentou, numa das coavaliações registradas no diário de campo, que não teve dificuldade com a compreensão, mas que acreditava não ter se saído bem na pronúncia. Também, fez referência a essa competência no diário de aprendizagem, no qual se identificou um comentário negativo enquadrado como autoavaliativo.

No planejamento de atividades, a aprendente fez menção ao fato de ter que treinar mais a pronúncia e melhorar a fala. Porém, apesar de participar, em sala, de algumas atividades orais, Júlia não progride significativamente nessa competência, se compararmos as primeiras atividades e as últimas. Embora sua pronúncia não fosse ruim ao ponto de não se fazer entender, apresentava algumas dificuldades que poderiam ter sido superadas ao longo da disciplina.

Em relação à competência gramatical, no início Júlia não fez comentários autoavaliativos, mas à medida que o curso avançava, ela dizia sentir dificuldades com os verbos, os superlativos, as expressões comparativas. Ela planejou trabalhar essas dificuldades e as realizou efetivamente. Mas, de novo, não se verificou uma melhoria expressiva. Tanto na

expressão oral quanto escrita, continuou com muitas das dificuldades detectadas no início da disciplina, como alguns problemas de concordância verbal e de sintaxe.

A mesma situação descrita em relação às competências linguísticas, em que Júlia teve uma progressão tímida, foi identificada em relação às competências pragmáticas. A aprendente fez comentários enquadrados como autoavaliativos dessas competências, planejou atividades, as realizou, mas avançou pouco. A explicação para tal situação pode ser o fato de a aluna não ter realizado esses procedimentos de forma mais exaustiva, talvez por perceber que seu domínio da LE era satisfatório, como se estivesse tranquila em relação ao seu desempenho e acreditasse não precisar melhorar demais.

Nas quatro habilidades, a saber, ler, escutar, escrever e falar em espanhol, a aluna não tinha grandes dificuldades, mas dessas poucas que tinha não todas foram superadas. Se levarmos em consideração que ao longo do curso o uso da língua ia se tornando mais complexo, podemos afirmar que o fato de Júlia ter desenvolvido um pouco seu desempenho na comunicação em LE demonstra uma leve melhoria, mas acreditamos que poderia ter progredido muito mais.

Quanto às competências de aprendizagem, a situação anterior repetiu-se. Os comentários de Júlia enquadrados como autoavaliativos, bem como as atividades que planejou e de fato realizou, foram vagos e esporádicos, se comparados com os de Maria. Chama a atenção o que Júlia diz a respeito da disciplina:

[DC 27/5]

Júlia: he aprendido una forma de estudiar correctamente firmar la enseñanza que hablamos y la forma de la metodología fue una sacudida, balance.
--

Vê-se que ela percebe que teve a oportunidade de experimentar uma forma diferente de estudar, nas palavras dela “correta”. Porém, não conseguiu pô-la em prática de maneira efetiva. Acreditamos que possivelmente se a disciplina tivesse sido ministrada ao longo de todo o semestre, a aluna poderia ter tido mais tempo de trabalhar melhor todas as competências.

O impacto não muito significativo da autoavaliação e autorregulação no desenvolvimento da comunicação em espanhol e das competências de aprendizagem da Júlia equivale aproximadamente a 31,5% dos alunos da turma, visto que de 16 aprendentes 5 tiveram uma melhoria pouco satisfatória, isto é, progrediram pouco no desempenho das diversas competências ao longo do curso.

3.3.3 Impacto da autoavaliação e a autorregulação nas competências comunicativas linguageiras e de aprendizagem de João

Como se percebe nas seções 3.1 e 3.2 em relação às competências comunicativas, João deu excessiva atenção ao aspecto linguístico, ao ponto de não ser identificada em seus comentários praticamente nenhuma referência às competências sociolinguísticas nem às pragmáticas.

As maiores preocupações de João foram a dificuldade com os verbos, a pronúncia e o vocabulário. Foram constatados comentários em relação a esses componentes que se enquadram na autoavaliação e na autorregulação.

João
<p>“[Mejoraría] la pronuncia y el vocabulario. Quiero decir más pero no tengo las palabras, los verbos también son difícil”. [D.C 24/4]</p> <p>“Tengo que mejorar la habla, lendo más para aprender vocabulario y para pronunciar mejor [...]. Leer en voz alta”. [D.C 26/4]</p> <p>“Para mejorar mi escrita tengo que aprender un poco más los verbos de español y sus conjugaciones [...]”. [R]</p>

Porém, se observou que nas atividades efetivamente autorreguladas nem sempre o que ele fazia de fato poderia favorecer a competência que o aluno pretendia melhorar. No que diz respeito à pronúncia, João disse em um dos seus comentários, que escutou música, mas não cantou, ou seja, a ação dele não foi suficiente para treinar a pronúncia. Aliás, o próprio fato de cantar não garante o desenvolvimento dessa competência.

No que concerne à competência gramatical, João demonstrou estar bastante aflito com os verbos em espanhol, mas, como aconteceu com o componente anterior, não se verificou atividades efetivamente realizadas para melhorar. Essa circunstância indica o obstáculo do aluno em reconhecer como devia estudar para melhorar. Parece que ele não conseguiu verdadeiramente perceber a importância de agir diante das dificuldades. Aparentemente, pelos comentários do seu diário de aprendizagem, o aprendente manifesta uma certa “obrigação” de autorregular-se, o que se refletiu na forma repetitiva das suas ações ao longo dos cinco dias de elaboração do diário (Anexo 3).

Esse aspecto mecânico de realizar as atividades se percebe também em comentários feitos por ele em aula e registrados no diário de campo da professora:

[DC 24/5]
Os alunos tiveram que elaborar um diálogo para apresentar e eu propus uma série de requisitos para a elaboração. Na socialização de como foi confeccionado o diálogo, João observou que seus colegas não seguiram na ordem os requisitos e que ele sim o havia feito. Porém, a ideia não era seguir à risca a ordem, mas elaborar um diálogo que contivesse os componentes propostos.

Ao longo do curso, observando o comportamento de João, cheguei a me perguntar se realmente eu não era clara nas minhas explicações ou se ele ficava preso demais às propostas que eu fazia. A respeito desta última hipótese, como comentado anteriormente, muitas vezes a metodologia de ensino tradicional desenvolvida na maioria das escolas e universidades “impõe” uma relação professor-aluno na qual o aprendente deve seguir à risca aquilo que é proposto pelo professor, sob a pena de ser reprovado. Isso faz com que o aluno não tenha coragem de desenvolver outras formas de aprendizagem.

Outro ponto que me chamou a atenção foi que João, ao avaliar suas habilidades de compreensão o fazia positivamente, mas percebi que ele tinha problemas também em relação a essas habilidades. No que concerne à audição, muitas vezes eu tinha que explicar mais de uma vez as atividades a serem realizadas. Também, em atividades de compreensão oral feitas em sala, ele demonstrava frequentes dificuldades em dizer o que tinha entendido. Há um exemplo desse último ponto no diário de campo do dia 3/5 em que está registrada uma atividade de compreensão oral na qual João não conseguiu entender a maior parte da informação e por isso não soube explicar claramente de que tratava.

A atividade foi realizada por meio da escuta de um texto do CD do livro em que uma pessoa vegetariana explicava os motivos pelos quais tinha escolhido esse tipo de alimentação. Após a audição, os aprendentes tinham que comentar de que tratava o texto e responder a perguntas realizadas pelos colegas ou pela professora.

Também, na habilidade de compreensão escrita ele teve bastante problema. Em uma das aulas, abordamos a diferença entre decodificar um texto e identificar a informação explícita e em compreender e identificar a informação implícita. Na coavaliação realizada no final do curso e registrada no diário de campo, João declara:

[DC 27/5]
João: La lectura, como vos dijiste, una cosa es leer y otra interpretar

Observa-se que ele, aluno do terceiro período de Letras, tomou consciência da diferença entre decodificar e interpretar um texto após a professora tê-lo esclarecido.

Infelizmente, João não conseguiu nem melhorar, nem sequer manter o desempenho nas diversas competências e habilidades da LE. Como ao longo do curso as atividades foram se tornando mais complexas, ele foi tendo mais dificuldade.

