



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL DO PARÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS

MARCIA ALVES DE OLIVEIRA

**PRÁTICAS DE ACONSELHAMENTO E REGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM  
AULAS DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: EM BUSCA DE UMA INTEGRAÇÃO**

BELÉM  
2021

MARCIA ALVES DE OLIVEIRA

**PRÁTICAS DE ACONSELHAMENTO E REGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM  
AULAS DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: EM BUSCA DE UMA INTEGRAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Título de Mestre em Letras (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-PA  
2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

A474p Alves de Oliveira, Marcia.  
Práticas de aconselhamento e regulação da aprendizagem em  
aulas de Português língua estrangeira : em busca de uma integração  
/ Marcia Alves de Oliveira. — 2021.  
145 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Myriam Crestian Chaves da Cunha  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,  
Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em  
Letras, Belém, 2021.

1. Regulação da Aprendizagem. 2. Aconselhamento em  
aprendizagem de línguas. 3. Português Língua Estrangeira. I.  
Título.

CDD 410

---

MARCIA ALVES DE OLIVEIRA

**PRÁTICAS DE ACONSELHAMENTO E REGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM  
AULAS DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: EM BUSCA DE UMA INTEGRAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Título de Mestre em Letras, na área de concentração: Estudos Linguísticos.

DATA DA AVALIAÇÃO: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. Myriam Crestian Chaves da Cunha  
Presidente da Banca – Orientadora  
Universidade Federal do Pará (UFPA)

---

Profa. Dra. Heloisa Brito de Albuquerque Costa  
Membro Examinador Externo  
Universidade de São Paulo (USP)

---

Profa. Walkyria Alydia Grahl Passos Magno e Silva  
Membro Examinador Interno  
Universidade Federal do Pará (UFPA)

BELÉM  
2021

## AGRADECIMENTOS

- Ao meu Senhor e Deus Pai, o Todo Poderoso, pelo dom da vida e da graça abundante que Ele tem derramado em Cristo Jesus no meu viver, amparando-me, sustentando-me, capacitando-me e me transformando em uma nova criatura.
- À minha mãe, Maria Antezaldina Magno Alves, instrumento de cuidado que o meu Pai me concedeu sem eu a merecer. A luz do amor incondicional Dele sobre ela brilha em mim.
- À minha Orientadora, Profa. Dra. Myriam Cunha, que me acolheu com seriedade, cuidado e carinho e me tornou uma acadêmica, pesquisadora, professora e pessoa melhor. Afinal, essas são funções que só podem ser nutridas por alguém que as desempenhe plena e humildemente, como ela tão bem o faz. Que a luz do Senhor continue a resplandecer sobre o seu rosto!
- À Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva por ter me iniciado na pesquisa, acolhendo-me generosamente em seu grupo, cuja contribuição nos estudos em autonomia, complexidade e, sobretudo, aconselhamento, inspiraram também este trabalho.
- Aos membros da banca de qualificação, Profa. Dra. Heloisa Brito de Albuquerque Costa e Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva, pelas valiosas orientações que me ajudaram a prosseguir na análise e a melhorar este estudo.
- Aos meus professores do Mestrado e da Graduação em Língua Inglesa que contribuíram, imprescindivelmente, com a minha formação, cujos ensinamentos se refletem na minha vida profissional e acadêmica até hoje.
- À minha amiga de infância, Edianny Dutra, que me estendeu a mão em um dos momentos em que mais me senti perdida na vida e me apontou o caminho em direção à cruz.
- Às amigas, Allana de Mello, Amanda Bastos e Fernanda Souza por todo o apoio, aprendizagem e carinho nessa trajetória profissional e acadêmica. Saibam que eu aprendi muito com cada uma de vocês.
- Aos alunos da turma pré-PEC-G 2019 que foram os grandes responsáveis por fazerem eu me apaixonar pela aprendizagem de português como língua estrangeira e sem os quais esta pesquisa não seria possível.

### **Caminho no Deserto**

Recordar-te-ás de todo o caminho pelo qual o SENHOR, teu Deus, te guiou no deserto estes quarenta anos, para te humilhar, para te provar, para saber o que estava no teu coração, se guardarias ou não os meus mandamentos.

Ele te humilhou, e te deixou ter fome, e te sustentou com o maná, que tu não o conhecias, nem teus pais o conheciam, para te dar a entender que não só de pão viverá o homem, mas de tudo o que procede da boca do SENHOR viverá o homem.

(DEUTERONÔMIO 8: 2-3)

## RESUMO

Este estudo tem por objeto a articulação entre práticas de aconselhamento linguageiro e de avaliação formativa na aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE) por estudantes iniciantes em imersão no Brasil, num curso intensivo de preparação a um exame de certificação, no qual devem alcançar o equivalente ao nível B1 do Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas (QECRL). A motivação para a realização deste estudo surgiu a partir da minha experiência como conselheira em aprendizagem de línguas e do interesse em compreender como os processos regulatórios e os autorregulatórios, característicos da avaliação formativa, podem ser potencializados por meio de práticas de aconselhamento. Todavia, o aconselhamento em aprendizagem de línguas acontece habitualmente fora da sala de aula, no ritmo desejado pelo aprendente, e não está necessariamente vinculado aos objetos de aprendizagem das aulas de língua, como ocorre com a avaliação formativa que se exerce em referência aos objetivos de aprendizagem. A turma de PLE do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) da Universidade Federal do Pará (UFPA), que dispõe de apenas sete a oito meses para alcançar aprovação no exame, torna-se, desse modo, um ambiente propício para desenvolver pesquisas em avaliação formativa e em práticas de aconselhamento articuladas à ação pedagógica. Portanto, esta pesquisa visa contribuir para a articulação didático-pedagógica entre os pressupostos da (auto)(r)regulação da aprendizagem e do aconselhamento em aprendizagem de línguas, em vista da autonomização dos aprendentes. Trata-se de uma pesquisa-ação realizada em uma turma do curso pré-PEC-G da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) do Instituto de Letras e Comunicação (ILC), no período de fevereiro a outubro de 2019, adotando uma abordagem qualitativa interpretativa dos dados gerados. Os dados, embora, ainda limitados, mostram os benefícios obtidos nessa integração entre os processos formativos e as práticas de aconselhamento que permitiram aumentar significativamente as autorregulações cognitivas e metacognitivas dos aprendentes a respeito de seu processo de aprendizagem. Desse modo, o desenvolvimento de sua autonomia foi potencializado.

**Palavras-chave:** Regulação da Aprendizagem. Aconselhamento em Aprendizagem de Línguas. Português Língua Estrangeira.

## ABSTRACT

This study aims at articulating language counseling and formative assessment practices in learning Portuguese as a Foreign Language (PFL) by beginner students who have experienced a context of immersion in Brazil, in an intensive course to prepare for a certification exam in which they must achieve the equivalent to B1 level of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The motivation for carrying out this study arose from my personal experience as a language learning advisor and from an interest in understanding how regulatory and self-regulatory processes of formative assessment can be enhanced through counseling practices. However, language learning advising usually takes place outside the classroom, at the pace desired by the learner, and it is not necessarily linked to the learning objects of language classes, as it occurs with formative assessment which is exercised towards learning objectives. The PFL class of the Student-Graduation Agreement Program (PEC-G) of the Federal University of Para (UFPA) has only seven to eight months to pass the exam. So, it is a favorable environment to develop research in formative assessment and counseling practices linked to a pedagogical action. Therefore, this research aims at contributing to a didactic-pedagogical articulation between regulatory and self-regulatory learning processes as well as counseling in language learning to foster students' autonomy. This study is an action research carried out in a class named pre-PEC-G at the School of Modern Foreign Languages (FALEM) of the Institute of Letters and Communication (ILC) from February to October 2019, adopting a qualitative interpretative approach. Data, although limited, shows the benefits obtained from this integration between formative assessment processes and counseling practices that allowed a significant increase on the cognitive and metacognitive self-regulation of learners regarding their learning process, and, consequently, enhancing the development of their autonomy.

**Keywords:** Language Advising. Regulation of Learning. Portuguese as a Foreign Language.

## LISTA DE SIGLAS

AF	Avaliação Formativa
AL	Aconselhamento Linguageiro
AVAL	Avaliação da/na Aprendizagem de Línguas
CELPEBRAS	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
FACOM	Faculdade de Comunicação
FALE	Faculdade de Letras
FALEM	Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas
ILC	Instituto de Letras e Comunicação
LE	Língua Estrangeira
L1	Língua Primeira
L2	Língua Segunda
PEC-G	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PLE	Português Língua Estrangeira
QECRL	Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas
UFPA	Universidade Federal do Pará

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Diferenças entre avaliação formativa anglo-saxônica e francófona .....	26
Quadro 2 - Modalidades de regulação no processo de ensino .....	29
Quadro 3 - Principais tipos de regulação, origem e exemplos .....	31
Quadro 4 - Ações realizadas nas diferentes fases do processo de autonomização.....	41
Quadro 5 - Macro e micro-habilidades no aconselhamento.....	43
Quadro 6 - Parte escrita do Celpe-Bras.....	62
Quadro 7 - Parte oral do Celpe-Bras.....	63
Quadro 8 - Níveis de proficiência do Celpe-Bras.....	64
Quadro 9 - Composição da turmapré-PEC-G 2019.....	65
Quadro 10 - Informações preliminares das ações didáticas .....	71
Quadro 11 - Descrição geral da intervenção I.....	73
Quadro 12 - Descrição geral da intervenção II.....	74
Quadro 13 - Mobilização das estratégias de compreensão oral por etapas.....	75
Quadro 14 - Descrição geral da Intervenção III .....	76
Quadro 15 - Descrição dos instrumentos de coleta de dados.....	78
Quadro 16 - Fichas de tarefas didático-reflexivas .....	79
Quadro 17 - Ferramenta de orientação para análise de dados.....	81
Quadro 18 - Temas predominantes identificados na tarefa “desafios e soluções”.....	83
Quadro 19 - Autoavaliação de competências languageiras .....	99
Quadro 20 - Necessidades de aprendizagem e soluções propostas atuais .....	102
Quadro 21 - Organização dos estudos fora da sala de aula.....	108

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Apreciação da importância das estratégias para a compreensão oral .....	94
Gráfico 2 - Autoavaliação da primeira e segunda escuta.....	95

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo dinâmico da aprendizagem autômoma .....	45
Figura 2 - O professor/conselheiro complexo .....	51
Figura 3 - Inter-relações entre os processos “aprender” e “comunicar” na aprendizagem de línguas .....	55
Figura 4 - Ciclos de uma pesquisa-ação.....	70

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 POR UMA AVALIAÇÃO A SERVIÇO DAS APRENDIZAGENS .....	21
1.1 Os primórdios da avaliação formativa .....	21
1.2 A avaliação formativa na perspectiva francófona.....	23
1.3 Processos de regulação da aprendizagem.....	27
1.4 Processos de autorregulação da aprendizagem.....	32
1.4.1 O papel da autoavaliação na autorregulação da aprendizagem .....	34
1.4.2 O papel da correção na autorregulação da aprendizagem.....	35
2 POR UMA ARTICULAÇÃO ENTRE ACONSELHAMENTO LINGUAGEIRO E AVALIAÇÃO FORMATIVA.....	38
2.1 O aconselhamento em aprendizagem de línguas e o papel do conselheiro.....	38
2.2 Os impactos do aconselhamento na intervenção pedagógica.....	46
2.3 A avaliação formativa e o aconselhamento como elementos propulsores da regulação na aprendizagem de uma língua estrangeira .....	53
3 METODOLOGIA DA PESQUISA .....	58
3.1 Contexto da pesquisa.....	58
3.1.1 O Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e as turmas pré-PEC-G na UFPA .....	59
3.1.2 Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa (Celpe-Bras).....	61
3.1.3 Participantes da pesquisa .....	65
3.2 Método de pesquisa.....	68
3.3 Procedimentos de constituição de dados .....	70
3.3.1 As intervenções.....	72
3.3.2 Os instrumentos de coleta de dados .....	78
3.3.3 Procedimentos de análise.....	80
4 ANÁLISE DOS DADOS .....	82
4.1 Perfil inicial de autonomia da turma pré-pec-g 2019.....	82
4.2 Processos de regulação orientados pelos pressupostos do aconselhamento.....	87
4.3 Processos de regulação desencadeados nos planos das atividades de aprendizagem e das atividades comunicativas .....	92
4.4 Perfil de autonomia final da turma pré-pec-g 2019 .....	97
4.4.1 Capacidade de autoavaliação das competências linguísticas .....	98
4.4.2 Capacidade de analisar as necessidades de aprendizagem e de propor soluções .....	101

4.4.3 Capacidade de planejamento de estudos .....	107
4.4.4 Capacidade de antecipação de ações para realização de tarefa comunicativa.....	110
CONCLUSÃO .....	113
REFERÊNCIAS .....	117
ANEXOS.....	122
ANEXO A – TEXTO “ESTRATÉGIAS DE A a Z” .....	123
ANEXO B – TEXTOS COM TEMÁTICA ACERCA DO TRABALHO INFANTIL .....	124
ANEXO C – FICHA DE AVALIAÇÃO DE PRODUÇÃO ESCRITA.....	129
APÊNDICES .....	130
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	131
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ABERTO .....	132
APÊNDICE C – QUADRO DESAFIOS E SOLUÇÕES .....	133
APÊNDICE D – TAREFA DIDÁTICO REFLEXIVA DE COMPREENSÃO ORAL.....	134
APÊNDICE E – MATERIAL EM PPT DA PRIMEIRA INTERVENÇÃO.....	136
APÊNDICE F – MATERIAL EM POWERPOINT DA SEGUNDA INTERVENÇÃO.....	139
APÊNDICE G – MATERIAL EM PPT DA TERCEIRA INTERVENÇÃO .....	142

## INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objeto o desenvolvimento de processos autorregulatórios na aprendizagem de uma língua estrangeira, tanto aqueles que o aprendente exerce sobre suas próprias atividades de linguagem, de modo a adequá-las aos padrões de interação de que ele está se apropriando, quanto aqueles que ele mesmo efetua nas suas condições e nos seus comportamentos de estudo, com o objetivo de potencializar sua aprendizagem.

Em síntese, nosso objeto de análise é o desenvolvimento de processos autorregulatórios nas atividades de linguagem e nas atividades de aprendizagem da língua, em aulas de língua estrangeira. Os pressupostos teórico-didáticos que fundamentam esta pesquisa, na perspectiva da Didática das Línguas (MARTINEZ, 2009), são oriundos, por um lado, dos estudos em avaliação formativa e, por outro, do aconselhamento linguageiro. Tais áreas se desenvolveram na base da percepção de que é preciso dar ao aprendente condições para ele assumir sua aprendizagem.

A primeira – a avaliação formativa – ocupa-se em impulsionar as capacidades de autoavaliação e de autorregulação do aluno enquanto objetivo de aprendizagem indispensável para favorecer a aprendizagem da língua, enquanto está ocorrendo, influenciando aspectos de ordem não somente cognitiva, mas também metacognitiva. Em outras palavras, além de aprender a língua, o aluno é encorajado a assumir gradual e conscientemente o controle da própria aprendizagem, tornando-a mais efetiva.

A segunda área – o aconselhamento linguageiro – preocupa-se em desenvolver a autonomia do aluno fora da situação didática por meio de um diálogo com um conselheiro especializado que o ajuda a agir reflexivamente sobre o seu modo de estudar, suas condições de aprendizagem etc. À medida que o trabalho em aconselhamento progride, o aluno pode assumir uma postura mais ativa e bem informada quanto à gestão de sua aprendizagem, tornando-se um aprendente de língua mais autônomo e, por isso, mais bem sucedido.

As concepções que docentes e pesquisadores têm acerca do que é língua, das funções que a gramática e o léxico podem assumir e dos propósitos a que a língua se destina, tanto no plano individual quanto no plano social, são questões cruciais segundo Antunes (2009). Isto porque as decisões pedagógicas tomadas, as atividades desenvolvidas quanto, por exemplo, à determinação dos objetivos, ao currículo e à avaliação dependem dessas concepções.

Assim, iniciamos nossa reflexão – voltada para a integração teórico-pedagógica entre avaliação formativa no ensino-aprendizagem de língua e no aconselhamento linguageiro – definindo a compreensão de língua com que se coaduna este estudo. Para isso, apoiamo-nos

em Antunes (2009, p. 35-37) que descreve uma concepção de língua em quatro aspectos interligados: a) como uma atividade funcional (língua em função); b) como atividade indissociável da sociedade, história e cultura; c) como atividade “regulada e moldada pelas estruturas sociais, de forma que não existem usos linguísticos aleatórios ou de aplicação irrestritas”; d) como atividade social interativa que acontece sob a “forma de textualidade, isto é, sob a forma de textos orais e escritos, sejam eles breves ou longos”. Inscrevem-se nesta perspectiva linguageira as decisões pedagógicas relacionadas aos pressupostos teórico-didáticos da avaliação formativa em língua e do aconselhamento linguageiro norteadores deste estudo.

No que concerne à avaliação formativa é importante destacar que a concepção que estamos priorizando nesta pesquisa difere das funções clássicas da avaliação, isto é, daquela que “serve para verificar se as competências dos alunos correspondem às exigências do sistema, seja na entrada (avaliação prognóstica), durante uma etapa ou no final dos estudos (avaliação somativa)” (ALLAL, 1993, p. 82).

A concepção privilegiada neste estudo está circunscrita em uma perspectiva em que “o que importa não são apenas os resultados e sim também e principalmente os processos sobre os quais se pretende influir, tendo-se a aprendizagem em vista” (CUNHA, 1998, p. 116). Por isso, a sua realização está integrada a uma ação pedagógica que busque proporcionar uma regulação a serviço da aprendizagem da língua: trata-se, de fato, de um dispositivo didático propulsor da autonomia, fundamentado numa concepção cognitivista de aprendizagem em que “se considera que uma regulação eficiente não pode ser realizada sem a participação do sujeito na construção dos conhecimentos declarativos e procedimentais” (CUNHA, 1998, p. 120).

Nesse caso, não basta simplesmente que os alunos se apropriem de critérios avaliativos pré-estabelecidos pelo professor, mas sim, que eles observem como a “língua em função” é materializada por meio de textos escritos ou orais (gêneros), de modo a “depreenderem neles os critérios a partir dos quais o produto final da atividade poderia ser avaliado”. A construção e apropriação desses critérios aparecem como uma forte condição para que o aprendente possa autoavaliar suas produções linguageiras e perceber o que as distingue do ideal expresso nos critérios. Este trabalho de análise requer e, ao mesmo tempo, permite um “certo acesso às representações que guiam as atividades de linguagem” (CUNHA, 1998, p. 122-123) e constitui, portanto, uma atividade de cunho metalinguageiro na qual a avaliação formativa se apoia para provocar as regulações almejadas.

A autonomia em aprendizagem é considerada neste estudo como um construto social, isto é, como uma capacidade que pode ser aprendida com outras pessoas nas relações sociais e que pode ser cultivada tanto no ambiente familiar quanto no contexto educacional com professores e colegas. Little (1991, p. 3) entende a autonomia como um fenômeno que é cognitivo-individual, bem como sociointeracional, na medida em que seu desenvolvimento não é um processo solitário, mas é “construído socialmente por meio das relações de aprendizagem com outros indivíduos”. Inicialmente, Holec (1981, p. 3) definiu autonomia como “a habilidade de assumir responsabilidade sobre a própria aprendizagem”<sup>1</sup>, mas Little (1991, p. 4) expandiu esse conceito ao afirmar que a “[...] capacidade da autonomia mostra-se tanto na maneira pela qual o aluno aprende como também na maneira como ele transfere o que aprendeu para contextos mais amplos”<sup>2</sup>.

Os estudos em autonomia na aprendizagem de língua também se voltaram para a gestão autônoma das atividades de aprendizagem. Foi nesse contexto que surgiram os centros de autoacesso (GARDNER; MILLER, 2014) como espaços fomentadores desse processo, cujo ambiente pode oferecer tanto recursos físicos quanto serviços que ajudem o aluno a exercer sua autonomia.

O aconselhamento em aprendizagem de línguas é um dos serviços que podem ser viabilizados por meio dos centros de autoacesso, pois o seu objetivo principal é promover a autonomia em um contexto não diretivo, a fim de “[...] ajudar os alunos a direcionarem os seus caminhos para então se tornarem aprendentes de línguas mais efetivos e mais autônomos” (CARSON; MYNARD, 2012, p. 4). O conselheiro em aprendizagem de línguas é o profissional que assiste o aluno a direcionar a própria aprendizagem, auxiliando-o a criar metas de aprendizagem, a definir áreas problemáticas a serem trabalhadas, a escolher recursos e atividades de aprendizagem e a avaliar o seu progresso, além de oferecer-lhe conhecimento específico (fundamentado nos estudos em autonomia da aprendizagem) que o ajude a encontrar soluções para resolução de suas dificuldades de aprendizagem, incentivando processos reflexivos e não prescritivos (AOKI, 2012).

Neste breve panorama teórico apresentado, percebemos pontos de intersecção entre os insumos teóricos da avaliação formativa e os do aconselhamento em aprendizagem de línguas, na medida em que ambas as áreas, sob enfoques diferentes, procuram promover a

---

<sup>1</sup> Do original: “[...] the ability to take charge of one’s learning”.

<sup>2</sup> Do original: “[...] the capacity for autonomy will be displayed both in the way the learner learns and in the way he or she transfers what has been learned to wider contexts”.

regulação de uma aprendizagem que, ao mesmo tempo, depende da autonomia do aprendente de línguas, e que do mesmo modo favorece o desenvolvimento dessa autonomia.

Essa percepção, que começou a suscitar questionamentos em mim e acabou por motivar o desenvolvimento da presente pesquisa, surgiu de uma tríplice experiência vivenciada por mim nessas duas áreas. A primeira experiência foi participar da formação de conselheiros languageiros oferecida pelos estudiosos da área na Universidade Federal do Pará (UFPA) e, posteriormente, exercer a função de conselheira por dois anos no curso de licenciatura em inglês daquela universidade.

Essa vivência influenciou o modo como as minhas aulas passaram a ser conduzidas, uma vez que percebi a relevância de pensar em práticas pedagógicas fundamentadas na autonomia em aprendizagem de línguas, que pudessem impulsionar uma postura mais participativa e reflexiva do aluno dentro e fora da sala de aula.

A segunda experiência está relacionada à minha participação no grupo de pesquisa “Avaliação da/na Aprendizagem de Línguas” (AVAL)<sup>3</sup>, onde o conceito que eu tinha de avaliação foi desconstruído e reconstruído por uma concepção formativa que visa a favorecer as aprendizagens e não as medir, como componente essencial da ação pedagógica.

A terceira experiência tem a ver com a minha atuação como conselheira de três alunos de Português Língua Estrangeira (PLE), no ano anterior ao início desta pesquisa. O aconselhamento foi oferecido em paralelo às aulas de um curso de PLE, para um público que precisava alcançar rapidamente um alto nível de proficiência na língua e que, para isto, precisava se tornar mais autônomo. Porém, o serviço pode não ter sido bem compreendido pelos alunos que o confundiram com tutoria, apesar das explicações recebidas. Tais experiências me levaram a levantar questionamentos, confrontando avaliação formativa e aconselhamento languageiro como duas áreas parecidas em suas finalidades e talvez, pelo menos parcialmente, em suas metodologias. Essas duas áreas estavam, afinal, em situação de concorrência ou de complementaridade?

Diversos estudos mostram (CARSON; MYNARD, 2012; MAGNO e SILVA, 2012, dentre outros) que o aconselhamento em aprendizagem de línguas apresenta resultados interessantes na autonomização em diversos contextos de aprendizagem, contudo, como já mencionado, ainda não pôde ser bem aproveitado pelos alunos de PLE da UFPA<sup>4</sup>. Esses estudantes chegam ao Brasil no âmbito de um convênio entre o seu país e o Brasil chamado

---

<sup>3</sup> O grupo AVAL, registrado no CNPq, é coordenado pela Profa. Myriam Crestian Cunha, orientadora desta dissertação.

<sup>4</sup> Apresentaremos o público e o curso mais detalhadamente no capítulo 3 deste trabalho.

Programa Estudante Convênio-Graduação (PEC-G). Por dependerem da aprovação em nível “intermediário” (equivalente ao B1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas) no exame de Certificação em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-BRAS) para poderem cursar uma graduação em uma universidade brasileira e integrarem efetivamente o convênio, passaram a ser chamados informalmente de alunos “pré-PEC-G”.

A aprendizagem do português/preparação desses alunos ao exame ocorre em ritmo intensivo, em menos de oito meses de curso, ao longo dos quais esses estudantes dedicam, na UFPA, 20h semanais de estudo em sala de aula. Essa situação peculiar apresenta poucas possibilidades para que a autonomização desses aprendentes se dê no ritmo próprio de cada um, por vários fatores que podemos citar sem desenvolvê-los: exiguidade do tempo de aprendizagem da língua, pouco domínio da língua por parte dos alunos para interagirem com o conselheiro, desconhecimento total dessa modalidade de relacionamento por parte dos alunos, cultura educativa pouco autonomizadora desses alunos, entre outros.

Nessas circunstâncias, pensamos em como poderíamos oferecer meios que pudessem auxiliá-los quanto à gestão das suas próprias atividades de aprendizagem, lançando mão de todos os recursos que o aconselhamento linguageiro pode oferecer, mas em outras condições, aliando esses recursos aos da avaliação formativa que já é praticada regularmente nessa turma.

A turma de PLE da UFPA constituiu, assim, um ambiente propício para desenvolver pesquisas em avaliação formativa e práticas de aconselhamento integradas à ação pedagógica pelos seguintes motivos:

a) O papel do professor não pode ficar restrito apenas à manipulação dos objetos de aprendizagem, caso contrário corre-se o risco de centralizar o processo de ensino-aprendizagem na transmissão de conteúdos em detrimento da qualidade da aprendizagem do aluno. Portanto, é função do professor adotar práticas pedagógicas que ajudem o aluno a refletir e a agir sobre suas capacidades de se tornar um aprendente mais autônomo.

b) No contexto da turma pré-PEC-G é crucial promover essas capacidades (auto)(r)regulatórias para uma maior autonomização por duas razões: a primeira razão é que os alunos precisam alcançar no mínimo o nível intermediário no exame Celpe-Bras ao cabo de sete a oito meses. Apesar de terem acesso a um curso intensivo de Português, é necessário que eles assumam a responsabilidade pela própria aprendizagem fora da sala de aula também, desenvolvendo regulações metacognitivas para favorecer mais eficaz e rapidamente a apropriação do português. A segunda razão é que os alunos pré-PEC-G, quando aprovados no Celpe-Bras, passam a cursar uma graduação numa universidade brasileira e a enfrentar outros

desafios linguageiros. Desse modo, fomentar processos autorregulatórios integrados à sala de aula em busca de uma maior autonomia é fundamental para que eles encarem a vida acadêmica na universidade mais bem preparados.

c) O ritmo intensivo das aulas (20h semanais) e a frequência dos encontros permitem ao professor entender mais detalhadamente as dificuldades dos alunos, fornecendo dados para que este planeje as práticas de aconselhamento integradas à ação pedagógica com mais assertividade.

d) As turmas do curso pré-PEC-G são compostas por alunos de diferentes países e culturas, e, portanto, trata-se de um público heterogêneo, plurilíngue e pluricultural<sup>5</sup>. O estudo realizado por Bastos e Cunha (2016) apontou que as culturas educativas destes alunos são de caráter tradicional, centrada na transmissão de conteúdos e na centralização da aprendizagem na figura do professor, o que pode contribuir para que eles não desenvolvam comportamentos autônomos que transponham os limites da sala de aula.

Este contexto pareceu favorável para a realização de uma pesquisa-ação que, ao integrar práticas de aconselhamento na ação pedagógica, visasse buscar soluções com os participantes em vista de uma (auto)(r)regulação na aprendizagem de línguas e no desenvolvimento de comportamentos autônomos dentro e fora da sala de aula.

Assim, o presente estudo foi orientado pelas seguintes perguntas de pesquisa:

1. Os processos regulatórios e autorregulatórios podem ser favorecidos por meio de intervenções didáticas integrando processos da avaliação formativa e das práticas de aconselhamento?

2. Em que medida esses processos autorregulatórios na aprendizagem de PLE são impulsionados pela integração das práticas de aconselhamento linguageiro e das de avaliação formativa?

3. Até que ponto essa articulação entre práticas de aconselhamento integradas à ação pedagógica e à avaliação formativa favorece a emergência de comportamentos autônomos?

Com base nesses questionamentos definiu-se como **objetivo geral** para esta pesquisa contribuir para a articulação didático-pedagógica entre os pressupostos da avaliação formativa

---

<sup>5</sup>O grupo de pesquisa GEALC (Grupo de Ensino-Aprendizagem de Línguas/Culturas) coordenado pelo Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha de 2016-2019, interessou-se pelo modo como cada aluno reflete sobre sua aprendizagem e pelos elos que porventura ele estabelece entre esta reflexão e as ações que é levado a realizar na língua-cultura alvo durante o processo de ensino-aprendizagem. Procurou também experimentar procedimentos didático-pedagógicos suscetíveis de tornar eficaz a aprendizagem da língua-cultura estrangeira (LE).

e os do aconselhamento em aprendizagem de línguas, em vista da autonomização de aprendentes de Português Língua Estrangeira. Para tanto, os seguintes **objetivos específicos** foram estabelecidos:

- ✓ Identificar, nos pressupostos do aconselhamento em aprendizagem de línguas, aqueles que se coadunam teoricamente com os da (auto)(r)regulação da aprendizagem em sala de aula;
- ✓ Elaborar uma proposta de intervenção didático-pedagógica condizente com os pressupostos teóricos evidenciados suscetível de contribuir com os processos de regulação na aprendizagem de PLE.
- ✓ Aferir se as práticas de aconselhamento integradas às ações pedagógicas favorecem ou não processos (auto)(r)regulatórios da aprendizagem em uma turma de PLE.

Para atingir os objetivos visados, esta dissertação, após apresentar, nesta introdução, um panorama geral do contexto deste estudo, organiza-se em quatro capítulos. O primeiro dedica-se à fundamentação teórica, que engloba noções pertinentes à avaliação formativa, particularmente aos processos de regulação e autorregulação da aprendizagem e sua relevância para o ensino-aprendizagem. O segundo capítulo visa a compreender as possíveis relações entre práticas de aconselhamento em aprendizagem de línguas e processos de regulação da aprendizagem em aulas de PLE, com o intuito de observar como a busca por uma integração dessas duas áreas pode potencializar as capacidades de autorregulação para o desenvolvimento da autonomia pelos alunos de PLE. O terceiro enfoca a metodologia que norteou este estudo, a qual consiste em uma pesquisa-ação em uma turma pré-PEC-G. Os dados são apresentados, discutidos e analisados no quarto capítulo do trabalho.

Por fim, as perguntas de pesquisa são retomadas na conclusão com o objetivo de averiguar se elas foram devidamente respondidas, indicando as limitações deste estudo bem como questões sugeridas para investigações futuras.

## 1 POR UMA AVALIAÇÃO A SERVIÇO DAS APRENDIZAGENS

O conceito de avaliação pode parecer simples, uma vez que o termo é comumente relacionado à ideia de medir, julgar, atribuir valor quantitativo ou qualitativo a um objeto específico em uma dada conjuntura. Todavia, no âmbito educacional, avaliar não é simplesmente atribuir uma nota, como se pensa num senso comum, mas pode assumir diferentes funções e configurar-se em diferentes modalidades. Essas funções serão discutidas nesta seção a fim de compreender como o conceito de avaliação formativa se desenvolveu.

Serão apresentados brevemente os primórdios dos estudos em avaliação formativa da vertente anglo-saxônica a fim de compreender seus principais conceitos norteadores. As seções seguintes serão dedicadas ao estudo da avaliação formativa na perspectiva francófona. Inicialmente, serão abordados seus conceitos-chave e como eles se diferenciam da anglo-saxônica devido ao quadro teórico em que estão fundamentados. Em seguida, será discutido o processo de regulação como o princípio inerente a essa perspectiva de avaliação, pois a concepção francófona visa à regulação dos processos de aprendizagem, observando fatores cognitivos e metacognitivos na ação pedagógica. Por último, serão examinados o papel da autoavaliação e da correção da aprendizagem e sua relevância para o desencadeamento de processos autorregulatórios.

### 1.1 Os primórdios da avaliação formativa

Allal (1989) constata que as modalidades de avaliação adotadas por um sistema educacional possuem sempre uma função de regulação. Para a autora, isso implica dizer que as instituições têm por objetivo garantir a articulação entre o desenvolvimento do sujeito em formação e as particularidades e demandas desse sistema. Porém destaca que essa regulação pode assumir uma função somativa ou formativa. A primeira função busca “assegurar que as características dos alunos atendam às exigências pré-estabelecidas do sistema”<sup>6</sup> (ALLAL, 1989, p. 154).

Assim, a avaliação assume um *status* de “controle da progressão” do aluno tanto ao entrar quanto ao sair do sistema, sendo ora prognóstica, ora somativa: é prognóstica ao verificar se o aluno tem condições ou não de ingressar em determinada formação ou iniciar um novo ciclo de estudos; é somativa quando, ao final de determinado ciclo de formação,

---

<sup>6</sup> Do original : “[...] assurer que les caractéristiques des élèves répondent aux exigences pré-établies du système de formation”.

apura-se se os objetivos de aprendizagem foram alcançados. A segunda função – a formativa – ocupa-se em garantir “que os meios de formação propostos pelo sistema sejam adaptados às características dos alunos”. A segunda função é dita formativa, pois busca viabilizar uma adaptação do sistema às características e necessidades individuais dos aprendentes.

Fernandes (2005) lembra que, historicamente, a distinção entre essas duas funções surge a partir do desenvolvimento da avaliação de programas educacionais proposta por Scriven na metade do século XX, no auge da reforma educacional americana impulsionada pela revolução tecnológica e armamentista pós-guerra. Segundo Depresbiteris (2004) foi Scriven (1967) quem esclareceu pela primeira vez a diferença entre objetivo e funções da avaliação, os quais apontam que o objetivo em si de toda a avaliação é de definir o valor ou mérito daquilo que se avalia, enquanto as funções da avaliação podem ser de ordem somativa ou formativa. A primeira permite que o avaliador julgue o valor do programa no que concerne ao alcance de metas após o processo de formação; e a segunda, que é realizada durante a fase de implementação do programa, fornece informações essenciais para o seu aprimoramento.

Como lembra De Ketele (1993 apud BONNIOL; VIAL, 2001) foi por meio da “pedagogia de domínio” que Bloom e seus colaboradores transpuseram para a sala de aula a distinção entre funções da avaliação estabelecida por Scriven (1967). Os grandes princípios desta proposta pedagógica behaviorista são: a) definir claramente os resultados esperados ao fim de uma unidade de aprendizagem ou ao final de um curso; b) preparar os alunos para que consigam ter um bom desempenho durante a unidade; c) promover ações retroativas frequentes e não passar para a unidade seguinte de instrução caso a anterior não tenha sido dominada o suficiente.

De acordo com Guskey (2005), Bloom propõe uma abordagem na qual os professores usam a atividade avaliativa como uma ferramenta a favor da aprendizagem, seguida por sessões de *feedback* e procedimentos “corretivos”. Em outras palavras, Bloom sugere que o ato avaliativo seja integrado ao processo de ensino com o objetivo de diagnosticar as dificuldades de aprendizagem individuais, e, conseqüentemente, prescrever atividades de “remediação” que visem “tratar” esses obstáculos. Todavia, parece lógico, conforme Guskey (2005), inferir que alguns alunos obterão êxito desde a primeira avaliação, evidenciando que os conceitos e habilidades foram atingidos; que o ensino promovido foi adequado, e que, portanto, não haverá necessidade de administrar “ações corretivas”.

Nesse caso, Bloom propõe que sejam oferecidas a esses alunos atividades de extensão com o intuito de expandir a sua aprendizagem. Portanto, por meio desse processo de avaliação formativa, combinado aos procedimentos sistemáticos para sanar as dificuldades

individuais de aprendizagem, Bloom acredita ser possível oferecer aos alunos maior qualidade de ensino, haja vista que tal processo expande as chances da maioria dos alunos em alcançar os objetivos, potencializando resultados e reduzindo discrepâncias de desempenho em sala de aula.

Esta visão, pautada numa concepção behaviorista da aprendizagem em que o controle pelo professor (e somente por ele) se exerce em cada passo do processo de ensino de modo a evitar o erro, constitui uma primeira abordagem da avaliação formativa que sofreu fortes críticas, particularmente expressas pelos pesquisadores francófonos. No ensino-aprendizagem de línguas, além da concepção de aprendizagem (que desconsidera o erro como parte do processo), foi alvo dessas críticas a concepção estruturalista de língua (limitada ao sistema linguístico), pois a apresentação fragmentada dos diversos níveis constitutivos do sistema, para, supostamente, facilitar a aprendizagem, também não permitia avaliar de fato o uso da língua em sua complexidade (CUNHA, 2000; 2006).

## **1.2 A avaliação formativa na perspectiva francófona**

A concepção francófona modifica a perspectiva inicial de avaliação formativa que acabamos de delinear, uma vez que defende a integração da avaliação formativa na ação pedagógica, considerando tanto as observações realizadas pelo professor quanto as atividades de aprendizagem realizadas pelos alunos. Esta modificação está embasada numa perspectiva teórica da aprendizagem diferente da anterior. Segundo Fernandes (2009), a vertente francófona está fundamentada em teorias cognitivas e sócio construtivistas que se interessam em como os alunos aprendem. Em suma, trata-se, com a avaliação formativa, de ajudá-los a regular com autonomia a própria aprendizagem, focando seus próprios processos de aprendizagem e concepções das tarefas.

Nesta perspectiva, o aluno passa a ser o agente central do processo de ensino-aprendizagem, com a constante mediação do professor. Como nota Fernandes (2009, p. 352), isto provoca uma reconfiguração do papel do professor, pois caberá a ele promover uma regulação interativa, em que o aluno passa a se responsabilizar pela própria aprendizagem “através do desenvolvimento da autoavaliação e do conhecimento das finalidades que tem que atingir”. Por exemplo, se o aluno precisa aprender a escrever resumos na língua estrangeira, não basta o professor indicar para ele que erros cometeu (como *feedback*), mas ele precisa, ao mesmo tempo em que aprende a manejar os recursos da escrita acadêmica, aprender a avaliar sua produção e os processos que esta produção envolve: identificou as ideias principais do

texto a ser resumido? Sintetizou essas ideias? Valeu-se de recursos linguístico-discursivos apropriados para sumarizar ou para se dirigir ao público leitor? Para os professores das turmas pré-PEC-G, essa perspectiva formativa constitui um verdadeiro dispositivo de ensino em que as atividades propostas levarão à identificação e explicitação desses recursos e ao seu manuseio e análise em diversas produções.

Para os aprendentes, por sua vez, a perspectiva formativa traduz-se em um dispositivo de aprendizagem que suscita uma reflexão sobre o funcionamento da língua, em diversos planos (discursivos, textuais, linguísticos) e a descoberta das condições de “acerto”. Não se trata mais apenas de acertos em termos de norma (o certo ou o errado da ortografia e da gramática), mas em termos do reconhecimento e apropriação dos critérios de uso daqueles recursos explicitados.

