SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL DO PARÁ
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

FERNANDA SOUZA E SILVA

PROCESSOS DE REGULAÇÃO EM PRÁTICAS DE ENSINO PARA FUTUROS PROFESSORES DE FRANCÊS

Belém – Pará
2014

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL DO PARÁ
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

FERNANDA SOUZA E SILVA

PROCESSOS DE REGULAÇÃO EM PRÁTICAS DE ENSINO PARA FUTUROS PROFESSORES DE FRANCÊS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas, sob a orientação da Profª Drª Myriam Crestian Chaves da Cunha.

Belém – Pará
2014

DEDICATÓRIA

À minha querida mãe, Célia Silva, pelo amor incondicional e por ser o meu porto seguro nas calmarias e tempestades. À minha orientadora do coração, Profª Drª Myriam Cunha, grande incentivadora que me encorajou a não temer este desafio acreditando, e fazendo-me acreditar, em minhas capacidades.

AGRADECIMENTOS

- A Deus, meu eterno guia, pelo equilíbrio e energia para realizar este projeto.

- À minha mãe, Célia Silva, pela compreensão da minha ausência durante o período de construção deste trabalho, pelo carinho que sempre me dispensou e por ter me ensinado desde cedo a importância da luta, da persistência e da humildade para atingir os meus objetivos.

- À Família Silva, pelo apoio incondicional e por alegrar a minha vida.

- Às amigas, Edirnélis Santos, Marja Martins, Alice Oliveira e Raicya Freira que me encorajaram desde o processo de seleção à conclusão deste trabalho, sempre dispostas a ouvir e aconselhar, pela amizade e pelas risadas.

- Aos colegas de Mestrado, em especial à Laura Bormann e Alexandre Carvalho, pela convivência alegre e solidária ao compartilhar ansiedades e apreensões e que com suas palavras de confiança e incentivo estiveram sempre presentes nesta caminhada.

- Às professoras participantes que se dispuseram a participar desta pesquisa, sem as quais este trabalho não seria possível, pela confiança em meu trabalho.

- Aos meus professores do Mestrado e da Graduação em Língua Francesa que muito contribuíram para a minha formação como professora e pesquisadora e cujos ensinamentos jamais esquecerei.

- À minha Orientadora, Profª Drª Myriam Cunha, que foi incansável, sempre presente, sempre atenta, sempre disposta a trocar ideias e discutir o percurso do meu trabalho. Agradeço imensamente pelo incentivo quando o desânimo me abatia, pelo exemplo de ser humano, de pesquisadora e de professora que me contagiaram desde os nossos primeiros contatos e mudaram definitivamente os rumos da minha vida acadêmica e profissional. Muito obrigada, você será para sempre a Orientadora do meu Coração.

RESUMO

PROCESSOS DE REGULAÇÃO EM PRÁTICAS DE ENSINO PARA FUTUROS PROFESSORES DE FRANCÊS

Este trabalho tem por objeto os processos formativos, entre os quais se encontram os de regulação da aprendizagem, no campo do Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. O atual Projeto Pedagógico do curso de Letras – habilitação em língua francesa da Universidade Federal do Pará investe no desenvolvimento das competências autorregulatórias dos aprendentes de línguas estrangeiras. Estudos recentes, referentes ao impacto das propostas desta matriz curricular, identificaram aspectos que ainda precisam ser investigados, entre os quais encontra-se o papel do professor da língua estrangeira neste processo, o que justificou a presente investigação. Sendo assim, buscou-se com este projeto contribuir para ampliar, teórica e metodologicamente, os conhecimentos acerca da avaliação formativa como facilitadora dos processos de (auto) regulação da aprendizagem no âmbito do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, procurando entender quais componentes nas práticas e concepções docentes, podem influenciar positiva ou negativamente o desenvolvimento dessas práticas no contexto da sala de aula de língua. Para tal, foi realizado um estudo de caso, no qual foram observadas aulas de Língua Francesa de três professoras diferentes, com as quais também foram realizadas entrevistas no intuito de entender como lidam com a regulação em suas aulas. Os resultados revelam que as intervenções regulatórias das professoras recaem, principalmente, no plano da comunicação (que abarca aspectos linguísticos e de uso da língua) deixando o plano da aprendizagem (concernente aos métodos e procedimentos de aprendizagem) em segundo lugar, e que as concepções que subjazem a essas práticas estão mais voltadas para a regulação do ensino do que para o desenvolvimento das capacidades autorregulatórias dos aprendentes. Por fim, indicamos algumas ações que um professor de língua pode adotar para promover as capacidades em questão.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação Formativa, Autorregulação, Ensino/aprendizagem de línguas.

RÉSUMÉ

PROCESSUS DE RÉGULATIONS DANS LA PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT POUR DES FUTURS PROFESSEURS DE FRANÇAIS

Ce travail a pour objet les processus formatifs, en particulier ceux de la régulation des apprentissages, dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Le cursus actuel de la licence ès Lettres – Langue Française – de l'Université Fédérale du Pará investit dans le développement des compétences d'autorégulation des étudiants en langues étrangères. Des études récentes sur l'impact des propositions de ce cursus ont identifié des aspects qu´il convenait d'examiner, parmi lesquels figure le rôle du professeur de langue étrangère dans ce processus, ce qui justifie la présente recherche. Ce projet a donc pour objectif de contribuer à l'approfondissement théorique et méthodologique des connaissances sur l'évaluation formative en tant que facilitatrice des processus de (auto) régulation de l'apprentissage dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, en essayant de mieux cerner les facteurs qui, dans les pratiques et conceptions des enseignants en salle de classe, peuvent influencer positivement ou négativement le développement de ces compétences métacognitives. À cette fin, nous avons mené une étude de cas, dans laquelle ont été observés les cours de trois enseignantes de français différentes, avec lesquels ont été aussi réalisés des entretiens dans le but de comprendre comment elles concevaient la régulation dans leurs classes. Les résultats montrent que les interventions régulatrices des enseignantes se concentrent principalement au plan de la communication (qui comprend la langue et les aspects de l'utilisation de la langue), laissant le plan de l'apprentissage (concernant les méthodes et procédures d'apprentissage) en retrait, et que les conceptions qui sous-tendent ces pratiques sont davantage axées sur la régulation de l'enseignement que sur le développement des compétences d'autorégulation des apprenants. Finalement on indique quelques actions qu´un professeur de langue peut adopter pour promouvoir les capacités en question.

MOTS-CLÉS: Évaluation Formative; Autorégulation; Enseignement/apprentissage des langues étrangères.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - A avaliação formativa segundo as correntes neobehaviorista e cognitivista 25
Quadro 2 - Avaliação formativa de tradição anglo-saxônica..... 30
Quadro 3 - Avaliação formativa de tradição francófona 38
Quadro 4 - Tipos de regulação segundo Allal (1989,2007)..... 42
Quadro 5 - Relação ensino-aprendizagem 54
Quadro 6 - Tipologia dos erros, segundo Astolfi 62
Quadro 7 - Perfil das professoras participantes..... 71
Quadro 8 - Organização das questões da entrevista semi-estruturada..... 75
Quadro 9 - Recursos utilizados na transcrição das entrevistas 75
Quadro 10 - Regulações implementadas pelas professoras de FLE em sala de aula 76
Quadro 11 - Depoimentos das professoras de língua 77

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Planos de regulação privilegiados em aulas de FLE 80
Gráfico 2 - Classificação das regulações efetuadas no plano da comunicação 82
Gráfico 3 - Tipos de regulação do plano da comunicação 91
Gráfico 4 - Estratégias de regulação do eixo aprendizagem 92
Gráfico 5 - Tipos de regulação do plano da aprendizagem 98

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 12

2. A AVALIAÇÃO FORMATIVA 17
2.1 UM BREVE HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM 18
2.1.1 Medição e alcance dos objetivos 18
2.1.2 O surgimento da avaliação formativa 20
2.1.3 A concepção anglo-saxônica 27
2.1.4 O conceito de *feedback* 30
2.1.5 A concepção francófona 35
2.1.6 O conceito de regulação da aprendizagem 39
2.2 A PROBLEMÁTICA DA REGULAÇÃO NO ENSINO DO FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA 46
2.2.1 Abordagens cognitivistas do ensino: em prol da formação do falante/aprendente de LE 47
2.2.2 O professor como agente da regulação 58

3. AVALIAÇÃO FORMATIVA E PROCESSOS DE REGULAÇÃO NO COTIDIANO DA CLASSE DE FLE: UM ESTUDO DE CASO 68
3.1 CONTEXTO DA PESQUISA 68
3.2 SUJEITOS DA PESQUISA 70
3.3 ABORDAGEM METODOLÓGICA 71
3.4 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS 73
3.4.1 Observações 73
3.4.2 Entrevista 74
3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS 76

4. PRÁTICAS DE REGULAÇÃO NAS AULAS DE FLE 78
4.1 TIPOS DE REGULAÇÃO ENCONTRADOS 78
4.2 REGULAÇÕES NO PLANO DA COMUNICAÇÃO 81
4.2.1 Regulações linguageiras 82
4.2.2 Regulações metalinguageiras 85
4.2.3 Regulações do encaminhamento de atividade comunicativa 88
4.3 REGULAÇÕES NO PLANO DA APRENDIZAGEM 92
4.4 AVALIAÇÃO NA GRADUAÇÃO DE FRANCÊS: CONCEPÇÕES DOCENTES 99
4.4.1 Avaliação como verificação da aprendizagem 100
4.4.2 Avaliação como observação contínua do aluno 103
4.4.3 Avaliação como instrumento para a formação do aluno 108
4.5 APRENDER A APRENDER LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS 110
4.6 APRENDER A APRENDER: O QUE PODEM FAZER OS PROFESSORES DE LÍNGUA 121

CONCLUSÃO **124**

REFERENCIAS **127**

APÊNDICES **133**

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 134

APÊNCIDE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA 135

APÊNDICE C – LEVANTAMENTO DAS REGULAÇÕES IMPLEMENTADAS PELAS PROFESSORAS 136

1. INTRODUÇÃO

Até meados da segunda metade do século XX, as abordagens metodológicas de ensino de línguas estrangeiras enfatizavam o eixo do ensino, materializado pelas ações do professor e pelo manual, negligenciando o eixo da aprendizagem, como aluno e seus processos afetivos e cognitivos. O advento da abordagem comunicativa do ensino de línguas estrangeiras (doravante LE), no final dos anos 70, constitui um marco inicial para uma reconfiguração desta situação, abrindo cada vez mais espaço para o aprendente.

Tendo a "centração no aprendente" como um dos seus grandes princípios, a abordagem comunicativa traz à tona as capacidades cognitivas dos alunos e coloca o foco na aprendizagem e não mais no ensino. Essa nova perspectiva implica uma redefinição dos papéis, tanto do professor quanto do aluno. A este cabe o papel de protagonista do processo, que passa a ser considerado como *aprendente*, sujeito em processo de aprendizagem, visto como "parceiro na negociação do sentido ou da mensagem comunicada [...] em grande parte responsável por sua própria aprendizagem" (GERMAIN, 1993, p. 206)[1]; àquele cabem funções diversificadas que, segundo Germain (1993, p. 206) passam a ser descritas pelos autores como sendo de "um 'modelo', um 'facilitador', um 'organizador' das atividades de sala de aula, um 'conselheiro', um 'analista' das necessidades e interesses dos aprendentes, um 'cocomunicador' etc."[2].

Essa tendência só foi se reforçando, no passar dos anos, com o desenvolvimento no âmbito do ensino/aprendizagem de LE, de pesquisas objetivando desvendar os fatores afetivos e os processos cognitivos que favorecem ou, ao contrário, criam obstáculo à aprendizagem. Em particular, podemos citar as pesquisas sobre estratégias de aprendizagem (OXFORD, 1985; 1990; O'MALLEY; CHAMOT, 1990), autonomia (HOLEC, 1981) e motivação (DECI; RYAN; 1985). No âmbito das Ciências da Educação, estudos voltados para a avaliação formativa (ALLAL, 1989; 1993; PERRENOUD, 1988, 1991a, 1993) foram evidenciando a necessidade de tornar o aprendente capaz de se autoavaliar e de autorregular sua aprendizagem. No entanto, para além desses estudos de cunho teórico, o conhecimento de quais práticas favorecem efetivamente essa aprendizagem é vital caso se pretenda auxiliar os

[1] Do original: "[...] un partenaire dans la négociation du sens ou du message communiqué [...] en grande partie responsable de son propre apprentissage".
[2] Do original: "un 'modèle', un 'facilitateur', un 'organisateur' des activités de la classe, un 'conseiller', un 'analyste' des besoins et intérêts des apprenants, un 'co-communicateur', etc."

aprendentes na adoção de uma postura mais ativa, reflexiva e crítica que repercutirá positivamente no seu desempenho acadêmico.

O presente projeto aborda esse tema da avaliação formativa como "fonte de autorregulação" (PERRENOUD, 1998a, p. 6) e, consequentemente, de autonomização dos aprendentes, voltando-se mais especificamente para o que ocorre nesse âmbito na Licenciatura de Língua Francesa da Universidade Federal do Pará (UFPA).

A formação de um aprendente autônomo, crítico e motivado e o desenvolvimento de capacidades autoavaliativas e autorregulatórias imprescindíveis para se atingir este fim estão entre os objetivos da matriz curricular do Curso de Letras – habilitação em línguas estrangeiras. Implantada no primeiro semestre de 2010, nos cursos da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) da UFPA, esta matriz tem como objetivo oferecer um percurso acadêmico mais adaptado às exigências e necessidades de uma formação específica de professores de língua estrangeira.

No que tange à formação de professores de Francês, baseada no pressuposto de que "ensinar uma língua implica a busca de um equilíbrio entre saber usar a língua, refletir sobre a língua e dominar conceitos, métodos e técnicas relativas à prática profissional" (UFPA, 2009, p.12-13), as disciplinas do primeiro módulo investem intensivamente na conscientização dos futuros falantes/professores de francês. Os alunos, que em sua maioria, são iniciantes completos no idioma[3], deparam-se com uma carga horária de 12h semanais de estudo da língua e com uma disciplina de apoio à aprendizagem intitulada "Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras" (doravante Aprender a Aprender).

Com objetivo de promover "um treino autorregulatório que ajude os alunos, por um lado, a conhecerem os seus pontos mais fortes e as limitações das estratégias de aprendizagem e, por outro, a adequarem as novas estratégias de aprendizagem às tarefas escolares concretas" (ROSÁRIO et al., 2008 *apud* ROSÁRIO et al. 2010, p. 352), este tipo de disciplina investe na reflexão dos aprendentes, no que tange a sua própria aprendizagem, de modo que eles possam conscientizar-se rapidamente a respeito do papel que precisam assumir para melhor gerenciá-la.

O interesse pela referida disciplina nos impulsionou a desenvolver em 2011 o projeto de Trabalho de Conclusão de Curso – na Licenciatura de Língua Francesa – intitulado "*Auto-évaluation et autorégulation dans l'apprentissage du FLE:* contributions de la discipline

[3]Segundo enquetes realizadas para traçar o perfil inicial do aluno ingressante da Licenciatura de Língua Francesa, apresentado no Novo Projeto Pedagógico, em 2009 apenas 8% dos alunos iniciantes declararam já ter estudado francês antes de seu ingresso na universidade.

Apprendre à Apprendre des Langues Etrangères*"*(SOUZA E SILVA, 2011). Nesse trabalho examinou-se o efeito da disciplina nos hábitos de estudo de aprendentes com dificuldades na aprendizagem do francês.

De acordo com os resultados da pesquisa supracitada, as reflexões realizadas no seio da disciplina Aprender a Aprender sobre as estratégias e os estilos de aprendizagem dos aprendentes e sobre seus processos de autoavaliação e de autorregulação, não são automaticamente acompanhada de uma mudança de postura do aprendente no que diz respeito a seus hábitos e métodos de estudo. Em geral, a disciplina tem alcançado resultados satisfatórios na conscientização desses alunos com relação a seus estilos e suas estratégias preferenciais e na detecção de suas dificuldades, no entanto a passagem do diagnóstico à adoção de meios para ultrapassar esses obstáculos ainda constitui um caminho pouco conhecido. Embora haja momentos dedicados à utilização concreta de estratégias em Aprender a Aprender os alunos ainda encontram dificuldades para beneficiar-se desses procedimentos em prol da aprendizagem da língua francesa. Tudo ocorre como se houvesse um hiato entre o conhecimento desses diversos processos e a sua mobilização na própria aprendizagem, tendo em vista a superação dos obstáculos nela encontrados.

A partir desta constatação, entendemos que a atualização das reflexões realizadas no Aprender a Aprender em contexto efetivo de aprendizagem da língua, pode ser decisiva para possibilitar uma efetiva mudança na postura e nos hábitos de estudo dos aprendentes. Sendo assim, e visando dar continuidade aos estudos iniciados em 2011, esta pesquisa volta-se para a compreensão de como os procedimentos que visam desenvolver as competências de autoavaliação e autorregulação são implementados nas aulas de língua francesa e de qual o papel do professor de língua neste processo.

Considerando o contexto exposto acima, o presente estudo foi orientado pelas seguintes perguntas de pesquisa:

1. Que tipos de processos de regulação da aprendizagem são implementados pelas professoras de língua francesa em sala de aula?
2. Que concepções acerca desses processos condicionam a forma de agir das professoras?
3. Na opinião das professoras pesquisadas, quais aspectos da formação dos futuros professores favorecem sua capacidade de regulação?

O **objetivo geral** desta dissertação é ampliar, teórica e metodologicamente, o conhecimento acerca dos processos formativos, entre os quais se encontram os processos de regulação da aprendizagem, no âmbito do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, em particular do Francês Língua Estrangeira. Considerando que um dos princípios que norteiam as atividades propostas no novo projeto pedagógico da FALEM visam justamente a contribuir para a fomentação da autonomia do estudante na aprendizagem da língua, que, ao cabo de quatro anos, ele passará a ensinar, foram elaborados os seguintes **objetivos específicos**:

I. Analisar os diferentes enfoques teóricos desenvolvidos sobre a avaliação formativa e sua relevância ao ensino/aprendizagem de LE;
II. Descrever, nas práticas dos professores, os tipos de regulações realizadas e classificá-las em função de sua natureza, dos planos em que se exercem e dos objetos sobre os quais incidem;
III. Conhecer as concepções dos professores de língua no que diz respeito à avaliação e às práticas de sala de aula que favoreçam o desenvolvimento de capacidades autorregulatórias dos aprendentes;
IV. Identificar, nas práticas de sala de aula e no discurso dos participantes, componentes que podem favorecer ou, ao contrário, inibir o desenvolvimento das capacidades autorregulatórias na sala de aula de Língua Francesa.

Seguindo a hipótese de que a integração dos processos formativos com os pressupostos da abordagem comunicativa ao ensino de línguas estrangeiras pode ser proveitosa no desenvolvimento das capacidades de autoavaliação e autorregulação dos aprendentes (ver CUNHA, 1998), o primeiro objetivo está orientado para a compreensão de como esta modalidade avaliativa pode contribuir de fato para a formação do aprendente de LE autônomo e autorregulado.

Considerando que a rotina da sala de aula, no tocante às atividades propostas e procedimentos implementados, é em grande parte condicionada pelas representações que guiam as ações dos professores, o segundo, terceiro e quarto objetivos voltam-se para a compreensão daquilo que, nas práticas docentes, pode potencializar ou constranger os procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação da aprendizagem no âmbito da disciplina Língua Francesa.

Para atingir os objetivos citados acima, esta dissertação foi organizada em cinco seções: a primeira foi dedicada à introdução, onde apresento o contexto geral desta

investigação. O referencial teórico, que abarca noções referentes à avaliação formativa e sua pertinência para o ensino/aprendizagem de LE, será apresentado na segunda seção que apresenta-se subdividida em duas seções. A primeira é dedicada à Avaliação Formativa: começamos situando-a no percurso histórico da avaliação da aprendizagem para em seguida abordar as duas correntes teóricas nas quais os estudos acerca desta modalidade avaliativa se inscrevem, assim como os construtos privilegiados pelas mesmas: a corrente anglo-saxônica, mais voltada para a assistência que o professor pode dar ao aluno por intermédio do *feedback*[4] e a corrente francófona, cujos trabalhos se aglutinam em torno do conceito de *regulação da aprendizagem dos alunos* e principalmente pelo modo como a intervenção pedagógica pode contribuir para seu enriquecimento. Serão tratadas, na segunda parte da seção teórica, questões referentes à uma tentativa de contextualização da avaliação formativa de tradição francófona no contexto do ensino aprendizagem de LE. Começando pela evolução histórica das metodologias e abordagens de ensino de LE no que diz respeito à concepção concernente à língua, ao processo de ensino/aprendizagem e aos papéis a serem desempenhados por professores e alunos no mesmo. Posteriormente, discutiremos o modo como o professor de LE pode, lançando mão da avaliação formativa, influenciar os hábitos e métodos de estudo e contribuir para o desenvolvimento de sua competência de autorregulação.

A terceira seção enfoca a metodologia que norteou este estudo, a qual consiste em um estudo de caso realizado junto a três professoras da Licenciatura de Lingua Francesa da UFPA, e apresenta os procedimentos e instrumentos de coleta e análise de dados.

Os dados serão apresentados, discutidos e analisados à luz do referencial teórico mobilizado na quarta seção desta dissertação.

Por fim, na quinta seção, serão retomadas as perguntas de pesquisa para aferir se as mesmas foram efetivamente respondidas, apresentadas as conclusões gerais e limitações do estudo bem como serão sugeridas questões para investigações futuras.

[4] Optamos por manter o já consagrado termo *feedback* empregado pelos autores que constituem o referencial teórico desta dissertação para nos referir à informação de retorno proveniente de procedimentos de avaliação ao invés do termo "retorno" sugerido pelo *Glossário de Linguística Aplicada* (ALMEIDA FILHO; SCHMITZ, 1998).

2. A AVALIAÇÃO FORMATIVA

A discussão acerca da avaliação formativa não é recente. Desde seu surgimento na década de 60, ela tem sido alvo de inúmeras reformulações que não foram necessariamente acompanhadas de uma definição clara de seus métodos e instrumentos e dos papéis a serem desempenhados por aqueles que integram situações avaliativas. Embora suas implicações e benefícios para a melhoria das aprendizagens sejam constantemente discutidos, o construto Avaliação Formativa ainda permanece sem uma definição clara e amplamente aceita, o que dificulta sua implementação efetiva.

Seguindo a linha de pensamento de Fernandes (2006, p. 265), quando alerta para a necessidade deste esclarecimento, dados os vários sentidos que esta expressão veicula, o presente capítulo será dedicado à apresentação desta modalidade avaliativa. Iniciaremos a nossa discussão propondo uma síntese retrospectiva das concepções assumidas pela avaliação escolar desde a avaliação como medida até o surgimento da avaliação formativa, inicialmente sob forte influência do behaviorismo.

Em seguida serão abordadas as correntes teóricas mais tradicionais no estudo desta modalidade avaliativa e seus respectivos construtos chave: a corrente anglo-saxônica, de visão mais pragmática, na qual o conceito de *feedback* contém em si o meio e o fim da avaliação formativa e a corrente francófona que, propondo uma ampliação dos trabalhos anglo-saxônicos enfatiza os processos de regulação da aprendizagem dos alunos e como a intervenção pedagógica pode contribuir para o seu desenvolvimento.

A última parte desta seção será dedicada a uma tentativa de contextualização da avaliação formativa de tradição francófona no âmbito do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, notadamente do francês língua estrangeira. Para isso, apresentaremos em linhas gerais, a evolução das metodologias e abordagens de ensino de língua estrangeira no que tange às representações a respeito do objeto, do processo de ensino/aprendizagem e dos papéis desempenhados pelos intervenientes principalmente a partir da década de 70 com o surgimento das “metodologias cognitivistas de ensino” (GERMAIN, 1993).

Por fim, concluiremos discutindo de que modo o professor de francês pode, por intermédio da avaliação formativa enquanto procedimento de observação, compreensão e ajuste, contribuir para o enriquecimento dos mecanismos de autorregulação dos aprendentes.

2.1 UM BREVE HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Conforme relatam diversos estudiosos, como Fernandes (2009) e Luckesi (1995), embora os primeiros registros de avaliação escolar datem dos séculos XVI e XVII com as práticas pedagógicas jesuíticas e com a pedagogia comeniana, foi no século XIX, com a substituição dos exames orais por exames escritos, que a avaliação se tornou mais sistemática e regular. As mudanças ocorridas no âmbito social, filosófico, político e econômico, bem como o surgimento de novos paradigmas de investigação, na segunda metade do século XX, contribuíram para o início de uma verdadeira revolução nessa área.

2.1.1 Medição e alcance dos objetivos

Até meados do século XX, as práticas avaliativas eram guiadas por uma lógica de medida dos efeitos do processo de formação sobre os formandos. Toda atividade de cunho avaliativo estava associada à tentativa de realizar exames escritos, de fidedignidade e objetividade inquestionáveis, elaborados com rigor e precisão científicos. Avaliar consistia basicamente em mensurar a quantidade de conhecimento adquirido pelo aluno ao término de uma sequência de ensino, de modo a situar o resultado obtido em relação a uma escala de valor (média) previamente estabelecida (BONNIOL; VIAL, 1997; DEPRESBITERIS, 1989; FERNANDES, 2009).

A estandardização dos resultados era considerada a prova magna da fiabilidade dos exames, na medida em que a generalização desses resultados tornava-se possível, permitindo também a comparação entre os sujeitos de maneira supostamente neutra e objetiva. No entanto, por apreciar apenas o resultado dos alunos em detrimento de outros fatores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, esta prática acabou por ser considerada reducionista e limitada, visto que a simples tradução das aquisições em notas, além de resultar num esvaziamento dos conteúdos, é insuficiente para a real apreensão das aprendizagens efetivamente realizadas (FERNANDES, 2009).

Visando superar as limitações do modelo de avaliação até então vigente, Ralph Tyler (1949 [1978]) foi um dos primeiros a propor mudanças no que tange aos objetivos da avaliação colocando em xeque a ideia de avaliação como medida. Inspirando-se, entre outros,

nos estudos realizados no âmbito da psicologia comportamental, Tyler defendia que o papel da educação era promover mudanças no comportamento dos alunos. Nesta perspectiva, o currículo era concebido como uma sequência de unidades formativas, destinadas a traduzir as habilidades desejadas em objetivos a serem alcançados (DEPRESBITERIS,1989; FERNANDES, 2009).

Sendo assim cabia à avaliação indicar se, e até que ponto, o processo de instrução estava produzindo os efeitos esperados. Segundo Tyler a eficácia da avaliação tal qual era realizada resumia-se a alguns aspectos muito pontuais das habilidades dos alunos, não permitindo a apreciação dos comportamentos em todos os seus níveis e manifestações. Assim, este autor defendia a inclusão de outros procedimentos avaliativos, além dos tradicionais testes escritos, tais como: "testes, escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registro de comportamento" (DEPRESBITERIS, 1989, p. 7), como meio de aumentar o leque de evidências sobre as mudanças comportamentais em curso.

O modelo de avaliação tyleriano tinha, pois, como objetivo a determinação do grau de alcance dos objetivos do currículo pelos alunos. A medida, nesse modelo, era apenas um componente; em outras palavras, avaliar significava determinar o grau de proximidade entre o desempenho observado nos alunos e os objetivos previamente estabelecidos. Destes procedimentos avaliativos resultavam dois tipos de informações: uma referente ao desempenho dos alunos e voltada para fins certificativos e outra referente ao alcance dos objetivos que possibilitava o reajuste do processo de formação ou, em um plano mais amplo, a revisão dos objetivos e procedimentos do programa (DE KETELE, 1993).

A partir da concepção tyleriana podemos perceber que são agregados à atividade avaliativa dois princípios que, mais tarde, viriam a ser fundamentais para as duas principais correntes de estudo sobre a avaliação, como veremos mais adiante: um princípio informativo (*feedback*) relativo ao desempenho do aluno em determinada atividade; e um princípio regulatório referente às decisões tomadas com base nos dados recolhidos tendo em vista atingir as mudanças comportamentais almejadas.

Depresbiteris (1989) e Fernandes (2009) consideram que a proposta de Tyler marcou uma ruptura nos domínios da avaliação como era conhecida até então por desviar o foco da avaliação do produto da aprendizagem dos alunos para o seu comportamento e pela introdução de novas fontes de evidência. Além disso, foi Tyler que utilizou pela primeira vez a expressão "avaliação educacional" para se referir às práticas pedagógicas que tinham como objetivo verificar o andamento da aprendizagem.

Embora sejam considerados um marco na história da avaliação educacional tal como a conhecemos hoje, os trabalhos de Tyler foram duramente criticados, principalmente por estabelecer o alcance dos objetivos, desvinculado do processo de ensino/aprendizagem, como um fim em si. No entanto as críticas não impediram que o modelo tyleriano fosse amplamente aceito e difundido nos sistemas educacionais e que a verificação do alcance dos objetivos permanecesse até hoje como uma das funções da avaliação somativa.

Os eventos da Guerra Fria, principalmente o lançamento do *Sputnik* pelos soviéticos, levaram os Estados Unidos e alguns países do Ocidente a tomar decisões drásticas em relação à educação para não ficar para trás na corrida espacial. Entre outras coisas, era urgente rever programas e currículos, bem como concepções de avaliação, de modo a possibilitar desenvolvimento científico e tecnológico, por meio de uma formação de altíssima qualidade. É neste contexto, no qual avaliar ainda consistia unicamente na comparação entre os resultados da avaliação, que os estudos de Michael Scriven vão provocar uma nova revolução no âmbito da avaliação da aprendizagem.

2.1.2 O surgimento da avaliação formativa

Foi na segunda metade do século XX, no auge do movimento dessa reforma educativa americana, que a avaliação se tornou mais sistemática e teoricamente mais sofisticada. Em um artigo publicado em 1967, no âmbito da avaliação de programas[5], Scriven (1967) distingue pela primeira vez o objetivo e as funções da avaliação. Para este autor a avaliação tem um único objetivo: definir o valor ou mérito daquilo que se avalia. No entanto, as funções do ato avaliativo são de duas ordens: *somativa*, quando possibilita ao avaliador julgar o valor do programa no que diz respeito ao alcance de suas metas após o processo de formação; e *formativa*, realizada durante a implementação do programa fornecendo informações relevantes a seu aperfeiçoamento (DEPRESBITERIS, 1989).

De fato, o conceito bidimensional introduzido por Scriven amplia os horizontes da avaliação ao agregar a ideia, já presente de modo incipiente no modelo de avaliação escolar

[5] De acordo com Selltz (*apud* DEPRESBITERIS, 1989, p.14) define-se a avaliação de programas como: "[...] um tipo especial de pesquisa aplicada, elaborada para avaliar programas sociais de melhoramentos, tais como: educação remediatória, reformas no bem-estar social, métodos de ensino inovadores, sistemas de distribuição de serviços de saúde, programas de treinamento de pessoas e afins". Os resultados deste tipo de pesquisa não se destinam a produzir conhecimentos, mas são usados para avaliar a eficiência dos próprios programas e tomar decisões relativas a seu prosseguimento e aos gastos que envolvem.

de Tyler, de que os seus resultados devem conduzir a uma tomada de decisão referente à realidade observada. Na década de 70, a colaboração de Bloom, Hastings e Madaus (1971 [1983]) contribui para mudanças significativas no domínio da avaliação da aprendizagem.

Bloom e seus colaboradores defendiam a ideia de que todos os alunos, independentemente de sua aptidão, eram capazes de atingir um alto nível de domínio do conhecimento, desde que lhes fossem oferecidos os meios e o tempo necessários para alcançá-lo. Nessa perspectiva, cabia à escola assegurar a todos experiências de aprendizagem satisfatórias, considerando ritmos e diferenças individuais, o que exigia mudanças de atitudes, tanto de professores quanto de alunos, bem como mudanças nas estratégias de ensino e, principalmente de avaliação (DEPRESBITERIS, 1989).

Para esses autores a avaliação deveria subsidiar uma pedagogia para o domínio (também chamada de "pedagogia para a maestria"), cujos fundamentos são resumidos por De Ketele (1993, p. 64) como:

> [...] especificar claramente os resultados esperados ao término de um curso ou de uma sequência de aprendizagem; preparar os estudantes para que possam entrar proveitosamente na sequência de aprendizagem; enriquecer a aprendizagem de retroações frequentes e de procedimentos corretivos; não passar para a aprendizagem subsequente se a aprendizagem atual não está suficientemente dominada[6].

Com base nas diretrizes da pedagogia para o domínio e utilizando os conceitos de avaliação desenvolvidos por Scriven, Bloom e seus colaboradores distinguem três tipos de avaliação com funções e momentos distintos:

> [...] a fim de preparar bem o aluno para iniciar uma aprendizagem, recorre-se à avaliação diagnóstica; para ajudá-lo no andamento da aprendizagem, recorre-se à avaliação formativa e ao fim da aprendizagem, controla-se o domínio dos objetivos estabelecidos por meio da avaliação certificativa[7] (DE KETELE, 1993, p.64).

Abordaremos brevemente essas três modalidades de avaliação, enfatizando as duas últimas, para melhor situar a nossa discussão. A avaliação preditiva, ou diagnóstica, acontece antes do início do processo com a função de determinar se o aprendente domina os

[6] Do original : "[...] préciser clairement les résultats attendus à la fin d'un cours ou d'une séquence d'apprentissage; préparer les étudiants pour qu'ils puissent entrer avec fruit dans la séquence d'apprentissage; enrichir l'apprentissage de rétroactions fréquents et de démarches correctives; ne pas passer à l'apprentissage ultérieur si l'apprentissage actuel n'est pas suffisamment maîtrisé".

[7] Do original: "[...] pour bien préparer l'élève à entrer dans un apprentissage, on recourra à l'évaluation diagnostique; pour l'aider en cours d'apprentissage, on recourra à l'évaluation formative; au terme de l'apprentissage on contrôlera la maîtrise des objectifs fixés par l'évaluation certificative".

conhecimentos prévios necessários ao desenvolvimento de novas aprendizagens e permite também orientar as ações didáticas.

Quando a avaliação é realizada no final do processo de ensino/aprendizagem ela desempenha uma função somativa, que visa, segundo Bloom, Hastings e Madaus (1983, p.67), [...] "uma avaliação muito geral do grau em que os objetivos mais amplos foram atingidos durante todo o curso ou durante uma parte substancial dele" ao lado de "outros objetivos, tais como classificar os alunos e transmitir os resultados para pais e administradores". A avaliação somativa baseia-se em um processo de verificação das aquisições onde as performances dos aprendentes são confrontadas para possibilitar a distinção entre os "aprendentes bem sucedidos" e os "aprendentes mal sucedidos". Trata-se de uma prática pontual de coleta de dados na qual o produto de todo o processo de aprendizagem, obtido através principalmente de provas, testes, seminários etc., é apreciado, comparado a uma média pré-estabelecida. O resultado dessa avaliação é posteriormente comunicado aos alunos, pais e responsáveis.

Finalmente, em oposição à avaliação somativa, a avaliação formativa acompanha todo o processo de formação, recolhendo informações que possibilitarão a regulação desse processo. Seu objetivo principal é:

> [...] determinar o grau em que o aprendiz dominou determinada tarefa de aprendizagem e detectar a parcela da tarefa que não foi dominada. Talvez uma definição pela negativa a torne ainda mais clara. Seu objetivo não consiste em atribuir notas ou um certificado para o aluno, mas em ajudar tanto ao professor quanto ao aluno a se deter na aprendizagem específica necessária ao domínio da matéria (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983, p. 67).

Em uma pedagogia para o domínio, uma grande sequência de ensino é dividida em unidades menores que devem ser "dominadas" de modo sequencial e hierárquico. As pequenas unidades são intercaladas por testes formativos, encarregados de verificar se "o conjunto de tarefas de aprendizagem foi totalmente dominado, antes do início das tarefas subsequentes" (BLOOM; HASTINGS: MADAUS, 1983, p. 60). Os desvios detectados são acompanhados de uma prescrição detalhada dos procedimentos a serem adotados para que as dificuldades sejam superadas antes do final da unidade maior.

Neste ponto Bloom e colaboradores aprofundam os trabalhos de Tyler nos quais também se inspiram: ao ir além da simples constatação da realização ou não dos objetivos pré-estabelecidos, buscando a causa das dificuldades encontradas "a fim de adaptar a sua ação

pedagógica em função dos progressos e dos problemas da aprendizagem observados nos alunos[8]" (ALLAL, 1989, p. 154).

Em linhas gerais, até aquele momento a distinção entre avaliação formativa e avaliação somativa residia nos seus objetivos; em outras palavras as duas modalidades diferenciavam-se pela maneira como seus resultados eram utilizados e por seu lugar no processo de ensino/aprendizagem.

Todavia, conforme podemos observar até agora, em sua primeira versão, a avaliação formativa pode ser considerada como uma sequência de miniavaliações somativas dotadas de um princípio regulatório rudimentar: embora haja remediação diante dos problemas encontrados, esta acontece após o final de uma unidade de ensino, não durante o processo. Na verdade, esta versão da avaliação formativa, que tem sido chamada de "clássica" (MELO, 2009), embora sendo um avanço importante, ainda é reducionista e confere ao aluno o status de massa a ser modelada. Seus ritmos e dificuldades de aprendizagem são considerados, mas apenas a título de informações pertinentes às decisões a serem tomadas pelo professor, único responsável pela regulação.

Até aquele momento, mais ou menos na segunda metade da década de 70, a grande maioria dos estudos sobre a avaliação formativa era de origem anglo-saxônica, principalmente norte-americana. O processo de difusão dos conceitos e procedimentos vindos dos Estados Unidos no contexto europeu, em especial no contexto francófono, foi lento e conflituoso. Além da resistência cultural às inovações americanas, os professores europeus não viam com bons olhos uma pedagogia que pregava que a excelência estava ao alcance de todos e não apenas de uma minoria como outrora. As memórias deixadas pelo sistema rígido e seletivo, pelo qual passaram enquanto alunos, explicavam em grande parte este comportamento (ALLAL, 1988). No Brasil, porém, houve uma grande receptividade às concepções behavioristas, no ensino, mais tardiamente em razão da demora em se traduzir os textos.

Observando algumas limitações da avaliação formativa aos moldes neobehavioristas, estudiosos francófonos se dedicaram à ampliação deste conceito. A identificação de aspectos como a falta de integração dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, bem como a menor importância da função da regulação neste processo foi decisiva para que uma ampliação dos pressupostos de Bloom fosse proposta por investigadores francófonos, entre os

[8] Do original: "[...] aux procédures utilisées par le maître afin d'adapter son action pédagogique en fonction des progrès et des problèmes d'apprentissage observés chez les élèves".

quais podemos destacar Linda Allal (1988, 1989) e Philippe Perrenoud (1998a). A propósito das diferenças entre essas duas abordagens Perrenoud (1998a p. 2) observa:

> [...] os trabalhos anglo-saxônicos parecem valer-se quer do senso comum de inspiração behaviorista, que sugere que todo *feedback* ajuda a aprender, quer da pedagogia de domínio clássica, com a trilogia objetivos - testes de critério - remediação. Entre Piaget e Vygotsky, as abordagens construtivistas da aprendizagem e as contribuições das didáticas das disciplinas impulsionaram os pesquisadores francófonos a desenvolver modelos mais sofisticados e *sistêmicos* de ensino e de aprendizagem. Eles o conduziram [...] a colocar no centro do campo conceitual a noção de *regulação dos processos de aprendizagem* [...] A avaliação formativa torna-se uma *fonte* de regulação (grifos do autor) [9].

Foi Allal que, durante um colóquio realizado em 1978 pela Universidade de Genebra, sistematizou pela primeira vez a distinção entre a avaliação formativa nos moldes neobehavioristas e uma avaliação formativa de inspiração construtivista/cognitivista, cujas características estão elencadas no Quadro 1, elaborado por nós com base em Allal (1989).

A avaliação formativa de inspiração behaviorista, segundo Allal (1989), é uma avaliação pontual por natureza. Ocorre após uma determinada unidade de aprendizagem, geralmente por meio de um teste formativo escrito, e tem como função verificar se os objetivos da unidade estão sendo alcançados. Desta avaliação resulta uma regulação retroativa, que intervém após a avaliação, entendida como um "retorno aos objetivos não dominados durante o primeiro período de estudo" (ALLAL, 1989, p.165).

[9] Do original: "[...] les travaux anglo-saxons paraissent se réclamer soit du sens commun d'inspiration behavioriste, qui suggère que tout feedback aide à apprendre, soit de la pédagogie de maîtrise classique, avec la trilogie objectifs - tests critériés - remédiation. Entre Piaget et Vygotsky, les approches constructivistes de l'apprentissage et les apports des didactiques des disciplines ont poussé les chercheurs francophones à développer des modèles plus sophistiqués et *systémiques* de l'enseignement et de l'apprentissage. Ils les ont conduit [...] à placer au centre du champ conceptuel la notion de *régulation des processus d'apprentissage* [...] L'évaluation formative devient une *source* de régulation".

Quadro 1 - A avaliação formativa segundo as correntes neobehaviorista e cognitivista

	AVALIAÇÃO FORMATIVA	
	INSPIRAÇÃO NEOBEHAVIORISTA	INSPIRAÇÃO COGNITIVISTA
MOMENTO DA AVALIAÇÃO	- Após a formação.	- Durante a formação.
OBJETO DE AVALIAÇÃO	- Resultados da aprendizagem em curso em relação aos objetivos comportamentais visados.	- Processos de aprendizagem em primeiro lugar e resultados da aprendizagem em curso.
OBJETIVO	- Verificar a adequação dos comportamentos manifestados aos comportamentos visados.	- Compreender o funcionamento cognitivo do aprendente nas tarefas propostas para favorecer a regulação da aprendizagem.
TIPO DE INFORMAÇÕES COLETADAS	- Busca por medidas quantitativas; - Valorização das qualidades psicométricas (fidelidade, validade e objetividade) dos instrumentos; - Utilização de testes e provas escritos com respostas fechadas; - Uso de grades de observação comportamental.	- Busca de dados relativos às representações dos alunos sobre as tarefas e as estratégias que usam; - Interesse pelos erros dos alunos por serem reveladores dessas representações e estratégias; - Utilização de um amplo leque de instrumentos (entrevistas, observação, explicitação e discussão dos procedimentos escolhidos, testes, exercícios, fichas de trabalho etc.)
PROCEDIMENTOS DE INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS	- Comparação entre as performances dos alunos e critérios pré-estabelecidos; - Identificação dos objetivos ainda não alcançados; - Elaboração de hipóteses explicativas das performances pautadas nas condições externas da aprendizagem.	- Maior interesse pela natureza das estratégias adotadas na tarefa; - Identificação das dificuldades de aprendizagem apresentadas; - Elaboração de hipóteses relativas à interação entre características externas da situação de aprendizagem e características internas do aprendente.
DECISÕES TOMADAS COM BASE NA INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	- Manipulação das variáveis externas da situação de aprendizagem; - Elaboração de atividades de remediação com retomada das atividades de ensino e nova rodada de exercícios para os aprendentes.	- Modificação da tarefa ou situação a fim de produzir conflitos cognitivos que suscitarão a reestruturação do modo de tratamento atual pelo aprendente; - Interações professor-aprendente ou elaboração de atividades individuais ou em pequenos grupos favorecendo a reflexão sobre os procedimentos de aprendizagem e sua consequente reestruturação.
VANTAGENS	- Oferecer mais orientação ao aluno com dificuldade com: progressão de tarefas mais específicas, estruturação da situação de aprendizagem mais refinada, um *feedback* mais rápido e frequente.	- Ajudar o aluno a descobrir os aspectos pertinentes da tarefa e a se engajar na construção de uma estratégia de aprendizagem mais proveitosa.