Acreditamos que o motivo de João não ter progredido se deva, por um lado, à metodologia abordada em geral nas escolas e nas universidades em que o aprendente em vez de ter uma postura ativa, tem uma atitude passiva, no sentido de esperar que as ações sejam do

professor, como foi visto no capítulo 1, quando foi abordado o papel do professor e do aluno no processo de avaliação formativa na perspectiva behaviorista. Muitas vezes, uma proposta diferente do professor confunde e até incomoda o aluno que está acostumado a receber “ordens” e cumpri-las de forma mecânica. Essa mesma atitude muitas vezes se vê também na realização das atividades do livro.

Por outro lado, como professora, acredito que poderia ter auxiliado mais o João e os outros alunos com o mesmo perfil dele. Poderia ter realizado com eles mais atividades coavaliativas e orientado mais as ações dos aprendentes para melhorarem. Acreditamos que isso tivesse favorecido o desenvolvimento deles.

Quanto às competências de aprendizagem autoavaliadas e autorreguladas por João, observa-se a mesma situação descrita anteriormente: comentários vagos, repetitivos, nos quais ele não conseguiu enxergar as dificuldades e disse ter entendido tudo. Esta falta de autoavaliação e autorregulação adequada das aprendizagens pode ser mais um motivo do resultado negativo no domínio da LE.

Em alunos com o perfil de João e Júlia, percebe-se que procedimentos de cunho formativo, centrados na autoavaliação e na regulação da aprendizagem pelos próprios aprendentes, não são a resposta a todas as questões de aprendizagem. De fato, esses procedimentos encontram seus limites na capacidade ou vontade desses alunos objetivarem seu processo de aprendizagem e se engajarem em uma autoanálise que exige compromisso, vontade de modificar seu modo de aprender e de estudar.

O impacto insuficiente da autavaliação e a autorregulação nas competências comunicativas e de aprendizagem de João equivale a aproximadamente 18,5% da turma, isto é, de 16 alunos 3 não obtiveram melhoria na comunicação em espanhol.

3.4 Atividades didáticas que favoreceram a autoavaliação e autorregulação

Aqui serão apresentadas as situações formativas que contribuíram para o desenvolvimento da metacognição por parte dos aprendentes, ou seja, as atividades cujo objetivo era propiciar neles a reflexão sobre o conhecimento dos próprios processos cognitivos, do produto desses processos e do que é preciso fazer para desenvolver a aprendizagem de forma mais eficiente. Trata-se de atividades didáticas que vão além da competência linguística, atividades estas que somente proporcionam ao aluno a prática, muitas vezes mecânica, de estruturas gramaticais e que frequentemente são a prioridade ou a única proposta nas aulas de LE.

- Coavaliação

As atividades coavaliativas realizadas ao longo do curso permitiram uma maior interação entre os alunos e a professora, o que favoreceu a negociação entre os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem e a autoavaliação por parte do aluno. Nos momentos de coavaliação, a professora perguntava aos alunos como eles avaliavam as atividades feitas, quais tinham sido as facilidades e dificuldades que tiveram no processo de realização das mesmas e como fariam para superar os obstáculos encontrados. Assim, por meio do diálogo, os aprendentes tinham a oportunidade de ir construindo uma reflexão que favorecesse a tomada de consciência sobre suas competências na língua e sobre os processos que poderiam auxiliá-los na melhoria da aprendizagem. Exemplo desses momentos formativos foram os registrados no diário de campo da professora-pesquisadora apresentados nas seções anteriores, nos quais se observa que os aprendentes se autoavaliam e pensam em possíveis soluções para os problemas identificados.

- Avaliação mútua

Ao longo do curso foram propostas atividades de avaliação mútua, em que o aluno tinha a possibilidade de avaliar seu par e confrontar essa avaliação com a autoavaliação realizada por esse par. Essas atividades, como as anteriores, além de favorecerem a cooperação, permitiram a tomada de consciência do que se está aprendendo e como. A avaliação mútua foi utilizada, em sala, para avaliar o desempenho dos colegas após a apresentação oral de trabalhos ou diálogos, avaliar trabalhos escritos dos pares, sugerir estratégias para que eles pudessem melhorar e detectar estratégias utilizadas pelos colegas que favorecessem a própria aprendizagem, entre outros. Um dos exemplos do impacto desse tipo de atividades foi mostrado acima a respeito da autorregulação, no comentário que Júlia fez, quando ela afirmou que, pela avaliação dos colegas, deveria melhorar um texto escrito. Essa avaliação mútua aconteceu numa sexta-feira e a instigou, em suas próprias palavras, a estudar imediatamente depois, no dia sábado.

- Roteiro de autoavaliação

Este tipo de atividade permitiu também aos alunos autoavaliarem e autorregularem desempenhos e atitudes. O roteiro proposto no curso tinha como objetivo que os aprendentes refletissem sobre seus conhecimentos prévios e em que medida esses

conhecimentos favoreciam ou não a realização da atividade linguageira em análise, que reconhecessem as facilidades e dificuldades enfrentadas na realização dessa atividade linguageira, que descrevessem o processo de realização da mesma e que pensassem em estratégias para superar os obstáculos por eles encontrados. Como exemplo da contribuição do roteiro para os aspectos metacognitivos, percebeu-se que a maioria dos comentários extraídos do mesmo diziam respeito às competências de aprendizagem mais do que as linguísticas.

- **Diário de aprendizagem**

O diário de aprendizagem foi mais um instrumento para incentivar a objetivação dos processos em curso, visto que os aprendentes tiveram a possibilidade de registrarem suas experiências de aprendizagem: escrever o que pensavam, anotar as estratégias que estavam adotando para aprender, registrar as ideias que eles tinham para melhorar, expressar as reflexões sobre os aspectos cognitivos e metacognitivos etc. Nas seções anteriores, foi possível ver que a maioria dos comentários relativos às competências de aprendizagem, isto é, aqueles relacionados mais aos aspectos metacognitivos foram identificados nesta atividade. Embora o esforço exigido para analisar a si próprio seja importante para alunos que nunca praticaram esse tipo de reflexão e embora isso precise ser feito em mais longo prazo, isso demonstra a eficácia de incluí-la no processo de ensino/aprendizagem de LE como forma de desenvolver outras competências além das linguageiras.

- **Elaboração de objetivos comunicativos**

Ao longo do capítulo 1, no qual foram abordadas as características de avaliação formativa voltada para a autoavaliação e autorregulação, deu-se ênfase à questão de compartilhar os objetivos de aprendizagem com os alunos. A tomada de consciência em relação a eles, é fundamental para planejar e executar estratégias que permitam uma aprendizagem significativa. No início do curso, a cada nova situação comunicativa abordada, os aprendentes, junto com a professora, conversavam sobre os objetivos comunicativos a serem atingidos, ou seja, os alunos tinham a chance de identificarem quais seriam os aspectos da comunicação na LE que iriam aprender e refletirem sobre as competências adequadas para alcançá-los. No final do curso, os alunos elaboravam os objetivos sozinhos ou em grupos e depois os socializavam com a turma e com a professora. Há um exemplo da contribuição desse tipo de atividade

em um dos comentários de Maria, em relação às unidades 6 e 7 do livro, registrados no DA, em que ela declara como a elaboração dos objetivos favoreceu o entendimento do que deveria aprender.

- Elaboração dos critérios avaliativos

A elaboração de critérios por meio da negociação entre os sujeitos envolvidos na avaliação, alunos e professora, permitiu que os primeiros pudessem planejar e gerenciar a aprendizagem de acordo com os critérios estabelecidos, visto que os mesmos funcionaram como guias para os aprendentes, além de permitirem que eles percebessem aspectos relevantes que envolviam a realização de atividades escritas ou orais na LE. Estas atividades formativas, como foi possível detectar nos comentários feitos pelos alunos, os auxiliaram na tomada de consciência das competências necessárias para aprender a língua, visto que no início, os aprendentes somente faziam referência às competências linguísticas. Após começarem a elaborar os critérios avaliativos, nos quais se incluíam outras competências, como as pragmáticas, os comentários dos alunos incluíam outras competências além das linguísticas.