Para Allal (1989), a tarefa do professor é a de construir um dispositivo de avaliação apropriado, inserido na própria ação didática, que leve em consideração os aportes teóricos das pesquisas psicopedagógicas sobre a aprendizagem, bem como de outras áreas das ciências sociais, além de considerar o contexto pedagógico e institucional no qual a estratégia de avaliação será desenvolvida. Há, portanto, uma diferença primordial em relação à vertente anglo-saxônica que tem como cerne o *feedback* dado ao aluno, como condição suficiente para a regulação da aprendizagem, o que acaba por deixá-la centralizada na avaliação feita pelo professor.

Segundo a já clássica definição de Perrenoud (1999, p. 103) “é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de projeto educativo”. O autor propõe até uma mudança do termo avaliação formativa para “observação formativa”, uma vez que o primeiro é comumente associado à ideia de medida, teste, classificação, seleção e à concepção behaviorista de avaliação formativa. Perrenoud (1999, p. 104) justifica assim a sua proposta:

Observar é uma representação realista das aprendizagens, de suas condições, de suas modalidades, de seus mecanismos, de seus resultados. A observação é formativa quando permite orientar e otimizar as aprendizagens em curso sem preocupação de classificar, certificar, selecionar [...].

No prolongamento dos estudos de Perrenoud (1999), Hadji (2001, p. 20) destaca três características principais da observação formativa. A primeira diz respeito a sua natureza informativa, uma vez que “a partir do momento que informa, ela é formativa, quer seja instrumentalizada ou não, acidental ou deliberada, quantitativa ou qualitativa”. A segunda

concerne aos atores envolvidos no processo: ao professor caberá regular sua ação ao ser informado “dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico”; ao aluno caberá tomar consciência das dificuldades encontradas e desenvolver capacidades a fim de reconhecer e corrigir os próprios erros e, além de erros mais tópicos, regular sua forma de realizar as atividades de aprendizagem em curso. Por exemplo, desenvolver, mediante exercícios apropriados, habilidades para sumarizar; aprender a analisar os recursos linguístico-discursivos presentes em textos de boa qualidade para se apropriar desses recursos. Desse modo, a relevância da última característica é fundamental porque confere à observação formativa uma “função de regulação voltada para o professor e para o aluno”.

Hadji (2011, p. 28) ainda destaca duas características fundamentais da avaliação formativa. A primeira refere-se a seu objetivo principal: regular, ou seja, “intervir em tempo real e ao longo do processo nas aprendizagens dos alunos”. A segunda diz respeito ao objeto da regulação, que “é a aprendizagem efetuada pelo aluno, e não a atividade que ele está realizando”: não se trata, por exemplo, de aumentar o número de exercícios de conjugação (atividade) se estes não ajudam a adequar o texto ao interlocutor (objetivo de aprendizagem visado), escolhendo vocativos ou pronomes de tratamento adaptados à situação de comunicação. O alvo primordial da avaliação formativa é, portanto, o aluno e sua aprendizagem em processo de construção.

No que compete ao professor, Hadji (2011, p. 30) admite a complexidade do processo de regulação, pois a dificuldade para este profissional reside em “imaginar, inventar, construir e realizar a regulação adequada, uma vez que nem todo dado coletado oriundo de uma avaliação/observação formativa assegurará a realização de uma regulação eficaz”. Por isso, a noção de avaliação formativa para o autor abrange as seguintes ações: observar, compreender, ajustar e otimizar. A nosso ver esses quatro estágios relacionam-se com as etapas da avaliação formativa pensadas por Allal (1989), conforme quadro 1 a seguir, pois inferimos que “observar” relaciona-se ao tipo de dado coletado; compreender refere-se ao modo de interpretar esses dados, por último, ajustar e otimizar concerne às adaptações pedagógicas promovidas com a finalidade de regular o processo de ensino e aprendizagem.

O quadro 1 a seguir, que contrasta as duas concepções, permite sintetizar as características e procedimentos privilegiados em cada uma dessas duas maneiras de pensar e fazer avaliação formativa. Conforme as informações organizadas no quadro, notamos que a escolha da base teórica, orienta fortemente o *modus operandi* da avaliação.

**Quadro 1** - Diferenças entre avaliação formativa anglo-saxônica e francófona

	<b>AVALIAÇÃO FORMATIVA ANGLO-SAXÔNICA</b>	<b>AVALIAÇÃO FORMATIVA FRANCÓFONA</b>
Inspiração teórica	Neobehaviorista	Cognitiva/Construtivista
Foco	Planificação curricular Processos interacionais do tipo professor ↔ aluno	Processos cognitivos e metacognitivos do aluno
Conceito central	<i>Feedback</i>	Regulação e autorregulação dos processos de ensino-aprendizagem
Objetivo(s)	Diagnosticar dificuldades Prescrever atividades de remediação com a finalidade de tratar essas dificuldades	Investigar e analisar os processos cognitivos e metacognitivos do aluno em prol da regulação da aprendizagem
Ocorrência	Ao final de uma unidade ou de um ciclo de estudos	Durante o processo e na ação pedagógica
Agente central	Professor	Aluno
Tipo de dados coletados	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prioriza medidas quantitativas</li> <li>- Foco nas qualidades psicométricas (fidelidade, validade e objetividade) dos instrumentos</li> <li>- Rejeição ao erro enquanto “não aprendizagem”</li> <li>- Aplicação de testes e exercícios escritos com respostas fechadas</li> <li>- Utilização de fichas de observação comportamental</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prioriza informação referente às representações do aluno no que diz respeito às tarefas e as estratégias que usam</li> <li>- Importância dos erros do aluno por revelarem essas representações e estratégias</li> <li>- Uso de instrumentos avaliativos variados (entrevistas, observação, explicitação e discussão dos procedimentos escolhidos, testes, exercícios, fichas de trabalho etc.)</li> </ul>
Interpretação dos dados coletados	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparação entre o desempenho do aluno e critérios pré-estabelecidos</li> <li>- Identificação dos objetivos não alcançados</li> <li>- Elaboração de hipóteses explicativas do desempenho fundamentadas em condições externas da aprendizagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interesse pela natureza das estratégias adotadas na tarefa</li> <li>- Identificação das dificuldades de aprendizagem apresentadas</li> <li>- Elaboração de hipóteses concernentes à interação entre fatores externos e internos da situação de aprendizagem do aluno</li> </ul>
Adaptação das atividades pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manipulação das variáveis externas da situação de aprendizagem</li> <li>- Elaboração e aplicação de atividades de remediação como retomada das atividades de ensino</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alteração da tarefa com a finalidade de suscitar conflitos cognitivos que promoverão a reestruturação do modo de tratamento atual pelo aluno</li> <li>- Elaboração de atividades individuais ou em pequenos grupos bem como interações professor ↔ aluno que favoreçam a reflexão sobre procedimentos de aprendizagem e sua reestruturação</li> </ul>

Fonte: Souza (2014, p. 25; 30).

Na perspectiva francófona, Allal (1989, p.156) indica três etapas pelas quais os dados (*feedback*) devem ser analisados:

- a) *Tipo de dados coletados* referente ao progresso e às dificuldades de aprendizagem encontradas pelo aluno.
- b) *Interpretação dos dados coletados* fundamentada por critérios, na medida do possível, com o intuito de diagnosticar os fatores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem do aluno.
- c) *Adaptação das atividades pedagógicas* de ensino e aprendizagem em função da interpretação realizada a partir dos dados coletados.

Para Allal (1989), as três etapas descritas acima “têm por finalidade pedagógica a individualização dos modos de ação e interação pedagógica com o objetivo de garantir que o máximo de alunos possa alcançar o domínio dos objetivos principais do programa”<sup>7</sup>. A autora elucida que essas etapas constituem uma definição de avaliação formativa em termos de ação pedagógica.

Para além das dicotomias, Fernandes (2009, p. 351) defende uma teoria de avaliação formativa que se esforce por integrar as tradições teóricas existentes com o propósito de construir perspectivas mais conciliadoras e dialéticas que tenham o potencial de ajudar a compreender os fenômenos de interesse. Segundo o autor, a vertente francófona compreende a avaliação como “fonte de regulação dos processos de aprendizagem e dos processos de ensino. A regulação é o seu conceito chave, associado aos processos internos, cognitivos e metacognitivos dos alunos [...]”. Para ele, o *feedback* também é um aspecto que deve ser levado em consideração, contudo, esse elemento não pode garantir, por si só, uma orientação adequada para a aprendizagem, haja vista que outros fatores, tais como a natureza das tarefas e os processos de regulação utilizados por professores e alunos influenciam esse processo. Por isso, a importância de se associar *feedback* e regulação da aprendizagem.

No próximo subcapítulo, trataremos mais especificamente da regulação da aprendizagem e da relevância de ações pedagógicas que buscam prioritariamente beneficiá-la.

### **1.3 Processos de regulação da aprendizagem**

Historicamente, o termo regulação tem origem na cibernética e se refere à primeira geração dos sistemas artificiais simples (VIAL, 1997). A lógica de operação desses sistemas seguia um padrão linear: mau funcionamento → regulação → adequação às condições externas. As interferências externas asseguravam o bom funcionamento do maquinário, respeitando os padrões e normas pré-estabelecidos. Hadji (2011) explica que a transposição

---

<sup>7</sup> Do original: [Ces trois étapes] "ont comme finalité pédagogique l'individualisation des modes d'action et d'interaction pédagogiques afin d'assurer qu'un maximum d'élèves puisse atteindre la maîtrise des objectifs essentiels du programme de formation".

desse conceito à aprendizagem surgiu em um período de hegemonia da teoria behaviorista, quando se acreditava que as condições externas poderiam direcionar a aprendizagem por meio da ação exclusiva do professor com o objetivo de garantir o cumprimento dos objetivos curriculares.

De acordo com Vial (1997) foi Jean Cardinet que utilizou pela primeira vez esta nomenclatura no âmbito das pesquisas em avaliação formativa francófona, haja vista que a função primordial nesta modalidade é desencadear processos de regulação, os quais estão ligados à ideia de observação, controle e ajuste. Mottier Lopez (2012) acrescenta que, na esteira de Cardinet, o termo passou a ser utilizado em diferentes aspectos da atividade educacional: regulação dos sistemas educativos, regulação das práticas de ensino, regulação didática, regulação da aprendizagem do aluno, autorregulação etc., sendo estas duas últimas que nos interessam no presente estudo. Para a autora, regular traduz-se literalmente em ajustar, adaptar, modular, controlar, orientar, reorientar a ação.

Allal (1993, p. 82) classifica a regulação da aprendizagem em externa e interna. A regulação externa diz respeito às relações do aluno com o ambiente e o contexto social no qual ele está inserido, considerando as intervenções por parte do professor, as interações entre os alunos, o uso de materiais e/ou instrumentos. As regulações internas, também denominadas autorregulações, dizem respeito aos processos cognitivos e metacognitivos do aluno que propiciam controle e ajuste das atividades cognitivas, afetivas e sociais e favorecem o desenvolvimento de conhecimentos e competências no aprendente (ALLAL, 2007). Na aula de língua estrangeira, são aqueles que eles mobilizam quando analisam suas produções orais ou escritas, por exemplo, com base nos critérios de avaliação que depreenderam das realizações languageiras às quais foram expostos. Logo, a finalidade da regulação externa consiste, justamente, em motivar e desenvolver a capacidade de autorregulação do aprendente.

Perrenoud (1999, p. 90) relaciona a regulação, de modo geral, ao “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”. O autor destaca ainda que a regulação deve ser pensada como “um produto de múltiplos processos complementares, cabendo à didática a tarefa de orquestrá-los e estimulá-los mais do que privilegiar um dentre eles” (PERRENOUD, 1999, p. 102).

A respeito das situações didáticas e do papel do professor, Laveault (2007) considera que a regulação e sua influência na práxis docente são fundamentais, pois auxiliam o aluno a adquirir habilidades na condução dos próprios processos cognitivos e motivacionais. Mottier

Lopez (2012) também ressalta que a intenção primeira do professor deve ser a de intervir na construção dos conhecimentos, nos procedimentos de orientação que se situem em um plano metacognitivo e metalinguístico: “Interessar-se pela regulação da aprendizagem em sala de aula implica em questionar-se em relação tanto ao aluno quanto às situações de ensino e aprendizagem – das quais as intervenções do professor fazem parte – capazes de orientar positivamente a autorregulação do aluno” (MOTTIER LOPEZ, 2012, p. 9)<sup>8</sup>.

Em uma perspectiva metafórica e simples do sentido de regulação, Perrenoud (1999, p. 90) a compara “à otimização de uma trajetória ou, de modo geral, a um processo dinâmico finalizado”. Em suma, para Hadji (2011) a intervenção didática tem por finalidade primeira um aluno que consiga aprender.

Com base em diversos estudos de Allal, Hadji (2011) retoma a classificação das modalidades de regulação no processo de ensino em duas grandes categorias: as regulações postergadas (também chamadas por Allal de “regulações *offline*”) e as imediatas (*online*) conforme exemplificado no quadro 2 a seguir.

**Quadro 2** - Modalidades de regulação no processo de ensino

REGULAÇÕES POSTERGADAS  ( <i>offline</i> )	Retroativas	-Referem-se às remediações realizadas ao fim de uma etapa ou de um ciclo de estudos - Têm como finalidade assistir o aluno em suas dificuldades ou a corrigir erros ocorridos na fase de observação	
	Proativas	- Designam também as atividades realizadas <i>a posteriori</i> - Têm por objetivo permitir que os alunos consolidem e aprofundem suas competências, pois visam ao seu pleno desenvolvimento e não apenas ao tratamento dos erros	
REGULAÇÕES IMEDIATAS  ( <i>online</i> )	Interativas	aluno ↔ professor	- Ocorrem ao longo do processo de aprendizagem e são integradas à ação pedagógica - A adequação da atividade de aprendizagem é uma consequência imediata das interações no decorrer do processo
		aluno(s) ↔ aluno(s)	
		aluno(s) ↔ material	

Fonte: elaborado pela autora com base em Hadji (2011).

<sup>8</sup> Do original: "S'intéresser à la régulation des apprentissages en classe implique ainsi un questionnement à la fois sur l'élève et sur les situations d'enseignement et d'apprentissage – dont les interventions de l'enseignant font partie – susceptibles d'orienter positivement l'autorégulation de l'élève".

Segundo Perrenoud (1999, p. 106), as regulações postergadas do tipo retroativo não necessariamente estão ligadas a uma ideia de remediação, isto é, como atividade que visa corrigir erros dos alunos que não alcançaram os objetivos de aprendizagem ao final de uma unidade de ensino. Ao contrário, defende que a remediação pode ser compreendida em um sentido mais abrangente:

Uma remediação ampla pode levar a reconstruir elementos bem anteriores, renunciando provisoriamente às aprendizagens problemáticas. Pode levar a agir em outras dimensões da situação didática, até mesmo da trajetória escolar. Intervir a *posteriori* não significa *ipso facto*: refazer imediatamente o mesmo caminho em melhores condições.

As regulações postergadas do tipo proativas, segundo Allal (2007, p. 14) têm por finalidade “[...] a orientação da ação em direção ao objetivo, isto é, a mobilização de recursos que visem a assegurar uma progressão eficaz em direção ao objetivo”<sup>9</sup>. Por exemplo, uma regulação postergada proativa na aprendizagem da escrita em língua estrangeira pode consistir em planejar uma sequência didática em que, progressivamente, os aprendentes serão apresentados àqueles recursos linguísticos, textuais e discursivos identificados anteriormente como àqueles que mais fazem falta em suas produções, e realizarão diversas atividades que lhes permitam apropriar-se desses recursos. Hadji (2011) explica que essa modalidade de regulação busca o desenvolvimento das aprendizagens, e não apenas a correção, no entanto necessária. Perrenoud (1999) corrobora a ideia anterior ao afirmar que esse tipo de regulação tende a promover um ajuste das tarefas e das situações à diversidade dos alunos.

Quanto às regulações imediatas do tipo interativo, integradas às atividades de ensino e aprendizagem por meio de uma observação contínua dos alunos, Perrenoud (1999, p. 107) as associa a "uma modalidade de direção de classe e de diferenciação do ensino" e afirma que “só ela é verdadeiramente capaz de agir sobre o fracasso escolar”. Para Allal (1989), todas as interações – com o professor, entre os alunos e/ou com o material – podem constituir oportunidades de avaliar formativamente, porque permitem adaptações do ensino e da aprendizagem em curso.

Compreender os tipos de regulações e seu potencial na práxis de uma avaliação formativa é essencial para uma ação pedagógica eficaz, pois conforme Hadji (2011, p. 39) reitera, "regulação é a palavra-chave de um ensino com orientação construtivista". Com base em Allal (1993) e Hadji (2001; 2011), tentamos demonstrar o que pode provocar regulações por meio do quadro 3.

---

<sup>9</sup> Do original: "[...] l'orientation de l'action vers le but, la mobilisation de ressources pour assurer une progression efficace vers le but".

Quadro 3 - Principais tipos de regulação, origem e exemplos

TIPOS PRINCIPAIS DE REGULAÇÃO	ORIGEM DESSAS REGULAÇÕES	EXEMPLIFICAÇÃO
REGULAÇÕES INDIRETAS (caso 1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Provocadas pela <b>situação didática</b> e não diretamente pelo professor ou pelo aluno (ALLAL, 1993, p. 82)</li> <li>- Oriundas da situação, do conteúdo proposto, da natureza e da estrutura da tarefa, do material, das modalidades de organização do trabalho.</li> </ul>	- A situação de produção de um texto em duplas com troca de ideias e discussão durante a produção (regulação interativa, com interações entre alunos) pode dar origem a revisões de texto sem que haja uma intervenção direta do professor (HADJI, 2011, p. 40).
REGULAÇÕES ORIENTADAS PELO PROFESSOR: (caso 2)	Relativas à atividade dos alunos (regulação indireta)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O professor não corrigirá diretamente os alunos, mas poderá pedir para que eles usem instrumentos (dicionário, fichas de critérios etc.) para verificar e analisar as próprias produções</li> <li>- O professor realiza uma regulação global da atividade do aluno, atuando nas condições de aprendizagem e não diretamente na atividade do aluno <i>per se</i>.</li> </ul>
	Relativas aos processos de aprendizagem dos alunos (regulação direta)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Passa por uma intervenção nos funcionamentos intelectuais do aluno centrado numa tarefa</li> <li>- Promove uma reflexão que incentive o aluno a buscar resoluções ativas que visem sanar as próprias dificuldades.</li> </ul>
REGULAÇÕES PROVOCADAS PELAS INTERAÇÕES ENTRE ALUNOS (caso 3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-As situações didáticas devem ser pensadas com o intuito de favorecer as regulações interativas entre alunos</li> <li>-Trata-se de tudo que é da ordem do conflito sociocognitivo</li> <li>- As dificuldades podem ser sanadas por meio de uma regulação relacional ou cognitiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Na regulação do tipo relacional não há necessariamente uma progressão cognitiva, quando o aluno reduz a divergência por complacência, aliando-se à posição do outro</li> <li>- Na regulação do tipo cognitivo há um confronto e um entendimento em relação aos diferentes pontos de vista, o que suscita uma conscientização por parte dos sujeitos envolvidos (HADJI, 2011, p.43)</li> </ul>
REGULAÇÕES GERENCIADAS PELOS ALUNOS (caso 4)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As regulações acima só serão frutíferas caso ativem e orientem as regulações gerenciadas pelos alunos, permitindo a autorregulação</li> <li>- Classificam-se em regulações cognitivas e metacognitivas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nas regulações cognitivas, o sujeito não tem consciência dos processos que orientam a própria aprendizagem</li> <li>- Nas regulações metacognitivas, o aluno objetiva a própria aprendizagem ao adotar uma postura de distanciamento em relação a si próprio</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora com base em Allal (1993) e Hadji (2001; 2011).

Dois pontos merecem ser ressaltados diante do que foi exposto no quadro acima: o primeiro é que as regulações dos casos 1, 2 e 3 só serão significativas se repercutirem na orientação das regulações gerenciadas pelos aprendentes, isto é, na própria administração dos seus processos cognitivos e metacognitivos.

No que diz respeito ao caso 4, os das regulações geradas pelos alunos, Hadji (2011, p. 42) ressalta que elas “só terão um impacto na aprendizagem na medida em que se integrarem com as próprias regulações do indivíduo”. Por exemplo, se os alunos demonstram dificuldades de compreensão oral – como no caso dos alunos da turma pré-PEC-G 2019 –, cabe ao professor identificar as necessidades desses alunos para ajustar sua ação pedagógica às demandas do grupo; desse modo, ele criará, e constantemente, ajustará as situações didáticas, os métodos, os instrumentos, as interações face aos desafios específicos da turma, a fim de promover regulações gerenciadas pelos alunos.

As regulações gerenciadas pelo aluno, denominadas de regulação interna ou de autorregulação, serão estudadas no próximo subcapítulo, uma vez que seu objetivo maior, dentro de uma perspectiva de avaliação formativa, está em desenvolver a capacidade de autorregulação de quem aprende.

#### **1.4 Processos de autorregulação da aprendizagem**

No subcapítulo anterior, esperamos ter deixado claro o papel fundamental das regulações promovidas pelo fazer didático para o desenvolvimento consciente das capacidades de autorregulação do aprendente. Optamos por enfatizar a palavra “consciente” aqui porque, conforme Allal (1993) esclarece, os mecanismos de autorregulação estão presentes em nossas vidas desde o nascimento e são socialmente construídos, isto é, adquirimos esta habilidade de modo intuitivo e/ou inconsciente por meio das nossas experiências com o meio no qual estamos inseridos. Todavia, o contexto escolar pode auxiliar na transição dessa faculdade inconsciente de regulação interna para uma tomada de controle mais consciente e refletida, característica do desenvolvimento metalinguístico, conforme se vê na definição da atividade metalinguística dada por Gombert (1992, p. 108). Para ele, esta subárea da metacognição, que diz respeito à linguagem e à sua utilização, compreende: “ a) as atividades de reflexão sobre a linguagem e sua utilização; b) as atividades de controle

consciente e de planejamento intencional pelo sujeito de seus próprios procedimentos de tratamento linguístico (em compreensão como em produção)”<sup>10</sup>.

O desenvolvimento das competências metacognitivas apresenta grandes vantagens para a aprendizagem, como ressalta Allal (1993, p. 87):

[...] fornece um ambiente potente, que pode favorecer ou frear a integração dos mecanismos fundamentais de autorregulação cognitivas inerentes aos processos de construção dos conhecimentos, em procedimentos de autorregulação metacognitivas<sup>11</sup>.

No âmbito da aprendizagem escolar, portanto, o que se busca segundo Hadji (2011), é que a autorregulação deixe o seu estado instintivo e natural e se transforme em um processo intencional e ativo integrado à atividade didática. Perrenoud (1999) acrescenta que são os dispositivos construídos socialmente e adquiridos em um determinado contexto histórico-cultural que poderão conduzir o indivíduo a avançar de um estágio de regulação externa assistida para o de uma autorregulação interna que se constrói mediante planejamento, execução e avaliação da própria ação.

Embora haja diferentes aportes teóricos que explicam a aprendizagem autorregulada, Simão e Frison (2013, p.4) apontam que as "percepções de autoeficácia<sup>12</sup>, a elaboração de metas e de objetivos de aprendizagem, o uso consciente e deliberado de estratégias cognitivas e motivacionais e o compromisso na obtenção dos objetivos e sua concretização" são pontos convergentes entre as teorias. Laveault (2012) corrobora essa perspectiva ao elucidar que o modelo de regulação une as diferentes concepções de avaliação por representá-la em uma espécie de *continuum* que se situa entre uma regulação provocada pelo professor e outra assumida pelo aluno.

Inserido nesse *continuum* se destaca a autoavaliação, cujo processo pode atuar no desenvolvimento da autorregulação que passaremos a descrever a seguir.

---

<sup>10</sup> Do original: “a) les activités de réflexion sur le langage et son utilisation ; b) les activités de contrôle conscient et de planification intentionnelle par le sujet de ses propres procédures de traitement linguistique (en compréhension comme en production)”.

<sup>11</sup> Do original: “[...] fournit un entourage puissant, susceptible de favoriser ou de freiner l’intégration de mécanismes fondamentaux d’autorégulation cognitive, inhérents au processus de construction des connaissances, dans des démarches d’autorégulation métacognitive”.

<sup>12</sup> Este conceito diz respeito às crenças sobre as próprias capacidades quanto à organização e execução das ações necessárias para o desenvolvimento de habilidades por meio de tarefas específicas (ZIMMERMAN, 2000).

#### 1.4.1 O papel da autoavaliação na autorregulação da aprendizagem

Allal (1993) descreve a autorregulação como sendo operações de regulação de ordem metacognitiva que se desenrolam, de modo cíclico, por meio dos processos de antecipação, controle e ajuste.

O primeiro (antecipação) trata da organização das representações do sujeito no sentido de orientar a sua ação; o segundo (controle) está relacionado ao monitoramento dessas ações por meio de comparações sistemáticas e contínuas entre o estado atual das realizações do indivíduo e o estado ideal ou almejado; de acordo com a autora, é nesse estágio que a avaliação se materializa, garantindo seu papel fundamental na autorregulação da aprendizagem; para Hadji (2011, p.48); o último processo (ajuste) diz respeito à "operação pela qual o sujeito aprendente modifica ou reorienta os seus processos de produção". Por exemplo, antes de iniciar uma produção textual, o aluno precisa antecipadamente analisar: o gênero, reconhecer padrões, tipo de linguagem, identificar o(s) interlocutor(es) e o seu papel em vista de alcançar um propósito de comunicação específico; para que observando esses elementos ele comece a produzir uma primeira versão do texto, utilizando os critérios mencionados, dentre outros, que podem ter sido trabalhados na situação didática, para avaliar a própria produção escrita até a realização de sua versão final.

Hadji (2011, p. 51) ressalta a importância de não confundir autoavaliação com autorregulação, porque há uma diferença de objetivos entre esses processos. A autoavaliação visa um julgamento das atividades em questão, enquanto a autorregulação tem por finalidade a gestão dessas tarefas; o autor define a atividade autoavaliativa como “um processo por meio do qual o sujeito é levado a ter um julgamento sobre a qualidade da execução do seu trabalho e das suas aquisições, o que exige que se tenha, de forma mais ou menos explícita, critérios de qualidade”. Sendo assim, a autoavaliação pode funcionar como um instrumento propulsor de capacidades autorregulatórias.

A autoavaliação envolve dois processos: auto-observação e autodiagnóstico. Hadji (2011) refere-se ao primeiro como a fase da constatação, isto é, o aluno faz questionamentos a respeito de elementos específicos da própria ação: o que aconteceu? o que fiz? o que percebi? O segundo processo tem a ver com a interpretação ou o sentido que o indivíduo atribui às suas observações: por exemplo, quando, numa tarefa integrada de compreensão oral e produção escrita, o aluno percebe que não fez uma boa escuta seletiva e que, por isso, está tendo dificuldades na produção do texto e que, então, se prepara para a nova escuta antecipando os

elementos aos quais precisa dar maior atenção. Desta forma, diagnostica as falhas da sua escuta (que informações importantes lhe fazem falta) e regula a nova escuta.

Hadji (2011) acrescenta que a autoavaliação apresenta variações ao longo de um duplo contínuo. O primeiro contínuo está organizado entre os polos: **passivo** – centralização do processo na figura do professor – *versus* **ativo** – participação maior do aluno na construção e nos métodos de avaliação. O segundo contínuo organizado entre o polo **reativo** – cabe ao aluno interpretar e reagir ao *feedback* do professor em relação aos procedimentos de realização da produção e o polo **dinâmico** – o aluno torna-se protagonista ao organizar mais autonomamente a própria autoavaliação e ao administrar os procedimentos da situação de aprendizagem.

Percebemos que a autoavaliação demanda um esforço contínuo que pressupõe um amadurecimento das capacidades de auto-observação e de autodiagnóstico do aluno, pois para que regulações internas sejam geradas é necessário que eles, conscientemente, tenham aprendido a se autoavaliar, o que pressupõe que o professor lance mão de um dispositivo didático que possibilite esses movimentos reflexivos (compartilhados, num primeiro momento, e cada vez mais interiorizados, posteriormente) sobre os produtos da atividade de linguagem e seus processos.

O papel da autoavaliação no desencadeamento de processos de autorregulação é fundamental como já mencionado, contudo, acrescentamos também a importância da regulação social como componente essencial e fomentador da autorregulação da aprendizagem, cujo processo será discutido em seguida.

#### 1.4.2 O papel da correção na autorregulação da aprendizagem

Volet, Vauras e Salonen (2009, p. 216) contrapõem os conceitos de autorregulação e de regulação social (doravante correção), a fim de ilustrar inicialmente a diferença entre esses dois processos e posteriormente a sua complementaridade:

A autorregulação concentra-se nos processos de regulação cognitiva e metacognitiva utilizados pelos indivíduos com o objetivo de planejar, implementar e sustentar os próprios cursos de ação desejados, enquanto a regulação social [a correção] capta como os indivíduos regulam reciprocamente seus processos cognitivos e metacognitivos e, por vezes, envolvem-se em modalidades genuínas de compartilhamento de regulação cognitiva e metacognitiva<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Do original: "Self-regulation focuses on the cognitive and metacognitive regulatory processes used by individuals to plan, enact, and sustain their desired courses of action, whereas social regulation captures how

As autoras argumentam que dois fatores inerentes à condição humana são comumente negligenciados nos construtos de regulação da aprendizagem. São eles: a capacidade adaptativa do ser humano e a capacidade relacional. Segundo elas, a primeira está relacionada à habilidade contínua do sujeito em se ajustar às mudanças provenientes do contexto no qual está inserido; a última diz respeito à influência da relação com o(s) outro(s) sobre o comportamento do(s) indivíduo(s) e com as características e dinamicidade dessas interações no ambiente que o(s) circunda(m).

Conforme assinalado pelas autoras, alguns estudiosos da autorregulação ressaltam apenas a importância das experiências metacognitivas centradas no indivíduo em contexto de aprendizagem natural ou instrucional, utilizando ocasionalmente o termo correção como um processo de transição no desenvolvimento da autorregulação. Em contrapartida, há pesquisas que voltam a atenção para os mecanismos de correção e para a relevância do sistema social do qual o indivíduo faz parte e que se expandem além das interações professor-aluno; nessa perspectiva considera-se a adaptação pessoal como resultado favorecido pelos processos de correção promovidas pelo dispositivo didático.

De acordo com as autoras, a dificuldade de relacionar as duas visões mencionadas no parágrafo anterior pode ser explicada pelo desafio de integrar teoricamente os mecanismos autorregulatórios – a adaptação individual é compreendida a partir de uma perspectiva subjetiva do sujeito – com os processos correção – a adaptação pessoal é concebida sob a ótica do sistema social. Por esta razão, ainda segundo Volet, Vauras e Salonen (2009, p. 216), “a natureza simultânea e interdependente dos processos de autorregulação e correção tem sido menosprezada”<sup>14</sup>, gerando limitações na compreensão da complexidade dos processos de regulação que acontecem em tempo real.

Hadwin, Järvelä e Miller (2011, p. 80) também validam essa interdependência entre os dois mecanismos, incluindo o que denominam de regulação da aprendizagem compartilhada socialmente<sup>15</sup> ao falarem da aprendizagem colaborativa:

Contextos de tarefas de aprendizagem colaborativa oferecem oportunidades enriquecedoras para o estudo da autorregulação, da correção e da

---

individuals reciprocally regulate each other's cognitive and metacognitive processes and sometimes engage in genuinely shared modes of cognitive and metacognitive regulation".

<sup>14</sup> Do original: “As a consequence, the concurrent and interdependent nature of self-regulatory and coregulatory processes has been over-looked”.

<sup>15</sup> Do original: "Socially Shared Regulation of Learning (SSRL)". Essa concepção diz respeito aos processos regulatórios, crenças e conhecimento interdependentes ou coletivamente compartilhados e orquestrados a serviço de um resultado/produto coconstruído. O ponto principal de análise reside nos processos de regulação da aprendizagem e em construtos que são compartilhados e comuns a todos os membros (HADWIN, JÄRVELÄ e MILLER, 2011). Nesta pesquisa não trataremos desse mecanismo de autorregulação porque o enfoque de análise visa uma comunidade de prática, o que não é a proposta deste estudo.

regulação compartilhada socialmente. A área progrediu ao abandonar noções ingênuas segundo a qual a aprendizagem é ora unicamente individual ou tão somente colaborativa [...]. Defendemos que os alunos se autorregulam, corregulam e compartilham a regulação da aprendizagem sempre que trabalham por meio de tarefas compartilhadas<sup>16</sup>.

O processo de autorregulação tem a ver com a gestão da aprendizagem do aluno numa perspectiva individual, enquanto o de corregulação está relacionado aos processos de regulação que são gerados colaborativamente, isto é, num contexto didático onde a gestão da aprendizagem é construída socialmente; por isso, ambos os processos são essenciais e se voltam para o desenvolvimento das capacidades autorregulatórias dos alunos e de uma prática pedagógica genuinamente formativa.

No primeiro capítulo deste trabalho, concentramos nossos esforços nos pressupostos teóricos da avaliação formativa, compreendendo-a como ação pedagógica em si que se preocupa em favorecer aprendizagens e minimizar os impactos das desigualdades sociais sancionadas pela avaliação somativa, a qual visa objetivos prioritariamente socioinstitucionais.

Na próxima seção apresentaremos os principais pressupostos teóricos do aconselhamento em aprendizagem de línguas, a fim de compreender como podemos articulá-los aos da avaliação formativa, uma vez que entendemos que ambos os campos, mesmo que com perspectivas diferentes, compartilham do mesmo propósito: favorecer as aprendizagens.

---

<sup>16</sup> Do original: "Collaborative learning tasks contexts provide rich opportunities to study Self-Regulated Learning, Coregulation of Learning, Socially Shared Regulation of Learning. The field has progressed past naive notions that learning is solely individual or solely collaborative as evidenced in the emphasis of social aspects in all three types of research. We argue that learners self-regulate, co-regulate and share in the regulation of learning whenever they work on shared tasks".

## **2 POR UMA ARTICULAÇÃO ENTRE ACONSELHAMENTO LINGUAGEIRO E AVALIAÇÃO FORMATIVA**

Esta seção foi projetada com o objetivo de identificar quais pressupostos teórico-práticos do aconselhamento em aprendizagem de línguas se coadunam teoricamente com os da (auto)(r)regulação da aprendizagem em sala de aula. Desta forma, pretende-se compreender como processos regulatórios e autorregulatórios, típicos da avaliação formativa, podem ser potencializados por meio do aconselhamento.

Na tentativa de articular esses processos, apresentaremos inicialmente as principais concepções sobre o aconselhamento em aprendizagem de línguas, bem como suas funções e contribuições.

Em seguida, trataremos de como as práticas de aconselhamento podem influenciar as intervenções pedagógicas de um professor que passou por uma experiência de conselheiro em aprendizagem de línguas, ainda que a atuação de um conselheiro não seja a de um professor e que o aconselhamento não pressuponha necessariamente uma intervenção pedagógica. Por último, examinaremos em que aspectos as propostas da avaliação formativa e do aconselhamento se aproximam ou podem ser distinguidas entre si e como podem agir como forças complementares na regulação da aprendizagem com vistas a potencializar a capacidade de autonomização dos alunos.

### **2.1 O aconselhamento em aprendizagem de línguas e o papel do conselheiro**

Segundo Carson e Mynard (2012), o aconselhamento em aprendizagem de línguas, ou aconselhamento languageiro, é uma área da linguística aplicada que emergiu há quase trinta anos com o propósito de atender necessidades de aprendizagem específicas e individuais de alunos de línguas estrangeiras. Os autores revelam que as discussões teóricas em aconselhamento se originaram nos estudos em autonomia (HOLEC, 1981; LITTLE, 1991; BENSON, 2001) e centros de autoacesso (GARDNER; MILLER, 2014) em aprendizagem de línguas, sofrendo influências consideráveis de uma perspectiva humanística de aconselhamento<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> O aconselhamento, nessa perspectiva, diz respeito ao “uso hábil e fundamentado em princípios de relacionamento que facilitem o autoconhecimento, aceitação emocional e o desenvolvimento eficaz dos recursos pessoais. O objetivo é prover oportunidade de viver uma vida mais satisfatória e próspera. Os relacionamentos ocorridos no âmbito do aconselhamento variam de acordo com a necessidade, mas também podem acontecer para discutir assuntos comportamentais, para tentar resolver problemas específicos, para a tomada de decisões, para lidar com crises, para desenvolver capacidades, para lidar com sentimentos e conflitos interiores ou para melhorar o relacionamento com o outro” (BRITISH ASSOCIATION FOR COUNSELLING, 1986).

Inicialmente, Benson (2001) esclarece que os pressupostos teóricos em autonomia se desenvolveram em três diferentes perspectivas, porém, interligadas: técnica, psicológica e política. Na perspectiva técnica, a autonomia é compreendida como a ação de aprender língua fora dos contextos institucionais de educação e sem a intervenção de um professor. Na perspectiva psicológica, a autonomia é considerada como uma habilidade ou capacidade do indivíduo para estabelecer objetivos, selecionar conteúdos, escolher os métodos que favoreçam sua aprendizagem, assim como monitorar o próprio progresso e avaliar o seu resultado. Na perspectiva política, a autonomia tem por objetivo expandir essas capacidades e habilidades para o contexto social, preparando o indivíduo para intervir com responsabilidade na sociedade.

Para Mozzon-McPherson (2007), os esforços para conciliar o aspecto individual e social de aprendizagem nas discussões sobre autonomia refletem-se na redefinição das funções dos diferentes espaços de aprendizagem, entre os quais, destacamos aqui o centro de autoacesso. Segundo a autora, esse tipo de ambiente tem por objetivo promover a aprendizagem autônoma de língua do aluno. Contudo, para que este propósito seja alcançado é necessário considerar não só a infraestrutura e os recursos materiais, mais também profissionais qualificados para assistir os alunos em face de necessidades específicas. Para ela, o aconselhamento em aprendizagem de línguas é um dos serviços que pode ser oferecido por meio dos centros de autoacesso, dado que alguns alunos podem se sentir confusos por não saber direcionar a própria aprendizagem de uma língua. Logo, esse serviço educacional surge diante da pertinência de considerar as necessidades de cada aluno, desenvolver suas capacidades metacognitivas e ajudá-lo a aprender a aprender, com vistas a impulsionar sua autonomia como aprendente de língua.

Para Carson e Mynard (2012, p. 4), o aconselhamento em aprendizagem de línguas “envolve o processo e a prática de ajudar os alunos a direcionarem os seus caminhos para então se tornarem aprendentes de línguas mais efetivos e mais autônomos”. Nesta mesma concepção de aconselhamento, Reinders (2008) afirma que o seu objetivo principal é oferecer orientação aos alunos na aprendizagem de língua e no desenvolvimento da autonomia. É importante destacar que essa orientação não é de cunho prescritivo, mas sim, reflexivo, com a finalidade de promover discussões que fomentem a autonomia do aprendente de língua.

Em linhas gerais, Reinders (2008) define o aconselhamento como uma espécie de apoio na aprendizagem de língua, o qual é realizado em tantos encontros (presenciais ou *online*) quanto necessário entre o conselheiro e o aconselhado. O autor destaca que o serviço

não pode ser confundido com tutoria, pois o foco não é diretamente na língua em si, isto é, nos conteúdos a serem dominados, mais sim, em como aprender a língua.

