



**UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA**

---

GIOVANA CHIMENTÃO PUNHAGUI

**AUTOAVALIAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA  
INGLESA:  
LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A AUTORREGULAÇÃO**



# UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

---

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



---

LONDRINA  
2012

GIOVANA CHIMENTÃO PUNHAGUI

**AUTOAVALIAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA  
INGLESA:  
LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A AUTORREGULAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nadia Aparecida de Souza

Londrina  
2012

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da  
Universidade Estadual de Londrina.**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

P984a Punhagui, Giovana Chimentão.  
Autoavaliação na aprendizagem de língua inglesa : limites e possibilidades  
para a autorregulação / Giovana Chimentão Punhagui. – Londrina, 2012.  
166 f. : il.

Orientador: Nadia Aparecida de Souza.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de  
Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, 2012.  
Inclui bibliografia.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Auto-avaliação – Teses. 3.  
Aprendizagem – Teses. 4. Autogestão na educação – Teses. I. Souza, Nadia Aparecida  
de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e  
Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37.02:802.0

GIOVANA CHIMENTÃO PUNHAGUI

**AUTOAVALIAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA:  
LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A AUTORREGULAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nadia Aparecida de Souza  
UEL – Londrina - PR

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sueli Édi Rufini  
UEL – Londrina - PR

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Evely Boruchovitch  
UNICAMP – Campinas - SP

Londrina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

Aos meus pais, Silene e José Roberto  
E ao meu irmão, Bruno.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por conceder força e determinação para esta conquista.

À professora doutora Nadia Aparecida de Souza, em especial, pelos ensinamentos, dedicação e amizade. Agradeço pelo zelo, pela atenção e pelo compromisso na condução de nossos trabalhos.

Ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina.

Aos professores e colegas do Mestrado, em especial Elaine Cristina Galvão, pela troca de conhecimentos e experiências e pelo grande apoio na realização da pesquisa.

Às professoras doutoras Evely Boruchovitch e Sueli Édi Rufini, pela presença na banca de qualificação e de defesa, dispondo de seu tempo para conferir suas contribuições ao trabalho.

À direção da Escola Estadual Professora Cleia Godoy Fabrini da Silva, por ter aberto as portas para a consecução da pesquisa.

Aos alunos da oitava série da turma B, de 2011, da Escola Estadual Professora Cleia Godoy Fabrini da Silva, pela colaboração na realização da pesquisa.

À professora regente da turma, que comigo planejou, acompanhou e colaborou. Obrigada pelo apoio e pela troca de conhecimentos.

Aos meus pais e ao meu irmão, por me acompanharem durante todo o processo e por incentivarem os meus sonhos.

À CAPES, pelo investimento na pesquisa.

PUNHAGUI, G. C. **Autoavaliação na aprendizagem de língua inglesa: limites e possibilidades para a autorregulação.** 2012. 166p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

## RESUMO

A aprendizagem de uma língua estrangeira demanda, além de outros fatores essenciais, a percepção do próprio desenvolvimento e o empreendimento de estratégias para o desenvolvimento de maior competência comunicativa, com base em procedimentos autônomos, a demandarem maior responsabilidade. Uma das opções, revelada pela literatura como desencadeadora de maior autonomia para com o aprender, é a utilização da autoavaliação. O estudo teve por finalidade mapear os limites e as possibilidades da autoavaliação na gestão do erro, analisando suas implicações para a autorregulação da aprendizagem de língua inglesa. A pesquisa, de abordagem qualitativa, na modalidade estudo de caso, teve a participação de 25 alunos da 8ª série de uma escola pública da região norte do Paraná. As informações coletadas por meio de diferentes instrumentos foram submetidas à análise de conteúdo temática, permitindo constatar que o uso da autoavaliação, por si só, não gerou o desenvolvimento de habilidades autorregulatórias, requerendo a intervenção do professor. Os resultados revelam, portanto, que as atividades autoavaliativas, aliadas a percepção e mediação docente, durante todo o período interventivo, serviram de suporte para o reconhecimento da própria aprendizagem, a realização do plano estratégico e o monitoramento do próprio desempenho, permitindo a percepção de mudanças nos estudos.

**Palavras-chave:** Autoavaliação. Autorregulação da aprendizagem. Língua inglesa. Autonomia.

PUNHAGUI, G. C. **Self-assessment in english language learning: limits and possibilities for self-regulation.** 2012. 166pages. Dissertation (Master's Degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

### **ABSTRACT**

Learning a foreign language requires the perception of one's own development and the use of strategies for greater communicative competence, which are founded in autonomous procedures that span the necessity for greater responsibility. An option revealed in the literature as a trigger for greater autonomy for learning is the use of self-assessment. This study aimed at surveying the limits and possibilities of self-assessment in error management, analyzing its implications for self-regulation of English language learning. The research adopted a qualitative approach in the form of a case study, and involved 25 students from the 8th grade in a public school in the North of Paraná. The information from the instruments for data collection was subjected to thematic content analysis, which allowed us to notice that the use of self-assessment alone did not generate the development of self-regulated learning skills, requiring the intervention of the teacher. Therefore, the results reveal that self-assessment activities, joined to teacher perception and mediation throughout the intervention period, served as a support for recognizing one's own learning, carrying out strategic planning and monitoring one's own performance, which allowed the perception of changes in the study habits.

**Keywords:** Self-assessment. Self-regulated learning. English language. Autonomy.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Atividade autoavaliativa realizada em 08/08/2011 .....	66
<b>Figura 2</b> – Atividade autoavaliativa realizada em 15/08/2011 e reutilizada em 29/08/2011 .....	68
<b>Figura 3</b> – Estratégia para composição de quadro de objetivos para cada aula do bimestre, iniciada em 22/08/2011 .....	70
<b>Figura 4</b> – Atividade autoavaliativa realizada em 19/09/2011 .....	72
<b>Figura 5</b> – Tabela de registro para comparação das provas com os objetivos avaliados pelos alunos e os propostos para o período .....	73
<b>Figura 6</b> – Atividade autoavaliativa desenvolvida durante o quarto bimestre letivo .....	76
<b>Figura 7</b> – Atividade autoavaliativa desenvolvida em 21/11/2011 .....	77
<b>Figura 8</b> – Atividade autoavaliativa realizada em 05/12/2011 .....	78
<b>Figura 9</b> – Atividade autoavaliativa realizada em 08/08/2011 .....	99
<b>Figura 10</b> –Atividade autoavaliativa realizada em 15/08/2011 e reutilizada em 29/08/2011 .....	99
<b>Figura 11</b> –Estratégia de memorização realizada em 05/09/2011 .....	102
<b>Figura 12</b> –Dinâmica para planejamento e seleção de estratégias realizada em 19/09/2011 .....	104
<b>Figura 13</b> –Atividade autoavaliativa realizada em 19/09/2011 .....	105
<b>Figura 14</b> –Atividades facilitadoras do processo de auto-observação, realizadas durante o terceiro bimestre de 2011 .....	107

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Temas da investigação qualitativa segundo Patton (1990) .....	26
<b>Quadro 2</b> – Correlação entre as características do estudo de caso e a presente pesquisa .....	30
<b>Quadro 3</b> – Esquema da construção do questionário .....	43
<b>Quadro 4</b> – Guia de entrevistas baseado no potencial da autoavaliação para a autorregulação da aprendizagem em língua inglesa.....	46
<b>Quadro 5</b> – Relação de dimensões, categorias e subcategorias utilizadas para a análise dos dados coletados .....	52
<b>Quadro 6</b> – Práticas positivas e negativas da autoavaliação elaboradas por Boud (1995) .....	64
<b>Quadro 7</b> – Comparação dos objetivos delineados pela professora e pela pesquisadora com aqueles informados pelos alunos e revisados coletivamente .....	69

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Constatação do reconhecimento da situação de aprendizagem no terceiro bimestre .....	73
<b>Gráfico 2</b> – Constatação do reconhecimento da situação de aprendizagem no quarto bimestre .....	79
<b>Gráfico 3</b> – Sentimento em relação ao erro na aprendizagem de língua inglesa.....	85
<b>Gráfico 4</b> – Constatação da realização do plano estratégico no terceiro bimestre .....	109
<b>Gráfico 5</b> – Razões para não estudar fora da sala de aula.....	111
<b>Gráfico 6</b> – Percepção da conduta das professoras com relação às tarefas escolares.....	113
<b>Gráfico 7</b> – Realização de estudo em casa por meio das tarefas solicitadas .....	119
<b>Gráfico 8</b> – Constatação da realização do plano estratégico no quarto bimestre em comparação com o terceiro .....	120

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	22
2.1 O CENÁRIO .....	31
2.2 Os ATORES .....	34
2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA .....	34
2.3.1 Recolha Documental .....	34
2.3.2 Observação Participante .....	37
2.3.3 Questionário .....	41
2.3.4 Entrevista .....	44
2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE .....	48
2.4.1 Pré-análise .....	50
2.4.2 Exploração do Material e Tratamento dos Resultados .....	51
2.4.3 Consecução da Análise .....	54
<b>3 RECONHECER O APRENDER: A AUTOAVALIAÇÃO COMO FAVORECEDORA DE CONSCIÊNCIA DA SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM</b> .....	55
3.1 COMPREENDENDO OS CAMINHOS DA AUTOAVALIAÇÃO: REPERCUSSÕES NA HISTÓRIA .....	61
3.2 CARACTERÍSTICAS DA AUTOAVALIAÇÃO: DESVENDANDO CAMINHOS PARA A REGULAÇÃO DA PRÓPRIA APRENDIZAGEM .....	62
3.2.1 De Olho no Próprio Desenvolvimento: Compreendendo a Situação na qual se Encontra a Aprendizagem .....	65
3.2.1.1 O Papel do Erro na Identificação da Situação de Aprendizagem .....	81
<b>4 PLANEJAR E AGIR: A AUTOAVALIAÇÃO COMO MEIO PARA IMPULSIONAR A AUTORREGULAÇÃO</b> .....	87
4.1 AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ASPECTOS A CONSIDERAR .....	88
4.2 AUTORREGULAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: AÇÕES E PROCESSOS POR MEIO DE INSTRUMENTOS AUTOAVALIATIVOS .....	93

4.2.1	Intervenções Autorregulatórias em um Contexto de Ensino Fundamental II.....	97
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>122</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>129</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>137</b>
APÊNDICE A –	Termo de consentimento da direção da escola e da professora regente para a consecução da pesquisa .....	138
APÊNDICE B –	Termo de consentimento livre e esclarecido, assinado pelos responsáveis dos alunos, para a consecução da pesquisa .....	139
APÊNDICE C –	Fichas autoavaliativas elaboradas e aplicadas durante o período interventivo .....	141
APÊNDICE D –	Ficha autoavaliativa para proporcionar também a correção pelos pares .....	151
APÊNDICE E –	Atividades de tarefa .....	152
APÊNDICE F –	Fichas elaboradas para proporcionar esclarecimentos e novos direcionamentos a respeito do trabalho com os participantes na intervenção .....	158
APÊNDICE G –	Questionário.....	161
APÊNDICE H –	Roteiro de questões para a entrevista .....	166

## INTRODUÇÃO

*A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta da parte integrante do fenômeno vital. [...] a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos.*  
(FREIRE, 1996)

A aprendizagem de uma língua estrangeira se faz presente ao longo do percurso da humanidade. A necessidade de estabelecer comunicação e diálogo entre culturas e contextos distintos torna a língua mediadora de ações políticas e sociais e suscita, no contexto educacional, ajustes e alterações que permitam o atendimento das novas demandas.

No Brasil, o ensino de língua estrangeira configurou-se, assim como no cenário internacional, uma necessidade, passando a integrar a estrutura curricular a partir de 1837, quando

[...] as línguas modernas ocuparam então, e pela primeira vez, uma posição análoga à dos idiomas clássicos, se bem que ainda fosse muito clara a preferência que se votava ao latim. Entre aquelas figuravam o francês, o inglês e o alemão de estudo obrigatório, assim como o italiano, facultativo; e entre os últimos apareciam o latim e o grego, ambos obrigatórios. (CHAGAS, 1976, p. 105).

Em meio às reformas políticas e às mudanças educacionais, o cenário do ensino da língua estrangeira, no país, reconfigura-se em decorrência de um novo delineamento das relações internacionais, que se intensificam. No entanto, sofre diversas alterações ao longo do tempo, concernente à sua consecução no ensino regular que, ora o torna facultativo, ora obrigatório. Entre idas e voltas, o tempo transcorre e uma nova realidade se configura.

Ao final de 1996, no primeiro Encontro Nacional de Política e Ensino de Línguas – I ENPLE, promovido pela Associação de Linguística Aplicada do Brasil – ALAB, um documento foi emitido favorecendo o estudo de línguas e reconhecendo a importância da aprendizagem de outro idioma no âmbito de uma sociedade globalizada (CESTARO, 199-?). Este documento oferece subsídios para a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996), que incorpora

sua obrigatoriedade no ensino regular, a partir da quinta série (atual sexto ano), do ensino fundamental.

Tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1999), quanto nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná – DCE (PARANÁ, 2008) para o ensino de língua estrangeira, nota-se a preocupação em permitir ao aluno perceber-se em uma sociedade mais ampla que aquela restrita aos usuários de uma mesma língua. Em consequência, não importa somente a aquisição linguística, mas o entendimento de um conjunto de ações sociais e culturais, provenientes de outros ambientes que não o próprio, alargando horizontes e expandindo a capacidade interpretativa e cognitiva (PARANÁ, 2008). Dialogar com outras realidades, utilizando as práticas da leitura, da escrita e da oralidade, propicia análise crítica do próprio convívio social, possibilitando maior intervenção em questões enfrentadas no cotidiano. Para além da decodificação de palavras e práticas orais, volta-se o olhar para a presença da capacidade de interação com o outro e sua cultura. Portanto, participar do processo de ensino e aprendizagem, e se tornar parte integrante desta trajetória, precisa constituir elemento das ações do estudante em sala de aula.

A organização de todo o percurso, na intenção de promover atividades significativas em sala de aula, é responsabilidade do professor. No entanto, envolver o estudante na gestão de sua aprendizagem é permitir a reflexão a respeito das próprias ações, no intuito de fazê-lo perceber onde está e pensar em alternativas para se superar. A necessidade do olhar crítico, relativamente a questões ligadas à prática de uma língua estrangeira, exige maior autonomia do aluno na regulação de sua própria aprendizagem. “O simples fato de que as pessoas não podem passar a vida na escola e precisam aprender continuamente, até mesmo para acompanhar as mudanças do mundo em que vivem, prova que a autonomia na aprendizagem é uma necessidade imperiosa.” (SILVA, 2008, p. 294).

A sala de aula, então, configura-se como espaço para abranger ações, na intenção de promover momentos de reconhecimento, pelo estudante, da situação na qual se encontra sua aprendizagem, intentando o planejamento de alternativas de superação. A participação conjunta no processo de avaliação do seu desempenho propicia compreender o alcance das metas desejadas e identificar aquelas a serem trabalhadas. Ainda, a corresponsabilidade na condução da aprendizagem confere ao estudante a gestão do próprio conhecimento (BLACK et

al., 2003), pois, só há engajamento efetivo naquilo em que se vê a possibilidade de participação e de envolvimento, de perspectiva de futuro e percepção de que as próprias ideias poderão ser ouvidas.

Muitas vezes, a metodologia utilizada para o ensino de línguas, principalmente no que concerne à avaliação da aprendizagem, concentra-se na figura do professor, conferindo notas para os acertos, na promoção de uma classificação. Os resultados não outorgam ao estudante a chance de pensar no próprio processo, mas, sim, a oportunidade de meramente calcular quanto ainda falta para passar de ano. No caso de disciplinas referentes à língua estrangeira, o problema é acentuado quando instituições ou redes de ensino não autorizam a reprovação.

A trajetória das abordagens e métodos do ensino de língua estrangeira perpassa momentos vinculados às necessidades da sociedade vigente. Portanto, o foco do ensino e da avaliação da aprendizagem também se modifica. Todavia, nota-se, na maioria das vezes, certo descomprometimento com a promoção da reflexão e da autonomia do estudante, valorizando o professor como responsável único pela promoção da aprendizagem.

O método da tradução e da gramática<sup>1</sup> (MTG), por exemplo, conhecido como o mais antigo, tem como objetivo ensinar regras gramaticais, comparando-as com o sistema de regras da primeira língua, para que o estudante tenha capacidade de ler a literatura em língua estrangeira. Portanto, leitura e escrita são as únicas habilidades trabalhadas. Para Richards e Rodgers (2001), é preciso entender e manipular a morfologia e a sintaxe da língua estrangeira, sendo a primeira língua referência para a aquisição da segunda. Em um ensino descontextualizado, a avaliação consiste em prática das regras gramaticais e traduções. Deste modo, a interação professor-aluno torna-se vertical, ou seja, o professor detém o controle da aprendizagem de maneira rígida, sem permissão para erros (MOROSOV; MARTINEZ, 2008). O estudante passa a somente executar tarefas, desprovido da oportunidade de enxergar as dificuldades e procurar superá-las.

Em contraposição ao MTG, é concebido o método direto<sup>2</sup> (MD), enfatizando a linguagem oral. A primeira língua não deveria mais ser utilizada em

---

<sup>1</sup> The Grammar Translation Method.

<sup>2</sup> The Direct Method.

sala de aula, pois o estudante teria que aprender a pensar utilizando a língua estrangeira. Apesar de algumas mudanças em termos metodológicos, o professor continua sendo a figura central do processo ao se apresentar como modelo linguístico. Permanece a prática da dependência do estudante em relação ao professor, pois nenhuma autonomia lhe é facultada, não lhe sendo permitido repensar suas ações (CESTARO, 199-?).

A situação não é diferente com o surgimento do método audiolingual<sup>3</sup>, focado na produção oral, mas persistindo na não ocorrência de erros por parte dos estudantes. Alicerçado no behaviorismo, o método apoia-se na dinâmica estímulo-resposta, compelindo à reprodução de frases prontas e reforçando os comportamentos satisfatórios. Morosov e Martinez (2008), ao tratarem da forma de avaliação deste método, ressaltam o controle do professor sobre as ações do estudante, enfatizando a apresentação de exemplos e modelos produzidos de forma correta, em detrimento da reflexão realizada pelo estudante acerca do porquê de seus erros. Sob este formato, a desmotivação e o desinteresse, de um modo geral, tomam conta das aulas de língua estrangeira, pois o desejo de utilização espontânea da língua raramente se efetua, uma vez que é negado o direito, ao estudante, de voltar o olhar para as reais dificuldades enfrentadas.