FONTE: construído com base e Allal (1989).

O trabalho de Bloom e seus colaboradores representa um exemplo desta visão de avaliação como podemos observar no trecho abaixo:

> Cada teste formativo é aplicado após o término da unidade de aprendizagem que se quer avaliar [...]. Para o estudante que tenha atingido um domínio completo da unidade, os testes formativos virão reforçar a aprendizagem e assegurá-lo de que o seu estilo atual de aprendizagem e sua maneira de estudar são perfeitamente adequados [...]. Para o estudante que ainda não dominou uma determinada unidade, o teste formativo revela os pontos específicos de dificuldade, isto é, as questões que respondeu incorretamente e as ideias, habilidades e processos sobre os quais precisa trabalhar. Estes testes são da maior utilidade quando o diagnóstico aponta os elementos de uma hierarquia de aprendizagem que o aluno ainda não dominou [...] A avaliação de falta de domínio deve vir acompanhada de um diagnóstico e de uma prescrição detalhados do que resta por fazer, até que o domínio seja atingido (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983, p. 60-61).

A concepção formativa baseada em preceitos cognitivistas, por sua vez, tem na integração da avaliação aos processos de ensino e aprendizagem uma de suas características mais prementes. O foco da avaliação contínua é o processo de aprendizagem e não mais o produto. Recorrendo a um amplo leque de instrumentos de coleta de evidências busca-se compreender o funcionamento interno dos aprendentes, de modo a inferir os fatores que causam suas dificuldades para, então, intervir no sentido de ajudá-los a identificar esses fatores e a agir sobre eles. A regulação que deriva da avaliação contínua é de natureza interativa, pois permite que as adaptações necessárias ao bom andamento do processo de ensino/aprendizagem sejam integradas ao desenrolar das atividades (ALLAL, 1989).

Durante um longo período a concepção bloomiana prevaleceu nos sistemas educativos, impulsionada pela divulgação de obras como a de Mager (1977), incentivando os professores a trabalharem com objetivos comportamentais. Provavelmente a força científica e a credibilidade dos pressupostos behavioristas e o fato de os trabalhos em psicologia cognitiva serem relativamente recentes tenham contribuído para que este paradigma dominasse por um bom tempo.

Pode-se dizer que a partir desta releitura francófona da avaliação, temos o que podemos chamar de “bifurcação” dos estudos em avaliação formativa e a distinção entre suas tradições teóricas mais influentes: a tradição anglófona e a tradição francófona. Nas próximas seções serão detalhados os procedimentos, métodos e conceitos que caracterizam as tradições de avaliação formativa supracitadas. Procederemos a uma distinção entre as teorias de aprendizagem que embasam as práticas de avaliação formativa no âmbito dessas duas correntes, visto que “interrogar-se sobre a avaliação formativa é, antes de mais nada,

examinar o quadro teórico metodológico no qual as suas práticas se inscrevem" (CUNHA, 1998, p. 106).

2.1.3 A concepção anglo-saxônica

Embora ainda não haja um conceito bem definido e amplamente aceito de avaliação formativa no âmbito dos estudos anglo-saxões, há um consenso entre os autores na utilização desta expressão para referir-se:

> [...] a todas as atividades realizadas pelo professor – e por seus alunos quando estes se autoavaliam – que fornecem informações a serem usadas como *feedback* para modificar as atividades de ensino e de aprendizagem. Tal avaliação torna-se formativa quando os indícios são efetivamente usados para adaptar o ensino de modo a ir ao encontro das necessidades dos alunos (BLACK; WILIAM, 1998b, p .2)[10].

Trata-se de um processo em que os professores observam constantemente os seus alunos durante a realização das atividades propostas, de modo a inferir a distância entre a realidade do aluno e o objetivo da atividade. A interpretação dos dados coletados é transmitida aos alunos em forma de *feedback* que objetiva não apenas informá-los a respeito do seu desempenho, mas também indicar-lhes o caminho para superar as eventuais dificuldades encontradas (BLACK; WILIAM, 1998a, 1998b; SADLER, 1998, WILIAM, 2006).

Para os teóricos anglo-saxônicos a sala de aula é uma "caixa-preta" onde professores, alunos, matrizes curriculares, material didático, avaliação – os *inputs* – interagem entre si gerando, na maioria das vezes, *outputs* tais como: insucesso escolar de uns contrastando com êxito de outros poucos alunos, resultados medianos ou insatisfatórios, professores insatisfeitos etc. (BLACK; WILIAM, 1998b).

Da análise destes *outputs* emergiram perguntas como: Por que alguns alunos são mais bem sucedidos do que outros? Por que a maioria dos alunos parece privilegiar o desempenho ao invés da aprendizagem? O que o professor pode fazer para minimizar esses problemas em sala de aula? Black e Wiliam (1998b, p.1) vão mais longe quando perguntam: "O que está acontecendo dentro da caixa preta? Como alguém pode ter certeza de que um determinado

[10] Do original: "[...] all those activities undertaken by teachers – and by their students in assessing themselves – that provide information to be used as feedback to modify teaching and learning activities. Such assessment becomes formative assessment when the evidence is actually used to adapt the teaching to meet student's needs".

conjunto de *inputs* pode produzir *outputs* melhores se nem ao menos estudamos o que acontece dentro dessa caixa?".

Nesse contexto, a avaliação formativa é considerada, então, como uma das estratégias mais promissoras tanto para a realização do currículo e para a melhoria dos resultados obtidos, quanto para a compreensão do que se passa dentro da caixa, dado o seu caráter informacional. Por um lado informa os alunos a respeito de seu estado de desempenho em relação ao objetivo de determinada tarefa e lhe fornece orientações para superar suas dificuldades; por outro conscientiza o professor das necessidades e dos obstáculos encontrados pelos alunos que servirão como ponto de partida para mudanças no ensino. Para Wiliam (2006, p. 10):

> A avaliação é formativa quando a informação proveniente da avaliação retroalimenta o sistema e é realmente utilizada para melhorar o desempenho desse sistema. A avaliação é formativa para os indivíduos quando eles podem usar *o feedback* da avaliação para melhorar sua aprendizagem. A avaliação é formativa para os professores quando o resultado da avaliação, devidamente interpretado, ajuda-os a melhorar seu ensino, tanto em relação a temas específicos quanto de uma forma geral[11].

Fernandes (2009) observa que a avaliação formativa de tradição anglo-saxônica está mais voltada para os problemas imediatos da aprendizagem: é uma avaliação mais próxima do dia a dia das salas de aula e das relações estabelecidas entre os atores do processo de ensino/aprendizagem. Atenção especial é dedicada à observação dos alunos, à compreensão de suas dificuldades para posterior adaptação das tarefas. Entretanto a avaliação é essencialmente compreendida como um processo que depende quase que exclusivamente das ações do professor.

No contexto de ensino tradicional, o professor era a fonte do conhecimento e o aluno foi considerado por muito tempo como o receptáculo vazio onde o professor vertia o seu saber. Graças ao advento do cognitivismo ficou claro que "a aprendizagem é um processo ativo de construção mental e de atribuição de sentido" (SHEPARD, 2000, p. 6) realizado pelo aprendente em interação com o meio e com os sujeitos que o cercam. Doravante, de transmissor do saber absoluto o professor passa para engenheiro na construção do conhecimento.

---

[11] Do original: "Assessment is formative when the information arising from the assessment is fed back within the system and it is actually used to improve the performance of the system. Assessment is formative to the individuals when they can use the feedback from the assessment to improve their learning. Assessment is formative for teachers when the outcomes from the assessment, appropriately interpreted, help them improving their teaching, either on specific topics, or generally".

Todavia, para Black e Wiliam (1998a) o professor, embora não seja mais o centro das atenções, tem um papel essencial a desempenhar: ele é a ponte, o mediador entre o conhecimento e as habilidades que são objeto de aprendizagem dos alunos. E para tal, deve lançar mão de uma observação apurada e de instrumentos variados de coleta de dados que permitam obter informações mais próximas possíveis do real estado do aluno. Só munido de evidências claras e objetivas o suficiente ele poderá prover um *feedback* preciso ao aluno.

O *feedback* formativo é o conceito-chave da avaliação formativa de tradição anglo-saxônica confundindo-se, muitas vezes, com a mesma, pois é na natureza do *feedback* e nas ações que ele desencadeia que reside a formatividade da avaliação.

Para fazer a diferença na aprendizagem o *feedback* tem que ser bem mais do que uma simples informação como "Você foi muito bem na prova. Parabéns" ou "Estude mais". Ele tem que fazer sentido ao aluno para ser fonte de mudanças, para realmente "estar no âmago da boa pedagogia"[12] (SADLER, 1998, p. 2). Em outras palavras, os alunos têm que dispor de informações tanto a respeito de seu desempenho quanto dos fatores que levaram a sua apreciação positiva ou negativa. Por exemplo, no caso da redação de uma carta administrativa em francês, um conceito "REGULAR" ou "INSUFICIENTE" ou uma apreciação como "Não está bom" ou ainda "Estude mais" têm pouca formatividade, visto que apenas informam a respeito da adequação ou não da produção do aluno, mas deixam no ar questões que realmente contribuiriam para sua formação como: "O que estava/não estava bom?", "Por que estava/não estava bom?", "O que eu devo estudar mais?" e o mais importante "O que eu posso fazer, que meios eu posso adotar para melhorar?". À guisa de conclusão sistematizamos as principais características da avaliação formativa de tradição anglo-saxônica no quadro abaixo baseado em Fernandes (2009):

[12] Do original: "[…] good feedback lying at the heart of good pedagogy".

Quadro 2 - Avaliação formativa de tradição anglo-saxônica

AVALIAÇÃO FORMATIVA ANGLO-SAXÔNICA	
Foco	- Mais diretamente relacionada com o currículo e com as tarefas que os alunos têm de desenvolver, com o apoio e a orientação do professor; - Processos de interação pedagógica (professor-aluno).
Conceito central	- *Feedback*.
Objetivos	- Comunicar aos alunos seu estado em relação às aprendizagens e orientá-los a ultrapassar as eventuais dificuldades; - Definir critérios e padrões tendo em vista a melhoria dos resultados e alcance dos objetivos do currículo.
Agente principal	- Protagonismo do professor: "[...] as coisas parecem estar mais centradas em seus pensamentos e ações [...] a autoavaliação [...] apesar de ser um processo do aluno, aparece normalmente associada às orientações e apoios que o professor proporciona durante o processo de ensino-aprendizagem" (FERNANDES, 2009, p. 66).

Para os investigadores anglo-saxônicos a interação entre professores e aprendentes é essencial visto que é por meio do diálogo que o professor poderá orientá-los no sentido de superar as dificuldades imediatas para atingirem os objetivos do currículo. Neste contexto o *feedback* fornecido pelo professor é a alma da avaliação formativa, ele é a ferramenta que contribui diretamente para a melhoria da aprendizagem e para a adaptação do ensino. Considerando a sua importância passaremos a uma discussão um pouco mais aprofundada deste conceito.

2.1.4 O conceito de *feedback*

Como acabamos de ver, de acordo com a tradição anglo-saxônica, a expressão avaliação formativa designa, de modo geral, toda avaliação realizada com o intento de proporcionar aos aprendentes orientações estratégicas para melhorar o seu desempenho. Logo, não é por acaso que o *feedback* é o ponto de partida desta modalidade avaliativa (CLARK, 2011).

Em todo e qualquer processo de ensino/aprendizagem, em determinado momento os alunos têm a necessidade de receber um retorno de suas atividades, de seu empenho, que os situe a respeito do caminho que já percorreram e o que ainda falta percorrer. Além disso, a

qualidade desta caminhada, os caminhos e atalhos escolhidos também devem ser expostos e analisados possibilitando, assim, continuar no mesmo percurso ou escolher uma nova trilha.

Quando se trata de *feedback*, no âmbito da avaliação formativa anglo-saxônica, o argumento central é que este precisa ser muito mais do que uma simples mensagem, como já observamos. Dar uma nota, fazer uma apreciação sucinta do desempenho do aprendente não são ações suficientes para a melhoria da aprendizagem, tampouco para estimulá-lo a persistir seja no reconhecimento e reforço do seu sucesso ou na busca da superação dos obstáculos. Desta maneira é importante sublinhar que o *feedback* que está no âmago da avaliação formativa é o que diversos autores (BLACK; WILIAM, 1998b; SADLER, 1998; GEDYE, 2010) chamam de *feedback* formativo destacando que o *feedback* que não oferece ao aprendente um apoio para a aprendizagem tem apenas potencial para ser formativo.

Embora muito atrelado ao produto da aprendizagem, o modelo abaixo nos ajuda a enxergar com mais clareza quais elementos constituem o *feedback* formativo. Quando empregado em prol da aprendizagem, o *feedback* é composto de três elementos básicos: a) a atividade realizada pelo aluno; b) análise do desempenho do aluno nesta atividade à luz de um quadro de referência; c) um retorno – *feedback* – para o aluno que forneça informações que reforcem o sucesso ou que o ajude a superar as dificuldades (SADLER, 1998).

Para além da sua composição, o que atesta a formatividade do *feedback* é o significado que ele tem para o aluno. Nas palavras de Gedye (2010, p. 40), "não é suficiente apenas fornecer um *feedback* de boa qualidade, mas devemos também fornecê-lo de uma maneira que encoraje os alunos a usá-lo"[13]. Dois aspectos muito importantes a serem considerados no momento de dar o *feedback* subjazem à citação acima: a relação entre retorno e motivação, pois além de informar busca-se também impulsionar os alunos a fazer uso desta informação; e a compreensão da informação, uma vez que ela deve ser fornecida numa linguagem que facilite o entendimento dos alunos (SADLER, 1998; GEDYE, 2010; NICOL; MACFARLANE-DICK, 2006).

Influenciados pelo número crescente de pesquisas empíricas que buscam atestar os efeitos do *feedback* na motivação e na autoestima dos alunos, Stiggins et al. (2007) estabeleceram três características do *feedback* que influenciam a motivação do aprendente:

[13] Do original: "It is not enough to just provide good quality feedback, but we must also provide this in a way that encourages students to use it".

1. O que determina a eficácia do *feedback* é a sua qualidade: *feedback* descritivo, baseado em critérios pré-determinados e partilhados pelos alunos, são mais eficazes do que notas ou *feedback* apreciativos de tipo "bom", "regular";
2. Ênfase deve ser dada aos objetivos de aprendizagem (domínio do assunto) ao invés dos objetivos de performance (tirar uma nota alta, passar de ano), que permitirão a comparação entre os alunos;
3. O *feedback* descritivo deve focar nos pontos fortes dos alunos, reconhecendo o sucesso dos mesmos, bem como indicar áreas que precisam de melhorias.

Dependendo dos fatores acima elencados o *feedback* pode ter implicações, nem sempre positivas, para a motivação e autoestima do aprendente. Black e Wiliam (1998b) argumentam que, quando o *feedback* é fornecido através de notas e apreciações, os alunos tendem a dispender mais esforços para obter notas altas do que para aprender. O excesso de competitividade e o medo do fracasso trazem consequências sérias, notadamente para alunos que obtêm resultados insuficientes, tais como: descrença na capacidade de aprender, tendência a atribuir o fracasso a um 'defeito interno' do qual eles não têm controle e resistência à aprendizagem, vista como fonte de decepção e vergonha.

Por outro lado, quando o *feedback* é portador de instruções pertinentes para o avanço da aprendizagem, ele é decisivo para a implementação de uma cultura de classe onde todos podem aprender. Dweck (1999 *apud* NICOL; MACFARLANE-DICK, 2006) tenta explicar este comportamento através da sua "Teoria do *Self"*. Segundo este autor existem dois tipos de alunos: uns que creem que sua habilidade é fixa (*the 'entity view'*), imutável. Para esses alunos qualquer apreciação negativa é um reflexo da sua falta de habilidade. Por outro lado há os que, por acreditarem que sua habilidade é flexível, dinâmica (*the 'incremental view'*) interpretam as críticas como desafios, obstáculos a superar e não economizam esforços para fazê-lo.

É evidente que o maior desafio para o professor é ajudar os alunos com crença de habilidade fixa. Tais alunos têm que ser constantemente motivados e um cuidado especial deve ser dedicado à proteção de sua autoestima. Nicol e Macfarlane-Dick (2006, p. 12) observam que uma saída para este desafio seria:

> Elogiar os seus esforços e comportamentos estratégicos, encaminhá-los através do *feedback* a focar objetivos de aprendizagem leva a maiores resultados do que elogiar a capacidade ou a inteligência. [...] Em outras

> palavras, é importante que os alunos compreendam que se trata de uma avaliação, não da pessoa, mas do desempenho em contexto[14].

Outra questão que deve ser considerada é o modo como este *feedback* é transmitido para os alunos, cuidando-se para que a informação esteja em uma linguagem que os estudantes compreendam e que eles tenham os requisitos necessários para fazer uso da mesma. De acordo com Gedye (2010), apesar do esforço dos professores em serem claros e objetivos os alunos muitas vezes não compreendem o que eles querem dizer, onde ele querem chegar, de que maneira eles podem se beneficiar daquela informação.

Como podemos perceber a falta de conhecimento ou até mesmo de apropriação dos critérios que serão utilizados na avaliação de suas produções e dos padrões que devem alcançar são um dos elementos que dificultam a compreensão do *feedback*. De fato, estes aspectos têm que fazer parte do repertório do estudante principalmente quando o objetivo é fomentar as suas capacidades de autoavaliação e automonitoramento. Nicol e Macfarlane-Dick, (2006, p. 6), inspirados do trabalho de Sadler (1989), afirmam que, para se beneficiar das informações provenientes do *feedback*, o aluno deve saber:

> 1. O que é uma boa performance (i.e, devem possuir um conceito de meta ou padrão que almejam alcançar);
> 2. Como o desempenho atual relaciona-se com o bom desempenho (para isso os alunos devem ser capazes de comparar o desempenho atual e o bom);
> 3. Como agir para preencher a lacuna entre a performance atual e a boa performance[15].

Outra estratégia, na visão de Nicol e Macfarlane-Dick (2006), seria planejar os momentos de *feedback* mais como um diálogo do que como uma transmissão de informação. Para esses autores, o diálogo, além de esclarecer os alunos sobre o seu estado atual, permitirá que ambos discutam a respeito do próprio *feedback*. Essas discussões seriam úteis à medida que "ajudam os estudantes a desenvolver o seu entendimento de expectativas e padrões, de checar e corrigir mal-entendidos e ter uma resposta imediata do professor"[16] (NICOL; MACFARLANE-DICK, 2006, p. 11).

---

[14] Do original: "Praising effort and strategic behaviors, and focusing students through feedback on learning goals, leads to higher achievement than praising ability or intelligence. […] In other words, it is important that students understand is an evaluation, not of the person but of the performance in context".

[15] Do original: "i. what good performance is (i.e. must possess a concept of the goal or standard being aimed for); ii. how current performance relates to good performance (for this, students must be able to compare current and good performance); iii. how to close the gap between current and good performance".

[16] Do original: "help students to develop their understanding of expectations and standards, to check out and correct misunderstandings and to get an immediate response to difficulties".

O número elevado de alunos em sala de aula dificulta e por vezes inviabiliza a implementação desta estratégia, principalmente se ele for a única fonte de *feedback*. A partir do momento em que se considera que a aprendizagem "consiste num processo de aprendizagem do uso de ferramentas intelectuais, através da interação social com outros mais experimentados no uso dessas ferramentas" (FINO, 2001, p. 277) e que neste contexto os alunos não interagem apenas com os professores, mas também, e principalmente com os companheiros; além da interação aluno/professor e das informações que emergem dela, o diálogo entre os pares também é uma fonte proveitosa de *feedback* em vários sentidos.

Gedye (2010) afirma que o diálogo entre os pares é tão vital para a avaliação formativa quanto o *feedback*, visto que é um momento riquíssimo de objetivação da aprendizagem pelos próprios estudantes. Para Nicol e Macfarlane-Dick (2006, p. 11), incentivar o diálogo formativo entre pares, além de contribuir para a compreensão do *feedback* fornecido pelo professor, fomenta o senso regulação dos aprendentes e consequentemente reforça suas capacidades autoavaliativas por cinco motivos:

> Em primeiro lugar, os alunos que acabaram de aprender algo são muitas vezes mais capazes do que os professores de explicá-lo a seus colegas em uma linguagem e de maneira mais acessível. Em segundo lugar, a discussão entre pares expõe os alunos a táticas e estratégias alternativas. [...] Em terceiro lugar, ao comentar o trabalho de seus pares, os alunos desenvolvem um distanciamento de julgamento (sobre o trabalho em relação às normas) que é transferido para a avaliação de seu próprio trabalho (por exemplo: 'Eu também não fazia isso'). Em quarto lugar, a discussão entre pares pode ser motivadora na medida em que incentiva os alunos a persistirem [...]. Finalmente, às vezes, é mais fácil para os estudantes aceitarem críticas sobre o seu trabalho de seus colegas do que de tutores[17].

Dedicamos esta seção à apresentação do conceito de *feedback*, central para a perspectiva anglo-saxônica da avaliação formativa. Ao longo da nossa explanação discutimos a respeito dos elementos que devem constituí-lo, de suas implicações para a motivação do aprendente, dos traços que facilitam a sua compreensão pelos alunos. Concluímos a nossa reflexão, com uma citação de Sadler (1998, p. 5) que, a nosso ver, resume o que foi exposto nesta seção:

> A avaliação formativa faz a diferença e é a qualidade do *feedback,* e não apenas sua quantidade, que merece uma maior atenção nossa. Por qualidade

[17] Do original: "Firstly, students who have just learned something are often better able than teachers to explain it to their classmates in a language and in a way that is accessible. Secondly, peer discussion exposes students to alternative tactics and strategies […] Thirdly, by commenting on the work of peers, students develop detachment of judgment (about work in relation to standards) which is transferred to assessment of their work (e.g. 'I didn't do that either'). Fourthly, peer discussion can be motivational in that it encourages students to persist […]. Finally, it is sometimes easier for students to accept critiques of their work from peers rather than tutors".

> do *feedback*, nós percebemos agora que temos que compreender não apenas sua estrutura técnica (com aspectos tais como sua exatidão, seu alcance e sua adequação), mas também sua acessibilidade pelo aluno (enquanto comunicação), o seu valor sinergético e multiplicador e sua capacidade em inspirar confiança e esperança[18].

Como mencionamos anteriormente, os primeiros estudos sobre avaliação bem como a sua evolução, desde um procedimento de medida de aquisições até a proposta formativa, se deram em contexto anglo-saxônico. A partir da década de 70, estudiosos da Europa francófona se dedicaram à ampliação do campo conceitual da avaliação formativa buscando meios mais coerentes e eficazes com finalidade da pedagogia para o domínio – i.e ajudar a maioria dos alunos a atingir os objetivos do ensino – (ALLAL, 1988).

2.1.5 A concepção francófona

Uma das críticas dos investigadores francófonos à avaliação formativa anglo-saxônica diz respeito à importância atribuída ao *feedback*, que, muitas vezes, é assimilado à prática da avaliação formativa em si. Embora sua relevância seja reconhecida, considerar que o fornecimento do *feedback* seja suficiente para a melhoria da aprendizagem, reduz a avaliação formativa a uma prática centralizada na figura do professor, ignorando os seus efeitos nos alunos, verdadeiros sujeitos da aprendizagem. Assim também se desconsidera a importância:

> - da natureza dos *feedbacks* e dos mecanismos cognitivos e socioafetivos que se pretende ativar nos aprendentes;
> - de sua inserção em um contrato e um dispositivo didáticos, e mais globalmente uma gestão de classe e uma relação pedagógica;
> - de sua associação a uma concepção da aprendizagem e do ensino;
> - de seu grau de individualização e de pertinência;
> - e, sobretudo, de seus modos e efeitos de regulação das aprendizagens[19] (PERRENOUD, 1998a, p. 2)

[18] Do original: "Formative assessment does make difference, and it's the quality, nor just the quantity, of feedback that merits our closest attention. By quality of feedback, we now realize we have to understand not just the technical structure of the feedback (such as its accuracy, comprehensiveness and appropriateness) but also its accessibility to the learner (as a communication), it's catalytic and coaching value, and its ability to inspire confidence and hope".

[19] Do original : "[...] de la nature des feedbacks et des mécanismes cognitifs et socioaffectifs qu'ils sont censés activer chez les apprenants; de leur insertion dans un contrat et un dispositif didactiques, et plus globalement une gestion de classe et un rapport pédagogique; de leur rattachement à une conception de l'apprentissage et de l'enseignement; de leur degré d'individualisation et de pertinence; et surtout de leurs modes et effets de régulation des apprentissages".

Para a tradição francófona mais importante do que a prática do *feedback* são os processos de regulação da aprendizagem que resultam das informações recebidas e de outros procedimentos da avaliação formativa. Nesta perspectiva é formativa toda avaliação inserida no processo de ensino/aprendizagem que contribua para a implicação efetiva do aprendente em todas as etapas de sua aprendizagem, do estabelecimento dos objetivos aos processos de regulação, fomentando assim a sua autonomia na aprendizagem (PERRENOUD, 1991a; LAVEAULT, 1994).

Tendo a concepção construtivista da aprendizagem como quadro de referência geral, a tradição francófona utiliza um campo conceitual teoricamente mais rico e complexo, voltado para o estudo dos processos cognitivos e metacognitivos dos aprendentes e para a produção de "modelos teóricos de aprendizagem, de suas regulações e de suas implementações que constituem verdadeiros sistemas de pensamento e ação dos quais os *feedbacks* são apenas um elemento"[20] (PERRENOUD, 1998a, p. 2). Neste contexto o *feedback* constitui-se como um dos componentes substanciais de um processo mais amplo e complexo de regulação da aprendizagem.

De acordo com esta corrente teórica a avaliação formativa só tem pertinência se for uma fonte de regulação dos processos tanto de ensino como de aprendizagem. O cerne da avaliação está na observação metódica dos aprendentes para que, a partir da análise das informações coletadas, o professor possa intervir junto aos aprendentes, lançando mão de "uma avaliação formativa que os ajude a regular autonomamente a aprendizagem" (FERNANDES, 2008, p. 352). Allal, Perrenoud e Bain (1993, p. 9) sintetizam esta ideia quando definem a avaliação formativa da seguinte forma:

> [...] avaliação que ajuda o aprendente a aprender, ou, mais tecnicamente, que contribui para a regulação continua das aprendizagens. Em outras palavras, ela consiste em intervir enquanto o aprendente está engajado em um ciclo de estudo ou em uma sequência didática, quando não se trata mais (salvo em situação de crise) de reorientá-lo para outras atividades e quando ainda não se trata de fazer um balanço consolidado das aquisições, uma vez que nada ainda foi alcançado e que a aprendizagem está acontecendo[21].

[20] Do original : "[...] modèles théoriques de l'apprentissage et de ses régulations et à leurs mises en œuvre, qui constituent de véritables systèmes de pensée et d'action, dont les feedbacks ne sont qu'un élément".
[21] Do original: "[...] évaluation qui aide l'élève à apprendre, ou plus savamment, qui contribue à la régulation continue des apprentissages. Il s'agit, autrement dit, d'intervenir lorsque l'apprenant est engagé dans un cycle d'étude ou dans une séquence didactique, au moment où il n'est plus question (sauf situation de crise) de le réorienter vers d'autres activités et où il n'est pas encore question de dresser un bilan consolidé des acquis, puisque rien n'est joué, l'apprentissage est en train de se faire".

Trata-se, portanto, de um processo deliberado de coleta de informações que busca inicialmente apreender por meio de observação e da utilização de instrumentos variados o funcionamento interno dos alunos – nomeadamente seus processos cognitivos – para então fornecer-lhes os subsídios adequados para que eles possam paulatinamente se tornar capazes de regular, por si só, sua aprendizagem (FERNANDES, 2009). Desta maneira a avaliação não tem com finalidade apenas informar o aluno, mas também guiá-lo neste processo de autodescoberta, no intuito de envolvê-lo cada vez mais na construção de sua aprendizagem.

Laveault (1994) destaca que avaliar em uma perspectiva formativa implica estar aberto a mudanças, notadamente no que diz respeito aos papéis a serem desenvolvidos pelos atores do processo de ensino/aprendizagem. Na mesma linha de pensamento Hadji (2012) e Perrenoud (1993) argumentam que a adoção de uma pedagogia ativa, cooperativa e diferenciada é um ato de coragem, que pressupõe inúmeras renúncias para o professor principalmente em relação à sua identidade. A avaliação formativa é destinada ao aluno e, em última instância, deve ser realizada pelo mesmo, o que não significa que o professor assuma, a partir de então, uma posição marginal neste processo.

Num contexto formativo, no qual se exige muito mais do que a simples detecção de erros ou da mera informação do desempenho dos aprendentes, o professor é um ator privilegiado e incumbido de grande responsabilidade. À medida que se empenha em uma interação formativa com seus alunos, no intento de orientá-los para que objetivem a sua aprendizagem de modo a agir sobre ela, o professor desempenha o papel de agente principal da avaliação formativa (PERRENOUD, 1998b). De fato, como observa Laveault (1994, p. 28):

> O objetivo é de levá-lo a poder emitir, sem a ajuda de outra pessoa, um julgamento sobre o que ele aprendeu e de encontrar, por ele mesmo, os meios para continuar a sua aprendizagem; para tal o professor deve saber "apagar-se" progressivamente [...] Como se constata, o objetivo da avaliação é essencialmente formador e, afinal, é o desenvolvimento da autonomia que está em jogo aqui[22].

Em outras palavras, as intervenções organizadas pelo professor têm como fim último o desenvolvimento do domínio metacognitivo dos alunos, principalmente os processos de autoavaliação – por meio dos quais os alunos constroem uma imagem de si e a respeito dos diferentes aspectos do seu funcionamento cognitivo – e os processos de autorregulação, que

[22] Do original: "Le but est de l'amener à pouvoir porter, sans aide d'autrui, un jugement sur ce qu'il a appris et de trouver, par lui-même, des moyens pour poursuivre son apprentissage; pour cela, l'enseignant doit savoir « s'effacer » progressivement [...] Comme on le constate, la visée de l'évaluation est essentiellement formatrice et c'est en définitive du développement de l'autonomie qu'il est ici question".

permitem aos alunos o gerenciamento dos aspectos cognitivos, afetivos e emocionais da sua aprendizagem.

Allal e Michel (1993) ressaltam que toda intervenção avaliativa do professor, mesmo não tendo objetivos formativos, incide sobre a atividade autoavaliativa dos aprendentes. Levando-se em conta que toda avaliação realizada pelo professor está inserida em um contexto mais global de regulação, seja do dispositivo didático, seja das atividades de formação, esta autora reconhece a dificuldade de se diferenciar claramente estes dois construtos: autoavaliação e autorregulação. Por isso, define a autoavaliação situando-a:

> [...] no conjunto de condutas autorregulatórias do aluno, aquelas que estão diretamente ligadas às dimensões avaliativas de uma situação didática, ou seja, aquelas que dizem respeito aos objetivos pedagógicos visados, às performances e produtos exigidos, aos critérios de apreciação valorizados pelo professor, pela instituição, pela cultura ao redor (ALLAL; MICHEL, 1993, p. 240)[23].

Sendo assim, a autoavaliação é uma forma privilegiada de avaliação inerente ao processo de (auto)regulação. Conforme já procedemos na seção anterior, elencamos os principais aspectos que caracterizam a avaliação formativa de tradição francófona no Quadro 3:

Quadro 3 - Avaliação formativa de tradição francófona

AVALIAÇÃO FORMATIVA FRANCÓFONA	
Foco	- Os processos internos ao aluno (metacognição, autoavaliação, autorregulação).
Conceito central	- Regulação dos processos de aprendizagem.
Objetivos	- Estudar e perceber os processos cognitivos e metacognitivos internos dos alunos e intervir a partir daí para que eles próprios regulem a sua aprendizagem; - Desenvolver modelos de ensino e de aprendizagem mais sofisticados e sistêmicos.
Agente principal	- "[...] a AF funciona como um processo de autoavaliação em que a interferência do professor [regulação por defeito] é reduzida ao mínimo" (FERNANDES, 2009, p. 66).

Até o momento, nos dedicamos a descrever os contornos de uma avaliação formativa, conforme a perspectiva francófona no que diz respeito à sua conceptualização, aos papéis do aluno e do professor e aos conceitos envolvidos. Tendo em vista os objetivos desta

[23] : "[...] parmi l'ensemble des conduites autorégulatrices de l'élève, celles qui sont directement liées aux dimensions évaluatives d'une situation didactique, c'est-à-dire aux objectifs pédagogiques visés, aux prestations et produits exigés, aux critères d'appréciation valorisés par le maître, l'institution, la culture environante.

modalidade avaliativa, também é importante se perguntar de que maneira o professor pode ajudar os alunos a se autorregularem.

De acordo com Laveault (2007), a autorregulação é duplamente pertinente para o professor, uma vez que esta prática é ao mesmo tempo um objetivo e o meio de atingir este objetivo, o que significa que é autorregulando-se que se aprende a se autorregular. No primeiro caso, temos a problemática da autorregulação da aprendizagem na qual são descritos os processos envolvidos e as características deste construto. No segundo caso, temos a problemática da aprendizagem da autorregulação englobando procedimentos didático-pedagógicos que buscam responder à pergunta acima.

Nesta pesquisa nos dedicaremos ao estudo da segunda problemática na qual a autorregulação é um objeto de aprendizagem. Conforme argumenta Cosnefroy (2011 *apud* HADJI, 2012), a autorregulação é uma das características fundamentais do comportamento humano. Considerando-se, pois, a perspectiva construtivista/cognitivista da aprendizagem, que postula que o sujeito é o construtor do seu conhecimento, a competência essencial do professor num contexto de sala de aula é criar condições suscetíveis de ajudar os alunos nessa construção do conhecimento (HADJI, 2012).

Na perspectiva formativa de inspiração francófona, a interação entre professor e aprendentes é vital para o desenvolvimento das capacidades autorregulatórias desses últimos. É esse conceito de regulação da aprendizagem que será abordado na próxima seção.

2.1.6 O conceito de regulação da aprendizagem

Foi Jean Cardinet que, em 1977, utilizou pela primeira vez este termo, emprestado da cibernética, no âmbito da avaliação formativa francófona. Definiu assim o processo de regulação como a função principal desta modalidade avaliativa, devido ao fato de estarem atreladas às ideias de observação e ajuste (HADJI, 2012; MOTTIER LOPEZ, 2012). De acordo com Allal (2007, p. 7) o conceito de regulação, enquanto processo de "orientação, controle, ajuste e reorientação da ação", está no âmago de todas as teorias da aprendizagem[24],

[24] Para Allal (2007, p. 7), a definição do conceito de regulação varia de acordo com o quadro teórico de referência e apresenta algumas das facetas que este construto assume, citando apenas as correntes teóricas que tiveram uma influência relevante no âmbito das ciências da educação: "contingências de reforço na teoria behaviorista, processo de equilibração no construtivismo piagetiano, modelos cibernéticos do cognitivismo,

como um dos mecanismos que contribuem para a progressão da construção do conhecimento. Daí a importância do seu estudo para a compreensão tanto do processo de aprendizagem quanto dos procedimentos que o facilitam.

Como lembra Vial (1997), em sua concepção cibernética a regulação remete à primeira geração dos sistemas artificiais simples que foi marcada pelo advento das máquinas monofuncionais. O sistema de regulação destas máquinas operava seguindo a lógica: mau funcionamento → regulação → adequação às condições externas. As intervenções externas garantiam o funcionamento ótimo ideal do mecanismo, mantendo-o dentro das normas pré-estabelecidas em função dos resultados a serem obtidos.

No contexto em que a transposição do conceito cibernético à aprendizagem foi proposta, isto é, num período marcado pela hegemonia das teorias comportamentalistas segundo as quais a aprendizagem era determinada por condições externas ao aluno, a regulação era vista como um retorno aos padrões, às regras que assegurariam a realização do programa, como uma regularização implementada única e exclusivamente pelo professor (HADJI, 2011, 2012).

Os progressos realizados no campo da psicologia resultaram, entre outros, no advento de uma nova concepção de aprendizagem na qual o aluno em interação com o meio que o cerca adapta-se à sua realidade construindo e reconstruindo o seu conhecimento. O aluno passa, então, de objeto a ser modelado a construtor absoluto de seu conhecimento. Como já expusemos nas seções anteriores, esta nova concepção foi decisiva para uma série de mudanças no processo de ensino/aprendizagem, inclusive no status dos processos de regulação.

Considerando o fato de que as regulações externas implementadas pelo professor só terão êxito se forem assimiladas aos mecanismos regulatórios do aprendente a expressão "regulação da aprendizagem" que, no passado, remetia a uma tarefa de um agente externo passou a ser utilizada para referir-se, sobretudo aos processos de autorregulação, ou seja "[...] ao conjunto das operações metacognitivas do sujeito e de suas interações com o meio que direcionam seus processos de aprendizagem no sentido de um objetivo definido de domínio" (PERRENOUD, 1993, p. 34)[25].

---

mediação social na teoria vygotskiana, estruturas de participação em uma comunidade de práticas na perspectiva da aprendizagem situada".

[25] Do original: "[...] l'ensemble des opérations métacognitives du sujet et de ses interactions avec l'environnement qui infléchissent ses processus d'apprentissage dans le sens d'un objectif défini de maîtrise".

Se antes o objetivo era regular para garantir a realização do programa, a partir de então o objetivo passou a ser outro: a adaptação do sistema de formação em função das necessidades do aluno visando o enriquecimento das competências de autorregulação que guiam as suas ações. De fato, as condutas autorregulatórias intervêm nas ações do sujeito desde seu nascimento: inicialmente como formas primitivas de autovigilância extremamente dependentes de regulações externas nos primeiros anos de vida até o aparecimento de mecanismos mais adaptativos e independentes de autorregulação por volta dos três anos (ALLAL, 1993; HADJI, 2012).

Sendo assim, antes do início da formação, o sujeito já tem competências de autorregulação bem elaboradas. Durante a aprendizagem os alunos estão sempre envolvidos em processos regulatórios, na maioria das vezes inconscientemente; por exemplo: quando o aluno percebe que, ao invés de dizer "*Je vais au cinéma*" ele disse "*Je vais à le cinema*" e se corrige imediatamente ou quando recorre ao dicionário para se certificar de que o uso de uma determinada expressão é adequado considerando-se o seu destinatário etc. (ALLAL, 1993; PERRENOUD, 1993).

Conforme afirma Nunziati (1990), a passagem deste "*savoir-faire*" intuitivo para um "*savoir-faire*" refletido deve ser objeto de uma formação, conduzida pelo professor. Devido à impossibilidade de agir diretamente sobre os mecanismos autorregulatórios dos aprendentes, o professor pode, na melhor das hipóteses, estimular esta competência por meio de regulações presentes em situações de interação social suscetíveis de serem assimiladas pelos alunos. À medida que as capacidades regulatórias internas se desenvolvem, diminuem as intervenções regulatórias externas, conferindo progressivamente ao aluno a responsabilidade sobre a gestão da sua aprendizagem (HADJI, 2001, 2012; FINO, 2001; OLIVEIRA, 2010).

Assim como nem toda avaliação tem propósitos formativos, nem toda intervenção do professor tem como principal finalidade regular a aprendizagem dos aprendentes. Na sala de aula, além de ensinar, o professor tem outras funções tais como: organizar a aula, manter a ordem, animar as interações etc. Indiretamente essas ações também influenciam na aprendizagem dos alunos, uma vez que elas criam situações favoráveis à construção da aprendizagem. Desta maneira, é necessário saber por meio de quais regulações o professor pode ajudar intencionalmente seus alunos a se autorregularem.

Esta pergunta será respondida de modo mais específico na próxima seção, quando abordarmos as ações do professor como agente regulador no contexto do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. No momento, nosso propósito é apenas de

apresentar de maneira geral como funciona a regulação. De acordo com Allal (2007, p. 8) a regulação da aprendizagem é definida como um conjunto de quatro operações que visam a:

- Fixar um objetivo e orientar a ação em sua direção;
- Controlar a progressão da ação em direção ao objetivo;
- Garantir um retorno sobre a ação (um *feedback*, uma retroação);
- Confirmar ou reorientar a trajetória da ação e/ou redefinir o objetivo[26].

Embora o quadro teórico tenha evoluído deste a regulação cibernética, a essência da regulação consiste em um ajuste feito no presente tendo em vista uma referência no futuro (PERRENOUD, 1993). Para que haja ajuste três componentes são essenciais: objetivos, *feedback* e ação. O sucesso da ação regulatória é condicionado à qualidade destes três componentes, em outras palavras: "objetivos pouco claros, distantes, múltiplos e confusos, padrões imprecisos e um *feedback* ausente ou incompleto não são suscetíveis de favorecer o ajuste das ações do aluno ou do professor" (LAVEAULT, 2000, p. 8)[27].

Allal (2007) sublinha, como veremos mais adiante, que esta definição abarca tanto as regulações externas – provenientes da interação do aluno com os outros participantes da ação (professor e colegas) e com os outros componentes da situação (material, tarefas etc.) – quanto as regulações internas, isto é, os processos autorregulatórios. De acordo com a autora, as regulações do processo de ensino podem acontecer em três momentos: antes de proposição de sequência de aprendizagem, durante a sua realização ou após o seu término. Atrelado a cada um desses momentos Allal (1989, 2007) distingue um tipo de regulação: proativa, interativa e retroativa respectivamente. Em relação às situações didáticas, podemos organizar esses três tipos de regulação em duas categorias: as regulações imediatas e as regulações postergadas, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 4 - Tipos de regulação segundo Allal (1989,2007)

Regulações postergadas *Regulações realizadas a posteriori*		Regulações imediatas *Integradas à situação de ensino*
Retroativa	Proativa	Interativa
Consiste em ajustes efetuados após a conclusão de uma atividade ou sequência de aprendizagem.	Ajustes voltados para o desenvolvimento de novas instruções, para a busca de novas atividades visando garantir a progressão dos alunos.	Regulações integradas ao processo de construção do conhecimento provenientes das interações: • Aluno-professor; • Aluno-aluno; • Aluno-material.

Fonte: construído com base em Allal (1989; 2007).

[26] Do original: "[...] Fixer un but et orienter l'action vers celui-ci; contrôler la progression de l'action vers le but ; assurer un retour sur l'action (un feedback, une rétroaction) ; confirmer ou réorienter la trajectoire de l'action, et/ou redéfinir le but".

[27] Do original: "[...] des objectifs flous, distants, multiples et confus, des standards imprécis et un feedback absent ou incomplet ne sont pas de nature à favoriser l'ajustement des actions de l'élève ou du maître".

Como seu nome indica, as regulações imediatas intervêm ao longo da sequência de ensino/aprendizagem, sendo, então, integradas ao processo de construção do conhecimento, sem intervalo de tempo entre a coleta da informação e o ajuste. Os processos de regulação interativa são, portanto, imediatos e resultam de práticas informais de avaliação não instrumentada. As regulações postergadas, por sua vez, são aquelas nas quais há uma ruptura de tempo entre a coleta e o ajuste. Em geral são provenientes tanto de procedimentos de avaliação formais – sistemáticos e instrumentalizados – quanto informais. É o que ocorre nas regulações retroativas ou proativas, dependendo da natureza e dos efeitos do *feedback* (ALLAL, 1988; 2007; HADJI, 2012; MOTTIER LOPEZ, 2012). Começaremos então com a apresentação das regulações postergadas de função retroativa e proativa.