O conselheiro é, portanto, alguém especialmente formado para atender, individualmente ou em pequenos grupos, alunos que desejam ser orientados a respeito de sua aprendizagem de língua. As sessões entre conselheiro e aconselhado(s) ocorrem em conversas informais, porém bem direcionadas, fora do ambiente de aula propriamente dito. O conselheiro pode utilizar diversos recursos como diários de aprendizagem, plano de metas, fichas autoavaliativas dentre outras ferramentas para auxiliar o aconselhado a tomar consciência das suas dificuldades e aprender a identificá-las, escolhendo estratégias e ações eficazes. Os encontros são agendados pelo próprio aconselhado, em função da percepção de suas necessidades e encerram-se, idealmente, quando conselheiro e aconselhado, em uma decisão conjunta, percebem que este último já consegue administrar autonomamente os próprios processos de aprendizagem.

Riley (1997) pontua que o conselheiro é o profissional que oferece suporte ao aluno para que ele tome as próprias decisões, em um processo de conscientização de suas representações, crenças e atitudes. Desse modo, não deve dizer o que aluno precisa fazer, mas levá-lo a pensar qual o melhor percurso a ser realizado para resolução de um determinado problema de aprendizagem.

A discussão sobre o aconselhamento e a figura do conselheiro não constitui uma tarefa simples devido à complexidade da área. Contudo, Matos e Morhy (2016) sintetizam as principais particularidades do aconselhamento, caracterizando-o como: a) um diálogo entre os sujeitos, conselheiro e aluno; b) cujo objetivo primordial é promover a autonomia na aprendizagem de língua; c) o que é alcançado levando o aluno a refletir sobre a própria aprendizagem e a buscar meios que facilitem esse processo.

As autoras ilustram sua exposição descrevendo como, na UFPA, pesquisadores têm influenciado a trajetória de aprendizagem de licenciandos em Letras por meio de projetos de pesquisa em aconselhamento e autonomia desde 2011. O serviço extracurricular é oferecido aos alunos que o buscam por meio do Centro de Autoacesso da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas, a Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA<sup>3</sup>). Assim, os estudantes inscritos são designados aos seus respectivos conselheiros; as sessões ocorrem individualmente ou em grupo de no máximo três alunos conforme a disponibilidade das partes envolvidas.

A partir de então, os aconselhados percorrem uma trajetória rumo à autonomização em três fases: conscientização, mudança de atitude e transferência de responsabilidades; características essas apontadas nos estudos de Benson (2001) e Scharle e Szabó (2000).

Magno e Silva *et al.*(2013) descrevem que na primeira fase o aluno é encorajado a entender o seu processo de aprendizagem. Na segunda fase, o aconselhado é levado a uma mudança de hábitos que estavam fossilizados, o que requer muita perseverança tanto do aluno quanto do conselheiro. Na última fase, o aluno passa a ser mais ativo, assumindo mais responsabilidades quanto ao próprio processo de aprendizagem. Vejamos no quadro a seguir quais ações são realizadas – e por quem – em cada uma dessas fases:

**Quadro 4** - Ações realizadas nas diferentes fases do processo de autonomização

FASES	ACONSELHADO	CONSELHEIRO
CONSCIENTIZAÇÃO (fase 1)	- faz os testes de estilo de aprendizagem e escreve uma narrativa de aprendizagem	- ouve o aconselhado para conhecer suas dificuldades e necessidades - ajuda o aconselhado a se conscientizar de que quanto melhor conhecer sua própria aprendizagem, mais utilizará as estratégias adequadas para melhorar a proficiência na LE
MUDANÇA DE ATITUDE (fase 2)	- estabelece metas pessoais a serem alcançadas na LE - identifica as melhores estratégias para a própria aprendizagem	- propõe estratégias e atividades a serem utilizadas visando à aprendizagem autônoma da LE
	- Conselheiro e aconselhado refletem continuamente sobre as dificuldades e avanços da aprendizagem durante as sessões	
TRANSFERÊNCIA DE RESPONSABILIDADES (fase 3)	- toma a iniciativa propondo e utilizando novas estratégias para a própria aprendizagem - define novas metas a serem alcançadas e as próximas dificuldades a serem superadas - sugere atividades a serem realizadas para a superação das dificuldades recentemente definidas	--

Fonte: Elaborado pela autora com base em Benson (2001), Scharle e Szabó (2000) e Magno e Silva *et al* (2013).

Constatamos por meio do quadro acima que as ações realizadas em cada uma das etapas são muito específicas e requerem um esforço contínuo tanto do conselheiro, como agente propulsor desse processo, quanto do aprendente aconselhado, o qual precisa se

responsabilizar gradualmente pela própria aprendizagem para o alcance dos objetivos colaborativamente traçados.

Assim, a fim de que o aluno desenvolva um perfil mais autônomo, percorrendo uma trajetória que o impulse a alcançar a terceira fase, é necessário que o conselheiro possua características e competências específicas, pois, segundo Mozzon-McPherson (2007), a função primordial desse profissional é prover uma orientação apropriada que estimule a autonomia na aprendizagem de língua do aluno. Além disso, a autora acrescenta outras atribuições características desse profissional tais como: ajudar a instituição a prover oportunidades de aprendizagem de línguas adequadas; monitorar os padrões de aprendizagem dos usuários do serviço e prover retorno relevante e eficaz; monitorar a disponibilidade de recursos em relação às necessidades dos usuários; facilitar a habilidade dos aprendentes em tornarem-se mais proficientes por meio de um melhor entendimento do seu próprio processo de aprendizagem; ouvir as necessidades dos aprendentes e eliciar conversas sobre língua e aprendizagem.

Percebe-se, desde já, que um conselheiro não desempenha um papel de professor de língua. Didaticamente, Magno e Silva (2012, p. 215) esclarece que o conselheiro transita em uma área limítrofe entre a do professor, e a do monitor de centros de autoacesso, distinguindo-se de ambos, uma vez que, contrariamente ao professor, este profissional atende apenas um aluno ou pequeno grupo de cada vez, orientando processos reflexivos que os ajudem a aprender a aprender, e que, contrariamente ao monitor, suas sugestões não se limitam ao uso de materiais e equipamentos. Além disso, a autora destaca algumas habilidades necessárias ao exercício do conselheiro como a capacidade de “gerar empatia com os aprendentes e dominar conhecimentos de estilos e estratégias de aprendizagem”.

Stickler (2001) determina três habilidades essenciais de um bom conselheiro: ele precisa servir de andaime para o aluno, em especial quanto ao uso de estratégias; ele precisa conhecer o ambiente de aprendizagem de quem está aprendendo, a fim de verificar quais recursos estão disponíveis (ou não); por último, é necessário que ele desenvolva boas habilidades de aconselhamento.

A respeito dessas competências específicas do aconselhamento, Kelly (1996) as classifica em macro e micro-habilidades, ilustrando cada uma em função da situação de aconselhamento. Magno e Silva (2016, p. 203) explica que as macro-habilidades “seriam aquelas que o conselheiro compartilha com o professor e as micro aquelas mais especializadas do primeiro”. Elencamos no quadro 5 a seguir quais são.

Quadro 5 - Macro e micro-habilidades no aconselhamento

TIPOS DE HABILIDADES	MICRO-HABILIDADES	MACRO-HABILIDADES
Professor	---	<ul style="list-style-type: none"> <li>- assumir iniciativas</li> <li>- estabelecer objetivos               <ul style="list-style-type: none"> <li>- orientar</li> <li>- exemplificar</li> </ul> </li> <li>- servir de apoio</li> <li>- oferecer <i>feedback</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- avaliar</li> </ul> </li> <li>- criar conexões</li> <li>- concluir etapas de trabalho.</li> </ul>
Conselheiro	<ul style="list-style-type: none"> <li>- escutar atentamente</li> <li>- reformular</li> <li>- parafrasear</li> <li>- resumir</li> <li>- questionar</li> <li>- interpretar</li> <li>- refletir sobre aspectos emocionais</li> <li>- demonstrar empatia</li> <li>- confrontar</li> </ul>	

Fonte: Elaborado pela autora com base em Kelly (1996) e Magno e Silva (2016).

As micro-habilidades do conselheiro se diferenciam das do professor na medida em que este não se encontra, como o conselheiro, numa situação de face a face em que precisa levar o aconselhado a analisar questões pessoais de forma aberta.

Kelly (1996) descreve essas ações conselheiras da seguinte forma: **escutar atentamente** implica em oferecer ao aprendente total atenção, a fim de demonstrar respeito e concentrar a atenção nas suas necessidades. **Reformular**, **parafrasear** e **resumir** dizem respeito a repetir de forma clara objetiva as informações expressas pelo aprendente sobre as suas dificuldades de aprendizagem para confirmá-las e/ou esclarecer-lhes o sentido. **Questionar** consiste em fazer perguntas abertas para explorar a compreensão do aluno acerca das próprias dificuldades e incentivá-lo a pontuá-las. **Interpretar** pressupõe oferecer explicações sob perspectivas diferentes a fim de auxiliar o aconselhado a entender as próprias necessidades. **Refletir sobre aspectos emocionais** e **demonstrar empatia** são ações simultâneas que se referem a observar as emoções expressas pelo aluno, identificando-se com a sua experiência e percepção acerca de seus problemas de aprendizagem com a finalidade de criar laços de compreensão com ele. **Confrontar** consiste em desvendar as discrepâncias e contradições no discurso do aprendente com o objetivo de provocar um exercício de conscientização de sua parte a respeito de possíveis comportamentos nocivos à aprendizagem.

De forma mais abrangente e dinâmica a nosso ver, Stickler (2001) resume essas micro-habilidades em três técnicas: o espelhamento, a paráfrase e a sumarização. O **espelhamento** consiste em repetir palavras-chave ou parte do discurso do aluno para

demonstrar escuta ativa e despertar a empatia, sinalizando que o conselheiro está compreendendo as dificuldades do aconselhado. A **paráfrase** é utilizada para apresentar as ideias principais transmitidas pelo aluno com a finalidade de verificar se o conselheiro as apreendeu de fato, oportunizando também a correção de eventuais erros de interpretação. A **sumarização** consiste em fazer um breve resumo do que foi compartilhado pelo aluno com o intuito de revisar as principais questões de aprendizagem levantadas e orientar o trabalho a ser desenvolvido partir de então. Assim, em consonância com os estudos de Kelly (1996), Stickler (2001) ratifica que essas técnicas facilitam a comunicação entre as partes, criando empatia e explorando as necessidades de aprendizagem do aluno.

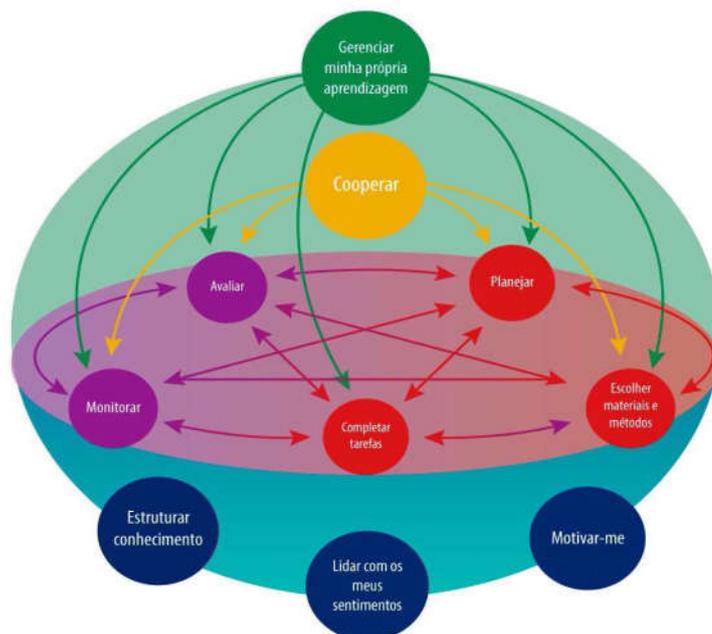
Stickler (2001) afirma que essas micro-habilidades são fundamentais no exercício da função de conselheiro, posto que elas diferenciam uma fala que assume contorno meramente prescritivos de um exercício dialógico que estimula a reflexão, promove a autodeterminação e concentra esforços no aluno que está em processo de aconselhamento.

Já, as macro-habilidades parecem menos específicas da atividade de aconselhamento do que as anteriores. De fato, professores também estabelecem objetivos, orientam, fornecem *feedback* e avaliam, entre outras coisas. Todavia, as atividades do conselheiro e as do professor são exercidas abarcando objetos relativamente diferentes. Desta forma, o “avaliar” dos dois profissionais, por exemplo, não é o mesmo: enquanto o professor avalia a aprendizagem, procurando ver se os processos envolvidos na atividade linguageira do aprendente que levaram à elaboração dos produtos visados foram bem sucedidos (isto é, textos falados ou escritos que atendam às necessidades da comunicação-interação em curso), o conselheiro atem-se em avaliar o andamento do processo de autonomização, procurando detectar se os problemas de aprendizagem apontados pelo aconselhado e as soluções identificadas por ele são coerentes e pertinentes. Da mesma forma, os objetivos estabelecidos, o *feedback* oferecido, bem como todas as outras ações se dão em direções convergentes, porém não idênticas.

No primeiro caso, essas ações do professor de língua estrangeira são ligadas mais especificamente aos objetos de aprendizagem (as capacidades linguístico-discursivas dos aprendentes) ou aos processos de regulação dessas atividades de comunicação-interação.

No caso do conselheiro linguageiro, os processos priorizados são aqueles que dizem respeito ao modo como o aprendente gerencia sua aprendizagem (conforme sintetizado no modelo de Tassinari na figura 1), isto é, como se organiza, planeja suas tarefas, lida com seus desafios nos diversos planos emocional, social, cognitivo ou metacognitivo etc.

**Figura 1-** Modelo dinâmico da aprendizagem autônoma



Fonte: Tassinari (2010, p. 29)

Segundo Tassinari (2010, p. 24), o modelo acima pode ser usado como “uma ferramenta que apoia a autoavaliação e a avaliação de competências de aprendizagem e ajuda tanto alunos quanto conselheiros a focarem aspectos relevantes do processo de aprendizagem”<sup>18</sup>. A autora elucida que os componentes do modelo são representados por esferas que descrevem competências, habilidades e ações por meio de verbos que denotam o seu caráter orientado tanto para a ação quanto para o processo.

Para a autora não há hierarquia entre os componentes, exceto para o “gerenciamento da própria aprendizagem” que abrange os demais componentes e os superordena, oferecendo um panorama do processo complexo que ocorre no desenvolvimento da autonomia.

Tassinari (2010) ressalta que o modelo é dinâmico tanto estruturalmente quanto funcionalmente. Ele é estruturalmente dinâmico porque cada componente está diretamente relacionado aos outros conforme as setas na figura acima indicam. E é funcionalmente dinâmico porque o aluno aconselhado pode optar por iniciar em qualquer um dos componentes e navegar entre eles conforme suas próprias necessidades e objetivos. A autora conclui que essa dinamicidade é uma característica essencial do modelo, possibilitando abranger a complexidade da autonomia do aprendente.

<sup>18</sup> Do original: “as a tool designed in order to support the self-assessment and self-evaluation of learning competencies and to help both learners and advisors to focus on relevant aspects of the learning process”.

Diante do exposto, compreendemos a especificidade e a relevância da área para o ensino-aprendizagem de línguas, em especial, para o desenvolvimento de uma trajetória de aprendizagem rumo à autonomia. Todavia, muitas das oportunidades oferecidas nesse contexto não são expandidas para a sala de aula, uma vez que: pressupõem um número reduzido de pessoas atendidas; ficam limitadas aos alunos que buscam o serviço; ou mesmo não são compreendidas pelo corpo discente e docente das instituições que o oferecem, se estes não tiverem sido formados para o aconselhamento em aprendizagem de línguas. Considerando os avanços desse novo campo de estudos, na próxima seção discutiremos como a ação pedagógica pode ser influenciada positivamente pelas práticas de aconselhamento, caso o professor as entenda e as incorpore em suas intervenções didáticas.

## **2.2 Os impactos do aconselhamento na intervenção pedagógica**

Como vimos, o conselheiro e o professor de língua possuem campos de atuação bem definidos. Enquanto o primeiro busca construir uma trajetória de aprendizagem que impulse o aluno a exercer a própria autonomia, ao aprender a aprender língua por meio de reflexões bem informadas, o segundo tem por finalidade desenvolver as competências comunicativo-discursivas do aprendente por meio dos objetos de ensino e aprendizagem envolvidos na situação didática. Contudo, ainda que o conselheiro não atue como professor, alguns autores (CARSON, 2012; MAGNO e SILVA e PAIVA, 2016; BORGES e MAGNO e SILVA, 2019) discutem as possibilidades, os benefícios e as influências que o aconselhamento em aprendizagem de línguas pode desencadear caso suas práticas sejam exploradas nas situações didáticas.

Carson (2012) ressalta que o aconselhamento não pode ser compreendido como um serviço que possa substituir o ensino. Para o autor, tanto o aconselhamento quanto o ensino de línguas podem funcionar de forma complementar, pois ainda que os enfoques sejam diferentes em cada um dos campos de atuação, ambos possibilitarão ao aluno uma trajetória de aprendizagem de língua bem sucedida. O autor propõe uma combinação do ensino de línguas com o aconselhamento no contexto da sala de aula, a fim de criar o que o ele chama de “uma ponte inicial” para a aprendizagem e potencializar o desenvolvimento de comportamentos autônomos pelos estudantes. Segundo o estudioso, por se tratar de uma área recente, o aconselhamento enfrenta alguns desafios tais quais: a) a não familiaridade dos alunos com o processo de aconselhamento; b) o acesso limitado dos conselheiros em relação aos alunos que possam se tornar aconselhados; c) a ausência de outros colegas (pares ou no máximo trios)

que compartilham dificuldades similares pode minimizar as oportunidades de desenvolver um trabalho colaborativo.

O primeiro desafio está relacionado à falta de compreensão dos processos de aconselhamento pelos alunos, o que pode explicar a subutilização desse serviço quando existe ou esvaziá-los de sua substância, de certa forma, como ocorreu com o público mencionado na introdução deste trabalho. Para Carson (2012), essa questão pode ser explicada pelas estruturas cognitivas pré-existentes, influenciadas pelos modelos tradicionais de aprendizagem aos quais os aprendentes são expostos ao longo do tempo e pelas crenças dos alunos a respeito do que é conhecimento e da natureza da aprendizagem. No caso da experiência que relatamos na introdução do trabalho, a ineficácia do aconselhamento proposto deveu-se claramente à cultura educativa dos aconselhados e às suas expectativas em relação a seu próprio papel e ao do conselheiro, que eles viam como professor.

O segundo desafio está associado ao fato de que as sessões de aconselhamento acontecem habitualmente em momentos anteriores ou posteriores à aprendizagem e não ao mesmo tempo que ela. Para Carson (2012), mesmo que o aluno possa continuar a frequentar as sessões de aconselhamento com regularidade, o conselheiro geralmente não tem a oportunidade de observar o aconselhado engajado no processo de aprendizagem em si. Para o autor, tal situação torna o conselheiro dependente do relato de aprendizagem do aluno, o qual é baseado no que ele recorda e pode ser influenciado pelas suas crenças, gerando possivelmente dados imprecisos sobre as causas de sucesso ou fracasso de sua aprendizagem. Além disso, o estudioso acrescenta que o aconselhamento é um trabalho de médio a longo prazo, por isso, um contato frequente e extensivo (que pode durar anos) é fundamental para que ocorram mudanças que incidam sobre as estruturas cognitivas do aprendente.

Por último, Carson (2012) esclarece que embora algumas das instituições incentivem que o aconselhamento ocorra em pequenos grupos ou em pares, grande parte desse serviço é prestado de maneira individual, o que traz muitos benefícios ao proporcionar ao aluno uma assistência individualizada e diferenciada. Todavia, esse ambiente também distancia o aprendente das interações de aprendizagem mais comuns experimentadas em sala de aula, isto é, aquelas em que os alunos coconstruem conhecimento. O autor acrescenta que o aconselhamento realizado em pares ou em pequenos grupos pode oferecer mais oportunidades de desenvolvimento para o(s) aprendente(s) ao proporcionar discussões sobre aprendizagem de modo mais natural. Além disso, por estarem na mesma posição hierárquica em termos de aprendizagem, os pares podem compartilhar opiniões valiosas uns com os outros.

Carson (2012) explica que se alguns processos e estruturas da sala de aula forem adotados, preservando a individualização da aprendizagem promovida pelo aconselhamento, esse serviço pode ser ampliado e melhorado, desde que não haja obrigação quanto a seguir um conteúdo programático, assim, o conselheiro não será obrigado a se posicionar como professor. Desse modo, o conselheiro pode continuar a individualizar a aprendizagem de língua por meio do aconselhamento em um contexto mais familiar para o aprendente; além disso, esse profissional poderá observar o aluno em ação durante a aprendizagem da nova língua, tanto de forma individual quanto em grupos. Para o autor, essa questão não representa uma reversão do aconselhamento para o ambiente de ensino, mas sim, um modo de facilitar essa transição, por isso o estudioso a chama de “ponte inicial”, a fim de que os alunos possam usufruir dos benefícios proporcionados por esse novo campo.

Carson (2012) descreve uma experiência realizada em uma universidade no Japão, onde uma disciplina<sup>19</sup> optativa chamada *Better Learning* (aprenda melhor) foi oferecida com o mesmo objetivo do aconselhamento. Segundo o autor, o curso foi descrito como uma disciplina em que os alunos aprenderiam sobre aprender e experimentariam modos diferentes de aprender e, posteriormente, desenvolveriam o próprio plano de estudos embasado nas suas necessidades pessoais de aprendizagem de língua. Além disso, o professor atuaria como conselheiro, ajudando os aprendentes a gerenciarem a própria aprendizagem. O autor destaca o fato de que o curso foi oferecido quatro vezes ao longo de dois anos e que todas as vezes, as trinta vagas oferecidas foram preenchidas, embora o serviço de aconselhamento tivesse sido subutilizado pelos alunos.

O curso foi dividido em três fases: a) fase de conscientização; b) fase de aprendizagem autônoma orientada; c) fase de revisão.

A fase de conscientização tinha por objetivo, como o nome indica, levar os alunos a perceberem os benefícios da aprendizagem autônoma. Carson (2012) destaca esse estágio como uma fase de transição, tanto para o professor que passa gradualmente a atuar como conselheiro quanto para o aluno que assume progressivamente o papel de aconselhado. No início do curso foi pedido que os alunos desenvolvessem um plano de aprendizagem sobre o que eles pretendiam estudar durante o estágio independente; esse relato foi utilizado pelo

---

<sup>19</sup>Destacamos aqui a experiência da Universidade Federal do Pará (UFPA), onde uma disciplina intitulada “Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras” é oferecida desde 2010 como parte integrante da grade curricular para todos os licenciandos em línguas estrangeiras no primeiro semestre de seu curso. Cunha e Magno e Silva (2014) analisaram o impacto dessa disciplina, examinando em que medida as estratégias de aprendizagem ensinadas foram integradas na rotina acadêmica dos licenciandos.

conselheiro para traçar um perfil inicial de cada aluno do curso. Durante essa fase as atividades propostas eram semelhantes às do contexto de sala de aula, com o intuito de proporcionar um ambiente mais confortável, contudo, o conteúdo e objetivos eram diferentes. Por exemplo, uma atividade de vocabulário em uma aula regular provavelmente teria o propósito de ensinar a usar terminologias específicas de forma ativa e correta; no entanto, nesse novo contexto, o objetivo da atividade era conscientizá-los das diferentes maneiras de aprender vocabulário e experimentá-las (uso de mapas mentais, palavras-chave, efeito de autorreferência, dentre outros). Assim, os alunos poderiam entender como trabalhar uma mesma atividade de formas diferentes, utilizando métodos diversificados pelo menos duas vezes, vivenciando níveis de sucesso variados para começar a entender a própria aprendizagem e controlar suas escolhas.

Na segunda fase – aprendizagem autônoma orientada – o professor assumia por completo o papel de conselheiro. Os alunos começavam a seguir os próprios planos de aprendizagem que variavam entre se preparar para uma prova de proficiência, melhorar a compreensão auditiva, trabalhar a produção escrita etc. O centro de autoacesso foi fundamental para o curso, uma vez que os alunos faziam uso do espaço, utilizando os recursos necessários que suprissem suas necessidades em relação ao ponto que eles escolheram trabalhar. A fim de prover uma estrutura e meios de avaliar o progresso e obter informações para que o trabalho em aconselhamento progredisse, era solicitado que os alunos mantivessem um diário de aprendizagem *online* semanal, no qual eles registrassem e avaliassem o trabalho que tinham realizado, além de escrever detalhadamente a respeito da agenda de estudos da semana seguinte.

Assim, o conselheiro podia tecer comentários a respeito da produção de cada aluno e fazer sugestões, além de identificar os alunos que precisariam de mais atenção conselheira nas aulas subsequentes, facilitando um trabalho individual entre o professor/conselheiro e o aluno/aconselhado. Os diários eram disponibilizados para todos os alunos e eles precisavam escolher o diário de um colega diferente a cada semana para ler e fazer comentários também, o que permitia que eles compartilhassem ideias, experiências, sugestões de materiais, conselhos de como aprender, além de possibilitar que se organizassem em grupos para trabalharem juntos. Durante as aulas, conforme os alunos seguiam os próprios planos de aprendizagem, o aconselhamento ocorria individualmente e podia tanto ser iniciado pelo conselheiro quanto pelo aluno, dado que alguns alunos são mais proativos para buscar auxílio enquanto outros são menos, ou simplesmente, não têm consciência de que precisam de ajuda ou que eles podem se beneficiar de uma assistência específica.

Carson (2012) ressalta que por ter lido os diários dos alunos e respondido a eles, e, posteriormente, por ter tido a oportunidade de conversar com eles durante a aprendizagem, o conselheiro tinha mais informação disponível sobre o contexto de aprendizagem individual de cada aluno, o que permitia que o aconselhamento acontecesse tanto de forma individualizada quanto em pares ou pequenos grupos, caso alguns dos alunos tivessem dificuldades similares.

Na fase de revisão, os alunos trabalharam em pequenos grupos, a fim de discutirem as experiências de aprendizagem ao longo da disciplina, prepararam apresentações sobre o que vivenciaram e como eles podiam aplicar o que aprenderam em outros contextos, além de terem sido lembrados de como eles poderiam se beneficiar do serviço individual de aconselhamento depois do curso.

Carson (2012) pondera que essas são algumas das formas de tratar os desafios (já pontuados aqui) que o aconselhamento em aprendizagem de línguas enfrenta, contudo, o autor reconhece que utilizar a sala de aula para lidar com essas barreiras, pode dificultar o desenvolvimento de uma aprendizagem profunda das necessidades e peculiaridades de cada aluno, bem como pode atrapalhar o estreitamento do relacionamento entre o conselheiro e o aluno (característica essa muito significativa para o aconselhamento), na medida em que o número de alunos em uma sala de aula é maior e, conseqüentemente, o tempo disponível dedicado a cada um deles também é menor. Além disso, o autor pontua que o trabalho extra com os diários e o fato de aconselhar trinta alunos no contexto de sala de aula também pode consumir bastante tempo.

Finalmente, Carson (2012) ratifica que o aconselhamento adaptado para o contexto de sala de aula não substitui o serviço de aconselhamento, o qual ocorre de forma individual e personalizada, mas pode funcionar como um período de ambientação ao utilizar um contexto familiar para os alunos, a fim de que eles possam desenvolver uma consciência clara sobre a aprendizagem autônoma.

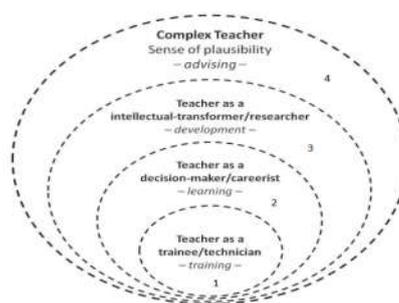
Em consonância com a perspectiva de Carson (2012), mas sob um enfoque diferente, Magno e Silva e Paiva (2016) propõem uma conciliação entre os papéis do professor e do conselheiro, argumentando que as práticas de aconselhamento podem influenciar positivamente a ação do professor, permitindo que este se torne mais consciente das necessidades individuais dos alunos e de suas diferentes trajetórias de aprendizagem. Para as autoras, algumas ações conselheiras podem ser transferidas para o contexto da sala de aula, desde que o professor tenha uma visão voltada para o desenvolvimento da autonomia que oriente o aluno a aprender a aprender.

Magno e Silva (2016, p. 204) justifica a incorporação das habilidades em aconselhamento na atuação do professor, defendendo que elas podem ajudar a desconstruir a visão de “dono do conhecimento” muito comumente atribuída ao docente, colaborando com uma ação pedagógica que não julga o aprendiz, mas “se desloca na direção de uma avaliação formativa, derivada de instrumentos como *portfolios* e não meras medições por meio de provas e outros recursos pontuais”. Para a autora, essas habilidades em aconselhamento se coadunam ao novo perfil do professor.

Em estudo recente a respeito do papel do professor e do aluno na sala de aula na perspectiva da complexidade, Magno e Silva (2016) aponta o impacto da formação em aconselhamento na atuação em sala de aula dos professores que também atuam como conselheiros, em especial, quanto à atenção que os docentes passam a dar às identidades dos alunos, bem como em conduzi-los a encontrar novos caminhos para superar desafios, encontrando soluções para os próprios problemas de aprendizagem.

Na perspectiva da teoria da complexidade<sup>20</sup>, Borges e Magno e Silva (2019) compreendem o papel do professor de línguas e o do conselheiro no mundo contemporâneo como dois lados da mesma moeda, uma vez que ambas as áreas atuam sobre os sistemas de ensino e aprendizagem, isto é, o professor pode assumir tanto a função de conselheiro quanto o conselheiro a de professor. As autoras propõem a emergência de um professor/conselheiro complexo onde há uma conciliação entre as diferentes funções assumidas pelo professor ao longo das últimas décadas, as quais podem alinhar-se com as do professor/conselheiro complexo conforme demonstrado na figura 2 a seguir.

Figura 2 - O professor/conselheiro complexo



Fonte: Borges e Magno e Silva (2019, p. 15).

<sup>20</sup> “As teorias do caos e da complexidade têm sido foco de crescente interesse na área da Linguística Aplicada (LA) e, mais especificamente, nos estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas. A publicação do artigo de Larsen-Freeman (1997) ‘*Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition in Applied Linguistics*’ tem sido considerada como o marco da entrada dessas teorias no campo da LA” (MARTINS; BRAGA, 2007).

Freeman (2009, apud BORGES; MAGNO e SILVA, 2019) explica a evolução dos papéis do professor ao longo dos anos. Na década de 70, o foco da formação do professor de línguas era tecnicista (círculo 1), isto é, concentrava-se em treinamentos específicos e de curta duração voltados para transmissão de conteúdos. Nos anos 80, a educação e formação do professor foram evidenciadas, posicionando-o como um profissional capaz de tomar decisões informadas em relação à própria carreira (círculo 2). Nos anos 90, o professor assume o papel de pesquisador e transformador do contexto no qual está inserido (círculo 3), isto é, ele busca entender os diferentes processos pertinentes ao ensino e à aprendizagem de línguas, pensando ativamente sobre as diferentes realidades, produzindo conhecimento que as influenciam, onde teoria e prática se retroalimentam.

Para Borges e Magno e Silva (2019), a integração das diferentes funções do professor na perspectiva da complexidade (círculo 4) é ajustada conforme a compreensão que ele tem de si mesmo e das necessidades de cada um dos alunos como um sistema adaptativo complexo, favorecendo a interconexão dos sistemas de ensino e de aprendizagem. Por isso, os círculos aninhados são delimitados por linhas não contínuas, as quais demonstram a permeabilidade do sistema do mesmo modo que considera todas as contribuições importantes.

A proposta das autoras está fundamentada em três fatores: os estudos recentes voltados para o aconselhamento em aprendizagem de línguas; o impacto dos fatores afetivos na educação de forma geral, tanto dos alunos quanto dos professores; e uma compreensão bem informada do ecletismo na pedagogia de línguas, a fim de evitar interpretações equivocadas a respeito da natureza do ensino e da aprendizagem como sistemas complexos. Nessa perspectiva, Borges e Magno e Silva (2019, p. 18) frisam que o professor/conselheiro complexo precisa:

- a) valorizar as interconexões entre os subsistemas (a sala de aula, cada indivíduo, plano de aula, material didático, conteúdo, outros professores, dentre outros.) e os supra sistemas (grade curricular, escola, comunidade, governo etc.) que influenciam os diferentes sistemas relacionados à profissão;
- b) considerar as identidades dos alunos e as dimensões afetivas e seus impactos na aprendizagem;
- c) incluir o uso de métodos diferentes na pedagogia de línguas, combinando-as para atender às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos;
- d) conciliar as concepções históricas variadas a respeito da profissão, mesmo aquelas que não são compatíveis entre si.

O perfil do professor atualmente demanda que ele busque encorajar comportamentos autônomos nos aprendentes, sem deixar de lado os objetos de aprendizagem que precisam ser trabalhados na situação didática, desse modo, saber conciliar as diferentes funções do trabalho docente são algumas das habilidades que precisam ser desenvolvidas. Nesse sentido, o

aconselhamento em aprendizagem de línguas pode oferecer insumos teórico-práticos que podem ser adaptados à sala de aula (conforme já demonstrado), a fim de orientar um trabalho que vise a promover uma ação pedagógica autonomizadora, considerando o contexto de aprendizagem, o perfil dos alunos, suas necessidades, dentre outras especificidades.

A próxima subseção discutirá como as duas áreas que acabamos de examinar – avaliação formativa e aconselhamento em aprendizagem de línguas –, podem agir como forças complementares na regulação da aprendizagem, haja vista que ambas têm por objetivo desenvolver comportamentos autônomos dentro e fora da sala de aula.

### **2.3 A avaliação formativa e o aconselhamento como elementos propulsores da regulação na aprendizagem de uma língua estrangeira**

No primeiro capítulo deste trabalho, tratamos da avaliação formativa como um dispositivo didático essencial de uma ação pedagógica que promova processos de regulação e de autorregulação na aprendizagem de língua, de modo que leve o aluno a se tornar um aprendente de língua mais bem sucedido e autônomo.

Nas seções 2.1 e 2.2 do segundo capítulo, mostramos que o aconselhamento linguageiro constitui um dispositivo propulsor da aprendizagem, que pode claramente contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos aprendentes de línguas. Compreendemos também que o aconselhamento não se ocupa com a manipulação dos objetos linguísticos, antes cultiva um ambiente que fomente a reflexão crítica dos processos de aprendizagem de cada um dos aconselhados. Percebemos, desse modo, uma ação dessa área que privilegia os processos metacognitivos situados no âmbito do gerenciamento da aprendizagem, os quais, segundo Cyr (1998, p.62-63) consistem, para os aprendentes, em “refletir sobre os seus processos de aprendizagem, compreender as condições que os favorecem, organizar suas atividades nessa perspectiva, autoavaliando-se e autocorrigindo-se”<sup>21</sup>.

Na mesma perspectiva, as estratégias metacognitivas apresentadas por O’Malley e Chamot (1990) pressupõem uma reflexão no processo das atividades de aprendizagem e envolvem: planejamento, atenção geral e seletiva, autogestão, autorregulação, identificação de um problema e autoavaliação. Para os autores essas estratégias implicam no desenvolvimento de um senso de planejamento e preparação para aprender e monitorar as atividades de aprendizagem. O trabalho em aconselhamento está em consonância com o desenvolvimento dessas estratégias, pois o aluno é incentivado progressivamente a refletir, planejar, gerenciar e

---

<sup>21</sup> Do original : “[...] réfléchir à leurs démarches d’apprentissage, de comprendre les conditions qui les favorisent et d’organiser leurs activités en ce sens, en s’autoévaluant et en s’autocorrigéant”.

avaliar as suas atividades de aprendizagem, isto é, ele precisa identificar um problema de aprendizagem mais urgente a ser tratado (por exemplo, como se organizar para estudar tudo aquilo que a aula de língua exige; como incrementar sua compreensão oral na língua estrangeira...) para propor ações de como trabalhá-lo e ir gradualmente avaliando seus avanços e suas dificuldades em um processo contínuo e cíclico.

Por outro lado, a avaliação formativa se ocupa essencialmente com a regulação da aprendizagem no tocante aos objetos de aprendizagem, isto é, trata da manipulação e uso estratégico dos conteúdos linguageiros. É importante destacar que a avaliação formativa não está preocupada apenas com conhecimentos linguísticos, mas sim, em auxiliar o aluno no manejo do que fazer com tais conhecimentos, em compreender qual o propósito comunicativo desse conteúdo (onde, como, quando e para que são utilizados), assim, a avaliação formativa age sobre a dimensão cognitiva da aprendizagem da língua, a qual implica:

uma interação entre o aprendente e o assunto em estudo, um manuseio físico ou mental da língua alvo e a aplicação de técnicas específicas com a finalidade de resolver um problema ou executar uma tarefa de aprendizagem (praticar a língua, traduzir, memorizar, tomar notas, revisar, resumir, inferir etc.) (CYR, 1998, p. 62-63)<sup>22</sup>.

Vale ressaltar que a avaliação formativa não atua apenas na área cognitiva, haja vista que ao aprender estrategicamente a manusear os objetos de aprendizagem e desenvolver suas competências comunicativo-interacionais, o aluno é levado a trabalhar no plano metacognitivo, lançando mão de estratégias metacognitivas. Na mesma perspectiva que O'Malley e Chamot (1990), Cyr (1998, p. 62) define essas estratégias como aquelas que "implicam uma reflexão sobre o processo de aprendizagem, uma preparação em vista da aprendizagem, o controle ou monitoramento das atividades de aprendizagem bem como a autoavaliação"<sup>23</sup>. Essas estratégias, contudo, se aplicam essencialmente a objetos de comunicação: planejar seu texto, sua fala, regular sua pronúncia etc. Na verdade, as estratégias metacognitivas são uma condição do exercício da avaliação formativa: de fato, sem distanciamento "meta" em relação aos objetos de aprendizagem linguístico-textuais-discursivos, não há como avaliar e regular.

Em síntese, trata-se para o aprendente de:

---

<sup>22</sup> Do original: "[...] une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation physique ou mentale de la langue cible et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage (pratiquer la langue, traduire, mémoriser, prendre des notes, réviser, résumer, inférer, etc.)".