Na tentativa de suprir as deficiências, a partir da década de 1970, outros métodos são implantados. A abordagem comunicativa<sup>4</sup> (AC) é configurada e proposta com o intuito de solucionar os problemas. O foco, neste momento, concentra-se no processo comunicacional, não mais na gramática, pois predomina o entendimento de que

Saber comunicar significa ser capaz de produzir enunciados lingüísticos de acordo com a intenção de comunicação [...] e conforme a situação de comunicação [...]. O essencial de uma competência de comunicação reside, portanto, nas relações entre estes diversos planos ou diversos componentes. (CESTARO, 199-?, p. 8).

Na égide deste novo método, o estudante passa a ser participante do processo, tendo suas produções valorizadas pelo professor, que atua como mediador da aprendizagem. A correção do erro não é sistemática, oferecendo oportunidades aos estudantes de superar bloqueios e dificuldades diversas, por

---

<sup>3</sup> The Audiolingual Method.

<sup>4</sup> Communicative Approach

meio de suas próprias produções e realizações. Estratégias e recursos de ensino precisam ser disponibilizados, para que o estudante acompanhe seu próprio desenvolvimento e alcance os objetivos propostos (MOROSOV; MARTINEZ, 2008).

Observa-se, na breve análise dos métodos selecionados, que a maioria parece refletir certa despreocupação com a gestão da aprendizagem pelo estudante. Não há, no histórico do ensino de língua estrangeira, indícios da participação do estudante no intuito de trabalhar com os próprios resultados e, destes, partir para a consecução de novas e reais metas. Com exceção da abordagem comunicativa, esta trajetória vem sendo marcada pela relevância do papel do professor em sala de aula como controlador das ações, sem levar em conta situações que poderiam ser disponibilizadas para a construção de maior responsabilidade e autonomia pelo próprio estudante. E esta construção se torna possível se o ato de reconhecer e de refletir a respeito do seu fazer for instigado e trabalhados.

O propósito não é, aqui, diminuir ou descompromissar o que compete ao professor como profissional. Pelo contrário, as estratégias que movem os processos no ambiente escolar são promovidas, incentivadas e monitoradas pelo professor, mediador das situações vigentes. Afinal, “o pensamento reflexivo é uma capacidade” (ALARCÃO, 2000, p. 181) a ser constituída e desenvolvida – é uma aprendizagem. É difícil ser reflexivo, é complexo aprender a voltar os olhos para as próprias ações e processos cognitivos para identificar e compreender avanços e permanências, tomando decisões adequadas em decorrência. Por isso, o desenvolvimento do professor não é uma questão de menor importância, necessitando sua integração no processo pedagógico, a fim de colocar nas mãos do próprio estudante parcela do controle de seu próprio desempenho.

Neste cenário, a autoavaliação torna-se relevante na promoção de monitoramento da aprendizagem, uma vez que permite oportunidades de olhar para a própria prática e, a partir da reflexão acerca das dificuldades identificadas, tomar decisões concernentes à autorregulação. Com esta intenção, ela envolve os estudantes na capacidade de influenciar sua própria aprendizagem, ao invés de esperar pela ação ou intervenção de outros (BOUD, 1995).

O compromisso com o sujeito que aprende, intentando o desenvolvimento e a produção de conhecimento, está alicerçado em uma concepção de avaliação com características formativas. Aprender a aprender se

torna objetivo central do processo, que não se vale apenas do produto final de toda uma trajetória, mas também de cada passo concretizado.

Nas DCE para o ensino de língua estrangeira, a avaliação configura-se como elemento de parceria entre professor e aluno. Deixando de ser vista como fonte para mera constatação, “espera-se que subsidie discussões acerca das dificuldades e avanços dos alunos, a partir de suas produções.” (PARANÁ, 2008, p. 70). Além disso, o documento ressalta o erro como etapa importante na aquisição de uma língua, propondo plena participação do estudante na consecução de sua aprendizagem, pois é preciso promover oportunidades para “[...] identificar dificuldades, planejar e propor outros encaminhamentos que busquem superá-las.” (PARANÁ, 2008, p. 71).

Tradicionalmente, em termos de avaliação formativa, o professor é encarregado de reconhecer onde os alunos estão no que concerne à sua aprendizagem, para onde podem ser guiados e o que é preciso ser feito para levá-los ao alcance dos objetivos estipulados. Todavia,

[...] é também necessário levar em consideração o papel que os próprios estudantes e seus pares desempenham. O professor é responsável por elaborar e implementar um ambiente de aprendizagem efetivo, e o aluno é responsável pela aprendizagem dentro deste ambiente. (BLACK; WILIAM, 2009, p. 7, tradução nossa).

A autoavaliação, portanto, constitui-se em estratégia favorecedora ao aperfeiçoamento do ensino e autorregulação da aprendizagem (BOUD, 1995; BLACK; WILIAM, 1998; 2009; BLACK et al., 2003; HADJI, 2001; NICOL; MACFARLANE-DICK, 2005; PERRENOUD, 1999; SANTOS, 2002; THREFALL, 2005). Seu exercício concede ao estudante oportunidade de estabelecer confrontação de suas realizações com os objetivos traçados. Conforme a distância constatada, ele poderá delinear um novo caminho e estabelecer um ritmo adequado para se superar, aprendendo e se desenvolvendo.

Aprender uma língua estrangeira é, hoje, talvez mais que em tempos passados, uma necessidade. Todavia, as dificuldades para sua apropriação traduzem-se em baixos escores de rendimento, levando a abandonos e desistências dos estudantes tanto em instituições particulares, quanto públicas. Parece ser difícil aprender, talvez porque o estudante não se perceba como corresponsável pela própria aprendizagem. É o professor que ensina, é o professor que avalia, sendo o

estudante um mero figurante no processo. Contemplar esse cenário fez nascer algumas inquietações:

- A autoavaliação é instrumento promotor de reflexão da aprendizagem?
- Quais as possibilidades de uso da autoavaliação na corresponsabilização do estudante pela própria aprendizagem?
- Como a autoavaliação pode promover maior autonomia e responsabilidade pela aprendizagem?
- Qual o potencial da autoavaliação para a autogestão do erro e autorregulação da aprendizagem?

Os vários questionamentos convergiram para uma pergunta: Quais os limites e as possibilidades da utilização da autoavaliação na autogestão do erro e autorregulação da aprendizagem, no ensino de língua inglesa? Com o intuito de investigar e responder à pergunta, determinou-se como objetivo geral: mapear os limites e as possibilidades da autoavaliação na gestão do erro, analisando suas implicações para a autorregulação da aprendizagem de língua inglesa. Outros objetivos foram estabelecidos, agora específicos, pois pretendem elucidar aprendizagens e realizações edificadas no decorrer do estudo:

- analisar aspectos favorecedores à reflexão e à reorganização do trabalho discente, tendo como subsídio as informações dos instrumentos autoavaliativos;
- identificar e analisar limites e possibilidades do trabalho com a autoavaliação, em sala de aula, para a autorregulação;
- analisar o potencial da autoavaliação na efetivação da autorreflexão comprometida com o superar de dificuldades;
- oferecer subsídios para a utilização da autoavaliação em diferentes contextos pedagógicos.

A necessidade de compreender os desdobramentos da autoavaliação e alcançar as metas desejadas orientou para a opção da abordagem qualitativa. Além disso, em se tratando do campo de análise – colégio da rede

pública estadual de Londrina – e do público alvo deste estudo – os estudantes que integram uma turma do ensino fundamental II – e, principalmente, da delimitação da unidade de análise (FLICK, 2004): o potencial autorregulatório da autoavaliação da aprendizagem, definiu-se a modalidade estudo de caso.

O estudo foi desenvolvido no Colégio Estadual Professora Cleia Godoy Fabrini da Silva, no município de Londrina, estado do Paraná, com delimitação temporal de um semestre letivo. A turma investigada, composta por 36 (trinta e seis) estudantes da oitava série, com faixa etária entre 13 (treze) e 17 (dezesete), é ofertada no turno matutino.

A coleta de dados concretizou-se por meio de: (a) recolha documental, (b) observação participante, (c) questionários e (d) entrevistas. A opção pelos quatro procedimentos de coleta decorreu do fato de conferir maior validade e veracidade aos resultados do estudo. Os dados coletados foram meticulosamente organizados e analisados, determinando – em função da maior ou menor reincidência de aspectos pertinentes à pesquisa – as unidades temáticas.

Para melhor apresentar o estudo realizado, favorecendo o acompanhamento e compreensão de ideias, proposições e confrontações, procedeu-se a uma distribuição sequencial dos conteúdos. Por isso, inicialmente, apresenta-se, no segundo capítulo, o percurso metodológico utilizado para a consecução da pesquisa. São propostos esclarecimentos em torno das razões do estudo e da escolha da metodologia, bem como é efetivada a contextualização dos sujeitos do estudo, a descrição dos procedimentos utilizados tanto para coleta, quanto para a análise dos dados.

O terceiro capítulo abarca os limites e as possibilidades da autoavaliação para o reconhecimento da situação da própria aprendizagem. A partir das informações prestadas pelos estudantes, no confronto com o referencial teórico, buscou-se evidenciar em que medida a autoavaliação favoreceu que se percebessem como corresponsáveis pela própria aprendizagem e, portanto, determinar o potencial de formatividade presente neste instrumento para a autorregulação.

No capítulo quarto, tendo por pano de fundo a autoavaliação e a autorregulação, o foco desloca-se para a gestão do erro pela aquisição e/ou implementação de estratégias de aprendizagem. Neste momento, investigou-se as possibilidades de monitoramento pelo estudante da própria aprendizagem, valendo-

se do erro como fonte de informação para o planejamento de ações de remediação e superação.

Por fim, considerações são tecidas com o intuito de pontuar os resultados do estudo e promover contribuições para trabalhos futuros. As conclusões salientam a relevância do estudo não somente para a área de aprendizagem de língua inglesa, mas para a educação como um todo.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

*Pesquisa para constatar, constatando,  
intervir, intervindo educo e me educo.  
Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço  
e comunicar ou anunciar a novidade.  
(FREIRE, 1996)*

Investigar o potencial da autoavaliação para a autorregulação do estudante exigiu inserção no campo de estudo, advinda da necessidade de buscar dados detalhados e analisar a sua complexidade. O desejo era inquirir as percepções e acompanhar os passos dados, a cada atividade, em seu ambiente natural, no cotidiano da sala de aula. Por isso, a presença da pesquisadora, mantendo contato direto e pessoal com os participantes da pesquisa, tornou-se primordial.

A abordagem qualitativa se fez a melhor opção, pois é orientada para a análise dos casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos naturais (FLICK, 2004). Segundo o autor, “a meta da pesquisa concentra-se menos em testar o que já é bem conhecido (por exemplo, teorias já formuladas antecipadamente) e mais em descobrir o novo e desenvolver teorias empiricamente embasadas.” (FLICK, 2004, p. 21).

Com o intuito de compreender, de forma mais abrangente, a influência da abordagem na trajetória investigativa, bem como a dinâmica do estudo, faz-se relevante apresentar as características inerentes a ela, enunciadas por Bogdan e Biklen (1994). A primeira firma-se no campo de estudo, ressaltando que “a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47). A fim de responder as questões educativas, o pesquisador adentra o cotidiano dos participantes, estudando suas práticas e interações, coletando informações das diversas perspectivas encontradas.

Segundo Patton (1990), o pesquisador qualitativo aceita a complexidade da realidade do estudo, documentando-a no seu dia-a-dia. Não é sua intenção manipular o cenário, tentando chegar a resultados pré-determinados, mas entender os fenômenos que ocorrem em seu estado natural. Por esta razão, a presente pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede pública estadual,

localizada no município de Londrina, no ambiente cotidiano de uma turma de oitava série do ensino fundamental II, na disciplina de língua inglesa. Observar e participar das atividades recorrentes eram requisitos para alcançar o objetivo deste estudo: o de mapear os limites e as possibilidades da autoavaliação na gestão do erro, analisando suas implicações para a autorregulação da aprendizagem.

A segunda característica, elencada por Bogdan e Biklen (1994, p. 48), é que a investigação qualitativa “é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens, não números”. As informações coletadas no campo de estudo são registradas em forma de narrativa, ricas “em pormenores descritivos”, demandando, posteriormente, “complexo tratamento estatístico.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

As informações recolhidas concentram-se nos pontos de vista dos participantes do estudo e no significado que eles atribuem a experiências e situações (FLICK, 2004). Por isso, é importante salientar que os dados não incluem julgamentos a respeito da qualidade da situação, mas uma descrição detalhada dos fatos e acontecimentos do ambiente. Para coletar dados qualitativos, Lofland (apud PATTON, 1990, p. 32, tradução nossa) aponta quatro coordenadas:

- (1) [...] estar perto o suficiente das pessoas e situações estudadas para entender pessoalmente em profundidade os detalhes do que acontece;
- (2) [...] almejar capturar o que na verdade acontece e o que as pessoas na verdade dizem: os fatos percebidos;
- (3) [...] incluir um grande trato de descrição pura das pessoas, atividades, interações e cenários;
- (4) [...] incluir citações diretas das pessoas, tanto do que falam, quanto do que escrevem.

Estar em constante contato com os participantes do estudo permitiu maior aproximação pessoal, facilitando a coleta das informações de forma natural e detalhada. As reações dos estudantes, durante as atividades autoavaliativas, foram observadas e registradas em diário, em permanente tentativa de não transparecer opiniões da pesquisadora ou enviesar os dados. Afinal, a realidade pesquisada não é determinada pelo pesquisador, mas construída pelos próprios participantes (FLICK, 2004). Além da observação, outros procedimentos de coleta foram utilizados, com o intuito de recolher mais informações do complexo de atividades e interações: o questionário, a entrevista e a análise documental.

Outra característica da abordagem qualitativa, anunciada por Bogdan e Biklen (1994, p. 49), sustenta-se no interesse maior “[...] pelo processo do

que simplesmente pelos resultados ou produtos”. Para os autores, as técnicas qualitativas demonstram o processo de mudanças, a maneira como elas aconteceram, diferentemente das quantitativas, que apresentam as mudanças ocorridas no fenômeno por meio de pré e pós-testes. Por esta razão, os detalhes e as complexas interpretações dos acontecimentos, em caráter anedótico (BOGDAN; BIKLEN, 1994), são fundamentais para a compreensão das experiências investigadas em seu percurso. Patton (1990) afirma que os métodos quantitativos precedem hipóteses que estão atadas a um tratamento único, com temas previamente categorizados. Por isso, o objetivo concentra-se na constatação e validação de mudanças. Já os qualitativos “[...] focalizam as operações e os impactos reais de um processo, programa ou intervenção, durante um período de tempo.” (PATTON, 1990, p. 42, tradução nossa).

Esta afirmação remete à quarta característica proposta por Bogdan e Biklen (1994): a tendência do investigador em analisar os dados de forma indutiva. O pesquisador não vai a campo para testar suposições. O resultado é progressivamente construído por meio da coleta e análise dos dados. Desse modo, a pesquisa de cunho qualitativo não pode ser considerada linear, pois as etapas conceituais, metodológicas e empíricas são interdependentes, afinal, “[...] o que ocorre em educação é, em geral, a múltipla ação de inúmeras variáveis agindo e interagindo ao mesmo tempo.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5).

A estruturação teórica, assim, é adiada até que os dados sejam coletados. Para tanto, o pesquisador não pode seguir suas expectativas, pois isto o deixaria cego para observar o que realmente o campo e os participantes têm a oferecer (FLICK, 2004). Porém, indagações são necessárias para nortear o que se quer pesquisar. Para Lüdke e André (1986, p. 4),

[...] os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo o que ele conhece do assunto [...] que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado. O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa.

O presente estudo, orientado por uma problemática, não priorizou somente o processo, deixando os resultados em segundo plano. A análise da

trajetória investigativa, em direção à consecução dos resultados, forneceu indicativos concretos e primordiais para o entendimento dos acontecimentos, uma vez que havia a necessidade de compreender as condições da autoavaliação para a autorregulação da aprendizagem.

A importância do significado atribuído pelos participantes configura-se a quinta característica enunciada por Bogdan e Biklen (1994). Em se tratando de pesquisa de caráter qualitativo, o interesse está no modo como os sujeitos dão sentido às suas experiências e às situações cotidianas. Deste modo, a rigorosidade na descrição das perspectivas e sentidos manifestos pelos participantes é necessária. Para os autores, o diálogo e a relação de confiança entre pesquisador e sujeitos torna-se fundamental.

Neste sentido, o papel do pesquisador é de essencial importância na abordagem qualitativa. Pois, “[...] os pesquisadores e as suas competências comunicativas constituem o principal instrumento de coleta de dados e de cognição, não podendo, por isso, adotar um papel neutro no campo e em seus contatos com as pessoas a serem entrevistadas ou observadas.” (FLICK, 2004, p. 70).

Esquivar-se de informações enviesadas, retirando expectativas ocasionadas pela opinião do pesquisador na etapa da coleta de dados, é importante na pesquisa científica. No entanto, o caráter intencional, inerente ao diálogo com os participantes, é parte da pesquisa alicerçada em métodos qualitativos, pois, como lembra Patton (1990), na abordagem qualitativa, o pesquisador passa a ser o instrumento fundamental, mas um instrumento que tem percepção própria, um olhar que lhe é peculiar, um jeito de interpretar o mundo e as situações que é apenas seu.

Ao investigar o potencial da autoavaliação na gestão do erro, tentando analisar as suas implicações para a autorregulação da aprendizagem em língua inglesa, o contato direto da pesquisadora com os estudantes constituiu-se subsídio relevante para a coleta de informações. A elaboração de atividades autoavaliativas, a observação e o questionário estão voltados para as percepções dos estudantes, e dependeram da constante comunicação e do bom relacionamento deles com a pesquisadora. Além disso, o diálogo estabelecido nas entrevistas permitiu escrutínio mais fidedigno dos fatos e das experiências percebidas pelos participantes.