A regulação é retroativa quando tem como fim fazer ajustes após a conclusão de uma determinada sequência de ensino/aprendizagem. Durante a fase de controle da avaliação formativa detecta-se até onde os objetivos foram atingidos. Munido desta informação o professor poderá retomar algumas partes da sequência, pedir para os alunos refazerem alguma tarefa, revisar a lição etc. tendo em vista ajudá-los a superar eventuais obstáculos (HADJI, 2012; ALLAL, 2007; ALLAL; MOTTIER LOPEZ, 2005). Este tipo de regulação era característica das atividades de remediação que aconteciam após a interpretação dos resultados dos "testes formativos" aplicados durante a fase bloomiana da avaliação formativa. Dada a sua aparente praticidade a regulação retroativa é privilegiada até os dias de hoje.

Quando as regulações estão mais voltadas para o desenvolvimento de novas instruções, para busca de novas atividades e materiais visando garantir a progressão dos alunos, do que para a simples correção temos uma regulação proativa. Este tipo de regulação pode se desenvolver em duas direções: no sentido da busca de novos contextos de aprendizagem, quando os alunos encontram dificuldades em uma situação, ou, ainda, na busca de novas atividades orientadas para o aprofundamento e para a consolidação das competências do aluno, quando este consegue progredir sem problemas na aprendizagem (HADJI, 2012; ALLAL, 2007). Desta maneira:

> A regulação proativa afeta prioritariamente [...] a formulação do objetivo, a orientação da ação em direção ao objetivo, a mobilização de recursos para garantir a progressão eficaz até o objetivo [...]. No que concerne à ação do professor em sala, ela se traduz pela diferenciação das situações de ensino/aprendizagem e dos modos de intervenção em função das necessidades dos alunos[28] (ALLAL, 2007, p. 14).

[28] Do original: "La régulation proactive affecte prioritairement [...] la formulation du but, l'orientation de l'action vers le but, la mobilisation des ressources pour assurer une progression efficace vers le but. Au niveau de l'action de l'enseignant en classe, elle se traduit par la différentiation des situations d'enseignement/ apprentissage et des modes d'intervention en fonction des besoins des élèves".

No caso das regulações imediatas, integradas em todas as situações, temos apenas uma categoria: as regulações interativas. A grande maioria dos autores que se dedicam ao estudo da regulação defendem que a regulação interativa seja privilegiada em relação às outras por dois motivos: 1) por se tratar de um sistema de vigilância que acompanha todo o processo de ensino/aprendizagem realizando ajustes em tempo real (MOTTIER LOPEZ, 2012), integrando a coleta, a interpretação e a ação reguladora no âmbito das atividades em curso; 2) por ser um processo interacional, de função mediadora (ALLAL, 2007), de diversas entradas, no qual todas as interações – do aluno com o professor, com os pares ou com o material – são fontes de regulação.

Mottier Lopez (2012), baseando-se nos trabalhos de Allal (2007), distingue três tipos de interações que são fonte de regulação:

a) Interação professor-aluno: acontece quando, após observação, o professor intervém junto a um aluno ou a um grupo de alunos, fazendo sugestões, orientando a realização da atividade, adaptando a atividade em função do aluno etc.;
b) Interação aluno-aluno: durante trabalhos em grupo, quando o professor pede para que os alunos comparem seus trabalhos, partilhem informações sobre os procedimentos e as estratégias utilizados, discutam pontos de divergência entre as suas respostas é uma fonte riquíssima de regulação;
c) Interação aluno-material: quando os alunos se confrontam com as atividades propostas no material, suas reações podem originar regulações. Por exemplo: diante de uma tarefa cujo comando eles não entendem ou que eles têm dificuldade em realizar, os alunos podem recorrer ao professor, a um colega ou a outro instrumento que pode ser um dicionário, outro manual etc.

Os três tipos gerais de regulação acima apresentados podem ser provocados por diferentes intervenções portadoras de regulação[29] presentes em situação de ensino/aprendizagem. Allal (1993) distingue quatro casos que nós resumimos em três devido

[29] Optamos pela utilização da expressão "intervenções portadoras de regulação" ao invés de "regulações orquestradas pelo professor" proposta por Allal (1993) para evitar confusões terminológicas e porque a nosso ver não se tratam de regulações, no sentido de ajuste, mas sim de intervenções que podem desencadear regulações desta natureza.

a algumas características partilhadas entre dois deles. Para a autora, os processos gerais de regulação podem ser gerados:

1. Pela intervenção direta ou indireta do professor junto aos alunos: quando o professor age indiretamente na situação de aprendizagem ou diretamente junto ao aluno ou grupo de alunos quando visa influenciar processos regulatórios ao nível da atividade ou da aprendizagem;
2. Pelas interações estabelecidas entre os alunos: abarcando momentos de troca de informações referentes a determinadas atividade ou estratégia utilizadas que podem produzir efeitos de regulação. Por exemplo: no caso da redação do e-mail de reclamação um aluno, ao observar o trabalho do outro, pode constatar que o colega não está utilizando um registro de língua adequado ao gênero levando-o a fazer as devidas correções.
3. Pelo próprio aluno através da atividade autorregulatória.

A regulação, seja ela interativa, retroativa ou proativa, pode ser tanto fruto de interações dos alunos com os outros participantes da ação (professor e colegas) quanto dos mecanismos de regulação dos próprios alunos, processos autorregulatórios. Sendo assim a ação do professor, quando visa enriquecer o sistema de orientação interno dos alunos, deve estar orientada no sentido de utilizar todas as fontes potenciais de regulação existentes no contexto da situação didática, sejam elas provenientes da sua ação direta, das interações entre os pares ou daquelas implementadas pelos próprios alunos

Longe de se excluírem esses três tipos de regulação podem se articular no cotidiano da sala de aula. É neste sentido que Allal (1989, p. 170) afirma que "o professor deve construir as suas estratégias de ação", que não apenas levem em conta a diversidade da sala de aula e as necessidades de seus alunos, mas que também contribuam para a o envolvimento ativo e intencional dos aprendentes na construção da sua aprendizagem.

Como foi apresentado nas seções anteriores, ao longo dos seus quase 50 anos de existência a avaliação formativa evoluiu: desde o seu surgimento em contexto anglo-saxônico até a sua ampliação em contexto francófono; de um quadro teórico comportamentalista dependente exclusivamente dos procedimentos avaliativos e regulatórios implementados pelo professor, para um quadro teórico construtivista. Neste último, aquelas ações do professor são voltadas para o enriquecimento dos mecanismos de autorregulação, notadamente metacognitivos, que permitirão ao aprendente ser mais envolvido na sua aprendizagem.

No entanto, toda a discussão acerca da modalidade formativa da avaliação da aprendizagem se desenvolveu no âmbito das Ciências da Educação como um procedimento autônomo desvinculado das questões de ordem didática de uma disciplina específica. Logo, por mais promissor que seja, o discurso sobre avaliação formativa acaba sendo pouco funcional para a prática pedagógica do professor visto que ignora questões concernentes à especificidade do objeto de ensino/aprendizagens das disciplinas.

A problemática da integração dos pressupostos teórico-metodológicos da avaliação formativa aos princípios didáticos das disciplinas tem sido objeto de estudo, notadamente a partir da década de 90, de autores francófonos como Allal, Bain e Perrenoud (1993) e Perrenoud (1991), para os quais, em linhas gerais, a avaliação será verdadeiramente formativa quando deixar de ser um momento isolado da atividade didática para tornar-se um de seus aspectos constituintes. Os trabalhos realizados pelos autores supracitados visam articular a avaliação formativa e didática do francês língua materna argumentando que se situam numa via de mão dupla:

> [...] por um lado, a dinâmica própria dos trabalhos sobre avaliação formativa conduz a integrar progressivamente a reflexão didática e, por outro, a evolução da didática do francês língua materna a impulsiona à conceder uma importância crescente à regulação individualizada e à avaliação formativa das aprendizagens[30] (ALLAL; BAIN; PERRENOUD, 1993, p. 12).

Sendo assim, considerando a similaridade das questões, no que diz respeito à falta de integração da avaliação formativa ao ensino/aprendizagem, entre o ensino do francês língua materna e o do francês língua estrangeira, dedicaremos a próxima seção a uma tentativa de contextualização desta modalidade avaliativa no âmbito do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

2.2 A PROBLEMÁTICA DA REGULAÇÃO NO ENSINO DO FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Na subseção anterior apresentamos o percurso histórico da avaliação formativa, desde os primórdios da avaliação da aprendizagem, orientada única e exclusivamente para a medida das aquisições dos alunos, passando pelos modelos avaliativos, que contrapondo-se ou

[30] Do original: "[...] la dynamique propre des travaux sur l'évaluation formative conduit à intégrer progressivement la réflexion didactique et qu'en miroir l'évolution de la didactique du français langue maternelle la pousse à accorder une importance croissante à la régulation individualisée et à l'évaluation formative des apprentissages".

complementando-se, contribuíram para o surgimento de uma modalidade avaliativa voltada para a observação, regulação e melhoria do processo de aprendizagem.

Contudo os avanços obtidos no campo teórico e metodológico da avaliação formativa pouco se fizeram sentir no cotidiano das salas de aula de língua estrangeira. De acordo com Cunha (1992) as transformações ocorridas no campo da avaliação não podem ser pensadas fora do âmbito do processo de ensino/aprendizagem no qual se inserem. Isto porque as representações e práticas avaliativas implementadas pelo professor decorrem "de determinadas representações sobre a língua e sobre o ensino e a aprendizagem das línguas" sendo assim "impossível abordar a problemática da avaliação sem recorrer às contribuições de disciplinas como a linguística, a pragmática linguística... e a didática das línguas" (CUNHA, 1992, p. 49).

Considerando o objetivo geral desta dissertação, esta seção será dedicada à contextualização da avaliação formativa no domínio do ensino/aprendizagem do Francês Língua Estrangeira (doravante FLE), notadamente a avaliação formativa de vertente francófona dada a prioridade concedida aos processos cognitivos e metacognitivos dos alunos – i.e. autoavaliação e autorregulação – suscetíveis de serem enriquecidos, entre outros, através dos procedimentos de regulação implementados por professores e alunos.

Primeiramente discorreremos sobre as concepções de língua, de ensino/aprendizagem, especialmente dos papéis desempenhados pelos atores deste processo nas "metodologias cognitivistas" de ensino do FLE (GERMAIN,1993) de modo a compreender como os trabalhos realizados no âmbito Didática das línguas estrangeiras (doravante DDL) convergem, juntamente com aqueles realizados no campo da avaliação formativa, rumo à "centração do aprendente". Posteriormente será discutido de que modo o professor de FLE pode, como agente da regulação, influenciar o desenvolvimento dos mecanismos de autorregulação da aprendizagem dos aprendentes por intermédio da avaliação formativa.

2.2.1 Abordagens cognitivistas do ensino: em prol da formação do falante/aprendente de LE

Ao longo da história da Didática das Línguas, as metodologias e abordagens de ensino evoluíram em consonância com as necessidades sociais e com os modelos ideológicos de sua época. Pode se dizer que, neste decurso, grandes progressos foram feitos no que diz respeito à

concepção de língua – de um instrumento de leitura a um instrumento de interação social –, às finalidades do processo de ensino/aprendizagem – da formação de um leitor, na qual o objetivo cultural era prioritário à formação do falante de LE e ao desenvolvimento da sua competência de comunicativa – e aos métodos de ensino – dos modelos tradicionais de gramática-tradução a uma abordagem de ensino pautada na comunicação com falantes da LE. Porém, no que tange aos papéis desempenhados pelos sujeitos, notadamente pelos alunos, poucos foram os avanços até a segunda metade do século XX.

Por muito tempo, o ensino de línguas estrangeiras foi orientado pela perspectiva da centração no professor. Todas as questões referentes aos processos de ensino/aprendizagem giravam em torno das questões "o que ensinar" e "como ensinar a língua?". Preocupado principalmente com a qualidade de suas exposições, com as suas "maneiras de fazer" nas palavras de Puren (1999), e admitindo-se como transmissor soberano do saber, o professor mantinha um certo distanciamento do aluno cujas características individuais eram ignoradas.

Segundo Tardif, C. (1992) a ênfase dada ao ensino em detrimento da aprendizagem resultou em um desequilíbrio entre os três componentes do triângulo pedagógico – professor, aluno e objeto – deixando pouco ou nenhum espaço para o aluno e menos ainda para sua autonomia. Paiva (2006, p. 78) relata que, além do protagonismo do professor, aspectos referentes aos materiais didáticos bem como aos princípios linguísticos que subjaziam às metodologias de ensino de LE contribuíam para esta realidade:

> Os materiais eram desenvolvidos para controlar e guiar os alunos que não tinham nenhuma opção na seleção das estruturas e vocabulário ou na ordem em que eles deveriam ser estudados. Os professores se empenhavam em controlar os alunos para que todos os passos, previamente planejados, fossem seguidos. Até mesmo o conceito de língua não abria espaço para aceitar os processos mentais dos aprendentes, pois a língua era concebida como um sistema fechado cuja aprendizagem seria facilitada se os alunos fossem expostos a uma gama de estruturas ordenadas da mais fácil para a mais difícil [...] Na realidade os professores não tinham consciência desses processos.

Ainda que tenham representado um avanço considerável em relação às metodologias tradicionais do século XIX, as metodologias áudio-oral (MAO) e audiovisual (SGAV) ainda eram tributárias de concepções redutoras, tanto no que diz respeito à língua quanto aos processos de aprendizagem dos alunos. Com o surgimento da abordagem comunicativa (doravante AC), na década de 80, o foco dos estudos em DDL começou a oscilar progressivamente do ensino e da figura do professor para a aprendizagem e os aprendentes.

No início dos anos 2000, com a publicação do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (doravante QECR) pelo Conselho da Europa, a DDL entra em uma nova era.

Obra de referência no domínio do ensino de línguas, o QECR teve um forte impacto nas representações tradicionais de ensino/aprendizagem/avaliação. Um dos impactos mais evidentes foi, sem dúvida, a definição de níveis de competência, escalonados do nível A1 ao nível C2, e seus respectivos descritores utilizados tanto para avaliar o progresso dos alunos na aprendizagem, quanto na elaboração de programas e manuais de língua.

Outra grande novidade diz respeito à abordagem didática preconizada pelo QECR:

> Um quadro de referência para a aprendizagem, o ensino e a avaliação das línguas vivas, transparente, coerente e tão exaustivo que possível, deve se situar em relação a uma representação de conjunto muito geral do uso e da aprendizagem das línguas. A perspectiva privilegiada aqui é [...] de tipo acional na medida em que ela considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como atores sociais que têm que realizar tarefas (que não são apenas linguageiras) nas circunstâncias e ambientes dados, no interior de um domínio de ação particular. Se os atos de fala se realizam nas atividades linguageiras, estas se inscrevem no interior de ações em contexto social que lhes dão sua plena significação[31] (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p. 15).

A perspectiva acional está alicerçada em um conjunto de concepções que têm a ação realizada por intermédio da atividade linguageira como ponto principal. De modo geral, o aprendente de LE sempre esteve envolvido em uma série de ações: traduzir textos, construir e memorizar diálogos etc., porém essas ações estavam sempre a serviço da aprendizagem. Antes do QECR o ensino/aprendizagem de LE baseava-se na lógica de que uma boa aprendizagem leva consequentemente a uma utilização eficaz da língua em situação real de comunicação. Aprendizagem e uso eram vistos separadamente, sendo o último uma consequência da primeira.

Bourguignon (2006, p.64) argumenta que, para a AC, a comunicação era considerada um fim em si sendo ao mesmo tempo um meio e objetivo final: tratava-se de aprender a comunicar comunicando-se, "como se o ato de fala não estivesse situado[32]". Os alunos eram motivados a interagir com o outro por meio de atividades de simulação, atividade linguageira privilegiada, que eram encerradas logo que a informação fosse corretamente transmitida

[31] Do original: "Un cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement données, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification".

[32] Do original: "[...] comme si l'acte de parole n'était pas situé".

(PUREN, 2012). O objetivo, como já foi dito anteriormente, era a formação de um comunicador, com a perspectiva acional um novo objetivo social é estabelecido: a formação de um ator social.

Nesta nova perspectiva a comunicação está a serviço de uma ação social, em um contexto em que o "interagir com o outro" cede o lugar para o "agir com o outro". Christian Puren (2006) define ação social como uma "ação coletiva de finalidade coletiva", ou seja, uma atividade construída em grupo onde todos têm um único objetivo, como, por exemplo, quando um grupo de alunos prepara uma exposição oral para os colegas de outra classe. Se há 40 anos a AC trouxe a sociedade e seus rituais comunicativos para a sala de aula, através do conceito de competência comunicativa, a perspectiva acional leva a sala de aula para a sociedade uma vez que não se trata mais de formar um aprendente que será utilizador, mas um aprendente/utilizador de LE que aprende na e pela ação social (BOURGUIGNON, 2006).

Em suma, de acordo com a perspectiva didática que emerge do QECR o uso de língua compreende a sua aprendizagem. É através das ações realizadas por intermédio da linguagem em interação com os outros (professor e/ou pares) que o sujeito desenvolve um conjunto de competências gerais das quais faz parte a competência linguageira. Sendo assim, considera-se que o processo de aprendizagem de LE constitui-se como um fenômeno cognitivo mas também como um fenômeno social uma vez que momentos de negociação e mediação constituem subsídios indispensáveis para o desenvolvimento das competências comunicativas.

Até o momento nos dedicamos à apresentação, em linhas gerais do percurso metodológico da DDL situando nele as duas propostas mais atuais para o ensino de LE, a abordagem comunicativa e a perspectiva acional. Além da importância destas duas correntes para o quadro atual do ensino de LE, outro fator nos motivou a proceder a uma análise mais detalhada destas abordagens: o fato de ambas obedecerem ao que Cuq e Gruca (2005, p. 112) classificam como "princípios de uma metodologia cognitivista da aprendizagem[33]".

Conforme esses autores, no cenário atual da DDL as contribuições advindas da psicologia são tão indispensáveis quanto aquelas provenientes das teorias linguísticas. Todavia, o diálogo entre DDL e psicologia é de certa forma conflituoso devido a equívocos concernentes ao papel das teorias psicológicas no processo de ensino/aprendizagem. Quando tomadas sob o ângulo da aquisição da LE, as teorias da aprendizagem não têm como função fornecer ao professor diretrizes a respeito de como ele deve ensinar, mas fornecer-lhe

[33] Do original: "Principes d'une méthodologie cognitiviste en didactique des langues"

instrumentos que lhe possibilitem conhecer, analisar e explorar os princípios que regem, conscientemente ou não, sua prática pedagógica (GAONAC'H, 1987).

Durante muito tempo o paradigma behaviorista foi dominante no ambiente da DDL, impondo princípios didáticos de base como a "centração no professor" e a "centração no método". Os procedimentos de ensino de LE enfatizavam, sobretudo, os aspectos estruturais do objeto da aprendizagem, a língua, cuja análise profunda permitia a manipulação do ambiente linguístico ao qual o aluno seria exposto. Assim era o controle dos estímulos linguísticos fornecidos pelo professor, ordenados em uma progressão partindo do mais simples ao mais complexo, que determinava a aprendizagem. Neste contexto a língua era apresentada sempre a um aprendente universal, desprovido de qualquer traço de individualidade, como se todos os métodos e procedimentos implementados surtissem o mesmo efeito independente do sujeito (BOURGUIGNON, 2007; GAONAC'H, 1987).

A partir dos anos 70, graças à influência dos estudos emergentes da psicologia cognitiva, até hoje bastante aceitos no âmbito da DDL, o aprendente começa a ocupar progressivamente o lugar central do processo de ensino/aprendizagem graças ao princípio básico da Abordagem Comunicativa, a "centração no aprendente". Doravante, segundo as linhas de base do cognitivismo, o ponto de partida da formação são os processos implementados pelo sujeito que aprende na construção de sua aprendizagem. Embora não se negligencie o desempenho, o alvo das atenções são as estratégias, principalmente as do domínio metacognitivo, utilizadas pelo aluno durante a atividade de aprendizagem da LE.

A centração no aprendente implica o reconhecimento da individualidade do aprendente e da pluralidade dos processos de aprendizagem – cada sujeito constrói o seu conhecimento utilizando procedimentos e estratégias que lhes são próprios – na interação com os outros atores sociais. Assim, o processo de ensino não pode mais ser pensado sem levar-se em conta o seu destinatário. Este princípio abre, então, as portas da DDL para uma série de questões voltadas para as dimensões cognitivas, sociais e afetivas do aprendente tais como: aptidões, atitudes, motivações, personalidade, estratégias e, que visam antes de qualquer coisa conhecer as necessidades, os interesses e os estilos preferenciais de aprendizagem de cada aprendente. .

Esta nova perspectiva resultou em uma reconfiguração dos papéis a serem desempenhados por professores e aprendentes. Tradicionalmente considerado como a autoridade máxima em sala, o possuidor do saber e juiz inquestionável, o professor começa a se aproximar progressivamente de seus alunos com intuito de melhor conhecer e compreende-los para então beneficiar-se destas informações em prol do estabelecimento dos objetivos e do

conteúdo do curso, orientado para as necessidades e características dos aprendentes. Ainda sobre a função do professor, Tardif, J. (1992, p.71) ressalta que:

> O professor que se inspira nos princípios da psicologia cognitivista estima que o seu papel não consiste somente em organizar o ambiente de modo que ele contenha tudo o que é necessário para o desenvolvimento do aluno. Ele crê, certamente, na necessidade de um ambiente rico para que o aluno se desenvolva, mas concebe também que ele deve intervir diretamente para ajudar o aluno a selecionar os elementos mais úteis. Suas intervenções assemelham-se àquelas de um treinador que conhece muito bem aquilo que oferece o máximo de probabilidade de fazer do aluno um especialista tanto do ponto de vista cognitivo que metacognitivo[34].

A noção de autonomia esta intrinsecamente ligada à centração no aprendente. De acordo com Cuq e Gruca (2005, p. 123), o objetivo final do ensino de línguas em uma perspectiva cognitivista é "levar o aluno a ser mais autônomo na sua capacidade de coproduzir a fala em língua estrangeira[35]". Em DDL a autonomia é abordada como "o desaparecimento progressivo da orientação[36]" (CUQ; GRUCA, 2005, p. 123) e deve ser objeto de uma formação, na qual através de "atividades específicas de autonomização" o professor leve o aluno a refletir explicitamente sobre as competências mobilizadas e estratégias utilizadas durante a atividade de aprendizagem. É na interação que o professor guia o aluno na escolha e implementação de estratégias, notadamente aquelas do domínio metacognitivo – de planejamento, organização, monitoramento, avaliação e regulação – que o ajudarão a assumir a responsabilidade pela sua aprendizagem fomentando assim sua autonomia. Neste contexto estamos diante daquilo que Vigotsky (2007) chama de "internalização" de operações externas. Conforme este autor:

> Todas as funções no desenvolvimento [...] aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois no nível individual; primeiro, entre pessoas (*interpsicológica*), e, depois, no interior [...] (*intrapsicológica*) (VIGOTSKY 2007, p. 58).

Isto posto, a internalização consiste na "reconstrução interna de uma operação externa" (VIGOTSKY, 2007, p. 56), na qual o aluno interiorizará, por meio da interação,

---

[34] Do original: "L'enseignant qui s'inspire des principes de la psychologie cognitive estime que son rôle ne consiste pas seulement à organiser l'environnement de sorte qu'il contienne tout ce qui est nécessaire au développement de l'élève. Il croit, certes, à la nécessité d'un environnement riche pour que l'élève se développe, mais conçoit également qu'il doit intervenir directement pour aider l'élève à sélectionner les éléments les plus utiles. Ses interventions ressemblent à celles d'un entraîneur qui connaît très bien ce qui offre le maximum de probabilité de faire de l'élève un expert tant du point de vue cognitif que métacognitif".

[35] Do original: "[...] rendre l'apprenant de plus en plus autonome dans sa capacité de coproduire de la parole en langue étrangère".

[36] Do original: "[...] une disparition progressive du guidage".

conhecimentos, valores e procedimentos presentes no sistema em que está inserido. A intervenção do professor neste processo é fundamental, visto que o mesmo requer que o sujeito seja capaz tanto de utilizar os *savoirs* e *savoir-faire* adquiridos quanto de identificá-los. Nestas condições, o trabalho do professor envolve duas operações essenciais: a andaimagem e a desandaimagem, conforme elucida Meirieu (1992, p. 36):

> [...] é preciso dar suporte ao desenvolvimento de um sujeito, ou seja, apoiando-se nos saberes e saber-fazer que ele já adquiriu, prolongar seu desenvolvimento implementando situações interativas que permitam-lhe progredir ... depois, é preciso tirar os andaimes, ou seja, permiti-lhe progressivamente dispensar todas as ajudas que lhe foram propostas, ser suficientemente sólido para que novos dispositivos possam apoiar-se sobre o que acabou de ser adquirido e possibilitar um novo progresso. O professor tem então uma dupla tarefa: elaborar situações nas quais, graças à sua ajuda e aos instrumentos que propõe, o aluno possa reelaborar funções mentais e construir conhecimentos novos; posteriormente, permite ao mesmo aluno dispensar o que lhe foi necessário anteriormente, desde o apoio afetivo e psicológico que lhe foi fornecido até o conjunto de interações instrumentais e pessoais nas quais ele foi inserido[37].

Esta operação é essencial para a transferência de conhecimentos, em outras palavras, para que determinado *savoir* ou *savoir-faire* adquirido em um contexto específico seja mobilizado de maneira consciente em um novo contexto. No dizer de Tardif e Meirieu (1996), o processo de transferência se desenvolve em três etapas: a) Contextualização do conhecimento – i.e reconhecimento dos traços do contexto inicial da aquisição: mais voltado para a prática, para a reflexão, para a resolução de problemas imediatos –; b) Recontextualização do conhecimento – aplicação do mesmo em diferentes situações no novo ambiente –; c) Conscientização do contexto inicial e das situações de recontextualização – na qual o conhecimento é objetivado juntamente com os alunos efetuando, assim, "uma dissociação entre a figura e o fundo" (TARDIF; MEIRIEU, 1992, p. 4). É deste maneira, apoiando o aluno nas primeiras intervenções e reduzindo paulatinamente esta assistência, que o professor pode ajudá-lo a integrar no plano intrapessoal as experiências vividas no plano

[37] Do Original : "Il faut étayer le développement d'un sujet, c'est-à- dire, en prenant appui sur les savoirs et savoir-faire qu'il a déjà acquis, prolonger son développement en mettant en place des situations interactives qui lui permettent de progresser… Puis il faut désétayer, c'est-à-dire lui permettre progressivement de se passer de toutes les aides qu'on lui a proposées, d'être suffisamment solide pour que de nouveaux dispositifs puissent s'appuyer sur ce qu'il vient d'acquérir et engager un nouveau progrès. L'enseignant a donc une double tâche : élaborer des situations où, grâce à son aide et aux outils qu'il propose, l'élève puisse réélaborer des fonctions mentales et construire des connaissances nouvelles; puis, permettre au même élève de se passer de ce qui lui a été d'abord nécessaire, du soutien affectif et psychologique qu'on lui a fourni comme de l'ensemble des interactions instrumentales et personnelles dans lesquelles il a été placé".

interpessoal. Para Meirieu (1992), somente nessas condições é que se pode constatar efetivamente a implementação de um processo de autonomização.

Da mesma forma a centração no aprendente, no ensino de LE, é concebida como uma formação à aprendizagem cujo objetivo principal é levar o aluno a aprender a aprender "abertamente, explicitamente e cognitivamente[38]" (PUREN, 2012, p. 3). Antes considerados como opostos, os processos de ensino e de aprendizagem, no cenário atual da DDL aparecem como dois extremos de um mesmo *continuum*, tal como esquematizado por Puren (2012, p. 17) no quadro abaixo:

Quadro 5 - Relação ensino-aprendizagem

ENSINO ⟷ APRENDIZAGEM				
fazer aprender o professor *impõe* seus modos de ensino (metodologia constituída de referência, tipos, culturas, hábitos de ensino)	ensinar a aprender o professor *gere* com os aprendentes o contato entre os modos de aprendizagem e os modos de ensino	ensinar a aprender a aprender o professor *propõe* modos de aprendizagem diferenciados	favorecer o aprender a aprender o professor ajuda, guia, *aconselha* a aquisição por cada aprendente de modos individuais de aprendizagem	deixar aprender o professor *deixa* os aprendentes implementarem modos de aprendizagem correspondendo a seus tipos individuais, suas culturas e hábitos individuais de aprendizagem

Fonte: Puren (2012, p. 17).

Conceber o processo de ensino como uma formação para a aprendizagem não consiste apenas na reflexão a respeito dos procedimentos utilizados pelos aprendentes engajados na aquisição de uma LE, mas também daqueles utilizados pelos professores enquanto orientadores desta formação. No momento da construção de um diálogo geralmente o professor fornece as instruções a respeito da realização da atividade sem explicitar porque os alunos devem proceder de determinada maneira ao invés de outra, talvez preferencial para o aluno. No final das contas os alunos seguem um caminho traçado pelo professor às escuras. A explicitação dos procedimentos ou estratégias aos alunos permite que eles saibam o que estão fazendo, porque o estão fazendo e ainda que avaliem a sua eficácia no final da atividade.

[38] Do original: "[...] ouvertement, explicitement, cognitivement".

A partir do momento em que a aprendizagem adquire o caráter de construção individual controlada pelo aluno em interação com auxílio de outros atores sociais, em especial do professor, o sentido do ensino também deve mudar principalmente em um contexto no qual paralelamente à formação do aprendente/usuário figura a formação de um aprendente de LE, neste caso:

> [...] considera-se que "aprender a aprender" faz parte integrante da aprendizagem linguageira, de tal maneira que os aprendentes cada vez mais conscientes de sua maneira de aprender, das escolhas que lhes são oferecidas e do que lhes convém. Mesmo em um contexto institucional determinado, pode-se levá-los pouco a pouco a fazer as suas escolhas no que diz respeito aos objetivos, aos materiais e métodos de trabalho, à luz de suas próprias necessidades, motivações, características e recursos[39] (CONSEIL DE L'EUROPE, 2000, p. 110).

Em linhas gerais, poucos são os aprendentes que se engajam na aprendizagem de maneira proativa. Na realidade a grande maioria segue as propostas do professor e do manual didático. Um ensino de LE centrado no aprendente leva em consideração tanto estes fatores quanto aqueles referentes à individualidade do aprendente no planejamento do processo de formação, de modo a implementar medidas congruentes com as especificidades do seu público. Ao assumir este posicionamento o professor se insere naquilo que Tardif (1992), no âmbito das Ciências da Educação, chama de "ensino estratégico em L2". Segundo este autor o professor, quando assume uma postura estratégica, tem seis papéis:

> O professor estratégico é em primeiro lugar um *pensador*, um especialista do conteúdo. Ele é também um *preneur de décisions*, o planificador exclusivo do que se passa na sala. Ele é também um *motivador*, um agente que interpela o aluno sobre a concepção que ele tem de inteligência e dos objetivos estabelecidos pela escola, sobre a percepção que ele tem do controle de sua performance assim como sobre a percepção do valor da tarefa e de suas exigências. Ele é além disso um *modelo*, aquele que expressa em voz alta e de maneira organizada o que aluno deve fazer para tratar as informações e tomar as decisões apropriadas neste contexto. Ele é um *mediador*, um intermediário entre o aluno e o conteúdo para tornar mais explícitas possível as estratégias cognitivas e metacognitivas que garantes o seu domínio. Ele é, enfim, um *treinador*, aquele que planifica as atividades que fazem com que o aluno exerça seus conhecimentos novos, transfira-os e no caso de conhecimentos procedimentais e condicionais, os automatize[40] (TARDIF, 1992, p.303) (grifos do autor).

[39] Do original: "[...] l'on considère 'qu'apprendre à apprendre' fait partie intégrante de l'apprentissage langagier, de telle sorte que les apprenants deviennent de plus en plus conscientes de leur manière d'apprendre, des choix qui leur sont offerts et de ceux qui leur conviennent le mieux. Même dans le cadre d'une institution donnée, on peut les amener peu à peu à faire leurs choix dans le respect des objectifs, du matériel et de méthodes de travail, à la lumière de leurs propres besoins, motivations, caractéristiques et ressources ".

[40] Do original : "L'enseignant stratégique est d'abord un *penseur*, un expert de contenu. Il est aussi un *preneur de décisions*, le planificateur exclusif de ce qui se passe dans sa classe. Il est également un *motivateur*, un agent qui interpelle l'élève sur la conception qu'il a de l'intelligence et des buts poursuivis par l'école, sur la

Neste contexto a tarefa do professor vai além da simples transmissão do saber incluindo o ensino explícito de estratégias, notadamente as de cunho cognitivo e metacognitivo, necessárias ao tratamento do mesmo. Sua preocupação imediata não é apenas com "o quê" e "como ensinar", mas acima de tudo "como ensinar de modo a favorecer a aprendizagem dos alunos, tanto em termos de conteúdo quanto de procedimentos e estratégias?".

A respeito das práticas pedagógicas que visam a desenvolver a autonomia dos aprendentes, Holec (1990), retomando o postulado de Jean-Louis Malandain, ressalta que o termo autonomia pode designar tanto uma modalidade de aprendizagem quanto um objetivo de aprendizagem. Quando tomado no segundo sentido o objetivo da intervenção pedagógica é "dar aos aprendentes os meios de sua autonomia" (HOLEC, 1990, p. 2). A "aquisição da autonomia" neste caso demanda uma formação específica efetuada em três domínios:

a) Domínio metodológico: referente a procedimentos que visam levar os alunos a definir os seus próprios objetivos, selecionar materiais e atividades, planejar a sua progressão e por fim avaliar o seu desempenho;
b) Domínio línguageiro: cujas intervenções visam atingir às representações dos alunos no que concerne à LE, no que tange ao seu funcionamento linguístico e pragmático;
c) Domínio da cultura de aprendizagem: que constitui, segundo o autor, o mais delicado dos três domínios, uma vez que incide sobre as representações dos alunos acerca do processo de aprendizagem em si e dos papéis a serem assumidos pelos participantes. Representações estas, construídas implicitamente e intuitivamente ao longo da história escolar, sendo por vezes difíceis de serem acessadas.

Podemos citar como exemplo de intervenções indo neste sentido, aquelas que são propostas na disciplina "Aprender a Aprender", da matriz pedagógica da Licenciatura de

---

perception qu'il a de la contrôlabilité de sa performance ainsi que sur la perception qu'il a de la valeur de la tâche et de ses exigences. Il est de plus un *modèle*, celui qui exprime à voix haute et d'une façon organisée ce que l'élève doi faire pour traiter les informations et prendre des décisions judicieuses dans ce contexte. Il est un *médiateur*, un intermédiaire entre l'élève et le contenu pour rendre le plus explicite possible les stratégies cognitives et métacognitives qui en assurent la maîtrise. Il est enfin en *entraîneur*, celui qui planifie les activités qui font en sorte que l'élève exerce ses nouvelles connaissances, les transfère et, dans le cas des connaissances procédurales et conditionnelles, les automatise".

Letras da UFPA. No âmbito desta atividade curricular os processos de aprendizagem dos alunos ingressantes na graduação constituem verdadeiros objetos de análise, que ao serem objetivados podem ajudar os mesmos à entende-los e gerenciá-los (CUNHA; MAGNO E SILVA, 2011).

A transição do ensino médio para o superior constitui um período crítico para os estudantes, principalmente no contexto da formação de professores de Francês, visto que, ao ingressar no curso, os mesmos são em grande maioria iniciantes completos no estudo da língua. Logo no início da formação os alunos se deparam com um duplo processo de adaptação: a uma formação em LE diferente daquela que receberam na escola – voltada para o estudo da gramática e para uma abordagem superficial da LE (PAIVA, 2003); e às exigências da vida universitária que solicita competências de estudo e de trabalho que os mesmos não possuem (ROSÁRIO et. al; 2010). Cunha e Carrilho (2005), defendem que fornecer aos alunos mecanismos de apoio no início de sua formação acadêmica é fundamental, posto que adaptação e integração ao novo ambiente constituem um período decisivo para o rendimento acadêmico dos mesmos. Neste contexto, o fortalecimento de sua competência de autorregulação, contribui positivamente para a conscientização de seu papel enquanto estudante, mas também, posteriormente, enquanto profissional.

Neste contexto, a avaliação formativa enquanto procedimento que visa a levar o aluno paulatinamente a ser cada vez mais capaz de avaliar o seu desenvolvimento bem como de buscar os meios necessários para continuar a sua aprendizagem favorece a sua autonomização em um clima de cumplicidade (LAVEAULT, 1994). Como já apresentamos anteriormente, em contexto francófono, entende-se como avaliação formativa "toda avaliação que contribui para a regulação das aprendizagens em curso" (PERRENOUD, 1998a, p. 1). Em relação à tradição anglo-saxônica que associa a prática do *feedback* à melhoria da aprendizagem, os pesquisadores francófonos enfatizam sobretudo os efeitos regulatórios das intervenções pedagógicas nos mecanismos internos de autorregulação dos aprendentes.

Sendo assim, e considerando que, conforme o que foi exposto nesta seção, no contexto atual da DDL, busca-se a formação de um aprendente ativo, crítico e autônomo capaz de refletir não apenas sobre a língua e a sua utilização, mas também sobre processos e estratégias que mobiliza no processo de apropriação da LE, dedicaremos a próxima seção à discussão de como as intervenções regulatórias do professor de língua podem contribuir para o enriquecimento da competência autorregulatória dos aprendentes.

2.2.2 O professor como agente da regulação

No cotidiano da sala de língua o professor desempenha diversos papéis: modelo linguístico, organizador do ambiente, animador das atividades, orientador, motivador, ouvinte, avaliador e ... regulador. Mesmos nas situações de ensino mais tradicionais o professor não ignora completamente a reação de seus alunos aos conteúdos apresentados ou às atividades propostas, aos seus erros, às suas questões. Por exemplo: em uma atividade sobre expressão da hipótese em francês por meio da fórmula "*si+verbe au présent*", o professor pode detectar por meio da correção dos exercícios propostos que os alunos ainda não dominam a conjugação dos verbos no presente do indicativo; ou, no momento da compreensão oral de um diálogo, um aluno pergunta qual a diferença entre a preposição *chez* e o substantivo *maison.* E, em consequência destes eventos, ele implementa retroações, como por exemplo, retoma o conteúdo apresentando-o de outra maneira, utiliza outros exemplos, introduz algum suporte não previsto anteriormente para a atividade, corrige os alunos etc. Nas situações acima o professor pode voltar ao quadro e fazer uma revisão do presente dos verbos em francês, pode ainda trazer na próxima aula uma série de exercícios etc. No caso da preposição *chez*, que não existe em português, ele pode apresentar outros contextos que permitam diferenciá-la do substantivo *maison*, entre outros.

As situações que acabamos de apresentar são exemplos da avaliação contínua que acontece todos os dias em sala de aula. Inconscientemente, a avaliação está presente, enquanto atividade de coleta de evidências acerca do desenrolar do processo de ensino, no cotidiano da sala de língua, no entanto trata-se de uma prática involuntária, não refletida, não instrumentalizada que de modo geral resulta em remediações que visam levar todos os alunos a concluir determinada atividade ou unidade do manual.

Segundo Perrenoud (1993, p. 33), é justamente este procedimento que a avaliação formativa visa sistematizar:

> [...] convidando o professor a *observar* mais metodicamente os aprendentes, a *compreender* melhor os funcionamentos deles, para *ajustar* de maneira mais sistemática e individualizada as suas intervenções pedagógicas e as situações pedagógicas que ele propõe, tudo isso na esperança de *otimizar* as aprendizagens[41] (grifo nosso).

[41] Do original: "[...] en invitant l'enseignant à observer plus méthodiquement les apprenants, à comprendre mieux leurs fonctionnements, de sorte à y ajuster de façon plus systématique et individualisée ses interventions pédagogiques et les situations didactiques qu'il propose, tout cela dans l'espoir d'optimiser les apprentissages".

De acordo com Hadji (2011, 2012), a ideia geral de avaliação formativa está resumida nas quatro palavras destacadas na citação acima: observar, compreender, ajustar e otimizar. Em suma o professor de línguas que implementa uma avaliação de cunho formativo *observa* atentamente os seus alunos de modo a *compreender* o seu funcionamento cognitivo, ou inferi-los considerando a natureza do objeto em jogo, para então *realizar ajustes*, ou regulações, no intento de *otimizar* a aprendizagem dos alunos. Passemos a uma análise mais detalhada de como estas quatro palavras-chave podem ser atualizadas na sala de aula de língua estrangeira.

Já foi explicitado no início desta seção que a avaliação formativa tem como principal finalidade possibilitar uma regulação individualizada da aprendizagem. No entanto para que o movimento regulatório realizado pelo professor seja eficaz, ele deve dispor anteriormente de informações referentes ao objeto da regulação, ou seja, ao alvo do ajuste. Em virtude desta necessidade o ponto de partida da avaliação formativa é um processo de observação. Não se trata, todavia, de uma observação qualquer, como, por exemplo, em um trabalho de grupo verificar se os alunos estão se comunicando em francês ou se eles já concluíram a atividade. Trata-se, na verdade, de um tipo de coleta de informação mais fina e direcionada que Perrenoud (1991a, p. 2) chama de observação formativa. Para ele:

> Observar é *construir uma representação realista* das aprendizagens, de suas condições, de suas modalidades, de seus mecanismos, de seus resultados. A observação é formativa quando ela permite organizar e otimizar as aprendizagens em curso, sem preocupação de classificar, certificar, selecionar[42] (grifo do autor).

É a partir do objetivo da observação que ocorre o deslocamento da função da avaliação, de uma prática a serviço do controle, como acontece na avaliação somativa, a um procedimento voltado para a melhoria da aprendizagem. A formatividade da observação está inscrita na intenção do observador e nas ações que ela fundamenta. Verificar que os alunos estão tendo dificuldade em compreender a formação do *passé composé* e, principalmente, em que contextos devem utilizar os verbos auxiliares *être* ou *avoir*, ou ainda que ao fim de uma unidade dedicada à apresentação de um lugar, os alunos ainda não dominam os artigos contraídos e não tomar nenhuma providência em relação a esses problemas, embora seja construída uma representação sobre as dificuldades dos alunos ela não pode ser considerada formativa. Nesta situação observa-se para saber.

[42] Do original: "Observer c'est construire une représentation réaliste des apprentissages, de leurs conditions, de leurs modalités, de leurs mécanismes, de leurs résultats. L'observation est formative lorsqu'elle permet de guider et d'optimiser les apprentissages en cours, sans souci de classer, sélectionner".

Por outro lado quando a observação leva a uma retroação, seja por meio de uma revisão, da apresentação de novos contextos ou até mesmo da proposta de outras atividades, com objetivo de superar tal obstáculo estamos perante um procedimento que visa efetivamente à melhoria das aprendizagens. Sem este objetivo a observação formativa não tem sentido algum, como considera Perrenoud (1991b, p. 2):

> [...] é preciso também poder e saber agir em função das observações [...] nada de observação se não houver esperança de poder fazer alguma coisa. Sem dispor de certa liberdade, sem ter possibilidades de agir, se necessário saindo arriscando-se fora das rotas já conhecidas, não há razão para perder tempo observando detalhadamente cada criança[43].