Apesar de que nem todos os aprendentes conseguiram autoavaliar-se e autorregular-se de forma muito satisfatória, acreditamos que a inclusão da avaliação formativa voltada para a autoavaliação e autorregulação, por meio de atividades didáticas como as descritas aqui, favoreceu o desenvolvimento das competências languageiras e de aprendizagem.

Vale esclarecer, a título ilustrativo, que aproximadamente 80% dos alunos da turma foram capazes de pensar sobre seus processos metacognitivos, embora não todos tenham conseguido autorregular-se da forma mais adequada. Mas cremos que o fato de tomar consciência em relação a esses processos é um caminho para exercer melhor controle sobre eles na prática.

Considerando-se o longo período escolar em que esses alunos foram expostos a metodologias caracterizadas mais como tradicionais, acreditamos que a avaliação formativa implementada em uma disciplina, ou seja, em apenas 136 horas de aula, foi bastante positiva. Prova disso são alguns comentários extraídos da avaliação institucional que os alunos realizam anonimamente no *Campus* de Castanhal após cursarem cada semestre. Essas avaliações dizem respeito à didática do professor e à disciplina. A nós professores nos chegam aqueles comentários que representam a maioria das diferentes opiniões:

Professora [...], estimula o aluno a participar, de forma que é muito prazeroso estudar com essa professora.
Métodos perfeitos de ensino, onde o aluno sempre corre atrás do melhor para ele.
Com ela realmente aprendi. Foi uma disciplina muito proveitosa. Parabéns.
A professora ensinou a disciplina com clareza e determinação. Foi muito bom, usou de recursos simples e de muita ajuda para os alunos compreenderem.
[...] a professora Patrícia [...], soube estimular os alunos.

Observa-se, nos comentários dos aprendentes, que eles perceberam uma metodologia em que foram “estimulados a participar”, foram “ajudados a aprender”. O uso dessas diferentes estratégias formativas tinha de fato, por objetivos levá-los a uma maior autonomia na aprendizagem e a um maior desenvolvimento de suas competências linguageiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme exposto no início deste trabalho, o objetivo da pesquisa era verificar em que medida processos de avaliação formativa estimulam a autoavaliação e a autorregulação por parte dos alunos. O intuito era responder o que os aprendentes autoavaliam e autorregulam efetivamente na aprendizagem de E/LE, que impacto essas autoavaliações e autorregulações têm na competência comunicativa e nas capacidades de aprendizagem e que atividades formativas contribuem para a autoavaliação e a autorregulação dessas competências e capacidades.

Considerando que a realização de uma avaliação de caráter formativo pressupõe uma prática que se dá ao longo do processo de ensino/aprendizagem, de modo simultâneo às atividades realizadas, escolhemos desenvolver uma pesquisa-ação na disciplina Língua Espanhola III, utilizando instrumentos e procedimentos de avaliação formativa, a saber, atividades autoavaliativas, coavaliativas e de avaliação mútua, roteiro de autoavaliação, diário de aprendizagem, observações etc., para propiciar a autoavaliação e a autorregulação.

De acordo com o apresentado no referencial teórico, a autoavaliação permite que os alunos autoavaliem suas competências e atitudes. Segundo Depresbiteris e Tavares (2009, p. 174) “Numerosos estudos mostram que os alunos que aprendem de maneira significativa são aqueles que reconhecem o que deverão aprender, para que e o porquê”. Esse reconhecimento contribui para que o aprendente se autorregule, no sentido de “reforçar as capacidades [...] para gerir ele próprio seus projetos, seus progressos, suas estratégias diante de tarefas e dos obstáculos” (PERRENOUD, 2007, p. 97).

O interesse de identificarmos quais objetos eram escolhidos pelos aprendentes nas atividades de autoavaliação e de autorregulação deveu-se ao fato de acreditarmos que, para gerenciarem suas atividades de aprendizagem, se fazia preciso que eles desenvolvessem competências de aprendizagem. Dessa forma, queríamos identificar se essas competências eram consideradas pelos alunos.

A análise dos resultados permitiu constatar que os objetos que os alunos mais autoavaliaram e autorregularam diziam respeito àqueles enquadrados nas competências linguísticas. No entanto, percebemos que à medida que os aprendentes foram induzidos a refletirem sobre aspectos metacognitivos, através das atividades formativas, havia uma tendência a incluir em suas autoavaliações e autorregulações outras competências languageiras e gerais como as pragmáticas e as de aprendizagem.

Além de verificarmos os objetos autoavaliados e autorregulados com maior frequência, pareceu-nos importante identificarmos as atividades formativas que propiciavam esses procedimentos em relação às competências linguageiras e de aprendizagem para que fossem utilizadas de maneira objetiva e adequada.

Os resultados possibilitaram constatar que as atividades formativas que favoreceram a autoavaliação e a autorregulação das competências linguageiras e de aprendizagem foram, por um lado, as relacionadas com gêneros escolares como o roteiro de autoavaliação e o diário de aprendizagem, bem como as situações de autoavaliação, coavaliação e avaliação mútua. Por outro, as atividades formativas em que os aprendentes participaram conscientemente da elaboração dos objetivos comunicativos a serem alcançados e dos critérios considerados na avaliação, as quais auxiliaram para que os aprendentes reconhecessem os aspectos que envolvem a aprendizagem de LE.

A análise igualmente nos permitiu perceber que o impacto da autoavaliação e da autorregulação foi positivo, no sentido de que esses procedimentos contribuíram para a melhoria das competências de uso da LE e das competências de aprendizagem daqueles aprendentes que se engajaram efetivamente no processo. Contudo, constatamos que, apesar do incentivo, nem todos os alunos desenvolveram uma autoavaliação e uma autorregulação efetivas, o que dificultou sua progressão no domínio da LE e nas capacidades de aprendizagem.

Esta última constatação propicia dar continuidade à presente pesquisa, para identificar os fatores que favorecem uma autoavaliação e uma autorregulação eficazes e os que dificultam esses mesmos procedimentos. Ainda, considerando as limitações desta pesquisa-ação, realizadas em um curto espaço de tempo (aproximadamente seis semanas), só em uma disciplina e com apenas uma turma, faz-se necessário ampliar o estudo para pô-lo em prática ao longo do curso de formação de professores, em várias disciplinas e com diversas turmas com o objetivo de obter resultados mais abrangentes em relação ao impacto da avaliação formativa desde a entrada dos alunos na universidade até sua graduação.

Considerando, também, a inexistência, em geral, de uma avaliação formativa no ensino básico, contrariando o sugerido pelos PCN (BRASIL, 1998), pelos PCN+ (BRASIL, 2002) e pelas OCNEM (BRASIL, 2006), este trabalho abre oportunidades de futuras pesquisas nas escolas de ensino fundamental e médio através de estudos que identifiquem em que medida aqueles aprendentes dos cursos de formação de professores que vivenciaram uma avaliação formativa voltada para a autoavaliação e a autorregulação em sua graduação, mais tarde, não a experimentariam com as turmas que fossem reger.

Na mesma perspectiva de Perrenoud (2002, p. 26), que acredita ser “importante que os formadores familiarizem-se com os modelos teóricos da avaliação formativa”, acrescentamos que essa familiarização dos futuros professores precisa ser feita tanto pela abordagem da teoria em disciplinas de ensino/aprendizagem ou pela abordagem prática ao longo dos estágio quanto pela experiência desses futuros formadores ao serem avaliados sob o modelo formativo nas diversas disciplinas do currículo.

Embora as limitações expostas, obtivemos respostas a nossos questionamentos e alcançamos os objetivos propostos, ao verificarmos que a avaliação formativa contribuiu para que a maioria dos aprendentes desenvolvessem as capacidades metacognitivas e que, ao desenvolverem essas capacidades de maneira eficaz, também desenvolvessem capacidades de autoavaliação, situando melhor seu desempenho na aprendizagem da língua e nos diversos componentes da competência comunicativa. Desse modo, também se tornaram mais aptos a autorregular suas atividades languageiras e de aprendizagem, melhorando assim seu domínio da LE.