Patton (1990) traz, em suma, uma lista das características que envolvem a investigação qualitativa. Denominando-as temas, ou tópicos, o autor

apresenta um quadro com atributos similares – porém mais numerosos – aos enunciados por Bogdan e Biklen (1994). Nele, é possível detectar a dinâmica de um processo qualitativo, objetivando a análise e a descoberta de novos caminhos.

**Quadro 1** - Temas da investigação qualitativa segundo Patton (1990)

<b>TEMAS DA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA</b>	
<b>1. Investigação naturalista</b>	Estudar situações do mundo real conforme se desenrolam; não-manipulativa, discreta, não-controlável; aberta para o que emergir – falta de obstáculos ou resultados pré-determinados.
<b>2. Análise indutiva</b>	Imersão nos detalhes e especificações dos dados para descobrir categorias, dimensões e inter-relacionamentos importantes; começar pela exploração genuína de questões abertas ao invés de testar teoricamente hipóteses dedutivas.
<b>3. Perspectiva holística</b>	O fenômeno em estudo é entendido como um sistema complexo que é mais que a soma de suas partes; focaliza interdependências complexas não significativamente reduzidas a variáveis discretas e relacionamentos lineares ou de causa-efeito.
<b>4. Dados qualitativos</b>	Descrição densa, detalhada; citações diretas capturando perspectivas e experiências pessoais.
<b>5. Contato e percepção pessoal</b>	O pesquisador tem contato direto com as pessoas, situação e fenômeno em estudo; as experiências e percepções pessoais do pesquisador são parte importante da investigação e decisivas para a compreensão do fenômeno.
<b>6. Sistemas dinâmicos</b>	Atenção ao processo; assume que a mudança é constante e contínua tanto se o foco está no indivíduo, quanto em uma cultura inteira.
<b>7. Orientação de caso único</b>	Assume que cada caso é especial e único; o primeiro nível de investigação é ser verdadeiro, respeitoso e capturar os detalhes dos casos individuais estudados; a análise cruzada dos casos segue e depende da qualidade dos estudos de caso individuais.
<b>8. Sensibilidade do contexto</b>	Coloca conclusões em contexto social, histórico e temporal; questiona a possibilidade ou significância das generalizações de tempo e espaço.
<b>9. Neutralidade enfática</b>	Objetividade completa é impossível. Subjetividade pura arruína credibilidade; a paixão do pesquisador é entender o mundo em toda sua complexidade – não provar algo, não defender, não antecipar assuntos pessoais, mas compreender; o pesquisador inclui experiência pessoal e percepção enfática como parte dos dados relevantes, enquanto adota uma postura livre de julgamento e neutra em direção ao conteúdo a emergir.
<b>10. Flexibilidade de estrutura</b>	Aberto a adaptar a investigação conforme a compreensão se torna mais profunda e/ou as situações mudam; Evita ficar preso à estruturas rígidas que eliminam receptividade; busca novos caminhos de descoberta conforme emergem.

**Fonte:** Patton (1990, p. 40-41), tradução nossa.

Uma investigação qualitativa demanda inserção no campo e contato direto com os sujeitos, permitindo a compreensão do fenômeno estudado e das descobertas para possíveis respostas ao problema proposto. O estudo da efetividade da autoavaliação para provocar e instrumentalizar a autorregulação da aprendizagem exigiu observação dos detalhes inerentes ao contexto, considerando o processo como meio para o entendimento das mudanças ocorridas e dos resultados encontrados.

O estudo de caso foi a estratégia de pesquisa a revelar-se mais apropriada, pois “investiga o fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real.” (YIN, 2005, p. 32), preservando as características naturais e significativas de cada situação observada e compartilhada. Este estudo é empreendido quando se faz necessária a compreensão de “fenômenos sociais complexos” (YIN, 2005, p. 20), incitando exame profundo dos múltiplos acontecimentos que constituem o cotidiano estudado.

Contemplando o ambiente educacional, Lüdke e André (1986, p. 17) afirmam que

[...] um estudo de caso qualitativo encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar com toda sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade.

As dimensões interpretativas e subjetivas dos aspectos educacionais são mais bem exploradas por métodos de estudo de caso (COHEN; MANION, 1997), permitindo ao pesquisador planejar, coletar informações e analisá-las de modo a revelar novas experiências e respostas às suas indagações. Não há manipulação de variáveis ou ambientes artificiais (NUNAN, 2005), mas a captura de circunstâncias do dia-a-dia, a fim de contribuir com descobertas significativas. Por isso, “o pesquisador deve ser adaptável e flexível, de forma que as situações recentemente encontradas possam ser vistas como oportunidades, não ameaças.” (YIN, 2005, p. 63). Esta afirmação tem relação com uma das características do estudo de caso, manifestadas por Lüdke e André (1986). Para as autoras, o pesquisador estará sempre atento a novos elementos que poderão surgir durante a coleta de dados, buscando novas respostas e, conseqüentemente, elaborando novas perguntas.

Outra característica destacada pelas autoras é a ênfase na interpretação em contexto. A compreensão do fenômeno torna-se possível quando o contexto no qual ele está inserido é levado em conta. É preciso entendê-lo a partir das percepções dos sujeitos, no intuito de assimilar informações reduzindo o viés, visto que o ato de ouvir permite perceber aquilo que é próprio do ambiente. Há a necessidade de o pesquisador ser capaz de incorporar os acontecimentos cotidianos do campo, no plano delineado, para a coleta de informações (YIN, 2005). Assim, tanto o planejamento, quanto a prática da coleta de dados, análise e interpretação das informações, levaram em conta os atributos do contexto. Além disso, buscou-se retratar a realidade de forma profunda, procurando revelar as várias dimensões presentes nas situações investigadas.

O estudo de caso, ao abordar qualitativamente a realidade, precisa assegurar a triangulação, intentando conferir maior validade aos resultados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; NUNAN, 2005; PATTON, 1990; YIN, 2005). A triangulação de dados é uma estratégia de pesquisa que abarca a análise dos processos e dos resultados de uma investigação, com o intuito de compreender as relações que envolvem a implementação de ações (MINAYO; ASSIS; SOUZA, 2005). Ela possibilita meios para o entendimento dos dados quantitativos e qualitativos gerados pelo trabalho, mediante vários instrumentos de coleta.

Para Cohen e Manion (1997), em pesquisas na área das ciências sociais, a estratégia de triangulação tem o objetivo de mapear, ou de explicar de maneira mais completa, a riqueza e a complexidade do comportamento humano, utilizando tanto dados quantitativos, quanto qualitativos. Por isso, para os autores, torna-se apropriada para resultados educacionais. Além disso, diretrizes e roteiros pré-existentes, que não foram elaborados especificamente para a consecução da pesquisa em questão, são evitados. De acordo com Kincheloe e Berry (2007, p. 17), há uma recusa das modalidades padronizadas de produção de conhecimento, pois a triangulação, ou bricolagem, “[...] envolve construção e reconstrução, diagnóstico contextual, negociação e readaptação”.

Denzin (1978), citado por Patton (1990) e por Yin (2005), considera quatro grupos distintos de triangulação: (a) de dados – utilização de uma variedade de fontes de dados em um estudo; (b) do investigador – utilização de mais de um pesquisador para a consecução da investigação; (c) de teoria – utilização de perspectivas múltiplas para interpretar um conjunto de dados; e (d) de métodos –

utilização de múltiplos métodos para estudar um único problema. Em se tratando do presente estudo, a forma de triangulação privilegiada foi a de dados, coletados por diferentes procedimentos: recolha documental, observação participante, questionário e entrevista.

Para visualizar a triangulação, categorias e subcategorias que emergiram nos procedimentos de análise, em cada um dos instrumentos utilizados para a recolha de dados, são apresentadas. A cada categoria foi destinada uma folha em separado. Em seguida, os resultados, tanto aqueles revelados somente no terceiro bimestre, quanto os finais – oriundos dos procedimentos de análise, foram separados de suas tabelas originais e realocados nas folhas, de acordo com a categoria referida. Foram gerados gráficos para melhor comparação dos resultados iniciais e finais.

Na designação do estudo de caso como estratégia de pesquisa, um fator relevante foi a possibilidade que oferece de “[...] representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 20), de tal modo que o pesquisador pode trazer à tona as divergências de opiniões, como também o seu próprio ponto de vista, com relação à questão. A turma investigada no estudo, composta por 36 alunos – dos quais 25 participaram integralmente – permitiu coletar e explorar percepções e modos de pensar diversos, todos, entretanto, constituindo parte de uma situação social que resultou de inserção e de intensa participação no campo.

Outra característica importante é a acessibilidade da linguagem quando se utiliza o estudo de caso como estratégia (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; NUNAN, 2005; YIN, 2005). Os relatos da pesquisa utilizam uma forma mais comunicativa e compreensível de apresentar as informações, permitindo ao leitor entender as conclusões e chegar a outras (NUNAN, 2005), mesmo porque, revelar uma investigação empírica, partindo do estudo de um caso singular, concede ao leitor a oportunidade de fazer associações dos dados do estudo com dados de suas experiências pessoais (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

De acordo com Yin (2005), os estudos de caso podem ser classificados em único ou singular – quando o alvo de análise é um aluno em particular, um grupo, uma sala de aula, uma escola ou uma comunidade (COHEN; MANION, 1997) – ou em múltiplos, quando há mais de um caso a ser analisado.

Sendo o objetivo da pesquisa mapear os limites e as possibilidades

da autoavaliação na gestão do erro, analisando suas implicações para a autorregulação da aprendizagem, fez-se a opção pelo estudo de caso único, uma vez que o objeto investigado “[...] é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21), de tal modo que o foco do estudo, a sua unidade de análise (FLICK, 2004), é delineado: o potencial autorregulatório da autoavaliação da aprendizagem. O quadro revela as principais razões da escolha do estudo de caso para a pesquisa (Quadro 2).

**Quadro 2** – Possíveis relações entre as características do estudo de caso e a presente pesquisa

<b>CARACTERÍSTICAS DO ESTUDO DE CASO</b>	<b>CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA</b>
<b>Abordar e tratar de um caso único, algo singular, bem delimitado.</b>	Delimitação da unidade de análise: o potencial autorregulatório da autoavaliação da aprendizagem.
<b>Conhecer e compreender melhor a realidade.</b>	Inserção prolongada em turma de ensino fundamental II, acompanhando e atuando nas aulas de língua inglesa.
<b>Retratar a realidade com riqueza, quando o foco se encontra em um fenômeno contemporâneo.</b>	Registro detalhado, em diário de campo, das observações realizadas, e, ainda, ampliação dos dados informacionais agregando outros procedimentos de natureza mais descritiva: análise documental, questionário e entrevista.
<b>Buscar a descoberta. Prestar atenção aos elementos novos. Interpretar em contexto.</b>	Utilização das reações dos alunos, das respostas às fichas autoavaliativas, dos resultados de atividades para planejar novas ações.
<b>Revelar experiência vicária.</b>	Registro das manifestações dos alunos, da professora e da pesquisadora, no decorrer do processo interventivo, pretendendo assegurar a preservação de informações relativas às reações manifestas.
<b>Propiciar contato estreito do pesquisador com a situação ou objeto de pesquisa.</b>	Inserção na sala de aula durante todo um semestre letivo, acompanhando e ministrando aulas de língua inglesa; elaborando, propondo, acompanhando a resolução de instrumentos autoavaliativos, bem como analisando as respostas registradas pelos alunos no encaminhamento de ações regulatórias.
<b>Dispor de variedade de fontes de informação.</b>	Implementação de quatro procedimentos de coleta: observação participante, recolha documental, questionário e entrevista.
<b>Permitir a ocorrência de manipulação informal em algumas situações (o pesquisador pode precisar fazer preparações especiais para realizar a sua observação).</b>	Utilização da observação participante para propiciar informações em relação às facilidades e/ou dificuldades enfrentadas pelos alunos na resolução dos instrumentos, ou na consecução da autorregulação almejada.
<b>Observar / respeitar a triangulação.</b>	Seleção da triangulação por variedade dos procedimentos de coleta, o que implica em variedade dos dados.

**Fonte:** Adaptação das características do estudo de caso de André (2005); Duarte (2008); Nunan (2005) e Yin (2005).

Sendo único e multidimensional e, portanto, particularizando interpretações advindas do ambiente escolar, assumiu-se para esta pesquisa o estudo de caso educacional. Segundo André (2005, p. 21-22), este tipo de estudo de caso

[...] é quando muitos pesquisadores, usando estudo de caso, estão preocupados não com teoria social nem com julgamento avaliativo, mas com a compreensão da ação educativa. Eles buscam enriquecer o pensamento e o discurso dos educadores seja pelo desenvolvimento de teoria educacional, seja [...] pela documentação sistemática e reflexiva de evidências.

Ao voltar os olhos para o interior de uma escola que abriu as suas portas para o desenvolvimento do estudo, ao compartilhar de um caminho com uma professora que permitiu o desvendamento de seu dia-a-dia no ensino da língua inglesa, ao acompanhar estudantes analisando as próprias aprendizagens – com a vênua por eles cedida e, também, concedida por seus pais – foi uma experiência única, como é único ou singular este estudo de caso. Percalços se interpuseram e puderam ser superados em face do compromisso em melhor mapear os limites e as possibilidades da autoavaliação na gestão do erro, analisando suas implicações para a autorregulação da aprendizagem de língua inglesa.

## 2.1 O CENÁRIO

O estudo foi realizado em um colégio da rede estadual de ensino, localizado na região sul de Londrina, estado do Paraná, que oferece Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Sua escolha foi por conveniência (FLICK, 2005), em um primeiro momento: foi indicada por uma profissional atuante no Núcleo Regional de Educação de Londrina, juntamente com outras duas instituições. Depois, sua escolha adveio pelo fato de a diretora e a professora haverem anuído (APÊNDICE A), permitindo a realização da pesquisa. As outras duas instituições não acataram o pedido.

Atualmente, o colégio conta com 1028 alunos, funcionando nos períodos matutino, vespertino e noturno. A escola foi fundada em 1984, quando a comunidade da região, sentindo a necessidade de um estabelecimento de ensino que atendesse as séries finais do ensino fundamental, solicitou, junto às

autoridades, a abertura de uma escola para este fim. Findada a sua autorização, ela passou a funcionar no prédio de uma instituição municipal, como local provisório.

Marcada por diversas modificações estruturais e pedagógicas ao longo do tempo, a escola passou a ofertar, em 2004, o ensino médio como mais uma etapa da educação básica. Neste mesmo ano, mudou-se para prédio próprio, atendendo às novas demandas educacionais.

O colégio cresceu com a comunidade da região, que participou de diversas atividades e reformas, promovidas para melhorar as condições de funcionamento e de atendimento. Entre os espaços destinados ao trabalho com o ensino e a aprendizagem, destacam-se as salas arejadas e bem iluminadas, a área de informática e a biblioteca.

Além do espaço físico, a escola conta com equipe técnico pedagógica, composta por uma diretora, um diretor auxiliar e quatro pedagogas. O quadro de professores abrange 50 docentes, com formação superior apropriada para a disciplina por eles ministrada, atendendo a 27 turmas.

A proposta pedagógica da instituição tem por princípio “[...] a inserção do educando no processo de desenvolvimento da sociedade.” (LONDRINA, 2010, p. 7), buscando uma metodologia que ofereça subsídios para a transformação do estudante, baseada na identidade da comunidade escolar. O intuito é a apropriação do saber escolar para o desenvolvimento de autonomia e criticidade, priorizando relações de caráter reflexivo.

Tendo por pressupostos concepções advindas da Pedagogia Histórico Crítica, o Projeto Político Pedagógico da instituição propõe mudanças contínuas no ambiente escolar, entendendo que “[...] a sociedade transforma-se constantemente e de forma acelerada, e que o homem deve ser sujeito de sua própria história.” (LONDRINA, 2010, p. 18). Para tanto, apresenta como objetivos: (1) o respeito a questões culturais, sócio-antropológicas e aos saberes e experiências da comunidade, criando condições para acesso e produção de novos saberes; (2) a formação de cidadãos capazes de participarem na sociedade de forma crítica, utilizando o que o homem produziu historicamente e, ao mesmo, contribuindo para transformações sociais (LONDRINA, 2010).

No que concerne à proposta avaliativa, o colégio enuncia uma prática emancipadora, “[...] onde o aluno tome conhecimento dos resultados de sua aprendizagem e organize-se para as mudanças necessárias, tendo uma melhor

apropriação do conhecimento universal.” (LONDRINA, 2010, p. 9). São priorizadas as orientações contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), intentando práticas de diagnóstico, investigação, continuidade e permanência.

O colégio determina que a avaliação, pelos professores, não pode ser composta de uma única oportunidade de aferição. É preciso diversificar as técnicas e os instrumentos avaliativos para promover melhor apreciação dos conteúdos desenvolvidos e, conseqüentemente, maior aprendizagem por parte dos estudantes.

Apesar da preocupação em assegurar a aprendizagem, os resultados são apresentados por meio da emissão de boletim bimestral, composto por faltas e notas provenientes de média aritmética, sendo 6,0 (seis) a nota mínima exigida em uma escala de zero a 10,0 (dez). Não são feitas sugestões ou recomendações para a promoção de superações. Os estudantes que não atingem a média necessária para aprovação realizam um período de recuperação paralela dos conteúdos.

Com relação ao ensino de língua inglesa, a proposta pedagógica objetiva trabalhar a disciplina de forma a proporcionar meios para que o aluno tenha acesso a diferentes tipos de informação, associando a aprendizagem da língua com o cotidiano e a atualidade. Por isso, ressalta a importância de se considerar as habilidades de compreensão e produção oral e escrita, como ferramentas que o auxiliarão a dialogar com o mundo.