Todavia para agir de maneira eficaz é necessário compreender o que a observação evidencia em relação ao comportamento, ao funcionamento interno do aluno. Hadji (2011, 2012) reconhece que apreender aquilo que se passa na cabeça do aluno não é tarefa fácil, uma vez que para tal o professor precisaria dispor de modelos interpretativos adequados que lhe permitissem objetivar os processos cognitivos do aprendente, modelos dos quais ainda não se dispõe.

Mesmo que pareça desencorajador para o professor arriscar-se por caminhos desconhecidos, dos quais se dispõe de pouca ou nenhuma orientação, Perrenoud (1991a), observa que, mesmo sem quadros teóricos sólidos que sustentem a análise, é imprescindível persistir na compreensão das informações coletadas, amparando-se seja em sua experiência, em suas intuições, para que se supere o status de mero observador dos resultados, das reações, das dúvidas dos alunos:

> O que mais importa, na observação, não é tanto a sua instrumentalização e sim os quadros teóricos que a guiam e governam a interpretação dos observáveis. Mas [...], evitemos as normas a priori: algumas teorias científicas e explícitas da aprendizagem guiarão algumas formas de observação e de avaliação formativa; mas teorias mais ingênuas, paradigmas mais vagos, representações mais pessoais dos processos e das causalidades em curso poderão se revelar tão eficazes quanto as teorias. No estado atual das ciências humanas, não se pode esperar dispor de modelos teóricos fundamentados e compartilhados para todas as aprendizagens prescritas no currículo[44] (PERRENOUD, 1991a, p. 3)

---

[43] Do original: "[...] il faut aussi pouvoir et savoir agir en fonction des observations […] pas d'observation sans espoir de pouvoir faire quelque chose. Sans degrés de liberté, sans possibilités d'agir, au besoin en sortant des sentiers battus et en prenant des risques, pas de raison de se casser la tête à observer finement chaque enfant".

[44] Do original: "Ce qui compte le plus, dans l'observation, c'est moins son instrumentation que les cadres théoriques qui la guident et gouvernent l'*interprétation* des observables. Mais [...], évitons les normes *a priori* : certaines théories savantes et explicites de l'apprentissage et du développement guideront certaines formes d'observation et d'évaluation formative ; mais des théories plus naïves, des paradigmes plus vagues, des représentations plus personnelles des processus et des causalités en cours pourront se révéler tout aussi efficaces.

Além disso, a existência de modelos de interpretação não garantiria por si só a sua compreensão, aceitação e incorporação à prática pedagógica por todos os professores, visto que, de fato a grande maioria deles não é especialista em psicologia cognitiva. Mas, afinal o que pode ser feito concretamente? Como, considerando o que acabamos de expor, o professor pode ter acesso aos processos cognitivos e procedimentos dos aprendentes? É possível? Segundo Hadji (2011, 2012), existem duas vias que merecem ser exploradas: 1) a utilização de instrumentos e de procedimentos que permitam, na medida do possível, ter acesso aos processos mentais e procedimentos dos alunos; 2) usar o erro como um instrumento para o ensino.

Para a primeira alternativa, são propostas cinco estratégias das quais destacaremos duas:

a) Pedir para os alunos descreverem detalhadamente os caminhos que percorreram na resolução de uma atividade: por exemplo, após a correção de uma atividade na qual os alunos deveriam escrever um e-mail de reclamação, o professor pergunta aos alunos como eles procederam na realização da tarefa. Um aluno pode então dizer que começou consultando os modelos propostos no manual, para lembrar da estrutura do e-mail, depois organizou as informações que constariam nele; durante a escrita utilizou o dicionário para conferir a grafia de algumas palavras e reempregou algumas estruturas presentes nos modelos etc. Outro aluno, por sua vez, pode explicar que escreveu a carta em português e depois a traduziu para o francês consultando o dicionário e tradutores online. Durante esses momentos de explicitação dos procedimentos adotados pelos alunos emergirão muitas vezes, de acordo com Scallon (2000, *apud* HADJI, 2011, p. 105), "concepções errôneas" e "encaminhamentos incorretos" que resultarão na próxima proposta;
b) Pedir para os alunos justificarem a razão da sua escolha: por exemplo, na situação anterior, perguntar ao aluno porque ele consultou o modelo, como selecionou entre as estruturas propostas a mais adequada para o seu e-mail ou qual lógica guiou a organização de suas ideias. Estes momentos de objetivação coletiva podem ser extremamente frutíferos para os alunos uma vez que além

---

En l'état actuel des sciences humaines, on ne peut espérer disposer de modèles théoriques fondés et partagés pour tous les apprentissages prescrits par le curriculum".

de levá-los a refletir sobre as etapas do seu raciocínio eles podem refletir sobre as dos colegas.

Na segunda alternativa, os erros cometidos pelos alunos, ao invés de serem evitados, são utilizados como ferramentas para se ter acesso às representações dos aprendentes.

Hadji (2011) utiliza a análise de erros escolares propostas por Astolfi (1997), reproduzida no quadro abaixo, para fazer com que os erros cometidos pelos alunos, e analisados pelo professor, sirvam como possíveis índices de objetos de regulação:

Quadro 6 - Tipologia dos erros, segundo Astolfi

TIPOS DE ERRO	REMEDIAÇÕES POSSÍVEIS
Erros decorrentes da redação e da compreensão das instruções.	Rever a clareza dos textos escolares; Trabalhar a formulação das instruções.
Erros decorrentes de hábitos escolares ou da decodificação errada das expectativas.	Analisar o contrato e o hábito didático.
Erros que mostram as concepções alternativas dos alunos.	Identificar e analisar concepções/obstáculos subjacentes.
Erros relacionados às operações intelectuais realizadas.	Hierarquizar melhor os exercícios e as atividades.
Adoção de um procedimento correspondente a uma representação errônea do problema.	Trabalho com as estratégias "aplicadas" pelos alunos.
Erros decorrentes de uma sobrecarga cognitiva.	Decompor tarefas em subtarefas; Ampliar e encorpar as redes de memória.
Não utilização de um saber construído numa outra disciplina.	Desenvolver: o interesse pela transversalidade; o controle metacognitivo da atividade.
Erros decorrentes da complexidade do próprio contexto.	Identificação e análise didática dos "pontos de dificuldade"

Fonte: Hadji (2011, p. 113).

O acesso às possíveis causas do erro pode ser facilitado por momentos de reflexão realizados em sala de aula (como proposto na primeira alternativa), seja em conjunto com o grupo ou individualmente, pelas perguntas feitas pelos alunos, entre outros. Na perspectiva da avaliação formativa busca-se ir além dos aspectos superficiais do erro ou das dificuldades compreendendo as suas causas que servirão como pistas para possíveis intervenções regulatórias.

Com base naquilo que sua análise permitiu compreender acerca dos processos cognitivos dos alunos, o professor pode dar o próximo passo, que constitui o coração da avaliação formativa de matriz francófona: a regulação.

Já discutimos, em 2.1.6, uma regulação implementada pelo professor que visa antes de tudo influenciar os processos de aprendizagem do aluno, de modo que os procedimentos regulatórios inicialmente externos sejam incorporados progressivamente aos mecanismos autorregulatórios do aluno. Retomando a questão lançada naquela seção – por meio de quais regulações o professor pode influenciar intencionalmente os mecanismos de autorregulação dos aprendentes? – procederemos à análise das intervenções portadoras de regulação implementada pelos professores. Ao propor um estudo sobre como o professor pode ajudar os alunos a fazer a autorregulação da sua aprendizagem, Hadji (2011, p. 159), é enfático ao afirmar que:

> [...] uma lição que nos é dada, claramente, pelos trabalhos de pesquisadores de língua francesa sobre avaliação formativa, autoavaliação e a metacognição: a autorregulação é, de fato, o mecanismo de base de toda aprendizagem, o melhor que o professor poderá fazer é tentar desenvolvê-la e "enriquecê-la" [...] As ferramentas disponibilizadas pelo professor [...] são apenas pontos de apoio temporários que podem instrumentar o aluno no seu processo de enriquecimento de mecanismos de autorregulação. O professor trabalha para apagar a sua própria presença.

Concretamente, enquanto agente da regulação o professor pode agir indiretamente ou diretamente junto aos alunos. As ações do professor podem ser fonte de regulações indiretas por meio das características das situações didáticas – "os conteúdos e os elementos de encaminhamento da tarefa, os comandos, o material, a organização interpessoal do trabalho etc[45]" (ALLAL, 1993, p. 82) – isto é, quando durante a construção de um diálogo o professor pede para os alunos se organizarem em dupla, quando propõe que consultem as suas anotações, ou durante a produção de uma receita propõe que os alunos troquem ideias sobre a atividade, que consultem o dicionário. A interação entre os alunos e destes com o material pode ser fonte de regulações que não são provocadas diretamente pelo professor.

Quando as regulações derivam de intervenções diretas do professor junto aos alunos, elas podem ter como objeto a atividade dos alunos ou os seus procedimentos de aprendizagem. Foi Perrenoud (1991a) que propôs pela primeira vez que atividade e aprendizagem constituem dois objetos diferentes de regulação didática. A atividade é da ordem da tarefa, do exercício, do concreto que permitirá, na melhor das hipóteses a construção e o desenvolvimento da aprendizagem. É aquilo em que o professor pode observar

[45] Do original: "les contenus et les éléments d'habillage de la tâche, les consignes, le matériel, l'organisation interpersonnelle du travail, etc.".

a olho nu as consequências de sua intervenção. Para Perrenoud (1998, p. 4) quando age ao nível da atividade o professor pode:

> Fazer com que os alunos se tornem mais ativos, ajudá-los a construir melhores representações da tarefa e de sua finalidade, guiá-los na escolha de instrumentos e de procedimentos, apoiar uma atitude mais metódica, um melhor uso dos recursos e do tempo disponíveis, uma menor dispersão de atenção e de energia[46].

Perrenoud (1998a) explica que, para não correr o risco de classificar toda e qualquer intervenção do professor como uma regulação permanente, deve-se reservar a utilização deste termo para reportar-se ao *ajuste* das atividades propostas aos alunos *uma vez iniciadas* e não à sua exposição e implementação.

Uma ação regulatória a nível da atividade é muito útil no estabelecimento de *rotinas de regulação de sala de aula* – construir um diálogo oralmente sem escrevê-lo; buscar inferir o sentido de uma palavra primeiro por meio do contexto ao invés de consultar imediatamente o dicionário etc. – que permitirão ao professor ter mais tempo para dedicar à regulações mais individualizadas. Neste contexto, a regulação da atividade incide, sobretudo, nos "mecanismos de regulação essencialmente implícitos e acontextuais, inerentes à construção e estruturação do conhecimento" (ALLAL, 1993, p. 87) ou, mais precisamente, nos mecanismos de regulação puramente cognitiva nas quais, segundo Hadji (2011, p. 69):

> [...] o sujeito que aprende regula as suas atividades cognitivas por meio de processos implícitos e/ou automatizados, sem a intervenção de uma "reflexão metacognitiva". Assim, o comportamento é regido por "rotinas". O sujeito não dá uma atenção particular a sua atividade

A aprendizagem, por sua vez, consiste naquilo que a atividade objetiva construir. Esta dimensão é especialmente complexa uma vez que mobiliza *savoir* e *savoir-faire* – conceitos, esquemas, padrões de comportamento, de procedimentos – além de não ser diretamente observável, restando ao professor recorrer, como já expusemos, a instrumentos que permitam inferir aquilo que se passa na cabeça do aprendente a partir de índices que podem ser muitas vezes enganadores (HADJI, 2011).

A regulação no nível da aprendizagem implica a elaboração de hipóteses individualizadas do progresso dos aprendentes e sua implementação visa além do estabelecimento de rotinas comportamentais, favorecer a construção de uma rotina de reflexão

[46] Do original: "Rendre les élèves actifs, les aider à se faire une meilleure représentation de la tâche et de sa finalité, les guider dans le choix des outils et des procédés, soutenir une démarche plus méthodique, un meilleur usage des ressources et du temps disponibles, une moindre dispersion de l'attention et de l'énergie".

sobre os obstáculos da aprendizagem, as maneiras de superá-los e em especial aos procedimentos e estratégias utilizados.

No âmbito do ensino/aprendizagem de LE especificamente, a distinção entre atividade e aprendizagem proposta por Perrenoud (1991a), pode ser retomada da seguinte maneira: as atividades de sala de aula de língua estrangeira podem realizar-se no *plano da comunicação* (relacionada às atividades de cunho linguístico e linguageiros que correspondem aos objetivos de aprendizagem) ou no plano da *própria aprendizagem* (referente aos processos, métodos e procedimentos de aprendizagem dos alunos). Desta feita, as intervenções reguladoras do professor junto aos alunos também podem incidir sobre o processo de comunicação ou sobre o de aprendizagem, nas atividades em curso.

Temos uma regulação no plano da comunicação quando a regulação que o professor exerce, visando corrigir uma falta pontual que prejudica o andamento da tarefa ou o produto da mesma, recai exclusivamente sobre aspectos de natureza linguística, textual ou comunicativa. Quando atua no plano da aprendizagem, a regulação incide sobre as estratégias que os alunos estão utilizando para realizar aquela atividade, sobre os modos de trabalho adotados ou os recursos utilizados por eles para enfrentar o desafio da aprendizagem de uma LE.

É neste contexto que a avaliação formativa, enquanto processo de coleta de evidências do andamento do processo de aprendizagem, se configura como um dos vários instrumentos[47] que podem ser utilizados pelo professor no intento de influenciar os processos mentais dos aprendentes. Após observação e compreensão de representações, erros e notadamente de procedimentos o professor intervêm no sentido de guiar o aluno em um processo de reflexão sobre esses aspectos. Para isso ele pode lançar mão de diversos instrumentos como: diários de aprendizagem, discussão em grupo e aquilo que Hadji (2011) considera como uma das estratégias mais eficazes: um jogo de perguntas e/ou propostas como: porque você concluiu a sua carta de reclamação desta maneira? O que você pretendia com isso? Qual efeito você gostaria que esta carta produzisse? Será que a carta escrita desta maneira vai alcançar este objetivo? O que pode ser feito para melhorar? Como você vai fazer?

Espera-se com estes questionamentos levar o aluno a refletir tanto a respeito do uso da língua quanto dos procedimentos que ele utiliza para superar os obstáculos à sua aprendizagem. A este respeito Cunha (2008), ao discutir a atividade reflexiva que acompanha

[47] De acordo com Perrenoud (1993, p. 11), as outras maneiras de influenciar os processos mentais seriam: influir sobre as representações do saber ou da tarefa, sobre a construção do sentido, sobre a negociação da situação, sobre a relação, a identidade, a imagem de si, o cálculo estratégico, a emoção, a coragem, o gosto pelo jogo etc.".

a aquisição de uma LE, refere-se às "atividades de objetivação" como um termo abrangente que abarca um conjunto de atividades presentes no dispositivo didático que têm como objetivo guiar os alunos em um processo de distanciamento, tanto do objeto de aprendizagem (a língua em seus aspectos estruturais e pragmáticos), quanto da própria aprendizagem (os métodos e estratégias que os alunos implementam para aprender a língua).

Conduzir o aluno a uma objetivação de seu modo de aprender exige que ele se conscientize dos recursos "que permitem-no alimentar o seu conhecimento e resolver as dificuldades de comunicação em língua estrangeira"[48] (VERONIQUE 2000 *apud* CUQ; GRUCA, 2005, p. 117); em outras palavras, exige que tome consciência das estratégias e métodos de aprendizagem utilizados em suas atividades. O professor de LE tem um papel primordial neste processo de objetivação como observa Sagner (2012, p. 413):

> O papel do professor [...] não se limita mais à produção de "dados compreensíveis", nem à gestão das interações entre os alunos. [...] O objetivo será de focar a manipulação, a aquisição ou a consolidação dos elementos linguísticos, mas não se limitará a esta única dimensão. Ajudando os alunos, quando eles são confrontados às **dificuldades de realização da tarefa**, a verbalizar, a efetuar um **recuo sobre as suas práticas**, a se **questionar** sobre a **adequação de suas estratégias habituais à tarefa**, o professor ajuda os aprendentes a entrar em um processo de reflexão coletiva e de distanciamento que lhes permite ao mesmo tempo enriquecer os seus conhecimentos metacognitivos e melhorar as suas capacidades de executar a tarefa[49].

Neste trabalho, consideramos que o desenvolvimento de atividades de objetivação, notadamente, do processo de aprendizagem pode ser extremamente benéfico para a aprendizagem de uma LE, dada as especificidades deste processo e sua relevância para o aumento da motivação e fomentação da autonomia.

A aprendizagem da LE deve ser acompanhada de um processo contínuo de reflexão sobre o que se aprende e como se aprende, em outras palavras, de um processo de autoavaliação. No entanto só isto não basta. Apenas refletir sobre as atividades cognitivas perante um obstáculo e não tomar nenhuma providência não faz sentido algum, principalmente no âmbito da avaliação formativa. Estaríamos, então, em uma situação que

[48] Do original: "[...] lui permettent d'alimenter ses connaissances et de résoudre ses difficultés de communication en langue étrangère".

[49] Do original: "Le rôle de l'enseignant [...] ne se limite plus à la production de « données compréhensibles », ni à la gestion des interactions entre apprenants. [...] L'objectif sera de cibler la manipulation, l'acquisition ou la consolidation des éléments linguistiques, mais ne se limitera pas à cette seule dimension. En aidant les apprenants, lorsqu'ils sont confrontés aux difficultés de réalisation de la tâche, à verbaliser, à effectuer un recul sur leurs pratiques, à se poser des questions sur l'adéquation de leurs stratégies habituelles à la tâche, l'enseignant aide les apprenants à entrer dans un processus de réflexion collective et de distanciation qui leur permet à la fois d'enrichir leurs connaissances métacognitives et d'améliorer leurs capacités à exécuter la tâche".

Hadji (2011) caracteriza como “reflexão metacognitiva sem regulação”, na qual o distanciamento em relação à aprendizagem não repercute em regulações.

Por outro lado, quando além do diagnóstico busca-se guiar os alunos na busca por soluções, por uma regulação refletida do funcionamento cognitivo ou “regulação com dimensão metacognitiva” nas palavras de Hadji (2011), independente dos instrumentos utilizados ou do quadro teórico consultado, pode-se dizer que estamos perante um procedimento de avaliação formativa, no qual os obstáculos e erros ao invés de serem apagados ou a todo custo evitados, constituem índices que devem e podem ser compreendidos e superados.

No atual cenário da DDL, busca-se formar um aprendente/utilizador autônomo capaz de agir no mundo por intermédio da linguagem, de conviver – e não apenas comunicar – com falantes da língua alvo. Munir os aprendentes com ferramentas que permitam que eles “conheçam a si mesmos”, que observem, analisem e regulem a própria aprendizagem, significa sensibilizá-los ao mundo de possibilidades de aprendizagem que transcendem os limites da sala de aula.

3. AVALIAÇÃO FORMATIVA E PROCESSOS DE REGULAÇÃO NO COTIDIANO DA CLASSE DE FLE: UM ESTUDO DE CASO

Dedicaremos esta seção à apresentação dos procedimentos teóricos utilizados na realização desta pesquisa. Inicialmente será descrito o contexto onde a mesma foi desenvolvida, apresentando-se a atual matriz curricular do Curso de Letras – habilitação em línguas estrangeiras, o local e os sujeitos da pesquisa. Em seguida serão expostos os pressupostos metodológicos utilizados para desenvolvê-la, os instrumentos e procedimentos de geração e análise dos dados.

Levando-se em consideração as constatações explicitadas na introdução deste trabalho, objetivo desta pesquisa foi ampliar, teórica e metodologicamente, o conhecimento acerca dos processos formativos, entre os quais se encontram os processos de regulação da aprendizagem, no âmbito do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, em particular do Francês Língua Estrangeira. Para tal, foram propostas as seguintes perguntas:

1. Que tipos de processos de regulação da aprendizagem são implementados pelas professoras de língua francesa em sala de aula?
2. Que concepções acerca desses processos condicionam a forma de agir das professoras?
3. Na opinião das professoras pesquisadas, quais aspectos da formação dos futuros professores favorecem sua capacidade de regulação?

3.1 CONTEXTO DA PESQUISA

O presente estudo foi realizado no Curso de Letras com habilitação em Língua Francesa, que compõe o quadro de habilitações em Línguas Estrangeiras ou Segundas[50] da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) da Universidade Federal do Pará. A investigação deu-se durante o segundo período letivo de 2013 (de abril a agosto) e contou com a participação de três professoras deste curso.

Baseada na compreensão de que "ensinar uma língua implica a busca de um equilíbrio entre saber usar a língua, refletir sobre a língua e dominar conceitos, métodos e técnicas

[50] Além da habilitação em língua francesa, também são ofertadas pela FALEM habilitações em língua inglesa, espanhola, alemã e Libras e Português como segunda língua.

relativas à prática profissional" (UFPA, 2010, p.12-13), a atual matriz curricular do curso de Letras – Habilitação em Línguas Estrangeiras, implantada no primeiro semestre de 2010, visa a oferecer um percurso acadêmico adaptado[51] às especificidades da formação de professores de língua estrangeira.

Para tal, as disciplinas que compõem esse currículo foram organizadas em três eixos: o eixo do uso da língua, o eixo dos saberes sobre a língua (que compreende os saberes sobre literatura e cultura) e o eixo dos saberes sobre a prática profissional. Neste trabalho interessamos-nos especialmente pelo primeiro eixo de disciplinas, que tem como objetivo "oportunizar o desenvolvimento das competências linguageiras desses estudantes [...] de modo que possam dominar cada vez melhor a língua que pretendem poder ensinar ao cabo dos quatro anos de curso" (UFPA, 2010, p. 82).

Além das competências relativas ao uso da língua, as disciplinas arroladas neste eixo também procuram incentivar os alunos a:

- Analisar a aprendizagem da língua estrangeira;
- Estimular o interesse do aluno pela aprendizagem;
- Distinguir estilos e estratégias de aprendizagem;
- Conhecer os diversos fatores que influenciam na aprendizagem de línguas (UFPA, 2010, p. 83).

O investimento na conscientização dos futuros falantes/professores de francês é uma das premissas do eixo do uso da língua. Para atender a estes propósitos é ministrada logo no primeiro período do curso a atividade curricular "Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras". Pretende-se, com esta disciplina, "levar o aluno, no início do curso, a refletir sobre as especificidades da aprendizagem de uma LE e aprender a lidar com elas" (UFPA, 2010, p. 12) investindo na reflexão dos aprendentes sobre suas crenças a respeito do que seja aprender uma língua estrangeira, suas motivações, seus estilos e estratégias de aprendizagem, de modo que possam conscientizar-se rapidamente a respeito do papel que precisam assumir na sua aprendizagem para melhor gerenciá-la.

Espera-se que este trabalho de conscientização e de reflexão potencialize a aprendizagem da língua estrangeira notadamente no âmbito da disciplina "Língua Francesa". Ministrada em cinco níveis de estudo (indicados por algarismos romanos), esta atividade curricular tem como finalidade levar os alunos a dominar a língua em todos os seus

[51] Até 2010, os cursos de Letras – tanto da graduação em língua materna quanto daquelas em língua estrangeira – partilhavam de um percurso acadêmico que previa em sua estrutura um conjunto de atividades comuns a todas as habilitações e outro voltado para disciplinas específicas de cada licenciatura.

componentes linguísticos e pragmáticos de modo a atingir o nível B2[52] do Quadro Europeu Comum de Referência. Em geral o curso segue os pressupostos metodológicos da abordagem comunicativa do ensino de línguas estrangeiras, que prima pela aprendizagem *na* e *pela* comunicação e pelo envolvimento ativo do aprendente na construção da sua aprendizagem.

Neste estudo foram acompanhadas aulas das disciplinas Língua Francesa I (LFI) e Língua Francesa V (LFV) ministradas ao longo do 1º semestre letivo de 2013[53]. Inserida no primeiro módulo de disciplinas, a LFI conta com uma carga horária total de 180h distribuídas em 12h semanais de estudo intensivo da língua, de segunda a sexta. Dois professores revezam-se nesta disciplina, assumindo a turma cada um por uma semana. A LFV, por sua vez, é coberta no 5º módulo, com carga horária de 90h, sendo ministrada em três dias da semana, sob a responsabilidade de um único professor.

3.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Participaram desta pesquisa três professoras que ministravam a disciplina Língua Francesa no 2º período letivo de 2013: duas delas na disciplina LFI e uma ministrava a disciplina LFV. Foram expostos às participantes os objetivos e os procedimentos da pesquisa e garantida a preservação de sua identidade, bem como das pessoas e instituições por elas mencionadas. Por fim, após aceitar participar deste estudo, as três professoras assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (ver Apêndice A).

As três docentes possuem grau de licenciatura em Língua Francesa sendo que duas possuem mestrado em estudos linguísticos e uma possui doutorado em estudos literários. No que tange ao tempo em que lecionam francês, observou-se que todas as professoras são bastante experientes, com tempo de serviço que varia entre 12 e 31 anos. Nomes fictícios foram atribuídos às participantes para garantir a preservação de sua identidade. No quadro

[52] De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência, o aprendente que possui o nível B2 "Pode compreender as ideias principais de assuntos concretos ou abstratos de um texto complexo, incluindo uma discussão técnica na sua especialidade. Consegue interagir com um grau de fluência e espontaneidade com falantes nativos sem que haja tensão entre as partes. Pode se expressar de maneira clara e detalhada sobre uma grande variedade de temas e expressar um ponto de vista sobre um tema da atualidade expondo as vantagens e inconvenientes de diferentes possibilidades" (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p.25).

[53] Inicialmente o nosso propósito era acompanhar os três níveis de língua ofertados no segundo período – o que incluiria o nível III (LFIII) –, mas devido a problemas de ordem acadêmica, com a licença e consequente substituição da professora da LFIII por vários de seus colegas, optamos pela observação dos dois níveis supracitados, em que os mesmos professores assumiram a turma do início ao fim do semestre.

abaixo sintetizamos as informações referentes às professoras de língua participantes deste estudo:

Quadro 7 - Perfil das professoras participantes

Nome	Titulação	Tempo de exercício profissional	Tempo no curso
Sophie	Mestre	28	21
Christine	Mestre	17	17
Lucie[54]	Doutora	31	19

Concluída a descrição dos objetivos e do funcionamento das disciplinas Língua Francesa I e V e apresentação do contexto e dos participantes da pesquisa, dedicaremos a próxima seção à apresentação da metodologia adotada nesta pesquisa.

3.3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Para alcançarmos os objetivos deste estudo optamos por realizar uma pesquisa qualitativa com intuito de melhor compreender o fenômeno da avaliação formativa como catalizadora dos processos de autoavaliação e autorregulação no contexto da Licenciatura de Língua Francesa da UFPA.

De acordo com Godoy (1995b), nas últimas décadas, a pesquisa qualitativa vem se firmando como um modo privilegiado de investigação no âmbito das ciências humanas pelo fato de possibilitar a compreensão de eventos envolvendo o homem e as relações sociais. Adotando os pressupostos do paradigma interpretativista de investigação científica, este tipo de pesquisa dedica-se prioritariamente aos aspectos qualitativos do comportamento humano com intuito de compreendê-los ao invés de reduzi-los a variáveis quantificáveis bem definidas, como ocorre na pesquisa quantitativa de inspiração positivista.

No contexto da pesquisa qualitativa, o sujeito é entendido como um ser que constrói e reconstrói sentidos por meio da interpretação do objeto da pesquisa. O investigador deve, então, mergulhar no contexto investigado, de modo a interpretá-lo a partir das representações de seus participantes – no caso deste estudo as professoras da disciplina Língua Francesa –,

[54] Verificamos que a participante em questão abordou o tema da avaliação no ensino aprendizagem de línguas estrangeiras no âmbito de seu trabalho de conclusão de curso da Licenciatura em Língua Francesa.

recorrendo a várias fontes de evidência visando sua compreensão fina e aprofundada, como refere Godoy (1995a, p. 58):

> [...] a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. [...] Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Embora seja frequentemente definida em oposição à pesquisa quantitativa, a pesquisa qualitativa não despreza completamente os aspectos deste tipo de investigação. Mesmo sendo associados a diferentes modos de abordar a realidade, esses métodos não se excluem; na verdade os seus pontos de vista podem se complementar, contribuindo assim para uma melhor compreensão do fenômeno observado, como relata Neves (1996, p. 2)

> [...] a combinação de métodos quantitativos e qualitativos [...] pode estabelecer ligações entre descobertas obtidas por diferentes fontes, ilustrá-las e torná-las mais compreensíveis; pode também conduzir a paradoxos, dando uma nova direção aos problemas a serem pesquisados [...] Combinar técnicas quantitativas e qualitativas torna uma pesquisa mais forte e reduz os problemas de adoção exclusiva de um desses grupos.

A pesquisa qualitativa pode ser realizada por diferentes tipos de investigação, entre os quais escolhemos o estudo de caso que, a nosso ver, é mais adequado à problemática desta pesquisa, uma vez que esta volta-se para a compreensão e descrição de um caso específico. Na presente investigação, trata-se dos fatores que, na aula de língua, podem constranger ou favorecer o desenvolvimento dos mecanismos de autorregulação dos alunos da licenciatura de francês da UFPA. Admitindo a utilização de procedimentos tanto qualitativos quanto quantitativos, Gil (2008, p. 55) observa:

> [...] os propósitos do estudo de caso não são o de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por eles influenciados.

Levando-se em conta que para apreender as situações relevantes à pesquisa em suas múltiplas dimensões e para garantir a qualidade dos resultados obtidos o estudo de caso deve valer-se de uma variedade de fontes de informação recolhidos em vários momentos da pesquisa (MAFFEZZOLLI; BOEHLS, 2008), recorremos às seguintes técnicas para a geração de dados: observações de aulas, notas de campo e entrevistas.

3.4 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Realizada durante o segundo período letivo de 2013, a geração de dados desta pesquisa ocorreu em três momentos: primeiramente foram realizadas observações de aulas de LFI (durante os meses de junho e julho/2013) e de LFV (durante os meses de julho e agosto/2013); uma vez concluídas as observações, foi negociada, com cada professora, a data das entrevistas que foram realizadas individualmente.

Seguiremos com a exposição mais detalhada dos procedimentos de coleta utilizados.

3.4.1 Observações

Enquanto instrumento para gerar dados, a observação requer muito mais do que simplesmente presenciar uma situação. O pesquisador mergulha no contexto que investiga com intuito de identificar manifestações significativas a respeito do comportamento dos sujeitos, condicionados por representações que os mesmos, por vezes, desconhecem. A pertinência deste tipo de instrumento deve-se ao fato de a explicação dos detalhes sobre o modo como os sujeitos agem e interagem ser possível apenas através do contato direto com a realidade.

Durante os três meses de presença em sala de aula, de junho a agosto de 2013, foram observadas seis aulas de cada professora, o que perfaz um total de cerca de 30h. As observações aconteceram de forma direta, visto que o nosso objetivo primordial era o de captar como os fenômenos se produziam em suas condições ambientais naturais, neste caso no dia a dia da aula de língua, tal como sugerido por Yin (2010). Markoni e Lakatos (2010, p. 174) descrevem algumas características da observação enquanto elemento básico da investigação qualitativa:

> A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social.

Ao longo das aulas os elementos concretos das situações que haviam sido observadas – isto é, processos de regulação implementados pelas professoras –, bem como as impressões e percepções da pesquisadora eram registrados nas notas de campo, de modo a descrever a realidade examinada de forma mais detalhada e fiel possível. Como complemento das observações, recorremos à gravação em áudio das aulas para posterior revisão dos acontecimentos vivenciados, de modo a verificar a validade dos mesmos.

3.4.2 Entrevista

Para Marconi e Lakatos (2010) a entrevista é um momento de interação entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa que tem por objetivo coletar informações a respeito de determinado tema. Considerada como um dos principais instrumentos das ciências sociais, a entrevista pode variar de acordo com o propósito do investigador. Nesta pesquisa optamos pela entrevista semiestruturada.

Este tipo de entrevista tem como vantagem permitir não apenas a realização de perguntas previstas em um roteiro previamente estabelecido (Apêndice B), mas principalmente a possibilidade da relativização das questões, proporcionando ao entrevistador um espaço de manobra que lhe permite reformular as questões previstas ou formular novas questões a fim de alcançar o seu objetivo.

Realizada junto às três professoras de Língua Francesa, tendo em vista o mapeamento do seu perfil e de suas representações, a entrevista permitiu colher informações em relação ao percurso acadêmico das entrevistadas e levou as professoras a falar de suas concepções a respeito dos seguintes temas:

- O processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras;
- O desempenho e as capacidades dos alunos da Licenciatura de Francês;
- As práticas de sala de aula que favorecem a autorregulação;
- A avaliação formativa e o modo como seus resultados intervêm nas suas práticas.

Considerando que as informações referentes à prática das professoras poderia constranger de certa forma suas respostas, as perguntas foram formuladas de maneira indireta

e impessoal, orientando as participantes para opinar em nível geral e não pessoal, de modo a atender aos objetivos da investigação e apresentar questões "amigáveis" e não "ameaçadoras" às inquiridas (YIN, 2010). O roteiro da entrevista, composta de 16 questões foi organizado em cinco eixos concernentes aos temas abordados como mostra o quadro baixo:

Quadro 8 - Organização das questões da entrevista semi-estruturada

TEMAS	**QUESTÕES**
Informações acadêmicas das entrevistadas	1 e 2
Concepções sobre o processo ensino/aprendizagem de LE.	3, 4, 5
Concepções sobre os alunos da licenciatura de FLE	6,7
Concepções sobre as práticas de sala de aula que favorecem a autorregulação.	8,9,10
Concepções sobre a avaliação formativa e o modo como seus resultados intervêm nas suas práticas	11, 12, 13, 14

As entrevistas gravadas em áudio, com duração média de uma hora e meia cada uma, foram realizadas após o final das observações de cada turma, nos meses de julho e agosto de 2013. Posteriormente procedeu-se à transcrição das mesmas, registrando-se a fala das professoras, com inclusão de sinais de pontuação e de elementos contextuais para facilitar a compreensão do trecho, mostrados no quadro abaixo:

Quadro 9 - Recursos utilizados na transcrição das entrevistas

OCORRÊNCIA	RECURSO UTILIZADO
Entonação enfática	LETRA MAIÚSCULA
Insistência em um fonema específico	Insiiiistência
Sinalização de erro	*
Silêncio	...
Informações contextuais	[ ]
Trechos não pertinentes suprimidos	[...]

No decorrer da análise utilizaremos a letra "P" para indicar a fala das professoras e a letra "A" para a dos alunos.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Considerando, com base nos trabalhos de Marconi e Lakatos (2010) e de Maffezzolli e Boehls (2008), que os resultados do estudo de caso devem emergir da convergência ou da divergência dos dados obtidos através dos diversos meios de geração utilizados, buscamos as respostas para as perguntas deste estudo através da leitura e triangulação dos dados gerados pelas observações, pelas notas de campo e pelas entrevistas. Procurou-se localizar neles elementos relacionados à avaliação formativa e aos procedimentos, que, a nosso ver, e de acordo com a literatura consultada, influenciam positiva ou negativamente o desenvolvimento das capacidades autorregulatórias dos aprendentes de Língua Francesa.

Para análise dos dados procuramos estabelecer uma estratégia que permitisse a compreensão das práticas investigadas estabelecendo um diálogo contínuo com o referencial teórico consultado, de maneira a interpretá-las com mais consistência.

Inicialmente procedemos à organização e à releitura das notas de campo, de modo a identificar os momentos em que são implementadas medidas regulatórias na sala de aula de língua para posteriormente buscar o registro dessas ocorrências nas gravações das aulas. Após o levantamento dos eventos investigados procedemos à sua classificação de acordo com a grade elaborada por nós para guiar as observações de aula, grade essa que tinha sido construída com base na classificação proposta por Allal (1989; 2007) e apresentada no Quadro 4 na seção 2.1.6.

Tendo concluído a classificação das intervenções regulatórias, organizamos os dados no quadro abaixo, de acordo com as categorias presentes na grade de observação, visando a analisar os tipos de regulação realizados em relação ao seu objeto e as estratégias regulatórias utilizadas pelas professoras:

Quadro 10 - Regulações implementadas pelas professoras de FLE em sala de aula

Tipo de Regulação	Objeto da regulação	Estratégia de regulação

De posse do registro das práticas investigadas e da transcrição na íntegra das entrevistas gravadas em áudio, as informações nelas obtidas foram organizadas nos eixos pré-estabelecidos em função dos temas abordados no roteiro. Para contagem das ocorrências utilizamos como “unidade” uma intervenção regulatória, ou seja, um episódio no qual o

professor ao detectar um obstáculo efetua o ajuste necessário, podendo recorrer a mais de uma estratégia regulatória.

Assim como para os dados provenientes das observações de aula, os depoimentos das professoras foram sistematizados e organizados para identificar suas representações.

Como estratégia de análise dos elementos mais significativos para esta pesquisa, utilizamos a Análise de Conteúdo, definida por Bardin (2009, p. 44) como:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A partir de sucessivas leituras, à luz do referencial teórico, emergiram as seguintes categorias: a) definição de avaliação; b) função da avaliação; c) finalidades da avaliação; d) momentos da avaliação; e) objetos da avaliação, tal como reproduzimos no quadro abaixo:

Quadro 11 - Depoimentos das professoras de língua

	Sophie	Christine	Lucie
Definição de avaliação			
Função da avaliação			
Finalidade da avaliação			
Momentos da avaliação			
Objeto da avaliação			

Após a tabulação e reunião dos dados em um quadro como o apresentado acima, procedemos à análise dos mesmos à luz do referencial teórico, buscando responder às perguntas que orientam esta pesquisa.

4. PRÁTICAS DE REGULAÇÃO NAS AULAS DE FLE

Nesta seção serão apresentados os dados referentes às intervenções regulatórias promovidas pelas professoras de francês bem como aqueles concernentes às concepções que subsidiam estas práticas. A apresentação dos dados quantitativos e qualitativos provenientes das observações de aulas e das entrevistas realizadas com as professoras participantes da pesquisa foi organizada em dois eixos interligados: a) Intervenções regulatórias; b) Concepções docentes. O primeiro é dedicado à análise das práticas de regulação implementadas pelas professoras de língua francesa; no segundo procuramos conhecer o que as professoras pensam a respeito de sua prática e dos processos investigados nesta dissertação.

4.1 TIPOS DE REGULAÇÃO ENCONTRADOS

Segundo o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa, a avaliação formativa, notadamente em sua vertente francófona, constitui-se como uma ferramenta importante para o processo de conscientização e autonomização dos aprendentes graças, principalmente, à prática da regulação, princípio norteador desta corrente.

Conforme visto nos capítulos precedentes, o professor de LE tem um papel decisivo neste processo, podendo influenciar os mecanismos autorregulatórios dos alunos, por meio de intervenções regulatórias efetuadas no cotidiano da sala de aula. Isto posto, e em consonância com os objetivos desta dissertação, buscamos conhecer e classificar as regulações percebidas nas aulas, de modo a verificar até que ponto os ajustes realizados pelas participantes da pesquisa contribuem para o enriquecimento da capacidade de regulação dos aprendentes.

Buscando responder à primeira pergunta de pesquisa – i.e "*Que tipos de processos de regulação da aprendizagem são implementados pelas professoras de língua?*" – em um primeiro momento, os dados obtidos mediante as observações de aula e as notas de campo (isto é, as regulações implementadas pelas professoras no processo de ensino) foram classificados segundo os tipos de regulação propostos por Allal (1989, 2007). Sintetizamos, na tabela abaixo, o total de ocorrências registradas de acordo com essa classificação.

Tabela 1 - Total de ocorrências de regulações implementadas pelas professoras

PROFESSORAS PARTICIPANTES	REGULAÇÕES			
	IMEDIATAS	POSTERGADAS		Total por participante
	Interativas	Retroativas	Proativas	
Sophie	16	11	4	31
Christine	12	9	3	24
Lucie	15	14	2	31
Total por tipo de regulação	43	34	9	**86**
Percentual	50%	39,5%	10,5%	100%

Como podemos observar, se considerarmos as ocorrências das três participantes da pesquisa em conjunto, há predomínio de regulações interativas, ou seja, de regulações imediatas, integradas à realização da atividade, seguidas, com uma frequência significativa, pelas regulações retroativas, isto é, as que são realizadas após uma determinada atividade, e pelas proativas, menos numerosas, que intervêm no momento de engajar os alunos na atividade. No que tange ao tipo de regulação privilegiado por cada professora individualmente, não encontramos importantes diferenças entre elas. Observamos que os resultados individuais seguem o mesmo padrão dos resultados globais: cada uma das três lança mão de um número maior de regulações interativas e de um número menor de regulações proativas, as regulações retroativas ficando em segunda posição.

O predomínio das regulações interativas explica-se pelas características das aulas de francês em que a interação na língua é constantemente encorajada por ser ao mesmo tempo meio e objeto de aprendizagem. Conforme vão tentando se expressar na língua estrangeira, os aprendentes são apoiados pelas professoras que apontam problemas e corrigem erros. O tipo de atividades preconizado nas aulas de LE também favorece regulações postergadas, principalmente as retroativas, não só quando produções ou exercícios feitos em casa são corrigidos em sala de aula, mas também quando os alunos apresentam um *jeu de rôle* ou um diálogo preparado em sala e que as dificuldades por eles encontradas se tornam objeto de reflexão coletiva após o término da apresentação.

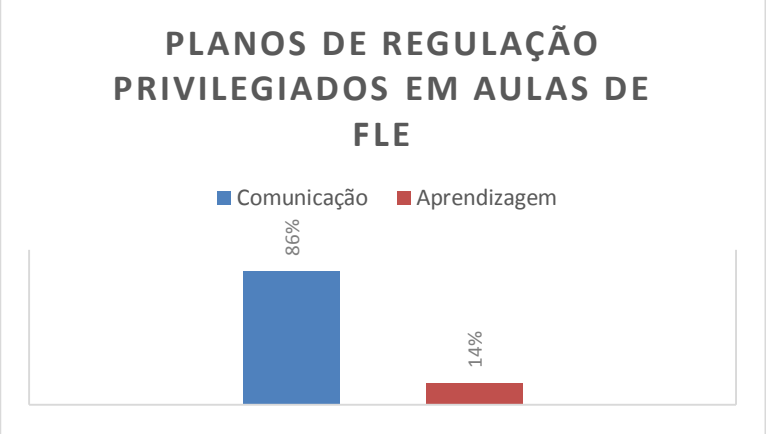
O equilíbrio observado entre as regulações imediatas e postergadas, com uma leve superioridade das primeiras, coaduna-se com as características da avaliação formativa de vertente francófona. Como foi mencionado em 2.1.5, para esta perspectiva teórica as intervenções regulatórias imediatas são consideradas mais frutíferas para a construção ativa e refletida de conhecimentos e competências pelos alunos, posto que a detecção e superação de possíveis obstáculos estão atreladas ao processo de estruturação da aprendizagem (ALLAL,

1988; PERRENOUD, 1991). Neste contexto, as regulações postergadas, seja em uma lógica de antecipação ou de retroação, devem entrar em jogo sempre que as condições de trabalho inviabilizem que a regulação apropriada seja efetuada imediatamente.