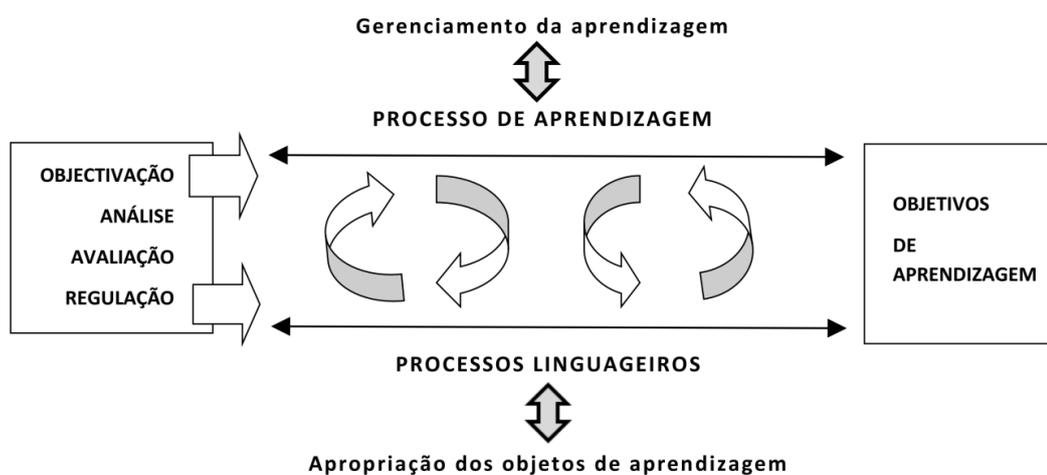
<sup>23</sup> Do original: "impliquent une réflexion sur le processus d'apprentissage, une préparation en vue de l'apprentissage, le contrôle ou le monitoring des activités d'apprentissage ainsi que l'auto-évaluation".

a) saber analisar, avaliar e regular tudo aquilo que está relacionado aos processos de aprendizagem, ao estudo da língua em curso (a evolução de sua motivação, o controle da dimensão afetiva, o modo como está planejando suas atividades, como as organiza na sua agenda, que estratégias costuma usar ou deixar de experimentar, que crenças tem a respeito do papel do professor e do seu próprio...). Esses aspectos são aqueles que são objeto de reflexão e ajustes ao longo de sessões de aconselhamento, mas aos quais o professor de língua pode dedicar atenção mais específica, como argumentaram Carson (2012) ou Borges e Magno e Silva (2019);

b) saber analisar, avaliar e regular tudo aquilo que está relacionado às ações languageiras que são solicitadas na aprendizagem em curso e são objetos de aprendizagem explícitos das aulas de língua (o que é visado, do ponto de vista languageiro; o que esses objetivos languageiros exigem em termos de conhecimentos e habilidades linguístico-textuais-discursivos; que qualidades são exigidas dos textos a serem produzidos ou da compreensão a ser construída nas atividades de linguagem, nas interações; que qualidades estão presentes ou faltam nas suas próprias produções ou nas de seus pares...). Esses aspectos são aqueles que são objeto de reflexão e regulação ao longo das aulas de língua estrangeira, mais particularmente quando essas integram dispositivos de avaliação formativa.

Percebe-se, então, ao aproximar aconselhamento languageiro e avaliação formativa, que, embora a atividade de regulação que esses procedimentos envolvem esteja voltada para objetos diferentes em cada uma dessas áreas, esses se associam em prol dos objetivos de aprendizagem, como mostra a Figura 3 a seguir:

**Figura 3** - Inter-relações entre os processos “aprender” e “comunicar” na aprendizagem de línguas



Fonte: Cunha (2011).

Na figura 3, o gerenciamento da aprendizagem, que se exerce no processo de aprendizagem (plano do “estudar” ou do “aprender”), está relacionado à capacidade que o aprendente tem, como sujeito ativo desse processo, de desenvolver competências que lhe permitam objetivar, analisar, avaliar e autorregular a própria atividade de aprendizagem. Enquanto os processos languageiros (plano do “comunicar”) estão associados à habilidade do aprendente em manusear de modo apropriado os objetos de aprendizagem, ao saber objetivar, analisar, avaliar e autorregular as suas atividades de produção, compreensão, orais e escritas. A figura procura representar o fato de que, embora seja possível distingui-los para fins de análise, pois possuem focos específicos de atuação, os dois processos estão interligados e se retroalimentam, para que haja aprendizagem bem sucedida.

No prolongamento de estudos anteriores desenvolvidos pelo grupo de pesquisa Avaliação na/da Aprendizagem de Línguas (AVAL), Cunha (2014) demonstra que os alunos que não têm clareza acerca dos objetivos de aprendizagem pretendidos em termos comunicativos, reduzindo-os a objetivos linguísticos, apresentam dificuldades quanto ao uso das estratégias de aprendizagem. Cunha e Miranda (2018) ao analisar as ocorrências de estratégias ligadas às atividades de aprendizagem (plano do “estudar”) com aquelas relacionadas às atividades languageiras (plano do “comunicar”) nas produções dos alunos, constata que a regulação das atividades no primeiro plano está interligada aos da segunda:

Além de usarem um número significativamente mais elevado de estratégias, os alunos bem sucedidos articulam melhor seus esforços de estudo com seu processo de comunicação, avaliando e regulando as estratégias voltadas para a aprendizagem em função das informações obtidas no uso de estratégias voltadas para a comunicação e vice-versa, com impacto claramente positivo para sua proficiência na língua (CUNHA; MIRANDA, 2018, p. 15).

O aconselhamento e a avaliação formativa têm suas especificidades como demonstrado nas duas subseções, e, ambas comungam do propósito de levar o aprendente de língua a uma maior autonomia. Porém, é preciso entender que a distinção entre ambas, muito mais do que uma ocorrer fora da sala de aula e outra em sala de aula, se dá pelo fato de que as duas atividades se exercem preferencialmente em planos diferentes: uma no plano do estudo, do processo de aprendizagem, outra no plano da comunicação, do uso, em que o foco está nos produtos da atividade de linguagem, objetos de aprendizagem. Assim que se percebe a realidade desta distinção, também se percebe que os dois processos estão imbricados e dependem um do outro. Por isso defendemos que podem – e devem – ser articulados, nas atividades de sala de aula, o que tentamos realizar em nossa pesquisa e o que tentaremos mostrar na análise dos dados que construímos com o objetivo de verificar se os processos

(auto)(r)regulatórios podem ser favorecidos por meio de intervenções didáticas que visem à integração dos processos de regulação e práticas de aconselhamento.

Em vista do que explicamos sobre os objetos de reflexão, avaliação e regulação predominantes dessas duas áreas, percebemos que os dois processos, embora distintos e passíveis de serem trabalhados por profissionais diferentes em espaços e tempos dissociados, um em vista da autonomização do aprendente no gerenciamento de sua aprendizagem e o outro em vista da apropriação dos objetos linguageiros, acabam, porém, por ficarem interligados, e estreitamente relacionados na experiência do aprendente.

Tendo em mente essas características teóricas dos dois processos, passaremos agora a expor o detalhamento da pesquisa empreendida no intuito de estabelecer uma articulação agora no plano didático.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Em busca de uma integração entre os construtos teórico-práticos tanto da avaliação formativa – particularmente, no que concerne aos processos regulatórios de aprendizagem – quanto das práticas de aconselhamento em aprendizagem de línguas, realizamos um levantamento bibliográfico que nos permitisse: a) relacionar os processos de regulação da aprendizagem, o aconselhamento e o ensino-aprendizagem de PLE; b) elaborar ações didático-metodológicas que promovessem o desenvolvimento das capacidades auto(r)regulatórias dos alunos em aulas de português língua estrangeira.

Dedicaremos essa seção à apresentação dos procedimentos teórico-metodológicos norteadores desta pesquisa. Inicialmente, descrevemos o contexto institucional onde este estudo foi realizado, apresentando o Programa Estudantes-Convênio de Graduação (doravante PEC-G), o Certificado de Proficiência (doravante Celpe-Bras) e os alunos participantes da pesquisa. Em seguida, nos deteremos em discutir os pressupostos metodológicos e em apresentar os instrumentos e procedimentos de constituição e de análise de dados deste estudo.

#### 3.1 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Belém (Cidade Universitária Professor José da Silveira Neto), na Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), vinculada ao Instituto de Letras e Comunicação (ILC). A FALEM oferece cursos de licenciatura em Alemão, Espanhol, Francês, Inglês e Libras, além de cursos de extensão nessas línguas, bem como em Português Língua Estrangeira (PLE). Nossa pesquisa foi realizada no âmbito do Projeto de Extensão “Português Língua Estrangeira para Turmas PEC-G (PLE-PEC-G)” que, sob diversos nomes, mantém-se na FALEM desde 2008<sup>24</sup>. Este projeto tem por finalidade principal preparar para o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), que apresentaremos logo adiante, alunos de países estrangeiros conveniados ao Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), que precisam prestar o exame em solo brasileiro.

---

<sup>24</sup> Desde 2015, o projeto é coordenado pela Profa. Dra. Myriam Crestian Chaves da Cunha, cuja responsabilidade incide tanto na organização e administração do curso, quanto na seleção e formação dos graduandos dos cursos de licenciatura da FALEM que atuam como professores-estagiários nessas turmas.

A seguir descreveremos o que é e como funciona o Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), a fim de situarmos melhor o curso oferecido anualmente às turmas pré-PEC-G<sup>25</sup>.

A seleção dos alunos para o curso pré-PEC-G é realizada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) com apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE). Essas instituições também são responsáveis por direcionar esses alunos às universidades nas quais eles serão recebidos.

### 3.1.1 O Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e as turmas pré-PEC-G na UFPA

O Programa PEC-G<sup>26</sup>, administrado pelos ministérios das Relações Exteriores (MRE) e da Educação (MEC), tem por finalidade oferecer oportunidades no sistema superior de ensino (público ou privado) a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos socioeducacionais e culturais (BRASIL, 2018).

O programa foi concebido na década de 1960 devido ao aumento do número de estudantes estrangeiros em Instituições de Ensino Superior Brasileiras (doravante IES). Nesse contexto, houve a necessidade de dispensar a estes grupos um tratamento igualitário com o objetivo de promover a sua integração nas universidades. O programa, inicialmente regido pelo Decreto nº 55.613/1965, de 20 de janeiro de 1965 (BRASIL, 1965), tornava “obrigatório o registro de estudantes estrangeiros beneficiários de Convênios Culturais (estudantes-convênios) [...]” (BRASIL, 1965). Contudo, o PEC-G só foi normatizado dois anos depois, por meio do protocolo de 1967, deixando de atender apenas aos países da América-Latina, como ocorria até então, e expandindo suas vagas para outros países em desenvolvimento.

Na atualidade, o PEC-G está regulamentado pelo Decreto Presidencial nº 7.948 (BRASIL, 2016)<sup>27</sup>, documento que dispõe sobre as vagas, inscrições, matrícula, prazos e cumprimento do programa, constando nesse registro a participação de sessenta países, localizados, em sua maioria, na África<sup>28</sup>, na América Latina e no Caribe<sup>29</sup>, e, em número bem menor, na Ásia<sup>30</sup> e na Europa<sup>31</sup>, conforme dados da Divisão de Assuntos Internacionais.

---

<sup>25</sup> Como já explicado na Introdução desta dissertação, os jovens estrangeiros que se preparam ao exame Celp-Bras em solo brasileiro são chamados extra oficialmente de “alunos pré-PEC-G”, para diferenciar este público dos “estudantes PEC-G” propriamente ditos que já chegaram ao Brasil com a devida certificação de proficiência em Português.

<sup>26</sup> Informações sobre o programa podem ser encontradas no endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/pec-g>

<sup>27</sup> Texto disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/decreto/d7948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/d7948.htm)

<sup>28</sup> Os países africanos participantes do PEC-G são: África do Sul, Angola, Argélia, Benin, Botsuana, Cabo Verde, Camarões, Costa do Marfim, Egito, Gabão, Gana, Guiné Bissau, Guiné Equatorial, Mali, Marrocos,

Ao pleitear uma vaga no programa, o participante deve satisfazer os seguintes pré-requisitos: a) comprovar que é capaz de custear suas despesas no Brasil; b) apresentar certificação de conclusão do ensino médio ou nível equivalente; c) ter idade entre 18 e 23 anos; d) atestar proficiência em língua portuguesa – este último obtido por meio de aprovação ao exame Celpe-Bras.

As inscrições devem ser realizadas junto às missões diplomáticas brasileiras ou consulados, no país de origem dos interessados. Após seleção, os participantes que chegam ao Brasil com a devida certificação de proficiência em Português ingressam diretamente na graduação de sua escolha. Os de países onde não há postos de aplicação do exame Celpe-Bras são autorizados a estudar português em uma IES brasileira que ofereça o curso de preparação ao referido exame. O MEC direciona os interessados às IES, em função do curso de graduação e/ou da IES desejados, de necessidades pessoais e específicas, quando possível de serem atendidas (como juntar-se a um parente ou conhecido que já está fazendo um curso no Brasil) e da oferta de vagas em curso preparatório. Alguns alunos, direcionados a uma determinada universidade para fazer o curso preparatório, não necessariamente estudam na mesma instituição, quando ingressam na graduação, uma vez que poucas IES oferecem curso preparatório.

Anualmente, essas IES formam uma ou várias turmas que se convencionou chamar de “turmas pré-PEG-G”. Os alunos “pré-PEC-G” só ingressam plenamente no Programa quando são aprovados ao exame, após terem se submetido a ele uma única vez enquanto permanecem em solo brasileiro. Somente então podem se matricular na IES brasileira à qual foram destinados. Do contrário, são obrigados a retornarem para os seus países de origem.

Cada IES que oferece um curso de preparação ao exame Celpe-Bras determina as especificidades desse curso: duração, carga horária, número de turmas e de alunos, língua de escolaridade dos participantes, metodologia de ensino, inserção institucional do referido curso (extensão ou outro) etc. Mas geralmente, as IES recebem as turmas pré-PEC-G por um período que se estende de fevereiro ou março a outubro, mês em que ocorre a segunda sessão anual do exame Celpe-Bras à qual devem se inscrever os alunos pré-PEC-G.

---

Moçambique, Namíbia, Nigéria, Quênia, República Democrática do Congo, República do Congo, São Tomé e Príncipe, Senegal, Tanzânia, Togo, Tunísia.

<sup>29</sup> Os países latino-americanos e caribenhos participantes do PEC-G são: Antígua e Barbuda, Argentina, Barbados, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Guiana, Haiti, Honduras, Jamaica, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Suriname, Trinidad e Tobago, Uruguai, Venezuela.

<sup>30</sup> Os países asiáticos participantes do PEC-G são: China, Índia, Irã, Líbano, Paquistão, Síria, Tailândia, Timor-Leste.

<sup>31</sup> Os países europeus participantes do PEC-G são: Armênia, Macedônia do Norte, Turquia.

Na UFPA, o curso inicia todo o ano em fevereiro ou março e tem uma duração de 32 a 36 semanas, com uma carga horária entre 640 e 720 horas/aula. Esta pesada carga horária deve-se ao fato de que o nível Intermediário exigido para a classificação ao exame Celpe-Bras corresponde a um nível B1 (segundo os parâmetros mais conhecidos do Conselho da Europa), domínio este bastante elevado para alunos que chegam ao Brasil como iniciantes completos em Português. Os componentes curriculares das aulas são influenciados pelas diretrizes do exame de proficiência em língua portuguesa (Celpe-Bras), porém, como os alunos que chegam são iniciantes completos, é preciso dedicar um certo tempo para que alcancem um nível básico de comunicação.

O material didático adotado que serve de “espinha dorsal” do curso, pertence à série Nova Avenida Brasil (Vols. 1, 2 e 3)<sup>32</sup>. Como a coleção não é voltada à preparação do exame e já está defasada em diversos aspectos, as unidades do livro costumam ser adaptadas pelos professores e pela coordenação, de acordo com as necessidades dos estudantes e do programa. Conforme os alunos vão adquirindo mais domínio na língua, são introduzidas atividades de produção e compreensão escrita e oral com características daquelas que serão solicitadas no exame, isto é, como tarefas que simulam o uso da linguagem com propósito social e solicitam compreensão e produção escrita e oral de forma integrada, como veremos no próximo tópico.

### 3.1.2 Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa (Celpe-Bras)

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros<sup>33</sup> (Celpe-Bras) é o exame de proficiência em língua portuguesa oficial outorgado pelo governo brasileiro (INEP, 2013). Ele é aplicado semestralmente no Brasil e em diversos países do mundo pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia federal vinculada ao MEC, com apoio, no exterior, do Ministério das Relações Exteriores (MRE). As provas são realizadas em postos aplicadores devidamente credenciados pelo INEP, como instituições de educação superior (no Brasil) ou representações diplomáticas, missões consulares, centros e institutos culturais, e outras instituições interessadas na promoção e na difusão da língua portuguesa (no exterior).

O documento base do exame Celpe-Bras informa sobre a sua natureza comunicativa, portanto, ressaltando que não é seu foco aferir apenas conhecimento de vocabulário e gramática dos participantes. A concepção de língua que o fundamenta valoriza:

---

<sup>32</sup> LIMA, Emma Eberlein O. F. (*et al.*). **Nova Avenida Brasil**. Curso básico de Português para Estrangeiros. São Paulo: EPU, 2008.

<sup>33</sup> Para mais informações sobre o exame, consultar a página oficial do INEP, no endereço eletrônico: <http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/celpe-bras>.

[...] uma visão da linguagem como uma ação conjunta de participantes com um propósito social, e considerando língua e cultura como indissociáveis, o conceito de proficiência que fundamenta o Exame consiste no uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo. Nesse sentido, a prática da linguagem tem de levar em conta o contexto, o propósito e o(s) interlocutor(es) envolvido(s) na interação com o texto (BRASIL, 2020).

O objetivo do exame, portanto, é de verificar a capacidade do aluno de produzir textos escritos e orais para atuar em sociedade, atendendo a propósitos comunicativos e interacionais específicos e pertencentes a determinados gêneros discursivos. Todavia, isso não quer dizer que a gramática e o vocabulário não sejam objetos de avaliação, tais elementos são levados em consideração quando imbricados na produção textual (oral ou escrita) conforme sua funcionalidade. As quatro habilidades de compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita são avaliadas de forma integrada.

O exame compreende uma parte escrita e uma parte oral. A primeira é aplicada coletivamente aos inscritos, em um dia e local específicos, enquanto a parte oral acontece individualmente em outro dia com horário agendado para cada examinando.

A parte escrita é composta por quatro tarefas, conforme detalhado no quadro a seguir, com duração total de três horas.

**Quadro 6 - Parte escrita do Celpe-Bras**

<b>TAREFA</b>	<b>TEXTO BASE</b>	<b>HABILIDADES AVALIADAS</b>
1	Vídeo	Compreensão oral e produção escrita
2	Áudio	Compreensão oral e produção escrita
3	Texto escrito	Compreensão escrita e produção escrita
4	Texto escrito	Compreensão escrita e produção escrita

Fonte: Brasil (2020).

No Celpe-Bras, as habilidades são avaliadas de forma integrada: a produção escrita demanda uma compreensão específica dos textos de insumo (vídeo, áudio e textos escritos). A fim de cumprir adequadamente a tarefa proposta, não basta que o examinando compreenda o texto de insumo; é preciso que saiba selecionar também as informações necessárias.

As condições de produção e circulação do texto requisitado (pertencente a determinado gênero, geralmente indicado) são explicitadas no enunciado de cada tarefa, incluindo: um propósito claro de comunicação (por exemplo, escrever um texto para reclamar, informar, discordar etc.); um enunciador devidamente identificado (residente de um determinado bairro, internauta, gerente de uma empresa etc.); bem como um ou mais interlocutores (leitores de um jornal, o chefe, o prefeito da cidade etc.).

Na avaliação de cada tarefa da parte escrita é esperada uma resposta que estabeleça apropriadamente a relação de interlocução especificada, de acordo com o gênero discursivo determinado e considerando os seguintes aspectos: enunciador, interlocutor, propósito, informações, organização do texto e recursos linguísticos. A tarefa a ser realizada é assim justificada pelos autores de um guia do Celpe-Bras (INEP, 2013, p. 7):

Uma tarefa é um convite para agir no mundo, um convite para o uso da linguagem comum com propósito social. As tarefas que compõem a parte escrita do Celpe-Bras propõem, assim, a realização de uma ação mediada pelo uso da linguagem por meio de textos organizados de forma socialmente construída.

Tal concepção foge, portanto, ao padrão de escrita descontextualizada habitual no mundo escolar. Não se trata de ter domínio das estruturas linguísticas da língua portuguesa *per se*, mas, antes disso, de demonstrar capacidades de ação por meio da escrita. A avaliação dos diversos elementos da parte escrita é realizada de forma holística.

A parte oral, que é sempre gravada, constitui um elemento importante para a conferência da avaliação da interação face a face. Sua realização envolve um examinando de cada vez e um avaliador interlocutor, que interage com o participante, acompanhado por um avaliador observador, que se mantém em silêncio. A interação é dividida em duas etapas e têm duração de vinte minutos no total, conforme demonstrado no quadro 7 abaixo.

**Quadro 7 - Parte oral do Celpe-Bras**

<b>ETAPA</b>	<b>CONTEÚDO DA INTERAÇÃO</b>	<b>HABILIDADES AVALIADAS</b>	<b>TEMPO</b>
1	Conversa a partir de informações fornecidas pelo examinando no formulário de inscrição	Compreensão oral e produção oral	5 minutos
2	Conversa sobre tópicos de interesse geral abordados em três elementos provocadores	Compreensão oral e produção oral	15 minutos (5 minutos para cada elemento provocador)

Fonte: Brasil (2020).

O documento base do exame Celpe-Bras informa que, na primeira etapa, o avaliador-interlocutor busca conduzir o candidato a expandir as respostas por ele fornecidas no questionário preenchido *online* no momento da inscrição. Essas perguntas abrangem questões relativas à vida do participante, à sua família, à sua profissão, às suas atividades, aos seus interesses, às suas percepções sobre o Brasil e aos elementos das construções culturais

brasileiras, por exemplo. Assim, almeja-se criar uma atmosfera menos tensa, favorável à interação. Na segunda etapa, o avaliador-interlocutor conduz a interação de uma maneira que o candidato possa discutir sobre diferentes temas, a partir da leitura ou observação de materiais curtos impressos, chamados Elementos Provocadores. Ao longo de quinze minutos dedicados à segunda etapa, são propostos três temas para subsidiar a interação. Os Elementos Provocadores apresentados ao candidato correspondem a textos curtos ou recortes de textos de diferentes gêneros discursivos (reportagens, notícias, capa de revista, panfletos, propagandas, cartuns, tirinhas, gráficos, infográficos, mapas etc.), retirados de distintos suportes (jornais, revistas, sites, livros etc.) que circulam no Brasil.

O mesmo documento acrescenta que a parte oral do exame considera os seguintes critérios discursivos de avaliação: compreensão oral, competência interacional e estratégias comunicativas (fluência, adequação lexical e gramatical, pronúncia). Dois instrumentos avaliativos diferentes e fundamentados nesses critérios são utilizados: uma grade holística (confiada ao avaliador-interlocutor) e uma grade analítica (confiada ao avaliador-observador).

O exame certifica quatro níveis de proficiência: intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior, de acordo com pontuação aferida e detalhada no quadro 8.

**Quadro 8** - Níveis de proficiência do Celpe-Bras

<b>NÍVEL</b>	<b>PONTUAÇÃO</b>
Sem certificação	0,00 a 1,99
Intermediário	2,00 a 2,75
Intermediário Superior	2,76 a 3,50
Avançado	3,51 a 4,25
Avançado Superior	4,26 a 5,00

Fonte: Brasil (2020).

O candidato deve alcançar o nível intermediário nas duas partes do exame (escrita e oral) como pré-requisito mínimo para obtenção da certificação. Caso seu desempenho seja diferente nas duas partes, prevalecerá o menor resultado.

Serem aprovados, pelo menos em nível “Intermediário”, é o objetivo dos alunos de toda a turma pré-PEC-G, como a turma pré-PEC-G 2019, cujos integrantes são os participantes desta pesquisa que apresentaremos agora.

### 3.1.3 Participantes da pesquisa

O grupo pré-PEC-G do ano de 2019, no qual intervimos, era composto por dez alunos oriundos do Congo, de Gana e do Benin, com idade entre 17 e 22 anos<sup>34</sup>. Para quase todos, a estada em Belém era sua primeira experiência de vida fora de sua terra natal. No caso da turma pré-PEC-G de 2019, após o término do curso e mediante aprovação no exame Celpe-Bras, dos dez alunos que se preparavam na UFPA, seis estudariam na nossa instituição e quatro em uma universidade privada em Belém.

No quadro a seguir, apresentamos algumas informações relativas aos alunos da turma pré-PEC-G 2019, participantes desta pesquisa.

**Quadro 9 - Composição da turma pré-PEC-G 2019**

APRENDENTE	NACIONALIDADE	L1	L2	LE
CONG1	Congolesa	****	Francês	Inglês Espanhol Português
GAN1	Ganense	Ewe	Inglês Twi	Francês Português
GAN2	Ganense	Ewe	Inglês Twi	Francês Português
BEN1	Beninense	Fon	Francês	Inglês Alemão Português
BEN2	Beninense	Fon	Francês	Inglês Alemão Português
BEN3	Beninense	Adja	Francês Mina Ewe Fon	Inglês Português
BEN4	Beninense	Fon	Francês	Inglês Português
BEN5	Beninense	Goun	Francês Fon Torri Settô	-- Português
BEN6	Beninense	Russo	Francês Fon	Inglês Português
BEN7	Beninense	Fon	Francês	Inglês Português

Fonte: elaborado por Bastos (2021).

No quadro, todos os participantes são identificados por um código composto pelas três primeiras letras do país de nacionalidade e por um número permitindo distinguir alunos

<sup>34</sup> Todos os alunos foram informados do desenvolvimento da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento que consta do Apêndice A.

oriundos de um mesmo país, código este que usamos para identificar os dados no restante do nosso trabalho. Também são indicadas as línguas por eles faladas antes de iniciarem o curso de Português.

Conforme ocorre com todas as turmas de pré-PEC-G, a de 2019 também era composta por alunos de diferentes países e culturas, e, portanto, tratava-se de um público heterogêneo, plurilíngue e pluricultural. Este fato fica particularmente claro quando se observam as línguas faladas por eles, classificando-as em primeira língua (L1), segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE). A primeira língua (L1), definida aqui pela anterioridade de sua aprendizagem em relação às outras, é aquela que é aprendida na primeira infância, no seio familiar. A segunda língua (L2) corresponde a outras línguas faladas no país (como língua da administração ou da escola ou como língua de outras etnias); nesse caso os falantes podem utilizar, alternativamente, duas ou mais línguas diferentes em suas interações sociais. A língua estrangeira (LE) refere-se a idiomas não falados pela população daquele local, mas aprendidos na escola. Trata-se geralmente das grandes línguas de comunicação atuais: inglês, espanhol, francês ou alemão. Para todos os participantes da nossa pesquisa, o português também constituía uma língua estrangeira, porém, ao ingressarem na turma 2019, todos, ainda eram iniciantes completos.

Apesar dessa heterogeneidade linguística e cultural, os alunos da turma pré-PEC-G 2019 não pareciam ter consciência da riqueza de recursos linguístico-linguageiros que já possuíam e apresentavam uma expectativa bastante homogênea de como devem se dar aulas de língua estrangeira, com base em suas experiências escolares anteriores. Em um estudo voltado para identificação das culturas educativas e seus impactos na aprendizagem de alunos de PLE na UFPA, Bastos e Cunha (2016, p. 55) apontam uma cultura de aprendizagem que é fruto de uma cultura de ensino “em conformidade com uma concepção de ensino tradicional cujo foco está voltado para a transmissão de regras gramaticais, memorização e tradução”. Os autores pontuam também o estranhamento causado nos alunos no início do curso diante do novo contexto didático em que estavam inseridos. Esse “estranhamento” também ocorreu na turma de Pré-PEC-G 2019, tanto na maneira como o ensino de português é conduzido na UFPA, como também na experiência que tive com eles: como as aulas precisavam ser articuladas aos objetivos desta pesquisa, as atividades, que envolviam reflexão e/ou discussão sobre o processo de aprendizagem, muitas vezes, não eram consideradas por eles como “aulas” em que eles estivessem aprendendo português ou se preparando para o exame. Parecia evidente que o foco e interesse de grande parte dos alunos crescia quando deixávamos de lado essa reflexão e eles começavam a manipular a língua por meio das atividades comunicativas.

A partir de fevereiro de 2019, data de sua chegada ao Brasil, esses alunos passaram cerca de oito meses em situação de imersão, preparando-se para realizar o exame Celpe-Bras em nossa universidade. As aulas aconteciam regularmente de segunda a sexta-feira (de 14h30 às 18h), totalizando uma carga horária de cerca de 720h ao final do programa.

A equipe docente era composta por cinco professores-estagiários (licenciandos em Letras nas línguas inglesa ou francesa) e três professores graduados (licenciados em língua inglesa ou francesa). Geralmente, as aulas eram ministradas por dois professores que revezavam papéis durante as quatro horas/aula cotidianas. Ora um professor observava as aulas ou oferecia suporte, ora o outro assumia a regência da turma.

Licenciada em Letras com habilitação em língua inglesa e professora da língua há dezoito anos, atuei como um dos professores da turma de fevereiro a julho de 2019. Como discente de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPA, fui inserida no quadro de professores-estagiários do curso de PLE de 2019. Antes disso, havia sido professora substituta da FALEM, de 2016 a 2018, período em que participei de dois grupos de pesquisa.

No primeiro grupo<sup>35</sup> participei de estudos voltados para a autonomia, motivação e aconselhamento em aprendizagem de línguas, época em que também atuei como conselheira linguageira no centro de autoacesso BA<sup>3</sup>.

No segundo grupo<sup>36</sup> me envolvi em pesquisas voltadas para a avaliação na aprendizagem de línguas. A experiência nos dois grupos influenciou a minha vida acadêmica e as minhas práticas pedagógicas assim como contribuiu para levantar questionamentos que inspiraram esta pesquisa, como foi relatado na introdução deste trabalho.

Concluída a apresentação do contexto desta pesquisa com a descrição dos participantes, dedicaremos a próxima seção à apresentação da metodologia adotada neste estudo.

---

<sup>35</sup> O primeiro grupo de pesquisa (Paradigma da complexidade na aprendizagem de línguas adicionais em espaços ampliados: autonomia, motivação e aconselhamento) é coordenado pela Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva, que orienta as atividades de pesquisa em que a aprendizagem de línguas adicionais é compreendida como um sistema adaptativo complexo, por isso, requer descrições longitudinais de trajetórias de estudantes para a devida teorização. Interessam a este projeto, em especial, os temas relacionados à autonomização dos estudantes, sua motivação e o efeito de práticas de aconselhamento em aprendizagem de línguas sobre essas trajetórias.

<sup>36</sup> O segundo grupo de pesquisa AVAL (Avaliação da/na aprendizagem de línguas) é coordenado pela Profa. Dra. Myriam Crestian Cunha. Nele são abordadas questões relacionadas à avaliação da aprendizagem do ponto de vista da Didática das Línguas/Culturas. Esta disciplina, na corrente francófona de ensino/aprendizagem das línguas, procura articular a perspectiva psicológica (ligada à problemática da apropriação de uma língua por determinados aprendentes), a perspectiva epistemológica (suscitada pela definição dos objetos de ensino, aprendizagem e avaliação) e a perspectiva praxiológica (relacionada à intervenção docente em sala de aula).

### 3.2 Método de pesquisa

Como já vimos no capítulo anterior, defendemos que a articulação dos pressupostos didático-teóricos da avaliação formativa aos do aconselhamento em aprendizagem de língua podem orientar práticas pedagógicas que impulsionem a autorregulação da aprendizagem em dois planos: o processo das atividades de aprendizagem (plano do “estudar”) e o processo das atividades languageiras (plano do “comunicar”).

Foi nessa perspectiva que atuei como professora-pesquisadora na turma pré-PEC-G de 2019. No que se refere ao processo de aprendizagem dos alunos da turma, buscamos utilizar as práticas de aconselhamento adaptadas ao novo perfil de professor/conselheiro, já expostas no capítulo 2, pois por meio delas podemos assistir os alunos quanto ao gerenciamento da própria aprendizagem, a fim de orientá-los reflexivamente dentro e fora da sala de aula.

Quanto ao processo languageiro, nos servimos dos insumos teóricos e práticos da avaliação formativa que se interessa pela regulação da aprendizagem manifestada por parte do aluno (corregulação entre alunos, autorregulação), concentrando esforços no desenvolvimento das competências comunicativas, isto é, no objetivo de aprendizagem.

Buscando desenvolver e experimentar uma proposta de intervenção didático-pedagógica condizente com os pressupostos teóricos evidenciados, realizamos assim uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação, o que era mais apropriada para o alcance dos objetivos deste estudo.

Burns (2010 p. 289-290) define a pesquisa-ação de modo muito claro, da seguinte maneira:

[é] a combinação e interação de dois modos de atividade — ação e pesquisa. A ação está situada nos processos sociais em andamento em determinados contextos sociais como salas de aula, escolas ou organizações inteiras, e tipicamente envolve desenvolvimentos e intervenções nesses processos para trazer melhorias e mudança. A pesquisa está localizada na observação e análise sistemática dos desenvolvimentos e mudanças que ocorrem, a fim de identificar a razão subjacente para a ação e fazer outras mudanças, caso sejam necessárias, com base em descobertas e resultados<sup>37</sup>.

De acordo com Thiollent (1992), a pesquisa-ação é caracterizada pela intervenção e visa mudanças positivas em um determinado contexto com objetivos que podem abranger: a)

---

<sup>37</sup> Do original: “Action research is the combination and interaction of two modes of activity – action and research. The action is located within the ongoing social processes of particular societal contexts, whether they be classrooms, schools, or whole organizations, and typically involves developments and interventions into those processes to bring about improvement and change. The research is located within the systematic observation and analysis of the developments and changes that eventuate in order to identify the underlying rationale for the action and to make further changes as required based on findings and outcomes”.

resolução de um problema prático; b) consciência dos participantes a respeito do problema; c) produção de conhecimento útil para aquela comunidade investigada.

Em consonância com a perspectiva de Thiollent (1992), Burns (2015, p.187-188) expande as características subjacentes a esse tipo de pesquisa, explicando que a pesquisa-ação pode ocorrer com a finalidade de alcançar alguns ou mais dos seguintes propósitos:

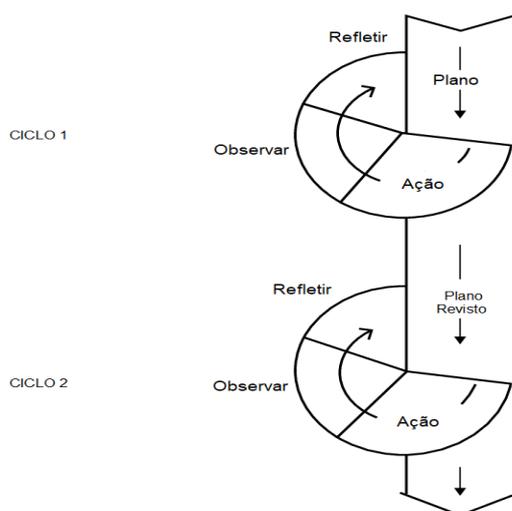
- a) realizar pesquisas para trazer mudanças positivas e melhoria na situação social dos participantes; b) gerar conhecimento teórico e prático sobre a situação; c) reforçar a parceria, a colaboração e o envolvimento dos participantes que são atores na situação e com mais probabilidade de serem afetados pelas mudanças; d) estabelecer uma postura de mudança contínua, autodesenvolvimento e crescimento<sup>38</sup>.

Segundo Paiva (2019), a pesquisa-ação no campo do ensino-aprendizagem de línguas acontece por intermédio do professor-pesquisador, que busca compreender uma realidade na qual ele intervém para tentar melhorar. Assim, para a autora, os professores sozinhos ou em parceria com outro pesquisador, identificam um problema a ser compreendido ou investigado a fim de intervir e refletir.

De acordo com Kemmis e McTaggart (2005, apud BURNS, 2010, 2015), a pesquisa-ação é um processo que envolve uma série de procedimentos cíclicos de reflexão que precisam ser realizados colaborativamente. De modo geral, esses ciclos abrangem as etapas de planejamento, observação e reflexão conforme demonstrado na figura 4, na página a seguir. Os referidos autores acrescentam que o planejamento exige que o problema seja identificado, as mudanças sejam pensadas e estruturadas, os insumos necessários para o desenvolvimento da pesquisa sejam preparados a fim de delinear as ações iniciais para atender a um contexto específico. A ação diz respeito a uma intervenção deliberada e criticamente informada. A observação consiste em registrar as ações e ocorrências relevantes para a pesquisa. A reflexão demanda uma avaliação e descrição dos efeitos dessas intervenções, e a partir dessa análise, o pesquisador pode iniciar um novo ciclo de ação e reflexão.

---

<sup>38</sup> Do original: “(a) undertake research to bring about positive change and improvement in the participants’ social situation; (b) generate theoretical as well as practical knowledge about the situation; (c) enhance collegiality, collaboration and involvement of participants who are actors in the situation and most likely to be affected by changes; and (d) establish an attitudinal stance of continual change, self-development and growth.

**Figura 4 - Ciclos de uma pesquisa-ação**

Fonte: Burns (2010, p.2).

Consideramos que as características da pesquisa que idealizamos para o alcance dos objetivos deste estudo se alinham com as da pesquisa-ação, na medida em que, na tentativa de planejar e executar ações pedagógicas fundamentadas e articuladas aos pressupostos teórico-didáticos da avaliação formativa e do aconselhamento, buscamos não só orientar nossas ações, mas observá-las na prática para analisar seu efeito nas intervenções didáticas, avaliando-as para planejarmos novas ações. Assim, o movimento cíclico comum à pesquisa-ação foi observado, mostrando-se o mais adequado para os propósitos deste estudo.

Segundo Burns (2015), os dados na pesquisa-ação podem ser constituídos por meio de observações, notas de campo, diários, gravações de aulas em vídeo ou áudio, transcrições de gravações, discussões em grupo, levantamento de opinião dos participantes, entrevistas, grupos focais, e outros documentos tais como planos de aula, fotografias, trabalhos de alunos e testes.

Prossigamos, então, com a descrição das etapas e dos procedimentos de geração de dados deste estudo.

### 3.3 Procedimentos de constituição de dados

Como professora-pesquisadora, meu período de intervenção na turma divide-se em duas fases, conforme sintetizado no quadro a seguir. A primeira, que foi de ambientação, estendeu-se do início das aulas, em 11 de fevereiro de 2019 até o fim do mês de abril, em um total de 44 horas/aulas. A segunda – a da pesquisa-ação em si –, subdividida em três

momentos denominados de Intervenção I, II e III, diz respeito à experimentação dos procedimentos de aula ligados aos objetivos do presente estudo. Esta segunda fase totaliza 20 horas/aulas de atuação.

**Quadro 10** - Informações preliminares das ações didáticas

		<b>DATAS</b>	<b>TURNO</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
<b>AMBIENTAÇÃO</b>		- 12, 19, 26/02/ 2019 - 02, 12, 19 e 26/03/2019 - 02, 09, 16 e 23/04/2019	Vespertino	44h
<b>Pesquisa-ação</b>	<b>Intervenção I</b>	17/05/2019	Vespertino	4h
	<b>Intervenção II</b>	31/05/2019	Vespertino	4h
	<b>Intervenção III</b>	16, 17 e 18/07/2019	Matutino	12h

Fonte: Elaborado pela autora.

O conteúdo das aulas iniciais não será aqui objeto de descrição, posto que elas tiveram apenas um propósito de adaptação a um contexto singular. De fato, os outros estagiários e eu estávamos lidando com um público plurilíngue e pluricultural, recém-chegado ao Brasil, aprendendo a língua portuguesa em ritmo intensivo e em situação de imersão. Tratava-se, portanto, de um contexto bem diferente daquele a que eu estava habituada a atuar como professora de inglês. Para estabelecer uma boa relação com a turma, ministrei inicialmente as aulas seguindo o planejamento do curso preparado pela coordenação, sem aplicar uma metodologia distinta da dos outros professores.

Esse período foi fundamental para conhecer os perfis, as necessidades e as particularidades dos alunos, tanto como indivíduos quanto como grupo. Essas experiências preliminares também foram relevantes para o planejamento das intervenções que se seguiram, uma vez que me ofereceram informações valiosas sobre o público: o modo como aprendem e interagem – entre si e com o professor –, os desafios e as necessidades de aprendizagem desses alunos. Ademais, favoreceram o desenvolvimento de uma relação harmoniosa entre os alunos e eu, o que talvez pudesse demorar um pouco mais, caso as intervenções específicas, voltadas para a pesquisa, fossem realizadas logo no início.