Os objetivos refletem a busca por melhor capacidade de comunicação, bem como associações da língua estrangeira com a primeira língua. Deste modo, os encaminhamentos metodológicos e a avaliação englobam diversificação de instrumentos, com vistas a promover maior participação do estudante e melhor aproveitamento do processo (LONDRINA, 2010). Todavia, apesar de alguns desses cuidados serem observados, a aprendizagem almejada, geralmente, permanece aquém do mínimo desejável para a maioria dos alunos. Ensinar e aprender são funções presentes no ambiente escolar. A escola, mesmo em diferentes contextos, não deixará de ser lugar de formação e construção, resultante do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

## 2.2 OS ATORES

Os 36 alunos, integrantes de uma turma de oitava série do Ensino Fundamental II, foram convidados a participar do estudo. Apesar do aceite de todos e autorização de seus responsáveis, foram utilizadas, para a análise dos resultados, as atividades e respostas de 25 deles, grupo permanentemente presente nas aulas em que as intervenções autoavaliativas aconteceram. A definição do grupo resultou de três fatores: (a) acessibilidade e flexibilidade demonstrada pela professora de língua inglesa, regente da turma, que abriu as portas para a realização de um trabalho em parceria – já que havia a necessidade da pesquisadora estar em constante contato com os sujeitos e, por isso, ministrar aulas para a turma; (b) horário da turma ser composto por duas aulas geminadas; e (c) anuência dos pais, firmada em termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE B).

## 2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Ao coletar dados em um estudo de caso qualitativo, é preciso tomar decisões sábias a respeito do que será colhido e analisado (YIN, 2005). Portanto, a coleta de informações relevantes para o conseguimento da pesquisa consistiu em: (a) recolha documental; (b) observação participante; (c) questionário; e (d) entrevista. Definição, características, utilidade, como também a decorrência de cada um, ao longo da investigação, serão apresentadas a seguir. Vale ressaltar que a coleta foi realizada mediante autorização dos pais/responsáveis dos alunos participantes, por meio de termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE B), aclarando os fins da pesquisa e conferindo-lhes o direito de afastarem-se do estudo a qualquer tempo. A pesquisa também teve a aprovação do comitê de ética (Parecer CEP/UEL n. 273/2011).

### 2.3.1 Recolha Documental

Os documentos representam uma reconstituição temporal, vestígios de atividades humanas que constroem uma realidade, pautada em objetivos específicos; podem esclarecer ações e percepções manifestadas no campo, por aqueles que nele estão inseridos, pois, de acordo com Flick (2009, p. 232), “[...] os

documentos não são somente uma simples representação dos fatos ou da realidade. [...] ao decidir-se pela utilização de documentos em um estudo, deve-se sempre vê-los como meios de comunicação”. Portanto, o autor ainda acrescenta que não devem ser usados “[...] como ‘contêineres de informação’, devem ser vistos e analisados como dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos na construção de versões sobre eventos.” (FLICK, 2009, p. 234).

Por isso, ao utilizar-se desta fonte, é necessário reconhecer quais deles têm importância para a pesquisa e auxiliarão nas descobertas. A recolha documental “[...] exige um esforço quanto ao reconhecimento daqueles documentos que sejam fontes potenciais de informação, e isto não apenas em função do objeto de pesquisa, mas também em função do questionamento.” (CELLARD, 2008, p. 298).

A utilização de documentos na pesquisa, portanto, sucede a clareza com relação ao problema evidenciado e ao desencadeamento dos objetivos, na pretensão de respostas. Não figura como matéria estática, muito menos representa rastros de um passado inerte, mas “[...] busca definir, no próprio tecido documental, unidades, totalidades, séries, relações.” (FOUCAULT, 1969 apud CELLARD, 2008, p. 304).

A vivacidade de um documento concretiza-se por meio da destreza do pesquisador, ao se deparar com suas indagações e curiosidades. A sua significância consolida-se quando, em um estudo de caso, corrobora e valoriza as informações provenientes de outras fontes (BOGDAN; BIKLEN, 1994; CELLARD, 2008; YIN, 2005;). Por isso, combinar a recolha documental com outros procedimentos complementa, enriquece e torna o estudo mais veraz.

A necessidade de investigar o potencial da autoavaliação para a autorregulação da aprendizagem levou à utilização de fontes documentais que fornecessem detalhes específicos, a fim de avigorar as informações obtidas na observação participante e, após o período interventivo, complementar as evidências oriundas dos questionários e das entrevistas. Por isso, no intuito de adquirir “[...] um conhecimento mais objetivo da realidade.” (GIL, 2008, p. 153) e levantar informações pertinentes ao estudo, os documentos analisados foram aqueles produzidos pela própria pesquisadora, em forma de atividades, e realizados pelos participantes ou, ainda, aqueles produzidos pelos próprios participantes, a partir das intervenções estabelecidas. Portanto, os documentos analisados podem ser divididos em três

grandes blocos, que serão especificados a seguir.

1. Aqueles que subsidiaram a organização das atividades autoavaliativas:
  - a) projeto Político Pedagógico;
  - b) planejamento: plano de curso, planos de unidade e planos de aula;
  - c) provas.
  
2. Aqueles que foram produzidos pela pesquisadora e realizados pelos alunos:
  - a) atividades autoavaliativas: fichas para a avaliação do próprio desempenho a partir dos objetivos propostos e reflexão a respeito do comprometimento com o aprender, bem como o planejamento de estratégias de aprendizagem (APÊNDICE C);
  - b) correção pelos pares: ficha utilizada para avaliação do desempenho do colega, com perguntas orientadoras que conferem condições ao aluno de proporcionar *feedback* ao seu par (APÊNDICE D);
  - c) atividades de tarefa: fichas orientadoras com o intuito de fornecer maior organização e constituição/ampliação do hábito de estudo (APÊNDICE E);
  - d) registros: fichas elaboradas para proporcionar esclarecimentos e novos direcionamentos a respeito do trabalho com os participantes na intervenção: ambiente de estudo em casa, importância da tarefa para o participante etc. (APÊNDICE F).
  
3. Aqueles que foram incentivados pela pesquisadora e produzidos pelos alunos:
  - a) estratégias de aprendizagem: organização e registros no caderno, estratégias planejadas em grupo para superação de dificuldades, percepções e correções dos erros, valendo-se da ajuda do colega de sala.

### 2.3.2 Observação Participante

A observação é um método muito utilizado em pesquisas de abordagem qualitativa (FLICK, 2004; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; VIANNA, 2003). Exige mais tempo no contexto em estudo e requer mais contato pessoal do pesquisador com os sujeitos da investigação. Para Vianna (2003, p. 14), configura-se um processo empírico, que necessita de “[...] objetivos criteriosamente formulados, planejamento adequado, registro sistemático dos dados, verificação da validade de todo o desenrolar do seu processo e da confiabilidade dos resultados”.

Observar, em pesquisa educacional, possibilita aprofundamento no campo de estudo, permitindo ao pesquisador descrever o cenário, bem como analisar e compreender seus significados sob a perspectiva daqueles que dele fazem parte (PATTON, 1990). Observar e, ao mesmo tempo, participar, é “[...] mergulhar de cabeça no campo, observar a partir de uma perspectiva de membro, mas, também de influenciar o que é observado graças à sua [do pesquisador] participação.” (FLICK, 2004, p. 152). A verificação do potencial autoavaliativo para a autorregulação da aprendizagem demandou criar oportunidades para que situações, ligadas ao foco do estudo, fossem realizadas e observadas. Por isso, ações interventivas da pesquisadora foram consignadas, com o intuito de procurar respostas para as suas indagações – por meio da vivência de um cenário em estudo – e cumprir o propósito da pesquisa (PATTON, 1990).

Jorgensen (1989 apud FLICK, 2004, p. 152) aponta sete aspectos relevantes da observação participante:

- (1) um interesse especial no sentido humano e na interação vistos a partir da perspectiva daqueles que são *insiders* ou membros de situações e ambientes específicos;
- (2) localização no aqui e agora das situações e dos ambientes da vida cotidiana como o fundamento da investigação e do método;
- (3) uma forma de teoria e de teorização que enfatiza a interpretação e compreensão da existência humana;
- (4) lógica e processo de investigação sem limites, flexível, oportunista, e que requer uma redefinição constante do que é problemático, baseada em fatos coletados em ambientes concretos da existência humana;
- (5) uma abordagem e um plano de estudo de caso em profundidade, qualitativos;
- (6) o desempenho de um ou mais de um papel de participante que envolva o estabelecimento e a manutenção de relações com nativos do campo; e
- (7) o emprego da observação direta juntamente com outros métodos de coleta de informações.

A sala de aula é um ambiente no qual ocorrem múltiplos acontecimentos, sendo extremamente rica para a observação; está em constante transformação por abranger professor e alunos que desempenham diferentes papéis (VIANNA, 2003). Os aspectos apresentados foram respeitados no presente estudo:

- a inserção na sala de aula teve o propósito de promover a interação da pesquisadora com os estudantes, de modo a captar suas percepções, comportamentos e reações com relação às intervenções realizadas;
- o contato direto com os sujeitos possibilitou maior vivência de seu contexto e, conseqüentemente, maior escrutínio dos fatos, concedendo mais detalhes não só às descrições, como também às próprias percepções da pesquisadora;
- novas descobertas no campo exigiram novos direcionamentos. Por isso, a observação não se limitou a protocolos estruturados, para não enrijecer a flexibilidade de ações. Isto poderia ocasionar perda de fatos importantes, que dariam novos rumos à investigação. As anotações de campo, realizadas continuamente, permitiram planejar novas intervenções, conforme os novos achados;
- a pesquisadora planejou ações e ministrou aulas, juntamente com a professora regente, e realizou atividades com os estudantes, no intuito de gerar as condições necessárias ao desenvolvimento do estudo. Deste modo, teve a oportunidade de observar, com maior profundidade, seus sentimentos, pensamentos, indagações, crenças e, principalmente, mudanças em torno da problemática;
- a observação participante foi combinada com a recolha documental, a entrevista e o questionário, conferindo maior fidedignidade aos dados por meio do sistema de triangulação.

Para Patton (1990), o desafio da observação participante é o pesquisador combinar a participação com a observação e, assim, tornar-se capaz de entender o contexto como uma pessoa de dentro, enquanto descreve a situação para as pessoas de fora. Ainda, alguns autores (BOGDAN; BIKLEN, 1994; FLICK, 2004; PATTON, 1990; VIANNA, 2003) ressaltam que o objetivo não é converter-se em um nativo do ambiente, mas negociar e adotar graus de participação que irão

auxiliar na coleta de dados.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que é preciso o pesquisador, nos primeiros dias de sua observação participante, esperar que sua presença seja aceita no ambiente, para então aumentar a sua interação com os sujeitos, de forma gradual. “É necessário calcular a quantidade correta de participação e o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo que se propôs a elaborar.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 125).

Para o conseguimento da investigação, foi importante conversar com a professora regente da turma investigada para, então, traçar planos de participação. A planificação foi feita de forma conjunta, colaborando para que as oportunidades de situações intervenientes acontecessem, com foco na pesquisa. Apesar de tomar parte da reunião pedagógica dos professores e da planificação, no começo do semestre, as primeiras aulas em contato com os estudantes não objetivaram plena interação e participação, mas momentos para realizar uma descrição detalhada do ambiente e das interações entre os sujeitos, familiarizando-se com o contexto. As observações aconteceram entre os meses de agosto e novembro, em aulas de 50 minutos cada, perfazendo 38 horas/aula.

A participação da pesquisadora no ambiente e a sua interação com os estudantes foram se concretizando gradualmente, à medida que as atividades interventivas aconteciam e, por conseguinte, novos encaminhamentos eram necessários. Todavia, a observação tornou-se mais focal (FLICK, 2004), restringindo progressivamente os aspectos mais essenciais para as indagações da pesquisa. Assim, aulas nas quais atividades autoavaliativas e autorregulatórias eram propostas e realizadas mereceram olhar mais minucioso e atento.

Uma desvantagem da observação participante é a dificuldade do pesquisador em fazer suas anotações de campo ao mesmo tempo em que interage com o contexto. Por esta razão, é preciso que encontre um momento propício para seus registros – que devem ser precisos e factuais. Esse momento não pode ser muito distante do que foi observado, pois não se pode confiar totalmente na memória (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A preocupação em narrar os fatos com precisão e detalhes demandou a elaboração de uma estratégia: anotações de campo logo após o término de uma atividade que a pesquisadora coordenava, ou após o término da aula. O fundo da sala de aula, fora do campo de visão dos estudantes, e este

espaço vazio após a aula, ou a biblioteca, foram palcos para registros de diálogos, percepções, reações, sentimentos e ações. Após redigir as descrições, a pesquisadora escrevia um parecer da situação, colocando suas impressões a respeito do momento e, em alguns casos, tecendo ações de encaminhamento para as atividades seguintes, acompanhando os rumos que a pesquisa tomava.

Bogdan e Biklen (1994) salientam que o conteúdo das observações envolve duas partes: uma mais descritiva e outra mais reflexiva. A parte descritiva abrange a descrição dos sujeitos, locais, eventos, a reconstrução de diálogos, de atividades e até do comportamento do observador. Já a parte reflexiva abarca o que está sendo aprendido no estudo, as associações e as relações, reflexões metodológicas, mudanças na perspectiva e esclarecimentos necessários. Ao redigir tanto descrições, quanto pareceres e ações de encaminhamento, o intuito da pesquisadora foi utilizar a narrativa para enxergar a complexidade de fatos como subsídios promotores de revelações, associações, conceitos-chave, outras indagações, ou até possíveis soluções.

Apesar do compromisso em transparecer os fatos, é importante lembrar que não há observações inteiramente isentas,

[...] pois o observador é parte de uma realidade social e suas percepções são afetadas e condicionadas pelo contexto no qual está inserido. Uma observação, por mais bem feita que seja, nunca apresenta total neutralidade, face à intermediação do próprio observador. (VIANNA, 2003, p. 65).

A técnica exige bastante esforço e empenho do pesquisador, consumindo tempo e energia, e nem sempre contribui com dados satisfatórios. Por esta razão, é preciso que o observador planeje o que deve registrar, quando registrar e como realizar esta tarefa, de modo a fornecer informações ricas para a essência do que está sendo pesquisado. Nem sempre o que ocorre pode ser ou foi registrado. Por isso, é importante que o pesquisador faça uma seleção de quais momentos serão os melhores para o registro (VIANNA, 2003), não se arriscando em ser absorvido pelo campo da pesquisa (FLICK, 2004).

Observar e participar de um contexto, “[...] tornando-se parte dos eventos que estão sendo pesquisados” (VIANNA, 2003), objetivando descobrir novos rumos e gerar novas teorias a respeito da cultura humana, é arriscar-se ao inesperado, ao desconhecido. Apoiar-se na realidade da vida diária para procurar

por respostas é querer compreender razões, buscar contribuições, por isso, a observação participante exige um pesquisador aberto ao novo, ao inusitado.

### 2.3.3 Questionário

Ao final do semestre letivo, quando já findadas as atividades de intervenção e a observação participante, foi aplicado um questionário (APÊNDICE G), com o objetivo de levantar as percepções dos participantes sobre atividades autoavaliativas e de possíveis mudanças em seus hábitos de estudo. Sendo “[...] um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.” (MARCONI; LAKATOS, 2008, p. 86), o questionário apresenta algumas vantagens:

(1) obtém respostas mais rápidas e mais precisas; (2) há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato; (3) há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas; (4) há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador; (5) há mais tempo para responder e em hora mais favorável; (6) há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento; (7) obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis. (MARCONI; LAKATOS, 2008, p. 87).

O instrumento pode conter tanto dados quantitativos, quanto qualitativos (WALKER, 1990), configurando-se condizente com os objetivos do estudo e sendo constituído por questões relevantes para a obtenção das respostas almejadas que, talvez, não poderiam ser obtidas por outras fontes (NAOUM, 2007). Para o autor, a preparação de um questionário deve seguir três estágios. O primeiro refere-se à elaboração dos objetivos específicos e à revisão de literatura a respeito do tema da pesquisa. As perguntas não podem ser arbitrárias, mas estar fundamentadas no referencial teórico. O segundo estágio destina-se à introdução de sessões, que facilitarão a formulação das perguntas. Por fim, a organização e a elaboração do questionário caracterizam o terceiro estágio.

A elaboração do instrumento estruturou-se consoante os estágios de Naoum (2007) (Quadro 3), pois eles facilitam a concatenação de ideias, permitindo maior visualização do que realmente seria imprescindível coletar junto aos participantes. Além disso, grande atenção foi conferida ao preparo das questões, evitando a possibilidade de serem mal compreendidas e/ou ficarem sem resposta, impedindo ou dificultando a obtenção das informações desejadas (MARCONI;

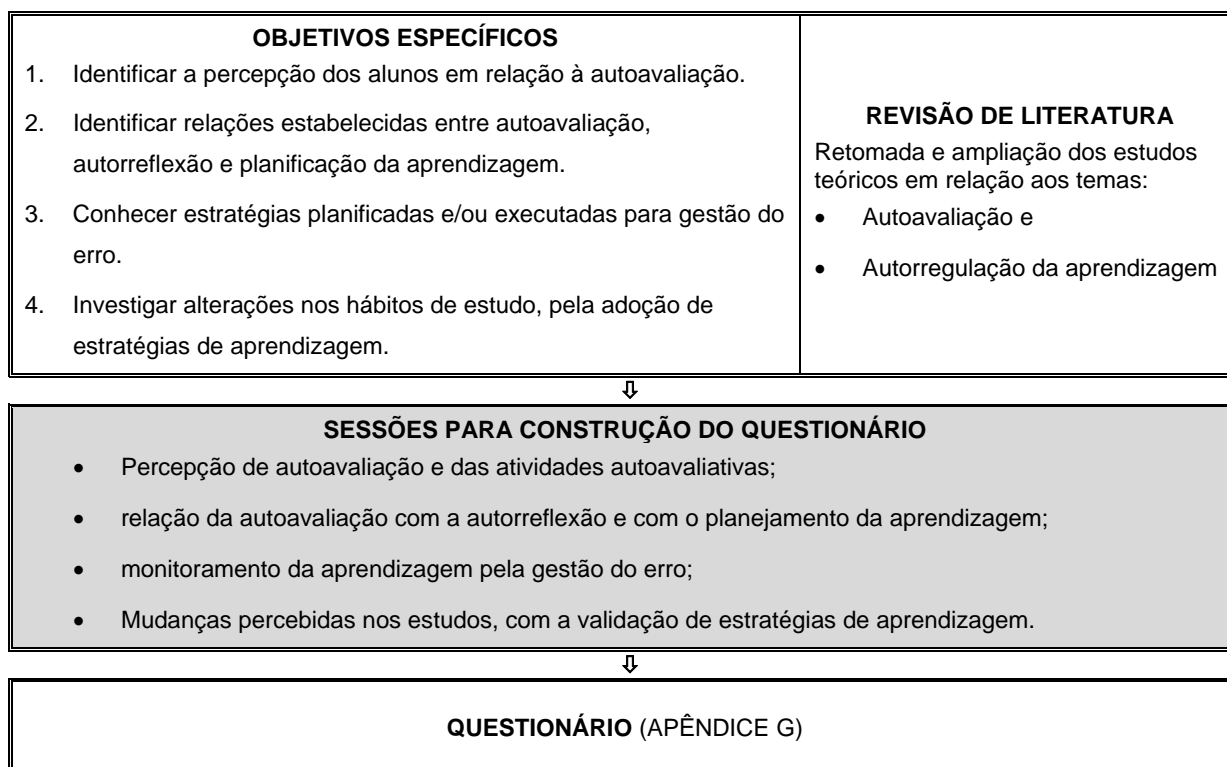
LAKATOS, 2008).