REFERÊNCIAS

ALLAL, Linda. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, Linda; CARDINET, Jean; PERRENOUD, Phillippe. *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Tradução Clara Moura Lourenço e José Afonso Baptista. Coimbra: Almedina, 1986. p. 175-209.

_____. Régulations des apprentissages: orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In: ALLAL, L.; LOPEZ, L. M. (Org.). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles: De Boeck & Larcier, 2007. p. 7-23.

BONNIOL, Jean-Jacques; VIAL, Michel. *Modelos de avaliação: textos fundamentais*. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BLOOM, Benjamin S.; HASTING, J. Thomas; MADDAUS, George F. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. Tradução Lilian Rochlitz Quintão, M.; Cristina Fioratti Florez e M. Eugênia Vanzolini. São Paulo: Livraria Pioneira, 1983.

BOUTON, Charles. *La linguistique appliquée*. Paris: PUF, 1979.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Conhecimento de Espanhol. In: _____. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 125-164.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental/língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Conhecimento de Língua Estrangeira Moderna. In: _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2000. p. 25-32.

_____. _____. Língua Estrangeira Moderna. In: _____. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2002. p. 93-178.

CAMPANALE, Françoise et al. Dispositivos de autoavaliação socializada em formação. In: PAQUAY, Léopold; VAN NIEUWENHOVEN, Catherine; WOUTERS, Pascale (Org.). *A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 198-211.

CARDINET, Jean. A avaliação formativa, um problema atual. In: ALLAL, Linda; CARDINET, Jean; PERRENOUD, Philippe. *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Tradução Clara Moura Lourenço e José Afonso Baptista. Coimbra: Almedina, 1986. p. 13-22.

CONSELHO DE EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Portugal: ASA Editores II, 2001

COSTA, Maria Manuela Parente Soares da. *Auto-avaliação das aprendizagens – Representações e práticas de professores de línguas estrangeiras*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade de Minho, Portugal, 2009.

CYR, Paul. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: Clé Internacional, 1998.

DEPRESBITERIS, Léa; TAVARES, Marialva R. *Diversificar é preciso...: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

FERNANDES, Domingos. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FONS, Montserrat; WEISSMAN, Hilda. A auto-regulação das aprendizagens na escola infantil: um processo rumo à autonomia. In: BALLESTER, Margarita et al. (Org.). *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 75-79.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, M. Amélia. A pedagogia da pesquisa-ação. In: _____. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 211-248.

GUEDES, Enildo M. *Curso de metodologia científica*. 2. ed. Curitiba: HD livros Editora, 2000.

MARTINEZ, Pierre. *Didáticas de línguas estrangeiras*. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

PERRENOUD, Philippe. A Formação dos Professores no Século XXI. In: PERRENOUD, Philippe et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Tradução Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 11-33.

_____. *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. *De l'évaluation formative à la régulation maîtrisée des processus d'apprentissage Vers un élargissement du champ conceptuel*. 1997. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_11.html>. Acesso em: 13 ago. 2013.

_____. Os desafios da avaliação no contexto dos ciclos de aprendizagem plurianuais. In: PERRENOUD, Philippe et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Tradução Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 35-59.

SANMARTÍ, Neus. *Avaliar para aprender*. Tradução Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Projeto Político Pedagógico de Letras: curso de licenciatura em língua espanhola*. Castanhal, 2012.

ZIMMERMAN, Barry J. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, v. 41, n. 2, p. 64-70, Spring 2002. Disponível em: <<http://www.commonseatheism.com/wp-content/uploads/2011/02/Zimmerman-Becoming-a-self-regulated-learner.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2013.

APÊNDICE 1

OCORRÊNCIAS - MARIA

	COMPETÊNCIAS GERAIS				COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS LINGUAGEIRAS		
	SABER	CAPACIDADES E COMPETÊNCIAS DE REALIZAÇÃO	COMPETÊNCIA EXISTENCIAL	COMPETÊNCIA DE APRENDIZAGEM	LINGÜÍSTICAS	SOCIOLINGÜÍSTICAS	PRAGMÁTICAS
AUTOAVALIAÇÃO		<p>“Nunca suscripto en ninguna revista, por eso estuve con un poco de dificultad”. [R] capacidades da vida cotidiana</p>	<p>“Creo que es la timidez, hablar en clase”. [D.C 26/4] traços de personalidade</p> <p>“Siento que estoy con menos ‘miedo’ de escribir”. [D.A 8/5] traços de personalidade</p>	<p>“He tenido varias dudas sobre la actividad [...]”. [D.A 6/5] capacidades de estudo</p> <p>“He sido mucho provechoso hacer el objetivos, pues se quedó más claro lo que era lo verdadero objetivo de los apartados”. [D.A 8/5] capacidades de estudo</p> <p>“[...] pero ya puedo decir que las actividades fueran mucho provechosa”. [D.A 10/5] capacidades de estudo</p>	<p>“Tengo dificultad para pronunciar algunas palabras”. [Refere-se ao diálogo interpretado] [D.C 24/4] competência fonológica</p> <p>“Tengo dificultad para pronunciar [...]. Creo que el email no fue malo y en el texto [lectura] no tuve dificultad [...]”. [D.C 26/4] competência fonológica/lexical/gramatical</p> <p>“También estuve dudas sobre algunos significados de algunas palabras como ‘población’ y ‘provincia’”. [R] competência lexical</p> <p>“Estuve dificultades para hacer las actividades que contenían verbos [...]”. [D.A 6/5] competência gramatical</p> <p>“Continuo teniendo dificultades con la pronunciación y escrita [...]”. [D.A 7/5] competência fonológica/gramatical</p> <p>“Percibo que tengo muchos errores ortográficos y tengo muchas dudas en cuando usar ‘en, el, en el, la, lo, para, por’ [...]”. [D.A 8/5] competência ortográfica/gramatical</p>		<p>“Esquecia lo que tenía que decir, me perdí”. [D.C 24/4] competência funcional</p> <p>“[...] aprendí como rellenar formularios”. [R] competência funcional</p> <p>“Estuve con algunas dificultades para organizar mis ideas en el texto [...]”. Continuo teniendo dificultades con la [...] escrita [...]” [D.A 7/5] competência discursiva/funcional</p>
AUTORREGULAÇÃO DO PLANEJADO				<p>“[Para no perderme en el diálogo tengo que] entrenar más antes y organizarlo mejor en el papel” [D.C 24/4] capacidades de estudo</p> <p>“[...] pretendo durante el resto del día hacer más [atividades]” [D.A 6/5] capacidades de estudo</p> <p>“[...] voy a terminar mis actividades a mañana [...]”. [D.A 10/5] capacidades de estudo</p>	<p>“[Para mejorar la pronunciación] tengo que practicar” [D.C 24/4] competência fonológica</p> <p>“Para mejorar voy a leer más y estudiar los verbos [...]. Para la oralidad, tengo que pronunciar más, hablar más en español [...]”. [D.C 26/4] competência gramatical/fonológica</p> <p>“Creo que debo hacer más investigación sobre algunas palabras para mejorar mi vocabulario y leí más para poner escribir mejor” [R] competência lexical</p> <p>“[...] necesito estudiar más sobre verbos e investigar sobre lo mismo [...]”. [D.A 6/5] competência gramatical</p> <p>“[...] creo que con más entrenamiento conseguiré mejorar [la pronunciación]” [D.A 7/5] competência fonológica</p>		<p>“[...] creo que con más entrenamiento conseguiré mejorar la [...] escrita” [D.A 7/5] competência discursiva</p>