As intervenções que integram a fase da pesquisa-ação mais especificamente foram realizadas em três momentos ao longo do primeiro semestre de 2019, conforme detalhamento no quadro 13. Elas aconteceram pela manhã, durante o mês de Julho.

O passo seguinte consistirá em apresentar como essas intervenções foram pensadas e elaboradas, tanto no âmbito do planejamento habitual do curso, quanto sobre os procedimentos de coleta de dados utilizados.

### 3.3.1 As intervenções

As intervenções propostas e realizadas foram norteadas pelo objetivo principal deste estudo, que visa contribuir para uma articulação entre os pressupostos da avaliação formativa e os do aconselhamento em aprendizagem de línguas, em vista de uma maior autonomização dos alunos de PLE. Todavia, além dessa articulação, era necessário integrar as atividades propostas às atividades de aprendizagem que buscavam desenvolver a compreensão, oral e escrita, dos alunos para não atrasar sua progressão, rumo à certificação. Como vimos anteriormente, essa integração, além de ser metodológica para nossa pesquisa, era estratégica para obter a adesão dos alunos, que, do contrário, não teriam considerado atividades de cunho metacognitivo como sendo “aulas de verdade”.

Por conseguinte, o desafio primordial consistiu em desenvolver experiências que promovessem uma tripla articulação entre: a) as atividades de ensino habituais dirigidas a um grupo que se prepara para realizar um exame de proficiência em língua portuguesa (Celpe-Bras); b) os processos de regulação das atividades languageiras vinculadas aos objetos de aprendizagem estabelecidos nas aulas (plano comunicativo), considerados habitualmente como característicos da avaliação formativa; c) a regulação do processo de aprendizagem ligado ao (auto)conhecimento do sujeito em relação ao ato de aprender (plano metacognitivo), foco de atenção do aconselhamento languageiro.

As experiências didáticas vivenciadas com a turma constituíram nossa fonte primária de dados mediante a mobilização de diversos instrumentos, como detalharemos mais adiante, após exposição dos procedimentos adotados nas três intervenções, os quais são apresentados nos três quadros (11, 12 e 13) que serão comentados a seguir.

Como se percebe no quadro 11, a intervenção I consistiu numa típica aula de preparação ao exame Celpe-Bras, trabalhando habilidades escritas e orais, mesclando compreensão, produção e interação, por encaminhamento individual, em duplas e/ou coletivo. Todavia, o tema da aula, com seu teor metacognitivo, também atendeu a objetivos reflexivos característicos de atividades de aconselhamento languageiro sobre o processo de aprendizagem.

Quadro 11- Descrição geral da intervenção I

INTERVENÇÃO I	
Tema	Estratégias de aprendizagem
<b>Objetivo geral</b>	Realizar um levantamento das necessidades dos alunos da turma na aprendizagem de PLE e em relação a suas estratégias metacognitivas.
<b>Objetivo da atividade para a pesquisa</b>	Promover uma reflexão dos alunos sobre estratégias de aprendizagem em vista de uma maior regulação de suas atividades de estudo articulada a uma maior regulação de suas atividades de comunicação na língua.
<b>Atividade do professor-pesquisador</b>	Conduzir em uma perspectiva reflexiva as atividades de produção oral, compreensão e produção escrita acerca do tema em questão, de modo a ajudar os alunos a: a) se conscientizarem da diversidade de estratégias existentes e do controle que eles podem exercer sobre elas; b) regularem suas atividades de aprendizagem, bem como as de comunicação.
<b>Atividades dos participantes</b>	a) Discutir, refletir e escrever sob forma de itens as dificuldades encontradas por eles na aprendizagem do PLE e suas possíveis soluções; b) Ler o texto sobre estratégias e comparar com as que foram escritas por eles; c) Elaborar metas de aprendizagem.
<b>Recursos utilizados</b>	a) Quadro soluções e desafios (Apêndice C) b) Texto “Estratégias de A a Z” (Anexo A) c) Material <i>power point</i> (Apêndice E)

Fonte: elaborado pela autora<sup>39</sup>.

Iniciei a aula com a proposta de uma reflexão, trazendo perguntas específicas (ver Apêndice E) a respeito das dificuldades que os alunos tinham encontrado até o momento na aprendizagem de português. Ao mesmo tempo em que discutiam, foi solicitado que eles fizessem anotações em um quadro (ver Apêndice C) sobre seus principais desafios e pensassem em como eles poderiam solucionar tais dificuldades. As informações registradas pelos alunos no quadro foram utilizadas com o propósito tanto de permitir uma reflexão informada por parte dos alunos quanto de levantar dados para atender ao objetivo de pesquisa.

Em seguida, foi realizada uma atividade de leitura sobre o tema (ver anexo A - texto “Estratégias de A a Z”), durante a qual os alunos precisavam comparar as estratégias do texto com as do quadro que fora preenchido por eles logo antes, o que permitiu que eles revisassem as soluções que eles propuseram e as alterassem, caso julgassem pertinente.

Por último, dois cartazes informativos que tratam de técnicas de estudo e aprendizagem foram analisados com base em perguntas que norteassem as observações dos alunos a respeito do gênero em questão. A interação oral seguia hábitos de reflexão coletiva em torno dos elementos provocadores utilizada na parte oral do exame Celpe-Bras.

<sup>39</sup> O modelo da ficha aqui adotado nos foi cedido pela prof. Dra. Heloisa Albuquerque Costa (USP-FFLCH) na banca de qualificação, pelo o que agradecemos.

Concluimos as atividades do dia conversando sobre as impressões dos alunos a respeito do seu desempenho durante a aula. Eles sinalizaram ter dificuldades com a compreensão oral, em especial, demonstraram ansiedade em lidar com as atividades de compreensão auditiva (áudio e/ou vídeo) comuns ao Celpe-Bras. Por isso, a maioria optou que essa habilidade fosse o objeto da intervenção seguinte.

Assim, decidi tratar das estratégias de compreensão oral, articulando-as com as tarefas de compreensão oral extraídas do exame Celpe-Bras, conforme descrito no quadro 12 da segunda intervenção abaixo:

**Quadro 12 - Descrição geral da intervenção II**

<b>INTERVENÇÃO II</b>	
<b>Tema</b>	<b>Estratégias de Compreensão Oral</b>
<b>Objetivo geral</b>	Conscientizar os alunos sobre a relevância de saber usar as estratégias de compreensão oral antes, durante e depois da tarefa.
<b>Objetivo da atividade para a pesquisa</b>	Observar as reações dos alunos às técnicas de aconselhamento utilizadas (KELLY, 1996; STICKLER, 2001) para promover a reflexão sobre as estratégias em questão e a regulação de suas atividades de compreensão oral.
<b>Atividade do professor-pesquisador</b>	a) Provocar uma discussão inicial sobre as experiências e estratégias de compreensão oral dos alunos escutando fontes variadas em português; b) Conduzir reflexivamente a primeira atividade de compreensão oral em conjunto com a turma para elucidar as estratégias que são utilizadas antes, durante e depois da tarefa; c) Ajudá-los a avaliar suas estratégias e, eventualmente, a regular essas estratégias.
<b>Atividades dos participantes</b>	a) Realizar duas tarefas de compreensão oral (áudio e vídeo) mobilizando as estratégias. b) Compartilhar oralmente suas reflexões a respeito das estratégias utilizadas.
<b>Recursos utilizados</b>	a) Apresentação em <i>power point</i> (Apêndice F) b) Recursos de áudio e vídeo extraídos do exame Celpe-Bras de 2012/1. Disponível em: <a href="http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/celpe-bras/provas">http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/celpe-bras/provas</a>

Fonte: elaborado pela autora.

Novamente, as atividades propostas na intervenção II atendiam aos propósitos da preparação ao exame (desenvolver capacidades de compreensão oral – isto é, desenvolver capacidades languageiras passíveis de regulação) com foco nas estratégias metacognitivas. Em outras palavras, era uma aula “de verdade” com atividades de compreensão, produção e interação, porém com um conteúdo temático que permitia abordar questões relacionadas à regulação do estudo, características do aconselhamento languageiro.

Iniciamos a aula provocando uma discussão a respeito das experiências deles ao escutar os brasileiros conversando, ao assistir às programações televisivas no Brasil, ao ouvir músicas em português e/ou outras fontes audiovisuais nessa língua, direcionando a conversa para o contexto das tarefas acadêmicas que eles precisavam desenvolver em vista do exame. Em seguida, realizamos um levantamento das atitudes deles a respeito do que fazem antes,

durante e após a atividade de compreensão oral, com a finalidade de identificar quais estratégias eles já usavam. A reflexão conduzida nesta etapa foi fundamentada pelo uso das micro habilidades e competências do conselheiro (ver capítulo 2). Em seguida, comparamos as estratégias que eles já utilizavam com estratégias apresentadas no material (ver apêndice F) a fim de conversar sobre cada uma delas.

A etapa seguinte consistiu em assistir um vídeo onde precisariam mobilizar as estratégias de compreensão oral discutidas passo a passo, isto é, entender quais delas seriam utilizadas antes, durante e após a escuta do recurso audiovisual. Em seguida, duas tarefas de compreensão oral foram propostas. Ambas as atividades traziam uma reportagem diferente, diferenciando-se apenas pelo suporte: vídeo e áudio, respectivamente. O objetivo era que os alunos mobilizassem as estratégias até então trabalhadas de acordo com os estágios apresentados no quadro a seguir:

**Quadro 13** - Mobilização das estratégias de compreensão oral por etapas

<b>MOMENTO EM RELAÇÃO À TAREFA</b>	<b>ATIVIDADE A SER DESENVOLVIDA</b>	<b>OBJETIVO ALMEJADO</b>
Antes	Leitura atenta do comando da tarefa	Fazer previsão de conteúdo e/ou inferências por meio do comando da tarefa
Durante	Escuta/visualização do documento vídeo/áudio	Compreender a ideia geral bem como os detalhes relevantes
Depois	Resumo dos pontos principais	Sintetizar as ideias do texto usando suas próprias palavras

Fonte: elaborado pela autora.

Finalmente, conversamos sobre a experiência dos alunos com as atividades sugeridas a fim de verificar quais estratégias utilizaram, bem como saber das suas dificuldades remanescentes. A última intervenção ocorreu num período de três dias consecutivos (ver quadro a seguir). As aulas tinham por tema o trabalho infantil, contudo, o tema foi utilizado apenas como plano secundário, pois tínhamos outros objetivos em vista, conforme descrito no quadro seguinte:

Quadro 14 - Descrição geral da Intervenção III

<b>INTERVENÇÃO III</b>	
<b>Tema</b>	<b>Trabalho Infantil</b>
<b>Objetivo geral</b>	Integrar as tarefas de compreensão/produção oral e compreensão/produção escrita aos objetos de reflexão.
<b>Objetivo da atividade para a pesquisa</b>	Aferir em que medida os objetos de aprendizagem foram ou não articulados aos objetos de reflexão.
<b>Atividade do professor-pesquisador</b>	a) Elicitar reflexivamente as estratégias que precisam ser mobilizadas antes das atividades de compreensão oral e escrita bem como as de produção oral e escrita; b) Conduzir as atividades de compreensão escrita e oral e produção oral e escrita.
<b>Atividades dos participantes</b>	a) Realizar atividades de compreensão/produção oral e compreensão/produção escrita, em vista do exame Celpe-Bras, a respeito da temática proposta; b) Mobilizar as estratégias de aprendizagem para realizar as tarefas de compreensão escrita e oral bem como as de produção escrita e oral.
<b>Recursos utilizados</b>	a) Quatro artigos sobre a temática do trabalho infantil (Anexo B); b) Vídeo. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=5J6bDibTwUs">https://www.youtube.com/watch?v=5J6bDibTwUs</a> c) Atividade de compreensão oral integrada à autoavaliação (Apêndice D); c) Convidada entrevistada; d) Apresentação em <i>power point</i> (Apêndice G).

Fonte: elaborado pela autora.

Como as atividades ocorreram por três dias consecutivos, houve oportunidade de articular as atividades de uso da língua às atividades de reflexão sobre a aprendizagem. Assim, iniciei o primeiro dia com uma atividade de “aquecimento” (ver apêndice G) em que os alunos precisariam se movimentar ao correr até o quadro e escrever o máximo de palavras e/ou expressões possíveis em um tempo determinado de acordo com temas que eram mostrados no material com o intuito de ajudá-los para o início das atividades do dia.

Após a atividade inicial, discutimos a respeito das experiências deles com leitura na língua portuguesa, direcionando a conversa para as ações deles ao escolher e ler um texto, utilizando algumas perguntas norteadoras para averiguar que estratégias de leitura eles usavam, bem como discutir outras não mencionadas.

Em seguida, foi proposta uma atividade de leitura de quatro artigos (ver anexo B) com assuntos relacionados ao trabalho infantil, às tarefas domésticas e ao mundo do trabalho a fim de que eles se familiarizassem com os referidos temas. Os alunos tinham apenas vinte minutos para realizar, em duplas, a tarefa de ler e preparar uma síntese oral do texto a ser exposta aos colegas de turma; por isso, eles selecionaram as estratégias que julgavam mais necessárias para ajudá-los na execução da atividade, considerando o fator tempo. Posteriormente, eles foram organizados em pequenos grupos para que compartilhassem oralmente o que cada um havia lido com o intuito de oportunizar ao colega, que não houvesse lido um determinado material, uma familiaridade com um ou mais temas apresentados.

A etapa seguinte consistiu em uma atividade de compreensão oral referente à temática do trabalho infantil. O objetivo era que os alunos mobilizassem as estratégias de compreensão oral mais uma vez para resolver a tarefa, refletissem sobre essas estratégias e avaliassem o próprio desempenho (ver apêndice D).

As atividades desse dia foram concluídas com uma atividade de produção oral ligada à polêmica em torno do trabalho infantil a partir de uma declaração do atual presidente do Brasil, cujo vídeo eles assistiram para a realização da tarefa anterior.

Trouxemos uma convidada para a aula do segundo dia. Tratava-se de uma adolescente, moradora da ilha do Marajó e que trabalha com plantio e colheita de açaí para ajudar os pais com o sustento da família. O primeiro momento foi dedicado à elaboração e à revisão de um roteiro de entrevista; em seguida, os alunos iniciaram a roda de conversa com a nossa convidada, utilizando o material produzido por eles e fazendo outras perguntas fora do roteiro, conforme a dinamicidade da interação.

O último dia culminou em uma tarefa de produção escrita (ver apêndice G – slide 8 e 9). O primeiro momento foi dedicado a realizar uma análise de algumas publicações postadas em redes sociais, nas quais os usuários reagem contra ou a favor do discurso do presidente no referido vídeo: o objetivo era que os alunos identificassem os movimentos retóricos e linguísticos do gênero para que juntos construíssemos critérios para a grade de avaliação da produção escrita, que eles precisariam utilizar para avaliação dos próprios textos.

O segundo momento foi dedicado à discussão das etapas de produção escrita e a qual ações e estratégias deveriam ser mobilizadas em cada uma delas: organização das ideias, primeiro rascunho, avaliação mútua e autoavaliação (utilizando como referência os critérios coconstruídos para avaliar o texto e trabalhados no primeiro momento), revisão, versão final e publicação dos textos nas redes.

Finalizamos a intervenção, no último dia, com uma discussão breve a respeito das impressões deles sobre as atividades, no que diz respeito aos desafios encontrados ao longo dos três dias.

Concluída a apresentação das intervenções, avancemos, então, com a descrição dos instrumentos de coleta de dados mobilizados para este estudo.

### 3.3.2 Os instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos mediante os quais geramos os dados dessa pesquisa visavam nos ajudar a perceber em que medida as intervenções contribuíram para autorregulação dos alunos pré-PEC-G.

Para o alcance desse objetivo procuramos usar instrumentos que tivessem a mesma característica das intervenções, isto é, que fossem úteis para a realização das atividades de linguagem em si, mas ao mesmo tempo, favorecessem diversos tipos de regulação. O quadro abaixo sintetiza os principais instrumentos nos quais nos apoiamos:

**Quadro 15** - Descrição dos instrumentos de coleta de dados

INSTRUMENTO	OBJETIVO
Ficha de tarefa didático-reflexiva	Integrar o objeto de aprendizagem ao de reflexão, obtendo registros na perspectiva do aluno
Diário de reflexão pós-intervenção	Registrar as reações dos participantes às intervenções e identificar os problemas para planejamento das ações seguintes
Questionário aberto	Analisar a autoavaliação dos alunos em relação às atividades de aprendizagem e as languageiras
Gravação audiovisual da intervenção II	Registrar diálogos entre a professora e os alunos permitindo ilustrar suas reações e perceber processos reflexivos sobre as atividades propostas

Fonte: elaborado pela autora.

**As fichas de tarefa didático-reflexivas** (ver Apêndice C e D) tinham um duplo propósito, isto é, ao mesmo tempo em que os alunos produziam por escrito para um fim comunicativo, os registros tinham propósitos reflexivos em que o aluno era estimulado a pensar metacognitivamente sobre o próprio processo de aprendizagem. Essas informações também foram utilizadas para atender objetivos específicos para essa pesquisa conforme detalhado no quadro 16.

As fichas didático-reflexivas, ao registrarem as percepções do aluno, também contribuíram para a minha reflexão tanto como professora quanto autora da pesquisa, pois possibilitaram que esses dados fossem confrontados com as minhas observações e análises escritas no diário de reflexão pós-intervenção: ao permitir analisar a coerência entre essas duas fontes, o instrumento ajudou também a antecipar e a identificar novos problemas.

**Quadro 16** - Fichas de tarefas didático-reflexivas

	<b>IDENTIFICAÇÃO</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>LOCAL</b>
Intervenção I	Desafios e soluções	Realizar um levantamento das necessidades e estratégias metacognitivas desses alunos para identificar um perfil inicial de autonomia.	Apêndice C
Intervenção III	Tarefa didático-reflexiva de compreensão oral	Promover uma autoavaliação da tarefa de compreensão auditiva e verificar quais estratégias de compreensão oral os alunos utilizaram.	Apêndice D

Fonte: elaborado pela autora.

O **diário de reflexão pós-intervenção** é um diário de bordo escrito da professora pesquisadora. Esse instrumento é considerado uma ferramenta importante, pois, segundo Zalbaza (2004), permite um distanciamento de caráter reflexivo sobre a atuação do professor, fazendo com que se conscientize a respeito dos seus padrões de trabalho.

Bertoni (2004, p. 4) ratifica a relevância desse instrumento para o professor ao acrescentar algumas características:

Por meio do diário de bordo, podem se identificar as dificuldades encontradas, os procedimentos utilizados, os sentimentos envolvidos, as situações coincidentes, as situações inéditas e, do ponto de vista pessoal, como se enfrentou o processo, quais foram os bons e maus momentos por que se passou e que tipos de impressões e de sentimentos apareceram ao longo da atividade, ao longo da ação desenvolvida. É uma via de análise de situações, de tomada de decisões e de correção de rumos.

Essas características apresentadas por Bertoni (2004) estão em consonância com a dinâmica do ciclo da pesquisa-ação já pontuada anteriormente. Por isso, busquei fazer a reflexão no diário com base neste ciclo: observar, refletir e agir. Observamos as reações dos alunos em relação às atividades duplamente articuladas (atividades languageiras interligadas às atividades de aprendizagem), analisamos seus impactos, identificando e selecionando um problema mais proeminente como foco de planejamento para a intervenção seguinte. Assim, este instrumento assumiu um caráter fundamental nessa pesquisa ao permitir ajustes relevantes das nossas ações.

Optamos pelo **questionário** com perguntas abertas – último instrumento utilizado para a constituição dos dados dessa pesquisa – devido a algumas vantagens da qual necessitávamos, pontuadas a seguir de acordo com Marconi e Lakatos (2017, p. 219): a) economiza tempo, viagens e permite obter grande número de dados; b) Propicia respostas mais rápidas e mais precisas; c) há menos distorção, pela não influência do pesquisador; d) há

mais tempo para se responder e em horário mais favorável; d) há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento.

Em razão dos motivos expostos acima e a fim de obtermos dados com uma visão mais holística do processo, decidimos enviar um questionário (ver apêndice B) com perguntas abertas, via e-mail, para os alunos do curso, no início de outubro (último mês do curso), pedindo que eles avaliassem sua própria aprendizagem em PLE. O questionário continha seis perguntas inspiradas nos descritores do componente de avaliação do modelo de autonomia proposto por Tassinari (2012), conforme discutido na seção 2.1. As respostas permitiram perceber em que medida o perfil de autonomia desses alunos se desenvolveu ao longo dos oito meses de curso.

Utilizamos seletivamente parte da gravação audiovisual da intervenção II, autorizada previamente pelos alunos e cedida por uma doutoranda do grupo de pesquisa AVAL, para fins de registro dos diálogos entre todos os participantes, observando reações e os processos reflexivos decorrentes das atividades propostas.

Por último, apresentaremos como os dados deste estudo foram tratados e organizados.

### 3.3.3 Procedimentos de análise dos dados

Como muito do que ocorre nos processos de regulação da aprendizagem ou da comunicação na língua estrangeira não é necessariamente explicitado pelos participantes da turma, precisamos buscar as respostas para as perguntas desse estudo por meio da análise e triangulação dos dados constituídos pelas intervenções, pelas fichas de tarefas didático-reflexivas, pelo diário de bordo do professor, pelo questionário aberto e pela análise do vídeo da intervenção II.

Procuramos realizar a análise desses dados dentro de uma perspectiva holística. Examinamos elementos relacionados aos princípios teóricos do aconselhamento e da avaliação formativa que refletissem na regulação da aprendizagem e/ou na regulação da atividade linguageira. Para isso, fizemos uma releitura de todos os registros proporcionados pelos instrumentos de pesquisa sistematizando os elementos que encontrávamos no quadro 17 da página seguinte.

Nem sempre é muito evidente distinguir o que ocorre no plano da regulação da aprendizagem do que ocorre no plano das atividades linguageiras, mas esta ferramenta nos

permitiu orientar nossa análise e perceber fenômenos que as intervenções tinham proporcionado nesses dois planos.

**Quadro 17-** Ferramenta de orientação para análise de dados

	<b>REGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM</b>	<b>REGULAÇÃO DAS ATIVIDADES LINGUAGEIRAS</b>
Elementos relacionados com os pressupostos do aconselhamento em aprendizagem de línguas.		
Elementos relacionados com os pressupostos da avaliação formativa.		

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a organização dos dados na ficha de trabalho acima, procedemos à interpretação dos mesmos à luz do referencial teórico mobilizado, em vista do objetivo principal desse estudo. Para maior clareza, optamos por desenvolver nosso estudo de forma a acompanhar os objetivos do nosso trabalho, evidenciando, em primeiro lugar, elementos relacionados aos pressupostos do aconselhamento em aprendizagem de línguas e da avaliação formativa que se integrassem aos processos de regulação e autorregulação da aprendizagem na ação pedagógica. Em seguida, buscamos compreender se a proposta de intervenção didático-pedagógica articulada com os dois princípios teóricos-chave dessa pesquisa contribuíam ou não com os processos de regulação da aprendizagem de PLE. Por último, procuramos verificar em que medida as práticas de aconselhamento integradas à sala de aula favoreciam ou não processos de regulação e autorregulação na aprendizagem de PLE da turma pré-PEG-G 2019. Essa análise é o objeto do próximo capítulo.

Os dados nos quais esta análise se apoia são apresentados em fichas ou quadros trazendo, sempre organizados da seguinte forma: na primeira linha, consta o instrumento do qual os dados são oriundos e a data em que eles foram produzidos. Nas linhas seguintes, uma coluna identifica por seu código o participante autor do dado registrado (ver subseção 3.1.3) e a(s) coluna(s) ao lado traz(em) a transcrição dos dados pertinentes. Algumas vezes, as colunas podem ser agrupadas por características apresentadas. Na transcrição dos dados, optamos por manter sua forma original, conforme os alunos escreveram.

Realizada as considerações e concluída a apresentação dos procedimentos de análise, a próxima seção consiste na discussão dos dados desta pesquisa.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção serão analisados os dados referentes às três intervenções que tinham por objetivo articular os pressupostos teóricos-chave deste estudo. Primeiramente, elaboraremos o perfil inicial que a turma apresentava quando começamos a pesquisa-ação. Em seguida, discutiremos como os insumos do aconselhamento foram adaptados à sala de aula. Posteriormente, examinaremos como as intervenções didático-pedagógicas podem ter influenciado, em nossos alunos, a gestão do processo de aprendizagem e dos produtos linguageiros. Por último, avaliaremos o progresso da capacidade de autonomia dos alunos em: a) autoavaliar suas próprias competências linguageiras; b) analisar as próprias necessidades de aprendizagem; c) propor soluções bem informadas para essas dificuldades; d) planejar estudos; d) regular as atividades necessárias para realização de uma tarefa comunicativa.

### 4.1 Perfil inicial de autonomia da turma pré-PEC-G 2019

O objetivo da tarefa didático-reflexiva “Desafios e Soluções” utilizada na intervenção I foi identificar o perfil de autonomia de cada um. Ao realizarem a tarefa proposta, os alunos foram levados a escrever pelo menos três desafios que eles julgavam ter em língua portuguesa e, posteriormente, a pensar nas possíveis soluções a essas dificuldades.

Os dados que emergiram a partir dessa atividade reflexiva indicam a preocupação dos alunos com os aspectos estruturais da língua e com uma habilidade receptiva. As respostas foram agrupadas em quatro categorias principais: vocabulário, gramática, pronúncia e compreensão oral, conforme descrito no quadro 18.

Provavelmente, o fato de os alunos terem ressaltado a compreensão oral e a pronúncia como dois dos desafios que mais os preocupavam pode ser relacionado com a ansiedade de morar em um país cuja língua ainda estava sendo aprendida e com as dificuldades experimentadas face às necessidades de comunicação rotineiras em diversos contextos de interação social, além do objetivo principal de alcançar o nível intermediário no exame de proficiência em língua portuguesa para estudar em uma IES brasileira.

As referências feitas aos problemas com vocabulário e gramática foram relevantes para entender como eles pensavam a aprendizagem de língua. Percebemos o predomínio de uma concepção de aprendizagem de língua tradicional, ligada à valorização de seus aspectos léxico-gramaticais.

**Quadro 18** - Temas predominantes identificados na tarefa “desafios e soluções”

<b>CATEGORIAS</b>	<b>PARTICIPANTES</b>	<b>DESAFIOS INDICADOS PELOS ALUNOS</b>	<b>SOLUÇÕES INDICADAS PELOS ALUNOS</b>
Vocabulário	GAN1	<i>Não tenho muitas palavras</i>	<i>Conversar muito com meus amigos</i>
	GAN2	<i>Falando com pessoas é um pouco difícil porque não tenho muitas palavras</i>	<i>Desdenhe do medo de errar. Tente falar espontaneamente</i>
	BEN4	<i>Vocabulário</i>	<i>Ler muito</i>
	BEN5	<i>Não tenho muitas palavras quando eu estou conversando</i>	<i>Preciso conversar muito com amigos que falar português</i>
	BEN6	<i>Não tenho muitas expressões</i>	<i>Tentar aprender uma palavra nova em dicionário cada dia (5 palavras normalmente)</i>
Gramática	GAN2	<i>Conjugações dos verbos em alguns tempos são um pouco difícil</i>	<i>Garanta a possibilidade de fazer inferências quando estiver em dúvida sobre uma palavra</i>
	BEN1	<i>Dificuldade gramatical (formulação de frases).</i>	<i>Ler muito e escrever diferentes tipos de texto.</i>
	BEN6	<i>Tenho problema de gramática, eu esqueço muito</i>	<i>Eu devo ler muito os livros</i>
Pronúncia	BEN4	<i>Pronuncia</i>	<i>Escutar áudio e assistir vídeo</i>
	BEN5	<i>[Desafio de ouvido e] bem pronuncia as palavras</i>	<i>Respeita regra fonética</i>
Compreensão oral	GAN1	<i>Ouvindo ao vídeo ou áudio</i>	<i>Assistir jornal e vídeos</i>
	GAN1	<i>Escrever frases do vídeo ou áudio</i>	<i>Prestar atenção e escutar bem</i>
	BEN5	<i>Desafio de ouvido [e bem pronuncia as palavras]</i>	<i>Respeita regra fonética.</i>
	BEN5	<i>Desafio de concentração quando eu assisto o vídeo e filme em português</i>	<i>Me acostuma para assistir muitos filmes e vídeos em português</i>
Outro	BEN4	<i>Falar o português</i>	<i>Conversar mais</i>

Fonte: Elaborado com base na Ficha didático-reflexiva I: desafio e soluções (17/05/2019).

Como já mencionado, Bastos e Cunha (2015) explicam que esse modo de pensar a aprendizagem está relacionado à cultura educativa à qual esses alunos foram expostos, refletindo uma trajetória de aprendizagem que prioriza a escrita, a memorização de vocabulário e de regras gramaticais. Contudo, esta visão é incompatível com as situações vivenciadas por eles no Brasil nas aulas de PLE e com a concepção sociointeracional de língua norteadora do exame Celpe-Bras e da metodologia de ensino empregada nas aulas cotidianas. Ao descreverem suas dificuldades, em nenhum momento os alunos mencionam aquilo que se faz com a língua nas interações verbais.

O quadro “desafios e soluções” (ver apêndice C) era preenchido individualmente pelos alunos conforme a discussão evoluía (ver apêndice E – slide 1). Na primeira coluna eles registravam os principais desafios e na segunda coluna eles escreviam as soluções que considerassem mais adequadas para cada um dos problemas sinalizados por eles <sup>40</sup>. Em seguida, o texto de “Estratégias de A a Z” (ver anexo A) foi utilizado com a finalidade de que após a leitura do material eles revisitassem o próprio quadro e fizessem ajustes nas soluções aos problemas de aprendizagem caso as julgassem pertinentes com base em orientações previamente estabelecidas (ver apêndice E – slide 2).

Quanto ao tratamento dos problemas de aprendizagem relacionados à aquisição de vocabulário GAN1, GAN2 e BEN5 propuseram soluções que sinalizam a relevância de interagir com os outros em português tais como: “conversar muito com meus amigos” (GAN1), “Desdenhe do medo de errar. Tente Falar espontaneamente” (GAN2), “Preciso conversar muito com amigos que falar português” (BEN5).

Provavelmente, eles compreenderam que as oportunidades de aprendizagem que acontecem nas situações de comunicação são ricas e que por meio delas o léxico pode ser expandido. BEN4 estabeleceu uma relação coerente entre aquisição de novo vocabulário e leitura, ainda que não haja explicação mais detalhada de procedimentos usados para expandi-lo, enquanto BEN6 indica uma estratégia cognitiva de memorização ao afirmar que aprenderia de uma a cinco palavras novas usando o dicionário. Embora válida, essa estratégia poderia ser mais eficaz caso fosse realizada em situações reais de comunicação: por exemplo, selecionar vocábulos-chave de capítulos de um livro ou reportagem seria mais contextualizado e útil do que extrair palavras aleatórias do dicionário.

GAN2 e BEN6 utilizaram ideias do texto “Estratégias de A a Z” (ver anexo A) como ações viáveis para expansão de seu universo vocabular, o que indica uma regulação propiciada pela situação didática. Esse ajuste na estratégia aconteceu na fase em que eles precisavam ler o referido texto ao mesmo tempo em que refletiam por meio da tarefa solicitada (ver apêndice E - slide 2), realizando modificações conforme julgassem pertinentes.

Quanto aos problemas relacionados à aprendizagem de gramática, BEN1 e BEN6 trouxeram soluções coerentes com uma concepção de língua funcional, associando os desafios nessa área a propostas de ações mais comunicativas: “Ler muito e escrever diferentes tipos de texto” (BEN1), “Eu devo ler muito os livros” (BEN6). Percebe-se que eles compreendem que não basta ter um conhecimento prescritivo da língua, mas sim, que reconhecê-la e aprender a

---

<sup>40</sup>Mais informações a respeito da atividade encontram-se na seção 3.3.1 e no quadro 12.

usá-la em diferentes contextos por meio da leitura e produção escrita são estratégias mais benéficas do que priorizar o estudo das regras gramaticais, por exemplo.

GAN2 utilizou novamente uma das estratégias do texto (ver anexo A) a fim de gerenciar seu problema com as conjugações verbais ao pontuar que garantir “a possibilidade de fazer inferências quando estiver em dúvida sobre uma palavra” poderia facilitar sua compreensão das desinências verbais. Provavelmente percebe que o contexto em que o verbo é utilizado pode trazer outros elementos para a compreensão do seu sentido, permitindo realizar associações entre as diferentes desinências. Para este aluno, que fala o inglês, esta estratégia pode ser bem útil, especialmente, quando levamos em consideração que ele não pode se apoiar em sua primeira língua para fazer essas associações, pois elas ocorrem de modo diferente na língua inglesa.

A preocupação com a pronúncia também foi um dos aspectos evidenciados pelos alunos. BEN4, por exemplo, aponta como primeiro desafio o de pronunciar em português, o que é uma dificuldade de ordem da produção oral. Porém, na hora de escolher uma solução, indica atividades de compreensão oral: “Escutar áudio e assistir vídeo”. Embora a exposição à língua falada possa influenciar a produção oral, não é a solução mais direta para resolver essa dificuldade.

Por sua vez, BEN5 julga relevante estudar a fonética da língua como estratégia para resolução de problemas de ordem da compreensão oral e da produção oral. No primeiro caso, o aperfeiçoamento da escuta está relacionado à fonética porque, provavelmente, na perspectiva do aluno a compreensão clara dos sons das palavras constitui um fator importante no desenvolvimento dessa habilidade, ao mesmo tempo em que o auxilia com um segmento de ordem da produção oral, que é pronunciar bem as palavras em língua portuguesa.

Como já mencionada, essa concepção acerca da aprendizagem de língua está ligada ao modo tradicional de estudá-la, por isso naturalmente, ela acaba sendo transferida para outros contextos, embora não seja a solução mais adequada à preparação ao exame Celpe-Bras, à proposta de ensino do curso de PLE oferecido no projeto e às situações reais de comunicação experimentadas em contexto de imersão no Brasil.

Os desafios com a compreensão oral foram bastante citados conforme indicado no quadro anterior. GAN1 e BEN5 sugerem soluções apropriadas aos desafios como assistir jornal, vídeos e filmes, contudo, os procedimentos específicos do que fazer enquanto realizam essa atividade – como os de GAN1: “escrever frases do vídeo ou áudio” e “prestar atenção e escutar bem” – demonstram certa imprecisão, pois não há indicações do quê e do porquê

escrever algumas informações do vídeo e nem no que exatamente prestar atenção como a ideia principal e informações importantes.

O exemplo do parágrafo anterior corrobora o que Reinders (2010) afirma, quando nota que os alunos tendem a se expressar vagamente e, o fazem demonstrando certa inabilidade quanto à tomada de decisões bem informadas acerca de atividades de aprendizagem que poderiam beneficiar suas competências comunicativas.

Consta no diário de reflexão pós-intervenção um registro que revela a minha preocupação, como professora, de que os alunos não tivessem aproveitado como esperado as atividades propostas:

Diário de reflexão pós-intervenção (18/05/2019)
<p>No geral a aula foi proveitosa. Achei que os alunos tiveram dificuldades em relação a estabelecer uma solução clara e específica para os problemas de aprendizagem e poucos conseguiram fazer uso da leitura que tratava disso.</p> <p>Meu papel de professora-conselheira foi oferecer um cardápio, fazê-los refletir e confrontá-los para ajudá-los a propor soluções coerentes para os desafios de aprendizagem propostos por eles.</p> <p>Conversamos sobre a principal dificuldade deles e sobre o que eles gostariam de focar para o próximo encontro. A maioria optou pela compreensão oral.</p>

De modo geral, os participantes presentes na primeira intervenção pareceram ter refletido acerca da própria aprendizagem de língua de modo mais informado, observou-se que os alunos poderiam ter se apropriado de forma mais produtiva das discussões e do leque de estratégias (ver anexo A) oferecido durante as atividades propostas e discussões promovidas entre todos. Porém, tal fato também confirmou a necessidade de desenvolver um trabalho que buscasse cultivar uma reflexão crítica dos processos de aprendizagem dos alunos ao mesmo tempo em que a integrasse ao objeto de aprendizagem.

Apesar de os alunos mencionarem algumas propostas mais adequadas para os problemas levantados e se valendo da situação de imersão (uso de recursos midiáticos e das relações sociais), as características analisadas até aqui permitem afirmar que eles têm um grau de autonomia pouco desenvolvido para a aprendizagem do PLE, apesar dos incentivos recebidos desde o início do curso. Essas características são essencialmente as seguintes: a) concepções tradicionais em relação à aprendizagem de uma língua estrangeira (que levam a um estudo da palavra e da frase de forma descontextualizada); b) percepção restrita das habilidades envolvidas na aprendizagem da língua (a compreensão e produção textuais estão praticamente ausentes) e; c) dificuldade de identificar as ações que precisam ser realizadas para incrementar essas habilidades identificadas.

Na subseção seguinte, mostraremos como os pressupostos teórico-práticos do aconselhamento inspiraram as ações pedagógicas, a fim de desencadear processos de regulação nas atividades de aprendizagem que influenciasses no desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos da turma pré-PEC-G 2019.

#### **4.2 Processos de regulação orientados pelos pressupostos do aconselhamento**

O baixo grau de autonomia que acabamos de constatar, na análise dos primeiros dados, é um dos principais desafios enfrentados frequentemente pelos alunos de turmas pré-PEC-G; por isso, há uma necessidade clara de assisti-los sistematicamente nos processos de aprendizagem, conduzindo-os a “aprender a aprender” português como LE mais eficientemente, sem deixar de lado os objetos de aprendizagem que precisam ser trabalhados na situação didática, assim, conciliando as diferentes funções de um perfil de professor que busque encorajar comportamentos autônomos nos aprendentes.

A fim de orientar o planejamento das intervenções quanto à regulação das atividades de aprendizagem, buscamos nos inspirar nos pressupostos do AL para articular, na prática da sala de aula, regulações do processo de aprendizagem com regulações nas capacidades de linguagem. Assim, nesta subseção procuraremos, primeiramente, compreender como as atividades voltadas para a reflexão sobre a aprendizagem foram tratadas e vinculadas ao desenvolvimento de competências comunicativas. Em seguida, analisaremos os efeitos dessas ações pedagógicas tanto no eixo do processo de aprendizagem quanto no linguageiro (ver figura 3).

Uma das nossas preocupações ao pensar em intervenções didáticas que articulassem esses dois eixos o mais harmoniosamente possível, era a de que não fossemos diretivos quanto à abordagem dos modos de aprender, pois o aconselhamento linguageiro não consiste em informar explicitamente o que os alunos devem fazer para aprender, mas sim em orquestrar situações didáticas que os levassem a refletir sobre meios eficientes de potencializar a aprendizagem de português.

Allal (1993, p. 84) pontua que o trabalho do professor é guiar e orientar o do aluno, embora não haja garantias de que sua ação pedagógica produza os efeitos de regulação desejados dada a complexidade das relações existentes. Porém, segundo a autora, “o objetivo

da intervenção é favorecer –através de questões, sugestões, contraexemplos –a reflexão do aluno e de estimular sua busca ativa de soluções para as dificuldades encontradas”<sup>41</sup>.