As questões presentes no instrumento, elaborado e aplicado aos participantes do estudo, são diretas e pessoais (MARCONI; LAKATOS, 2008) e caracterizadas como:

- abertadas: pois permitem livre resposta e emissão de opiniões, favorecendo inquirições mais precisas e profundas (MARCONI; LAKATOS, 2008). Segundo Pádua (2004, p. 74), “[...] as perguntas abertas, por exigirem uma resposta pessoal, espontânea, do informante, trazem dados importantes para uma análise qualitativa, pois as alternativas de respostas não são todas previstas [...]”. Sendo a aplicação do questionário em pequena escala (36 alunos), o uso considerável de questões abertas foi apropriado (WALKER, 1990);
- de múltipla escolha: pois oferecem várias possíveis respostas. Foram utilizadas as perguntas com mostruário, que se referem ao conjunto de possíveis respostas, estruturadas com a pergunta (MARCONI; LAKATOS, 2008).

“A boa construção de questionários é uma forma de arte altamente desenvolvida na prática da pesquisa científica.” (REA; PARKER, 2002, p. 39). Por isso, exigem certos cuidados e constantes revisões antes de serem aplicados (MARCONI; LAKATOS, 2008; NAOUM, 2007; PÁDUA, 2004; REA; PARKER, 2002; WALKER, 1990). A maneira pela qual as perguntas foram redigidas, a escolha de palavras – intentando a compreensão dos alunos participantes –, o cuidado em respeitar a progressão lógica (GOODE; HATT, 1969 apud MARCONI; LAKATOS, 2008) – perguntas reais e que despertem o interesse –, e, ainda, a organização das perguntas mais fáceis para as mais complexas foram elementos presentes no processo de construção do instrumento.

### Quadro 3 – Esquema da construção do questionário



**Fonte:** Elaboração própria, baseada em mNaoum (2007).

O questionário foi elaborado antes da entrevista. Além disso, anteriormente à sua real aplicação, foi realizado um estudo piloto com quatro alunos, da mesma turma, para verificar se a organização e conteúdo das questões do instrumento alcançariam os objetivos. Segundo Rea e Parker (2002, p. 40, tradução nossa), o pré-teste avalia os seguintes fatores: (1) clareza, (2) abrangência – “as perguntas e opções de resposta são abrangentes o suficiente para cobrir uma gama razoavelmente completa de alternativa?”; e (3) aceitabilidade – cuidado com perguntas consideradas invasivas da privacidade dos participantes.

Mediante os resultados do estudo piloto, percebeu-se a necessidade de realizar algumas modificações e alguns acréscimos, visando ao maior esclarecimento no preenchimento do instrumento, já que não há interferência do entrevistador no momento de sua execução. Na primeira versão do questionário, não constava a lista de atividades autoavaliativas desenvolvidas durante o semestre. Além disso, as perguntas 1 e 2 traziam o seguinte formato, respectivamente: “Para você, o que é autoavaliação? Para que ela serve?; Descreva uma situação de autoavaliação vivenciada por você neste semestre. O que foi bom/do que gostou? O que não foi bom/ do que não gostou?”. A intenção era compreender as percepções

dos alunos a respeito das atividades autoavaliativas realizadas em sala de aula (Quadro 3, objetivo 1). Porém, as duas questões mostraram-se confusas, insuficientes para a obtenção de uma resposta condizente com o esperado. Os quatro alunos participantes do pré-teste não sabiam como respondê-las. A palavra “autoavaliação”, para a surpresa da pesquisadora, parecia estranha a eles e, por isso, quando tentaram responder a segunda questão, foi difícil lembrarem-se de uma situação autoavaliativa. Por isso, houve o acréscimo das descrições das atividades e, então, a reformulação das perguntas.

Além disso, percebeu-se que um dos alunos acrescentou, na questão 3d), outra frase: “trabalho e não organizei meu tempo ainda”. Diante da sua reação ao instrumento, decidiu-se afixar a frase, considerando-a como outro item para a questão.

Feitas as adequações, o questionário foi aplicado, no final de novembro de 2011, sendo utilizados os questionários dos 25 alunos que participaram de todas as atividades autoavaliativas. As respostas foram reveladoras e em muito contribuíram para alimentar o *corpus* informacional, e para balizar a composição do roteiro de entrevistas.

#### 2.3.4 Entrevista

A necessidade de ampliar e aprofundar algumas informações pertinentes ao foco do estudo, pela implementação de mais uma oportunidade de aproximação dos fatos relacionados à pesquisa, gerou a utilização da entrevista como outra alternativa para a coleta de dados. Para Gil (2009, p. 63),

[...] a entrevista é uma técnica eficiente para obtenção de dados em profundidade acerca dos mais diversos aspectos da vida social. [...] quando bem conduzida, possibilita o esclarecimento até mesmo de fatores inconscientes que determinam o comportamento humano. É também uma técnica muito flexível, já que possibilita esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que é realizada.

A realização de uma entrevista que possibilite esclarecimentos pertinentes à investigação depende de fatores internos e externos. O contexto no qual o participante se encontra, sua motivação para contribuir com respostas consistentes, a experiência e o manejo do entrevistador na consecução do diálogo e a qualidade

das perguntas, são fatores que podem tanto favorecer, quanto dificultar a condução de uma entrevista. Martins (2008, p. 28) delimita alguns procedimentos a serem efetuados ao empregar a técnica:

(1) Planejar a entrevista, delineando cuidadosamente o objetivo a ser alcançado; (2) quando possível, obter algum conhecimento prévio sobre o entrevistado; (3) atentar para os itens que o entrevistado deseja esclarecer, sem manifestar suas opiniões; (4) obter e manter a confiança do entrevistado; (5) ouvir mais do que falar; (6) evitar divagações; (7) registrar os dados e informações durante a entrevista; (8) com a concordância do entrevistado, usar o gravador; (9) se necessário, formular questões secundárias [...].

O primeiro procedimento, apresentado por Martins (2008), revela a importância de uma prévia sistematização dos tópicos que serão abordados na entrevista. Para isso, não se pode perder de vista os objetivos do estudo, pois são eles que norteiam o trabalho e que possibilitam descobrir respostas às indagações. É preciso estar atento à “validade do constructo” (MIELZINSKI, 1998 apud SZYMANSKI, 2008, p. 30), ou seja, à correspondência das perguntas às intenções de quem está pesquisando. Além disso, as orientações para a efetivação da entrevista devem estar pautadas por um referencial que ofereça suporte teórico ao estudo (MARTINS, 2008).

A entrevista, da tipologia semiestruturada, foi escolhida para o estudo, por ser orientada por um conjunto de questões básicas que guiarão a pesquisa, porém, sem uma ordem pré-determinada ou estruturas enrijecidas. Desse modo, as perguntas servem como norte para favorecer a verbalização, pelo entrevistado, de seus pensamentos, sentimentos, reflexões, instigando maior aprofundamento e subjetividade (ROSA; ARNOLDI, 2008).

A elaboração do roteiro a orientar a realização da entrevista semiestruturada valeu-se de planificação prévia, constituída de alguns encaminhamentos. O primeiro configurou-se na elaboração de um guia de entrevistas (ROSA; ARNOLDI, 2008) (Quadro 4), ou seja, a seleção de tópicos para a condução da entrevista, pautados pelo foco do estudo e por seus objetivos. Em seguida, foi elaborado um roteiro contendo dez questões (APÊNDICE H).

**Quadro 4** – Guia de entrevistas baseado no potencial da autoavaliação para a autorregulação da aprendizagem em língua inglesa.

<b>AUTOAVALIAÇÃO</b>	<p>Significado de autoavaliação.</p> <p>Relatos de situações autoavaliativas vivenciadas em sala de aula.</p> <p>Percepções com relação às situações autoavaliativas para a própria aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pontos positivos e negativos de sua realização; preferências;</li> <li>• reconhecimento de pontos fortes e de dificuldades;</li> <li>• possibilidades de pensar em alternativas para superações.</li> </ul>
<b>AUTORREGULAÇÃO</b>	<p>Utilização de estratégias para superação de dificuldades percebidas.</p> <p>Mudanças percebidas nos estudos.</p> <p>Ações desencadeadas ao se deparar com uma dificuldade.</p>

**Fonte:** Elaboração própria, baseada em Rosa e Arnoldi (2008).

Além disso, outro aspecto levado em conta na planificação da entrevista foi a realização de um plano piloto, para verificar a validade das questões e analisar se as expectativas com relação às respostas a serem encontradas seriam sanadas para a posterior execução da entrevista propriamente dita (ROSA; ARNOLDI, 2008). Para isso, dois estudantes foram escolhidos aleatoriamente para participar da testagem do instrumento.

Optou-se pela realização da entrevista ao final do semestre, após o período de trabalhos com a turma e a aplicação do questionário. O motivo da decisão adveio da necessidade de efetuar, primeiramente, a observação participante e a recolha documental durante o desenrolar das aulas. Gil (2009) afirma que uma das vantagens de se fazer observações e análise de documentos, anteriormente à entrevista, é a de localizar, com maior facilidade, pessoas capazes de responder as perguntas que se irá fazer na entrevista. Ainda, as respostas consignadas nos questionários contribuiriam para informar aspectos que careciam, ainda, de maiores esclarecimentos.

A entrevista teve dois momentos. O primeiro constituiu-se de questões a respeito dos entrevistados. O objetivo era “quebrar o gelo” e familiarizar os alunos com a utilização de gravador de áudio. Esse cuidado, conforme anunciado por Martins (2008), permite estabelecer interação com os participantes *a priori*, instituindo “[...] um acolhimento ou um contato inicial entre entrevistado-entrevistador, fora do contexto da Entrevista, para que ambos adquiram afinidade e confiabilidade.” (ROSA; ARNOLDI, 2008, p. 40). Por isso, conforme registram as

autoras, “[...] as respostas e os resultados fluirão com mais espontaneidade e rapidez.” (ROSA; ARNOLDI, 2008, p. 40). O segundo momento priorizou os eixos temáticos: autoavaliação e autorregulação (Quadro 4).

Foram entrevistados dez estudantes da turma. A amostra não foi numerosa, pois, como afirmam Rosa e Arnoldi (2008, p. 53),

Na pesquisa qualitativa, não é a quantidade de pessoas que irão prestar informações que tem importância, mas, sim, o significado que os sujeitos têm, em razão do que se procura para a pesquisa. A fórmula qualitativa para o cálculo da mostra contém como ingrediente-chave a noção, princípio e estratégia da saturação (quando não se encontram mais dados adicionais à solução do tema em questão). Se os entrevistados selecionados não contemplam nem atingem o grau de respostas exigido, o entrevistador deverá ampliar o número de entrevistados.

A seleção seguiu alguns critérios, levando em consideração aspectos elencados por Gorden (1975 apud ROSA; ARNOLDI, 2008, p. 52): “(1) quantos têm a informação relevante? [...]; (2) quantos estão mais dispostos a informar?; (3) quantos são mais capazes de comunicar a informação com precisão (entre os informados acessíveis e dispostos)?”. Além disso, a heterogeneidade do grupo selecionado também foi levada em conta, por “[...] propiciar uma maior quantidade de dados qualitativos para os resultados da Entrevista.” (ROSA; ARNOLDI, 2008, p. 53). Entende-se, aqui, por heterogeneidade, um conjunto de participantes que contempla sucesso e insucesso escolar, maior e menor participação em sala de aula, maior e menor comprometimento com os estudos etc.

Foram marcados dia e horário viáveis, tanto para a pesquisadora, quanto para os participantes. O local escolhido foi a própria escola, configurando-se o mais apropriado, por ser familiar e de fácil acesso aos estudantes. Os relatos foram registrados em áudio-gravador, com prévia autorização, para que a transcrição literal dos dados pudesse ser efetuada. Além disso, utilizou-se de um caderno para fazer o registro de comunicações não verbais que se manifestassem, “[...] cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 36) ou até de suas próprias percepções.

Como lembra Szymanski (2008, p. 10), a entrevista, na pesquisa de abordagem qualitativa, tem sido empregada “[...] como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados

por instrumentos fechados num formato padronizado”. Característico da entrevista semi-estruturada, a conversa entre a pesquisadora e o participante configurou-se uma dinâmica em que muito era ouvido do estudante. As intervenções foram poucas, compondo-se apenas de novas perguntas ou encaminhamentos sutis para que o foco da entrevista não fosse desviado. Bogdan e Biklen (1994, p. 137) afirmam que “[...] o que se revela mais importante é a necessidade de ouvir cuidadosamente. Ouça o que as pessoas dizem. Encare cada palavra como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo”.

A entrevista constituiu-se em importante ferramenta para ouvir os estudantes pessoalmente, recolhendo informações valiosas para o estudo. Permitiu que estes se abrissem às suas lembranças, pois, “[...] com questionamentos diversos, o entrevistador conduz o entrevistado para que se volte para si próprio, fazendo-o lembrar de acontecimentos, datas, relações por ele vividas, de modo a compor um relato coerente e organizado para si mesmo e para aquele que ouve.” (ROSA; ARNOLDI, 2008, p. 41). A etapa auxiliou a dar forma à análise, contribuindo para as descobertas advindas de cuidadoso processo de análise.

#### 2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A riqueza e o refinamento de uma análise advêm da qualidade da informação e da diversidade das fontes de coleta (CELLARD, 2008). Analisar os dados provenientes dessas fontes demanda estudo metuculoso e sistemático, com o intuito de concatenar resultados e promover interpretações pertinentes à obtenção de respostas às indagações.

Deste modo, o contexto da presente investigação orientou para o uso da análise de conteúdo como procedimento de análise, que foi realizada considerando dois conjuntos informacionais: (1) análise dos documentos amealhados durante o período interventivo (atividades autoavaliativas, atividades de tarefa, registros de estratégias de aprendizagem e de esclarecimentos com relação aos estudos, importância da tarefa para o participante etc.), fundamental para subsidiar ajustes nos procedimentos e ações de pesquisa subsequentes, de tal forma que se configurou como condição estruturante da pesquisa; e (2) análise dos demais procedimentos (observação, questionário e entrevista), que propiciaram

elucidar melhor o alcance do objeto de estudo. Para tanto, foi preciso “[...] empreender um estudo minucioso das palavras e frases que o[s] compõem, procurar-lhes o sentido, captar-lhes as intenções, comparar, avaliar, [...] reconhecer o essencial e selecioná-lo[s] em torno das ideias principais.” (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Fala e escrita, no todo, podem ser submetidas à análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Manifesta no século XX, primeiramente nos Estados Unidos, este método analítico configura-se como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.[...] O interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados. (BARDIN, 1977, p. 38).

A opção pela análise de conteúdo se deu pelo fato de que era necessário “[...] desmontar a estrutura e os elementos” das informações recolhidas, para então “[...] esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação.” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 214). O intuito não era o estudo da língua ou da linguagem, mas a organização dos textos, para permitir inferências a respeito do que estava nas entrelinhas, do que estava em segundo plano, propenso à interpretação.

Neste método, destacam-se algumas técnicas para o prosseguimento de um trabalho cauteloso. Para este estudo, optou-se pela análise temática, uma possibilidade de categorização proveniente da técnica de análise categorial, que faz o recorte do conteúdo em temas, ou seja, fragmentos que correspondem a uma ideia particular, de acordo com critérios da teoria que orientarão a leitura dos dados. Para Bardin (1977, p. 99), “[...] consiste em descobrir os núcleos de sentidos que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. Este fato pôde ser constatado na definição das categorias e unidades de registro, elementos facilitadores das interpretações dos textos.

O trabalho de um analista é lidar com vestígios, seu objetivo é destrinchar a escrita e extrair o seu significado, já que o texto também é um meio de expressão (BAUER; GASKELL, 2007). Examinar o conteúdo das fontes de coleta demandou a preparação do material. Afinal, “o tipo de recorte selecionado e o modo como serão agrupados os elementos que emergirão serão determinantes para a

qualidade da análise e das conclusões. É a partir dessas decisões que ele poderá alcançar o sentido profundo do conteúdo.” (LAVILLE; DIONNE, 1999).

#### 2.4.1 Pré-análise

A organização dos documentos a serem utilizados para a análise foi feita a começar pela formulação de uma hipótese que, de acordo com Bardin (1977), deriva da análise do problema da pesquisa e do conhecimento que o pesquisador possui do assunto, a partir de leitura do referencial teórico. A hipótese inicial era de que a proposição de instrumental autoavaliativo – centrado na reflexão e não na autoavaliação – geraria o compromisso com a autogestão das dificuldades de aprendizagem pelo aluno. A função da análise de conteúdo, portanto, foi a de administração de prova, tendo a hipótese como diretriz para a realização da análise sistemática.

Firmada a hipótese, procedeu-se à constituição de um *corpus*, ou seja, um conjunto de documentos a serem utilizados no procedimento analítico. O seu domínio de aplicação consistiu na utilização de documentos suscitados pela necessidade do estudo. Por isso, as fichas autoavaliativas, os questionários, as entrevistas e as demais atividades foram elaborados tendo como fundamentação a hipótese e o referencial teórico estudado.