COMPETÊNCIAS GERAIS				COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS LINGUAGEIRAS		
SABER	CAPACIDADES E COMPETÊNCIAS DE REALIZAÇÃO	COMPETÊNCIA EXISTENCIAL	COMPETÊNCIA DE APRENDIZAGEM	LINGÜÍSTICAS	SOCIOLIN- GUÍSTICAS	PRAGMÁTICAS
AUTORREGULAÇÃO REALIZADA	<p>“[...] hice una investigación sobre la organización Greenpeace y conseguí responder las preguntas de la actividad.” [D.A 9/5]</p> <p>conhecimento de mundo</p>		<p>“Estuve facilidad para rellenar la hoja de suscripción, leí todas las partes”. [R] capacidades de estudo</p> <p>“Hoy realicé algunas de las actividades que estaban en el guía [...] hice investigaciones en diccionario, por la internet y en otros libros. [...] Mi primero día de estudio fue así, de muchas investigaciones [...]”. [D.A 6/5]</p> <p>capacidades de estudo</p> <p>“[...] seguí el guía de estudio [...]”. [D.A 7/5] capacidades de estudo</p> <p>“Hoy seguí el guía de estudio, hice algunas de las actividades y logo después escribir la ficha de objetivos comunicativos [...]” [D.A 8/5] capacidades de estudo</p> <p>“Hoy empecé mis estudios haciendo la actividad 5 [...], pero no seguí el guía. [...] elabore una guía de la unidad 7, propis en cada apartado una actividad a más. [...] oí canciones y repetir lo que cantante estaba cantando”. [D.A 9/5] capacidades de estudo</p> <p>“Hoy seguí el guía de estudio, hice los objetivos comunicativos del guía que elaboré [...] .Algunas dudas se quedaron, otras conseguí solucionar con investigaciones, o sea fue una semana ardua de estudio”. [D.A 10/5] capacidades de estudo</p>	<p>“[...] primero busqué en el diccionario las palabras que no conocía, fueron pocas”. [D.C 26/4] competência lexical</p> <p>“[...] en las palabras desconocidas intenté resolver buscando en el diccionario, navegando por la internet y otras resolví pelo contexto”. [R] competência lexical</p> <p>“Hoy empecé mi día de estudio entrenando mi pronunciación escuchando canciones intentando cantar junto [...]”. [D.A 7/5]</p> <p>“[...] entrené mucho mi pronunciación”. [D.A 7/5] competência fonológica</p> <p>“[...] ya he investigado por la internet sobre este asunto [...]”. [D.A 8/5] [refere-se às preposições] competência gramatical</p> <p>“Por la tarde oí canciones y repetir lo que cantante estaba cantando” [DA 9/5] competência fonológica</p>		

APÊNDICE 2

OCORRÊNCIAS – JÚLIA

	COMPETÊNCIAS GERAIS				COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS LINGUAGÉIRAS		
	SABER	CAPACIDADES E COMPETÊNCIAS DE REALIZAÇÃO	COMPETÊNCIA EXISTENCIAL	COMPETÊNCIA DE APRENDIZAGEM	LINGÜÍSTICAS	SOCIOLINGÜÍSTICAS	PRAGMÁTICAS
AUTOAVALIAÇÃO		<p>“[...] he tenido a algunas revistas y hoy no tuve problema en solicitarlos, me parecieron sencillos los dados como de Elena”. [R]</p> <p>capacidades da vida cotidiana</p>	<p>“[...] no soy nerviosa, estaba tranquila”. [D.C 24/4] traços de personalidade</p> <p>“Nada no me gustó, todo es una forma de aprendizaje para podremos mejorar cada vez más”. [R]</p> <p>traços de personalidade</p> <p>“[...] es maravilloso buscar respuestas para nuestra dudas y aprender mismo que le duele la cabeza”. [D.A 7/5] traços de personalidade</p>	<p>“He aprendido con todas las tareas que la profesora he pedido”. [R]</p> <p>capacidade de estudo</p> <p>“[...] he aprendido mucho estos días”. [D.A 9/5] capacidade de estudo</p>	<p>“[...] no pronuncio bien algunas palabras. También tuve duda con el correo, pero creo que fue bien, algunos errores de ortografía, un poco [...]. La lectura creo que está buena y entiendo o que usted habla y las músicas que escucho también.” [D.C 26/4]</p> <p>competência fonológica/ortográfica</p> <p>“Con palabras muy conocidas, no tuve ningún problema en rellenar la hoja de suscripción”. [R] competência lexical</p> <p>“Las actividades fueran muy provechosas, donde conocí palabras y expresiones nuevas, me quedo muchas dudas en apartado 6B, las diferencias de empleo en las expresiones son muy pequeñas. [...] soy terrible leyendo, es divertido”. [Refere-se à leitura em voz alta]. [D.A 6/5]</p> <p>competência lexical/fonológica/ortoépica</p> <p>“Me quedo algunas dudas sobre los SUPERLATIVOS”. [D.A 7/5]</p> <p>competência gramatical</p> <p>“[...] mi lectura es una broma”. [D.A 9/5] [refere-se à leitura em voz alta]</p> <p>competência ortoépica</p>		<p>“[...] tuve pausas para buscar las palabra [...]”. [D.C 24/4]</p> <p>competência funcional</p> <p>“Muchas dudas [...] en como escribir los textos”. [D.A 8/5]</p> <p>competência discursiva/funcional</p> <p>“[...] el audio es mi mayor preocupación, no sé qué hablar [...]”. [Júlia: D.A 9/5]</p> <p>competência funcional</p>
AUTORREGULAÇÃO DO PLANEJADO			<p>“Voy acostarme temprano para que mañana pueda levantarme mejor y hacer mis trabajos” [D.A 8/5] traços de personalidade</p>	<p>“Puedo empezar haciendo lecturas y escribiendo más para mi desarrollo [...]”. [R] capacidades de estudo</p> <p>“[...] voy me profundizar más en otros libros [...]”. Espero conseguir hacer todo el trabajo” [D.A 6/5] capacidades de estudo</p> <p>“El audio grabaré mañana, intentaré enviarlo por e-mail, todavía tengo algunas dudas, creo que solucionaremos juntas en la clase”. [D.A 10/5]</p> <p>capacidades de estudo</p>	<p>“Tengo que melhorar la pronuncia y los verbos, es confuso [...]. También [tengo] que leer para aprender palabras y ser más fluente”. [D.C 24/4] competência fonológica/gramatical/lexical</p> <p>“Puedo mejorar mi fala, trenando más [...] tento hablar con mis compañeros en el intervalo.” [D.C 26/4] competência fonologica</p> <p>“[...] debo mejorar mucho como: los conectivos [...]”. [R] competência gramatical</p>	<p>“[...] debo mejorar mucho como: [...] las diversidades lingüísticas”. [R]</p>	<p>“Puedo mejorar mi fala, trenando más [...] tento hablar con mis compañeros en el intervalo.” [D.C 26/4]</p> <p>competência discursiva</p>

COMPETÊNCIAS GERAIS				COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS LINGUAGEIRAS		
SABER	CAPACIDADES E COMPETÊNCIAS DE REALIZAÇÃO	COMPETÊNCIA EXISTENCIAL	COMPETÊNCIA DE APRENDIZAGEM	LINGÜÍSTICAS	SOCIOLIN- GUÍSTICAS	PRAGMÁTICAS
AUTORREGULAÇÃO REALIZADA			<p>“Bueno, en verdad empecé mis trabajos en el sábado mismo, [...]. Hoy continúe mis estudios por el guía. [...] por cuenta propia estoy haciendo lecturas variadas y gravando mi voz”. [D.A 6/5]</p> <p>capacidades de estudo</p> <p>“No hice ninguna actividad extra, tampoco lecturas”. [D.A 8/5]</p> <p>capacidades de estudo</p> <p>“[...] he trabajado mucho en mis dudas, estudie gramáticas y los verbos [...]”. [D.A 9/5] capacidades de estudo</p>	<p>“[...] los verbos también es mi mayor dificultad, he trabajado mucho en mis estudios” [R] competência gramatical</p> <p>“Hoy hice muchas actividades por cuenta propia como: cuaderno de ejercicios, lecturas y consultas en el internet donde procuraba significados de expresiones desconocidas para mi producción textual”. [D.A 7/5] competência lexical</p> <p>“[...] estudie gramáticas y los verbos [...]”. [DA 9/5] competência gramatical/lexical</p>		<p>“Intenté hacerlo [el texto] nuevamente para su mejor comprensión [...]”. [D.A 6/5]</p> <p>competência discursiva</p>
				<p>“Terminé mi día con una película en español ‘AUSTRALIA’ muy bella”. [D.A 10/5]</p>		