Contudo, classificar as práticas de regulação encontradas tomando como único critério o momento em que ocorrem no ato pedagógico nos pareceu insuficiente, pois não permite evidenciar em que plano da atividade dos alunos – atividade de comunicação ou atividade de aprendizagem da língua – são exercidas. Tampouco, a classificação em regulações interativas, retroativas e proativas permite observar o que é, mais especificamente, objeto dessas regulações. Por isso, resolvemos classificar o conjunto das ocorrências levantadas de outra forma, observando, em primeiro lugar, em que plano elas se exerciam (plano da comunicação ou plano da aprendizagem) e, em seguida, dentro de cada plano, sobre que tipo de objetos eram realizadas.

Reunimos no gráfico 1 abaixo todas as ocorrências de regulações encontradas de acordo com o plano privilegiado.

Gráfico 1 - Planos de regulação privilegiados em aulas de FLE



Em nosso corpus, constata-se nitidamente o domínio das regulações voltadas para a comunicação (86%) em relação àquelas referentes à aprendizagem (14%). Os dados apontam o espaço reduzido dedicado às reflexões referentes ao modo como os alunos estudam a língua e aos processos que subsidiam as atividades de aprendizagem no dia a dia da sala de Língua Francesa. No intuito de melhor conhecer estas práticas e descrever mais detalhadamente as regulações implementadas pelos professores, passaremos agora à análise dos episódios de regulação selecionados, estabelecendo uma relação entre o plano privilegiado – o plano

comunicativo ou o plano da aprendizagem – e as medidas tomadas pelas professoras quando se deparam com um erro ou com uma dificuldade do aluno.

4.2 REGULAÇÕES NO PLANO DA COMUNICAÇÃO

Segundo o que foi exposto em 2.2.1, desde o fim do século XIX os princípios que orientam os objetivos do ensino de língua giram em torno do "ensinar a comunicar". A aquisição de uma LE faz-se por meio da comunicação. É comunicando que, pouco a pouco, desde os primeiros "*bonjour*", "*comment tu t'appelles?*", os alunos começam a se apropriar tanto do sistema da LE quanto dos princípios que regem seu uso. Sendo assim, no dizer de Cardinet (1988) citado por Perrenoud (1993, p.13), "as situações de comunicação são, para a língua mais do que para qualquer outra aprendizagem, pedras de toque, ocasiões de testar e manifestar o seu domínio"; em outras palavras, é nas interações que ocorrem no dia a dia da sala de aula que são revelados tanto o grau de desenvolvimento das competências desejadas quanto as dificuldades enfrentadas pelos alunos. Não nos surpreende, portanto, que o maior número de ocorrências regulatórias, como mostra o gráfico 1, tenha sido identificado neste plano que constitui o coração da aula de língua estrangeira.

Analisando mais detalhadamente essas intervenções, observamos que o tratamento conferido aos problemas que motivaram uma regulação por parte das professoras variava no que tange:

- ao tipo de objeto focalizado pela regulação;

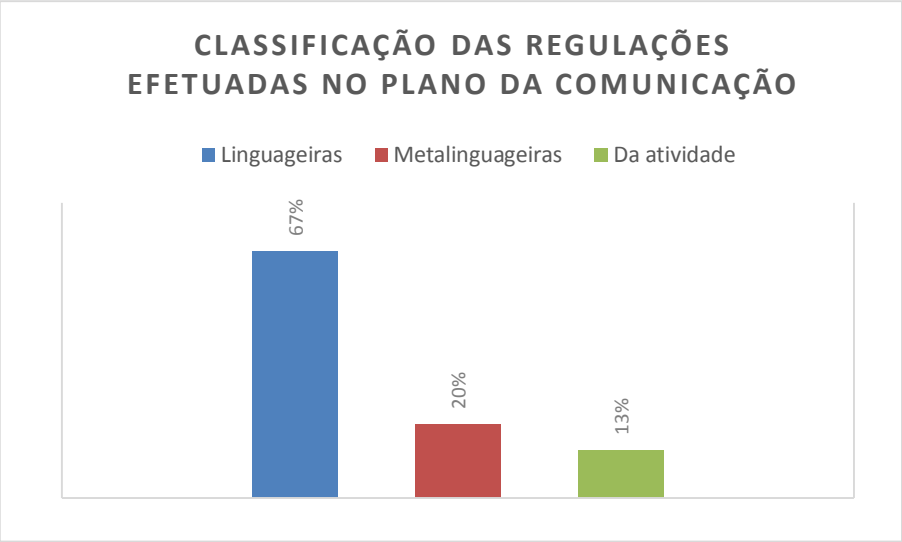
- ao grau de distanciamento introduzido em relação ao objeto regulado: trata-se da diferença entre, por um lado, remediar imediatamente o problema, fornecendo a resposta correta, e, por outro, discutir a causa dos problemas de modo a levar os alunos a compreender o funcionamento da língua, revisando o assunto;

- às estratégias regulatórias empregadas: a intervenção regulatória propriamente dita, ou seja, os procedimentos utilizados pelo professor para tratar e contornar o problema, como corrigir imediatamente, questionar os alunos, por exemplo.

A distinção dos aspectos acima foi decisiva para o agrupamento dos episódios de regulação encontrados. A classificação dos dados obtidos evidenciou a existência de três grupos de regulações, no plano do processo "comunicar", segundo a natureza do objeto regulado: a) regulações de cunho linguageiro; b) regulações de cunho metalinguageiro; c)

regulações do encaminhamento da atividade. Registramos esses três grupos, no gráfico 2 abaixo:

Gráfico 2 - Classificação das regulações efetuadas no plano da comunicação



A primeira categoria – a das regulações de natureza linguageira, bem mais frequentes que as outras, com 67% de ocorrências – abarca ajustes pontuais ao nível do funcionamento linguístico (fonético, morfológico, sintático etc.), assim como ao nível do uso da língua (sociolinguístico, pragmático, discursivo...). Em segundo lugar, com 20% das ocorrências, aparecem as regulações metalinguageiras que incidem nos mesmos objetos, porém envolvem uma reflexão sobre as dimensões linguístico-linguageiras. E, por fim, com 13% das ocorrências, temos as regulações da atividade didática em si, que remetem às orientações dadas pelas professoras quando são detectados obstáculos à realização de uma determinada atividade comunicativa proposta aos alunos. Vejamos agora como cada uma dessas categorias acontece na sala de aula de francês.

4.2.1 Regulações linguageiras

Segundo o que o levantamento das regulações praticadas pelas participantes desta pesquisa (Apêndice C) aponta as regulações linguageiras se materializam essencialmente em sala de aula quando o professor interrompe a produção do aluno para corrigi-lo. Na maioria das vezes trata-se de ajustes de cunho fonético e fonológico ou morfossintático (Ver Apêndice

C). O professor assinala o erro de diversas maneiras, ora repetindo a frase/palavra problemática em tom de pergunta, ora enfatizando o problema com discreto aumento do tom de voz, ora repetindo a forma correta, como acontece nos exemplos abaixo:

(1) Notas de campo da aula da professora Sophie - 05/06/13
P: Qu'est-ce que vous faites pendant les vacances? Qual é a resposta? A: Je vais ... P: Je PASSE les vacances à la plage, je voyage ... A : … à* Paris. P : À Paris ? A : … P : Je voyage AVEC mes amis, je voyage AVEC mes enfants ... [...], je vais À ... A2 : Santarém. P : Je vais À Santarém, je vais À Rio, je vais À Paris, Je vais À Madrid ...

(2) Notas de campo da aula da professora Christine do dia 08/07/13
A: Comment vas tu*? (pronunciando [tchu]) P: Comment vas "tchu" não. "tchu" é dois em inglês. Comment vas "TU", "TU". Fazendo biquinho!

(3) Notas de campo da aula da professora Sophie 03/06
Os alunos apresentam dificuldades com os numerais. A professora pede para cada um dizer o número do seu celular. Durante a fala dos alunos ela faz a correção pontual da pronúncia como no exemplo abaixo: A: Quatre-vingts* ... (pronunciando [vã]). P: Quatre-VINGTS (corrigindo a pronúncia). A: Quatre-vingt* ... (pronunciando [vã]). P: VINGTS, VINGTS ... quatre-VINGTS.

Como vimos nos exemplos, quando corrigem imediatamente a fala dos alunos, as professoras não indicam claramente em que consiste o erro que, neste caso, é analisado e regulado unicamente por elas. Conforme Gedye (2010), a falta de transparência e objetividade da informação transmitida aos alunos é um dos fatores que podem levá-los a não se beneficiar do *feedback* fornecido pelo professor. De modo geral, esta imprecisão os leva a apenas repetir a forma que a professora propõe sem conscientizar-se do desvio que cometeu.

Ao lado das correções imediatas, aparecem retomadas em que o professor explicita em que consiste o erro. Neste caso, ao identificar o obstáculo, o professor isola-o explicitamente, geralmente voltando ao quadro ou fazendo um parêntese de alguns minutos para fazer a correção, como podemos ver nos excertos abaixo:

(4) Notas de campo da aula da professora Christine do dia 08/07/13
P : Est-ce que tu as aimé le film ? A : Le film m'a plaît* beaucoup. [A professora vai até o quadro e escreve a frase correta] P : Ça m'a plu, ça m'a plu. Le film m'a plu. Isso aqui é o passé composé. A pergunta está no passado. Não é? Então tem que conjugar o verbo no passado: "le film ne m'a pas plu".

(5) Notas de campo da professora Sophie do dia 24/07/13
P: Gente, eu percebi uma coisa [...] olha aqui "nous avons choisi" está no quadro, tá? Vocês podem dizer também "on a choisi" [...] P: [...] vocês estão confundindo o passado com o futuro porquê? Porque alguns de vocês [...] vocês estão dizendo "nous allons" quando vocês dizem "nous allons" c'est futur. C'est le futur proche [...] "nous avons choisi" é passado [...] gente isso aqui (diz apontando para a frase escrita no quadro) não podem confundir então. Aqui c'est le passé "nous avons choisi de lui offrir"

A retomada difere da primeira estratégia por permitir evitar dúvidas como: Afinal, o que está errado? Será a preposição? Será o verbo que não está adequado? A pronúncia não está correta? Embora nos dois casos o objetivo da professora seja a correção do erro, apenas no segundo caso o aluno sabe exatamente qual é o alvo da correção, podendo resultar em momentos de autorregulação da atividade em curso, como ilustra o exemplo abaixo no qual, o fato de a professora assinalar um erro de pronúncia leva a aluna a se autocorrigir instantes depois, ao deparar-se novamente com o som, confirmando o que foi discutido em 2.1.4 a respeito da importância da clareza da informação fornecida ao aprendente para a compreensão dos obstáculos encontrados e para a utilização da mesma em prol da aprendizagem.

(6) Notas de campo da aula da professora Christine do dia 08/07/13
A: Marie a propose* des choses ... P : Marie a PROPOSÉ des choses … A : … a proposé des choses comme une* (pronunciando [une]) … P : a proposé une [yn] … UUUUNE (a professora enfatiza o som [y]). Olha o "U". A : a proposé une jolie montre … […] qu'est-ce que tu* (pronunciando [tu]) … tuuuuu (faz uma autocorreção enfatizando o som correto [y]) penses de : un weekend à deux ?

As estratégias regulatórias acima incidem nos mecanismos de regulação cognitiva dos alunos, que gerem os ajustes implícitos regidos por rotinas e aos quais Hadji (2011, p. 69) se refere como sendo "uma regulação de baixo nível do ponto de vista da reflexão", uma vez que não levam o sujeito a dar uma atenção particular à sua atividade. De modo geral, este tipo de regulação busca influenciar as atividades de uso da língua sem promover a objetivação necessária para que os problemas manifestados sejam compreendidos e superados pelos alunos, configurando-se assim como uma intervenção regulatória similar àquela realizada na

avaliação formativa "clássica", cujo objetivo era erradicar os desvios pela utilização frequente de retroações corretivas (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983).

4.2.2 Regulações metalinguageiras

As regulações metalinguageiras implicam um tratamento mais reflexivo dos desvios encontrados ao nível da língua. Para estabelecer a distinção entre regulações linguageiras e metalinguageiras, recorremos aos estudos de Hadji (2011; 2012) e Allal (1993) quando abordam a distinção entre cognição e metacognição. Segundo os autores supracitados, os processos cognitivos e metacognitivos não constituem fenômenos distintos, mas sim um *continuun* indo de operações que funcionam de maneira completamente implícita àquelas realizadas explícita e conscientemente. No entanto, não faz parte do escopo desta dissertação discutir a passagem da inconsciência à consciência, mas sim identificar em que medida as professoras de FLE por meio de suas intervenções regulatórias realizam momentos de reflexão sobre a língua que permitam ao aluno não apenas se ajustar às regras, mas, sobretudo, objetivá-las e compreendê-las.

Em termos de regulações, mais precisamente daquelas tratadas nesta análise, a passagem do linguageiro para o metalinguageiro ocorre por um processo de distanciamento explícito do objeto a ser regulado, apoiado na metalinguagem, definida por Geraldi (2013, p. 190-191) como "uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos" que permite "falar sobre a linguagem, seu funcionamento, as configurações textuais e, no interior destas, o léxico, as estruturas morfossintáticas e entonacionais". A tabulação dos episódios de regulação metalinguageira nos permitiu constatar que neste quesito as professoras recorrem basicamente a duas estratégias: a) Questionamento; b) Revisão.

O *questionamento* enquanto estratégia metalinguageira difere de outras perguntas feitas em sala de aula (*Qui parle? Qu'est-ce que vous voyez sur l'image?*), por colocar os alunos em situação de resolução de problemas relacionados ao funcionamento linguístico ou linguageiro da LE (*Pourquoi on utilise "tu" au lieu de "vous" dans cette situation? Je viens "de le" Brésil est correct? Pourquoi?*). A revisão, por sua vez envolve a retomada do assunto, pequenos parênteses feitos em sala de aula que vão além da "retomada com explicação", apresentada acima, por suscitar a reflexão dos alunos sobre o assunto.

Verificamos que as duas estratégias eram utilizadas ora em continuidade (um questionamento do professor sobre um aspecto da língua conduzia à revisão do assunto), ora isoladamente. Ilustramos abaixo um dos momentos em que a professora Lucie combina as duas estratégias.

(7) Notas de campo da aula da Professora Lucie do dia 02/08/13
A: Je peux répondre "souvent" à la question « tu as encore faim » ? P : [...] [perguntando aos outros alunos] Qu'est-ce que vous en pensez ? Vous pouvez répondre? As : … P : Je vous laisse réfléchir. [Os alunos discutem entre si levantando hipóteses acerca da possibilidade ou não da resposta. Minutos depois a professora pergunta:] P: Vous pouvez répondre? As: ... P: Tu as encore faim? Réponse … souvent. La bonne réponse? Il y un problème là […] Je mange SOUVENT de la nourriture végétarienne [escreve no quadro], mais « tu as encore faim ? » [escreve no quadro]. Là, non. Tu as déjà mangé, d'accord? […]. Papa et maman te demandent: « tu as encore faim ? » et tu dis : « Non, non. Ça va, j'ai assez mangé ».[...] « Souvent » c'est avec fréquence […] c'est opposé à « rarement ».

Na situação acima, ao invés de responder simplesmente, a professora engaja os alunos em um processo de reflexão, ainda que de forma superficial. Ao perceber que os alunos não conseguem responder à dúvida da colega a professora sinaliza o problema e procura explicar aos alunos o porquê daquela resposta ser inadequada à pergunta, revisando o conteúdo – o significado de advérbios – que havia sido trabalhado na aula anterior) e utilizando outro contexto (aquele em que seria adequado o uso do advérbio "souvent").

Houve, porém, situações nas quais o questionamento foi utilizado apenas para levar os alunos a refletir sobre determinadas questões referentes ao funcionamento da língua, não resultando em outra estratégia como mostra o excerto abaixo:

(8) Notas de campo da aula professora Sophie do dia 23/07/13
[Alguns alunos tiveram dificuldade com o partitivo, a professora escreve no quadro "je bois du vin", e "je n'aime pas le vin" e pede para os alunos observarem e explicarem em português qual a diferença entre as duas frases] P: Sim, gente, o que vocês estão vendo? A: Que o "le" é mais específico e que o "du" é uma quantidade indeterminada. Eu não estou sabendo me expressar ... P: Não tem problema ... é isso que eu quero que vocês tentem me dizer o que vocês estão vendo. Vocês não sabem como funciona esta regra ainda. Então vocês vão fazer exatamente como ela está dizendo [...] alguém quer ajudá-la?

Sophie, ao perceber a dificuldade dos alunos e pedir para eles explicarem a diferença entre as duas frases, buscava, na verdade, levar os alunos a explicitarem sua compreensão dos

artigos partitivos e definidos. Ao lançar a pergunta, a professora engajou os alunos em um processo de reflexão que pudesse permitir a construção de uma regra de uso. Porém, a indagação, que constitui um dos passos a ser dado pelo professor no intuito de apreender aquilo que se passa na cabeça dos alunos, como exposto em 2.2.2, deve levar ao ajuste, tal como vimos acima quando a professora Lucie combinou as duas estratégias o que não aconteceu no excerto acima. Sendo assim o questionamento realizado pela professora é provavelmente menos frutífero, visto que não implica o aluno em um processo de regulação das representações a respeito da regra em questão.

A revisão, a segunda estratégia mencionada anteriormente, consiste em um processo de retomada e reconstrução conjunta das regras que regem o uso da língua em seus diferentes aspectos. É a estratégia que aparece nos exemplos abaixo:

(9) Notas de campo da aula da professora Lucie do dia 02/08
P: Vamos começar pela "*entrée dans le sujet*" [...] no momento de entrar no assunto você deve fazer uma espécie de retrospectiva, lembra? Esta retrospectiva indica que você está respondendo, não é uma carta espontânea. É uma resposta. Você pode usar [...]: "*En réponse à votre lettre du...*" "*Suite à votre demande..."* alguma coisa deste gênero. [...] "*Suite à votre demande effectuée le ...*" e depois? A: La date? P: Oui, tu colocas a data porque tu estás escrevendo uma espécie de documento [...] É muito importante que você faça esta retrospectiva mesmo que seja rapidamente [...]

(10) Notas de campo da professora Christine do dia 08/07/13
P: A Sophie me disse que vocês ainda estão com problema com os verbos no terceiro grupo, né? As: É. P: Como é o terceiro grupo? Vamos dar uma olhada no exercício? [...] Nós já fizemos todas as terminações do segundo grupo. Aqui no livro de vocês, vocês têm a conjugação dos verbos. Vocês têm aqui no final do livro olha aqui... [A professora mostra o quadro "*conjugaisons*" no fim do livro]. P: Les conjugaisons. Aqui vocês têm um quadro com os grupos do -er, vocês têm -ir, -re, -oir. Está aqui. Está tudo aqui. [...] A Sophie me disse que a maioria de vocês ainda não está [...] escrevendo a terminação da terceira pessoa. [A professora vai até o quadro e escreve: "Ils regardent". Ela sublinha "-ent" e diz:] P: Vocês não estão colocando isso aqui. O "ent", a maioria está colocando até o "e", Mas vocês sabem que o plural é o que? É o "ent". As terminações vocês já têm lá, não é? [Ela escreve as terminações no quadro.] P: Quer dizer, não tem na pronúncia, a gente não pronuncia, mas na escrita, tem que ter.

Nos excertos 9 e 10, as dificuldades abordadas já haviam sido tratadas em aulas anteriores, no entanto, ao constatar que os alunos ainda apresentavam problemas no tocante a esses aspectos as professoras tentam levá-los a explicitar seus conhecimentos a respeito do funcionamento em pauta. Esta estratégia difere da retomada pelo fato de a reflexão não visar a

simples remediação do erro (como nos exemplos 5, 6 e 7), mas a construção de uma regra de funcionamento da língua.

4.2.3 Regulações do encaminhamento de atividade comunicativa

Além das regulações linguageiras e metalinguageiras, detectamos a ocorrência de intervenções que não visavam nem o ajuste imediato da produção, nem a reflexão sobre o objeto, mas sim o direcionamento da atividade comunicativa. Orienta-se a atividade em termos de "o que deve" ou "do que não deve" constar no produto esperado. Uma vez que as regulações indiretas – aquelas referentes às características da situação didática, segundo Perrenoud (1998), – foram insuficientes para guiar a realização da atividade, o professor intervém fornecendo aos alunos subsídios linguísticos necessários à realização daquela atividade. É importante esclarecer que nesta categoria estamos tratando da regulação da atividade enquanto "aquilo em que, visivelmente, o aluno está engajado. Alguma coisa da ordem do exercício ou da tarefa e que faz parte da sua agenda de trabalho" (HADJI, 2011, p. 25).

Uma característica dessa regulação é o fato de o professor poder constatar a "olho nu" o resultado de sua intervenção. Nesta categoria, encontramos duas estratégias: a) Orientação da atividade e b) Reformulação da atividade. A primeira implica o fornecimento de recursos que estão fazendo falta para a realização da tarefa, enquanto que a segunda envolve uma mudança na estrutura da atividade.

Quando faz uso da estratégia de orientação da atividade o professor guia o aluno no sentido daquilo que ele vai dizer, dos atos de fala que devem constituir o diálogo, a carta, a resposta de determinada questão. Geralmente, as professoras recorrem a esta estratégia quando constatam que os alunos, diante uma determinada situação de produção, têm dificuldades em organizar suas ideias de modo a cumprir as exigências da tarefa. No excerto abaixo, a professora Christine orienta a resolução de uma questão explicando melhor o que os alunos precisam fazer (escrever o quê, para quem?) indicando-lhes as diversas etapas da escrita na atividade:

(11) Notas de campo da aula da professora Christine do dia 08/07/13
P: Eu quero que vocês escrevam “quels sont les loisirs pratiqués dans votre pays”. Ai vocês vão escrever o que? “Au Brésil” ou melhor vocês vão dizer: “ Les brésiliens pratiquent ...”. Na segunda parte: “et vous, qu’est-ce que vous aimez faire quand vous ne travaillez pas?”. Nós estamos falando de loisir, de lazer […] então depois vocês vão dizer: “Moi, quand je ne travaille pas je fais ... je fais ça …”; vocês vão relatar o que vocês fazem. E “combien est-ce que vous dépensez pour vos loisirs?”. Qual é o montante que vocês gastam neste lazer? D’accord ?

Em outro episódio, desta vez na aula de Sophie, a professora propõe um canevas (roteiro) para guiar os alunos na construção de um jeu de rôles:

(12) Notas de campo da aula da professora Sophie do dia 05/06/13
P: Gente, percebi que vocês estão com dificuldade de fazer este diálogo. Então está aqui, é isso o que vocês têm que dizer, nada mais, nada menos: A- Se présente et dit que vous allez commencer l’entretien; B- Répond : oui, d’accord on peut commencer; A- Vous demande votre nom, âge, nationalité, lieu de naissance; B- Répond; A- Demande votre profession; B- Répond. A- Vous demandez ce que vous aimez : télé, musique, cinéma, voyage; Répond ce qu’il aime et ce qu´il n’aime pas ; A- Demande ce que vous faites pendant les vacances; B- Répond : je passe les vacances à ... Demande si vous parlez une langue étrangère B- Répond A- Demande si vous pratiquez un sport B- Répond.

Na situação acima, a professora havia inicialmente explicado o objetivo do diálogo, quem eram os personagens, qual era a situação e ainda quais diálogos do livro e do caderno de exercícios eles poderiam usar como apoio. Após circular entre os grupos, percebeu que a maioria das duplas não sabia como construir o diálogo ou estava se desviando dos objetivos da atividade. Então, como medida regulatória propôs o canevas acima: não houve mudança na atividade, e sim fornecimento de um suporte maior para sua realização.

A reformulação da atividade, por sua vez, envolve uma mudança na sua configuração em função da reação dos alunos no momento da explicação da mesma. O excerto abaixo ilustra a utilização desta estratégia:

(13) Notas de campo da aula da professora Christine do dia 09/07/13
Ao perceber que os alunos não estavam participando da atividade solicitada, a professora propõe uma nova atividade: P: Vous avez un ami qui vous est très cher? Vous en avez un? As : Oui … P : Tout le monde? As : oui … P : Pensez à un cadeau pour votre ami. Chacun va offrir un cadeau et va dire pourquoi. D'accord? Le 20 juillet on fête le jour des amis. Si vous avez un ami qui est très proche, qui vous est très cher, d'accord ? Vous allez penser à un cadeau à lui offrir. [...] Ai os outros vão reagir: "Quel horreur !", "Quel beau cadeau !".

Na situação acima, a tarefa inicial consistia em expor e justificar a sua opinião sobre um determinado objeto. Os objetos propostos eram: uma vela em formato de coração, um leitor de DVD, um relógio e um porta-moedas. Ao perceber a falta de interesse dos alunos em relação à atividade a professora propôs um novo contexto: aproveitando a proximidade do dia do amigo, Christine pediu para que os alunos pensassem em um presente para o seu melhor amigo. No momento da apresentação os colegas deveriam reagir à ideia utilizando as fórmulas trabalhadas naquela unidade. Várias ideias de presentes foram mencionadas e os alunos reagiram imediatamente.

Embora tenhamos apresentado as categorias de regulação da comunicação distintamente, no dia a dia da sala de aula estas regulações interligam-se frequentemente, dificultando estabelecer os seus limites. Verificamos que elas ocorrem complementando-se (quando uma regulação linguageira individual é seguida de uma regulação metalinguageira coletiva ou vice-versa), antecipando-se (quando uma regulação da atividade antecipa uma regulação linguageira) e combinando-se (quando durante uma regulação da atividade são implementadas regulações linguageiras em função das reações dos alunos).

À guisa de conclusão, após a exposição das intervenções regulatórias que incidem no plano da comunicação, buscamos identificar em que momentos do ato pedagógico elas ocorrem (antes, durante ou após a atividade), cruzando-as com as categorias anteriores. O gráfico abaixo mostra as incidências regulatórias categorizadas de acordo com a classificação de Allal (1989; 2007):

Gráfico 3 - Tipos de regulação do plano da comunicação

Grande parte das intervenções neste plano (57%) aconteceu durante a atividade dos alunos, principalmente durante atividades de produção oral. Quando aconteciam após a realização da tarefa, em 35% dos casos, as ocorrências foram maiores em atividades de produção escrita, durante a correção, o que é lógico. Constatamos que as regulações metalinguageiras, geralmente, são precedidas por uma série de regulações linguageiras que acompanham o desenrolar da atividade. Também observamos que, de modo geral, as regulações linguageiras tendem a ser mais individualizadas, no momento da redação da carta, da elaboração do diálogo, da resolução das questões: o professor circula entre os alunos fazendo os ajustes necessários. Após a exposição da atividade entram em jogo as regulações metalinguageiras, de modo mais coletivo, como fruto da observação daquilo que, no âmbito geral, ainda é um problema para os alunos.

Segundo Hadji (2011), além do domínio da disciplina ensinada, exige-se do professor uma série de competências relacionadas à maneira como os alunos constroem esta aprendizagem. Em DDL, como exposto em 2.2.1, atualmente a formação do falante/usuário competente de LE implica além da conscientização de aspectos relacionados ao uso da língua, aqueles referentes ao aprender a língua no sentido de processos e estratégias mobilizados durante a apropriação. Neste contexto, o professor, enquanto agente regulador, pode agir quer no eixo das atividades linguageiras, como vimos nesta seção, quer no eixo das atividades de "meta-aprendizagem" (CUNHA, 2011), ao qual dedicaremos a próxima seção.

4.3 REGULAÇÕES NO PLANO DA APRENDIZAGEM

Nesta subseção, buscaremos compreender de que maneira as professoras, ao se depararem com as dificuldades, reações e questionamentos dos alunos, envolvem-nos em uma reflexão relacionada não ao objeto da comunicação, mas a seus modos de aprendizagem, para ajudá-los a analisar e a ajustar estratégias de aprendizagem insuficientes ou inadequadas que estejam dificultando sua progressão na comunicação. Tal como mostramos no Gráfico 1 em 4.1, referente aos objetos de regulação, os dados apontam que o plano da aprendizagem, com 13% de ocorrências, é o menos privilegiado pelas participantes. Após análise e tabulação dos dados, verificamos, nesse plano, a existência de três categorias de estratégias regulatórias: a) Orientação/Sugestão de procedimentos b); Explicação/Reflexão c) Questionamento. O gráfico abaixo mostra a porcentagem de ocorrência de cada uma dessas estratégias, sendo que, como podem ocorrer de modo combinado em um mesmo episódio, a porcentagem total acaba ultrapassando 100%:

Gráfico 4 - Estratégias de regulação do eixo aprendizagem

A orientação/sugestão, com esmagadores 91% de ocorrências, consiste em propor aos alunos materiais fora do manual, estratégias e métodos de resolução de tarefas considerados como eficazes pelas professoras para a aprendizagem da LE. Com 36% das ocorrências, a estratégia de explicação/reflexão está voltada para explanação a respeito da adequação ou inadequação de procedimentos utilizados pelos alunos ou ainda dos benefícios daqueles sugeridos pela professora. O questionamento, menos frequente, com 27%, corresponde ao

primeiro recurso que, segundo Hadji (2011), o professor pode utilizar para compreender os processos cognitivos dos aprendentes, como vimos em 2.2.2. Trata-se de questionar o aprendente sobre os procedimentos utilizados na realização da tarefa, por exemplo: "como você escreveu esta carta?", "quais recursos você utilizou?", "como você se organizou?". Observamos que as estratégias acima não são exclusivas e podem aparecer combinadas em grande parte dos episódios de regulação encontrados.

A orientação/sugestão de procedimentos e métodos de aprendizagem, visivelmente a estratégia mais utilizada pelas professoras, como vimos acima, foi, a nosso ver, mais diretivo do que reflexivo, como mostram os excertos abaixo:

(14) Notas de campo da aula da professora Sophie do dia 23/07/13
P: Gente, isso não é fácil [diz referindo-se aos artigos partitivos]. Tem certos detalhes da língua francesa que não são aprendidos do dia para a noite. Vocês têm que estudar bastante em casa. Bastante mesmo. Vocês precisam trabalhar. Trabalhar em grupo depois das aulas.

(15) Notas de campo da aula da professora Lucie do dia 02/08/13
P: Antes de escrever a carta vocês devem se organizar. E isso vai além daquilo que vocês querem dizer. Como vocês vão dizer? Uma estratégia que eu utilizava bastante e que me ajudou muito, foi a criação de listas de articuladores textuais. Vocês podem fazer o mesmo.

Sugestões genéricas como a retratada acima não são raras. "Estudem em casa", "Façam os exercícios do *cahier*", "Ouçam o CD" são a grande maioria das indicações dadas pelas participantes no que diz respeito aos procedimentos que os alunos devem utilizar para estudar a língua fora da sala de aula. A questão que permanece é: será que, mesmo dedicando, de fato, tempo à aprendizagem em casa, os alunos estudam/fazem os exercícios do *cahier*/ouvem o cd de maneira adequada? O aluno pode seguir todas as recomendações dadas pelo professor, "estudou mais", "fez os exercícios do caderno de exercícios", mas ... de que maneira ele fez isso? E mais, o que significa "estudar mais" para um aluno que geralmente não aprendeu a lidar com a aprendizagem de uma língua estrangeira ao longo do ensino fundamental? O que significa estudar para melhorar sua pronúncia, para alcançar objetivos comunicativos do manual, na escrita ou oralmente, ampliar seu vocabulário, melhorar sua compreensão oral ou escrita? Como se vê, não há uma resposta global que possa dar conta desses diferentes problemas.

Quando afirma que a autonomia pode ser aprendida, Holec (1992) estabelece duas condições para esta aprendizagem: 1) Que o aluno saiba aprender; 2) Que ele disponha dos recursos necessários para aprender. Em DDL, a aprendizagem da autonomia passa pela aquisição progressiva, pelo aluno, da capacidade de assumir decisões em relação a sua

aprendizagem sem depender do professor (CUQ; GRUCA, 2005), e este processo de responsabilização – que a disciplina Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras tenta promover – implica, ao lado da sensibilização aos aspectos da língua, a conscientização dos meios concretos dos quais os alunos podem se valer para construir a sua aprendizagem. Neste contexto, indicações como "Estude mais" são insuficientes para atingir este objetivo, por serem vagas demais.

Porém, detectamos algumas exceções às recorrências registradas nesta categoria de estratégia como mostram os exemplos abaixo:

(16) Notas de campo da aula da professora Lucie do dia 31/07/13
P: quando eu era estudante, nós tínhamos os modelos de cartinhas. Uns livrinhos. Avec des modèles de lettres en français. Eu tinha um caderno com algumas anotações que eu guardava escondidinho. Sabe? Eu lia um texto e ia anotando as formulazinhas. [Ela continua explicando como ia se constituindo modelos e como os usava.] P: la tendance quando on n'a aucun modèle est de penser en portugais. C'est normal. La langue maternelle est là, […] a estratégia que eu tinha era de memorizar alguns modelos. [...] certaines formules [e cita as fórmulas das cartas que estão no livro].

(17) Notas de campo da aula da professora Lucie do dia 31/07/13
P: Como eu já disse antes: vocês precisam ouvir e escrever. Bastante. Na minha época, nós não tínhamos acesso à internet como vocês têm hoje. Então, o que eu fazia? As minhas cópias do livro, mas eu também gravava a minha voz. Me gravava falando em francês. Um francês erradinho, mas era o meu francês. Eu ouvia músicas, escrevia até um diário em francês. Vocês têm acesso a uma variedade de materiais que nós não tínhamos antes. Vocês têm que encontrar as suas estratégias. Como eu, no meu tempo, busquei as minhas.

Observamos que as orientações dadas por Lucie são menos diretivas que aquelas mostradas nos exemplo 14 e 15, visto que a professora dá indicações claras daquilo que os alunos podem fazer para estudar – ex: fazer uma lista com as formulas presentes no livro (16); gravar a sua voz falando em francês, escrever diários (17). No entanto, a nosso ver, a prática isolada desta estratégia se distancia dos propósitos da avaliação formativa de tradição francófona, alinhando-se àqueles da vertente anglófona, apresentada em 2.1.4, segundo os quais a regulação, de modo geral, é proposta pelo professor através do *feedback*: é ele quem observa, interpreta e fornece a solução.

Como vimos em 2.1.5, 2.1.6 e 2.2.2, para os teóricos francófonos "o essencial é estudar e perceber os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos para que, a partir daí, se possa intervir para que eles próprios regulem as suas aprendizagens" (FERNANDES, 2006, p. 27), e na avaliação formativa, enquanto processo de: *observação*, *compreensão*, *ajuste* e

otimização o conhecimento daquilo que os alunos fazem para estudar, das estratégias que utilizam é decisivo para a sugestão de procedimentos mais adequados.

É neste contexto que a estratégia de *questionamento* adquire grande importância quando se pretende influenciar os mecanismos autorregulatórios dos aprendentes. Antes de sugerir, de propor, o professor precisa *observar* e *compreender* (PERRENOUD, 1993) quais procedimentos os alunos utilizam para estudar. Conforme o Gráfico 5 já apresentado, verificamos que o questionamento aconteceu em apenas 27% das intervenções regulatórias registradas no plano da aprendizagem e sempre combinado com outra estratégia. Nos exemplos abaixo temos a combinação do questionamento com a orientação/sugestão de procedimentos:

(18) Notas de campo da aula da professora Christine do dia 11/06/13
[Os alunos demonstram ter problemas com os numerais.] P: Gente, como vocês estão fazendo para estudar esses números em casa? As: ... P: Vamos gente! Me digam, como vocês estudam isso em casa? A: Ai, professora. Eu faço os exercícios do livro. P: Bom, para sair um pouco do livro vocês podem treinar em casa. Não sei ... treinar com os números de telefone de casa, da mãe, do namorado etc.

(19) Notas de campo da aula da professora Christine do dia 13/06/13
P: O que vocês têm feito para treinar a compreensão oral de vocês? [Alguns alunos respondem que ouvem música, outros que assistem filmes.] P: Existe uma gama de exercício de compreensão oral autocorretivos que vocês podem fazer online, na internet. Tem o site da RFI, tem o Bonjour de France, o TV5. Lá vocês podem ter acesso a vários exercícios.

Contatamos que nos escassos momentos em que ocorrem, os questionamentos são muito superficiais: “O que vocês fazem para estudar os números?”, “O que vocês têm feito para treinar a compreensão oral”. Tais perguntas não nos parecem suficientes para compreender os procedimentos utilizados pelos alunos, a menos que sejam seguidos de outras questões tais como: “quais materiais você usa?”, “como você se prepara para esta atividade?”, “quantas vezes você ouve?”, “o que você faz enquanto está ouvindo?”, que ajudam a elaborar uma representação mais aprofundada dos mesmos. Além disso, o número de ocorrências desta estratégia revela que há pouco espaço na aula de francês para a troca de experiências entre alunos, no que tange aos procedimentos por eles utilizados para estudar fora da sala de aula. Momentos como este, todavia, seriam extremamente frutíferos, uma vez que permitem aos alunos refletir sobre a utilidade não somente de seus procedimentos, mas também daqueles implementados pelos colegas (HADJI, 2011).

Além do orientação/sugestão e do questionamento, encontramos, também em número bastante reduzido (36%) se comparados às primeiras, a estratégia de *explicação/reflexão* sobre o procedimento. Trata-se de um momento de discussão acerca dos benefícios ou das características de um determinado procedimento, por exemplo: "porque se recomenda que os alunos construam o diálogo sem escrever?", "porque escrever uma lista de verbos não é uma estratégia muito eficaz para o desenvolvimento da competência oral?". Nos exemplos 20 e 21 mostramos duas ocorrências dessa estratégia, uma na qual foi implementada isoladamente e outra na qual decorreu de uma orientação/sugestão de procedimento:

(20) Notas de campo da aula da professora Sophie do dia 23/07/13
P: O que que vocês fazem em compreensão oral? Em que momento da aula vocês fazem essa compreensão oral? - As: nos diálogos ... - P: Não! [...] na escuta, nas atividades de escuta do cd. Tá? Essas são as atividades de compreensão oral. Quando vocês têm atividades de marcar, por exemplo, ou quando eu pergunto pra vocês: "qui sont les personnes qui parlent?" "c'est un homme, une femme, deux hommes, deux femmes?" [...] Isso é compreensão oral. […] Vocês já fizeram 6 unités, ou seja, quantos áudios vocês já ouviram? Às vezes são diálogos, às vezes é só uma criatura falando [...] Gente, vocês já conseguem fazer isso !!! Em casa vocês têm que fazer a mesma coisa. Porque é assim que se faz a compreensão oral.

(21) Notas de campo da aula da professora Lucie 02/08/13
P: Isso aqui é prática, gente. Tem que praticar. Não deixar a língua materna interferir. A1: É verdade professora. Quando eu estava fazendo eu estava lembrando que a senhora falou pra gente que se a gente lesse e tivesse traduzido demais, se tiver uma tradução perfeita ... P: Se você for capaz de traduzir ... pega a tua cartinha e lê. Se tu conseguires traduzir tudinho em português ela está precisando de uns ajustes, você tem que adquirir um espírito mais francês, "como professora"? ... Só com prática, muita leitura, ler muito em francês, pensar muito em francês. [...] isso é interlíngua, gente. A língua materna está lá presente. Então é uma batalha muito forte que você tem quando você está tentando aprender uma outra língua [...] Eu reconheço que não é fácil. Não é fácil escrever em francês. Quando eu era estudante, eu tinha uma estratégia para as cartas, para a redação. Eu pegava textos prontos [...] eu pegava propostas de redação que eles davam e copiava só as fórmulas e ia escrevendo do meu jeito. Copiado mesmo, gente. Copiado. Páginas e páginas de caderno, eu copiava as fórmulas e só ia trocando os assuntos, trocando os assuntos. Isso me ajudou muito na minha época de estudante, nos meus 20 anos. Me ajudou bastante. Era um copia/cola à moda antiga [...] foi esse exercício que me ajudou. [...] eu não sei que estratégias vocês vão buscar utilizar, eu só sei que se for exercício em casa, nunca sentem assim desarmados, gente. Sempre com modelos. Você encontra modelos na internet, no teu livro, no dicionário. Então nunca senta assim 'no seco'. Por quê? O que acontece? Vai vir o português na tua cabeça tanto português como sintaxe, como estrutura da frase como cultura. A2: verdade, professora, parece que quando a gente lê esses textos a gente tem até outras ideias. P: Você tem que olhar os modelos. Você pega esses modelos e adapta a tua situação.

No exemplo 20, a professora em resposta a reação dos alunos que disseram ter dificuldades nas horas de fazer as questões de compreensão, explica superficialmente aos alunos em que consiste esse tipo de atividade, e o que eles devem fazer. Já, no exemplo 21, a professora Lucie, inicialmente, sugere procedimentos aos alunos e depois reflete sobre os

mesmos, retomando a sua experiência pessoal enquanto aprendente. Observamos que a intervenção de Lucie foi muito frutífera, uma vez que, mesmo se dando em contexto pós-atividade e não sendo precedida pelo questionamento, resultou em um momento de explicitação e de troca de experiências no que concerne ao uso de estratégias utilizadas tanto pelos alunos quanto pela professora. A atitude da professora supracitada condiz com um dos papéis a ser desempenhado pelo "professor estratégico", segundo Tardif (1992): aquele de "modelo". Em DDL, segundo Cyr (1998, p. 119), isto significa que

> [...] é claro que o professor é um modelo de locutor competente no qual o aluno tem todo interesse em se inspirar, e até mesmo a imitar, para modelar sua performance. Mas a concepção que Tardif tem do papel do modelo vai mais longe. Trata-se de oferecer ao aluno um modelo explícito da execução das tarefas solicitadas e das estratégias aplicadas a este fim. O professor estratégico [...] mostra claramente as estratégias as quais se deve recorrer para realizar as atividades[55].