Após a coleta de cada material utilizado pelos alunos, realizou-se uma leitura flutuante (BARDIN, 1977), ou seja, contato direto e sucessivo com o texto, a fim de estabelecer maior familiaridade e imbuir-se de suas ideias, “deixando-se invadir por impressões e orientações.” (BARDIN, 1977, p. 96). Depois, todo o material coletado foi preparado para a análise, utilizando alguns procedimentos formais de edição:

- a) as respostas das atividades realizadas durante o período interventivo foram organizadas em tabelas. A primeira coluna continha o nome de cada aluno e as demais colunas as respostas das atividades. Ao final de cada coluna (com exceção da coluna dos alunos), havia um quadro em branco para que a pesquisadora pudesse fazer anotações a respeito de palavras-chave relacionadas às respostas, como também a contagem da frequência de respostas para cada palavra-chave;

- b) as respostas do questionário e da observação participante foram organizadas em fichas *standard*, utilizando o programa *Word* da *Microsoft Office*. Essas fichas dispunham de duas colunas, uma para as respostas ou observações e outra para a marcação das unidades de registro, segmentos que auxiliariam na elaboração de categorias;
- c) as respostas das entrevistas foram conservadas em gravação de áudio e transcritas na íntegra. O conteúdo manifesto pelos participantes sofreu o mesmo tratamento, identificando-se as unidades de registro, que, por sua vez, subsidiaram a seleção das palavras-chave e a determinação de sua frequência.

#### 2.4.2 Exploração do Material e Tratamento dos Resultados

Efetuada os procedimentos de pré-análise, a exploração do material coletado foi realizada manualmente, sem a utilização de tratamento informático. Optou-se pela análise temática – integrante da análise categorial –, utilizando indicadores de natureza semântica, particularizados por unidades de registro vinculadas a temas. Utilizou-se a abordagem quantitativa da análise de conteúdo para o tratamento, tendo por regra de enumeração a medida frequencial simples, ou seja, verificou-se a importância de uma unidade de registro pela frequência de sua aparição nos documentos, utilizando a porcentagem simples para a exposição dos resultados.

Para a categorização, utilizou-se o critério semântico. As dimensões são variáveis empíricas, pois foram estabelecidas a partir da hipótese formulada e do referencial teórico estudado. As categorias de análise foram formuladas por meio do procedimento por milha (BARDIN, 1977), ou seja, resultaram da classificação das unidades de registro nos documentos, e não da teoria. O polo de inferência concentrou-se na mensagem, a partir de suas significações. Neste caso, as inferências configuraram-se como específicas, pois tinham a intenção de responder a hipótese previamente formulada. O quadro a seguir apresenta as categorias e subcategorias estabelecidas, alocadas nas dimensões previamente instituídas.

**Quadro 5** - Relação de dimensões, categorias e subcategorias, utilizadas para a análise dos dados coletados

DIMENSÕES	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	
Fatores para conseguimento da autoavaliação	Reconhecimento da situação da própria aprendizagem	Capacidade de reconhecimento da situação da aprendizagem	
		Percepção do erro	
		Erro como oportunidade para aprender	
		Erro como falta de inteligência e impossibilidade para aprender	
	Reconhecimento das condições de aprendizagem	Ambiente favorável para estudo	
		Incentivo em casa para estudar	
		Impedimentos	Afazeres da casa
			Esquecimento
			Preguiça
			Não gosta
			Outras prioridades
Percepções das professoras		Consideram importante	
		Incentivam	
		São exigentes	
	Querem ajudar, se preocupam		
	São eficientes		
	Não gostam quando os alunos não fazem tarefa		
	Não se importam		
Clareza dos objetivos a alcançar	Sabe onde precisa/quer chegar		
	Não sabe onde precisa/quer chegar		
Fatores para conseguimento da autorregulação da aprendizagem	Reconhecimento do que é preciso fazer para superar e/ou aperfeiçoar	Pensar em estratégias e buscar soluções	
		Passividade (ficar quieto/esperar a professora)	
	Realização das ações as quais houve comprometimento	Percepção do uso de estratégias	Para aprender mais
			Para identificar os erros
			Para divertir
			Para desfrutar de recompensa
Para			

			incentivar/facilitar o estudo
			Para melhorar a nota
			Para melhorar no futuro
		Realização das tarefas	Ênfase na nota
			Ênfase na aprendizagem
			Influência da preguiça
			Não são importantes
			Relevante ausência nas aulas
			Sem motivo aparente
		Mudanças nos estudos	Sim
			Parcialmente
			Não
			Sem resposta
	Consciência da responsabilidade para com a aprendizagem	Percepção de responsabilidade para com a aprendizagem	
Percepção das atitudes com relação à aprendizagem			

**Fonte:** Elaboração própria a partir dos dados coletados. Londrina (2011).

Definidas as unidades para a codificação, as frases dos textos foram agrupadas com o auxílio de tabela no programa *Word*. Como era preciso que a identidade dos alunos fosse preservada, adotou-se um sistema de letras e números para cada participante: para o ALUNO1, por exemplo, suas falas nas atividades foram representadas por A1, no questionário por Q1, na entrevista por E1 e na observação por O1, e assim se procedeu com cada aluno. Desta forma, foi possível observar convergências e contradições nas opiniões de cada um, conforme a distribuição das informações no complexo de categorias.

A classificação sistemática dos textos possibilitou destacar as informações, revelar as realidades subjacentes e facilitar inferências (BARDIN, 1977). Embora a análise de conteúdo não seja um método rígido, mas sim “[...] um conjunto de vias possíveis para a revelação – alguns diriam reconstrução – do sentido de um conteúdo [...]” (LAVILLE; DIONNE, 1999), alguns cuidados foram tomados ao realizar as interpretações. O primeiro foi o zelo com a preparação do

material, organizando a digitação e a conservação das falas/mensagens para que fossem codificadas. O segundo foi a exaustividade nas leituras, fazendo com que nenhum elemento ficasse de fora da análise. Prezou-se também pela pertinência nas categorias, ou seja, se estavam condizentes com o objetivo que suscitou a análise. Outro cuidado foi com a homogeneidade, característica da análise de conteúdo que consiste em estabelecer critérios de escolha para os documentos a serem analisados. Para este estudo, os documentos utilizados foram escolhidos de acordo com os objetivos a serem alcançados, conforme explicitado no item 2.3.1.

#### 2.4.3 Consecução da Análise

A análise dos materiais aconteceu em várias etapas. O primeiro contato com os dados coletados efetivou-se ao final do terceiro bimestre, com as fichas autoavaliativas e demais atividades realizadas. Esta primeira análise permitiu formatar as categorias e subcategorias que seriam utilizadas durante todo o processo. Por esta razão, ela foi considerada como a análise estruturante da pesquisa. Ao final do quarto bimestre, nova análise foi feita, utilizando as mesmas categorias e subcategorias e o mesmo universo de documentos, porém não o mesmo *corpus*, ou seja, não o mesmo conjunto de informações, já que os instrumentos autoavaliativos desse bimestre apresentavam respostas diferentes consignadas pelos alunos. Em seguida, foram feitas análises nos registros de observação, nos questionários e nas entrevistas. As novas análises, ao final do quarto bimestre, permitiram o acréscimo de novas subcategorias ao quadro: “erro como oportunidade para aprender”, “erro como falta de inteligência e impossibilidade para aprender”, “percepção do uso de estratégias”, “mudanças nos estudos”. As categorias e subcategorias foram avaliadas e confirmadas por dois juízes, utilizando 20% das respostas provenientes de cada instrumento de coleta.

“[...] Os textos, do mesmo modo que as falas, referem-se aos pensamentos, sentimentos, memórias, planos e discussões das pessoas, e algumas vezes nos dizem mais do que se autores imaginam.” (BAUER; GASKELL, 2007). Por isso, manter o compromisso de relatar, de forma fidedigna, os depoimentos dos participantes, foi um dos objetivos ao adentrar a análise. O rigor metodológico foi indispensável para que os resultados fossem consistentes.

### 3 RECONHECER O APRENDER: A AUTOAVALIAÇÃO COMO FAVORECEDORA DE CONSCIÊNCIA DA SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM

*Certamente é muito útil abrir os olhos dos professores. Não seria mais útil ainda abrir os olhos dos próprios alunos?*  
(HADJI, 2001)

O conhecimento é adquirido a partir do desejo e da necessidade do ser humano. Por isso, a história da humanidade é construída e reconstruída constantemente, a cada novo despertar de um interesse, a cada novo obstáculo que as circunstâncias da vida impõem, a cada nova descoberta. Aprender, portanto, se faz motor da formação do indivíduo, influenciado pelo contexto socioemocional no qual ele está inserido (BOUD, 1995).

A aprendizagem está ancorada na disposição em explorar o desconhecido, ou então, no envolvimento em revisitar um conhecimento já edificado, aliando informações, desfazendo e refazendo conceitos, aproximando relações. Conhecer é ato decisivo e não existe independentemente do ser humano.

Aprender uma língua estrangeira, conseqüentemente, abrange estar envolvido com a necessidade e o interesse em conhecer, em especular o encontrado e em procurar maneiras eficazes de estabelecer relações com o vivido e o descoberto. Autores revelam que um dos fatores mais importantes na aquisição de uma língua é a consciência do indivíduo de sua aprendizagem, tanto no nível cognitivo, quanto no nível metacognitivo (BORG; AL-BUSAIDI, 2011; MAGNO E SILVA, 2008; NAKATANI, 2005; SCHMIDT, 1990 ).

Estar consciente do processo de aquisição de conhecimento demanda envolvimento e responsabilidade. Neste sentido, a autonomia do aprendente se faz “[...] uma capacidade a ser incentivada nos diferentes contextos de aprendizagem de língua estrangeira.” (MAGNO E SILVA, 2008). Segundo a autora, o professor precisa estar preocupado em promover a autonomia no aluno, deixando de lado alguns de seus papéis tradicionais – que implicam em o professor ter o domínio total do conteúdo e do ensino – para criar condições no ambiente escolar para que isso aconteça. Afinal, “[...] são somente as decisões que os alunos tomam a respeito do que vão ou não fazer que na verdade influenciam os resultados de sua aprendizagem.” (BOUD, 1995, p. 73, tradução nossa).

Conceitua-se autonomia, no presente estudo, tendo como

fundamento a teoria social cognitiva. De acordo com Bandura (1986), o ser humano é um ser agente, com capacidade para transformar o meio e a si mesmo pelo pensamento e pela ação. O ser autônomo, por conseguinte, gera influências no próprio comportamento, bem como pode influenciar o próprio ambiente. Todavia, as alterações em si ou no entorno advém da existência ou não de algumas condições do contexto. Os fatores pessoais, ambientais e comportamentais são interdependentes, pois a alteração em um, ciclicamente, interfere nos demais. A decorrência é a capacidade do ser humano de exercer várias opções pessoais e regular o próprio comportamento (BANDURA, 1986). A ação de fazer escolhas, neste contexto, é favorecida pela atividade cognitiva reflexiva, contribuindo para o futuro desejado.

A consciência é fundamental para a vida mental, responsável pela administração pessoal e pelo sentido da vida (BANDURA, 2008). Deste modo, o conceito de autonomia do ser humano ancora-se na sua agência para o desenvolvimento próprio, para a adaptação e mudança autodirigida. Significa influenciar o próprio comportamento e as condições da vida de forma intencional, exercendo características de auto-organização, proatividade, autorregulação e autorreflexão, não sendo apenas produto das circunstâncias da própria vida (BANDURA, 2008).

O conceito de autonomia, ligado à aprendizagem de línguas, vem sendo discutido desde a década de 1980, e tornou-se uma palavra importante neste campo pelo fato de trazer, em suas entrelinhas, a oportunidade de torná-la uma habilidade para tomar decisões independentes a respeito da própria aprendizagem, objetivando desenvolvimento futuro. De acordo com Borg e Al-Busaidi (2011), observa-se nas pesquisas nesta área a influência do professor na promoção de mudanças na sala de aula que permitam a desenvolvimento desta habilidade.

Borg e Al-Busaidi (2011) conduziram um estudo para constatar tal afirmação e, em seus resultados, verificaram que quase a totalidade dos professores participantes considera a promoção da autonomia, na sala de aula, como algo importante e que, embora haja desafios, trabalham para o seu desenvolvimento. Para os autores, a crença dos professores nos benefícios da autonomia para a aprendizagem do aluno é o ponto chave para provocar mudanças significativas no contexto escolar.

A preocupação com a independência na aprendizagem de uma

língua estrangeira tornou-se global. Estudos revelam a promoção, por alguns países, de formas não tradicionais de avaliação, para a aquisição, pelos alunos, de técnicas mais duráveis de aprendizagem e que, ao saírem da escola, continuem aprendendo a língua independentemente. Este é o caso da Suécia (LINDGREN; SULLIVAN, 2002), da Finlândia (KASANEN; RÄTY, 2002), de Portugal (COSTA, 2009), da Coreia do Sul (BUTLER; LEE, 2010) e dos Estados Unidos (MISTAR, 2011).

De acordo com Little (2004, p. 105, tradução nossa), a autonomia do aluno requer seu total envolvimento no planejamento, monitoramento e na avaliação de sua aprendizagem. Para tanto, o desenvolvimento de habilidades de reflexão e análise se faz necessário, já que esta “[...] envolve a aprendizagem de como aprender intencionalmente”. A independência no ato de aprender acontece, então, quando o indivíduo está consciente de seu processo de aprendizagem e entende as consequências das decisões que assume.

Cotterall (2000, p. 110, tradução nossa), ao dissertar a respeito do desenvolvimento de responsabilidade para com a aprendizagem em cursos de língua estrangeira, salienta a importância de o professor dedicar tempo a aumentar a compreensão dos alunos acerca do seu próprio processo de aquisição de conhecimento:

Os cursos de línguas que têm o objetivo de promover a autonomia do aluno irão incorporar meios de transferir responsabilidade pelos aspectos do processo de aprendizagem da língua (tais como estabelecimento de metas, seleção de estratégias e avaliação do progresso) do professor para o aluno.

Além disso, a autora refere-se à reflexão como elemento relevante para a tomada de consciência relativamente aos aspectos citados. Para ela, este é o motor que engendra a revisitação às ações desencadeadas no passado para, deste modo, realizar o planejamento de ações futuras, promovendo remediações e aperfeiçoamentos.

Refletir não significa apenas incorporar elementos por si só (ZEICHNER, 1993). O processo de autonomização do aluno depende dos mecanismos que o professor irá desempenhar para poder construir a sua capacidade reflexiva, ou seja, a capacidade de atribuir sentido ao pensamento. O processo de buscar significados para as ações gera, por conseguinte, novos significados, que prescindem da vontade, do pensamento e das atitudes de

questionamento e curiosidade (ALARCÃO, 2000). Para a autora, ser reflexivo no campo educacional está ligado à busca da autonomia do aluno e sua responsabilidade no processo educativo, promovendo maior interação e participação no contexto escolar, a fim de fornecer subsídios para a tomada de decisões conscientes e de superações.

“Dentre as condições de superação, não se deveria contar a participação do aluno neste trabalho de análise, na esperança de um envolvimento cada vez maior de cada um na regulação de suas aprendizagens?” (HADJI, 2001). Certamente. Aprender a avaliar o próprio desempenho, portanto, possibilita maior foco nos passos efetuados e naqueles que estão por vir, constituindo-se um dos pilares da autonomia (HARRIS, 1997; MISTAR, 2011; SOARES, 2007). A autoavaliação é uma das opções para incentivar a reflexão do aluno a respeito de sua aprendizagem, assim como as habilidades para aprender a aprender. Para Boud (1995, p. 215, tradução nossa),

A autoavaliação pode ser vista não como um elemento distinto do ensino e da aprendizagem, mas em relação à reflexão, reflexão crítica e práticas metacognitivas. É parte do conjunto de atividades que encoraja os alunos a terem responsabilidade para com sua própria aprendizagem, processarem seu estudo e avaliarem sua efetividade.

Por este motivo, o autor ainda acrescenta que a ideia-chave da autoavaliação é a sua perspectiva de aprendizagem e, por isso, deve ser vista mais como uma atividade formadora do que uma prática avaliativa sistemática, por aspirar à emancipação do indivíduo, envolvendo maior participação nas decisões relacionadas ao seu próprio aprender. Segundo Soares (2007, p. 36), avaliar a própria aprendizagem vai além da coclassificação e da autocorreção, pois refere-se a uma construção conjunta do processo (condições geradas pelo professor e ações desencadeadas pelo aluno), “[...] assim como se preocupa com a identificação da ‘lógica’ do erro cometido”.

Isto se faz relevante, na medida em que somente o próprio indivíduo é quem pode corrigir seus erros, sendo a função do professor propor ações que o auxiliem a superar as dificuldades e a realizar os aperfeiçoamentos necessários (SANMARTÍ, 2009). Para o autor,

[...] as pessoas que melhor aprendem se caracterizam pela capacidade de planejar sua atividade, tanto de manipulação quanto mental, em função de um objetivo de aprendizagem, não somente de aprovação. Ao aplicar seu planejamento, são capazes de reconhecer quando algo não se encaixa, desvia-se do previsto, é incoerente, ou inclusive se o próprio objetivo que se fixou não é o adequado. (SANMARTÍ, 2009, p. 51).

Referindo-se à consecução de objetivos, Butler e Lee (2010, p. 8, tradução nossa) conferem à atividade autoavaliativa a atribuição de auxiliar o aluno a compreender o quanto de assistência e esforço são necessários para cumprir aqueles que foram selecionados, para então planificar estratégias e empregá-las efetivamente. Acrescentam, ainda, que a autoavaliação pretende “[...] dar ao aluno uma oportunidade de experimentar um senso de controle de suas próprias ações e desenvolver atitudes positivas para a aprendizagem, aumentando, assim, a motivação”. Boud (1995) refere-se à autoavaliação como ferramenta de grande potencial para contribuir para a aprendizagem e motivar os alunos mais profundamente nas áreas estudadas.

No entanto, a passividade limita a aprendizagem atual e, conseqüentemente, impede que o aluno consiga gerar habilidades para aprender ao longo da vida.