APÊNDICE 3

OCORRÊNCIAS – JOÃO

	COMPETÊNCIAS GERAIS				COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS LINGUAGÉIRAS		
	SABER	CAPACIDADES E COMPETÊNCIAS DE REALIZAÇÃO	COMPETÊNCIA EXISTENCIAL	COMPETÊNCIA DE APRENDIZAGEM	LINGÜÍSTICAS	SOCIOLINGÜÍSTICAS	PRAGMÁTICAS
AUTOAVALIAÇÃO		<p>“Nunca mi suscribir en un diario o revista”. [R]</p> <p>capacidades da vida cotidiana</p>	<p>“Estaba nervioso mas conseguí hablar el diálogo”. [D.C 24/4]</p> <p>traços de personalidade</p> <p>“Las dudas nos traen muchas veces inseguridad [...]”. [R]</p> <p>traços de personalidade</p>	<p>“No tengo dudas en este trabajo [...]”. Las actividades realizadas hoy fueron muy provechosas [...]”. [D.A 6/5]</p> <p>capacidades de estudo</p> <p>“Las actividades realizadas hoy no fueran muy provechosas”. [D.A 7/5]</p> <p>capacidades de estudo</p> <p>““No tengo dudas [...]”. Las tareas realizadas hoy fueran muy provechosas”. [D.A 8/5]</p> <p>capacidades de estudo</p> <p>“No tengo dudas [...] Las actividades realizadas hoy no fueran mucho provechosas [...] pero he entendido los asuntos muy bien”. [D.A 9/5]</p> <p>capacidades de estudo</p> <p>“No tengo dudas. [...] No he tenido problema para resolver las tareas”. [D.A 10/5]</p> <p>capacidades de estudo</p>	<p>“[Mejoraría] la pronuncia y el vocabulario. Quiero decir más pero no tengo las palabras, los verbos también son difícil”. [D.C 24/4]</p> <p>competência fonológica/lexical/gramatical</p> <p>“Auditiva no tengo problema, entiendo [...]”. Algunas cosas no entiendo, pero pocas [...]” [D.C 26/4]</p> <p>competência fonológica</p> <p>“Entender la hoja de subscripción me pareció muy fácil [...]. Las palabras eran muy sencillas”. [R]</p> <p>competência lexical</p> <p>“[...] me quedo dudas a respecto de las oraciones”. [D.A 6/5]</p> <p>competência gramatical</p>		<p>“Aprendí a respecto de como expresar obligaciones impersonales, generales, de carácter personales, valoraciones y recomendaciones”. [D.A 8/5]</p> <p>competência funcional</p>
AUTORREGULAÇÃO DO PLANEJADO				<p>“Ahora falta enviar el áudio para la presidente Dilma Rousseff”. [D.A 10/5]</p> <p>capacidades de estudo</p>	<p>“Mucha lectura, leer ayuda con el vocabulario. Cantar para la pronuncia”. [D.C 24/4]</p> <p>competência lexical/fonológica</p> <p>“Tengo que mejorar la habla, lendo más para aprender vocabulario y para pronunciar mejor [...]. Leer en voz alta”. [D.C 26/4]</p> <p>competência lexical/fonológica</p> <p>“Para mejorar mi escrita tengo que aprender un poco más los verbos de español y sus conjugaciones, para esto tengo que leer algunos libros y identificar donde empleamos cada verbo [...]. Creo que practicar un poco más la lectura, podré tener una buena escrita”. [R]</p> <p>competência gramatical</p>		

COMPETÊNCIAS GERAIS				COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS LINGUAGEIRAS		
SABER	CAPACIDADES E COMPETÊNCIAS DE REALIZAÇÃO	COMPETÊNCIA EXISTENCIAL	COMPETÊNCIA DE APRENDIZAGEM	LINGÜÍSTICAS	SOCIOLIN- GUÍSTICAS	PRAGMÁTICAS
AUTORREGULAÇÃO REALIZADA	<p>“[...] conocí un poco de la organización Greenpeace [...]”. [D.A 6/5]</p> <p>conhecimento de mundo</p> <p>“Conocí los dos países más ruidosos del mundo [...]”. Conocí un de los mayores problemas de Pará que es la construcción de la compañía hidroeléctrica de Belo Monte [...]”. [D.A 8/5]</p> <p>conhecimento de mundo</p>		<p>“Me gusta Luis Miguel, canta claro. Yo canto también”. [para melhorar a fala] [D.C 24/4] capacidades de estudo</p> <p>“En el email tuve más dificultad, pero creo que fue aceptable, seguí toda la guía. El texto también fue bueno, busqué lo que no entiendo y leí más de una vez para no tener duda. [...] veo el fútbol en español en la TV”. [D.C 26/4] capacidades de estudo</p> <p>“[...] he elaborado mis propias tareas de la unidad 7 y intentado aprender solo”. [D.A 10/5]</p> <p>capacidades de estudo</p>	<p>“Me gusta Luis Miguel, canta claro. Yo canto también”. [DC 24/4] competência fonológica</p> <p>“He escuchado un bolero argentino siguiendo la letra de la canción para mejorar mi pronunciación”. [D.A 6/5] competência fonológica</p> <p>“He escuchado las canciones de Luis Miguel, buscando mejorar mi pronunciación”. [D.A 8/5] competência fonológica</p> <p>“Tengo escuchado algunas canciones, pero no he cantado mucho”. [D.A 9/5]</p> <p>competência fonológica</p>		

ANEXO 1

ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO DE MARIA [R]

Dudas antes de escribir el diario: Estuve con alguna duda si era para responder por completo el formulario, entonces opiné por responder solo algunas, debido no tener muchas informaciones sobre la Elena García Sandoval.

También estuve dudas sobre algunos significados de algunas palabras como “población”, “provincia”.

Nunca suscripto en ninguna revista, por eso estuve con un poco de dificultad, he visto algunas palabras conocidas y otras no tanto, en las palabras desconocida intenté resolver investigando el diccionario navegando por la internet y otras resolví pelo contexto.

Estuve facilidad para rellenar la hoja de suscripción, lei todas las partes, me parece que estuve facilidad, porque las informaciones eran pocas, sobre la Elena García Sandoval.

Me parece que el objetivo de esta actividad es hacer con que nosotros alumnos tengamos más información sobre como rellenar formularios.

Creo que debo hacer más investigación sobre algunas palabras para mejorar mi vocabulario y leí más para poner escribir mejor. La duda que me quedó fue para rellenar sobre la dirección, pues la información “en la calle Balears, 15, segundo izquierda” me pareció un poco incompleta.

Creo que yo he logrado mucho con la actividad, pues aprendí como rellenar formularios.

TRANSCRIÇÃO ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO DE MARIA

Dudas antes de escribir el diario: Estuve con alguna duda si era para responder por completo el formulario, entonces opiné por responder solo algunas, debido no tener muchas informaciones sobre la Elena García Sandoval.

También estuve dudas sobre algunos significados de algunas palabras como “población”, “provincia”.

Nunca subscripto en ninguna revista, por eso estuve con un poco de dificultad, he visto algunas palabras conocidas y otras no tanto, en las palabras desconocida intenté resolver investigando el diccionario, navegando por la internet y otras resolví pelo contexto.

Estuve facilidad para rellenar la hoja de suscripción, leí todas las partes, me parece que estuve facilidad, porque las informaciones eran pocas, sobre la Elena García Sandoval.

Me parece que el objetivo de esta actividad es hacer con que nosotros alumnos tengamos más información sobre como rellenar formularios.

Creo que debo hacer más investigación sobre algunas palabras para mejorar mi vocabulario y leí más para poner escribir mejor. La duda que me quedó fue para rellenar sobre la dirección, pues la información “en la calle Baleares, 15, segundo izquierda” me pareció un poco incompleta.

Creo que yo he logrado mucho con la actividad, pues aprendí como rellenar formularios.