A estratégia de estudo sugerida pela professora não é imposta e tampouco genérica demais, pelo contrário, as instruções são claras e os alunos são livres tanto para aceitá-las quanto para ignorá-las ou para sugerir outros procedimentos. Foi também em uma aula da professora Lucie que registramos o único episódio em que essas três estratégias foram combinadas:

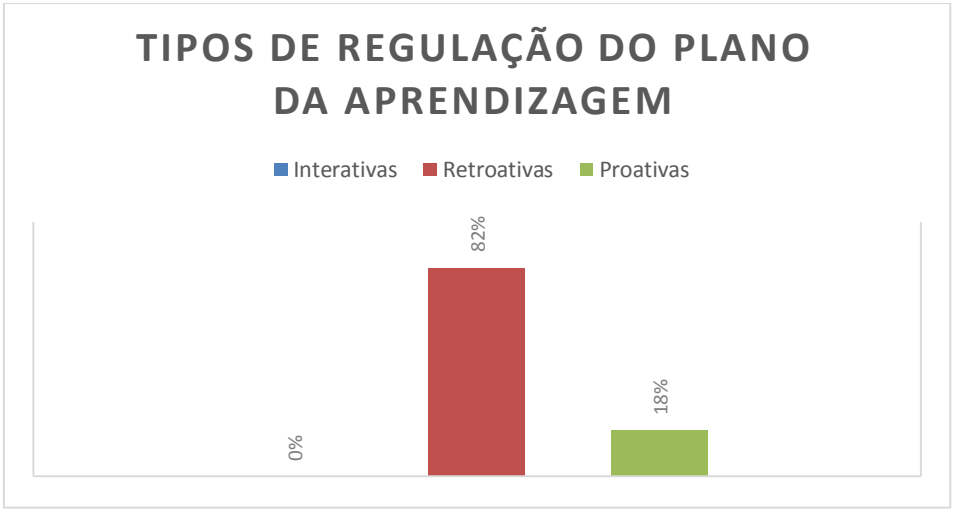
(22) Notas de campo da aula da professora Lucie 09/08/13
[A professora pergunta aos alunos como eles fazem as atividades de autoavaliação presentes ao final da cada módulo, em seu manual. A maioria da sala responde que apenas resolve as questões.] P : Observez bien comment ça marche […] les activités d'autoévaluation proposées ici elles sont orientées vers un objectif ; ça, il faut absolument s´en rendre compte parce que parfois l'étudiant veut tout simplement faire l'activité. Et il [l´étudiant] n'a pas de réflexion consciente, et c'est cette réflexion consciente qui va vous amener en vrai à un changement d'attitude envers votre auto-évaluation, autorégulation. C'est la capacité que vous avez de vous asseoir et de vous dire : « Ah non, tel point ça ne marche pas, ah non, dans tel point j'ai encore besoin de pratique, dans un tel autre point qu'est-ce que je suis bien, je suis fière de moi ». On va cibler sur les objectifs et non sur les consignes. Les consignes sont là. Vous avez toujours le même modèle donc … l'objectif, la consigne et à côté une proposition [diz mostrando o livro] d'évaluation pour vous motiver. Vous avez donc, suivez avec moi : « Je peux répondre à une proposition ». Je peux. Je peux ? [vai ao quadro e escreve] Je peux, c'est-à-dire, je ... suis ... capable. Je suis capable de répondre à une proposition. Je maîtrise les éléments essentiels et élémentaires pour répondre à une proposition […] Je peux, c'est-à-dire que je suis capable […] On va cibler notre attention sur les consignes. Cibler sur notre autorégulation, c'est-à-dire sur notre capacité de dire « je suis capable de faire telle, telle et telle chose » […] ça c'est aller au-delà d'un simple exercice d'autoévaluation, n'est-ce pas ?

[55] Do original: "[…] il est clair que l'enseignant est un modèle de locuteur compétent dont l'élève a tout interêt à s'inspirer, sinon à imiter, en vue de modeler sa performance. Mais la conception qu'a Tardif du rôle de modèle va plus loin. Il s'agit d'offrir à l'élève un modèle explicite de l'exécution des tâches demandées et d'application des stratégies employés à cette fin. L'enseignant stratégique […] montre clairement les stratégies auxquelles il faut recourir pour réaliser les activités".

Vemos no exemplo acima como estas três estratégias se articulam no momento em que Lucie pergunta a seus alunos como eles realizam as atividades de autoavaliação propostas pelo manual, quando não apenas lhes explica como fazer, mas também quando reflete com eles sobre a importância destas atividades. As respostas que obteve à pergunta inicial lhe permitiram concluir que o procedimento utilizado por eles era inadequado. Então a professora explica aos alunos o que significa e qual é o objetivo daquela atividade como também sugere que não apenas respondam, mas que reflitam sobre as suas capacidades efetivas, no momento da resolução.

Além das estratégias utilizadas, outro fator que nos chamou atenção, concernente às estratégias de regulação do eixo da aprendizagem, diz respeito ao momento em que elas ocorrem, como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 5 - Tipos de regulação do plano da aprendizagem



Observa-se acima, que os poucos episódios que identificamos ocorrerem, exclusivamente, em contexto retroativo, após a conclusão de uma atividade. No entanto, como mencionado em 2.1.6, segundo a perspectiva francófona da avaliação formativa, embora os outros tipos de regulação não devam ser descartados, a regulação deve acontecer preferencialmente integrada à ação. A nosso ver, é imprescindível que a regulação dos procedimentos implementados pelos alunos aconteça no momento da realização da tarefa, uma vez que os alunos terão a oportunidade de experimentar conscientemente os benefícios

das estratégias e métodos de estudo apresentados e explicitados na disciplina "Aprender a aprender", em situações reais de aprendizagem e de solução de problemas.

Além da classificação e análise das ações implementadas pelas professoras participantes, tendo em vista o ajuste dos erros e a superação dos obstáculos do cotidiano da aula de francês, buscamos conhecer quais representações a respeito do papel da avaliação no processo de ensino/aprendizagem do FLE, bem como do papel do professor de língua no processo de autonomização dos alunos da graduação de Francês guiam a sua maneira de agir.

4.4 AVALIAÇÃO NA GRADUAÇÃO DE FRANCÊS: CONCEPÇÕES DOCENTES

Nesta seção, nos dedicaremos à apresentação daquilo que os dados, obtidos por meio das entrevistas, nos permitem inferir a respeito das concepções de avaliação da aprendizagem que guiam o trabalho das professoras, respondendo assim à pergunta *"Que concepções acerca desses processos condicionam a forma de agir das professoras?"*. Acreditamos que a identificação e a análise destas concepções podem nos ajudar a compreender a postura das docentes em relação às atividades de regulação empreendidas em sala de aula e em relação àquelas realizadas no plano da aprendizagem que, como vimos, estão pouco presentes em suas aulas.

Para ter acesso a essas concepções foram incluídas no roteiro da entrevista semiestruturada (Apêndice B) realizada com as professoras, três perguntas referentes à avaliação da aprendizagem de modo geral, que buscavam conhecer: de que maneira, segundo elas, a avaliação pode contribuir para a aprendizagem da língua estrangeira; em que momento a avaliação ocorre em suas aulas; se e como os resultados da avaliação influenciam sua prática. Nosso objetivo, com essas questões, era apreender quais aspectos, nessas concepções, relacionam a avaliação a um instrumento de coleta de informações visando à regulação do plano da aprendizagem e perceber se a própria noção de regulação faz parte das preocupações das professoras.

Da análise dos dados emergiram as seguintes concepções de avaliação: a) Avaliação como verificação da aprendizagem: trata-se da avaliação em sua modalidade somativa, assimilada à prova, tal como apresentamos em 2.1.2; b) Avaliação como observação contínua do aprendente: trata-se do olhar avaliativo do cotidiano, por meio do qual o professor aprecia o desenvolvimento dos alunos; c) Avaliação como instrumento para a formação do aluno, na

qual a avaliação aparece como um meio de conscientizar os alunos a respeito do papel que devem desenvolver em seu próprio processo de aprendizagem. Apresentaremos cada uma delas agora.

4.4.1 Avaliação como verificação da aprendizagem

Nos excertos abaixo, verifica-se que as professoras Sophie e Christine relacionam o ato de avaliar a um momento de verificação da aprendizagem dos alunos, verificação essa que é traduzida em uma nota ou em um conceito, ao final de um período de ensino/aprendizagem:

(1) Entrevista professora Sophie – questão 9
[...] usar [...] **a avaliação e mostrar pra eles** [...] Então **muitos tiram insuficiente**. É ... eu espero que isso **desperte alguns**.

(2) Entrevista professora Sophie – questão 9
[...] a gente espera que **depois da primeira avaliação** que eles tiram um **'insuficiente'** que aconteça alguma coisa. E pra alguns acontece.

(3) Entrevista professora Sophie – questão 9
[...] fazer uma avaliação [...] mas **valendo nota.** Que valesse uma **parte do conceito** [...] É uma ideia. Poderia contribuir justamente pra esse **despertar em alguns.**

(4) Entrevista professora Sophie – questão 11
[...] quando elaboro as **questões de avaliação pra prova**, pra prova mesmo [...] eu quero que aquela questão seja bem importante porque aquilo vai ajudar o aluno, ajudar, não **... aquilo vai mostrar pro aluno que**, bom, essa questão encerra, ela contém nela o objetivo daquela unidade. [...]

(5) Entrevista professora Christine – questão 11
Eu seria capaz de dizer assim **"olha esse aluno é insuficiente, é regular, é bom, é excelente**"

(6) Entrevista professora Christine – questão 11
[...] a gente precisa avaliar porque a gente precisa **dar uma nota pro aluno** pra **ver se ele é aprovado ou não é aprovado.**

(7) Entrevista professora Christine – questão 11
Como é que uma avaliação pode ajudar ... eu sei lá [...]Tu tens aquela nota, tu sabes, o aluno desinteressado um **5** ou um **6, 3** ... "ah tirei **3**, não sei nada mesmo". E nem se esforça para aprender.

(8) Entrevista professora Christine – questão 11
Mas aquele aluno que é **sete**, esse aluno que tá tentando melhorar eu acho que sim, ele vai olhar a vai dizer 'poxa, **mas eu podia ter tirado um oito, porque que eu não tirei**?

(9) Entrevista professora Christine – questão 11
Então o aluno que é interessado **o aluno de sete**, **de oito**, eu acho que ele vai aproveitar bem. Agora esse aluno que é de **três, de quatro, de dois** acho que tanto faz.

Neste contexto a avaliação é interpretada como modalidade somativa e assimilada ao momento do balanço efetuado mediante prova. No entanto elas têm concepções diferentes acerca dos benefícios que o *feedback* oriundo deste procedimento pontual proporciona aos alunos. Verificamos que as concepções destas duas professoras sobre avaliação estão atreladas a notas e conceitos que, segundo elas, têm a função de motivar o aluno a mudar de postura (1, 2, 3), conscientizá-lo do grau de alcance dos objetivos (4), validar a aprendizagem (6) ou classificar os alunos (5, 7, 8, 9). Para as professoras, o objetivo da verificação é averiguar o estado real da aprendizagem em termos de *savoir* e *savoir-faire* adquiridos pelos alunos.

Para Sophie a função de conscientizar os alunos a respeito do alcance ou não dos objetivos das unidades estudadas em sala de aula parece particularmente importante:

(10) Entrevista professora Sophie – questão 11
Então se aquela questão**... se ele consegue fazer aquela questão dentro do conceito bom, "*voilà*" esse é o aluno que conseguiu atingir aquele objetivo então eu quero que ele perceba isso.** [...], então, **'olha só aqui, você conseguiu'**, ou '***Désolée,* mas ...**'

Baseando-se na concepção de que uma das funções da avaliação seria "*despertar os alunos*", tanto para o seu desempenho quanto para a postura que deve assumir na aprendizagem da língua, Sophie espera que, *"[...] depois da primeira avaliação em que eles tiram insuficiente, [...] alguma coisa aconteça".* Neste sentido o veredito do sucesso ou do fracasso é considerado pela professora como um estímulo para mudança de atitudes ou em último caso para a permanência ou não no curso. A este respeito ela diz:

(11) Entrevista professora Sophie – questão 11
Já te dei a minha opinião sobre uma das funções [da avaliação] ... que seria **despertar**, né? Aquela coisa bem behaviorista, não só behaviorista, mas é ... coisa de colégio mesmo que **avaliação faz sacudir pra aquele que quer mesmo**, né? Aquele que, de fato, quer se dar conta, despertar e ... **se puxar**. Ou não. Enfim aquele que não quer, enfim ... **desistir**. Tá?

Constatamos, então, que para Sophie, a informação de caráter puramente somativo a respeito do desempenho do aluno configura-se como um "*momento da verdade*", a partir do qual o mesmo deverá tomar uma decisão: persistir ou desistir. Christine, que também associa a avaliação à nota, sublinha que, na verdade, o conceito não é apenas o resultado daquilo que o aluno consegue produzir no momento da avaliação, como parece ser o caso de Sophie, e sim a confirmação do desempenho que o professor pôde apreciar ao longo das aulas.

(12) Entrevista professora Christine – questão 11
[...] pra mim avaliação a gente poderia até não fazer, tá? Pra mim avaliação enquanto professora é apenas **a confirmação do que eu já imagino que o aluno vá produzir**, então eu seria capaz, eu acho que todos nós, seríamos capazes de dizer sem passar prova, entendeu? [...] então a avaliação pra mim é uma coisa institucional que a gente tem que fazer infelizmente [...].

Para Christine, o resultado da avaliação deve ser interpretado pelo aluno como um *feedback*, o índice de um obstáculo à aprendizagem e que cabe a ele, a partir deste diagnóstico, procurar superar, como revela o excerto abaixo:

(13) Entrevista professora Christine – questão 11
[...] quando a gente faz a avaliação com o aluno não é para dizer 'ah, tu não sabes' é para dizer 'ah tu não sabes, mas o que que está acontecendo? Porque que tu não conseguiste isso? [...] A avaliação pra mim antes de ser nota é pra **te mostrar onde tu não estas indo bem** [...] te **mostrar que tu precisas tomar uma decisão pra remediar aquilo, pra melhorar aquilo, pra tu te fortaleceres naquilo** [...] Eu acho que pra mim a avaliação seria mais isso, mostrar pra ti onde é que tu não estás bem, onde tu precisas trabalhar.

Compreendemos que o *feedback* fornecido por Christine, no momento da entrega dos conceitos, é mais informativo do que aquele dado por Sophie, na medida em que o resultado não tem como função apenas informar o aluno acerca de um resultado, em dar um veredito definitivo do tipo: "*Parabéns, você conseguiu*" ou "*Lamento, mas ...*", mas também indicar o que não está bem e ainda precisa e pode ser mudado.

A ideia de avaliação como verificação da aprendizagem, e mais especialmente do grau de domínio dos objetivos, remete à modalidade somativa da avaliação apresentada em 2.1.2, onde avaliar consiste em comparar o resultado obtido com aquele previamente definido de modo a determinar o grau de alcance dos objetivos e certificar o desempenho dos alunos (DE KETELE, 1993). Dada as suas características, considera-se que este tipo de avaliação segue uma lógica de "juízo final" (PERRENOUD, 2001) tendo, portanto, poucas chances de seus resultados serem utilizados para fins formativos. No entanto, na opinião de Fernandes (2008) as evidências provenientes de provas ou de qualquer instrumento de avaliação somativa, podem ser utilizadas em atividades de cunho formativo, no âmbito de uma regulação retroativa. Segundo o autor supracitado embora a avaliação somativa não tenha os mesmo objetivos da avaliação formativa:

> [...] parece óbvio que os testes, como quaisquer instrumento ou técnicas utilizados no contexto de avaliações sumativas, podem ser utilizados para desenvolver tarefas de natureza formativa. Realmente pode pedir-se aos alunos [...] que reflictam, individualmente ou em grupo, sobre as suas respostas. Além disso, os resultados de um teste podem ser utilizados para apoiar e melhorar as aprendizagens e o tipo e a natureza do feedback proporcionado pode também ir nesse sentido (FERNANDES, 2008, p. 360).

Isto posto, compreendemos que o *feedback* fornecido aos alunos pelas professoras no âmbito da avaliação somativa também pode ser uma oportunidade de contribuir para a aprendizagem dos alunos, notadamente no que tange a seus hábitos de estudo, quando ao invés de apenas anunciar o resultado, ou indicar onde estão os problemas, sejam lhes sugeridos atividades, procedimentos e estratégias que possam levá-los a superar as suas dificuldades.

4.4.2 Avaliação como observação contínua do aluno

Ao lado do discurso voltado para a função somativa de Sophie e Christine, também encontramos traços de avaliação processual na fala dessas duas professoras, assim como nos depoimentos de Lucie. Entende-se como processual, a prática de avaliação que acompanha o desenrolar do processo de ensino/aprendizagem. Tomamos o cuidado de classificar esses índices de avaliação contínua de "processual" e não de "formativo" visto que a "formatividade" da avaliação não está na sua frequência e sim em seus efeitos, na maneira como o seu resultado pode influenciar na melhoria e na regulação do processo de aprendizagem dos alunos (PERRENOUD, 1993).

(14) Entrevista professora Sophie – questão 14
Numa turma que eu tenho agora de 20/25, o que acontece, poxa, **você percebe os que tão ficando pra trás e os que avançaram**.

(15) Entrevista professora Christine – questão 4
[...] a gente tem que fazer essa avaliação quantitativa mesmo, mesmo assim de nota, somativa, pra ... entendeu, porque a academia exige isso, mas **isso não quer dizer que a gente não observe o aluno, a evolução que ele tá tendo nas coisas que a gente tá fazendo**.

(16) Entrevista professora Lucie – questão 11
[...] se um aluno teu tá abrindo a boca, é normal que tu avalies.

(17) Entrevista professora Lucie – questão 12
[...] **a cada semana por exemplo você sabe quem melhorou, quem não melhorou, quem apresentou os trabalhos, quem não apresentou, quem estudou pra aquela aula, quem não estudou** [...] você vê isso e **não deixa de ser uma avaliação.**

De modo geral, verificamos nos excertos acima que a avaliação contínua é associada à construção de uma representação do desempenho (16), desenvolvimento (14, 15), do comportamento (17) e das condições de aprendizagem dos alunos. No entanto, ao contrário do que foi observado no item anterior, referente à avaliação como verificação, as informações da observação contínua do comportamento dos aprendentes em sala têm, como destinatário principal, o professor, no dizer das três participantes, ou seja, o *feedback* é utilizado principalmente em benefício do ensino. As concepções das professoras diferem, porém, pelo modo como as mesmas se beneficiam destas informações em prol do andamento do processo de ensino.

Nos momentos em que encontramos indícios de avaliação processual nos dizeres de Sophie e Christine, estes sempre tinham como objeto o comportamento dos alunos em sala de aula. Recorrendo a indicadores como seu suposto grau de motivação – "*aquele aluno que está sempre disposto a participar das atividades, que faz porque gosta*" – e envolvimento na aprendizagem – *"[...]que se empenha, que está acompanhando, que evita faltar [...] que trazem as atividades feitas de casa"* – as professoras usam o *feedback* resultante da observação para fazer um balanço constante do desenvolvimento dos alunos:

(18) Entrevista professora Sophie – questão 14
Você já sabe, são quatro meses de aula todos os dias [...] **eu já sei quem avançou** [...] e quem avançou não porque é gênio, mas porque se esforçou, veio para a aula, participou, trouxe o trabalho feito.

(19) Entrevista professora Christine – questão 4
[...] eu acho que o formativo existe e **a gente vai avaliando o aluno** 'olha, mas veja bem o quanto ele cresceu', **'olha, pode parecer que ela é uma mosca morta, mas ela não é mosca morta. É uma das que mais trabalha'** então é o que eu sempre digo pros meus alunos. **Eu sei que tem gente que não fala muito em sala, mas que está lá trabalhando todo dia um pouquinho em casa**, que está fazendo o exercício, recopiando, entendeu? Que tá fazendo tudo direitinho, né ?

Christine, no excerto (20), associa a formatividade da avaliação à observação contínua do desempenho no uso da língua. Os dados assinalam que os indicadores utilizados por ela parecem ser menos "quantitativos" do que aqueles privilegiados por Sophie, pois não se baseia apenas na realização ou não dos trabalhos, na presença ou não em sala de aula, mas também na qualidade das produções apresentadas pelos alunos:

(20) Entrevista professora Christine – questão 11
[...] eu acho que professor que acompanha o aluno no dia a dia da aula, se ele vem pra aula, se ele responde às tuas perguntas, se ele faz os exercícios, se ele está pensando: **porque aquele aluno que estuda, que está estudando, ele está te perguntando. E perguntas inteligentes. Aquele que não**

faz nada ele não tem dúvida de nada; ele nunca pergunta nada, ele nunca fala nada na sala de aula.

Também constatamos no discurso das professoras, principalmente no de Sophie, que esta avaliação processual serve para o estabelecimento do que chama de um "grupo padrão", formado pelos alunos que manifestam o comportamento considerado adequado pela professora, ou seja, os alunos que se mostram sempre motivados para a aprendizagem da língua, que participam das atividades propostas em sala de aula, que trazem os exercícios de casa sempre feitos:

(21) Entrevista professora Sophie – questão 14
Tem os **critérios** [...] **chegou aqui querendo aprender, chegou aqui vem pra aula sempre, quase sempre, faz as atividades em sala** [...] Então **nesses... eu estou de olho**. É nesse que eu vou passando para ver o quê que falta, tá? Pros outros eu pergunto "O que vocês erraram? Gente, o que vocês erraram?". E é sempre a mesma coisa. E tem uns que nem me dizem, porque não querem dizer que erraram, né?

Os alunos "padrão" têm um tratamento diferenciado, segundo Sophie no excerto (22) e Christine, no excerto (23), que, como meio de reconhecer este empenho e reforçar este comportamento, os observa mais de perto, lhes fornecendo um *feedback* mais sistemático acerca da qualidade de suas produções. É a partir das reações e do desempenho deste grupo que as professoras declaram planejar a progressão do curso e as regulações implementadas:

(22) Entrevista professora Sophie – questão 14
[...] O padrão é esse que entrou sem saber nada, que se esforça, que se empenha, que tá acompanhando, que evita faltar aula [...], que trazem as atividades feitas de casa, que fazem inclusive o *cahier d'exercices*. Ai, então, esse é o meu grupo padrão. A **minha avaliação é em função disso** [...]. Então aí eu vou me basear, [...] eu **vou avançar em função daqueles que são o meu padrão.**

(23) Entrevista professora Christine – questão 14
"[...] se eles não estão acompanhando eu [...] faço uma revisão, eu chamo de novo, eu procuro não passar assim, mas **eu não pego como base aquele que não veio pra aula**. **Eu pego como base aquele aluno médio que vem pra aula** e não consegue entender aquilo que foi explicado

Quanto aos outros alunos, a análise dos excertos (22) e (23) indica que não recebem a mesma atenção da professora. Esta limita-se a checar oralmente "o que" eles erraram, reconhecendo inclusive que, embora saiba que muitos dos que optam pelo silêncio têm problema, ela não procura aprofundar a interação. O tratamento conferido a esses grupos de alunos acaba, a nosso ver, por reforçar os comportamentos observados, tanto os considerados adequados quanto aqueles rechaçados. Embora a observação da professora acompanhe o

desenrolar do processo de ensino/aprendizagem, a análise dos excertos (21), (22) e (23) revela que as informações coletadas são utilizadas, sobretudo, para classificar os alunos, para favorecer aqueles que têm um comportamento "aceitável" ao invés de proporcionar a ajuda necessária àqueles que não fazem parte do grupo considerado padrão. Este posicionamento de Sophie e Christine nos chamou bastante atenção, visto que, pelo que pudemos inferir, sobretudo do discurso de Sophie, a avaliação processual realizada por ela também serve como um meio de fazer uma avaliação prévia dos alunos, que será confirmada posteriormente pela avaliação somativa.

A observação dos alunos, principalmente após a realização de uma atividade, também é pertinente para Sophie, no que tange à regulação do ensino, uma vez que aponta retroativamente para "o que faltou praticar" e indica "aquilo que ainda precisa de prática":

(24) Entrevista professora Sophie – questão 12
"[...] durante a aula acontece [...] nesses momentos que eu peço pra eles escreverem aquilo que eles entenderam ou do texto que eles leram ou do diálogo que eles escutaram três ou quatro vezes [...] Eu peço pra eles, "Bom escrevam [...] uma só frase sobre esse diálogo, o que vocês acham, o quê que vocês entenderam? O que que vocês ouviram, que vocês acham que resume bem esse diálogo?". **Esse é o momento de avaliação pra mim**. **É quando eu percebo,** é quando dá pra eu perceber, para notar, para constatar, para verificar, **em que etapa eles estão**, o que eles conseguiram aprender e o que que ainda falta. Porque pra mim avaliar é isso. É ver em que etapa tá**, o que que falta ensinar, o que que falta praticar, o que que já conseguimos e o que que ainda falta**"

Verifica-se no excerto acima que o acompanhamento do processo de ensino/aprendizagem efetuado por Sophie se assemelha àquele preconizado pela avaliação bloomiana, de moldes neobehavioristas segundo Allal (1989), no qual o aluno era apenas o receptor das regulações implementadas pelo professor responsável pela coleta, análise e remediações do desempenho dos alunos. Além disso, como vimos em 2.1.2, este modelo de avaliação processual estava atrelado a uma concepção de aprendizagem na qual se planejava a aprendizagem para um "aluno universal", ou seja, agia-se como se todos os alunos tivessem as mesmas dificuldades, as mesmas preferências e as mesmas características.

No que toca à observação contínua dos aprendentes mencionada por Lucie, identificamos que o acompanhamento informal feito por esta professora é fonte de *feedback* tanto para si mesma quanto para os alunos. Para esses últimos o *feedback* fornecido pode ter potencial formativo, na medida em que não apenas reforça e valoriza a dedicação dos alunos que, nas palavras da professora "trabalham" fora de sala de aula, mas também se aproxima daqueles que não fazem o mesmo, buscando conhecer as causas de seu comportamento.

(25) Entrevista professora Lucie – questão 12
[...] a gente avalia intuitivamente, a cada semana. Por exemplo, você sabe quem melhorou, quem não melhorou, quem apresentou os trabalhos, quem não apresentou, quem estudou pra aquela aula, quem não estudou. **Intuitivamente você vê isso e não deixa de ser uma avaliação** [...] Então eu acho que é **uma questão também de sensibilidade do professor de se aproximar daquele que trabalhou, trabalhou pra valorizar, e aproximar também daquele que não trabalhou pra dizer pra ele que precisa trabalhar. Pra dizer 'Hey, eu estou aqui. Eu fiz a minha parte. E você?'.**

Os índices utilizados por esta professora são os mesmos das demais professoras, no entanto, ao invés de agir em função daqueles que constituiriam o "grupo padrão", Lucie reconhece que é papel do professor se aproximar daqueles alunos que não têm esta mesma postura e encorajá-los a mudar de atitude, diferentemente de Sophie:

(26) Entrevista professora Lucie – questão 14
[...] **eu tenho a responsabilidade de devolver pra eles** [as correções dos trabalhos] para fazer essa *mise en commun* com eles. **Para responder dúvidas,** pra dizer '**olha tá errado por isso, por isso, por aquilo'**, **'você podia ter feito assim'** 'olha a grade de avaliação, **como você deveria ter feito?**' então eu acho que é o mínimo que eu posso fazer. Eu acho que no dia a dia devolver os trabalhos pra eles, porque isso é avaliar [...] eu costumo corrigir coletivamente, aproveitando as ideias de todos. [...] e devolver pra eles os trabalhos, **comentar os trabalhos, reforçar o que não foi entendido e, se der tempo, retomar ou senão dizer 'olha você precisa revisar, tal e tal e tal'.**

De acordo como o levantamento das intervenções regulatórias (Apêndice C), foi nas aulas dessa professora que encontramos as maiores incidências de regulações no plano da aprendizagem (Exemplos 17, 21 e 22). Percebemos pela análise do excerto (26) que aquelas intervenções estão ancoradas na concepção de que faz parte da responsabilidade do professor agir não apenas na correção e retroação das dificuldades encontradas no plano da aprendizagem, mas também dar indicações aos alunos a respeito das estratégias que utilizam no momento da realização da atividade e refletir sobre elas.

De modo geral, verificamos que, para Sophie e Christine, a avaliação contínua que acompanha o processo de ensino/aprendizagem é útil, sobretudo, para o professor, no estabelecimento de uma espécie de referencial e para a regulação do ensino, contrariamente ao que preconiza a avaliação formativa de tradição francófona, para a qual a observação efetuada pelo professor deve beneficiar ambos os atores do ato pedagógico fornecendo *feedback* informativo pertinente à regulação do ensino, mas, também e principalmente, à aprendizagem (PERRENOUD, 1993, 1998a, 1998b; HADJI; 2001, 2011, 2012). Lucie, entretanto, implementa práticas de avaliação formativa tal como define Perrenoud (1988, p. 2) quando propõe considerar como formativa "toda prática de avaliação contínua que busque contribuir para as aprendizagens em curso", de modo a "considerar as práticas cotidianas de

avaliação sob o ângulo de suas contribuições desejadas ou efetivas para a regulação das aprendizagens em curso".

4.4.3 Avaliação como instrumento para a formação do aluno

Somente nos depoimentos de Lucie emergiram representações da avaliação como instrumento para a formação do aluno. A professora acredita que a avaliação pode contribuir para a formação do aluno, no que diz respeito a sua implicação neste processo. Quando questionada acerca do modo como a avaliação pode ajudar na aprendizagem da língua estrangeira, Lucie foi enfática ao apontar a partilha e a construção dos critérios de avaliação com os alunos em sala de aula como um dos aspectos que favorecem a aprendizagem:

(27) Entrevista professora Lucie – questão 12
[...] não tem como fugir dos critérios. Eu preciso ... o que eu tô tentando dizer é que **esses critérios não podem ser só meus**: eles têm que ser negociados pra que o aluno saiba onde ele quer chegar, onde ele vai chegar, o que é melhor pra ele ter como modelo, o que que ele precisa atingir como objetivo o que que ele vai ser cobrado, afinal.

Essa construção de critérios acontece tanto explicitamente, como no excerto abaixo, quando a professora constrói uma grade de autoavaliação com os alunos, quanto implicitamente, quando ela faz a correção coletiva das cartas dos alunos em (9).

(28) Notas de campo - aula da professora Lucie do dia 31-07
[Antes de fazer a atividade dedicada à produção de uma carta de reclamação, a professora mostra no quadro a estrutura de uma carta de reclamação, mostrando quais elementos são indispensáveis. A partir disso ela propõe aos alunos construir uma grade de autoavaliação para que eles possam consultar no momento da escrita. A professora em conjunto com os alunos construiu a seguinte grade:] - Entrée dans le sujet (inclus dans 'richesse de la langue') - Respect de la consigne; - Présentation de la lettre (rituels) - Formule initiale - Formule finale - Richesse de la langue, vocabulaire - Grammaire (corrections linguistiques).

Para Lucie, a avaliação é antes de qualquer coisa uma negociação entre os participantes do ato pedagógico: entre um professor que passa a compartilhar esta

responsabilidade com os seus alunos, reconhecendo assim a relevância de sua participação na construção consciente de sua aprendizagem, e alunos que, além de conhecerem estes critérios, participam de sua elaboração.

(29) Entrevista professora Lucie – questão 11
[...] olha, eu acredito muito na avaliação. E eu vejo a avaliação diferente de como eu via antes, há anos atrás, **porque há anos atrás a avaliação era coisa nossa, do professor** [...]. Então, na minha opinião, é abrir pro aluno **[...], é a negociação, é o compartilhar**. O critério é esse; vocês tem mais algum? [...] na sua preparação, você coloca os seus critérios, porque a avaliação é uma coisa que está aqui dentro de ti, tu vais avaliando, às vezes, sem querer. [...] quando você prepara uma aula você tem sim os critérios que você vai utilizar na avaliação daquela aula, do exercício que ele vai fazer concernente àquela aula.

De certa forma, este posicionamento de Lucie vai ao encontro dos trabalhos realizados no âmbito da avaliação formadora proposta por Nunziati (1990). Segundo esta autora, a autoavaliação deve ser objeto de uma formação por meio da qual o professor, através, entre outros, de exercícios de autoavaliação, envolve o aluno progressivamente no processo de apropriação dos critérios necessários à avaliação de sua aprendizagem. A respeito das competências autoavaliativas dos alunos, Lucie relata que, para o desenvolvimento das mesmas, a prática de exercícios de construção e de negociação de instrumentos é fundamental:

(30) Entrevista professora Lucie – questão 13
[...] **é a prática ele estar sempre fazendo isso**. É [...] responsabilidade do professor fazer o aluno pensar sobre isso. **Dar pra ele a responsabilidade, às vezes ele não tem condições de se autoavaliar sozinho. Mas com o tempo você vai dando mais responsabilidade pra ele...** eles fizeram umas duas redações aqui 'troca com o colega': isso já muda um pouquinho a perspectiva. 'Dá uma olhada na grade de autoavaliação que você compôs', nós fizemos muitas grades de autoavaliação. [...] nós negociamos a grade e eles foram ajustando a grade do jeito deles. Quantos pontos você daria aqui? Como? 1.5 pra riqueza de vocabulário? E 1,5 pra morfossintaxe? Vamos baixar um pouquinho mais aqui na riqueza de vocabulário [...] e assim por diante então foi construído junto com eles, quando eu fazia lá no quadro, eles já refletiam sobre isso. Antes. **Então eu acho que é praticar com eles. O jeito que eles vão ter de, depois, com [...] com a própria iniciativa, com o próprio jeito de aprender, ter autocrítica, saber se autoavaliar e ter um pouquinho segurança pra se autoavaliar.**

Além da elaboração conjunta de grades e da partilha de critérios, Lucie menciona que também recorre à avaliação mútua como meio de enriquecer as capacidades autoavaliativas dos aprendentes. Apresentamos, nesta seção, aquilo que os dados nos dizem a respeito das concepções das professoras de língua, no que concerne à avaliação e principalmente de maneira como ela pode contribuir para a aprendizagem dos alunos. No entanto, quando o

objetivo é influenciar os mecanismos de aprendizagem dos alunos, a avaliação, notadamente a de cunho formativo, é apenas um dos vários instrumentos que podem ser utilizados pelo professor para atingir este fim.

No contexto da Licenciatura de Letras, o desenvolvimento de competências que visam a fomentar a autonomia dos alunos é o objetivo principal da disciplina "Aprender a aprender", tal como mencionamos em 2.2.2. Tendo em vista os objetivos deste trabalho, buscamos conhecer o que as professoras pensam sobre esta disciplina, bem como sobre o papel que devem assumir na autonomização dos aprendentes.

4.5 APRENDER A APRENDER LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS

Nesta seção são apresentados e analisados os dados oriundos da entrevista realizada com as professoras concernentes à percepção das professoras quanto à autonomia dos alunos da graduação de francês e quanto ao papel e eficácia da disciplina "Aprender a Aprender". Essas evidências foram importantes para responder à pergunta "*Na opinião das professoras pesquisadas, quais aspectos na formação dos futuros professores favorecem sua capacidade de regulação?*".

Ao serem perguntadas se os alunos que ingressam na licenciatura de francês são bons aprendentes, no sentido de serem autônomos, na utilização de estratégias de planejamento, organização e monitoramento, todas as participantes responderam que, em geral, os alunos não o são por diferentes razões. Por exemplo, Sophie foi enfática ao responder: *"Não. Nenhum deles"*, apontando como causa, em (31), a formação recebida na escola, no que tange às competências oral e escrita.

(31) Entrevista professora Sophie – questão 6
[eles trazem] **algumas lacunas até da escola, que vêm do ensino médio**, como, por exemplo, **a competência escrita** [...]. **As lacunas que vêm da escola, do colégio** [...], parece um círculo vicioso: como eles não conseguem na escrita, eles também não avançam na oral e parece que as duas coisas estão muito ligadas pra eles e talvez pra nós também.

(32) Entrevista professora Sophie – questão 9
[...] eles **não são preparados** pra vida acadêmica.

Percebemos, pelo relato de Sophie, que a sua concepção do bom aprendente de língua está diretamente atrelada àquilo que ele consegue produzir, isto é, ao produto obtido e não ao

processo, uma vez que ela menciona como indicador de falta de autonomia o fato dos mesmos terem dificuldades na produção escrita e oral. Pelo que pudemos observar, das três participantes, Sophie é aquela cujas intervenções regulatórias e concepções estão mais centradas no plano da comunicação, no desenvolvimento de suas competências bem como na performance do aluno enquanto falante da língua. Além disso, Sophie também menciona que os alunos, em geral, não receberam, durante o período escolar, a formação necessária para lidar com a vida universitária e que, em sua grande maioria, os alunos ingressantes não têm sequer consciência das demandas do curso:

(33) Entrevista professora Sophie – questão 9
Eu posso te garantir que **eles não têm essa noção de que estão em uma formação de professores**. Isso eu te garanto. [...] muitos entram aqui como... ai [...] porque tinha vaga. Era onde tinha vaga. Poucos [...] entraram porque querem francês [...]

Partilhando da mesma opinião, Lucie relata:

(34) Entrevista professora Lucie– questão 6
[...] **não. Não são** [bons aprendentes]. Em geral não são [...] Nós fizemos [...] em 2010 [...] uma sondagem com relação a isso. [...] Primeiro por que que ele escolhia Letras, por que que ele escolhia francês? O que que ele esperava do curso? Então é muito vazio [...] eu não sei, eu não tenho dados fresquinhos pra te dizer agora, até porque na época nós ficamos muito tocadas, né? Pelo resultado. **As pessoas não sabem o que querem elas querem ser universitárias.** Isso é uma consequência do sistema do país [...]

No entanto, este não é, para Lucie, o único fator pelo qual os alunos não são autônomos. De acordo com esta professora, os alunos escolhem a graduação de francês porque *"[...]' é uma língua bonita', 'é uma língua charmosa', ' é uma língua romântica'"*, mas que não têm a disciplina necessária para lidar com as exigências da aprendizagem da língua:

(35) Entrevista professora Lucie – questão 6
Isso é uma consequência do sistema do país [...] A língua é bonita enquanto ele está ali, só começando, quando você começa a **exigir que ele sente**, **que ele estude**, **que ele memorize, que ele trabalhe**, **que ele produza** a língua não é mais tão bonita assim. E ele abandona. Sério. Muitos abandonam. Muitos se desiludem, por quê? **Porque talvez não tenham a disciplina necessária pra poder ir além e não conseguem progredir.**

Segundo as professoras, os alunos não estão preparados para enfrentar as dificuldades da aprendizagem da língua estrangeira, devido à formação que tiveram, ou à sua ausência, na escola. De fato, de acordo com Paiva (2003), embora a importância do ensino de LE seja

reconhecida em todos os setores da sociedade, hoje em dia, a formação proporcionada aos alunos nas escolas ainda é deficitária: problemas relativos a aspectos tais como carga horária, concepção de língua e metodologia de ensino impedem o desenvolvimento do aluno enquanto agente de sua aprendizagem. As experiências de aprendizagem de LE vivenciadas na escola se diferenciam daquela com a qual eles se deparam na universidade. Habituados a uma cultura de aprendizagem na qual "não se oferecem atividades de uso da língua, mas apenas exercícios sobre determinados itens gramaticais onda a língua é tratada de forma artificial" (PAIVA, 2009, p.32), esses alunos têm dificuldades em se adaptar a um contexto de ensino/aprendizagem voltado para a comunicação e às suas exigências e por isso acabam, como disse Lucie, desistindo.

Falta de disciplina também foi um dos motivos apontados por Christine:

(36) Entrevista professora Christine – questão 6
[...] eu não sei **se é falta de maturidade** [...] Alguns são bons [...], mas às **vezes eles pecam porque eles não se sistematizam, não se organizam** [...] Mas eles não se agendam. Eles não sabem o que é uma agenda. Né, de você assim, dizer "que horas eu tenho aula disso?" "Segunda feira à tarde, eu não estudei tal texto, vou reservar pra estudar tal coisa"... eles não têm uma sistematização.

Assim como Lucie, Christine também associa a falta de autonomia dos alunos à falta de bons hábitos de estudo, de organização, de sistematização e disciplina. A este respeito Cunha e Carvalho (2005) defendem, como vimos em 2.2.2, que proporcionar ao aprendente um ambiente acolhedor, no momento do ingresso no curso superior, é decisivo para a sua adaptação às exigências da academia bem como para o seu rendimento acadêmico. Rosário et al. (2010), por sua vez, demonstram com seu estudo que programas que visam a facilitar este processo de adequação, através do desenvolvimento de competências de aprendizagem, influenciam positivamente a postura dos alunos, notadamente no que diz respeito ao desenvolvimento dos seus mecanismos de autorregulação da aprendizagem. No entanto reconhecem que, em geral, a academia não se preocupa com as lacunas instrumentais trazidas por seus alunos da escola, o que, felizmente não é o caso da Licenciatura em Letras da UFPA, na qual esta preocupação se materializa na disciplina "Aprender a Aprender". Dada a relevância desta disciplina para este trabalho, procuramos conhecer as concepções das professoras a respeito da mesma:

(37) Entrevista professora Sophie – questão 9
No meu entendimento 'Aprender a Aprender' era ... **mostrar [...]** que eles vão ter que ... pra aprender essa língua, pra aprender uma língua estrangeira, eles vão ter que mudar o jeito de aprender, têm que mudar a forma que eles estudam. **Pra mim era isso. E fazer isso em sala de**

aula com eles.

(38) Entrevista professora Christine – questão 9
[...] eu ainda não peguei a ementa, mas eu sei assim mais ou menos porque eu trabalhei na BA3, então **essa questão das estratégias, do perfil do professor, do aprendente, das estratégias, essas metacognitivas né**? [...], mas não é só o teste em si. Acho que **é o aluno aprender a trabalhar com os elementos que ele está estudando.**

(39) Entrevista professora Lucie – questão 9
[...] aprender a aprender passa pela motivação, pelas estratégias de aprender, pela autorreflexão, pela autorregulação, **pelo aprendizado consciente [...]** eu sei sim que eles fazem altas reflexões sobre como eles aprendem, eles fazem memoriais, eles fazem 'journal' do aprendizado. **Eles contam como aprendem. Enfim eles refletem sobre as suas motivações e estratégias de aprendizado.**

As concepções das professoras coadunam-se com aquilo que foi exposto a respeito desta disciplina em 2.2.2, para elas trata-se de uma disciplina de reflexão acerca dos aspectos cognitivos e afetivos que subjazem à aprendizagem de LE. A disciplina visa levar os alunos à objetivação deste projeto, de forma a poder melhor gerenciá-lo. Estudos realizados no âmbito desta disciplina (CUNHA; MAGNO E SILVA, 2011; SOUZA E SILVA, 2011) apontam para a eficácia da referida disciplina, no que tange à conscientização dos alunos a respeito de sua motivação, do papel que devem assumir na aprendizagem da LE, de suas estratégias e de seus estilos preferenciais. No entanto, os estudos supracitados avaliaram a eficácia da disciplina a partir do aluno, tendo como fonte de dados quer os seus depoimentos quer as produções realizadas no âmbito do "Aprender a Aprender". Buscamos, então, conhecer quais são os impactos da mesma, na opinião das professoras de língua: afinal, como as discussões, reflexões e atividades realizadas naquela disciplina se materializam no dia a dia da aula de francês? Qual é o seu efeito?

(40) Entrevista professora Sophie – questão 9
[sobre a eficácia de "Aprender a Aprender"] **Não. Não está sendo não**. E esse ano eu tô podendo observar ao vivo e a cores, digamos assim: em dois momentos diferentes da disciplina ela sendo dada pro grupo pra quem eu tô dando aula em língua 1, né que são meus alunos. E tô observando isso em alunos que já passaram por isso há dois anos. **Então, eu tenho certeza do que eu estou dizendo**. Essa impressão é séria.

(41) Entrevista professora Christine – questão 9
[...] **eu tenho a impressão de que o efeito tá sendo muito pouco**. **Eu acho que ela não surtiu o efeito que nós esperaríamos que surtisse no início do semestre**. [...] Essa questão da autonomia [...] que vem com essa questão do Aprender a Aprender, então assim ... **eu acho que a gente pensou com esse projeto, com esse Aprender a Aprender como disciplina fosse impactar ... ter um impacto bem interessante no curso de graduação, mas não é isso que eu sinto.**

(42) Entrevista professora Lucie – questão 9

[...] eu talvez não tenha dados suficientes pra te responder isso e, embora hesitando, eu vou te responder sim. Mas eu hesito. **Porque eu acho que tem atingido sim alguns.**

Observamos pelos relatos acima que, para as professoras de língua, os resultados da disciplina não são tão animadores quanto nas pesquisas mencionadas. De modo geral, embora Lucie hesite, o efeito do "Aprender a aprender" em sala de aula não tem acontecido como se esperava. Na aula de francês, no momento de lidar com dificuldades e obstáculos reais do cotidiano, aquela reflexão sobre estratégias e procedimentos de aprendizagem não se traduz em ações. Segundo as professoras, isso ocorre por três grandes motivos: 1) Resistência à autonomia; 2) Falta de compreensão dos objetivos da disciplina; 3) Falta de prática.