Um dos itens tipicamente omitidos das listas de habilidades-chave requeridas pelos alunos, mas implícitas na noção de aprender a aprender e de se tornar aprendiz ao longo da vida, é o do desenvolvimento da capacidade de se tornar avaliador da própria aprendizagem. (BOUD; FALCHIKOV, 2006, p. 402, tradução nossa).

Apesar de indícios revelados a respeito da promoção de maior envolvimento do aluno na aprendizagem de uma língua estrangeira, dispondo de mecanismos como a autoavaliação, para despertar maior interesse na autorregulação do indivíduo (BUTLER; LEE, 2010), ainda há uma tendência de se negar a habilidade dos alunos em determinar o que foi aprendido e, por conseguinte, planejar intervenções. A constatação da qualidade do desempenho não ganha voz e vez do próprio aluno, deixando-o passivamente e constantemente à mercê de imposições. Para Boud (1995, p. 215, tradução nossa), isto acontece, muitas vezes, porque é conferida maior prioridade à escola e aos seus aspectos burocráticos, em detrimento da promoção de aprendizagem consciente e colaboradora. Por isso, reforça a ideia de que

A autoavaliação precisa ser vista lado a lado com um conjunto de práticas que são respeitáveis aos alunos e que os tratam como seres únicos que estão se esforçando para com a aprendizagem em um sistema que por vezes nega sua intenção, diminui sua confiança, ignora sua cultura e suas preocupações e os trata como objetos a serem processados em termos das prioridades da instituição.

De acordo com Ross (2006), a autoavaliação, neste sentido, permite fazer os alunos pensarem a respeito de como estão em relação à sua aprendizagem. Afinal, o processo autoavaliativo tem o intuito de promover o reconhecimento dos passos dados e, conseqüentemente, o planejamento daqueles que ainda estão por vir. Além de possibilitar o monitoramento do progresso, permite também relacionar a sua aprendizagem com as suas necessidades individuais (HARRIS, 1997). Segundo Turner (2010, p. 9, tradução nossa), as realizações individuais dos alunos aumentam mediante o incentivo de realizarem uma análise ativa de sua própria aprendizagem, lado a lado com a partilha dos objetivos e a adaptação do ensino efetuada pelo professor. Acrescenta, ainda:

[...] a autorreflexão a respeito da compreensão e de como sua aprendizagem pode progredir é um conceito essencial da avaliação para aprender: influencia a profundidade de sua comunicação com o professor e, sucessivamente, tem um efeito em como o professor pode adaptar o ensino futuro. Os alunos são capazes de melhor refletirem a respeito de sua aprendizagem e realizações se conseguem acesso, por exemplo, aos critérios de sucesso e estão conscientes dos objetivos do trabalho.

No entanto, ela só se torna uma ferramenta formativa se trabalhada sistematicamente no processo de ensino e aprendizagem. Na aprendizagem de uma língua estrangeira, esse julgamento e a análise das próprias ações auxiliam na compreensão do desenvolvimento da competência da comunicação, almejando a consecução de proficiência da língua (MISTAR, 2011).

A consciência do estado do conhecimento e das habilidades de comunicação torna-se aliada da busca pelo bom desempenho na utilização da língua. O reconhecimento do progresso e do que ainda necessita ser ajustado contribui para o escrutínio e a execução das estratégias consideradas mais viáveis para a regulação da própria aprendizagem.

### 3.1 COMPREENDENDO OS CAMINHOS DA AUTOAVALIAÇÃO: REPERCUSSÕES NA HISTÓRIA

Discussões a respeito do conceito e da utilização da autoavaliação remetem a um período longo e distante. Boud (1995) revela que estudos relacionados à autoavaliação, pelo aluno, podem ser encontrados desde a década de 1930, com foco na comparação de notas entre alunos e seus professores, até o final dos anos 1960, do século XX. Nesta fase, foi constatada a capacidade dos alunos de predizerem as notas que lhes seriam atribuídas, de forma razoavelmente correta. O interesse em outros aspectos da autoavaliação aumentou no começo dos anos 1970, principalmente em escolas profissionais de medicina e educação, com ênfase no desenvolvimento de formas nas quais os alunos e profissionais pudessem avaliar o seu próprio trabalho. A preocupação com a nota ainda existia, mas outras questões educacionais começaram a emergir. “[..] os estudos estavam menos preocupados com o fato de os alunos predizerem a nota do seu desempenho e mais em motivar os alunos em atividades que estivessem relacionadas com tarefas profissionais futuras.” (BOUD, 1995, p. 50, tradução nossa).

No final da década de 1970, no entanto, houve maior reconhecimento do valor educacional da autoavaliação, algo que foi acentuado por vários autores nos anos 1980. Mais recentemente, as pesquisas estiveram concentradas na investigação de estratégias que viabilizassem o uso da autoavaliação e esta ferramenta passou a ser adotada, então, do ensino fundamental às atividades profissionais (BOUD, 1995).

Vários estudos podem ser constatados a partir dos anos 2000, período no qual se observa a predominância de pesquisas com enfoque:

- nas repercussões de estratégias autoavaliativas na aprendizagem de língua estrangeira, no contexto escolar (BUTLER; LEE, 2010; CAVALARI, 2011; CORONADO-ALIEGRO, 2008; LINDGREN; SULLIVAN, 2002; MISTAR, 2011; TURNER, 2010). Entre os resultados identificados nos estudos, destacam-se: (a) a utilização de atividades autoavaliativas promove crenças acerca do sucesso no futuro; (b) o reconhecimento dos objetivos a serem alcançados melhora a confiança e a habilidade de comunicação; (c) a aquisição de habilidades autoavaliativas demanda tempo e necessita ser guiada e praticada; e (d) a diferença de gênero

(masculino e feminino) não afeta a validade do instrumento autoavaliativo;

- nas crenças e práticas realizadas pelos professores no que tange ao uso da autoavaliação na aprendizagem de língua estrangeira (COSTA, 2009; KASANEN; RÄTY, 2002; SOARES, 2007). Destacam-se como resultados: (a) a consideração, por parte dos professores, em promover atividades autoavaliativas; (b) a crença dos professores de que a autoavaliação necessita ser parte integrante do processo de ensino/aprendizagem; e (c) a necessidade do trabalho com estratégias autoavaliativas em cursos de formação de professores, para que possam promover a autonomia do aluno em sala de aula.

### 3.2 CARACTERÍSTICAS DA AUTOAVALIAÇÃO: DESVENDANDO CAMINHOS PARA A REGULAÇÃO DA PRÓPRIA APRENDIZAGEM

Avaliar a própria aprendizagem é permitir-se participar ativamente da análise e tomada de decisão frente aos resultados, contribuindo para o desenvolvimento de maior responsabilidade pelas próprias ações. Afinal, o processo autoavaliativo tem o intuito de promover o reconhecimento dos passos dados e, conseqüentemente, o planejamento daqueles que ainda estão por vir.

Hadji (2001) alega que as atividades autoavaliativas são a expressão de uma dupla vontade: a de concentrar o seu foco na regulação da aprendizagem e a de desenvolver atividades de metacognição. Regnier (2002) também partilha desta ideia quando salienta que a autoavaliação auxilia na obtenção de maior regulação e melhor desenvolvimento cognitivo, compreendendo análise crítica do próprio trabalho; compreensão dos erros e dos sucessos; comparação dos resultados alcançados com os esperados; e seleção de novas estratégias.

Tan (2007) aponta o exercício da autoavaliação como fundamental para que o aluno desenvolva a sua aprendizagem ao longo da vida. Para o autor, se a aprendizagem escolar suscitar a desenvolvimento de habilidades propícias para a análise da própria aprendizagem, avaliando seu progresso e seus resultados, o desempenho terá maior significado e será aprimorado pelos próprios alunos, conduzindo a ações de estudo que poderão ser efetuadas ao longo da vida do

educando, mesmo já fora da escola. Por esta razão, “[...] a autoavaliação é considerada muito mais conveniente para o desenvolvimento de tais habilidades, opondo-se às formas tradicionais de avaliação que não permitem ao aluno julgar a própria aprendizagem.” (TAN, 2007, p. 114, tradução nossa).

Além disso, planejar e direcionar a própria aprendizagem contribui para a busca de solução de situações sem o auxílio do professor. A autoavaliação é considerada essencial para preparar os alunos para aprender fora da escola. Segundo o autor, esta prática favorece o desenvolvimento na carreira profissional.

Em se tratando de práticas desempenhadas, no que tange ao uso da autoavaliação, Boud (1995) estruturou um quadro comparativo que demonstra pontos positivos e negativos dessa atividade, assinalando o impacto de tais pontos no contexto escolar (Quadro 6). O quadro elaborado por Boud (1995) apresenta comparações entre práticas autoavaliativas efetivas e aquelas consideradas, pelo autor, como fracas e irrelevantes. Neste contexto, observa-se uma dualidade: as intenções para com a melhora da aprendizagem chocam-se com o cumprimento de exigências relacionadas à emissão de um escore.

Segundo o autor, a autoavaliação não deve ser vista como parte de um sistema avaliativo que prioriza a classificação e a seleção. Pelo contrário, deve ser interpretada como uma atividade de aprendizagem, permitindo: interação entre professor e aluno no que tange ao desempenho do próprio aluno; análise do próprio processo de aprendizagem; envolvimento nos objetivos a alcançar e no estabelecimento de critérios de avaliação; prática constante para desenvolvimento de habilidades autoavaliativas; *feedback* como parte de todo o processo; e inclusão do papel ativo na solução das suas dificuldades.

De acordo com Harris (1997, p. 19, tradução nossa), avaliar o próprio desempenho na língua estrangeira demanda uma sequência de ações planejadas e guiadas, a fim de “[...] promover um núcleo central de desenvolvimento do aluno”. Cavalari (2011, p. 249) afirma que tais ações, desencadeadas na prática autoavaliativa em língua estrangeira:

[...] (i) aumenta[m] o nível de consciência dos aprendizes sobre suas habilidades, promovendo o autoconhecimento; (ii) orienta[m] o processo de tomada de decisões em direção aos objetivos de aprendizagem (e não em relação ao final de uma unidade didática, por exemplo); (iii) em contextos de ensino formal, expande[m] o escopo de avaliação, por incluir o ponto de vista do aprendiz; e (iv) pode[m] desenvolver a autonomia, aumentar a motivação e trazer efeitos benéficos que extrapolam a sala de aula.

Estas ações colaboram para o exercício da reflexão acerca do desenvolvimento da língua e orientam os planos que serão traçados para o alcance dos objetivos propostos e/ou almejados. Estes são fatores que podem oferecer subsídios para a construção de maior responsabilidade e autonomia no aprender.

**Quadro 6** - Práticas positivas e negativas da autoavaliação, elaboradas por Boud (1995)

Práticas positivas em autoavaliação	Práticas negativas em autoavaliação
O motivo para a sua introdução está relacionado à melhora da aprendizagem	Está relacionada ao cumprimento de exigências institucionais ou externas
É introduzida com um raciocínio claro e há a oportunidade para discuti-la com os alunos.	É tratada como uma parte das exigências do curso.
As percepções dos alunos do processo são consideradas antes da idéia ser introduzida.	Assume-se que processos que parecem funcionar em outro lugar podem ser introduzidos sem modificações.
Os alunos são envolvidos no estabelecimento de critérios.	Os alunos usam os critérios determinados exclusivamente por outros.
Os alunos têm papel direto na influência no processo.	O processo é imposto aos alunos.
Orientações são produzidas para cada estágio do processo.	Avaliações são feitas de maneira impressionística.
Os alunos aprendem a respeito de um assunto específico por meio de autoavaliação que os motiva.	A autoavaliação é utilizada somente para processos de aprendizagem aparentemente genéricos, tais como habilidades de comunicação.
Os alunos são envolvidos em expressar entendimento e julgamento por meios qualitativos.	As avaliações são feitas em escalas de notação onde cada ponto não está explicitamente definido.
Julgamentos específicos com justificativas estão envolvidos.	Julgamentos gerais sem recurso para dados justificativos são aceitáveis.
Os alunos são capazes de utilizar a informação do contexto e de outras partes para informar seus julgamentos.	As atividades não se referem aos tipos de dados que estão disponíveis em ambientes autênticos.
Faz uma contribuição identificável a tomadas de decisão formais.	Nenhum uso é feito formalmente dos resultados.
É uma de várias estratégias complementares para promover aprendizagem autodirigida e interdependente.	Está fixada a um assunto e isolada de outras estratégias.
Suas práticas permeiam todo o curso.	É marginalizada como parte de matérias que têm baixo status.
Os professores estão dispostos a compartilhar o controle da avaliação e assim o fazem.	Os professores retêm controle de todos os aspectos (apesar das aparências dizerem o contrário).
<i>Feedback</i> qualitativo por pares é utilizado como parte do processo.	É subordinada à avaliação quantitativa por pares.
É parte de um processo de perfil no qual os alunos têm papel ativo.	Registros a respeito dos alunos são produzidos sem nenhum <i>input</i> deles mesmos.
As atividades são introduzidas de acordo com as capacidades dos alunos em aprender a aprender.	É um evento único sem preparação.
As implicações de pesquisa em diferenças de gênero e de estilo de apresentação são consideradas.	Assume-se que a estratégia escolhida funciona igualmente para todos.
É provável que o processo leve ao desenvolvimento de	O exercício escolhido se relaciona somente com as

habilidades de autoavaliação.	necessidades específicas do tópico avaliado.
Os dados de avaliação são coletados para avaliar a melhora e para determinar sua contribuição para a aprendizagem do aluno.	A avaliação não é considerada ou não é utilizada.

**Fonte:** Boud (1995, p. 208-209), tradução nossa.

### 3.2.1 De Olho no Próprio Desenvolvimento: Compreendendo a Situação na qual se Encontra a Aprendizagem

O reconhecimento das aprendizagens efetuadas e daquelas que ainda necessitam ser revisitadas configura-se habilidade importante referente ao desenvolvimento de maior consciência com relação ao estado do próprio conhecimento, até por possibilitar maior envolvimento no processo, fornecendo meios para despertar interesse no aprender. Afinal, qualquer ação torna-se mais significativa quando envolve elementos do contexto do próprio indivíduo.

Para Vieira e Moreira (1993 apud SOARES, 2007), uma das funções da autoavaliação para a aprendizagem de língua estrangeira é a capacidade desta ferramenta de engendrar o monitoramento da comunicação e da aprendizagem, tendo como referência os critérios de análise definidos pelo professor. Este monitoramento consiste em acompanhar os objetivos a serem alcançados, tanto aqueles requeridos pelo contexto de aprendizagem, quanto os elaborados pelos próprios alunos. Tal acompanhamento possibilita maior reconhecimento da situação da aprendizagem, permitindo que o aluno, juntamente com o professor, também participe das decisões referentes aos caminhos a tomar para provocar progressos no aprender.

Teoricamente, se os alunos de língua estrangeira praticam a avaliação de seus próprios pontos fortes e fracos durante o processo de aprendizagem, eles terão melhor capacidade de melhorar suas habilidades e, assim, fortalecer suas crenças de autoeficácia. As habilidades de autoavaliação, por exemplo, podem resultar em autorreflexão, compreensão do que melhorar e como melhorar, e um locus internacional de controle durante todo o processo de aprendizagem. (CORONADO-ALIEGRO, 2008, p. 1, tradução nossa).

Durante o período de intervenção da pesquisa, que compreendeu os terceiro e quarto bimestres letivos, alguns momentos foram disponibilizados para trabalhar com os alunos o reconhecimento da situação na qual se encontrava a sua aprendizagem, utilizando atividades autoavaliativas.

As duas aulas de inglês, ministradas na semana, são geminadas. No primeiro, segundo, quarto e sexto encontros, em um momento final da aula, foram respondidos, pelos alunos, diferentes formulários de autoavaliação. O primeiro priorizava aprendizagens e dificuldades do dia. O segundo envolvia a identificação dos objetivos da aula ministrada e, posteriormente, a indicação daqueles que haviam sido remediados após o período de 15 dias. O terceiro abarcava a avaliação, pelos alunos, do seu desempenho, tendo por base os objetivos propostos para o terceiro bimestre. Cada uma destas atividades autoavaliativas foi concebida antes de cada um dos encontros, tendo por referência os objetivos de ensino do período, bem como as respostas manifestas em instrumento anterior.

Apesar de as fichas autoavaliativas apresentarem outros elementos concernentes às características da autoavaliação, será conferido foco, neste momento, apenas ao reconhecimento dos pontos fortes e das dificuldades apresentadas pelos alunos. A figura 1, a seguir, mostra um exemplo da primeira atividade autoavaliativa realizada, proposta em 8 de agosto de 2011. A linha sobreposta, mais espessa, no formato de um retângulo, confere destaque à parcela da ficha que tinha o intuito de proporcionar o reconhecimento da situação da aprendizagem.

**Figura 1** – Atividade autoavaliativa realizada em 08/08/2011

O que aprendi hoje? (Escreva 1 item)

Muitas palavras diferentes, e que eu não sabia.

Tive alguma dificuldade? Qual/Quais?

Procurar no dicionário, foi difícil

O que posso fazer para que essa dificuldade seja superada? (Escreva pelo menos 1 alternativa)

Alto dicionário

**Fonte:** Atividade autoavaliativa realizada por aluno de língua inglesa da 8ª série do ensino fundamental. Londrina (2011).

As reações dos alunos, ao receberem a primeira ficha, foram diversas, enquanto alguns começavam a respondê-la, sem aparentar problemas, a maioria olhava para o pedaço de papel, parecendo não saber exatamente o que escrever. Os registros da observação participante consignaram algumas das falas dos alunos: “O que é pra escrever nessa pergunta?” (ALUNO O13); “Eu não sei, acho que não aprendi nada.” (ALUNO O7); “Ah, sei lá.” (ALUNO O25).

A realização de autoavaliações demanda o desenvolvimento de certas habilidades, envolvendo processos reflexivos e tomadas de decisão (TURNER, 2010). Como os alunos não estavam familiarizados com a autoavaliação, em uma perspectiva de aprendizagem, essas habilidades ainda não haviam sido compreendidas ou trabalhadas, pois “[...] é irreal esperar por avaliações excelentes de primeira. Se os alunos realmente mostrarem excelência em suas primeiras autoavaliações, então esta pode ser uma boa razão para não gastar mais tempo no desenvolvimento de habilidades avaliativas.” (BOUD, 1995, p. 193, tradução nossa).