ANEXO 2

ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO DE JÚLIA [R]

EL DIARIO DE SUSCRIPCIÓN DE LA REVISTA VEJA

No sé cómo empezar, muchas ideas para escribir y no sé cómo hacerlo.

He tenido muchos trabajos en los últimos días de la universidad, pero he aprendido con todas las tareas que la profesora me ha pedido. Como de solicitar por hoja de suscripción revistas o periódicos, he tenido a algunas revistas y hoy no tuve problemas en solicitarlos, me parecieron muy sencillos los datos, fueran objetivos como de Elena. Con palabras muy conocidas, no tuve ningún problema en rellenar la hoja de suscripción.

El objetivo de esta tarea es lograr diferentes formas de discreción y dirección que puedan ocurrir en nuestro cotidiano. Con la actividad percibí que debo mejorar mucho como: los conectivos, las diversidades lingüísticas. Puedo empezar haciendo lecturas y escribiendo más para mi desarrollo, los verbos también es mi mayor dificultad, he trabajado mucho en mis estudios.

Nada no me gusta, todo es una forma de aprendizaje para poderemos mejorar cada vez más.

Por hoy nada más,

¡Hasta pronto!

TRANSCRIÇÃO ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO DE JÚLIA

EL DIARIO DE SUSCRIPCIÓN DE LA REVISTA VEJA

No sé cómo empezar, muchas ideas para escribir y no sé cómo hacerlo.

He tenido trabajo en los últimos días de la universidad, pero he aprendido con todas las tareas que la profesora ha pedido. Como de solicitar por hoja de suscripción revistas o periódicos, he tenido a algunas revistas y hoy no tuve problemas en solicitarlos, me parecieron muy sencillos los datos, fueran objetivos como de Elena. Con palabras muy conocidas, no tuve ningún problema en rellenar la hoja de suscripción.

El objetivo de esta tarea es lograr diferentes formas de discreción y dirección que puedan ocurrir en nuestro cotidiano. Con la actividad percibi que debo mejorar mucho como: los conectivos, las diversidades lingüísticas. Puedo empezar haciendo lecturas y escribiendo mas para mi desarrollo, los verbos también es mi mayor dificultad, he trabajado mucho en mis estudios.

Nada no me gusto, todo es una forma de aprendizaje para podremos mejorar cada vez más.

Por hoy nada más,

¡Hasta pronto!

ANEXO 3

ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO DE JOÃO [R]

Actividad: Escribir una redacción con mis dudas y objetivos acerca de los datos de Helena, obedeciendo los puntos principales para redactarlo.

Dudas: ¿Cómo debería hacer para escribir el diario? ¿Debería poner en orden las ideas que la guía pide? ¿Debería escribir una redacción con los datos de Helena o solamente escribir mis dudas y objetivos siguiendo los puntos para redactar el diario de mi propia persona?

Nunca me suscribí en un diario o revista.

En los datos de Helena contenía nombre, dirección, código postal, ciudad, año de nacimiento, número de la tarjeta de crédito y estaba muy bien organizado. Son informaciones sencillas para entender la tarjeta con datos personales, por eso me pareció un poco fácil.

Entender la hoja de suscripción me pareció muy fácil. He leído todas las partes. Las palabras eran muy sencillas.

El objetivo de la actividad es aprender a escribir una redacción, pero, es necesario tener una buena escrita. Para mejorar mi escrita tengo que aprender un poco más los verbos de español y sus conjugaciones, para esto, tengo que leer algunos libros y identificar donde empleamos cada verbo.

Las dudas nos traen muchas veces inseguridad, y creo que practicar un poco más la lectura, podré tener una buena escrita.

Me gustó mucho hacer esta actividad. Me encanta mucho escribir una redacción aunque sea en una lengua extranjera.

No me gustó seguir la guía con los objetivos principales para redactar el diario.

TRANSCRIÇÃO ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO DE JOÃO

Actividad: Escribir una redacción com mis dudas y objetivos acerca de los datos de Helena, obedecendo los puntos principales para redactarlo.

Dudas: ¿Cómo debería hacer para escribir el diario?, ¿Debería poner en orden las ideas que la guía pide?, ¿Debería escribir una redacción con los datos de Helena o solamente escribir mis dudas y objetivos siguiendo los puntos para redactar el diario de mi propia persona?

Nunca mi subscribir en un diario o revista.

En los datos de Helena contenia nombre, dirección, código postal, ciudad, año de nacimiento, número de la tarjeta de crédito y estaba muy bien organizado. Son informaciones sencillas para entender la tarjeta con datos personales, por eso mi pareció un poco fácil.

Entender la hoja de subscripción me pareció muy fácil. He leído todas sus partes. Las palabras eran muy sencillas.

El objetivo de la actividad es aprender a escribir una redacción, pero, es necesario tener una buena escrita. Para mejorar mi escrita tengo que aprender un poco más los verbos en español y sus conjugaciones, para esto, tengo que leer algunos libros y identificar donde empleamos cada verbo.

Las dudas nos traen muchas veces inseguridad y creo que practicar un poco más la lectura, podré tener una buena escrita.

Me gustó mucho hacer esta actividad. Me encanta mucho escribir una redacción aunque sea en una lengua extranjera.

No me gustó la guía con los objetivos principales para redactar el diario.

ANEXO 4

DIÁRIO APRENDIZAGEM DE MARIA [DA]

6/5

Diario

Hoy realicé algunas de las actividades que estaban en el guía, hizo a la 1, 2, 3, 4, 6 y la 7 de la unidad 6, pretendo durante el resto del día hacer más. Me pareció mucho provechosa, hice investigaciones en diccionario, por la internet y en otros libros.

Estuve dificultades para hacer las actividades que contenían verbos, creo que necesito estudiar más sobre verbos y investigar sobre lo mismo, porque en nuestro libro no esta explicando de forma clara.

Mi primero día de estudio fue así, de muchas investigaciones debidas he teniendo varias dudas sobre la actividad, pero mucho provechosa.

Fecha: 07 de mayo de 2013

Hoy empecé mi día de estudio entrenando mi pronunciación escuchando canciones intentando cantar junto, después seguí el guía de estudio hice la actividad 3 de la unidad 6.

Estuve con algunas dificultades para organizar mis ideas en el texto que la actividad pedía.

Continuo teniendo dificultades con la pronunciación y escrita, pero creo que con más entrenamiento conseguiré mejorar, he teniendo algunas dudas sobre la actividad que es para hacer una grabación si es para escribir del mismo forma que escuchamos la grabación o cambiar se algo estoviera incorrecto.

Entonces fue esto, no seguí mucho las actividades, pero entrené mucho mi pronunciación.

FECHA: 08 mayo. 13

Hoy seguí el guía de estudio, hice algunas de las actividades y logo después escribir la ficha de objetivos comunicativos de los apartados A,B y C de la unidad 6, pero no concluir toda la unidad, falta la 4 y la 7 eses dos tengo algunas dudas de como debo hacer. He sido mucho provechoso hacer el objetivos, pues se quedó más claro lo que era lo verdadero objetivo de los apartados.

Ahora estoy pensando cómo debo elaborar la guía de la unidad 7 y como voy hacer para organizar mis otros trabajos, pues no sé si es para juntar todos los que fueran digitados o sepáralos una en cada hoja.

Siento que estoy con menos “miedo” de escribir, todavía percibo que tengo muchos errores ortográficos y tengo muchas dudas en cuando usar “en, el, en el, la, lo, para, por”, ya he investigado por la internet sobre esto asunto, pero no encontré ninguna gramática que sea realmente buena.

FECHA: 09 de mayo de 2013

Hoy empecé mis estudios haciendo la actividad 5 de la unidad 6, pero no seguí el guía, porque la actividad era para escuchar, todavía no tengo el cd del libro, entonces hice una investigación sobre la organización Greenpeace y conseguí responder las preguntas de la actividad.

Logo después seguí el modelo de la guía de la unidad 6 y elabore una guía de la unidad 7, propis en cada apartado una actividad a más. Por la tarde oí canciones y repetir lo que cantante estaba cantando.