Para Lucie e Christine, em função do processo de formação pelo qual passaram antes de ingressar na universidade, os alunos resistem à ideia de serem os verdadeiros responsáveis pela sua aprendizagem:

(43) Entrevista professora Christine – questão 9
[...] os nossos alunos não querem ser autônomos, essa é a questão. Entendeu? Eles querem aquele professor [...] que dê [...] pra ele tudo mastigadinho, tudo resumidinho, só pra ele ir lá nos pontos x entendeu, não querem ter o trabalho de ler, sabe, de fazer um fichamento, de pelo menos de marcar, não eles não querem. **Eles não querem ser independentes, eles não querem ser autônomos, eles querem estar sempre com o professor de bengala.**

(44) Entrevista professora Christine – questão 9
[...] em um semestre [...] tu não vais conseguir desfazer o trabalho que precedeu ali, ó, desde quando? Ali antes do Aprender a Aprender você tem pelo menos 12, 13, 15 anos daquele ensino que você só é... depositário! **De repente tu chegas aqui e a gente te pede pra pensar, te pede pra fazer isso, te pede pra fazer aquilo... o aluno fica doido achando que tá muito rápido que tá muito difícil que tá muito isso, que tá muito aquilo.**

(45) Entrevista professora Lucie – questão 9
[...] mas os alunos não querem ser autônomos. A maioria não quer. Porque ser autônomo dá trabalho. Significa chegar em casa, sentar e ter as suas responsabilidades na sua própria mão. Ele sai da zona de conforto dele. **Em função de uma formação escolar equivocada**, errada, que todos nós brasileiros somos submetidos historicamente, o nosso aluno chega aqui com essa postura. Então é difícil você conseguir essa autonomia.

Além da resistência à autonomia as participantes também mencionaram que os alunos na verdade, não compreendem os propósitos da disciplina "Aprender a Aprender":

(46) Entrevista professora Christine – questão 9
Só que eu acho que... eu não sei... eu acho que esses alunos estão resistindo à essa disciplina. [...] **talvez eles não percebam o efeito da disciplina porque eles estão ainda muito imaturos, tão começando ainda o B-A Ba da língua** então ele não tá sabendo ainda.

(47) Entrevista professora Lucie – questão 9
[...] **muitos não entendem o propósito da disciplina** então algo precisa talvez ser feito pra que esses alunos entendam o propósito. Eles não entendem o propósito da disciplina. **Alguns só passam**

na matéria. Eles não entendem o propósito.

Lucie e Christine mencionaram dois aspectos que nos chamaram bastante atenção: a imaturidade dos alunos, no que tange à aprendizagem de língua, e o fato de alguns tratarem a disciplina apenas como "mais uma matéria", sem refletir sobre os seus reais propósitos. À medida em que se considera "Aprender a Aprender" como uma atividade curricular que visa a ajudar, a apoiar os alunos na aprendizagem da língua, entendemos que estes alunos precisam ter consciência de que precisam de ajuda para poder realmente beneficiar-se da mesma. Pelo que Christine relatou os alunos, parecem não saber que precisam de ajuda por se encontrar em um estágio inicial da aprendizagem da língua, o que, a nosso ver, pode influenciar para que a "Aprender a Aprender" seja para esses alunos, mais uma disciplina "para passar". Em seu depoimento abaixo, Sophie ilustra esse posicionamento com a fala dos alunos:

(48) Entrevista professora Sophie – questão 9
[...] alguns estão dizendo: "Ah**, professora, naquele tempo a gente não via valor nessa disciplina**", alguns dizem "**A gente não viu sentido**" " **A gente não via utilidade na disciplina**. Hoje, eu tô dando muito valor. Olhando pra trás eu vejo que a professora trabalhava as estratégias de aprendizagem com a gente". A menina que apresentou o seminário sobre estilos e estratégias de aprendizagem... é ... ela ... ela ficou, assim, encantada de "Ah, eu me lembrei. Professora, eu me lembrei". E no seminário ela disse "Eu me lembrei das estratégias que agora eu 'tô' lendo, estratégias que eu aprendi quando eu estava fazendo a disciplina 'Aprender a Aprender'. Né, e lembrou "**Ah, a gente leu um texto sobre isso. Mas naquele tempo eu não dava bola pra isso. Não dava, não prestava atenção, não prestei atenção**", foi assim: 99% ... não, não ... 100% [...] 100% dos alunos disseram que não ... 100% é muito né? ... **que não viram valor na disciplina naquela época** e teve um aluno que disse "Ah, professora, quem sabe se a disciplina fosse dada agora?". Agora não teria sentido nenhum. Por que o sentido é justamente **preparar vocês pra encarar o aprendizado de uma língua estrangeira.** Mudar postura, mudar atitude, mudar cabeça, mudar hábitos de estudo e não tá servindo pra isso. Era isso que eu entendia pela disciplina.

E acrescenta:

(49) Entrevista professora Sophie – questão 9
No meu entendimento 'Aprender a Aprender' era para mostrar aos alunos como é que eles podem fazer pra aprender uma língua estrangeira [...] **E fazer isso em sala de aula com eles.** Era isso. **O que eu acho é que tá tendo muita leitura de texto.**

De acordo com Sophie, o motivo pelo qual a disciplina ainda não surtiu o efeito desejado é o excesso de reflexão em detrimento do ensino da utilização efetiva dos procedimentos estudados na disciplina. Com base neste posicionamento verificamos que para Sophie, o processo de aprendizagem da língua e o da aprendizagem da aprendizagem não se confundem: o primeiro faz parte da disciplina de estudo da língua e o segundo da disciplina "Aprender a Aprender". Identificamos a percepção dessa distância no dizer de Christine:

(50) Entrevista professora Christine – questão 9
[...] **eu acho que falta é essa ponte** [...] Ai a disciplina vai acabar ficando **não uma disciplina de ensino de língua vai ser de reflexão sobre,** tá entendendo?

Mais adiante completa:

(51) Entrevista professora Christine – questão 9
Eu acho que o que tá faltando nesse aluno sabe aquela coisa da interdisciplinaridade [...] eu acho que falta essa capacidade de articular o conhecimento, de juntar as peças [...] Porque vai depender do que tu trazes na tua bagagem cultural, então acho que esse aluno ainda não conseguiu, **ele não consegue juntar as coisas assim**, fazer essa interdisciplinaridade, **aproveitar o conhecimento que ele tem de uma pra trazer pra outra, pra melhorar a outra**, eu acho que isso ele ainda não consegue fazer. Entendeu? [...] **eu acho que falta é essa ponte, mas essa ponte será que somos nós professores que temos que fazer, será?**

A reflexão de Christine, em (51), nos remete àquilo que Tardif e Meirieu (1996) afirmam a respeito do "*transfert des connaissances*". Como vimos em 2.2.2, a transferência de conhecimentos construídos em uma disciplina para outra em termos de *savoir* et *savoir-faire* requer a recontextualização daqueles no âmbito das novas situações às quais serão necessários. Em outras palavras, os conhecimentos declarativos e procedimentais apresentados em "Aprender a Aprender" precisam ser atualizados no âmbito da disciplina de língua, para que se possibilite o uso de conhecimentos condicionais[56] que favorecem a transferência, ou nas palavras de Christine, que fazem "a ponte". Neste sentido, a explicitação das estratégias e procedimentos de aprendizagem em sala de aula de língua parece constituir um passo importante para a sua utilização cada vez mais sistemática e espontânea pelos alunos.

Buscamos conhecer, então, quais as concepções das participantes no que diz respeito ao papel do professor de línguas na mudança de atitudes dos aprendentes. Sophie e Christine declararam:

(52) Entrevista professora Sophie – questão 7
[o professor pode influenciar os métodos de estudo dos alunos mostrando] **como acontece e como funciona e que aquilo pode funcionar**. Tem que mostrar que eles podem ser ajudados. **Tem que mostrar que funciona, que é eficaz, mas tem que mostrar em sala de aula.**

[56] Segundo Cyr (1998), retomando trabalhos realizados no âmbito da psicologia cognitiva, existem três categorias de conhecimento: a) Conhecimentos declarativos: correspondente aos *savoirs*; b) Conhecimentos procedimentais: referentes aos *savoir-faire*; c) Conhecimentos condicionais: concernentes aos momentos apropriados para a utilização dos *savoir-faire*.

(53) Entrevista professora Christine – questão 7
[...]**acho que é mostrar pro aluno né? Como é que se faz, tentar dar o exemplo pra ele, estimular, incentivar, sabe?** [...] eu tenho um aluno [...] ele vive me mandando mensagem: "Professora, eu não entendi". Olha, ele me mandou umas cinco mensagens [...] eu sempre procurei responder, entendeu? E ele disse "Ai, professora, bacana!" e eu mandava pra ele revisão de texto dizendo "Olha isso aqui não é assim...", marcando, né, com aquele marcação que a gente faz ... "**Ai, professora, maravilhoso, eu queria que a senhora comentasse mais"**, **mas tu já pensastes se trinta e cinco resolvem fazer isso?** [...]. Eu acho que o aluno que procura você tem que realmente incentivar: "olha é assim, assim, assim...". Se ele perguntar: "ah, professora, a senhora tem uma gramática?", traz uma gramática, eu empresto, entendeu? **Então, assim, eu acho que é mostrando pra eles, incentivando esse aluno, quando solicitado eu acho que a gente não pode negar, por que eu acho que isso vai desestimulando.**

De certa forma, as participantes reconhecem, em (52) e (53), que a utilização explícita de estratégias e procedimentos de aprendizagem pode ajudar os alunos a assumirem uma nova postura face aos desafios da formação em língua francesa. No discurso de Sophie, em (52) o professor assume o papel de tutor do aluno na descoberta de novos meios de aprendizagem. E para Christine, em (53), além de tutor, o professor também deve agir como motivador daqueles alunos que buscam sua ajuda. O depoimento de Christine nos chamou particularmente atenção quando ela descreve a reação do aluno ao receber um *feedback* individualizado: *"Ai, professora, maravilhoso! Eu queria que a senhora comentasse mais".* Perguntamos a estas professoras o que poderia ser feito, na aula de língua, para facilitar a utilização consciente de estratégias de aprendizagem pelos alunos:

(54) Entrevista professora Sophie – questão 6
Teria que ao em vez de mandar estudar em casa, né, de aplicar aquela estratégia em casa, tem que aplicar em sala de aula. Pra eles verem que funciona. E não aplicar uma vez, duas. Aplicar aquela estratégia em sala de aula, mas aplicar mesmo. Fazer eles fazerem, usar a estratégia pra aprender.[...] Então, se ao invés de eu passar pra casa, usar em sala de aula**, pra ver como é que funciona. Todas elas. Usar o máximo que der de estratégias que os teóricos, nossa os textos sobre estratégias de aprendizagem estão aí... É separar aquelas que dá, que são factíveis em sala de aula.**

(55) Entrevista professora Christine – questão 10
Eu acho que precisaria pra ele ... que a gente desse pra ele umas 'grilles' né? Mais detalhadas pra autoavaliação. Porque fazer autoavaliação assim, do nada, é difícil.

(56) Entrevista professora Sophie – questão 10
[...] eu acho que assim tem que estimular, né, tem que falar tem que mostrar pra eles como é. **Conscientizar, né, porque eu acho que eles não têm consciência**, eles vêm assim do nível médio, que eu não sei como é, esse nível médio, hoje... sei lá [...] E aí ele chega aqui na universidade, aí é uma outra realidade [...] **e eu acho que eles não estão assim preparados pra isso.** [...] até se desnudarem dessa mentalidade, né, um ano, dois anos depois que entra aqui, sabe?

Mais uma vez a explicitação e orientação do uso das estratégias foram mencionados pelas professoras, em (54), (55) e (56). No entanto, não encontramos nas práticas destas

professoras indícios deste comportamento, além daqueles que foram discutidos em 4.3. O relato de Lucie, em contrapartida, coaduna-se com aquilo que observamos nas aulas desta professora com suas concepções a respeito do papel da avaliação na melhoria da aprendizagem dos alunos. Segundo Lucie:

(57) Entrevista professora Lucie – questão 4
[...] nós somos apenas facilitadores, nos somos referências, nós somos provocadores, eu costumo dizer, do aprendizado. Então enquanto provocadores desse aprendizado, motivador desse aprendizado...

(58) Entrevista professora Lucie – questão 7
[...] **sim, sem duvida** [o professor pode influenciar os hábitos de estudo dos alunos]. Acho que pode. Porque **ele mesmo precisa ter essa postura**, ele mesmo precisa ter essa reflexão antes e precisa acreditar nisso. Precisa disso em princípio. Então ele não tem isso como um princípio pra ele, ele não acredita em autonomia, como que ele vai propagar uma postura tão inovadora né? [...] Mais, como que você vai cobrar isso do teu aluno, se você mesmo não tem pra dar? Então eu acho que **a nossa postura, o nosso jeito de lidar com o ensino, é modelo sim pro teu aluno**.

(59) Entrevista professora Sophie – questão 6
[...] é isso... eu acho que é nossa responsabilidade também fazer esses alunos acordarem.

De acordo com Lucie, em (57), (58) e (59) além de responsável pelo despertar dos alunos ingressantes o professor de língua também deve ser modelo da postura que visa fomentar em seu aluno. Embora o depoimento de Lucie seja animador e as concepções das professoras, mesmo contraditórias, pareçam ir ao encontro da necessidade da explicitação das estratégias de aprendizagem em sala de língua, entendemos que existem obstáculos à implementação destas práticas. Segundo as professoras são três os empecilhos: 1) Número elevado de alunos; 2) Falta de diálogo com o professor de "Aprender a Aprender"; 3) Falta de tempo.

Para Sophie, o número elevado de alunos em turmas heterogêneas, principalmente nos primeiros níveis de língua, dificulta ao invés de favorecer o desenvolvimento das competências de aprendizagem dos alunos, contrariando aquilo que afirmam Gedye (2010) e Vigotsky (2007) quando consideram que o trabalho com pares pode ser frutífero para o desenvolvimento do aprendente, no que tange, principalmente, às suas capacidades autorregulatórias. Segundo relato de Sophie, não acontece a cooperação que se espera entre alunos mais avançados e aqueles que têm dificuldades, sobrecarregando assim o professor:

(60) Entrevista professora Sophie – questão 10
Primeiro você tem **um grupo grande e nesse grupo grande você tem níveis diferentes,** tá? É muito heterogêneo, esses níveis diferentes eu tô vendo que atrapalha ao invés de ajudar. Por que deveriam ajudar no sentido de "Bom, uns colaboram com os outros", mas não acontece isso [...] O que acontece é que **os que se lançam**. Por que tem aqueles que ousam falar, que querem falar, que fazem questão de dizer alguma coisa e **eles sentam mais na frente**, **os que não querem**, que querem ficar mais escondidinhos **sentam atrás**, e o que que acontece? **Eles não colaboram uns com os outros**. Os que sentam atrás ficam mais inibidos, só se atrevem depois que ouviram algum da frente dizer, né? [...] ou então ficam sempre quietinhos e se sentem inibidos por aqueles que se lançam, que por aqueles que falam mais que estão sempre prontos a falar. É isso que tem acontecido. Então isso dificulta o jogo da interação em sala de aula, o que a gente ... e que muitos textos dizem que, na verdade, a gente espera que a aprendizagem seja colaborativa. Nossa, **em francês não tem acontecido isso não.**

Além da falta de colaboração entre alunos, Sophie menciona que o tempo do qual os professores dispõem para cumprir o número de unidades previstas é muito curto:

(61) Entrevista professora Sophie – questão 10
[...] **a gente não tem tempo pra isso [...] O que impede também é seguir o manual**. Se você tem que seguir um manual, é difícil sair daquele manual, não é que seja difícil, dá pra sair sim. Qualquer um de nós tem competência pra sair [...] **É muito grudado no manual, é muito grudado...**

Christine partilha da mesma opinião com relação ao tempo reduzido para dar conta do conteúdo previsto, no semestre, no entanto ela parece ser menos flexível no que diz respeito à relativização do número de unidades estudadas por nível de língua:

(62) Entrevista com a professora Christine – questão 10
[...] o obstáculo que eu vejo **é o tempo**. O tempo pra o tanto de unidades que a gente disse que ia fazer. Entendeu? **Porque se tu tiveres que fazer oito unidades inserindo isso aí a gente não consegue.** Entendeu?

(63) Entrevista com a professora Christine – questão 10
Porque se você repete lá e traz pra cá de novo, você **vai estar fazendo duas vezes a mesma coisa**. E **eu não sei se seria muito salutar. Porque aí a gente teria que diminuir as unidades.**

Mencionada pelas três professoras, a falta de diálogo com o professor de "Aprender a aprender", bem como com os demais professores que compõe a câmara de francês, também dificulta o trabalho das professoras no sentido da fomentação da autonomia dos aprendentes:

(64) Entrevista com a professora Sophie – questão 10
E mais, nós de francês precisaríamos de mais parceira entre os colegas. De mais tempo do grupo de francês pra fazer isso. **Preparar encontros pedagógicos**, não reunião acadêmica, não reunião pra discutir assuntos administrativos. [...] mas para questões acadêmicas. Questões pedagógicas para discutir e propor soluções pedagógicas para as questões que estão acontecendo [...] Então a solução pra mim seria essa: encontros pedagógicos mesmo. [...] e mais gente dando aula.

(65) Entrevista com a professora Christine – questão 10
A gente faz separado, [...] eu tenho a impressão que há uma ... não há uma divergência, uma incongruência, entendeu, porque eu acho que ela já foi professora de nível 1 também, **talvez falte não sei se a socialização** ... eu tenho a impressão de que, apesar da gente parecer que tá separado, eu acho que ela faz um trabalho bem assim ... bem, bem integrado**, eu não sei se falta talvez uma conversa [com a professora de "Aprender a Aprender] né?**

(66) Entrevista com a professora Lucie – questão 10
Talvez [...] falte entre nós **uma comunicação mais efetiva com o professor de Aprender a Aprender**. Isso talvez pudesse ser útil. O professor de Aprender a Aprender em reunião conosco, os professores de língua. Em contato conosco, em contatos periódicos, pra que nós possamos nos **harmonizar melhor nesse grande desejo**, nessa grande expectativa, nesse objetivo grande: fazer com que o aluno use nas aulas de língua...

Segundo as participantes, o diálogo, tanto com o professor de "Aprender a Aprender", quanto com outros professores da equipe de francês, seria salutar para mudança de suas práticas no que diz respeito às intervenções que visem ao desenvolvimento de habilidades no plano da aprendizagem. Este posicionamento das professoras vai ao encontro do que diz Kohonen (2003), quando sublinha a importância da cooperação entre professores na implementação de práticas de ensino que visem à fomentação da autonomia dos aprendentes. Segundo este autor, citado por Magno e Silva (2008, p. 297), "um ambiente que fomente a autonomia reitera a importância de se dividir os conhecimentos a respeito de processos que instiguem o aparecimento da autonomia dos alunos".

O diálogo com o professor de "Aprender a Aprender", a nosso ver, é indispensável para atingir aquele fim, uma vez que contribuiria para o estabelecimento do equilíbrio entre os dois planos da aprendizagem da língua: o "comunicar" e o "aprender". Por um lado, o professor de "Aprender a Aprender" dispõe de informações privilegiadas a respeito das características dos aprendentes de língua: da sua motivação, dos seus estilos e estratégias de aprendizagem que poderiam ser úteis ao professor de língua, no momento do planejamento de suas aulas, ajudando-o a prever atividades e a propor procedimentos de estudo que sejam adequadas a seus alunos. Por outro lado, o professor de língua possui informações a respeito das dificuldades enfrentadas por estes alunos na aprendizagem da língua: onde os alunos têm mais dificuldades? Na produção? Na compreensão? Na oral ou na escrita? Quais foram os resultados destes alunos? Quem está precisando de um acompanhamento mais individualizado do professor de "Aprender a Aprender"?

Ao longo desta seção foram apresentados e discutidos os dados gerados por intermédio das observações de aula e da entrevista realizada junto a cada participante da pesquisa. Os resultados obtidos revelam que, no que concerne às práticas de sala de aula, as intervenções regulatórias implementadas pelas professoras enfocam, sobretudo, aspectos concernentes ao

plano da comunicação. Quando foram efetuados ajustes no plano da aprendizagem, verificamos que estes eram voltados mais para a indicação de procedimentos considerados eficazes pelas professoras do que para a regulação de métodos ou estratégias inadequadas utilizadas pelos alunos. Quanto às concepções a respeito do papel da avaliação na melhoria das aprendizagens, constatamos que, enquanto processo de verificação do alcance dos objetivos, pressupõe-se que as notas ou conceitos atribuídos aos aprendentes sejam suficientes para motivar aqueles que não apresentam um bom desempenho a mudarem de postura. Enquanto processo de observação contínua, observamos que as informações recolhidas beneficiam, principalmente, o processo de ensino uma vez que possibilita às professoras efetuarem as adaptações necessárias para atingir os objetivos da formação. Apenas uma das participantes relatou utilizar-se daquelas informações em prol do desenvolvimento da competência de autoavaliação dos alunos.

No que tange à disciplina "Aprender a Aprender" viu-se que, para as professoras, a disciplina não está atingindo os objetivos esperados, uma vez que pouco tem influenciado as atitudes dos alunos. Além disso, reconhecem que o professor, no âmbito da disciplina de estudo da língua, poderia contribuir para o processo de conscientização e de mudança de postura face à aprendizagem dos alunos ingressantes, no entanto relatam que aspectos como número elevado de alunos nas turmas iniciantes, falta de tempo e de diálogo com o professor de "Aprender a Aprender" dificultam um trabalho deste teor.

4.6 APRENDER A APRENDER: O QUE PODEM FAZER OS PROFESSORES DE LÍNGUA

Identificar, nas práticas de sala de aula e no discurso dos participantes, componentes desfavoráveis ao desenvolvimento das capacidades autorregulatórias dos aprendentes de Língua Francesa, nos permite indicar, em contraponto, algumas medidas suscetíveis de ajudar os aprendentes a se apropriarem dos conhecimentos e procedimentos estudados em "Aprender a Aprender". São essas ações que destacaremos agora, apoiando-nos em uma síntese dos principais resultados evidenciados em nossa análise.

Para os fins almejados, parece-nos importante, portanto, que o professor de língua lance mão das seguintes estratégias em suas aulas:

- Implementar regulações no plano da aprendizagem e não apenas no da comunicação: Constatamos nas observações de aula uma preocupação predominante com a

regulação da comunicação, deixando a aprendizagem em segundo plano. Em geral, verificamos que essas regulações consistiam em realizar ajustes em função das dificuldades encontradas pelos alunos ao comunicarem na língua. Além disso, aquelas realizadas no plano da aprendizagem consistiam muito mais em sugestões fornecidas pelas professoras participantes, que baseavam-se mais em sua própria experiência de aprendizagem e de ensino da LE do que na efetiva compreensão dos mecanismos utilizados pelos aprendentes. Consideramos que, ao insistir em regulações no plano da aprendizagem, os professores de língua estarão se associando ao trabalho realizado pelo professor de "Aprender a Aprender", investigando como os alunos estudam, objetivando com eles os métodos e procedimentos que utilizam, e aplicando explícita e sistematicamente estratégias de aprendizagem adequadas às necessidades dos mesmos.

- Especificar melhor estratégias de aprendizagem que possam ser usadas: observamos que as indicações de estratégias e de procedimentos eram muito vagas e pouco aprofundadas, do tipo: "estudem mais", "ouçam o CD do livro". Dificilmente conselhos dessa natureza estimularão mudanças nos hábitos de estudo dos aprendentes, visto que pouco esclarecem a respeito da maneira de estudar, dos procedimentos e estratégias que, se implementados, contribuiriam efetivamente para a aprendizagem. De fato, é importante que as professoras, além de sugerirem, experimentem explicitamente estas estratégias em sala de aula, em conjunto com os alunos. Só assim, segundo Tardif e Meirieu (1996), os *savoir* e *savoir-faire* adquiridos em "Aprender a Aprender" poderão se traduzir em mudanças efetivas nos hábitos e métodos de estudo dos aprendentes.

- Investir na articulação das estratégias de questionamento, orientação e explicação nas regulações efetuadas no plano da aprendizagem: na mesma perspectiva do que foi exposto no item anterior, as estratégias não podem ser propostas ignorando aquilo que os alunos trazem em sua bagagem. Constatamos que as poucas ocorrências de regulações no plano da aprendizagem baseavam-se, em sua maioria, em questionamentos insuficientes para permitir uma análise conjunta das estratégias usadas pelos alunos na hora de estudar e para promover uma reflexão sobre os meios mais adequados para aprender, salvo raras exceções. A nosso ver, a articulação, em sala de língua, das operações de questionamento (por meio das quais é possível inferir as práticas implementadas), orientação (sugestão e implementação conjunta de novos procedimentos) e explicação (reflexão dos motivos pelos quais o novo procedimento pode ser mais adequado do que outros) na resolução de problemas reais de aprendizagem, é uma opção construtiva a ser adotada pelos professores.

- **Utilizar-se da avaliação, independente da modalidade, como fonte de *feedback* formativo e regulação para o aluno**: percebemos nos relatos das professoras, o predomínio da concepção de avaliação, pontual ou contínua, como instrumento em prol da regulação do ensino. Isso significa que o *feedback* proveniente de informações obtidas mediante a avaliação é usado exclusivamente por elas. Ao aluno a informação é devolvida apenas em forma de nota ou conceito, que segundo as professoras, deve por si só desencadear um "despertar" dos alunos diante de suas dificuldades e de hábitos de estudo improdutivos. Apenas uma das professoras, que abordou com o tema da avaliação em seu trabalho de conclusão de curso, tem uma postura um pouco diferenciada. Defendemos que o aluno seja o principal beneficiário do *feedback*, que deve lhe fornecer informações pertinentes tanto a respeito de seu desempenho na aprendizagem da língua quanto das medidas que pode adotar para se autorregular. Implementada com este fim, a avaliação pode ser uma aliada poderosa dos professores no fomento das capacidades autorregulatórias dos aprendentes.

- **Criar um ambiente de aprendizagem favorável à autorregulação**, no qual essas práticas sejam sistematicamente estimuladas, e não relegadas a uma rubrica do livro didático. É preciso um ambiente desse tipo para que os alunos se sintam acolhidos em suas limitações e inseguranças e fiquem à vontade o suficiente para se expressarem e buscarem, junto com o professor, modos mais eficazes de estudo. Certamente, isso levaria muitos deles a perceberem que só têm a ganhar em ter um olhar crítico sobre seu próprio processo de aprendizagem.

Acreditamos que a implementação destas práticas, ao invés de resultar no atraso do andamento do curso e na consequente diminuição do número de unidades estudadas ao longo do semestre, como teme uma das participantes, poderia, ao contrário, potencializar o desenvolvimento dos alunos, uma vez que o processo de *observação*, *compreensão*, *ajuste* e *otimização*, que caracteriza a avaliação formativa, estaria integrado à ação pedagógica.

CONCLUSÃO

Esta seção será dedicada à apresentação das conclusões desta pesquisa. Serão sintetizados os resultados obtidos, enfocando-se as questões de pesquisas que nortearam este estudo, assim como seus objetivos, de modo a ressaltar seu alcance para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Os dados constituídos em nossa investigação nos permitiram entender que tipos de processos de regulação da aprendizagem são implementados pelos professores em sala de aula, o que constituía nossa primeira pergunta de pesquisa. Para responder à nossa segunda pergunta, relacionamos essas práticas com concepções que esses profissionais manifestaram acerca das questões de avaliação e de regulação, de modo a entender em que se fundamentam suas ações regulatórias em sala de aula. Por fim, em sintonia com nossa terceira pergunta de pesquisa, o estudo empreendido contribuiu para a compreensão das percepções das participantes quanto à autonomia dos aprendentes e ao papel e eficácia da disciplina "Aprender a Aprender" bem como para indicarmos sugestões de práticas suscetíveis de favorecer capacidades regulatórias cada vez mais frequentes nas aulas de Língua Francesa.

Essa investigação aponta para a realização de novos estudos que analisem mais especificamente a articulação entre os processos *comunicar* e *aprender*, na perspectiva das regulações efetuadas pelos professores, bem como na das autorregulações efetuadas pelos alunos.

Nosso estudo tinha como objetivo ampliar, teórica e metodologicamente, o conhecimento acerca dos processos formativos, entre os quais se encontram os de regulação da aprendizagem, no âmbito do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, em particular do Francês Língua Estrangeira. Consideramos que, apesar das limitações inerentes a um estudo preliminar, os resultados obtidos nos permitiram alcançar esse objetivo, pelos seguintes motivos:

- Em primeiro lugar, a análise de autores consultados nos ajudou a evidenciar, na "nebulosa" que constitui a avaliação formativa, concepções distintas, cujas diferenças nem sempre são percebidas quando essas questões são abordadas mais rapidamente. Falar de *feedback,* de regulação ou de avaliação formativa recobre perspectivas psicológicas e pedagógicas que não são equivalentes, contrariamente ao que o hiperônimo "avaliação formativa" pode levar a crer. Desta forma, os autores selecionados nos deram suporte para

sistematizar, do ponto de vista teórico, parte do conhecimento acessível nessa área, relacionando-o mais especificamente ao estudo de línguas estrangeiras.

- Em segundo lugar, os dados gerados nos trouxeram uma visão pouco ou, talvez, nada explorada das regulações efetuadas por professores de línguas estrangeiras *em relação ao processo aprender*. A análise que realizamos, tanto das práticas quanto das concepções das participantes da pesquisa, nos levou a entender que, no âmbito da disciplina Língua Francesa, salvo em raras exceções, poucas ações são implementas no sentido de fornecer sistematicamente ao aluno os subsídios necessários para o desenvolvimento das capacidades de autorregulação do processo em questão. A preocupação com o que os professores de línguas corrigem nas produções de seus alunos e como o fazem, isto é, a preocupação com o modo como regulam o desenvolvimento das capacidades linguageiras de seus alunos, não constitui novidade alguma. Embora não se possam generalizar abusivamente resultados obtidos em um estudo de caso, as práticas observadas em nossa investigação parecem familiares àqueles que frequentam aulas de LE, em que a regulação do processo "comunicar" sempre se faz presente. Entretanto, preocupar-se com o espaço dedicado, nas próprias aulas, à regulação do processo de aprendizagem da língua estrangeira, trazendo à tona estratégias efetivamente mobilizadas pelos docentes para objetivar, nos hábitos de estudo da língua, aquilo que é subjacente às dificuldades de comunicação detectadas nos aprendentes, constitui uma ampliação dos conhecimentos sobre as práticas.

- Finalmente, apesar da efetiva preocupação das docentes participantes da pesquisa com os resultados de seus alunos, as insuficiências ou ausências evidenciadas nos processos de regulação por elas implementados, no plano do *aprender*, abrem novas perspectivas em relação ao papel do docente numa perspectiva formativa. Desta forma, percebemos com clareza que, o professor, além de modelo de falante/usuário da língua, também é uma referência no que diz respeito às estratégias às quais os alunos podem recorrer na realização das tarefas propostas. Recorrendo a operações conscientes de "andaimagem" e "desandaimagem", o docente pode, partindo do conhecimento de informações referentes aos meios utilizados pelos alunos para estudar, orientá-los na utilização de novos de procedimentos ilustrando as fases da resolução das atividades e servindo de modelo explícito na utilização de estratégias mais adequadas para a aprendizagem da língua. Já que os mecanismos de autorregulação evoluem com o sujeito desde os primeiros meses de vida, consideramos que é papel da educação, personalizada na figura do professor, implementar ações, como as expostas acima, que favoreçam o enriquecimento das capacidades

autorregulatória dos aprendentes e sua implicação da vez mais ativa na construção de sua aprendizagem (HADJI, 2011, 2012).

De fato, tanto a clarificação em relação às perspectivas teóricas divergentes, quanto a identificação das limitações nas práticas de regulação comumente efetuadas pelos docentes de LE, contribuem para compreender melhor o quanto é pertinente integrar pressupostos da avaliação formativa, enquanto procedimentos de *observação*, *compreensão*, *ajuste* e *otimização*, no contexto do ensino de LE.

Segundo Allal, Bain e Perrenoud (1993) os trabalhos sobre a avaliação formativa e os estudos realizados no contexto da Didática das Línguas, partilhando do princípio que a aprendizagem é um processo por meio do qual o sujeito constrói o seu conhecimento em interação com o outro, convergem para o mesmo ponto: é preciso proporcionar aos estudantes, em sala de aula, uma formação que vise a engajá-los na estruturação de suas competências, por meio de atividades de autoanálise que os levem a avaliar e regular seus próprios processos: na aprendizagem da língua, assim como no aprender a aprender. Ao término deste estudo, parece cada vez mais claro que, de fato, essa dimensão da responsabilidade dos professores de língua estrangeira é uma das condições para que se desenvolvam efetivas competências de autoavaliação e de autorregulação, que transformam alunos passivos em aprendentes, envolvidos em sua formação e responsabilizando-se por ela.

Nesse processo, professores e alunos, ao invés de serem antagonistas, devem ser parceiros, pois, num curso de licenciatura em uma língua estrangeira, a formação de um sujeito autônomo, crítico e consciente, capaz de gerenciar a sua própria aprendizagem, é um desafio a ser encarado com seriedade, não apenas para a sua aprendizagem da língua, mas também para a sua formação como futuro professor.

REFERENCIAS

ALLAL, Linda. Vers un élargissement de la pédagogie de la maîtrise : processus de régulation interactive, retroactive et proactive. In : HURBERMAN, Michael. *Assurer la réussite des apprentissages scolaires?* Les propositions de la pédagogie de la maîtrise. Paris: Delachaux & Niestlé, 1988. p. 87-126.

_____. Stratégies d'évaluation formative: conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application. In: ALLAL, Linda; CARDINET, Jean; PERRENOUD, Philippe (org.). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne: Peter Lang, 1989. p. 153-183.

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

_____. Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In: ALLAL, Linda; MOTTIER LOPEZ, Lucie (org.). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles: De Bœck, 2007, p.7-23.

ALLAL, Linda; BAIN, Daniel; PERRENOUD, Philippe. Évaluation formative et didactique du français : les raisons d'une convergence. In: ALLAL, Linda; BAIN, Daniel; PERRENOUD, Philippe (org.). *Évaluation formative et didactique du français*. Paris : Delachaux & Niestlé, 1993, p. 9-23.

ALLAL, Linda; MICHEL, Yviane. Autoévaluation et évaluation mutuelle en situation de production écrite. In: ALLAL, Linda; BAIN, Daniel; PERRENOUD, Philippe (org.). *Évaluation formative et didactique du français*. Paris: Delachaux & Niestlé, 1993. p. 239-267.

ALLAL, Linda; MOTTIER LOPEZ, Lucie. Formative assessment of learning: a review of publications in French. In: Office of Economic Co-operation and Development, *Formative assessment – improving learning in secondary classrooms.* Paris: OECD, 2005. p. 241-264.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; SCHMITZ, John Robert. *Glossário de Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes Editores, 1998.

ASTOLFI, Jean-Pierre. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris: ESF, 1997.

BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*: Principles, Policy & Pratice, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998a.

_____. Inside the black box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappa*, v. 2, n. 80, p. 1-13, 1998b. Disponível em: <http://blog.discoveryeducation.com/assessment/files/2009/02/blackbox_article.pdf>. Acesso em: 23/03/2013.

BLOOM, Benjamin S; HASTINGS, John Thomas; MADAUS, George F. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. (Trad. Lilian Rochitz Quintão, Maria Cristina Fioratti Florez, Maria Eugênia Vanzolini). São Paulo: Pioneira, 1983.

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

BOURGUIGNON, Claire. De l'approche communicative à l' « approche communic-actionnelle »: une rupture épistémologique en didactique des langues. *Synergie Europe*, n. 1, p. 58-73, 2003.

CANALE, Michel ; SWAIN, Merrill, Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied languistics*, n. 1, p. 1-47, 1980.

CLARK, Ian. Formative assessment: policy, perspectives and pratice. *Florida Journal of educational administration & policy*, v. 4, n. 2, p. 158-166, 2011.

CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier, 2001.

CUNHA, Myriam Crestian. A problemática da avaliação no ensino/aprendizagem do português. Dissertação (Mestrado em Letras – Linguística). Belém: Universidade Federal do Pará, 1992.

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

_____. Avaliação formativa, atividades de objetivação e aprendizagem de línguas. In: MAGALHÃES, José Sueli de; TRAVAGLIA, Luiz Carlos (org.). *Múltiplas perspectivas em Lingüística*. Uberlândia: EDUFU, p. 2336-2341, 2008. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_047.pdf> . Acesso em: 03/06/2012.

CUNHA, Myriam Crestian ; MAGNO E SILVA, Walkyria. Aprender a aprender: uma disciplina geradora de autonomia na formação do futuro professor de línguas estrangeiras. In: Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Língua, 3., 201, Taubaté, *Anais* ... Taubaté, 2011.

CUNHA, Simone Miguez; CARRILHO, Denise Madruga. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 9, nº 2, p. 215-224, 2005.

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

CYR, Paul. Les stratégies d'apprentissage. Paris : CLE International, 1998.

DE KETELE, Jean-Marie. L'évaluation conjuguée en paradigmes. *Revue Française de Pédagogie*, n. 103, p. 59-80, avril-mai-juin, 1993.

DECI, Edward ; RYAN, Richard. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum, 1985.

DEPRESBITERIS, Léa. *O desafio da avaliação da aprendizagem:* dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.

FERNANDES, Domingos. Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: uma síntese interpretativa de artigos publicados em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v. 40, n. 3, p. 289-348, 2006.

_____. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em avaliação educacional*. São Paulo, v. 19, n. 41, p. 347-372, set/dez 2008.

_____. *Avaliar para aprender*: Fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Unesp, 2009.

FINO, Carlos Nogueira. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 14, n. 2, p. 273- 291, 2001.

GAONAC'H, Daniel. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Hatier, 1987.

GEDYE, Sharon. Formative assessment and feedback: a review. *Planet*, n. 23, p. 40-45, 2010.

GERMAIN, Claude. *Évolution de l'enseignement des langues*: 5000 ans d'histoire. Paris : CLE International, 1993.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arlinda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 2, p.57-63, mar/abr 1995.

_____. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun 1995.

GREMMO, Marie-José; RILEY, Philip. Autonomie et apprentissage autodirigé: l'histoire d'une idée. *Mélanges CRAPEL*, n. 23, p. 81-107, 1997.

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

_____. *Ajudar os alunos a fazer a autorregulação da sua aprendizagem*: Por quê? Como? Trad. Laura Solange Pereira. Pinhais: Melo, 2011.

_____. *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages*: l'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire. Issy-les-Moulineaux: ESF, 2012.

HOLEC, Henri. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

_____. Autonomie et apprentissage autodirigé : quelques sujets de réflexion. *Les Cahiers de l'ADISFLE*, nº2, 1990.

_____. Apprendre à apprendre et apprentissage autodirigé. *Le français dans le monde*, nº spécial, p. 46-52, 1992.

LAVEAULT, Dany. L'évaluation des apprentissages: complicité ou duplicité? *Pédagogie collégiale*, v. 8, n. 1, p. 27-30, 1994.

_____. *La régulation des apprentissages et la motivation scolaire*. Québec, Ministère de l'éducation du Québec, 2000. Disponível em: <http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/Conf/conflaveault.pdf>. Acesso em : 10/10/12.

_____. De la "régulation" au "réglage": élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages. In: ALLAL, Linda ; MOTTIER LOPEZ, Lucie (org.). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles: De Bœck, 2007. p. 207-234.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1995.

MACCARIO, Bernard. *Ce que valent nos enfants...*: l'école à l'heure de l'évaluation. Toulouse: Milan, 1988.

MAFFEZZOLLI, Biane Cristine; BOEHLS, Carlos Gabriel Eggerts. Uma reflexão sobre o estudo de caso como método de pesquisa. *Revista da FAE*, v.11, n. 1, p.95-110, jan/jul 2008.

MAGER, Robert F. *Comment définir des objectifs pédagogiques*? Traduit et adapté par Georges Décote. Bordas: Paris, 1977.

MAGNO E SILVA, Walkyria. Autonomia no aprendizado de LE: É preciso um novo tipo de professor? In: VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena; GIL, Glória (Orgs.). *Educação de Professore de Língua:* os desafios do formador. Campinas: Pontes, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2010.

MEIRIEU, Philippe. Éduquer: un métier impossibble ? ou « Étique et pédagogie ». *Pédagogie collégiale*, v. 6, n. 1, p. 32-40, 1992.

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

MOTTIER LOPEZ, Lucie. *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles: De Bœck, 2012.

NICOL, David; MACFARLANE-DICK, Debra. Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback. *Studies in Higher Education*, v. 31, n. 2, p. 199-218, 2006.

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

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky*: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

O'MALLEY, J. Michel; CHAMOT, Anna Uhl. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press, 1990.

OXFORD, Rebecca. *A new taxonomy of second language learning strategies*. Washington: Eric Clearing House on Languages and Linguistics, 1985.

_____. *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York : Newbury House Publish, 1990.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa .In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. *Caminhos e Colheitas:* ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**.** Brasília: UnB, 2003. p. 53- 84,

_____. Autonomia e complexidade. *Linguagem e ensino*, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006.

_____. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, Diógenes Cândido (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa:* conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 31-38. Disponível em: < http://www.veramenezes.com/leauto.pdf>. Acesso em: 30/04/14.

PERRENOUD, Philippe. Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation*, v. 13, n. 4, p. 49-81, 1991a. Disponível em : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_12.html>. Acesso em : 08/04/12.

_____. Avancer vers l'observation formative et une pédagogie différenciée. *Journal de l'enseignement primaire*, n. 34, p. 14-17, 1991b. Disponível em: < http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_17.html >. Acesso em: 08/02/2012.

_____. Vers des démarches didactiques favorisant une régulation individualisée des apprentissages. In: ALLAL, Linda; BAIN, Daniel; PERRENOUD, Philippe (org.). *Évaluation formative et didactique du français*. Paris: Delachaux & Niestlé, 1993. p. 31-50.

_____. De l'évaluation formative à la régulation maîtrise des processus d'apprentissage : vers un élargissement du champ conceptuel. *Assessment in Education*, v. 5, n. 1, p. 85-102, 1998a. Disponível em: < http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_11.html >. Acesso em: 29/03/2013.

_____. *L'évaluation des élèves*: de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Paris: De Bœck, 1998b.

_____. Évaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires ? *Formation proféssionnelle suisse*, n. 4, p. 25-28, 2001. Disponível em: < http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_13.html>. Acesso em : 03/05/2014.

PUREN, Christian. La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie. *Les langues modernes*, n. 3, p. 26-41, 1999. Disponível em: < http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/1999_3_puren.pdf >. Acesso em: 11/03/2013.

_____. De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le français dans le monde*, n. 347, p. 37-40, 2006. Disponível em: < http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006g/ >. Acesso em: 03/04/2014.

_____. *L'autonomie dans la nouvelle perspective actionnelle*: une problématique à réconsiderer. 2012. Disponível em: < http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2010f/ >. Acesso em: 03/04/2014.

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

SADLER, David Royce. Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, n. 18, p. 119-144, 1989.

_____. Formative assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education*, v. 5, n. 1, p. 77-84, 1998. Disponivel em: <http://ctl-old.ualberta.ca/documents/FormativeRevisited.pdf>. Acesso em: 13/03/2013.