Em consonância com esta concepção, Kelly (1996, p. 94) afirma que o aconselhamento é “um processo de reorientação que implica em mudanças de crenças pré-estabelecidas sobre si e sobre o mundo”, logo, cabe ao conselheiro ajudar o aluno a agir reflexivamente sobre a própria aprendizagem.

Com base nas ideias de Allal (1993) e Kelly (1996), percebemos o quanto os procedimentos propostos pelas autoras, apesar de situados em quadros teóricos diferentes, convergem quanto à realização de um trabalho pedagógico que busca (re)orientar concepções e ações dos alunos na condução de sua própria aprendizagem.

Neste intuito, as nossas intervenções didáticas foram pensadas para orientar os alunos quanto aos modos de aprendizagem, vinculando-as aos objetos de aprendizagem que viabilizassem o desenvolvimento de suas competências comunicativas. Em outras palavras, tratava-se de aprender a aprender o Português, ao mesmo tempo em que estavam sendo trabalhados os objetivos de aprendizagem linguístico-discursivos do programa.

Nas três intervenções que fizemos (ver capítulo 3 em 3.3.1- metodologia), a nossa prática pedagógica se inspirou no trabalho em aconselhamento com os seguintes cuidados: a) provocar conversas sobre aprendizagem; b) ouvir os aprendentes; c) não ser prescritivo/diretivo; d) utilizar as técnicas de aconselhamento citadas por Kelly (1996) e Stickler (2001) para condução das reflexões.

As intervenções I e II iniciaram com uma proposta de reflexão sobre a aprendizagem (ver quadros 12 e 13 em 3.3.1), contudo não foram realizadas de modo expositivo, pelo professor, e sim foram integradas às atividades de compreensão e produção escrita e oral e de interação<sup>42</sup>.

Para fins de ilustração, na primeira intervenção (descrita em nota de rodapé), observamos uma reflexão embutida nas atividades comunicativas, isto é, os alunos eram

---

<sup>41</sup> Do original: "Le but de l'intervention est de favoriser – par des questions, suggestions, contre-exemples – la réflexion de l'élève ET de stimuler sa recherche active de solutions aux difficultés rencontrées".

<sup>42</sup> Apenas para lembrar o que foi exposto, na primeira intervenção, foi proposta uma discussão dividida em duas fases. Na primeira, os alunos precisavam conversar entre eles sobre os principais desafios que encontravam por eles na aprendizagem de português para registrá-los no quadro (ver apêndice C). Na segunda etapa, eles foram orientados a observar os desafios listados e propor soluções viáveis para cada uma dessas dificuldades de aprendizagem. Em seguida, um texto sobre estratégias de aprendizagem (ver anexo A) foi apresentado para que eles lessem as estratégias discutidas pelo texto e as comparassem com as sugeridas por eles no quadro que haviam preenchido. A intenção era que eles pudessem aprofundar conhecimentos, fazer alterações e/ou acrescentar outras estratégias no quadro, caso eles julgassem apropriado aos desafios de aprendizagem pontuados.

levados a refletir, discutir, escrever e ler em língua portuguesa a respeito do tema em foco: estratégias de aprendizagem. Assim, observamos um exercício que envolve reflexão e atividade linguageira em um processo contínuo e cíclico.

Inspiradas nas práticas de aconselhamento, as reflexões promovidas em sala não poderiam assumir o tom de palestra, por isso, era fundamental saber provocar as conversas sobre aprendizagem. Desse modo, buscamos utilizar as técnicas e/ou as micro-habilidades conselheiras para orientar as reflexões, oferecer um leque de opções para que os alunos pudessem experimentar outros modos de aprender a aprender. Além disso, embasamos as nossas práticas pedagógicas na avaliação formativa.

A análise dos dados da intervenção I já foi apresentada na subseção que trata do perfil inicial de autonomia do aluno, todavia, retomamos aqui algumas informações importantes para demonstrar como um trabalho pedagógico que busque atuar no plano da aprendizagem e no da comunicação de forma articulada pode contribuir para desenvolver a autonomia do aprendente de PLE.

Nessa primeira intervenção foi observada certa dificuldade dos alunos em propor uma solução bem informada para uma necessidade específica de aprendizagem (ver quadro 18 em 4.1), talvez por falta de informações sobre estratégias e/ou de recursos linguísticos para expressar uma alternativa.

Na tentativa de articular os dois planos, confirmamos a necessidade que os alunos tinham em experimentar novos modos de aprendizagem enquanto realizavam as atividades de comunicação, ainda que refletir sobre seu aprender causasse certa “estranheza” para eles, pois a sua tendência era valorizar os conteúdos e atividades linguageiras em si. Além disso, as primeiras observações nortearam o planejamento das intervenções seguintes, permitindo que decidíssemos que a segunda intervenção trataria das estratégias de compreensão oral integradas às tarefas comuns ao exame Celpe-Bras.

Na Intervenção II, por conseguinte, o estudo das estratégias de compreensão oral foi integrado às tarefas de escuta, que foram propostas nos mesmos padrões daquelas encontradas no exame Celpe-Bras.

A ação pedagógica voltou-se para a reflexão sobre as estratégias que eles poderiam utilizar antes, durante e após a atividade de escuta, viabilizando discussão e ação conjunta, num primeiro momento. Pretendia-se que eles experimentassem essas estratégias na primeira tarefa proposta (ver no apêndice F- slides de 1 a 5) para, em seguida, realizar duas outras tarefas individualmente (ver no apêndice F – slides 6 e 7), testando as estratégias em cada uma das fases de escuta. Para guiar a reflexão por meio das interações entre aluno(s) e

professor, nos inspiramos nas micro-habilidades conselheiras de Kelly (1996) e nas técnicas de Stickler (2001) conforme podemos observar examinando as respostas dos alunos e as perguntas feitas pelo professor logo adiante.

Gravação em vídeo da intervenção II do dia 31/05/2019	
Professor	Quando vocês assistem vídeos, quais estratégias ou dicas vocês seguem? O que vocês fazem quando estão assistindo um vídeo ou escutando um áudio?
GAN1	Se concentrar.
BEN6	Repetir o vídeo.
BEN 2	Palavras importantes.
GAN1	Atenção com o comando.
BEN6	Ponto principal.

Elicitar as estratégias que os alunos já conheciam foi fundamental, pois ofereceu insumos para compreender que tipo de habilidades prévias eles já possuíam. Percebemos nos dados compilados acima, que eles respondem quase que por monossílabas à pergunta-chave, contudo, compreendemos que eles ainda estavam se esforçando para exprimir as ideias em língua portuguesa. Por isso, fizemos uso de algumas técnicas conselheiras, não só para compreender o que estava sendo dito, mas também, para estimulá-los a usar a língua alvo de modo mais completo.

A seguir, compilamos alguns excertos que mostram como o espelhamento articulado com a técnica de confronto foram utilizados para compreender o que estava sendo dito, assim como encorajá-los a se expressarem mais em língua portuguesa, levando-os também a pensar mais reflexivamente sobre a atividade de aprendizagem. Os excertos do discurso em negrito refletem, a nosso ver, técnicas de espelhamento e os em *itálico* referenciam as de confronto.

Gravação em vídeo da intervenção II do dia 31/05/2019	
Discurso do professor/conselheiro	Técnicas de aconselhamento
Então, <b> você repete o vídeo?</b> <i>Mas vocês poderão fazer isso no exame? Quantas vezes o vídeo é repetido?</i>	<b>Espelhamento e confronto</b>
<b>Vocês fazem anotações...</b> <i>Que tipo de anotações vocês fazem?</i>	<b>Espelhamento e confronto</b>
<i>Como é que a gente chama as palavras mais importantes em português? Existe um termo específico pra isso aí...</i>	<i>Confronto</i>
<b>Vocês fazem o que GAN2 colocou? Prestam atenção no comando da tarefa?</b> <i>No que exatamente vocês prestam atenção?</i>	<b>Espelhamento e confronto</b>
Então, <b>quando eu faço a leitura da tarefa... como GAN2 colocou...</b> <i>como a leitura do comando da tarefa pode ajudar?</i>	<b>Espelhamento e confronto</b>

Ainda que o tema da intervenção II fosse estratégias de compreensão oral, estas não foram apresentadas expositivamente. Ao contrário, foram sendo discutidas progressivamente em conformidade com as experiências prévias de aprendizagem dos alunos. Para provocar diálogos sobre o tema entre a professora e os alunos, técnicas conselheiras e micro-habilidades foram usadas. Observamos que as técnicas de espelhamento e confronto se destacaram mais, pois, inicialmente, era necessário explicitar melhor as informações a respeito de como utilizavam essas estratégias.

À medida que a discussão evoluía, as estratégias de escuta eram compiladas no quadro branco, a fim de que outras fossem apresentadas progressivamente como um leque de opções (ver material em *Power Point* no apêndice F). Esta prática, comum no serviço conselheiro, visava ajudar os alunos a discernirem como essas estratégias poderiam ser mobilizadas em cada uma das etapas da tarefa de compreensão auditiva. Foram também utilizadas técnicas de aconselhamento como a paráfrase e a sumarização para orientar as reflexões na ação pedagógica.

Assim, conforme as estratégias emergiam antes, durante e após a primeira tarefa de compreensão oral (ver no apêndice F- slides de 1 a 5), as previsões dos alunos eram confirmadas ou esclarecidas quanto ao uso mais bem informado dessas estratégias. Como vimos, uma das funções que o professor compartilha com o conselheiro é a de servir de andaime para o aluno, o que ocorre nas intervenções I e II, com as reflexões tendo por tema as estratégias de aprendizagem, de modo geral, e as de compreensão oral, mais especificamente.

Allal (1993) destaca que cabe ao professor orquestrar situações didáticas que favoreçam as regulações relativas ao processo de aprendizagem do aluno, o que, como

mencionamos, está em consonância com o trabalho de aconselhamento. Isto ocorreu na intervenção II (ver quadro 13 em 3.3.1), por exemplo, após o exercício reflexivo a respeito das estratégias, quando foi realizado junto com os alunos a primeira tarefa de compreensão oral, orientando um trabalho que permitisse que os alunos observassem e usassem as estratégias em foco daquele dia enquanto realizavam as diversas etapas da atividade.

Refletir coletivamente “se” e “como” as estratégias estudadas tinham facilitado sua compreensão oral levou os alunos a autoavaliarem sua própria compreensão, não apenas enquanto produto “Meu desempenho foi razoável [...]” (BEN1) ou “[...] Meu desempenho é mais ou menos” (BEN4), mas também como processo “[...] ainda falta algumas para fazer. Preciso ouvir mais notícias [...]” (GAN2).

Além de focarem a sua capacidade de compreensão, passaram a entender que poderiam desenvolvê-la mais ao indicar algumas das estratégias utilizadas “[...] já tinha duma maneira geral informações sobre o assunto do vídeo” (BEN1), “[...] assisto vídeo e áudios de falantes diferentes para tentar entender outros sotaques” (GAN2), “[...] tentei compreender bem os comandos e chamei meus conhecimentos sobre o tema” (BEN4).

Esta aula – intervenção II – que acabamos de analisar pareceu influenciar positivamente o modo como os alunos conduziram a atividade de compreensão oral proposta na intervenção III (ver quadro 15 em 3.3.1), dado que boa parte dos alunos conseguiu indicar as estratégias de compreensão oral adotadas para realização da tarefa, como veremos a seguir.

#### **4.3 Processos de regulação desencadeados nos planos das atividades de aprendizagem e das atividades comunicativas**

Em uma das atividades propostas na intervenção III (que foi apresentada no tópico 3.3.1, na metodologia), os alunos tiveram a oportunidade de realizar mais uma tarefa de compreensão oral. Contudo, além das questões avaliarem a escuta, elas também incluíam pontos de autoavaliação a respeito das estratégias utilizadas (ver apêndice D), o que exigia uma reflexão metacognitiva sobre a tarefa. Assim, também foi viabilizada uma melhor compreensão do efeito dessas intervenções nos processos de regulação da aprendizagem desses alunos.

GAN1 e BEN4 demonstraram utilizar estratégias específicas ao mencionarem quais delas eram consideradas em cada uma das etapas de compreensão oral, conforme podemos observar nos seguintes relatos:

Ficha didático-reflexiva II (16/07/2020)	
GAN1	Atenção com as informações importantes do comando. Conseguir escrever as informações em ordem.
BEN4	Tentei compreender bem os comandos [...]

A estratégia de previsão de conteúdo por meio da análise dos comandos <sup>43</sup> das tarefas, dentre outras, foi trabalhada na intervenção anterior quando os alunos precisaram mobilizá-la nas três tarefas de compreensão realizadas.

Nos dois excertos acima, percebe-se que os alunos mostram que entenderam que o comando da tarefa pode ajudá-los a fazer uma escuta ativa, resolvendo três problemas: a) compreender o tema do vídeo e/ou áudio; b) valer-se de informações relevantes do comando para selecionar os pontos-chave a serem enfocados c) antecipar uma possível organização sequencial de informações essenciais.

Outras estratégias foram pontuadas nas manifestações dos alunos e dizem respeito a fazer inferências a partir de palavras-chave, usar o conhecimento prévio, bem como observar a linguagem não verbal e corporal dos personagens dos vídeos, conforme os excertos abaixo:

Ficha didático-reflexiva II (16/07/2020)	
BEN1	Quando ele está gesticulando ajuda. Eu já tinha de uma maneira geral informações sobre o trabalho infantil.
BEN4	Algumas palavras importantes do tema como: infantil, fazenda, crime, trabalho. [...] Chamei meus conhecimentos sobre o tema.
GAN2	O vídeo ajudou (as imagens, demonstrações).

Aos participantes da aula daquele dia, foi solicitado também que eles avaliassem as estratégias de compreensão oral (ver ficha didático-reflexiva II - apêndice D) mais usadas durante a realização da tarefa e indicassem o grau de relevância (muito importante, importante, indiferente, pouco importante e não é importante) de cada uma das seis estratégias representadas pelas letras (A, B, C, D, E e F) <sup>44</sup>. As respostas são apresentadas no gráfico 1 a seguir <sup>45</sup>, permitindo compará-las tanto com as autoavaliações quantitativas e qualitativas,

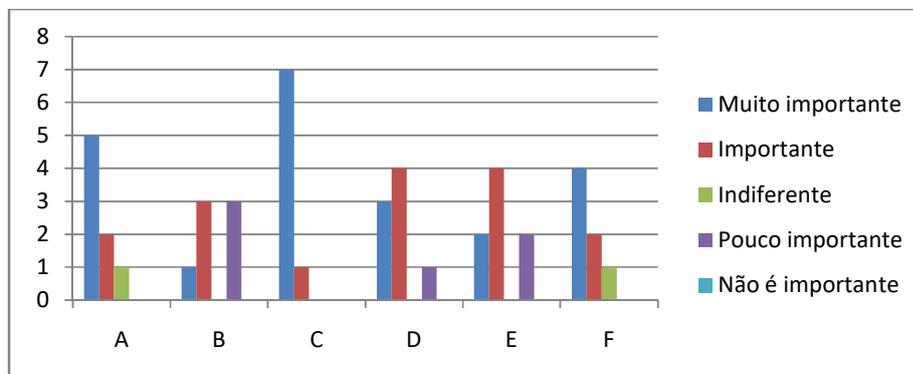
<sup>43</sup> Os comandos das tarefas de produção escrita a serem realizada com base na escuta de um vídeo indicam todos que informações do vídeo serão necessárias para realizar a tarefa (ver exemplo no apêndice F – slide 6 e 7).

<sup>44</sup> A - consigo relacionar informação nova com outras já existentes na memória; B - associo palavras da língua portuguesa com as palavras de outra(s) língua(s) que falo que têm sons semelhantes; C - procuro compreender a ideia geral e anotar os detalhes de acordo com a(s) tarefa(s) em questão; D - Costumo raciocinar dedutivamente, aplicando regras; E - costumo fazer resumos; F - costumo fazer inferências, usando pistas linguísticas como estrutura, expressões, palavras-chave e conhecimento de mundo bem como recursos visuais quando disponíveis.

<sup>45</sup> Para discussão dos dados, consideramos apenas as estratégias mais bem classificadas pelos alunos, isto é, as que foram apontadas em 40% a 100% das respostas, levando em consideração um total de oito alunos participantes da aula.

também encontradas na ficha II (ver apêndice D), realizadas pelos alunos a respeito do próprio desempenho durante a realização da tarefa de compreensão oral.

**Gráfico 1** - Apreciação da importância das estratégias para a compreensão oral



Fonte: elaborado pela autora.

Nota-se que as três estratégias mais bem avaliadas e consideradas como “muito importantes” foram, na ordem de importância: C - procuro compreender a ideia geral e anotar os detalhes de acordo com a(s) tarefa(s) em questão; A - consigo relacionar informação nova com outras já existentes na memória; F - costume fazer inferências, usando pistas linguísticas como estrutura, expressões, palavras-chave e conhecimento de mundo bem como recursos visuais quando disponíveis.

Ao compararmos os dados do gráfico 1 aos dos excertos anteriores percebemos uma coerência entre eles, pois ambos refletem a percepção dos alunos de que essas estratégias influenciaram positivamente o seu grau de compreensão oral. Além disso, as estratégias mais relevantes para pelo menos metade deles estão relacionadas com aquelas mobilizadas em cada um dos momentos (antes, durante, depois) na tarefa de escuta. Por exemplo, a leitura atenta do comando permite que os alunos façam inferências e previsão do conteúdo; possibilita também que eles compreendam a ideia geral, assim como os ajuda a selecionar as informações mais importantes enquanto escutam, e finalmente, oferece informações-chave para organizar um resumo dos pontos principais da tarefa de compreensão oral.

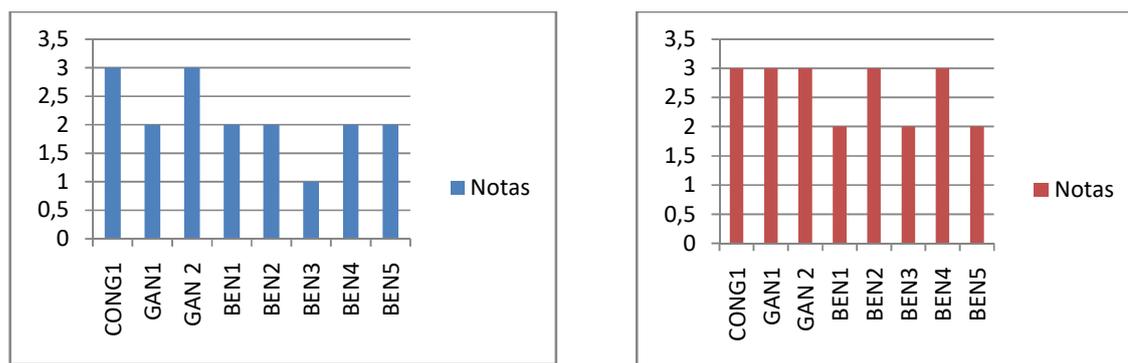
Nesse ponto, as regulações percebidas são de ordem metacognitiva, porque esses alunos progrediram ao tomar consciência de que essas estratégias poderiam ajudá-los a lidar melhor com a atividade de compreensão oral.

Uma atividade autoavaliativa, articulada à atividade de compreensão oral do áudio (ver apêndice D), foi proposta na sequência. Nessa atividade, os alunos deviam indicar, em

dois momentos diferentes, o grau de compreensão oral que eles consideravam ter alcançado. Para isso, após cada uma das duas escutas realizadas em sala, eles atribuíram a si próprios uma nota (segundo a escala do Celpe-Bras, de 1 a 5).

Houve um relativo progresso entre as duas escutas, porém notamos certa contradição ao compararmos os dados dos dois gráficos a seguir. Em seguida, os confrontaremos com os excertos onde eles opinam acerca do próprio desempenho.

**Gráfico 2 - Autoavaliação da primeira e segunda escuta**



Fonte: elaborado pela autora.

Ao compararmos os dados dos gráficos acima, percebemos que houve um crescimento de um ponto para metade dos alunos (GAN1, BEN2, BEN3, BEN4), enquanto os demais (CONG1, GAN2, BEN1 e BEN5) mantiveram a avaliação da primeira escuta também na segunda. Esta progressão de 1 ponto mostra que entenderam melhor, que se apropriaram, provavelmente, das estratégias discutidas anteriormente com mais sucesso na segunda vez, ainda que alguns tenham mantido a mesma nota após a segunda escuta por fatores que serão aventados logo adiante.

Além disso, constatamos que as notas autoatribuídas se situam em sua maioria entre 2 e 3 em uma escala que se estende de 0 a 5. Nesse aspecto, os dados da autoavaliação denotam certa incoerência com o fato de que eles realizaram a tarefa com sucesso, pontuando conscientemente as estratégias utilizadas que os ajudaram, conforme foi demonstrado no gráfico 1. Essa incongruência pode ser explicada por meio dos excertos a seguir, que correspondem às respostas às seguintes perguntas: 1) o que ajudou ou atrapalhou a entender o vídeo; 2) como você avalia o seu desempenho na compreensão do vídeo e realização das tarefas? O que fez com que o seu desempenho fosse BOM/RAZOÁVEL/RUIM em sua opinião? Justifique.

Ficha didático-reflexiva II (16/07/2020)	
CONG1	1. Na compreensão e realização das tarefas foi bom... foi razoável [...] 2. Muito barulho me atrapalhou.
GAN1	1. Foi bom porém ainda falta um muitas coisa pra fazer [...] 2. O Bolsonaro falou mais rápido então não foi claro [...]
GAN2	1. (Sem resposta) 2. Muito barulho vindo da caixa de som. Um falante um pouco diferente do que tô acostumado.
BEN1	1. Meu desempenho foi razoável [...] 2. [...] ele fala rápido
BEN2	1. Meu desempenho foi razoável [...] 2. [...] tive dificuldades para entender bem o que o presidente diz. Acho que é pela maneira que ele fala [...]
BEN3	1. (Sem resposta) 2. Tinha muito barulho no vídeo. Isso me atrapalhou a entender. Além disso, o sotaque do presidente é muito diferente daquele do Pará e ele falou muito rápido.
BEN4	1. Meu desempenho é mais ou menos bom [...] 2. (Sem resposta)
BEN5	1. Minha compreensão do vídeo e realização das tarefas foi razoável porque não entendi bem as palavras [...] 2. [...] não ouvi bem por causa de barulho e também ele está falando muito rápido.

Observamos que grande parte dos alunos se queixou de fatores externos como o a qualidade do som e a velocidade do discurso e/ou o sotaque do falante, por isso, supomos que eles se autoavaliaram de modo severo em função do absoluto, isto é, as suas expectativas giravam em torno de uma compreensão perfeita para que pudessem avaliar o próprio desempenho como ‘bom’. Em função dessas expectativas, é que a autoavaliação quantitativa e qualitativa dos alunos alcançou uma apreciação máxima de ‘3’ e ‘razoável’ respectivamente.

O fato de terem respondido acertadamente às questões que permitiam verificar sua compreensão oral, tanto a respeito do tema geral quanto das informações específicas do vídeo, além de terem feito um uso bem informado das estratégias, parece não ter sido o suficiente para que julgassem o próprio desempenho como favorável.

Face ao resultado dessas autoavaliações, nos perguntamos se ocorreu ou não uma autorregulação das estratégias. Segundo Allal (1993), os processos de regulação tendem a ser cíclicos e envolvem processos de antecipação, controle e ajuste. Observamos que estes três estágios do ciclo foram contemplados durante a realização da tarefa de compreensão oral, pois as estratégias comentadas, utilizadas e avaliadas por eles como ‘muito importantes’ e ‘importantes’ apontam para essas etapas. Por exemplo, ao observar e entender que a leitura do comando da tarefa é essencial para a realização de uma atividade bem sucedida, o aluno consegue: a) fazer uma previsão de conteúdos e selecionar informações importantes para focar, ou seja, o aluno demonstra capacidade de orientar a própria ação (ANTECIPAÇÃO);

b) confirmar suas previsões e observar os detalhes mais relevantes, monitorando a sua atividade enquanto escuta (CONTROLE); c) revisar os pontos principais, registrando e organizando as ideias de modo bem informado (AJUSTE).

Todavia, constatamos que possivelmente, houve um problema com a orientação das autoavaliações, pois os alunos não observaram o quanto haviam progredido, mas sim, o que faltava para alcançar os resultados “perfeitos”, isto é, a total compreensão do material audiovisual.

Consideramos que, talvez fosse necessário construir parâmetros de autoavaliação em conjunto com os alunos para orientar mais conscientemente este processo de modo contínuo com o objetivo de ajudá-los a amadurecer as suas capacidades de auto-observação e autodiagnóstico, conforme comentado por Hadji (2011). Por isso, a construção reflexiva de critérios, em parceria com os alunos, que indicassem ou não uma boa realização da tarefa de compreensão oral e que também contemplassem o que precisava melhorar poderia tê-los auxiliado mais eficazmente quanto à realização de uma autoavaliação mais bem informada e que potencializasse o processo de autorregulação desses alunos.

Apesar das atividades propostas não serem suficientes ainda, percebemos que houve uma aceitação maior de um trabalho com a dimensão metacognitiva na medida em que, por um lado, este trabalho estava atrelado a atividades de compreensão e expressão oral e, por outro, os alunos começaram a perceber sua eficácia. Assim, eles não manifestaram mais incômodo, como o faziam anteriormente, quando abordávamos essas questões que eles julgavam ser “não aula”.

A última seção examina as atitudes e as crenças dos alunos da turma pré-PEC-G-2019 com o intuito de verificar o desenvolvimento de sua autonomia como aprendentes.

#### **4.4 Perfis de autonomia final da turma pré-pec-g 2019**

Compreendemos que a autonomização na aprendizagem é um processo complexo e contínuo que, dada a sua natureza, não pode ser quantitativamente mensurado. Todavia, isto não implica afirmar que não temos como avaliar o seu progresso por meio de instrumentos qualitativos, cujo objetivo é ajudar a entender mudanças que possam ter conduzido os alunos a ações mais autonomizadoras acerca da própria aprendizagem do português.

Utilizamos um questionário com perguntas abertas (ver Apêndice B), a fim de inferir o efeito das nossas ações pedagógicas no grau de autonomia desses aprendentes. Buscamos averiguar o desenvolvimento das capacidades desses alunos levando em consideração quatro

aspectos inspirados no modelo de Tassinari (2011) que são: a) a avaliação de suas competências linguageiras; b) a análise das próprias necessidades de aprendizagem a proposição de soluções bem informadas que as atendessem; c) ao planejamento de estudos fora da sala de aula; e d) a habilidade de identificar as etapas necessárias para realização de uma tarefa comunicativa. Esses quatro aspectos permitiram apreciar a evolução da autonomia desses alunos, em especial, ao compararmos o seu perfil inicial de autonomia ao final. Apresentaremos agora, mais detalhadamente, uma discussão dos dados que relacionamos com cada um desses aspectos.

#### 4.4.1 Capacidade de autoavaliação das competências linguísticas

Os alunos pré-PEC-G 2019 avaliaram os seus conhecimentos em língua portuguesa como insuficientes ao iniciarem o curso. Os excertos a seguir mostram que a língua soava estranha para alguns e que outros sabiam apenas cumprimentar, dizer o nome e os números ao chegarem ao Brasil:

Questionário aberto – 24/09/2019	
Respostas à pergunta 1: Como você avalia o seu conhecimento no início do curso?	
GAN2	No início do curso, eu não falava quase nada já que só conhecia os números até 10 e algumas saudações.
BEN5	Meu conhecimento em português no início estava muito ruim porque não sabia nada dessa língua... era a primeira vez que estava ouvindo uma pessoa falar uma língua que parece chinês na minha orelha.

A título de ilustração, trouxemos os relatos acima que refletem o nível de proficiência desses alunos como sendo de iniciantes completos em língua portuguesa, informação essa já conhecida pelos professores do projeto. Perto do término do curso, porém, a visão dos alunos pré-PEC 2019 em relação ao desenvolvimento de suas competências linguageiras é outra. Os dados compilados no quadro 19 mostram claramente o modo como interpretam a evolução da própria aprendizagem.

**Quadro 19** - Autoavaliação de competências linguageiras

CATEGORIAS	PARTICIPANTES	Questionário aberto – 24/09/2019
		Respostas à pergunta 2: Como você avalia seu conhecimento de português após quase oito meses de curso? Justifique sua resposta.
Autoavaliação	GAN1	Eu acho que o meu conhecimento de português agora já melhorou bastante [...] E agora só falta as melhoras [...]
	GAN2	Eu acho que meu conhecimento agora é muito mais melhor que no início [...] Embora ainda tenho muita coisa para aprender [...] [...] se houvesse uma grade de avaliação entre 1 e 5, eu talvez teria um alcance de 2 a 3.
	BEN1	Meu processo de assimilação foi rápido [...]
	BEN2	[...] mais fácil do que antes.
	BEN3	Melhor do que aquele do início.
	BEN4	[...] eu acho meu nível regular.
	BEN5	Agora acho que meu nível tá um pouco alto comparativamente no início... Eu melhorei muito [...]
	BEN6	[...] eu acho que as coisas mudaram. Apesar dessa mudança tenho que fazer ainda mas esforço e fornecer o melhor.
BEN7	Posso dizer que melhorei [...]	
Gramática	GAN1	E agora só falta as melhoras e o uso correto das conjugações. Pois as vezes eu confundo elas muito.
	GAN2	[...] ainda há palavras e verbos que eu não conheço
Vocabulário	GAN2	[...] ainda há palavras e verbos que eu não conheço
Produção oral	GAN1	[...] eu consigo me expressar muito na língua. Falo muito o português com menos dificuldade.
	GAN2	Embora ainda tenho muita coisa para aprender, eu diria que posso me expressar agora com um falante da língua.
	BEN2	[...] consigo debater um pouco sobre qualquer assunto
	BEN3	Consigo pelo menos falar basicamente.
	BEN4	[...] consigo conversar em português. [...] me faço entender.
	BEN7	Já consegui falar...
Compreensão Oral	BEN1	[...] aulas enriquecidas dos vídeos e áudios que ajudam muito à compreensão auditiva da língua
	BEN2	[...] agora consigo ouvir e entender bem quando eu ouço alguém falar.
	BEN6	[...] eu consigo para ouvir e para compreender o que as pessoas falam.
	BEN7	Já consegui falar, entender, escrever a língua portuguesa.
Produção escrita	BEN6	[...] eu escrevo mais bem do que o início.
	BEN7	Já consegui falar, entender, escrever a língua portuguesa

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao compararmos o modo como eles julgavam a própria competência linguística no estágio inicial (cerca de três meses após o início do curso) em relação à fase final (após cerca de oito meses de curso), notamos um avanço (esperado) nesta atribuição de valor, pois eles indicam, quase que unanimemente, um desenvolvimento das suas habilidades comunicativas em português. GAN1, GAN2, BEN2, BEN5, BEN6 e BEN7 demonstram estarem satisfeitos com os avanços vivenciados, usando expressões como “já melhorou bastante” ou similares.

Além de adotarem uma referência temporal para esta autoavaliação, na qual contrastam um “antes” ou “início” penoso com um “agora” mais alentador, também mostram estarem sensíveis ao processo envolvido. Trata-se, por um lado, daquilo que se deu até o momento do questionário – “Meu processo de assimilação foi rápido” (BEN1) – e, por outro, do processo que ainda está em andamento, como escrevem GAN1 (“E agora só falta as melhoras”), GAN2 (“ainda tenho muita coisa para aprender”) e BEN5 (“Eu melhorei muito e estou melhorando todo os dias”). Observa-se que, ao falar do que ainda falta alcançar, BEN6 se mostra consciente de sua responsabilidade pessoal: “Apesar dessa mudança tenho que fazer ainda mas esforço e fornecer o melhor”.

As autoavaliações mais severas de GAN2, que se atribui uma nota “de 2 a 3” numa escala de 1 e 5, de BEN3, que considera “pelo menos falar basicamente”, e de BEN4, que considera apenas “regular” o progresso de suas habilidades comunicativas, são certamente representativas desta consciência de que, embora o curso esteja quase terminando, o processo de aprendizagem não findou. Para nós, isso mostra que a aprendizagem passou a ser muito mais responsabilidade deles do que do professor e daquilo que ocorre em sala de aula.

Para avaliar seus resultados, os alunos mencionam basicamente terem alcançado dois tipos de objetivos: objetivos linguísticos, por um lado, e objetivos comunicativos e acionais, por outro. Entre aqueles que mencionam os primeiros, encontramos GAN1 e GAN2 que ainda demonstram uma preocupação com o conhecimento léxico-gramatical da língua. GAN1 considera que lhe “falta [...] o uso correto das conjugações” e GAN2 reconhece que “Ainda há palavras, verbos que eu não conheço”. Ambos apresentam explicitamente o domínio linguístico como uma dimensão relevante para o desenvolvimento de suas habilidades comunicativas. Entendemos que, para esses estudantes ganenses, portanto anglófonos, dominar as conjugações pode ser mais desafiador do que para os demais, visto que, eles têm por primeira língua o inglês, cuja desinência verbal quase não sofre variação, ao contrário do português e do francês.

No entanto, observamos que, ao justificarem sua autoavaliação, todos os participantes, inclusive os dois estudantes ganenses, relacionam os objetivos linguísticos aos

aspectos sociofuncionais do uso da língua. Todos, de alguma forma, mencionam o segundo tipo de objetivos, isto é, os comunicativos e acionais. Algumas vezes, o fazem de forma mais global, dizendo conseguir se “expressar na língua” (GAN1), “se expressar com um falante da língua” (GAN2) ou, simplesmente, “comunicar” (BEN2), “falar” (BEN3), “conversar em português” (BEN4). Outros excertos trazem uma especificação maior desta evolução ao exemplificarem qual/quais habilidade(s) foram desenvolvidas: BEN1 credita às “aulas enriquecidas dos vídeos e áudios” ter melhorado na “compreensão auditiva da língua”; BEN2 fala em conseguir “debater um pouco sobre qualquer assunto”, “ouvir e entender bem” quando ouve alguém falar; BEN4 está satisfeito em entender e se fazer entender; BEN6 usa o português “para ouvir e para compreender o que as pessoas falam” e percebe escrever “mais bem do que o início”; finalmente BEN7 resume as habilidades adquiridas dizendo: “Já consegui falar, entender, escrever a língua portuguesa”.

De modo geral, parece ter ocorrido uma mudança sobre a representação acerca da aprendizagem de língua portuguesa. No perfil inicial de autonomia, era mais evidente que a preocupação da maioria envolvia o domínio dos aspectos léxico-gramaticais da língua, como reflexo de sua cultura educativa de origem. Todavia, no perfil de autonomia final, notamos claramente uma mudança de foco para os atos de comunicação, pois os alunos atribuem valor qualitativo positivo ao fato de conseguirem usar a língua como instrumento de ação e interação.

#### 4.4.2 Capacidade de analisar as necessidades de aprendizagem e de propor soluções

Esta subseção nos permitirá compreender como evoluiu a capacidade dos alunos em identificar as próprias necessidades de aprendizagem e em escolher estratégias coerentes para resolver as dificuldades indicadas, comparando-a aos dados do perfil inicial de autonomia (ver seção 4.1). Na relação de dados abaixo, as respostas à pergunta 3 do questionário aberto (“Você consegue identificar as próprias necessidades de aprendizagem em língua portuguesa e priorizá-las? Caso afirmativo, como você faz isso? Caso negativo, por que você acha que não consegue?”) (Ver no apêndice B) são apresentadas na quarta coluna, enquanto as respostas à pergunta 4 (“Você consegue estabelecer metas pessoais na aprendizagem de português? Caso afirmativo, dê exemplos. Caso negativo, explique o porquê de não traçar essas metas”) são expostas na quinta coluna do quadro 20.

Quadro 20 - Necessidades de aprendizagem e soluções propostas

CONFIGURAÇÕES	CATEGORIA PRIVILEGIADA	PARTICIPANTE	NECESSIDADES INDICADAS	METAS E ESTRATÉGIAS PROPOSTAS
Ausência de autoavaliação e de autorregulação	--	BEN3	Eu não consigo pois <b>não presto atenções aos meus próprios erros.</b>	Falar mais rápido.
	--	BEN5	Na verdade <b>não posso dizer que tenho uma própria necessidade de aprendizagem em língua...</b> Porque para mim eu não estudei, não fiz esforço para conseguir... acho que vem naturalmente.	[...] não estudei, só <b>ouvi músicas e assistir vídeo as vezes...</b> porque não é cada dia que eu fiz isso...
Autoavaliação e autorregulação voltadas para aspectos linguísticos	Vocabulário	GAN1	[...] se eu vejo que [...] <b>usei alguma palavra e não tenho certeza</b> que está correta na frase no qual eu usei [...]	[...] <b>faço pesquisas</b> para saber dessas coisas e como usar melhor.
		BEN6	[...] para <b>ganhar novas palavras</b>	Eu <b>assisto filme.</b>
	Ortografia	BEN6	[...] para ver <b>como estão escrito as palavras</b> [...]	<b>ler os livros</b> [...]
	Gramática	BEN4	As mais importantes são: [...] <b>concordâncias temporais e verbais.</b>	[...] <b>assistir filmes, ouvir músicas e fazer leitura</b>
	Pronúncia	BEN4	As mais importantes são: a <b>pronúncia</b> , [...]	[...] <b>assistir filmes, ouvir músicas</b> [...].
	Compreensão oral	GAN2	Às vezes, só <b>faço auto testes</b> mesmo, [...] até <b>escutando áudios e assistindo vídeos</b> [...] para ver se consigo entender o assunto principal.	Depois desses testes, sempre vejo, em quais aspectos ainda tenho dificuldades e tento melhorar nessa parte.

		BEN6	Por exemplo, eu <b>tento de escutar música em português</b> [...]	[..] tento de <b>cantar sem as letras</b> [...].
		BEN7	(Sem resposta)	[..] <b>assisto filme, ouço música</b> ; todos em português
		BEN7	(Sem resposta)	Faço <b>leitura</b> [...]
	Produção e interação Oral	GAN1	[...] se eu vejo que <b>falei alguma coisa que não faz sentido</b> ou usei alguma palavra e não tenho certeza que está correta na frase no qual eu usei [...]	[...] <b>faço pesquisas</b> para saber dessas coisas e como usar melhor.
		GAN2	As vezes, só faço auto testes mesmo, <b>tentando conversar com um falante</b> [...]Depois desses testes, sempre vejo, em quais aspectos ainda tenho dificuldades e tento melhorar nessa parte.	(sem resposta)
		BEN1	- Sim, após da minha chegada, tinha <b>dificuldade em conversa, dificuldade de fazer as compras</b> aquelas que parecem minhas necessidades [...]	Sim, o meu objetivo não foi só o estudo da língua, mas <b>estabelecer também uma interação entre os falantes ou nativa</b> . Uma coisa é de estudar mas a outra é de falar com fluência.
		BEN2	[...] para <b>falar</b> qualquer língua,	nós precisamos se exercitar bastante, <b>conversar muito com os falantes da língua</b> e trabalhar muito.

	Produção Escrita	GAN2	[...] <b>faço escritas</b> de vez em quando, [...]	[...] defino um tempinho de 30 minutos, de acordo com a prova real. E a meta nesse caso é fazer a escrita, em 30 minutos, <b>treinando o uso de tempo</b> . Estabeleço metas de <b>escrever um número de tarefas por um período</b> .
		BEN6	[...] quando eu <b>tento de fazer uma tarefa por dar a meus professores para que eles possam corrigir</b> . E depois de entregar minha cópia	eu tento de <b>reescrever de novo</b> para melhorar minha produção [...]