FECHA: 10 de mayo de 2013

Hoy seguí el guía de estudio, hice los objetivos comunicativos del guía que elaboré, después estudié la actividad siguiendo el guía que he estado proponiendo , solo que no terminé todo la actividad. Por eso voy terminar mis actividades a mañana, pero ya puedo decir que las actividades fueran mucho provechosa.

Algunas dudas se quedaran, otras conseguí solucionar con investigaciones, o sea fue una semana ardua de estudio.

ANEXO 5

DIÁRIO DE APRENDIZAGEM DE JÚLIA [DA]

6/5

¡Hola Prof. Patricia!

¿Como estas su viajen? Espero que muy bien.

Bueno, en verdad empecé mis trabajos en el sábado mismo, me quede muy preocupada con los comentarios que hicieron sobre el texto de mi vida en la escuela. Intenté hacerlo nuevamente para su mejor comprensión (en anexo).

Hoy continúe mis estudios por el guía. Las actividades fueran muy provechosas, donde conocí palabras y expresiones nuevas, me quedo muchas dudas en apartado 6B, las diferencias de empleo en las expresiones son muy pequeñas, voy me profundizar más en otros libros, por cuenta propia estoy haciendo lecturas variadas y gravando mi voz (¡tienes razón! soy terrible leyendo) es divertido.

Espero conseguir hacer todo el trabajo y no decepciónala.

¡Hasta mañana!

7/5

Carísima profesora

¿Qué tal te va?

Hoy hice muchas actividades por cuenta propia como: cuaderno de ejercicios, lecturas y consultas en el internet donde procuraba significados de expresiones desconocidas para mi producción textual. Me quedo algunas dudas sobre los *SUPERLATIVOS* y en la actividad 5 pág. 61.

Bueno, por hoy es solo.

¡Hasta mañana!

8/5

¡Hola Profesora!

Empecé el día muy aborida, sin ganas para estudiar y hacer mis tareas. Muchas dudas en los apartados y como escribir los textos. No hice ninguna actividad extra, tampoco lecturas. Voy acostarme temprano para que mañana pueda levantarme mejor y hacer mis trabajos.

¡Hasta pronto!

9/5

¿Como estas Profesora?

Bueno, he trabajado mucho en mis dudas, estudie gramáticas y los verbos, he aprendido mucho estos días. ¡Mis sueño son en español! (kkk). Hay mucho que hacer, el audio es mi mayor preocupación, no sé qué hablar, pues mi lectura gravada es una broma.

Las dudas sobre los comparativos y superlativos fueran superadas y las expresiones de obligación también, es maravilloso buscar respuestas para nuestra dudas y aprender mismo que le duele la cabeza.

¡Por hoy nada mas!

¡ Hasta mañana Profesora!

10/5

¡Hola Profesora!

¡Gracias a Dios,mi trabajo esta listo! El audio grabaré mañana,intentaré enviarlo por e-mail,todavia tengo algunas dudas, creo que solucionaremos juntas en la clase. Terminé mi día con una pelicula en español "AUSTRALIA" muy bella.

Bueno, no sé si tienes hijos,pero ser profesora es también un poco mama de sus alumnos, entonces quiero desearle un ¡FELIZ DIAS DE LAS MADRES!

¡Hasta Pronto!

ANEXO 6

DIÁRIO DE APRENDIZAGEM DE JOÃO [DA]

Dudas: No tengo dudas en este trabajo.

Actividad: Escribir en un diario las tareas de lunes.

Actividades Realizadas en la fecha 06.05.2013

Actividades de la unidad 6, apartado A.

Actividad 2 de la página 56.

Actividad 3 de la página 57.

Actividad 4 de la página 57, escribir en una hoja a parte si ha habido o no coincidencias entre mis hipótesis y las informaciones del audio.

Actividad 5 de la página 57.

Las actividades realizadas hoy fueran muy provechosas, conocí un poco sobre la organización Greenpeace, que son los defensores del medio ambiente.

Me pareció bien fácil, he escuchado el audio y entendido muy bien.

Respondí todas las actividades citadas anteriormente.

He escuchado un bolero argentino siguiendo la letra de la canción para mejorar mi pronunciación.

Dudas: En la actividad número 7 de la página 57, me quedó dudas a respecto de las oraciones.

Actividad: Escribir en un diario las tareas de martes.

Actividades realizadas en la fecha 07.05.2013

Actividad 01 de la guía. Listar en un papel algunos de los problemas ambientales en mi calle y responder las preguntas propuestas.

Actividad 6 de la página 57. Dudas a respecto de lo ejercicio.

Actividad 7 de la página 57. Dudas a respecto de las expresiones para opinar.

Las actividades realizadas hoy no fueran muy provechosas. Yo estaba de baja medica.

Me encontré enfermo y con muy dolor.

Dudas: No tengo dudas.

Actividad: Escribir en un diario las tareas de Miércoles.

Actividades realizadas en la fecha 08.05.2013

Actividad 6 de la guía. Escribir un pequeño texto respondiendo a respecto mi preocupación con la naturaleza, la ecología.

Actividad 9 de la guía. Buscar algún problema ambiental de Pará o de Brasil y escribir un texto opinando.

Unidad 6, apartado B. Actividad 2 de la página 58.

Unidad 6, apartado B. Actividad 3 de la página 58.

Unidad 6, apartado B. Actividad 4 de la página 58.

Unidad 6, apartado B. Actividad 5 de la página 59 por escrito.

Unidad 6, apartado B, actividad 6 de la página 59.

Unidad 6, apartado B, actividad 7 de la página 59.

Las tareas realizadas hoy fueran muy provechosas. Conocí los dos países más ruidosos del mundo en el apartado 6B. Aprendí a respecto de como expresar obligaciones impersonales, generales, de caracteres personales, valoraciones y recomendaciones.

Conocí un de los mayores problemas de Pará que es la construcción de la compañía hidroeléctrica de Belo Monte que molesta los pueblos que viven cerca de la región.

Un día muy hermoso y provechoso para mi.

He escuchado las canciones de Luís Miguel, buscando mejorar mi pronunciación.

Me pareció buenas las actividades, no encontré problemas para resolver.

Dudas: No tengo dudas

Actividad: Escribir un diario con las tareas de Jueves.

Actividades realizadas en la fecha 09.05.2013

Unidad 6, Apartado C
Actividad 4 de la página 61

Actividad 5 de la página 61

Las actividades realizadas hoy no fueran mucho provechosas. Estoy muy enfermo desde Martes, pero he entendido los asuntos muy bien.

Tengo escuchado algunas canciones, pero no he cantando mucho, no consigo hablar.

Dudas: No tengo duda.

Actividad: Escribir en este diario las tareas de viernes.

Actividades realizadas en la fecha 10.05.2013

Unidad 6, apartado C

Actividad 3C de la guía, escribir un texto haciendo la comparación entre cómo era mi ciudad cuando era niño y cómo e ahora.

Actividad 7 de lo apartado B, grabé mi mensaje para enviarlo al programa de televisión.

Ficha de objetivos comunicativos y recursos lingüísticos de los apartados A, B y C.

Unidad 7

Elaboración de una guía de tareas.

Ficha de objetivos comunicativos y recursos lingüísticos de los apartados A, B, C y D.

Apartado A.

Actividad 3 de la página 66. Escribir un pequeño texto sobre el trabajo de mi padre.

Actividad 4 de la página 67, escuchar el audio y responder las preguntas.

Apartado B.

Actividad 1 y 2 de la página 68, leer el texto y señalar con V o X las informaciones verdaderas o falsas.

Actividad 7 de la página 69, formar frases.

Apartado C.

Actividad 7 de la página 71

Apartado D.

Actividad 1 de la página 72, en una hoja a parte, hacer una carta con datos personales para conseguir un trabajo.

Hoy ha sido un día muy agotador, he tenido mucha dificultad en responder todos las tareas, pero he sido muy provechoso.

Las tareas realizadas hoy he sido muy agradable, respondí todas las tareas, he elaborado mis propias tareas de la unidad 7 y intentado aprender solo.

No he tenido problemas para resolver las tareas. Ahora falta enviar el audio para la presidente Dilma Roussef.