SAGNER, Christine. Vers une didactique de la cognition situé ? Repenser les travaux sur l'apprenant. *ELA- Études de Lingustique Appliquée*, n. 168, p. 407-416, 2012.

SCRIVEN, Michael. The Methology of evaluation. In : TYLER, Ralph ; GAGNÉ, Robert ; SCRIVEN, Michael (Eds.). *American Educational Research Association Monograph Series on Curriculum Evaluation.* v. 1, p. 39-55, 1967.

SHEPARD, Lorrie. The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, v. 29, n. 7, p. 4-14, 2000.

STIGGINS, Richard. et al. *Classroom assessment for student learning*: Doing it right – Using it well. Toronto: Pearson Education, 2007.

SOUZA E SILVA, Fernanda. *Auto-évaluation et autorégulation dans l'apprentissage du FLE: contributions de la discipline Apprendre à Apprendre des Langues Etrangères.* Trabalho de conclusão de curso. Belém : Universidade Federal do Pará. Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Francesa, Instituto de Letras e Comunicação, 2011.

TARDIF, Claudette. Pratiques pédagogiques facilitant l'autonomie de l'apprenant en français langue seconde. *Cahiers Franco-Canadiens de l'Ouest*, v. 4, n.1, p. 89-102, 1992.

TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique*: l'apport de la psychologie cognitive. Montréal: Logiques, 1992.

TARDIF, Jacques; MEIRIEU, Philippe. Stratégies pour favoriser le transfert des connaissances. *Vie pédagogique*, n. 98, p. 4-7, 1996.

TYLER, Ralph Winfred. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Trad. Leonel Vallandro. Porto Alegre : Globo, 1978.

VIAL, Michel. Conceptions de la régulation et apprentissage. *Recueil des cahiers de l'année 1997*, n. 9, p. 66-100, 1997.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente:* o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Instituto de Letras e Comunicação. *Projeto pedagógico do curso de Letras*, 2009.

WILIAM, Dylan. Formative assessment: getting the focus right. *Educational Assessment*, n. 11, p. 283-289, 2006.

YIN, Robert K. *Estudo de caso*: planejamento e métodos. Trad. Ana Thorell. Porto Alegre: Bookman, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estou ciente de que o projeto de dissertação mestrado e desenvolvido pela mestranda Fernanda Souza e Silva, sob a orientação da Profª Drª Myriam Crestian Chaves da Cunha, tem como objetivo ampliar, teórica e metodologicamente, os conhecimentos acerca dos processos formativos, entre os quais se encontram os processos de regulação da aprendizagem, no âmbito do ensino/aprendizagem do Francês Língua Estrangeira. Entendo que as pessoas e instituições por mim mencionadas terão sua identidade preservada. Concordo em participar do presente estudo como sujeito, liberando os dados coletados para constar de produções científicas decorrente do mesmo sob as condições assinaladas abaixo:

[ ] com meu nome verdadeiro

[ ] com um nome fictício ou um número

Belém, de de 2013.

Nome: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Inicialmente agradeço a sua disponibilidade para a realização desta entrevista que faz parte da minha dissertação de mestrado. Garanto a confidencialidade de toda informação que der nesta entrevista. Também lhe asseguro que não vão ser identificados nem o seu nome nem o das pessoas que você citar durante esta entrevista. Peço-lhe que fique à vontade e diga o que pensa, efetivamente sobre os temas em questão, visto que não é finalidade da minha pesquisa distinguir entre concepções ou práticas certas ou erradas, mas apenas descrever e compreender os procedimentos implementados em aula de LF e as representações que subjazem a elas.

- **1ª Parte – Informações acadêmicas dos entrevistados**

1. Qual é a sua formação acadêmica?
2. Há quanto tempo você leciona?

- **2ª Parte – Crenças (Sobre o processo de e/a de LE, sobre as práticas de sala de aula que favoreçam a autorregulação, sobre a avaliação formativa).**

3. Na sua opinião, o que é ensinar uma língua estrangeira?
4. Qual é a melhor maneira de se ensinar uma língua estrangeira?
5. Como você descreveria um aprendente eficiente de língua francesa?
6. Na sua opinião, os alunos que ingressam na licenciatura FLE são "bons aprendentes" de LE (autônomos, responsáveis pela sua aprendizagem, sabem solucionar seus problemas de aprendizagem da língua, se autoavaliar e autorregular)?
7. Ao longo do curso, você percebe alguma mudança no que diz respeito à postura dos alunos, aos seus hábitos de estudo?
8. Você acha que o professor pode influenciar a aquisição, o aprimoramento desses hábitos? Como?
9. Na licenciatura de Letras-habilitação em Francês, existe uma preocupação efetiva com os hábitos de aprendizagem dos alunos?
10. Na sua opinião, teria alguma maneira de aplicar os procedimentos (reflexão e discussão) da disciplina ap ap em sala de língua francesa?
11. De que maneira a avaliação pode contribuir para a aprendizagem da língua estrangeira?
12. Em que momentos a avaliação ocorre nas aulas de língua?
13. O que é fundamental para um aluno se autoavaliar com eficiência?
14. Os resultados da avaliação influenciam suas práticas? Como?

APÊNDICE C – LEVANTAMENTO DAS REGULAÇÕES IMPLEMENTADAS PELAS PROFESSORAS

PLANO DA COMUNICAÇÃO			
GRUPO I – REGULAÇÕES LINGUAGEIRAS			
Estratégia: Correção Imediata			
Professora	Data	Tipo de Regulação	Descrição
Sophie	03/06	Interativa	Os alunos não pronunciam corretamente a palavra "juin". A professora repete a frase (*nous sommes le trois juin*) com a pronúncia correta duas vezes. O erro persiste. Ela repete a palavra isoladamente e pede para os alunos fazerem o mesmo.
Sophie	03/06	Interativa	A: Je vais voyager au mosqueiro, P: Je vais voyager À mosqueiro.
Sophie	03/06	Interativa	A: "je vais rester* chez moi" (pronunciando [reshter]) A professora escreve *reçtê* no quadro e pede para a aluna repetir a palavra isoladamente, a aluna continua com a dificuldade, ela então pede para a aluna dizer sapo e diz que é esse o som, que eles têm que pronunciá-lo no lugar certo e que isso é um exercício deles.
Sophie	03/06	Interativa	Os alunos apresentam dificuldades com os numerais. A professora pede para cada um dizer o número do seu celular. Durante a fala dos alunos ela faz a correção pontual da pronúncia como no exemplo abaixo: A: Quatre-vingts* ... (pronunciando [vã]). P: Quatre-VINGTS (corrigindo a pronúncia). A: Quatre-vingt* ... (pronunciando [vã]). P: VINGTS, VINGTS ... quatre-VINGTS.
Sophie	05/06	Proativa	A professora explica os temas que devem aparecer no diálogo da página 79. Sempre perguntando como os alunos, enquanto jornalistas, vão transformar aquilo em pergunta. Nesta hora os alunos reagem dando várias ideias: P: Voyages ... A: Ah ... qu'est-ce que tu vas faire dans ... P: Qu'est-ce que tu vais faire dans les vacances ? Voilá [...] langues étrangères ... A: Tu parles ... P: TU? A pessoa não é a tua melhor amiga? VOUS ... A: Vous parlez … P: Vous parlez ... une ... A : Vous parlez une langue étrangère ? P : Voilà …
Sophie	05/06	Retroativa	A professora diz que as alunas esqueceram a pergunta concernente ao esporte. A1: Vous faites du sport? A2 : Je pratique de l'escalade ... P : Non ... Je ??? Je ??? A2 : Je pratique ... P : Non ... A3 : Je fais ...

			P : Je ... Alunos : Fais. A2 : je fais de escalade. P: Je FAIS de l'escalade. A2 : je fais de l'escalade.
Sophie	05/06	Retroativa	P: Qu'est-ce que vous faites pendant les vacances? Qual é a resposta? A: Je vais ... P: Je PASSE les vacances à la plage, je voyage ... A : … à* Paris. P : À Paris ? A : … P : Je voyage AVEC mes amis, je voyage AVEC mes enfants ... [...], je vais À ... A2 : Santarém. P : Je vais À Santarém, je vais À Rio, je vais À Paris, Je vais À Madrid ...
Sophie	05/06	Retroativa	A1 : vous pratiquez 'on' sport ? P : Ok, répète .. un sport. A : on sport. P : não, não é on ... é un sport. A: un sport. Vous pratiquez un sport? P: não tem 't' no final é 'spor" A: 'spor"
Christine	11/06	Retroativa	Durante a correção da atividade 1 a professora faz a correção imediata das questões de compreensão oral. Retomando os trechos correspondentes nos diálogos.
Christine	13/06	Interativa	A professora pergunta para a aluna à qual grupo pertencia o verbo écrire ela respondeu "*trezième*" a professora perguntou "*TREZIÈME?*" os outros alunos responderam"*troisième*".
Christine	13/06	Interativa	Durante a correção do exercício do caderno de exercício os alunos confundem a pronúncia do presente do indicativo com a pronúncia do particípio passado dos verbos do 1º grupo e leem: "Cedric travaille*", "Cedric téléphone*" (pronunciando [travaillé], [téléphoné]). Ela diz que 'travaillé' e 'téléphone' são as formas do particípio passado, utilizado no *passé composé*, não as do presente.
Christine	08/07	Interativa	A: Comment vas tu*? (pronunciando [tchu]) P: Comment vas "tchu" não. "tchu" é dois em inglês. Comment vas "TU", "TU". Fazendo biquinho!
Christine	08/07	Interativa	A : qu'est-ce que « tu » (enfatizando a pronúncia correta) penses de : un weekend deux* (pronunciando [do]) … P : à "do" não ... à "deux", "deux" ... A: un weekend à deux dans une* château … P : dans un château … A : un château …)
Christine	10/07	Interativa	A professora propõe uma atividade (complementar do livro) na os alunos devem imaginar a pergunta a partir das respostas que eles ouvem na gravação. No momento da compreensão oral das respostas a professora faz a correção pontual da pronúncia dos alunos.
Christine	10/07	Interativa	Na correção da atividade acima a professora faz o

			levantamento junto aos alunos das diversas possibilidades de perguntas para cada resposta, fazendo correções pontuais do tipo: "Tem que ver se você conhece a pessoa para usar 'TU' ou 'VOUS'".
Sophie	22/07	Interativa	As alunas contam para a professora, em francês, aquilo que fizeram durante o período de recesso e ela vai fazendo as correções pontuais de pronúncia e dizendo as palavras que elas não conhecem quando as alunas perguntam.
Sophie	22/07	Interativa	A: Mon grand-mère. P: MA, MA grand-mère. A : Ma grand-mère.
Sophie	22/07	Retroativa	A: il y a un* basket bleu? P: Gente, il y a DES baskets bleues? A : il y a baskets noirs ? P : DES baskets noirs, vous avez DES baskets noirs ? Répète.
Sophie	22/07	Retroativa	A : je crois qu'il va adorer. P : AIMER … je crois qu'il va aimer. A: je l'achète. P: pas je l'achète ... je les achète
Sophie	22/07	Interativa	A : Moi je bois de vin. P: Non, pas DE vin. Moi je bois DU vin.
Sophie	22/07	Interativa	A: elle n'a pas des amis. P: elle n'a pas d'amis
Sophie	23/07	Interativa	A: pas de amis P: non, pas d'amis ... répète !
Sophie	23/07	Interativa	A : je cherche un cadeau pour mon ami. Je vais offrir à ... P : Je vais lui offrir ...
Sophie	24/07	Retroativa	A : Une tarte de pomme … P: une tarte AUX pommes. A: aux pommes … parce que nous avons peu argent. P: nous avons peu D'ARGENT.
Lucie	31/07	Interativa	Durante o levantamento de hipóteses a respeito do conteúdo das cartas e descrição das imagens, a professora procedeu algumas correções de pronuncia dos alunos.
Lucie	05/08	Interativa	A professora pede para os alunos responderem por escrito as perguntas da questão 16. Durante a realização da atividade a professora circula entre os alunos e corrigindo individualmente os erros de grafia.
Lucie	05/08	Interativa	Durante a leitura das cartas a professora faz correções pontuais da pronúncia dos alunos.
Lucie	09/08	Interativa	Durante a leitura dos diálogos da atividade 24: A: Tu as toujours ton petit chien? Non, je ne l'ai plus, il est mort l'année dernier*. P : l'année derniÈRE. A : Ah, oui. Pardon. L'année dernière.
Lucie	12/08	Interativa	A: Tu as déjà fait de l'escalade? Non, je ne fais plus de l'escalade ? P : Je ne fais plus de l'escalade ? As : Je n'ai jamais fait de l'escalade … P : ou Non, pas encore.
Estratégia: Retomada explícita com correção da palavra/frase			
Professora	Data	Tipo de Regulação	Descrição

Sophie	03/06	Interativa	Na atividade 28 do livro os alunos perguntam à professora se o "Á" da questão de completar "Les femmes se marient à ... ans et les hommes se marient à ..." era uma preposição ou o verbo avoir. A professora explica rapidamente que, na escrita, o acento faz toda diferença: "com acento trata-se da preposição '*à*', sem o acento é o verbo '*avoir*'". Para exemplificar ela escreve no quadro "À 15 ans Darlan a dansé une valse".
Sophie	05/06	Retroativa	Durante a correção da atividade 30 os alunos dizem que tiveram dificuldade de resolver a questão porque não tinham acesso aos números de casamentos e divórcios no Brasil. A professora pede para eles dizerem isso em francês. Os alunos ficam calados e ela diz: "*On a pas de chiffres*" e pede que eles escrevam em seu caderno a frase. Depois ela escreve a frase no quadro, e pergunta aos alunos: "O que faltou?", e os alunos dizem o que erraram e a professora diz: "Bom, agora vocês já sabem o certo [...] isso aqui vocês não vão errar mais".
Sophie	05/06	Interativa	Durante a leitura em voz alta da questão 32 uma aluna disse: "L'enfant, peut* avoir le nom de se mère, de son père ou les deux*" (pronunciando [po] e [do]) a professora escreve a frase no quadro colocando abaixo das palavras que a aluna havia errado a sua transcrição fonética. A professora diferencia os sons [o], [e] e [ø].
Christine	11/06	Interativa	Na atividade 2 os alunos dizem que não conseguem ouvir veux e que ouvem apenad [ve] ou [vo]. A professora faz a distinção dos sons acima explicando não dispomos da vogal [ø] na língua portuguesa, daí a dificuldade. Ela repete as frases da gravação salientando o som em questão.
Christine	08/07	Interativa	Atividade 2. A professora pede para os alunos lerem as questões em voz alta: A: Euh ... Anaïs* (pronuncia "Ané") P: Não "Anaïs" quando você tem o trema você guarda a pronuncia da vogal. Fica "Anaïs" e não "Ané". Com o trema você tem a pronúncia separada do 'a' e do 'i'
Christine	08/07	Interativa	P : Est-ce que tu as aimé le film ? A : Le film m'a plaît* beaucoup. [A professora vai até o quadro e escreve a frase correta] P : Ça m'a plu, ça m'a plu. Le film m'a plu. Isso aqui é o passé composé. A pergunta está no passado. Não é? Então tem que conjugar o verbo no passado: "le film ne m'a pas plu".
Christine	08/07	Interativa	A: Marie a propose* des choses ... P : Marie a PROPOSÉ des choses … A : … a proposé des choses comme une* (pronunciando [une]) … P : a proposé une [yn] … UUUUNE (a professora enfatiza o som [y]). Olha o "U". A : a proposé une jolie montre … […] qu'est-ce que tu* (pronunciando [tu]) … tuuuuu (faz uma autocorreção enfatizando o som correto [y]) penses de : un weekend à deux ?
Christine	09/07	Retroativa	P: Não esqueçam a pronúncia, olha gente "prends"

			(escreve no quadro). A pronuncia acaba nesta vogal aqui. "tu prends" ... A última vogal pronunciada é esta aqui (aponta para o 'e'), vogal pronunciada foneticamente, tá? [...] agora quando tu dizes "apprendre", onde é que acaba? Acaba aqui nesse 'r' aqui ... eu não digo "apprendrE" [...] se eu fosse pronunciar esta vogal eu iria dizer "apprendrE", "comprendrE" porque neste caso eu estaria pronunciando este E. É o que nós chamamos de E mudo.
Christine	09/07	Interativa	Durante a correção da atividade 9. A1: Quoi? Des livres? C'est nul. P : Très bien. A2 : É 'c'est nul' mesmo, professeur ? Não é no plurall ? P : Non (escreve no quadro).Quoi? Des livres? C'est nul ... o adjetivo fica no singular. 'C'est' é o demonstrativo neutro invariável.
Sophie	24/07	Interativa	P: Gente, eu percebi uma coisa [...] olha aqui "nous avons choisi" está no quadro, tá? Vocês podem dizer também "on a choisi" [...] P: [...] vocês estão confundindo o passado com o futuro porquê? Porque alguns de vocês [...] vocês estão dizendo "nous allons" quando vocês dizem "nous allons" c'est futur. C'est le futur proche [...] "nous avons choisi" é passado [...] gente isso aqui (diz apontando para a frase escrita no quadro) não podem confundir então. Aqui c'est le passé "nous avons choisi de lui offrir"
Lucie	31/07	Interativa	Durante a leitura das cartas e do levantamento das hipóteses a professora faz algumas retomadas explícitas como por exemplo quando uma aluna não compreende o trecho "Bien qu'agée de 11 ans" a professora escreve a frase no quadro e explica rapidamente o funcionamento da locução "Bien que".
Lucie	31/07	Interativa	A: Je n'ai pas compris "ravie", professeur. P : Où est-ce que tu as lu ça ? A : (a aluna indica a página e lê) "J'ai été ravie de dîner avec vous". P: Vous pouvez aider la collègue ? Vous connaissez e mot-là ? (pergunta aos outros alunos) A : … P: Ravie ... J'ai été ravie ... J'ai été enchantée, très contente.
Lucie	02/08	Interativa	Um dos alunos pergunta se a frase 'j'habite Paris' está correta. Ela escreve a frase no quadro e diz que oralmente a frase está correta, que o apagamento da preposição é comum neste contexto. Ela dá outros exemplos como "Je passe te prendre", "Je passe pour te prendre".
Lucie	05/08	Interativa	A professora pede para os alunos lerem as suas respostas e as corrige no quadro, fazendo as correções explícitas tanto fonéticas quanto linguística das frases (transcrevendo os sons por exemplo).
Lucie	07/08	Interativa	Enquanto os alunos fazem a questão 22 a professora circula entre eles ajudando-os durante a produção. Ao perceber que os alunos estavam utilizando expressões mais comuns à linguagem oral na sua carta (destinada ao

			prefeito da cidade) ela retoma o quadro ““*Se plaindre, protester*” e pergunta aos alunos quais formas devem ser usadas para expressar a oposição oralmente e na escrita, fazendo a correção imediata em caso de inadequação.
Lucie	07/08	Interativa	Ao perceber que algum aluno estava usando alguma formula inadequada a professora chamava atenção do mesmo para o erro explicando sugerindo outras fórmulas.
Lucie	07/08	Retroativa	A professora pede para os alunos lerem suas cartas em voz alta corrige algumas fórmulas utilizadas – inadequadas para a situação.
Lucie	07/08	Retroativa	Durante a atividade 21, alguns alunos usaram o verbo “canceler” (Votre vol à été cancelé, monsieur) a professora disse que em FR da europa utiliza-se o verbo “annuler” e que o uso do verbo “canceler’ é comum no Canadá em virtude da influência do inglês.
Lucie	07/08	Retroativa	Na questão 24.b P: Dans le dialogue, par quel mot on peut remplacer encore? A : De nouveau … à nouveau ? P : De nouveau ? À nouveau ? Les deux sont possibles, mais la grammaire nous dit à nouveau. À nouveau.
Lucie	07/08	Retroativa	Após a apresentação dos diálogos a professora observa os diálogos estão “muito escritos” e diz que eles precisam dar mais humanidade aos diálogos – a professora sugere individualmente a cada grupo fórmulas mais “humanizadas”.
Lucie	09/08	Interativa	P: Encore? Mais tu n’as pas déjà mangé ? Réponse ? A : Si ? P : Oui. ‘si’. Réponse affirmative à une phrase négative. Souvenez-vous du premier niveau ? A : Oui.
GRUPO II – REGULAÇÕES METALINGUAGEIRAS			
Estratégia: Revisão			
Professora	Data	Tipo de Regulação	Descrição
Sophie	23-07	Retroativa	Os alunos têm dificuldades com os pronomes complements a professora escreve os pronomes definidos no quadro, pergunta aos alunos qual é a sua função e diz que neste caso eles mudam de função
Christine	12-06	Retroativa	Durante da atividade a professora constata que os alunos ainda têm dificuldades com os verbos do 1º grupo (terminados em –ER) e faz uma revisão no quadro enfatizando as terminações e os sons.
Christine	12-06	Retroativa	Após corrigir as atividade 2, 3 e 4 ela faz uma revisão dos três grupos de verbos, conjugando no quadro exemplos de cada um destes grupos e retomando as desinências do 2º e 3º grupos apresentadas na aula passada.
Christine	13-06	Interativa	Durante a leitura em voz alta das respostas da questão 4 os alunos pronunciam “Louise et Lucas viennent* à la maison ce soir” (pronunciando [vienan]). Ela retoma as anotações sobre os verbos do 3º grupo que estavam no quadro chamando atenção dos alunos para as desinências. Depois ela lê a conjugação do verbo *venir* e pede para os alunos repetirem.

Christine	08-07	Retroativa	P: A Sophie me disse que vocês ainda estão com problema com os verbos no terceiro grupo, né? As: É. P: Como é o terceiro grupo? Vamos dar uma olhada no exercício? [...] Nós já fizemos todas as terminações do segundo grupo. Aqui no livro de vocês, vocês têm a conjugação dos verbos. Vocês têm aqui no final do livro olha aqui... [A professora mostra o quadro "*conjugaisons*" no fim do livro]. P: Les conjugaisons. Aqui vocês têm um quadro com os grupos do -er, vocês têm -ir, -re, -oir. Está aqui. Está tudo aqui. [...] A Sophie me disse que a maioria de vocês ainda não está [...] escrevendo a terminação da terceira pessoa. [A professora vai até o quadro e escreve: "Ils regardent". Ela sublinha "-ent" e diz:] P: Vocês não estão colocando isso aqui. O "ent", a maioria está colocando até o "e", Mas vocês sabem que o plural é o que? É o "ent". As terminações vocês já têm lá, não é? [Ela escreve as terminações no quadro.] P: Quer dizer, não tem na pronúncia, a gente não pronuncia, mas na escrita, tem que ter.
Christine	09/07	Retroativa	Durante a atividade a professora apresentou a conjugação do verbo "croire" e a maioria dos alunos demonstrou ainda ter dificuldades com relação a estes verbos: P: Il me paraît que vous avez encore des problèmes pour la conjugaison des verbes du troisième groupe. N'est-ce pas ? [...] Ela pega o material e mostra aos alunos: P: Si vous faites attentions vous avez toujours un modèle, *Oui ? [...] Avant l'exercice vous avez un modèle qui vous montre comment faire. Que vous montre la conjugaison des verbes que vous devez utiliser. D'accord ?* Ela chama atenção para os elementos que estão em negrito no texto. Pergunta aos alunos o que são aqueles elementos e eles não respondem. Então ela diz que são as terminações e as pessoas. P: O que está sublinhado no texto ? Alunos: ... P: O que está sublinhado? [...] Les terminaisons mais il y a un autre qui est en gras [...] O que esta em negrito ? Alunos :... P : as terminações e a pessoa estão em negrito. E a terminação está em negrito e está sublinhado. Então isso é pra mostrar pra vocês como é que vocês devem fazer, quais são as pessoas que estão sendo conjugadas aqui? Alunos:... P: Olha, primeiro é o quê? É o jornalista que vai falar "tu" para o Jean-Pierre, não é? O Jean-Pierre vai responder. Olha só: tu prends des vacances aussi, Jean-Pierrre? O

			jornalista está fazendo uma entrevista com ele não é isso ? A professora enfatiza que a terminação e a pessoa estão negritados. P: Então ele está mostrando aqui pra vocês que "tu", nos verbos do terceiro grupo ... quem é esse verbo aqui? Que verbo é esse? Alunos: prendre P: Prender ... –RE. [...] ele está mostrando aqui pra você: olha isso aqui é segunda pessoa. Prendre ... tira isso aqui (-RE) e acrescenta o –s. "Tu prends" [...] ai o Jean-Pierre vai responder pro jornalista "Au lycée, j'apprends l'anglais: alors ... je prends des cours. Ai no texto de vocês está assim: Je ... e mostra aqui pra vocês negritado. Não é?
Christine	10-07	Interativa	Durante a compreensão dos diálogos da atividade complementar, na questão 4 (Non, ça ne coûte pas cher du tout), um aluno pergunta a professora se "Ça coûte pas cher du tout" estaria certo pois já tinha visto em outras situações (internet, músicas) a negação sem o 'ne'. A professora diz que o apagamento do 'ne' é uma marca da oralidade escrevendo alguns exemplos no quadro e enfatizando que formalmente o 'ne' tem que estar sempre presente.
Lucie	02-08	Retroativa	P: Vamos começar pela "*entrée dans le sujet*" [...] no momento de entrar no assunto você deve fazer uma espécie de retrospectiva, lembra? Esta retrospectiva indica que você está respondendo, não é uma carta espontânea. É uma resposta. Você pode usar [...]: "*En réponse à votre lettre du...*" "*Suite à votre demande...*" alguma coisa deste gênero. [...] "*Suite à votre demande effectuée le ...*" e depois? A: La date? P: Oui, tu colocas a data porque tu estás escrevendo uma espécie de documento [...] É muito importante que você faça esta retrospectiva mesmo que seja rapidamente [...]
Lucie	02-08	Retroativa	A professora continua escrevendo a carta no quadro dando indicações. Ela mostra apenas quais fórmulas a aluna pode usar, mas diz também quando ela pode usá-las, ajudando-a a refletir sobre o contexto da carta. P: Bom, "*beaucoup de documents*", se tu consideras que os documentos estão expostos no folder tudo bem. Se os documentos e os critérios não estão expostos no documento você deve dizer quais são na sua carta. O que é importante aqui? Culturalmente, não é gente? Porque essa coisa da cartinha é muito francês, é muito da cultura francófona, não tem jeito. Então alguma coisa como "*remplir beaucoup de documents*", que a gente diria em português sem problemas, um francês não vai dizer assim. Ele vai dizer quais são os documentos, ele vai te informar que são muitos documentos, dois pontos, ou então ele vai tirar esse "*beaucoup*", porque esse "*beaucoup*" é desfavorável pra empresa [...]a escrita francesa ela prima

			pela precisão, é preciso, é isso aqui e acabou-se!
Lucie	02-08	Retroativa	a professora discute com os alunos a diferença entre 'pourtant' em fr e do falso cognato 'portanto' em pt.
Lucie	07-08	Interativa	a professora percebeu que os alunos estavam tendo dificuldades em escrever a carta e escreveu algumas fórmulas no quadro para ajuda-los e depois explicou como eles poderiam usar aquelas fórmulas
Estratégia: Questionamento			
Professora	Data	Tipo de Regulação	Descrição
Sophie	23-07	Retroativa	[Alguns alunos tiveram dificuldade com o partitivo, a professora escreve no quadro "je bois du vin", e "je n'aime pas le vin" e pede para os alunos observarem e explicarem em português qual a diferença entre as duas frases] P: Sim, gente, o que vocês estão vendo? A: Que o "le" é mais específico e que o "du" é uma quantidade indeterminada. Eu não estou sabendo me expressar ... P: Não tem problema ... é isso que eu quero que vocês tentem me dizer o que vocês estão vendo. Vocês não sabem como funciona esta regra ainda. Então vocês vão fazer exatamente como ela está dizendo [...] alguém quer ajudá-la? As: ... P: É exatamente isso que eu quero. Que vocês me digam o que vocês estão vendo, como vocês estão percebendo esta regra.
Estratégia: Questionamento + Revisão			
Professora	Data	Tipo de Regulação	Descrição
Lucie	31-07	Retroativa	Enquanto corrigiam a atividade 1, sempre que surgia uma dúvida das alunas ou quando se deparava com um erro a professora primeiro lançava a pergunta aos outros alunos A: Professeur, qu'est-ce c'est un séjour à l'étranger? P : Vous avez une idée ? (perguntando aos outros alunos). A : … Então ela retoma a carta 1, pergunta qual o contexto da carta e guia as alunas na solução da questão.
Lucie	31-07	Interativa	Nas atividades 2, 3 e 4 quando surge uma questão, linguística ou linguageira a professora questiona os outros alunos e depois guia a resolução correta
Lucie	02-08	Retroativa	A: Je peux répondre "souvent" à la question « tu as encore faim » ? P : [...] [perguntando aos outros alunos] Qu'est-ce que vous en pensez ? Vous pouvez répondre? As : … P : Je vous laisse réfléchir. [Os alunos discutem entre si levantando hipóteses acerca da possibilidade ou não da resposta. Minutos depois a professora pergunta:] P: Vous pouvez répondre? As: ... P: Tu as encore faim? Réponse … souvent. La bonne

			réponse? Il y un problème là […] Je mange SOUVENT de la nourriture végétarienne [escreve no quadro], mais « tu as encore faim ? » [escreve no quadro]. Là, non. Tu as déjà mangé, d'accord? […]. Papa et maman te demandent: « tu as encore faim ? » et tu dis : « Non, non. Ça va, j'ai assez mangé ».[...] « Souvent » c'est avec fréquence […] c'est opposé à « rarement ».
GRUPO III – REGULAÇÕES DO ENCAMINHAMENTO DA ATIVIDADE			
Estratégia: Orientação da atividade			
Professora	Data	Tipo de Regulação	Descrição
Sophie	05-06	Proativa	Sophie faz a leitura do comando do "entretien dirigé" da página 79. Ela lê as propostas da atividade verificando a compreensão dos alunos: P: quelles sont les questions? Nom, nationalité, télévision, Nesta hora a professora pergunta rapidamente : P: o que é que a televisão ta fazendo aqui? A: O programa que a gente assiste. P: Vocês já aprenderam a dizer isso em francês? As: Não. P: É pra dizer aquilo que vocês sabem dizer em francês. O que vocês diriam aqui? Aparece a televisão no meio do diálogo, o que é que vocês tem que perguntar? Uma aluna diz: A: j'aime ... j'aime la télévision. P : Oui, mais la question. Quelle est la question ? Uma aluna diz : A : vous aimez la télé? P : Vous aimez la télévision ? Vous aimez la télé ? Voilà.
Christine	08-07	Proativa	P: Eu quero que vocês escrevam "quels sont les loisirs pratiqués dans votre pays". Ai vocês vão escrever o que? "Au Brésil" ou melhor vocês vão dizer: " Les brésiliens pratiquent ...". Na segunda parte: "et vous, qu'est-ce que vous aimez faire quand vous ne travaillez pas?". Nós estamos falando de loisir, de lazer […] então depois vocês vão dizer: "Moi, quando je ne travaille pas je fais ... je fais ça …"; vocês vão relatar o que vocês fazem. E "combien est-ce que vous dépensez pour vos loisirs?". Qual é o montante que vocês gastam neste lazer? D'accord ?
Christine	08-07	Interativa	P: Vocês vão ter que adaptar a partir do amarelinho. Por exemplo: "J'ai un cadeau pour toi: deux beaux livres de Victor Hugo!". Ai o que vocês vão dizer ? A : tem que ter 'plaire'? P: Então, tem que ter 'plaire'... "ça me plaît beaucoup Victor Hugo" ou « Victor Hugo me plaît beaucoup » A : Le livre … Le livre de Victor Hugo me plaît beaucoup … P : Les livres me plaisent, 'les livres' porque é plural … « Les livres de Victor me plaisent beaucoup ». Agora se for Victor Hugo ? « Victor Hugo me plaît beaucoup » Ça va ?.
Sophie	22-07	Proativa	A professora pede para os alunos fazerem a atividade 21 em casa. Ela orienta os alunos a primeiro ler as questões antes de ouvir o diálogo para responder às questões. E

			com base no quadro “Les pronons compléments directs (2)” fazer a questão 22.
Sophie	24-07	Proativa	A professora orienta os alunos na resolução das atividades de autoavaliação: P: isso aqui não é para fazer com o livro fechado. Isso aqui vocês devem fazer consultando o livro [...] Leiam o comando, localizem os objetivos e façam.
Sophie	05-06	Retroativa	Os alunos demonstraram dificuldades na atividade de CE: P: Gente, vocês devem fazer estas atividades da mesma maneira que fazemos as atividades de compreensão oral na sala: começar lendo as perguntas. Fazer uma leitura geral e depois partir para uma compreensão mais específica.
Christine	09-07	Retroativa	P: vocês têm que prestar atenção naquilo [...] que está marcado. Não é à toa que está negritado, não é que está negritado e sublinhado é porque eles querem chamar atenção de vocês para alguma coisa. O bom leitor precisa prestar atenção nestas pistas. Se você tem o título grande, se tem o título entre aspas, se você tem dois pontos. O escritor está querendo mostrar algum a coisa para você. E aqui junto com isso eu coloquei o gabarito. Mas é para vocês primeiro terminarem de fazer para depois ir olhar no gabarito. Não é na primeira questão que você não conseguir ir direto na gabarito por que assim você não vai se forçar. D’accord?
Lucie	02-08	Interativa	P: Antes de começar a escrever. Você precisa ter em mente aquilo que você quer escrever. O que você quer escrever nesta carta? Que mensagem que você gostaria de transmitir? Tem que pensar nisso e organizar o que e como você vai fazê-lo.
Estratégia: Reformulação da atividade			
Professora	Data	Tipo de Regulação	Descrição
Sophie	05-06	Interativa	P: Gente, percebi que vocês estão com dificuldade de fazer este diálogo. Então está aqui, é isso o que vocês têm que dizer, nada mais, nada menos: A- Se présente et dit que vous allez commencer l’entretien; B- Répond : oui, d’accord on peut commencer; A- Vous demande votre nom, âge, nationalité, lieu de naissance; B- Répond; A- Demande votre profession; B- Répond. A- Vous demandez ce que vous aimez : télé, musique, cinéma, voyage; Répond ce qu’il aime et ce qu´il n’aime pas ; A- Demande ce que vous faites pendant les vacances; B- Répond : je passe les vacances à ... Demande si vous parlez une langue étrangère B- Répond A- Demande si vous pratiquez un sport B- Répond.
Christine	09-07	Proativa	Ao perceber que os alunos não estavam participando da

			atividade solicitada, a professora propõe uma nova atividade: P: Vous avez un ami qui vous est très cher? Vous en avez un? As : Oui … P : Tout le monde? As : oui … P : Pensez à un cadeau pour votre ami. Chacun va offrir un cadeau et va dire pourquoi. D'accord? Le 20 juillet on fête le jour des amis. Si vous avez un ami qui est très proche, qui vous est très cher, d'accord ? Vous allez penser à un cadeau à lui offrir. [...] Ai os outros vão reagir: "Quel horreur !", "Quel beau cadeau !".

PLANO DA APRENDIZAGEM			
Estratégia: Orientação/sugestão			
Professora	Data	Tipo de Regulação	Descrição
Sophie	23-07	Retroativa	P: Gente, isso não é fácil [diz referindo-se aos artigos partitivos]. Tem certos detalhes da língua francesa que não são aprendidos do dia para a noite. Vocês têm que estudar bastante em casa. Bastante mesmo. Vocês precisam trabalhar. Trabalhar em grupo depois das aulas.
Lucie	31-07	Retroativa	P: quando eu era estudante, nós tínhamos os modelos de cartinhas. Uns livrinhos. Avec des modèles de lettres en français. Eu tinha um caderno com algumas anotações que eu guardava escondidinho. Sabe? Eu lia um texto e ia anotando as formulazinhas. [Ela continua explicando como ia se constituindo modelos e como os usava.] P: la tendance quando on n'a aucun modèle est de penser en portugais. C'est normal. La langue maternelle est là, […] a estratégia que eu tinha era de memorizar alguns modelos. [...] certaines formules [e cita as fórmulas das cartas que estão no livro].
Lucie	31-07	Retroativa	P: Como eu já disse antes: vocês precisam ouvir e escrever. Bastante. Na minha época, nós não tínhamos acesso à internet como vocês têm hoje. Então, o que eu fazia? As minhas cópias do livro, mas eu também gravava a minha voz. Me gravava falando em francês. Um francês erradinho, mas era o meu francês. Eu ouvia músicas, escrevia até um diário em francês. Vocês têm acesso a uma variedade de materiais que nós não tínhamos antes. Vocês têm que encontrar as suas estratégias. Como eu, no meu tempo, busquei as minhas.
Lucie	31-07	Proativa	Para fazer em casa a professora retoma uma grade de autoavaliação que eles haviam construído nas aulas anteriores e diz que as alunas podem fazer as suas adaptações: - Entrée dans le sujet (inclut dans 'richesse de la langue') - Respect de la consigne; - Présentation de la lettre (rituels) - Formule initiale

			- formule finale - Richesse de la langue, vocabulaire - Grammaire (corrections linguistiques).
Lucie	02-08	Retroativa	P: Antes de escrever a carta vocês devem se organizar. E isso vai além daquilo que vocês querem dizer. Como vocês vão dizer? Uma estratégia que eu utilizava bastante e que me ajudou muito, foi a criação de listas de articuladores textuais. Vocês podem fazer o mesmo.
Estratégia: Explicação/reflexão			
Professora	Data	Tipo de Regulação	Descrição
Sophie	23-07	Retroativa	P: O que que vocês fazem em compreensão oral? Em que momento da aula vocês fazem essa compreensão oral? - As: nos diálogos ... - P: Não! [...] na escuta, nas atividades de escuta do cd. Tá? Essas são as atividades de compreensão oral. Quando vocês têm atividades de marcar, por exemplo, ou quando eu pergunto pra vocês: "qui sont les personnes qui parlent?" "c'est un homme, une femme, deux hommes, deux femmes?" [...] Isso é compreensão oral. […] Vocês já fizeram 6 unités, ou seja, quantos áudios vocês já ouviram? Às vezes são diálogos, às vezes é só uma criatura falando [...] Gente vocês já conseguem fazer isso !!! Em casa vocês têm que fazer a mesma coisa. Porque é assim que se faz a compreensão oral.
Estratégia: Questionamento + orientação/sugestão			
Professora	Data	Tipo de Regulação	Descrição
Christine	11-06	Retroativa	Os alunos demonstram ter problemas com os numerais. A professora pergunta: P: Gente, como vocês estão fazendo para estudar esses números em casa? As: ... P: Vamos gente! Me digam, como vocês estudam isso em casa? A: Ai, professora. Eu faço os exercícios do livro. P: Bom, para sair um pouco do livro vocês podem treinar em casa. Não sei ... treinar com os números de telefone de casa, da mãe, do namorado etc.
Chistine	13-06	Retroativa	P: O que vocês têm feito para treinar a compreensão oral de vocês? [Alguns alunos respondem que ouvem música, outros que assistem filmes.] P: Existe uma gama de exercício de compreensão oral autocorretivos que vocês podem fazer online, na internet. Tem o site da RFI, tem o Bonjour de France, o TV5. Lá vocês podem ter acesso a vários exercícios.
Estratégia: Orientação/sugestão + Explicação			
Professora	Data	Tipo de Regulação	Descrição
Lucie	02-08	Retroativa	P: Isso aqui é prática, gente. Tem que praticar. Não deixar a língua materna interferir. A1: É verdade professora. Quando eu estava fazendo eu estava lembrando que a senhora falou pra gente que se a

			gente lesse e tivesse traduzido demais, se tiver uma tradução perfeita ... P: Se você for capaz de traduzir ... pega a tua cartinha e lê. Se tu conseguires traduzir tudinho em português ela está precisando de uns ajustes, você tem que adquirir um espírito mais francês, "como professora"? ... Só com prática, muita leitura, ler muito em francês, pensar muito em francês. [...] isso é interlíngua, gente. A língua materna está lá presente. Então é uma batalha muito forte que você tem quando você está tentando aprender uma outra língua [...] Eu reconheço que não é fácil. Não é fácil escrever em francês. Quando eu era estudante, eu tinha uma estratégia para as cartas, para a redação. Eu pegava textos prontos [...] eu pegava propostas de redação que eles davam e copiava só as fórmulas e ia escrevendo do meu jeito. Copiado mesmo, gente. Copiado. Páginas e páginas de caderno, eu copiava as fórmulas e só ia trocando os assuntos, trocando os assuntos. Isso me ajudou muito na minha época de estudante, nos meus 20 anos. Me ajudou bastante. Era um copia/cola à moda antiga [...] foi esse exercício que me ajudou. [...] eu não sei que estratégias vocês vão buscar utilizar, eu só sei que se for exercício em casa, nunca sentem assim desarmados, gente. Sempre com modelos. Você encontra modelos na internet, no teu livro, no dicionário. Então nunca senta assim 'no seco'. Por quê? O que acontece? Vai vir o português na tua cabeça tanto português como sintaxe, como estrutura da frase como cultura. A2: verdade, professora, parece que quando a gente lê esses textos a gente tem até outras ideias. P: Você tem que olhar os modelos. Você pega esses modelos e adapta a tua situação.
Lucie	02-08	Retroativa	A professora diz que os alunos podem tentas escrever diários em francês. E quando houver alguma dúvida podem consultar dicionários, internet. Procurar com podem descrever, contar o seu dia em francês. Diz que é útil uma vez que você vai ter que procurar formas de dizer coisas do seu dia a dia. Confessa que quando era aluna esta foi uma das estratégias que usou para aprender o desenvolvimento da competência escrita.
Estratégia: Questionamento + Orientação + Explicação			
Professora	Data	Tipo de Regulação	Descrição
Lucie	09-08	Proativa	[A professora pergunta aos alunos como eles fazem as atividades de autoavaliação presentes ao final da cada módulo, em seu manual. A maioria da sala responde que apenas resolve as questões.] P : Observez bien comment ça marche […] les activités d'autoévaluation proposées ici elles sont orientées vers un objectif ; ça, il faut absolument s´en rendre compte parce que parfois l'étudiant veut tout simplement faire l'activité. Et il [l´étudiant] n a pas de réflexion consciente, et c'est cette réflexion consciente qui va vous amener en vrai à un changement d'attitude envers votre autoévaluation,

			autorégulation. C'est la capacité que vous avez de vous asseoir et de vous dire : « Ah non, tel point ça ne marche pas, ah non, dans tel point j'ai encore besoin de pratique, dans un tel autre point qu'est-ce que je suis bien, je suis fière de moi ». On va cibler sur les objectifs et non sur les consignes. Les consignes sont là. Vous avez toujours le même modèle donc … l'objectif, la consigne et à côté une proposition [diz mostrando o livro] d'évaluation pour vous motiver. Vous avez donc, suivez avec moi : « Je peux répondre à une proposition ». Je peux. Je peux ? [vai ao quadro e escreve] Je peux, c'est-à-dire, je ... suis ... capable. Je suis capable de répondre à une proposition. Je maîtrise les éléments essentiels et élémentaires pour répondre à une proposition […] Je peux, c'est-à-dire que je suis capable […] On va cibler notre attention sur les consignes. Cibler sur notre autorégulation, c'est-à-dire sur notre capacité de dire « je suis capable de faire telle, telle et telle chose » […] ça c'est aller au-delà d'un simple exercice d'autoévaluation, n'est-ce pas ?