Fonte: Elaborado pela autora.

De modo geral, parece que tanto as experiências acadêmicas quanto as vivenciadas por esses alunos em contexto de imersão no Brasil permitiram uma mudança no modo de compreender a aprendizagem de português. Elementos como a compreensão da natureza comunicativa do teste Celpe-Bras, a organização das aulas dentro de uma abordagem sociofuncional e as necessidades de agir e interagir nas mais diversas situações podem ter contribuído para o aparecimento de novas concepções.

Em relação à pergunta 3, apenas dois alunos respondem pela negativa. Todos os outros parecem perceber aspectos que necessitam de mais atenção e procuram indicar, em resposta à pergunta 4, que ações executam nesse intuito. O mais interessante, para nós, é que muitas dessas ações apontam para uma regulação efetiva de sua aprendizagem, como veremos agora.

Os dois alunos que respondem negativamente – BEN3 e BEN5 – o fazem por motivos aparentemente diferentes. BEN3, numa resposta curta, explica não conseguir prestar atenção a seus próprios erros e declara ter por meta, simplesmente, “falar mais rápido”. Podemos supor que “prestar atenção a seus erros” significa, ao mesmo tempo, autoavaliar seu desempenho, identificar a natureza desses erros para, em seguida, entender como superá-los. Por não conseguir efetuar essa autoavaliação, BEN3 também se encontra impossibilitado de autorregular sua aprendizagem. Ele, então, se satisfaz com uma meta de desempenho final (que pode ser interpretada como de fluência na língua), mas que não envolve nenhuma meta de aprendizagem: o que fazer para conseguir essa fluência.

BEN5, por sua vez, não identifica desafios pessoais na sua aprendizagem de português. Ele insiste em assimilar “aprendizagem” ao estudo sistemático que demanda esforço intencional, certamente apoiado em materiais didáticos. A esse estudo, ele opõe um

desenvolvimento “natural” de suas capacidades de linguagem em português, que seria obtido por mera exposição assistemática à língua: “não estudei, só ouvi músicas e assistir vídeo as vezes...”. Possivelmente, BEN5 entendeu que o que se busca, por meio do curso, é uma competência de uso da língua para as diversas funcionalidades da vida no Brasil. Contudo, fica claro que não percebe que esse objetivo pode ser entendido com monitoração e direcionamento da aprendizagem em uma gama variada de atividades, didáticas ou não.

O fosso que o jovem estabelece entre estudo e vida, entre reflexão e uso, entre atividades propositais e atividades sem intencionalidade o priva da possibilidade de autoavaliar seu percurso, situar-se nele e ajustar o que for preciso. Portanto, ambos os participantes parecem estar numa configuração de ausência de autoavaliação e ausência de autorregulação. Eles não parecem ter consciência de que refletir sobre o processo de aprendizagem, pensar e estabelecer critérios para autoavaliação das atividades comunicativas e de aprendizagem poderia potencializar o processo, isto é, não percebem que atividades metacognitivas que atuem processualmente nos dois planos, resultariam em produtos linguageiros mais eficientes.

A segunda configuração que pode ser identificada ao analisar as respostas foi intitulada “Autoavaliação e autorregulação voltadas para aspectos linguísticos”, no Quadro 20. As categorias linguísticas (vocabulário, gramática, ortografia e pronúncia) ainda estão presentes nas preocupações dos alunos e são alvo de autoavaliação e de regulação. GAN1 revela uma preocupação com aquisição de vocabulário e com o seu uso: – “se vejo que [...] usei alguma palavra e não tenho certeza que está correta” –, realizando “pesquisas” para verificar e “saber como usar melhor”. Apesar do fato de não ter mencionado como faz estas pesquisas, durante as aulas que ministrei, percebi que GAN1 manuseia seu aparelho celular com frequência para realizar esses tipos de pesquisa, demonstrando autonomia ao optar por não perguntar ao professor, mas sim buscar respostas por conta própria, como um hábito ao lidar com este tipo de desafio.

BEN6 também indica uma preocupação com aquisição de vocabulário dizendo assistir filmes “para ganhar palavras novas”, bem como para praticar “a pronúncia, a fala e as concordâncias temporais e verbais”. Ele considera essas áreas como as mais “importantes”, acrescentando o uso da música e da leitura como instrumentos de aprendizagem.

BEN4 e BEN6 apontam a leitura como instrumento para solucionar problemas com a gramática da língua. BEN6, por exemplo, diz “ler os livros” para verificar “como estão escrito as palavras”, se referindo à ortografia da língua; enquanto BEN4 visa solucionar problemas de “concordâncias temporais e verbais” fazendo leituras, além de recursos áudio visuais. Em

ambos os casos os alunos utilizam estratégias cognitivas de prática natural para tratar problemas estruturais da língua.

Há um amadurecimento demonstrado pela maioria dos alunos com as habilidades comunicativas, pois eles compreendem que falar, escutar, escrever e ler em LE não decorre apenas de um domínio léxico-gramatical, embora alguns aprendentes ainda destaquem a sua relevância, como acabamos de ver. Contudo, observamos que essa questão já é abordada de forma diferente do que no início (ver seção 4.1) e que esses mesmos alunos também valorizam o uso da língua.

Assim, identificamos uma outra configuração – a da “autoavaliação e autorregulação voltadas para a comunicação e interação” – que envolve as categorias de compreensão oral e compreensão escrita, produção e interação oral e produção escrita. Por exemplo, BEN1 afirma que não basta se dedicar apenas ao estudo formal da língua, mas que é necessário se colocar em situações em que seja preciso vivenciá-las conforme as necessidades socioacionais de “conversar e de fazer compras”. BEN1 destaca a “interação entre os falantes” como estratégia social para melhorar a fluência. Outros dois alunos também demonstram ter consciência de que essa é uma estratégia determinante para melhorar sua oralidade: BEN2 pontua que para “falar qualquer língua” é necessário “conversar muito com os falantes da língua”; enquanto GAN2 aproveita essas experiências como oportunidades de realizar “autotestes”, a fim de identificar novas necessidades, visando saná-las.

Nos casos apresentados no parágrafo anterior, observamos uma valorização da aprendizagem informal e da situação de imersão, na qual os alunos utilizam a estratégia social de interação para desenvolver a oralidade. Contudo, GAN2 também a usa como oportunidade de avaliar e monitorar o próprio progresso ao observar suas “dificuldades” a fim de “melhorar nessa parte”, demonstrando claramente uma regulação da comunicação e da aprendizagem.

GAN1 busca regular sua fala quando percebe que disse “alguma coisa que não faz sentido”, realizando “pesquisas para superar ruídos na comunicação que podem ter sido causados pelo uso incorreto de palavras/expressões.

Os recursos audiovisuais apontados acima também são citados como elementos estratégicos para praticar a compreensão oral, BEN6 diz “escutar música em português” e “cantar sem as letras”, mostrando preocupação em potencializar sua capacidade de compreensão oral ao determinar que não usa as letras para compensar eventuais falhas de compreensão. Ao assistir filmes ou escutar áudio, GAN2 busca “entender o assunto principal”, o que nos faz inferir que ele está consciente de que compreender a ideia geral é mais eficaz do que saber cada palavra. Em ambos os casos, eles utilizaram conscientemente

uma estratégia metacognitiva de focar a atenção, uma vez que compreender a ideia geral de materiais audiovisuais constitui um esforço que requer constância e controle volitivo, mobilizando uma série de outras habilidades que podem incluir fazer inferências a partir de imagens, palavras-chave, entonação, conhecimento prévio, entre outros.

Em relação à produção escrita, GAN2 demonstra gerenciar o próprio estudo, afirmando estabelecer uma meta estratégica de administração do tempo – “fazer a escrita, em 30 minutos, treinando o uso do tempo” –, mostrando claramente que ele costuma preparar-se com foco no que é estipulado no exame Celpe-Bras. Enquanto BEN6, busca “reescrever” as próprias produções “para melhorar”, observando as orientações oferecidas pelos professores. Há uma evidente regulação do processo de escrita nos dois casos, embora a necessidade de cada um seja diferente como exemplificado.

De modo geral, observamos uma diversificação de uso das estratégias de aprendizagem pela maioria dos alunos. Eles apresentaram melhorias quanto à identificação de suas necessidades de aprendizagem, conseguindo propor alternativas mais coerentes para o tratamento desses desafios. Notamos que há uma conscientização mais evidente a respeito dos modos de aprender, em especial quanto às estratégias de aprendizagem, que provocaram mudanças em crenças que pareciam, antes, bastante arraigadas, influenciando positivamente a regulação de suas atividades comunicativas e a autonomia desses aprendentes.

Na próxima subseção analisaremos mais detalhadamente como os alunos organizam seus estudos fora da sala de aula, a fim de verificarmos a ocorrência ou não de comportamentos autônomos por meio de um gerenciamento bem informado dos próprios estudos.

#### 4.4.3 Capacidade de planejamento de estudos

As ações pedagógicas desencadeadas nas relações entre aluno(s) e professor na sala de aula são fundamentais, em especial, sendo orientadas por uma prática formativa que visa à regulação das competências de aprendizagem e languageiras dos aprendentes. Ainda que o curso de PLE oferecido na universidade seja diário e possua uma carga horária intensiva, os alunos pré-PEC-G também precisam aprimorar o modo como pensam e planejam seus estudos fora da sala de aula.

Os dados apresentados no quadro logo adiante respondem à pergunta 5 do questionário aberto, isto é: “Como você organiza seu tempo para o estudo de português fora da sala de aula? Exemplifique” (ver apêndice B). As informações apresentadas permitiram

observar os modos de aprendizagem adotados. Classificamos a turma em três grupos: o primeiro grupo pertence àqueles alunos que demonstram ter uma rotina de estudos bem programada e com períodos definidos de dedicação a que chamamos “alunos bem organizados”; o segundo diz respeito aos alunos que afirmam estudar fora da sala de aula, mas não necessariamente obedecendo a uma agenda (“alunos que não apresentam uma organização muito clara”); o último se refere aos alunos que não parecem julgar relevante o fato de ter ou não um planejamento de estudo (“alunos sem organização”).

**Quadro 21** - Organização dos estudos fora da sala de aula

<b>Categorias</b>	<b>Participantes</b>	<b>Modos de organização</b>
Alunos bem organizados	GAN2	- [...] acordo cedo e tento fazer talvez uma leitura ou fazer uma tarefa escrita. - À noite, normalmente assisto aos filmes, faço escritas, pratico a fala com nativos. - [...] tento utilizar quase todo o meu tempo livre para fazer uma atividade em português.
	BEN1	- Cedo de manhã eu passo quase 1h a ouvir rádio, escuto alguns programas. Passo pelo menos 1h a fazer uma leitura (revista, jornal, romance etc..) [...]
	BEN2	- Cada dia eu tento de pegar 2h para estudar (para aprender novas palavras, para melhorar meu ouvido etc...).
	BEN4	- Fora da sala de aula, faço revisão das aulas passadas, faço as tarefas e desenvolvo minhas metas pessoais.
	BEN6	- [...] tem os dias onde eu faço somente a escrita. - Outro dias onde eu treino minha oralidade. - [...] as vezes eu pesquiso sobre os assunto da atualidade para aumentar meu conhecimento.
Alunos que não apresentam uma organização muito clara	GAN1	- [...] não tenho horários marcados para o estudo de português fora da sala de aula. - Mas faço as coisas que eu acho pode me ajuda a melhora [...] - Eu ouço músicas, ler livros, resolvo alguns textos do Celpebras de anos passados, assisto filmes e novelas etc.
	BEN7	Fora da sala discuto com pessoas em português, assisto filme ouço música e faço tarefas de Celpe-bras.
Alunos sem organização	BEN3	Essa pergunta é bem complicada porque não organizo nada.
	BEN5	O que eu tentei de fazer é só conversar as vezes com as pessoas nativo.

Fonte: elaborado pela autora.

GAN2, BEN1, BEN2, BEN4 e BEN6 pertencem ao grupo cujo estudo parece bem estruturado. Observamos uma preocupação desses alunos em organizar seu dia a dia e seguir uma rotina de estudos fora da sala de aula. Esse grupo foca na prática de suas habilidades comunicativas, isto é, em aprimorar a escrita, a leitura, a fala e compreensão auditiva e usam diferentes recursos para alcançar esses objetivos. Os excertos sugerem que eles praticam a

escrita, simulando as atividades encontradas no Celpe-Bras; a leitura é realizada por meio de instrumentos variados tais quais jornais, revistas, livros etc.; a fala é praticada com amigos, isto é, estudantes PEC-G mais experientes ou com nativos que podem ser os tutores providenciados pelo projeto; por último, a compreensão auditiva inclui o uso de recursos como filmes, áudios (Celpe-Bras), programas de rádio e TV.

GAN1 e BEN7 entendem a importância de aperfeiçoar as suas competências linguageiras fora da sala de aula também, entretanto, não parecem ter um plano específico prévio, afirmando realizar as mesmas atividades de prática do primeiro grupo, sem, no entanto, organizar uma agenda específica.

BEN3 e BEN5 demonstraram não ter preocupações com os estudos realizados extra curso, informações essas que estão coerentes com os pontos evidenciados na subseção anterior, uma vez que eles não parecem ter a percepção de que atividades que atuem na esfera metacognitiva poderiam trazer benefícios na aprendizagem de língua portuguesa.

A maioria dos alunos da turma pré-PEC-G 2019 que responderam ao questionário revela algum nível de conscientização referente à importância de planejar e de cumprir uma agenda de estudos fora da sala de aula. O primeiro grupo mostrou um grau de maturidade mais evidente do que o segundo grupo, conseguindo ser mais claros e específicos no que se refere à organização do tempo, à constância e à prática das habilidades comunicativas em harmonia com a escolha dos instrumentos e dos objetivos almejados. Nota-se uma evolução em relação às crenças iniciais dos alunos que chegaram no curso achando que bastava assistir às aulas e fazer os exercícios do livro.

Há um esforço grande dos professores em convencê-los de que isso não é suficiente e que eles precisam desenvolver sua autonomia. Percebe-se uma evidente maior autonomia na organização dos estudos no primeiro grupo, enquanto o segundo grupo, apesar de ter utilizado uma série de instrumentos que subsidiassem o exercício de suas competências linguageiras, parece estudar ainda de modo mais casual.

Na próxima subseção discutiremos a capacidade dos alunos no planejamento de suas ações face às atividades comunicativas, isto é, quais estratégias, métodos ou procedimentos eles utilizam antes, durante ou/e depois de realizar atividades de leitura, escrita, compreensão auditiva e produção oral.

#### 4.4.4 Capacidade de antecipação de ações para realização de tarefa comunicativa

Conforme já citado, no exame Celpe-Bras as habilidades são avaliadas de forma integrada, isto é, ora o aluno realiza leituras para escrever ou discutir a respeito de um determinado tema, ora ele precisa escutar ou assistir recursos audiovisuais acerca de outro assunto para produção oral e escrita. Dessa forma, o aluno é avaliado em todas as habilidades, por isso, não só a prática de todas elas (ler, escutar, falar e escrever) é obviamente relevante, mas também antecipar as ações para uma execução mais bem sucedida dessas atividades comunicativas é uma capacidade desejável e que pode promover uma autorregulação na aprendizagem de língua.

Os dados apresentados respondem à pergunta 6 do questionário aberto: “Ao realizar uma tarefa em língua (por exemplo, escrever um texto, ouvir um rádio, falar sobre um assunto), você consegue identificar passo a passo o que precisa ser feito para completar a tarefa? Caso afirmativo, dê exemplos. Caso negativo, explique os motivos das suas dificuldades” (ver apêndice B).

A maioria dos alunos responderam afirmativamente à pergunta colocada: GAN1, BEN1, BEN4, BEN6 e BEN7 declaram taxativamente conseguir identificar o que é solicitado na tarefa. GAN2 e BEN2 não respondem negativamente, mas modalizam sua resposta: GAN2 se protege atrás de um “eu acho que consigo”, mas detalha bastante as estratégias usadas na hora de realizar a tarefa. BEN2 também não é tão assertivo, dizendo que não consegue “identificar *tudo* o que precisa ser feito”, o que ele explica da seguinte forma: “*as vezes* tenho dificuldades para ouvir bem seja por causa da qualidade do vídeo ou do áudio ou seja porque eu não consigo anotar todas as informações” (grifos nossos). Percebe-se que BEN2 responde se tem sucesso nesse tipo de tarefa em geral, e não se expressa exatamente sobre o que era solicitado, a saber, a antecipação dos passos para levar a tarefa a cabo.

Apenas BEN3 e BEN5 respondem negativamente. BEN3 mostra que descobriu com uma avaliação externa, dada pouco tempo antes, que sua autoavaliação anterior era superestimada: “*Eu achava que sabia*, mas desde a correção da prof. xxx, o trabalho é recomeçar *com mais cuidado*” (grifos nossos). O problema maior, para ele, é trabalhar com mais esmero, não mudar de estratégias. Parece que estamos ouvindo as orientações de um professor mais tradicional recomendando apenas atenção a seus alunos. BEN5, por sua vez, comenta: “Tenho um problema especialmente com ouvir passo a passo o que preciso para completar minha... *é só isso que eu estou tentando de resolver* para escrever um texto melhor no dia do Celpe-Bras” (grifos nossos). O aluno mostra confundir o uso das estratégias que facilitam a realização da tarefa com uma compreensão completa das informações, um ouvir

passo a passo que pode ser interpretado como um ouvir palavra por palavra, justamente a estratégia inadequada que se procura substituir por outras. Ele ainda diminui o seu problema – *é só isso* que ele precisa resolver – como se quisesse se convencer de que o problema não está em suas próprias estratégias.

Entre os alunos que declaram conseguir regular sua atividade de escuta e escrita, observamos que as estratégias comumente mencionadas pelos alunos estão relacionadas à interpretação do comando das tarefas do exame, pois é a partir desse referencial que o aluno antecipa suas ações para a produção oral ou escrita. GAN2, por exemplo, especifica: “Se for uma tarefa escrita, leio o comando várias vezes e sublinho os pontos relevantes para entender melhor a pergunta”. BEN1 explica: “eu pego as palavras chaves ligadas ao pedido da tarefa”; BEN4 declara “Em primeiro lugar, identifico as palavras chaves do assunto que me ajudam a entender a tarefa” e BEN6 comenta: “para saber o que a tarefa está pedindo [...] eu saliento as partes importantes da tarefa”. Fica claro que, para eles, a interpretação do comando da tarefa é uma condição importante para antecipar os temas que serão abordados e, deste modo, destacar “palavras-chave” ou elementos temáticos mais específicos que poderão guiar sua compreensão. De fato, eles precisam das informações trazidas pelos documentos orais que escutam para a produção dos textos.

Na intervenção II, trabalhamos as estratégias de compreensão oral e as praticamos realizando as tarefas de escuta de testes anteriores do exame Celpe-Bras (ver seção 4.3). A estratégia de previsão de conteúdos também cobria a análise do comando, uma vez que por meio da leitura atenta da tarefa, o aluno poderia: a) relacionar a ideia central da tarefa com conhecimentos prévios; b) compreender as informações principais a serem buscadas; c) depreender quais informações específicas devem ser miradas; d) se tornar capazes de desprezar, na escuta, informações que não sejam essenciais. Tanto GAN1 quanto GAN2 afirmam conseguir “ouvir as informações importantes” ou “tirar mais informações importantes possíveis” durante a tarefa de escuta. Conforme GAN2 ressalta, elas são essenciais “para escrever a tarefa”, mostrando claramente o quanto a análise do comando da tarefa é fundamental para a produção escrita.

GAN1, GAN2, BEN1, BEN4, BEN6 e BEN7 foram os alunos que manifestaram em seus discursos um cuidado com o planejamento de suas ações na realização das tarefas, revelando um nível de conscientização mais perceptível, pois além de identificarem as estratégias, a maioria dos alunos explica o contexto em que elas são utilizadas. Notamos que as estratégias indicadas estão em conformidade com as avaliadas por eles como ‘muito importantes’ (ver gráfico 1 na seção 4.3).

Na lista acima de resposta positivas e/ou moduladas, encontramos os alunos que incluímos na categoria dos alunos bem organizados em seus estudos (GAN2, BEN1, BEN 2, BEN4, BEN6), bem como aqueles mais assistemático, mas que procuram gerenciar seu estudo (GAN 1 e BEN7). Não surpreende, então, encontrar entre aqueles que responderam de forma negativa os dois alunos classificados entre aqueles que consideram inútil monitorar seus estudos. Parece que a monitoração dos estudos segue em paralelo com a regulação das estratégias na realização das atividades languageiras.

Observamos que a maioria dos alunos da turma pré-PEC-G 2019 revelou ter um bom senso da eficácia do uso das estratégias e como elas de fato têm os ajudado com as atividades de compreensão oral, especialmente porque elas tendem a ser mais desafiadoras ao serem integradas à produção escrita.

Para nós, houve um progresso evidente na capacidade de autonomia da maioria dos alunos da turma pré-PEC-G 2019 nos quatro aspectos avaliados: a) a avaliação de suas competências languageiras; b) a análise das próprias necessidades de aprendizagem a proposição de soluções bem informadas que as atendessem; c) ao planejamento de estudos fora da sala de aula; e d) a regulação das atividades necessárias para realização de uma tarefa comunicativa.

Apesar das limitações desta pesquisa, os dados nos mostram que um trabalho pedagógico que vise promover e articular as atividades de aprendizagem e as languageiras podem trazer muitos benefícios ao desenvolvimento da autonomia em aprendizagem de PLE em turmas pré-PEC-G.

## CONCLUSÃO

Nosso estudo tinha como objetivo principal contribuir para a articulação didático-pedagógica entre os pressupostos da avaliação formativa e os do aconselhamento em aprendizagem de línguas, em vista da autonomização de aprendentes de Português Língua Estrangeira. Consideramos que, embora o tempo investido na pesquisa-ação tenha sido relativamente limitado, os resultados obtidos nos permitiram afirmar que esse objetivo foi efetivamente alcançado como exporemos nessas páginas, ao retomar os objetivos específicos decorrentes do objetivo principal.

Um desses objetivos era de “identificar, nos pressupostos do aconselhamento em aprendizagem de línguas, aqueles que se coadunam teoricamente com os da (auto)(r)regulação da aprendizagem em sala de aula”. Esse propósito nos levou inicialmente a estudar as concepções teóricas-chave da avaliação formativa e do aconselhamento. Esse estudo foi fundamental para compreender mais claramente suas diferenças que sintetizamos do seguinte modo: a primeira – a avaliação formativa em língua – ocorre na situação didática em si e as ações que ela motiva são orquestradas pelo professor em função das necessidades didáticas postas pelo programa de ensino e das dificuldades dos aprendentes em alcançar os objetivos de aprendizagem identificados por ele em sala de aula. O segundo – o aconselhamento languageiro – acontece habitualmente fora da sala de aula e as ações que ele exige são conduzidas pelo conselheiro com base nas demandas do próprio aconselhado.

Apesar de suas particularidades, observamos que as duas áreas compartilham do mesmo objetivo: a regulação da aprendizagem de LE. Todavia, o foco de atuação das áreas incide, conforme já demonstrado na seção 2.3, em planos diferentes: o da avaliação formativa visa promover a regulação da aprendizagem no tocante aos processos languageiros (ainda que com reflexos desejáveis nas atividades de aprendizagem em si) e o do aconselhamento busca desencadear regulações no âmbito dos processos de aprendizagem, isto é, nas capacidades de “aprender a aprender LE” (ainda que com reflexos desejáveis nas capacidades languageiras em si).

Do mesmo modo que o processo de aprendizagem de uma língua não se esgota nos tempos e nos espaços de ensino (a sala de aula presencial ou virtual), mas se estende em tempos e espaços próprios, construídos propositadamente pelos aprendentes, dentro e fora da sala de aula, assim também os dispositivos que pretendem favorecer a aprendizagem articulam-se diretamente ou não com atividades de sala de aula: o aconselhamento languageiro elaborado muito mais para acontecer a certa distância dessas atividades e a avaliação formativa pensada para acompanhar essas atividades enquanto ocorrem em sala de aula.

Ao identificar mais claramente os traços que as unem e os que as diferenciam, percebemos que seu grande ponto de interseção é a atividade do aprendente: fica claro que ambos os dispositivos visam uma transformação da atividade do aprendente rumo à autonomia e ao sucesso na sua empreitada de aprendizagem da língua.

Assim, buscamos nesses dois campos de pesquisa – ambos incontornáveis, atualmente, no campo da Didática das Línguas e na reflexão sobre como se ter sucesso na aprendizagem de uma língua – os insumos teóricos que nortearam a elaboração das intervenções didáticas, uma vez que nosso segundo objetivo específico era: “Elaborar uma proposta de intervenção didático-pedagógica condizente com os pressupostos teóricos evidenciados suscetível de contribuir com os processos de regulação na aprendizagem de PLE”. Isto implicava conhecer bem nosso público: os alunos da turma pré-PEC-G de 2019.

Já tínhamos a experiência do quanto os alunos de turmas pré-PEC-G podem resistir a um trabalho com características metacognitivas a respeito de suas atividades de aprendizagem e de suas atividades languageiras. Tínhamos a convicção de que eles não conhecem outro meio de aprender, pois suas crenças estão arraigadas em experiências tradicionais que naturalmente influenciam o modo como pretendem se comportar na apropriação do PLE. No entanto, essas crenças não condizem com as demandas que eles precisam enfrentar como estudantes que se preparam para um exame de certificação de natureza sociointeracional e nem como futuros estudantes de uma graduação em uma IES brasileira que terão que continuar a desenvolver seu domínio da língua em atividades acadêmicas diversas.

Depois de tecer relações de confiança com os alunos da turma e traçar o perfil de autonomia que eles apresentavam inicialmente, desenvolvemos uma pesquisa-ação, por meio da qual procuramos elaborar intervenções que colocassem a atividade de aprendentes da língua no centro do processo, nos dois planos conjugados das atividades de aprendizagem (estudo) e das atividades languageiras (comunicação/interação).

As intervenções que elaboramos tinham as seguintes características: permitirem o desenvolvimento das capacidades de linguagem (na escrita e oralidade, em compreensão e produção) dos nossos alunos, sem deixar de lado o desenvolvimento de suas capacidades reflexivas a respeito do modo como realizam essas atividades, dentro e fora da sala de aula. Foram implantadas três unidades de intervenção, ao longo de 20h passadas em sala de aula com a referida turma, nem sempre com todos os seus alunos presentes.

Nossa intenção, que era que essas intervenções contemplassem os dois planos, foi satisfatoriamente realizada na medida em que conseguimos trazer para a sala de aula práticas de aconselhamento que foram trabalhadas em conjunto com os processos de linguagem

comuns à avaliação formativa. Mas, principalmente, conseguimos fazer isto tendo em vista as especificidades da turma pré-PEC-G/PLE 2019 que era particularmente refratária a tudo aquilo que fugisse às características do estudo de língua tradicional que eles conheciam. Tivemos sucesso em suscitar atividades de linguagem em sala: os alunos presentes participaram ativamente, tomando a palavra, realizando as atividades escritas (preenchimento de fichas, por exemplo), as atividades de compreensão oral e escrita. Não houve resistência ao fato de parte das intervenções terem algumas características “meta”, pois os temas tratados (estratégias de escuta, trabalho infantil...) os interessaram visivelmente.

Finalmente, nosso terceiro objetivo específico era de “aferir se as práticas de aconselhamento integradas às ações pedagógicas favorecem ou não processos (auto)(r)regulatórios da aprendizagem em uma turma de PLE”. Ao constituirmos nossos dados para analisar o resultado dessas intervenções, descobrimos que: a) tínhamos muito mais dados significativos do que pensávamos, à primeira vista; b) que o curto período dedicado à pesquisa-ação não tinha nos impedido de obter resultados interessantes para serem analisados.

Percebemos claramente, que apesar da carga horária das intervenções não ter sido muito elevada, os benefícios dessas aulas para o desenvolvimento de processos de regulação e autorregulação na aprendizagem de PLE foram significativos em duas dimensões diferentes, porém complementares: por um lado, foram discutidas temáticas relacionadas à aprendizagem, como as estratégias de compreensão oral, tornando os alunos mais sensíveis a diferentes aspectos da atividade de linguagem; por outro os alunos foram levados a experimentar essas estratégias nas atividades comunicativas e interações promovidas e isso levou a perceber que eles podiam experimentá-las e adotá-las em suas atividades pessoais de estudo da língua. Vimos que isto teve impacto na maioria dos alunos da turma, revertendo em muitos deles o perfil inicial de pouca autonomia e de crenças pouco favoráveis ao desenvolvimento dessa autonomia.

Observamos o quanto aqueles alunos que adquiriram mais consciência de seus processos de aprendizagem, ao aprender a analisar, avaliar e regular suas atividades de aprendizagem, passaram a manifestar a emergência de comportamentos autônomos na aprendizagem de PLE, em termos de seu gerenciamento bem como a operacionalização bem informada de suas produções languageiras.

Como já mencionado, a carga horária dedicada às intervenções não foi suficiente para desenvolver um trabalho mais sistemático que permitisse averiguar os efeitos da pesquisa a longo prazo, o que nos limitou trabalhar com estratégias, de modo geral. Idealmente, era necessário que os alunos desenvolvessem um plano de metas, experimentassem outros

métodos de estudo que beneficiassem suas atividades comunicativas como aquisição de vocabulário, leitura, dentre outros e que houvesse um acompanhamento ao longo dos oito meses de curso, o que permitiria uma avaliação constante e ajustes nas trajetórias de aprendizagem particulares a cada um dos alunos da turma pré-PEC-G.

Diferentemente do que ocorre com os alunos de graduação das licenciaturas em línguas da UFPA, que podem ser acompanhados pelo serviço em aconselhamento em até quatro anos, os alunos de turmas pré-PEC-G da UFPA têm apenas oito meses, o que pode dificultar a “implantação” do serviço nos moldes que conhecemos para este público especificamente.

Desse modo, os próximos estudos podem nos ajudar a viabilizar um modelo de aconselhamento adaptado para a sala de aula, atendendo as particularidades, já explicadas ao longo desta pesquisa, de um público em programa de estudo intensivo, em imersão, como o das turmas pré-PEC-G/PLE. Outros estudos podem ser empreendidos junto a públicos como o das licenciaturas em línguas estrangeiras da nossa universidade. Tais estudos mais sistemáticos e extensivos poderão permitir aprofundar a articulação aqui iniciada entre os pressupostos de ambas as áreas que favoreçam as inter-relações entre os processos de “aprender” e “comunicar” na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Para encerrar essa reflexão a que experiências didáticas diversas nos levaram, podemos responder à pergunta de base que motivou a empreender este estudo: essas duas áreas, afinal, estão em situação de concorrência ou de complementaridade? Intuitivamente, a resposta de qualquer pessoa que tenha um mínimo de aproximação entre ambos os dispositivos – avaliação formativa e aconselhamento linguageiro – pode ser positiva. Ao cabo desse estudo, parece-nos que a resposta favorável já se assenta em dados mais convincentes, metodologicamente seguidos.

## REFERÊNCIAS

- ALLAL, L. Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In: ALLAL, L.; MOTTIER LOPEZ, L.(org.). **Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation**. Bruxelles: De Bœck, 2007. p.7-23.
- ALLAL, L. Stratégies d'évaluation formative: conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application. In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P.(org.). **L'évaluation formative dans un enseignement différencié**. Berne: Peter Lang, 1989. p. 153-183.
- ALLAL, L., BAIN, D., PERRENOUD, P. **Évaluation formative et didactique du Français**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.(1993)
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
- AOKI, N. Can-Do Statements for Advisors. In: LUDWIG, C; MYNARD, J. (ed.). **Autonomy in Language Learning**: advising in action. Hong Kong: Candlin & Mynard ePublishing, 2012. Cap. 10. p. 154-163.
- BASTOS, A. T. Avaliação Formativa e Culturas Educativas no ensino-aprendizagem do português língua estrangeira, no prelo, 2021.
- BASTOS, A. T.; CUNHA. J. C. C. O impacto das culturas educativas dos alunos em turmas plurilíngues e pluriculturais de português para estrangeiros. **Cadernos do II**, Porto Alegre, n. 57, p. 47-64, 2016.
- BENSON, P. **Teaching and researching autonomy in language learning**. Harlow, England: Pearson, 2001.
- BERTONI, A. R. As imagens contam a história da pérola verde, município de Riccione – Diário de bordo, 2004.
- BONNIOL, J. J.; VIAL, M. **Modelos de avaliação**: Textos fundamentais. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BORGES, E. F. do V.; MAGNO e SILVA, W. The emergence of the additional language teacher/adviser under the complexity paradigm. **DELTA**, São Paulo, v. 35, n. 3, 2019.
- BRASIL, Decreto nº 55.613/1965, de 20 de janeiro de 1965. Torna obrigatório o registro de estudantes estrangeiros beneficiários de Convênios Culturais (estudantes-convênios) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1950-1969/d55613.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/d55613.htm)>.
- BRASIL. INEP. Documento base do exame Celpe-Bras. 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Documentobase+do+exame+Celpe-Bras/951405f3-7d32-4ba8-b788-cea08e796818?version=1.1>>. Acesso em: 13 jul. 2020.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PEC-G., 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g>. Acesso em: 10 de Jul. de 2020.
- BRITISH ASSOCIATION FOR COUNSELLING. Counselling – definition of terms in use with expansion and rationale, 1986. Disponível em: <<https://www.ccpa-accp.ca/wp-content/uploads/2015/05/NOE.What-is-Counselling-A-Search-for-a-Definition.pdf>> Acesso em: 23 de mai. 2020.
- BURNS, A. Action Research. In: PALTRIDGE, B.; PHAKITI, A. (Eds.). **Research Methods in Applied Linguistics**: a practical resource. London: Bloomsbury, 2015. p. 187-204.

- BURNS, A. **Doing action research in English language teaching: a guide for practitioners.** New York; London: Routledge, 2010.
- CARSON, L. MYNARD, J. **Advising in language learning: dialogue, tools and context.** Harlow: Pearson, 2012.
- CARSON, Luke. Why classroom-based advising? In: MYNARD, J.; CARSON, L.(org.). **Language Advising: dialogue, tools and context.** Harlow: Pearson, 2012. p. 247-262.
- CUNHA, M. C. Quando a autorregulação não ocorre na aprendizagem da língua estrangeira. **Intercâmbio**, v. XXIX, p.128-147, 2014. São Paulo: LAEL/PUCSP.
- CUNHA, M. C. Évaluation formative des apprentissages et formation des enseignants de Français Langue Étrangère. Comunicação apresentada no XVIIIº Congresso Brasileiro de Professores de Francês. Curitiba, 18 a 21 de outubro de 2011 (Trabalho não publicado - Comunicação pessoal).
- CUNHA, M. C. Nem só de conceitos vivem as transformações: equívocos em torno da avaliação formativa no ensino/aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, n. 6, v. 2, 2006, p. 59-77.
- CUNHA, M. C. Uma abordagem interacional para o ensino-aprendizagem do português: condições e características. In: CUNHA, J. C.; CUNHA, M. (Org.). **Pragmática linguística e ensino-aprendizagem do português: reflexão e ação.** Belém: UFPA, 2000. p. 23-54.
- CUNHA, M. C. Avaliação Formativa: Estratégia Didática para o Ensino/Aprendizagem da Língua Materna. **Moara**, Belém, v. 9, p. 105-133, 1998.
- CUNHA, M. C.; MIRANDA, K. de O. Autorregulação na aprendizagem de uma língua estrangeira: estudos bem sucedidos na licenciatura em letras/francês. **DLCV - Língua, Linguística & Literatura**, [S.L.], v. 13, n. 2, p. 15-34, 31 jul. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22478/ufpb.2237-0900.2017v13n2.35124>
- CUNHA, M. C. MAGNO e SILVA, W. O Desafio de Aprender a Aprender na Formação de Professores de Línguas Estrangeiras. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 1, n. 17, p. 44-73, 2014.
- CYR, P. **Les stratégies d'apprentissage.** Paris: Clé Internacional, 1998.
- DEPRESBITERIS, L. **Avaliação educacional em três atos.** 3. ed. São Paulo: Senac, 2004.
- FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas.** São Paulo: Unesp, 2009.
- FERNANDES, D. Avaliação alternativa: perspectivas teóricas e práticas de apoio. In *Futuro Congressos e Eventos* (Ed.). Livro do 3.º Congresso Internacional sobre avaliação na educação, p. 79-92. Curitiba: Futuro Eventos, 2005.
- GARDNER, D.; MILLER, L. **Managing Self-Access Language Learning.** Hong Kong: City University of Hong Kong Press, 2014.
- GOMBERT, J. E. Activités de lecture et activités associées. In: FAYOL, M. et al. **Psychologie cognitive de la lecture.** Paris: PUF, 1992. p. 107-140.
- GUSKEY, R. T. *Formative Classroom Assessment and Benjamin S. Bloom: Theory, Research, and Implications.* Annual Meeting of Educational Research Association, Montreal, p.1-13, 2005.

- HADJI, C. **Ajudar os alunos a fazer a autorregulação da sua aprendizagem: Por quê? Como?** Trad. Laura S. Pereira. Pinhais, PR: Melo, 2011.
- HADJI, C. **Avaliação desmistificada.** Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HADWIN, A. F.; JÄRVELÄ, S.; MILLER, M. Self-Regulated, Co-Regulated, and Socially Shared Regulation of Learning. In: ZIMMERMAN, B. J.; S., D. H. **Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance.** London: Routledge, 2011. p. 65-83.
- HOLEC, H. **Autonomy and foreign language learning.** Oxford: Pergamon Press, 1981.
- INEP. **Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros.** Guia do participante: tarefas comentadas que compõem a edição de abril de 2013 do exame. Brasília: INEP, 2013.
- KELLY, Rena. Language counselling for learner autonomy: the skilled helper in self-access language learning. In: PEMBERTON, R.; LI, E. S. L.; OR, W. W. F.; P, H. D.. **Taking Control: autonomy in language learning.** Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996. p. 93-113
- LAVEAULT, D. Autorégulation et évaluation-soutien d'apprentissage. In: MOTTIER-L, L.; F, G. **Modélisations de l'évaluation en éducation.** Bruxelles: De Boeck Supérieur, 2012. p. 115-130.
- LAVEAULT, D. De la régulation au réglage: étude des dispositifs d'évaluation favorisant l'autorégulation des apprentissages. In: ALLAL, L.; MOTTIER-LOPEZ, L. (org.). **Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation.** Bruxelles: De Boeck, 2007. p. 207 -234
- LITTLE, D. **Learner Autonomy: Definitions, issues and problems.** Dublin: Authentik, 1991.
- MAGNO e SILVA, W. Conselheiros languageiros como potenciais perturbadores de suas próprias trajetórias no sistema de aprendizagem. In: MAGNO e SILVA W.; BORGES, E. F. do V. (org.). **Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais.** Curitiba: CRV 2016. p. 199-220.
- MAGNO e SILVA, W. et al. Aconselhamento languageiro no processo de aprendizagem de inglês. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 52, n. 1, p. 53-72, 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132013000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132013000100004&lng=en&nrm=iso)>. accesson 25 Aug. 2020.
- MAGNO e SILVA, W. (Org.). Autonomia, Motivação e Aconselhamento Languageiro na sala de aula de Línguas Estrangeiras. In: MENDES, E.; CUNHA, J. C. (Org.). **Práticas em sala de aula de línguas: diálogos necessários entre teoria(s) e ações situadas.** São Paulo: Pontes, 2012. p. 201-220
- MAGNO e SILVA, W.; PAIVA, V. L. M. de O. Papéis do professor e do aluno. In: CUNHA, A. G. da; MICCOLI, L. **Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica.** São Paulo: Parábola, 2016. p. 50-68.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- MARTINEZ, Pierre. **Didática de línguas estrangeiras.** Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2009.
- MARTINS, A. C. S.; BRAGA, J. de C. F. Caos, complexidade e Linguística Aplicada: diálogos transdisciplinares. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [S.L.], v. 7, n. 2, p. 215-235, 26 nov. 2007.< <http://dx.doi.org/10.1590/s1984-63982007000200010>>.

- MATOS, M. C. V. S. e; MORHY, S. S. Estados atratores em trajetórias de aconselhamento linguageiro na aprendizagem de línguas estrangeiras. In: MAGNO e SILVA, W.; BORGES, E. F. do V. (org.). **Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais**. Curitiba: CRV, 2016. p. 179-197.
- MOTTIER LOPEZ, L. **La régulation des apprentissages en classe**. Bruxelles: De Boeck, 2012.
- MOZZON-MCPHERSON, M. Supporting independent learning environments: An analysis of structures and roles of language learning advisers. **System**, v. 35 (1), 2007, p. 66-92.
- O'MALLEY, J.M.; CHAMOT, A. U. **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- PAIVA, V. L. M. de O. **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens** - entre duas lógicas. Tradução Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- REINDERS, H. The What, Why, and How of Language Advising. **Mextesol Journal**. Mexico D.F, p. 13-22. jul. 2008.
- REINDERS, H. Towards a classroom pedagogy for learner Autonomy: a framework of independent language learning skills. **Australian Journal of Teacher Education**: v. 35, n. 5, p. 40-55, 2010. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ910398.pdf>>.
- RILEY, P. The guru and the conjurer: aspects of counseling for self-access. In: B: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X06001199?via%3Dihub>>.
- BENSON, P.; VOLLER, P. **Autonomy & Independence in Language Learning**. London: Longman, 1997. p. 114-131.
- SCHARLE, Á.; SZABÓ, A. **Learner Autonomy: a guide to developing learner responsibility**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- SIMÃO, A. M. de V.; FRISON, L. M. B. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação**: Pelotas, v. 1, n. 45, p.1-19, 2013.
- SOUZA e SILVA, F. **Processos de Regulação em Práticas de Ensino para futuros professores de Francês**. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras-Francês, PPGL, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.
- STICKLER, U. Using counseling skills for advising. In: MOZZON-McPHERSON, M.; VISMANS, R. (Eds.). **Beyond language teaching towards language advising**. London: CILT, 2001. p. 40-52.
- TASSINARI, M. G. Evaluating learner autonomy: A dynamic model with descriptors. **Studies in Self-Access Learning Journal**, v.3, n.1, p. 24-40, 2012.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. Ed. São Paulo: Cortez. 1992.
- VIAL, M. Conception de la régulation et apprentissage. **Recueil des cahiers de l'année 1997**, n.9, p. 66-100, 1997.
- VOLET, S.; VAURAS, M.; SALONEN, P. Self- and Social Regulation in Learning Contexts: An Integrative Perspective. **Educational Psychologist**, [s.l.], v. 44, n. 4, p.215-226, 2009. UK Limited. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/00461520903213584213584>.

ZALBAZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed. 2004

ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: M. Boekaerts, P. Pintrich e M. Zeidner (Eds.), **Handbook of Self-Regulation**. New York: Academic Press, 2000, p. 13-39.

## ANEXOS

ANEXO A – TEXTO “ESTRATÉGIAS DE A a Z”<sup>46</sup>

**Anule** a dependência do seu dicionário.

**Beneficie-se** das oportunidades de usar a língua estrangeira para comunicação normal tanto dentro como fora da sala de aula

**Compense** sua falta de habilidade linguística em LE usando ocasionalmente sua língua materna, pedindo ajuda em LE (solicitando repetição, esclarecimento, redução da velocidade, exemplificação etc.), usando gestos e mímicas, descrevendo o conceito para o qual você não sabe a palavra, usando marcadores de hesitação quando você precisar ganhar tempo para pensar.

**Desdenhe** do medo de errar,

**Esqueça** de sua idade ou aptidão quando for aprender uma língua estrangeira.

**Faça** avaliação periódica de seu próprio progresso.

**Garanta** a possibilidade de fazer inferências quando estiver em dúvida sobre uma palavra.

**Hipóteses:** antes de ler uma regra de gramática, tente formulá-la a partir da análise de exemplos.

**Insista** em dizer quando você não entender.

**Jure** que será persistente.

**Kilos** de criatividade devem ser utilizados para memorizar usando imagens, rimas, versinhos, sons e outros recursos.

**Limite** suas expectativas em um nível razoável e atingível. Seja paciente.

**Mantenha** um diário de aprendizagem da LE.

**Negocie** com o professor sobre o momento em que você quer que ele corrija os seus erros.

**Opere** uma abertura em sua mente e desenvolva uma atitude positiva com relação à LE, seus falantes e suas culturas.

**Prepare** elogios para você mesmo por escrito.

**Queira** acabar com as desculpas. Se você não está melhorando, pergunte se você está usando as estratégias de um bom aprendente de línguas.

**Relaxe** antes de ir à aula e fazer suas lições.

**Sempre** que puder, estude com alguém.

**Tente** não traduzir mentalmente tudo o que for dizer. Ao invés disso, tente falar espontaneamente.

**Use** a lista de A a Z, consultando-a periodicamente.

**Vocabulário:** registre vocabulário novo e regras de gramática em um caderno; faça-o sistematicamente.

**Wow!** vibre com o seu sucesso e comemore.

**eXamine** suas próprias estratégias de aprendizagem, seus problemas, sucessos e preferências e fale sobre tudo isso com os seus colegas.

**Yes!** revise sistematicamente o conteúdo de ontem e de antes de ontem.

**Zzzz!** Acorde! Não durma no ponto. Faça todas as atividades em sala de aula.

---

<sup>46</sup> Adaptado de “How to be a better language learner” de J. Rubin e L. Thompson (1982), traduzido por Walkyria Magno e Silva. Versão junho de 2006.

## ANEXO B – TEXTOS COM TEMÁTICA ACERCA DO TRABALHO INFANTIL

## TEXTO 1

**Qual é a realidade do trabalho infantil defendido por Bolsonaro?****Presidente defendeu que trabalho nunca o prejudicou, mas fala reforça senso comum e mina avanços na educação infantil**

O presidente Jair Bolsonaro afirmou, em uma *live* da noite desta quinta-feira 4, que apenas não atua pela liberação do trabalho infantil porque seria “massacrado”. A série de declarações favoráveis a uma condição que ceifa a infância de mais de 2 milhões de crianças brasileiras, segundo levantamento da Fundação Abrinq, não parou por aí.

Bolsonaro afirmou que ele mesmo ‘quebrou milho’ na plantação aos 9 anos, que ‘não foi prejudicado em nada’ e que ‘trabalho escravo, não sei o quê, trabalho infantil’ seriam reclamações esvaziadas, conforme é possível conferir no trecho abaixo. O cenário real no Brasil, no entanto, mostra o contrário.

De acordo com o Observatório da Criança e do Adolescente, da Fundação Abrinq, quase 6,4% das crianças brasileiras entre 5 e 17 anos de idade trabalhavam em 2016. O cenário piora com os dados do IBGE daquele ano, que apontam que, entre as crianças e jovens de 5 a 17 anos que trabalham, cerca de 21% estavam fora da escola.

Além da evasão escolar, as crianças também sofrem com acidentes de trabalho. Cerca de 620 crianças e adolescentes foram vítimas deles em 2016, e, entre 2012 e 2016, 130 morreram por conta de complicações dos incidentes.

Mesmo assim, é possível identificar uma verdade implícita no vídeo: o cenário descrito pelo presidente é extremamente comum. O Censo Agropecuário de 2017 mostra que quase 588 mil crianças trabalhavam no campo, sendo que 90% delas possuíam vínculo familiar com o empregador – ou seja, atuavam juntamente aos pais ou parentes em atividades rurais. A identificação, no entanto, não pode servir para justificar um problema e “olhar para o passado”, mas sim “olhar para o futuro e lutar para que essa realidade seja superada”, segundo opina Antônio Lima, procurador do Ministério Público do Trabalho.

“Na fala dele, há leituras de visão do senso comum – da qual a gente discorda, mas compreende que possa existir. Mas não pelo presidente da República. A mensagem para o pai agricultor deveria ser: invista na educação dos seus filhos”, diz Lima, que também é mobilizador nacional de comitês pela prevenção e erradicação do trabalho infantil.

Fonte: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/qual-e-a-realidade-do-trabalho-infantil-defendido-por-bolsonaro/>

**Uma visão rasa**

O procurador analisa ainda as inconsistências presentes na visão rasa do assunto. “O trabalho infantil é justamente a porta de entrada para a violência. Se você olhar o perfil socioeconômico dos adolescentes que cumprem medidas preventivas, 90% delas vêm do trabalho infantil.”

Com as falas, Bolsonaro também negou o que jurou proteger. A Constituição Federal proíbe, no artigo 7º, o trabalho noturno, perigoso ou insalubre aos menores de 18 anos, e qualquer trabalho aos menores de 16 anos, salvo na condição de aprendiz, a partir dos 14 anos. “Há uma obrigação legal em cumprir a Constituição. Ao fazer uma fala contra ela, ele diz para as pessoas não cumprirem a lei”, afirma o procurador.

“Ele falou da realidade dele, que também foi a minha realidade. Mas, sendo presidente, é muito ruim. A criança tem direitos humanos que devem ser assegurados como prioridade absoluta. Segundo o ECA [Estatuto da Criança e do Adolescente], ele deve ser punido”, analisa Antônio.

Em nota a *Carta Capital*, o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos informou que “não consta no âmbito desta pasta qualquer proposta legislativa no sentido de alterar os dispositivos do Estatuto da Criança e do Adolescente que tratam da proibição do trabalho infantil”.

O Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI), articulador da Rede Nacional de Combate ao Trabalho Infantil, manifestou em nota o “veemente repúdio” à declaração de Bolsonaro, afirmando que o presidente desrespeita a Constituição e tratados internacionais ratificados pelo Brasil.

“O Fórum Nacional denuncia essa grave violação dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes e convoca a sociedade e as famílias brasileiras para defender e garantir a todas as meninas e meninos no país o direito de brincar, de estudar, de se desenvolver plenamente, de crescer em ambientes protegidos e acolhedores e assim contribuir, como cidadãs e cidadãos adultos, para o desenvolvimento econômico e social sustentável do Brasil”, diz a FNPETI.

## TEXTO 2

### TRABALHO INFANTIL

O trabalho infantil pode ser uma prática mais comum do que se imagina!

**Trabalho infantil** é quando uma criança começa a trabalhar com menos de 16 anos de idade. Essa prática é proibida no Brasil e pode provocar a prisão dos pais ou dos responsáveis, assim como da pessoa que realizou a contratação da criança.

No Brasil, mais de 3 milhões de crianças e adolescentes trabalham, sendo que mais de 1 milhão e 600 mil deles possuem menos de 16 anos, segundo o Censo do IBGE de 2010. Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), em toda a América Latina, uma a cada dez crianças e adolescentes está na condição de trabalho infantil. Mas por que uma criança não pode trabalhar?

Muito simples, porque esse é o período de crescimento e aprendizagem, em que a criança precisa se dedicar aos estudos e aproveitar a sua infância, para aumentar a sua capacidade de raciocínio. Se a criança usa o seu tempo para trabalhar, pode ficar sem estudar e brincar ou ter o seu rendimento comprometido.

A maior parte do trabalho infantil está concentrada no Nordeste e atinge, principalmente, as crianças negras. Entretanto, não é preciso ir muito longe para encontrar essa situação, existem muitas crianças trabalhando nas cidades, vendendo doces em semáforos, realizando tarefas domésticas em troca de moradia e muitos outros casos.

Boa parte do trabalho infantil é causada pela falta de condições financeiras das famílias para se sustentarem. Isso pode ser evitado através da melhoria das condições de vida dessas pessoas, por meio de medidas como o aumento de salários, aumento do número de empregos, realização de programas assistenciais, entre outros.

Outro caso comum de ocorrência do trabalho infantil é dentro de casa. Muitas crianças acabam tendo que realizar uma carga muito grande de afazeres domésticos, o que pode se configurar, também, como infração penal. Caso a criança apenas ajude os pais a organizar a própria casa, como tarefa educativa, não se configura como trabalho infantil e, portanto, não é crime.

Fonte: <https://escolakids.uol.com.br/geografia/trabalho-infantil.htm>

## TEXTO 3

**Vida e Psicologia****Orientações para uma vida dinâmica, saudável e feliz**

22 DE JANEIRO DE 2013 POR ELAINE CRISTINA AGUIAR FERNANDES

**O trabalho dignifica o homem!!!**

Como dizia Benjamin Franklin (1706 – 1790), “*o trabalho dignifica o homem*”. Essa frase, tão intensa e marcante, evidencia o quão relevante é o fato de trabalharmos e o quanto esse é importante não somente para nós, sujeitos, mas para a sociedade.

Em uma sociedade altamente capitalista, é possível dizer que o trabalho é o principal fator de produção de riqueza. No entanto, a importância do trabalho vai muito além do dinheiro que é recebido por este. Com o trabalho, o ser humano toma consciência de si e de seu valor. Nós construímos e transformamos nossa realidade, além de nos estabelecermos como sujeitos e, assim, nós transcendemos! Se o trabalho é o esforço físico ou mental com vistas a um determinado fim, por assim dizer, o trabalho não apenas dignifica o homem, mas também “dá sentido” à humanidade dele!

O trabalho é, certamente, um dos elementos mais gratificantes da vida, na medida em que produzimos algo que nos realiza como pessoas. É interessante pensar que todas as pessoas têm algum tipo de talento, talento este que podemos colocar a favor da execução de um trabalho. Cabe a cada pessoa descobrir e explorar ao máximo o seu potencial.

Muitos não encontram no trabalho motivação, para tirar dele o máximo de realização e gratificação. Outros até detestam. Mas o que ocorre com essas pessoas, é que elas ainda não se encontraram na vida. Não descobriram realmente a sua profissão e o que realmente gostam de fazer.

Quando há um equilíbrio entre desejo, habilidades e conhecimento, o trabalho se transforma em algo extraordinário. Quando há satisfação nos que fazemos, nos entregamos com paixão, e isso é incrível. Tendo paixão, a vitória profissional é algo totalmente natural.

Pensando nessa perspectiva, trabalhar, mesmo que seja muito, não faz nenhum mal. Pelo contrário. Trabalhar é uma atividade que, quando há envolvimento, nos traz satisfação, prazer, paz e equilíbrio psíquico, o que faz com que, conseqüentemente, tenhamos melhores condições físicas, além de uma vida fértil e saudável.

Quando produzimos, todo o nosso organismo funciona em harmonia, não existindo espaço para doenças ou mesmo uma desorganização orgânica. Trabalhar e se sentir bem com isso nos torna felizes, contemplados, com maior qualidade de vida e longevidade. Em contrapartida, um trabalho estressante, que não gostamos e que executamos exclusivamente pelo salário, pode nos causar doenças orgânicas, psicológicas, além de uma tristeza profunda, que pode até mesmo encurtar a nossa vida.

Temos que viver com satisfação, pois assim garantiremos nossa saúde! Nossas emoções atuam intensivamente em nosso organismo. Se você trabalha satisfeito, emocionalmente trabalha a seu favor.

Fonte: <https://vidaepsicologia.wordpress.com/2013/01/22/o-trabalho-dignifica-o-homem/>

## TEXTO 4

### **Tarefas domésticas: por que e como as crianças podem ajudar em casa**

É muito comum que adultos no geral, inclusive mães e pais, subestimem a capacidade das crianças. Muitas vezes achamos que os filhos não conseguiriam fazer algo sozinhos, por isso fazemos por eles. No entanto, os pequenos são capazes de muito mais do que pensamos, principalmente se forem estimulados desde cedo. Por isso, aqui vamos falar sobre **tarefas domésticas** que os filhos podem fazer e como podem ajudar em casa de acordo com a sua idade.

#### **Por que é importante ajudar em casa desde cedo?**

Existe um debate importante sobre se as crianças devem ajudar nas tarefas domésticas ou não. Enquanto algumas pessoas acreditam que responsabilidades são importantes e que podem ensinar muito, outras defendem que as crianças precisam ter tempo e liberdade para aproveitar a infância se divertindo.

É claro que brincar é muito importante para o desenvolvimento dos pequenos, assim como ir para a escola e descansar. Eles precisam ter tempo de fazer tudo isso sem serem sobrecarregados. Aos poucos, porém, de acordo com a idade de cada criança, incluir tarefas em sua rotina é essencial para ajudá-la desenvolver responsabilidade e várias outras habilidades.

Veja abaixo alguns benefícios que ajudar nas tarefas domésticas traz para as crianças:

#### 1. Habilidades para a vida

Envolver as crianças em tarefas domésticas é uma forma de ajudá-las a desenvolver um conjunto de habilidades que serão úteis para o resto da sua vida. Afinal, independentemente de a criança ser menino ou menina, ou da sua futura profissão, todos nós precisamos saber como cuidar do lugar onde vivemos.

Noções de limpeza, de como cozinhar, de organização, até de compras e de planejamento financeiro. Ter experiência nessas questões vai ajudar a criança a aproveitar melhor o tempo e também seu dinheiro quando crescer. Como isso raramente é ensinado nas escolas, é em casa que ela precisa começar a colocar essas habilidades em prática.

#### 2. Responsabilidade e valorização do trabalho

Dar para a criança uma tarefa específico ou uma área da casa para cuidar ajuda a aprender como ser responsável com o que é dele e também o que é dos outros.

Coisas que se relacionam diretamente com a criança são um bom começo, assim ela mesma sentirá os benefícios de manter as coisas organizadas.

Da mesma forma, se não cumprir a tarefa, a criança verá as consequências – por exemplo, o quarto continuará bagunçado e não terá lugar para brincar. Essa noção de que é preciso se esforçar e que as coisas não acontecem em um passe de mágica é importante para o pequeno aprender a reconhecer o que a mãe, o pai e outras pessoas fazem por ele.

#### 3. Trabalho em equipe

Fazer parte de uma família significa que a criança é integrante de uma equipe, e aprender a trabalhar em grupo é essencial para ela desenvolver boas relações e até ser bem sucedida profissionalmente.

Trabalhar em grupo envolve ouvir os outros, depender e ter responsabilidades um com o outro. Quando minha família divide tarefas domésticas, todos fazem sua parte pelo bem comum. Ajudar a família encoraja os pequenos a serem bons cidadãos no futuro.

#### 4. Auto-confiança e independência

É claro que as crianças devam poder contar com seus pais para ajudá-las e cuidar delas no dia a dia. Mas é possível, desde cedo, incentivar os pequenos a serem independentes, dando-lhes crescente autonomia para resolverem problemas sozinhos.

As crianças se sentem confiantes quando fazem suas tarefas, e tendem a querer aprender cada vez mais. Ajudar em casa dá a sensação de realização, e eles vão buscar esse sentimento também no resto das coisas que fizerem.

#### 5. Planejamento e organização

Aprender a pensar antecipadamente e prever consequências é importante para que as crianças cresçam sabendo, por exemplo, a dividir seu tempo entre brincadeiras e lição de casa. A capacidade de organização do tempo e de planejamento é são habilidades essenciais para a vida que podem ser desenvolvidas com a ajuda em tarefas domésticas.

Quando uma criança começa a ganhar responsabilidades, o próximo passo é permitir que ela aprenda a decidir quando e como realizar essas tarefas.

Fonte: <https://blog.dentrodahistoria.com.br/casa-e-cotidiano/tarefas-domesticas-criancas-podem-ajudar-em-casa/>



## APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
PARA A PESQUISA

**PROJETO: Avaliação da/na Aprendizagem de Línguas (AVAL)**

1. **Título de Pesquisa** – Práticas de Aconselhamento e Regulação da Aprendizagem em Aulas de Português Língua Estrangeira: em busca de uma integração.
2. **Descrição sucinta da pesquisa**

Nossa pesquisa, Avaliação formativa e culturas educativas no ensino-aprendizagem do português língua estrangeira, é vinculada ao projeto **Avaliação da/na Aprendizagem de Línguas (AVAL)**, coordenado pela Profa. Dra. Myriam Crestian Chaves da Cunha, da Universidade Federal do Pará, UFPA. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que visa contribuir para o ensino-aprendizagem de PLE, em turmas heterogêneas do ponto de vista linguístico e cultural, por meio da avaliação formativa como dispositivo regulador de aprendizagens. Nele, verificaremos como a avaliação formativa é percebida nas diferentes culturas educativas representadas na sala de PLE, descreveremos e analisaremos as percepções e ações dos alunos, em relação ao processo de aprendizagem do PLE, bem como os efeitos da avaliação formativa na aprendizagem de PLE dos alunos, para, então, propormos orientações didático-metodológicas assentadas na avaliação formativa que possam contribuir para a regulação das aprendizagens de aprendentes de diferentes culturas educativas, a fim de tornar mais eficaz o ensino-aprendizagem do PLE e construir uma cultura educativa compartilhada por alunos e professores.

**3. Autorização**

Autorizo a divulgação integral ou parcial, para fins acadêmicos, dos dados por/sobre mim fornecidos no âmbito do Projeto **Avaliação da/na Aprendizagem de Línguas (AVAL)**.

**4. Garantia de acesso**

Em qualquer etapa do estudo, terei acesso aos materiais da pesquisa e aos profissionais responsáveis pela mesma para esclarecimento de eventuais dúvidas. O principal investigador é a pesquisadora Márcia Alves de Oliveira, que pode ser encontrada na Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas no Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará ou pelo email [marciadeoliveira8286@gmail.com](mailto:marciadeoliveira8286@gmail.com), orientanda da professora Myriam Crestian C. Cunha.

**5. Garantia de saída**

Estou ciente de que é garantida a liberdade da retirada de meu consentimento a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem qualquer prejuízo, bastando que, para isso, eu redija uma declaração de próprio punho e a entregue à pessoa responsável pela pesquisa.

**6. Direito de confidencialidade**

Será preservada minha identidade, assim como as identidades de todas as pessoas por mim referidas.

Eu,....., fui suficientemente informado(a) a respeito do estudo “**Avaliação formativa e culturas educativas no ensino-aprendizagem do português língua estrangeira (PLE)**”, vinculado ao Projeto **Avaliação da/na Aprendizagem de Línguas (AVAL)**. Concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Belém, \_\_\_\_\_

Assinatura do participante Data

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito para a participação neste estudo.

Belém, \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora Data

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ABERTO  
**PERFIL ATUAL DA TURMA PRÉ-PEC-G 2019**

1. Como você avalia o seu conhecimento de português no início do curso? Justifique sua resposta.
2. Como você avalia o seu conhecimento de português após quase oito meses de curso? Justifique sua resposta.
3. Você consegue identificar as próprias necessidades de aprendizagem em língua portuguesa e priorizá-las? Caso afirmativo, como você faz isso? Caso negativo, por que você acha que não consegue?
4. Você consegue estabelecer metas pessoais na aprendizagem de português? Caso afirmativo, dê exemplos. Caso negativo, explique o porquê de não traçar essas metas?
5. Como você organiza seu tempo para o estudo de português fora da sala de aula? Exemplifique.
6. Ao realizar uma tarefa em língua portuguesa, ( por exemplo, escrever um texto, ouvir um áudio, falar sobre um assunto) você consegue identificar passo a passo o que precisa ser feito para completar a tarefa? Caso afirmativo, dê exemplos. Caso negativo, explique o(s) motivo(s) da(s) sua(s) dificuldade(s).

## APÊNDICE C – QUADRO DESAFIOS E SOLUÇÕES



NOME:

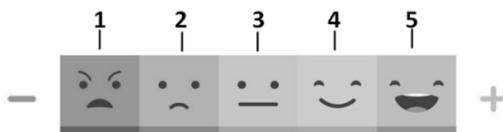
Quais são os seus maiores desafios na aprendizagem de Português?	O que devo fazer para superá-los?
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	

## APÊNDICE D – TAREFA DIDÁTICO REFLEXIVA DE COMPREENSÃO ORAL



escuta

1. Qual o tema principal tratado no vídeo?
  - a) Trabalho escravo
  - b) Trabalho infantil
  - c) Legalização das Drogas
  - d) Aposentadoria
  
2. Após assistir o vídeo pela primeira vez, atribua um valor de 1 a 5 conforme o seu grau de compreensão oral.



3. O que ajudou ou atrapalhou a entender o vídeo?

---



---



---

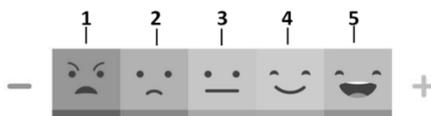


---



escuta.

4. Qual a opinião do presidente Bolsonaro em relação ao trabalho infantil?
  - a) Ele não acha que seja um problema o trabalho infantil e pretende descriminalizá-lo no Brasil.
  - b) Ele acha que é um problema o trabalho infantil e pretende intensificar a fiscalização e penalização dos infratores da lei no Brasil.
  - c) Ele não acha que seja um problema o trabalho infantil, porém não pretende descriminalizá-lo.
  
5. Após assistir o vídeo pela segunda vez, atribua um valor de 1 a 5 conforme o seu grau de compreensão oral.



6. Abaixo, estão relacionadas algumas estratégias que podemos utilizar para melhorar o nosso grau de compreensão auditiva. Marque o grau de importância dessas estratégias para você, levando em consideração a sua compreensão do vídeo.

	<b>Muito importante</b>	<b>Importante</b>	<b>Indiferente</b>	<b>Pouco importante</b>	<b>Não é importante</b>
Associar/elaborar: Consigo relacionar informação nova com outras já existentes na memória.					
Palavras-chave: associo palavras da Língua Portuguesa com as palavras de outra(s) língua(s) que falo e que têm sons semelhantes.					
Procuro compreender a ideia geral e anotar os detalhes de acordo com a(s) tarefa(s) em questão.					
Costumo raciocinar dedutivamente (aplicar regras).					
Costumo fazer resumos					
Costumo fazer inferências (usar pistas linguísticas como estrutura, expressões, palavras-chave e conhecimento de mundo bem como recursos visuais quando disponíveis)					
Outro:					

7. Como você avalia o seu desempenho na compreensão do vídeo e realização das tarefas? O que fez com que o seu desempenho fosse BOM/RAZOÁVEL/RUIM em sua opinião? Justifique.

---



---



---



---



---



---

Aluno: \_\_\_\_\_.

APÊNDICE E – MATERIAL EM PPT DA PRIMEIRA INTERVENÇÃO  
(17/05/2019)

**1. Quais são os meus maiores desafios na aprendizagem de Português?**

- a) Converse com o colega a respeito.
- b) Faça uma lista desses desafios.
- c) Quais desafios vocês têm? em comum? Quais os desafios são diferentes



**2. Observe os desafios cuidadosamente. O que você acha que deve fazer para superá-los.**

- a) Pense um pouco sozinho
- b) Compare com o colega

SLIDE 1



**Leia o texto: Estratégias de A a Z**

- Compare as estratégias propostas no texto com o quadro preenchido por vocês:

- a) O que há em comum? O que há de diferente?
- b) Que problemas cada uma das estratégias propostas no texto pode resolver?
- c) Quais dessas estratégias você gostaria de acrescentar no seu quadro? Por que?

SLIDE 2



Vocês já traçaram metas para potencializar a aprendizagem de Português? Caso afirmativo, quais? Caso negativo, vamos pensar sobre elas?

SLIDE 3

## Observe os textos

- Você escreve pra quem ?
- Quem é você?
- Você escreve pra quê?
- Qual o tempo verbal mais utilizado nos textos? Por que?
- Quanto ao *layout*, como o conteúdo é apresentado nos textos? Por que?

SLIDE 4

## 14 Dicas para turbinar o estudo do adolescente

Por: Adriana Fóz

www.adrianafoz.com.br | adriana@adrianafoz.com.br

### DICA 1 - REGISTRE SEUS OBJETIVOS

Escreva, detalhe seus objetivos e quais serão as metas para alcançá-los. Por exemplo: quero passar na prova de física; quero entrar na faculdade X. Descreva então, suas metas e como pretende alcançá-las, por escrito.



### DICA 2 - QUANTO TEMPO ESTUDAR?

Escolha no mínimo 1 hora por dia para estudar, pois além do hábito minimizar o esforço, quando estudamos um pouco todo dia e estudamos a matéria dada pela escola no mesmo dia, otimiza nosso aprendizado, logo fica mais fácil aprender.

### DICA 3 - ESTRATÉGIA DA VISUALIZAÇÃO

Toda manhã imagine seu dia. Pense nas atividades que terá, na ordem destas atividades e também coloque seus pensamentos positivos para criar um cenário onde e como você quer que estas atividades aconteçam. Imagine você desperto, focado, interessado aprendendo com satisfação! Esta atitude é poderosa!

### DICA 4 - ONDE ESTUDAR?

Escolha um lugar para o estudo: quarto, escritório, sala...Deve ser um lugar com boa iluminação, menos barulho possível e onde tenham os objetos necessários para estudar. Uma música em baixo volume, apenas para ser pano de fundo de seu estudo, pode ser uma estratégia também. Esta estratégia funciona se você se sentir mais confortável e atento e não mais distraído e disperso. Seja responsável com esta dica.

### DICA 5 - A ALIMENTAÇÃO É MINHA GASOLINA

Tomar café da manhã todo dia. Pode ser uma fruta com cereais ou um café da manhã mais encorpado. Somos como um carro, se a gasolina é pouca, não funciona direito. Se o combustível é de má qualidade, nosso corpo e nosso cérebro também não funcionam bem!



### DICA 6 - DESCANSAR A MENTE É PRECISO

Domingo é dia de descanso. Mas não se esqueça que no domingo preparamos nosso cérebro para o próximo dia. Logo, devemos dormir mais cedo, fazer atividades relaxantes e prazerosas e uma boa dica! Entre os estudos e tarefas, encontre um jeito para produzir e depois descansar. Ex: estudar : horas e fazer um breco : tomando um suco, assistindo a uma palestra de no máximo 15 minutos, como o TEDx no youtube, que seja de seu interesse, pode ser uma dica!



### DICA 7 - MEDITAR É TURBINAR

Aprenda práticas como a meditação, o mindfulness ou outra que exercite a atenção plena do cérebro. Cada vez é mais comprovado o efeito benéfico destas práticas para trazer mais atenção, competência no foco e bem estar.

### DICA 8 - CÉREBRO ATIVO EM CORPO ATIVO

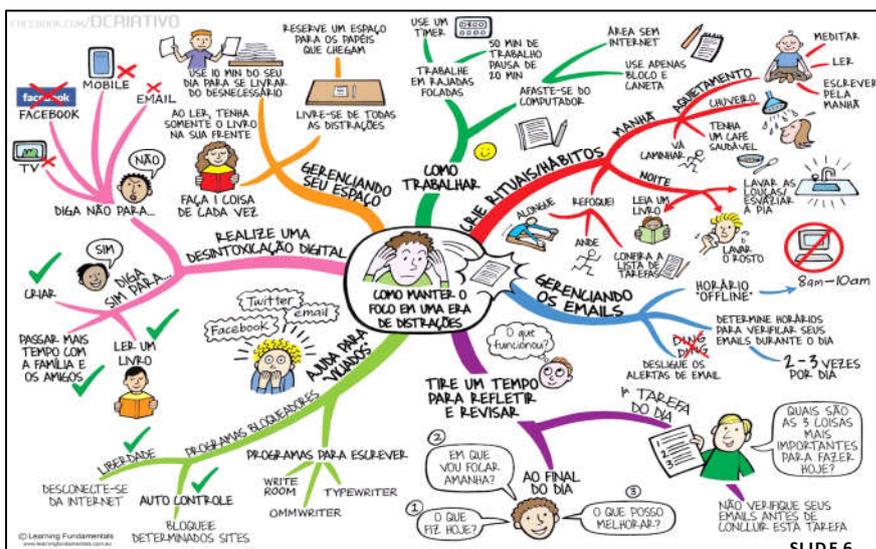
Fazer esportes, por incrível que pareça, é turbinar o cérebro para a aprendizagem. Escolha um esporte do seu agrado e estabeleça sua rotina para a realização de uma atividade física. Pode ser boxe, balé, yoga, corrida. O importante é se exercitar, treinar, cultivar o esforço, a perseverança e se sentir satisfeito!

### DICA 9 - COMPARTILHE

Compartilhar seus objetivos, suas estratégias, com quem é mais bem sucedido, com quem é um exemplo positivo para você é muito eficiente!



SLIDE 5



SLIDE 6

**Quais dicas de aprendizagem de Português  
você daria para os futuros alunos PEC-G que  
virão no próximo ano?**

Você, aluno do PEC-G, escreva um cartaz informativo com dicas e/ ou estratégias de como aprender Português para ser bem sucedido no exame Celpe-Bras e na UFPA .

SLIDE 7

APÊNDICE F – MATERIAL EM POWERPOINT DA SEGUNDA INTERVENÇÃO  
(31/05/2019)

## Pensando as minhas estratégias de compreensão auditiva...



- Prever o conteúdo
- Compreender a idéia geral
- Perceber os conectores discursivos
- Compreender os detalhes
- Fazer inferências
- Resumir

SLIDE 1

Se você conhece pescadores e aqüicultores que não sabem ler a escrever, vá sobre o Programa de Alfabetização Pescando Letras e incentive a participação. Educação o direito de todos.

**Programa de Alfabetização de Pescadores e Aqüicultores**

**Aqüicultura** é o substantivo feminino que significa a ciência que estuda técnicas de cultivo e reprodução de peixes, algas, crustáceos ou moluscos.

SLIDE 2



Prever o conteúdo  
Compreender a idéia geral

- Você acha que o vídeo irá tratar de quê?

SLIDE 3



- O que é o projeto pescando letras?
- A quem se destina o projeto?
- Quantas pessoas já se beneficiaram do projeto?
- Qual é o desafio do projeto pescando Letras segundo o coordenador Mauro Silva?
- Quando os participantes do projeto estudam?
- O que é o período de **defeso**?
- Quais os critérios de seleção foram considerados para levar o projeto piloto para os estados?
- Qual o método de ensino utilizado no projeto?
- Qual o percentual de pescadores considerados analfabetos funcionais?
- O que os alunos conseguem aprender após dois meses de curso?
- Quais os objetivos espera-se que os alunos alcancem ao final do curso?

**Compreender os detalhes**  
**Fazer inferências**

SLIDE 4

# resumindo

- Faça um resumo oral dos pontos principais do vídeo.

SLIDE 5

**Celpe Bras** 2012/2

Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 1 | Copacabana comemora 120 anos

Página 2

Você vai assistir duas vezes a uma reportagem sobre o bairro de Copacabana, no Rio de Janeiro, podendo fazer anotações enquanto assiste.

Como agente de viagens, você tem um *blog* para divulgar lugares interessantes do Brasil. Após ter assistido ao vídeo, escreva um texto para postar em seu *blog*, contando a história de Copacabana e destacando seus contrastes.

TV BRASIL. Minha Cidade, Minha História. Disponível em: <http://tvbrasil.abc.com.br>. Acesso em: 30 ago. 2012.

**Anotações**

**Prever o conteúdo**  
**Compreender a idéia geral**  
**Perceber os conectores discursivos**  
**Compreender os detalhes**  
**Fazer inferências**  
**Resumir**

←

SLIDE 6



**FOCA NA ESTRATÉGIA**

## ■ TAREFA II

**PROJETO ESCOLA**

Você vai assistir, duas vezes, a uma reportagem sobre um projeto de ensino que foi implementado na cidade de Batalha, Alagoas. Escreva uma carta para a Secretaria de Educação do Estado de Alagoas, propondo a ampliação do projeto para outras escolas do mesmo estado. Justifique sua proposta, mencionando as características e possíveis vantagens do projeto para os estudantes e as comunidades.

**Prever o conteúdo**  
**Compreender a idéia geral**  
**Perceber os conectores discursivos**  
**Compreender os detalhes**  
**Fazer inferências**  
**Resumir**



SLIDE 7

APÊNDICE G – MATERIAL EM PPT DA TERCEIRA INTERVENÇÃO  
(16, 17 e 18/07/2019)



# Supertições

SLIDE 1

quem não lê...



mal fala      mal ouve      mal vê

MONTEIRO LOBATO

**1. Em duplas, Leiam o máximo de textos que puderem em 30 minutos.**

- a) Tarefas domésticas: por que e como as crianças podem ajudar em casa
- b) O trabalho dignifica o homem!!!
- c) Qual é a realidade do trabalho infantil defendido por Bolsonaro?
- d) Trabalho infantil

SLIDE 2

Quem é ele?  
O que vocês sabem sobre ele?



SLIDE 3

*Atividade de pré compreensão oral + conhecimento prévio*

1. Qual é o ponto de vista do presidente do Brasil a respeito do trabalho infantil?
2. Você concorda ou discorda da opinião dele? Justifique.
3. Como são as relações de trabalho no país de vocês? O que há em comum com o Brasil? O que é diferente?



SLIDE 4

Atividade de produção oral pós compreensão oral



## Concordo ou Discordo?



Tico Santa Cruz ✓

8 de julho às 16:01 · 🌐

Curtir Página ...

Olha que ponto chegamos, ter de explicar que:

- Trabalho infantil não é tirar xerox no escritório do papai ou tão pouco vender brigadeiros na escola para ajudar na mesada.

SLIDE 5

'Eu, com 9, 10 anos de idade, quebrava milho na plantação', disse o presidente

odia.ig.com.br

7 de mai · 1.586 compartilhamentos

Vender brigadeiro na escola para pagar um curso é digno de aplauso, sim. Mas não chega perto daquelas crianças que nunca vão saber o que é ter uma infância saudável, porque estão muito ocupadas sendo exploradas ou trabalhando duro para terem o que comer, vestir e sobreviver.

Não romantizem trabalho infantil para justificar a falta de humanidade que, há muito, não há nas cabeças e corações de vocês.

Lugar de criança é e sempre será na escola!

SLIDE 6

## Vamos analisar os posts?

- Tipo de linguagem
- Retomada do assunto
- Citações das falas diretas
- Apresentação dos argumentos
- Exemplos, fatos, dados
- Posicionamento ( autor é a favor ou contra?)



SLIDE 8

## HIPOCRISIA



**Se filho de pobre trabalha com os pais para ajudar no sustento da família, evitando com isso que a criança não caia na bandidagem, o «Estatuto da Criança e do Adolescente» proibe.... Mas se filho de rico ou de artista trabalha na mídia, dizem que é talento!**

Rui Tomás

SLIDE 7



- Você, estudante pré-PEC-G, acabou de ouvir e assistir a opinião do presidente do Brasil a cerca do trabalho infantil.
1. Faça um *post* no facebook reagindo a declaração do presidente.
  2. Escreva cerca de 3 a 4 parágrafos posicionando-se contra ou a favor desta declaração. Apresente argumentos e exemplos que apóiem a sua opinião.
    - Quem escreve?
    - Para quem?
    - Para dizer o quê?
    - Com que objetivo?

SLIDE 9

Rosa é “cor de menina

**ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO** Chorar não é “coisa de homem”  
 “Serviço doméstico não é coisa de homem”.

**ESTEREÓTIPOS CULTURAIS** “Chineses comem cachorro”  
 “O brasileiro é festeiro”  
 “A Índia é suja”  
 “Franceses não são chegados em banho”

SLIDE 10