Diante das reações, a pesquisadora explicou à turma o que poderia ser feito, oferecendo alguns exemplos que os ajudariam a compreender o processo de resolução das perguntas: “O que você vai sair, da sala, sabendo, hoje?”, “O que você acha que não conseguiu entender, ou que ainda é difícil fazer?”. Em face das explicações, sob o formato de questões, os alunos completaram o instrumento, aparentemente, tendo as suas dúvidas esclarecidas.

Posteriormente, analisando o relatório de observação e as respostas das fichas de autoavaliação, percebeu-se que as perguntas do instrumento estavam um tanto abstratas, deixando de informar aos alunos quais eram as metas para a aula e, então, conferir maior visibilidade aos conteúdos a serem aprendidos. O reconhecimento de algumas fragilidades presentes no primeiro instrumento demandou uma formulação mais cuidadosa do segundo.

O cuidado com a formulação de instrumentos autoavaliativos faz-se necessário, na medida em que o seu foco prioriza a conscientização da própria situação de aprendizagem e a reflexão acerca de quais aspectos relevantes precisam ser revisados e superados, pelo planejamento e exercício de ações pertinentes. Por isso, a escolha de uma atividade pertinente exige alguns cuidados: apresentar o que é realmente relevante para que os alunos façam seus julgamentos; incluir aspectos que estão presentes no conteúdo ministrado; propor orientações claras de como utilizar o instrumento, de maneira a beneficiar a compreensão do

indivíduo de sua própria aprendizagem (BOUD, 1995).

Além disso, o desenvolvimento de um instrumento requer a análise do contexto no qual ele será aplicado (BOUD, 1995; BUTLER; LEE, 2006; FIDALGO, 2005). Para Fidalgo (2005), não é possível aplicar o mesmo instrumento em mais de um contexto sem que haja, ao menos, uma adaptação. Cada contexto é único, apresentando suas particularidades e necessidades.

Por esta razão, a segunda atividade autoavaliativa foi planejada conforme os resultados do trabalho com a primeira, levando em consideração as reações dos participantes, com o objetivo de promover a autoavaliação. A segunda atividade autoavaliativa foi aplicada ao final da aula seguinte, em 15 de agosto (Figura 2).

**Figura 2** – Atividade autoavaliativa realizada em 15/08/2011 e reutilizada em 29/08/2011

Quais eram os objetivos da aula de hoje?

1. Completar a musica
2. Identificar as partes do corpo \*
3. prever as palavras certas

Quais você alcançou? Pinte de verde.

Escreva o que você vai fazer para poder revisar o conteúdo até a próxima aula:

O quê? Estudar em casa

Como? pegando o livro, pensando nas coisas da aula

Quando? todos os dias

Quanto tempo? 15 min n<sup>o</sup> 1

**Fonte:** Atividade autoavaliativa realizada por aluno de língua inglesa da 8ª série do ensino fundamental.

O relatório da observação participante revela que a maioria dos alunos ainda ficou confusa em relação aos objetivos almejados, tornando necessária uma nova intervenção da pesquisadora, que procurou levá-los a identificar os objetivos, valendo-se de questionamentos e procedendo a registros no quadro de giz. A redação de cada um dos objetivos informados pelos alunos foi revisada coletivamente (Quadro 7).

Estudos científicos realizados por Hedge (2000), a respeito do bom aprendiz de línguas, revelam a consciência e a definição dos objetivos de trabalho

como uma das características-chave para a promoção de maior responsabilidade com o aprender. Para a autora, a maior participação do aluno, em seu próprio processo de aprendizagem advém, dentre outros fatores, do seu conhecimento do que se pretende alcançar em determinadas situações, objetivando também colaborar para que as ações sejam efetuadas com sucesso.

**Quadro 7** - Comparação dos objetivos delineados pela professora e pela pesquisadora com aqueles informados pelos alunos e revisados coletivamente

Objetivos delineados pela professora regente e pela pesquisadora	Objetivos informados pelos alunos e revisados coletivamente, no quadro de giz, ao final da aula
a) Identificar as partes do corpo em inglês;	a) Identificar as partes do corpo;
b) identificar e escrever o vocabulário a ser utilizado, por meio da compreensão oral, para completar música;	b) completar a música com as palavras certas;
c) utilizar a pronúncia correta do vocabulário a respeito das partes do corpo.	c) pronunciar as palavras das partes do corpo corretamente.

**Fonte:** Elaboração própria a partir de dados do relatório de observação participante. Londrina (2011).

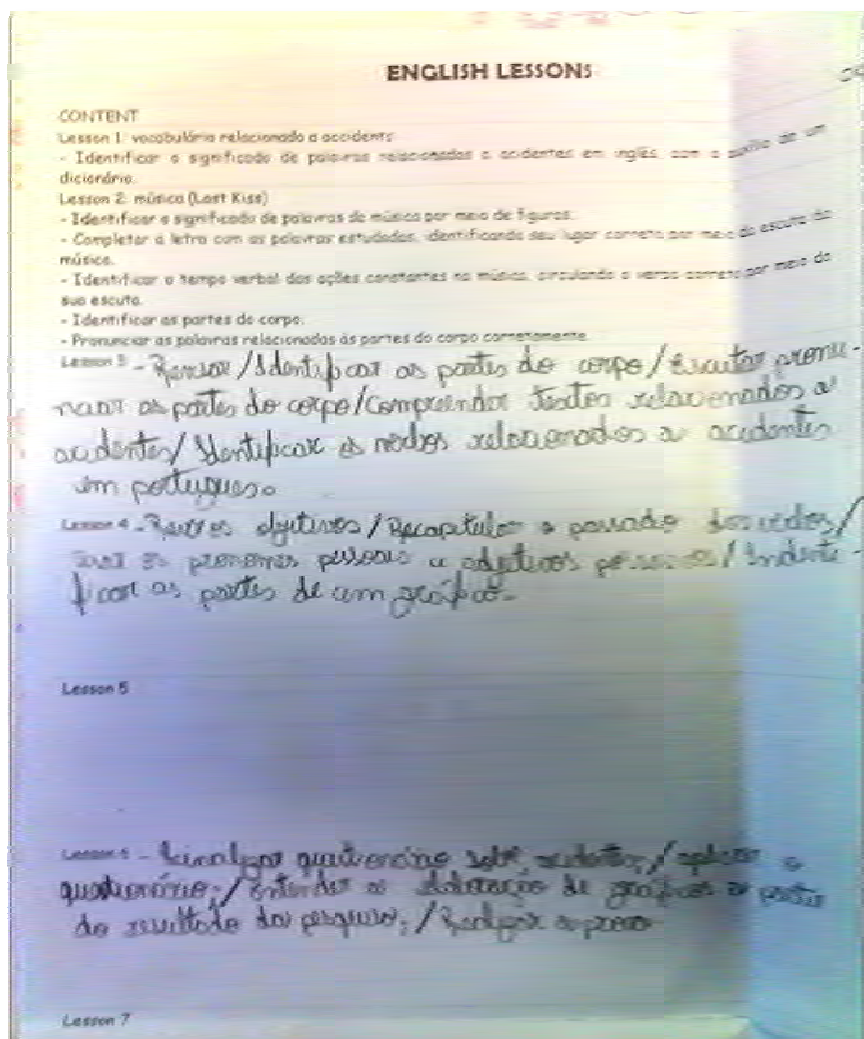
Sendo as metas um dos subsídios indispensáveis para a avaliação dos próprios avanços e dificuldades, Boud (1995) afirma que a aprendizagem pode, somente, ser efetivamente assumida quando o educando monitora o que ele já sabe, o que ainda precisa saber e o que é preciso fazer para superar a lacuna existente. Acrescenta, ainda, que o aluno que desenvolve essa habilidade pode: (a) desejar continuar aprendendo; (b) saber como fazê-lo; (c) monitorar o seu próprio desempenho sem constante ajuda de profissionais (no caso, o professor); (d) esperar tomar total responsabilidade por suas ações e seus julgamentos.

Em 22 de agosto, terceira aula, ainda tendo por foco a identificação e a compreensão dos objetivos, foi entregue aos alunos uma ficha, informando os conteúdos referentes à disciplina e com espaço para que registrassem os objetivos relativos a cada uma das *lessons* (Figura 3), afinal, todo trabalho em prol da aprendizagem configura-se em um conjunto de objetivos (BLACK et al., 2003). Por isso, o entendimento de onde o desempenho se encontra, em relação a eles, constitui um dos pilares da prática autoavaliativa.

A atividade efetuada, em 15 de agosto, segunda aula, foi reutilizada

em 29 de agosto, quarta aula. A intenção era verificar se os alunos haviam conseguido superar as dificuldades anteriormente informadas. Para sinalizarem o alcance do objetivo, foi pedido a eles para marcarem a aprendizagem, desenhando uma estrela ao lado do objetivo.

**Figura 3** - Estratégia para composição de quadro de objetivos para cada aula do bimestre, iniciada em 22/08/2011



**Fonte:** Ficha estratégica realizada por aluno de língua inglesa da 8ª série do ensino fundamental.

*O aluno O5 não sabia se já havia alcançado os objetivos. Tive que ajudá-lo com perguntas:*

*“Você já sabe identificar as partes do corpo sozinho? Ou ainda precisa estudar mais?”*

*O5 respondeu: “Eu acho que preciso estudar mais”.*

*“Então, você vai colocar uma estrela aqui nesse objetivo?”, eu disse.*

*“Não.”*

A análise das respostas registradas, somada aos comentários consignados no decurso da observação participante, mostrou que a identificação dos pontos fortes e fracos ainda era uma grande dificuldade para os alunos. Era preciso pensar em outra forma de fazê-los alcançar maior clareza em relação às informações apropriadas ou não. Como o processo de autonomização é longo e necessita de prática, o papel do professor neste aspecto é crucial. Orientações são necessárias para que eles saibam o que fazer para melhorar o seu desempenho. Por isso, devem ser engajados em uma revisão reflexiva dos trabalhos feitos (BLACK et al., 2003). Os autores acrescentam, ainda, que um dos objetivos principais da autoavaliação é tornar alunos passivos em ativos, capazes de tomar responsabilidade e gerenciar a própria aprendizagem. É esperado que pensem, avaliem-se, aceitem desafios e sejam colaborativos.

Por isso, outra atividade autoavaliativa foi elaborada, retornando o foco nos objetivos previstos para o bimestre. A figura 4 mostra parte da ficha autoavaliativa, considerando o reconhecimento da situação de aprendizagem em relação ao objetivo previsto. Para a nova avaliação do próprio desempenho, foi pedido aos alunos que tivessem em mãos os cadernos, as folhinhas de atividades corrigidas e a prova do bimestre, já realizada e corrigida. Os critérios utilizados para avaliação dos objetivos foram, primeiramente, os ícones do semáforo (BLACK et al., 2003) – cores verde (ponto forte), amarelo (estou bem, mas ainda preciso melhorar) e vermelho (ponto fraco: preciso melhorar) – e, para as habilidades, três desenhos de expressões faciais, representando ponto forte, ainda preciso melhorar, e ponto fraco: preciso melhorar.

O diagnóstico das áreas problemáticas é apontado por Vieira e Moreira (1993 apud SOARES, 2007) como uma função importante da autoavaliação na aprendizagem de uma língua estrangeira. Revisitar a própria aprendizagem, tendo por baliza os objetivos a atingir e critérios bem definidos, permite rever as ações desencadeadas em determinada atividade e, desta forma, diagnosticar o que ainda necessita ser aprimorado/estudado/aprendido. Sanmartí (2009, p. 41) afirma que “[...] se não houvesse erros para superar, não haveria possibilidades para aprender”. Se o aluno for capaz de perceber o que errou e porque errou, terá maior facilidade em pensar em mecanismos para conseguir resolvê-los, ou seja, terá mais subsídios para elaborar “[...] um plano de ação.” (SOARES, 2007, p. 37).

Recolhidos os instrumentos autoavaliativos, os registros dos alunos

foram comparados às suas provas, bem como aos objetivos propostos para o período. Para facilitar o processo de comparação, foi necessário elaborar uma tabela na qual os dados foram registrados (Figura 5).








**Figura 4 – Atividade autoavaliativa realizada em 19/09/2011**

1. Identificar as partes do corpo.	Yellow
2. Identificar os verbos relacionados a acidentes no infinitivo e no passado.	Green
3. Reconhecer os componentes de um gráfico em inglês.	Green
4. Escrever as partes do corpo.	Yellow
5. Escrever frases no passado utilizando os verbos relacionados a acidentes e às partes do corpo.	Red
6. Falar as partes do corpo utilizando a pronúncia correta.	Yellow
7. Falar as frases relacionadas a acidentes utilizando a pronúncia correta.	Yellow
8. Elaborar perguntas no passado utilizando o vocabulário estudado (acidentes e partes do corpo).	Yellow

**Como estão as minhas habilidades?**

Reveja as atividades realizadas (caderno, folhinhas) e complete a tabela. Pense nas seguintes perguntas:

- Consegui compreender os textos e realizar as atividades ou ainda tenho dificuldades na leitura?
- Nas atividades de listening, consegui compreender as falas e realizar as atividades ou ainda tenho dificuldades?
- Ainda tenho dificuldades em fazer perguntas utilizando o passado? Como está a minha pronúncia?
- Consigo escrever frases relacionadas a acidentes?

SKILLS			
READING 		X	
LISTENING 	X		
SPEAKING 		X	
WRITING 			X

**Fonte:** Atividade autoavaliativa realizada por aluno de língua inglesa da 8ª série do ensino fundamental.

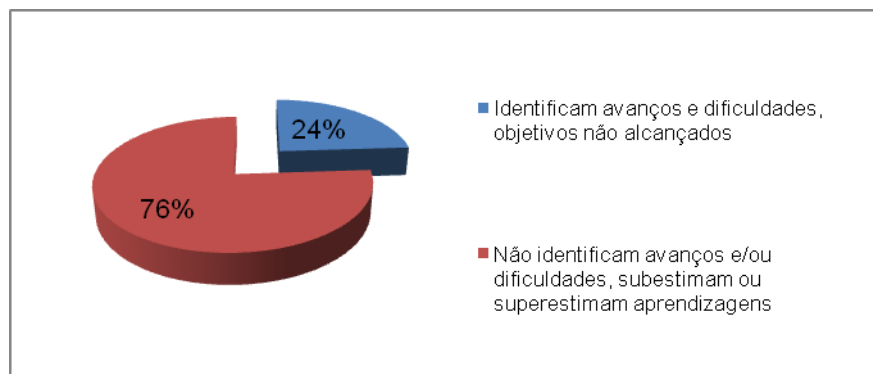
**Figura 5** – Tabela de registro para comparação das provas com os objetivos avaliados pelos alunos e os propostos para o período

COMPARAÇÃO DAS PROVAS DO 3º BIMESTRE COM OS OBJETIVOS AVALIADOS PELOS ALUNOS						
	1	2	3	4	5	
NOME	Identificar as partes do corpo	Identificar os verbos de acidentes no infinitivo e no passado	Reconhecer os componentes de um gráfico em inglês	Escrever as partes do corpo	Escrever frases no passado utilizando os verbos de acidentes e as partes do corpo	
	✓	não ⊕	não ⊕	não ⊕	✓	20
	✓	não ⊕	✓	não ⊕	não ⊕	20
	✓	✓	✓	✓	não ⊕	20
	✓	✓	✓	✓	✓	20
	não ⊕	✓	✓	não ⊕	✓	20
	✓	✓	✓	✓	✓	20
	✓	✓	não ⊕	✓	✓	20
	✓	✓	✓	✓	✓	20
	✓	✓	não ⊕	✓	não ⊕	20
	não ⊕	não ⊕	não ⊕	✓	não ⊕	20

**Fonte:** Elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa. Londrina (2011).

A análise comparativa dos registros permitiu constatar que não houve expressiva associação entre a resposta dos estudantes na autoavaliação, os resultados por eles alcançados nas provas e os objetivos de ensino, revelando que ainda era difícil, para a maioria deles, reconhecer os seus pontos fortes e as suas dificuldades (Gráfico 1).

**Gráfico 1** – Constatação do reconhecimento da situação de aprendizagem no terceiro bimestre



**Fonte:** Elaboração própria a partir dos dados coletados na análise documental. Londrina (2011)

Dentre aqueles que tiveram dificuldades em reconhecer seus pontos fortes e fracos, ou seja, 76% da amostra (19 alunos), 68,42% superestimaram o alcance da maioria de seus objetivos, enquanto 31,57% (6 alunos) fizeram o

contrário. Mais da metade dos alunos que superestimou os seus objetivos (aproximadamente 9 alunos) é considerada de baixo rendimento acadêmico na disciplina – como pôde ser concluído, por meio das atividades avaliativas anteriores, disponibilizadas pela professora regente. De acordo com Ross (2006), é frequente os “bons alunos” subestimarem suas aprendizagens, enquanto os alunos considerados “confusos” e de baixo rendimento superestimam suas realizações.

Segundo Ross (2006), as superestimações são mais prováveis de serem encontradas se as autoavaliações contribuem para a nota do aluno, ou então, porque lhes faltam habilidades cognitivas para integrar informações a respeito de suas realizações. Um dos fatores considerado relevante é o fato de que esses alunos, que se superestimaram, ainda poderiam estar carregando consigo resquícios de práticas desencadeadas pela professora regente, que costumava fazer atividades nas quais os alunos atribuíam-se uma nota. Mesmo com atividades autoavaliativas trabalhadas durante o terceiro bimestre, o sentimento de que teriam sua aprendizagem medida por um número parece ter prevalecido. A atribuição de nota ao próprio desempenho pouco colabora para o desenvolvimento de habilidades autoavaliativas (BOUD, 1995). Para o autor, quando essa nota corrobora para a composição de uma média final, o distanciamento do aluno em relação ao julgamento de sua própria aprendizagem aumenta. A preocupação com a nota acaba por desvirtuar o sentido da autoavaliação, desviando o foco do aluno da análise de suas ações e do interesse na regulação de sua aprendizagem, para preocupar-se em ser aprovado no final do ano (BLACK; WILIAM, 1998; SANMARTÍ, 2009).

A sobrevalorização da nota, principalmente por suas implicações na conquista do “direito de passagem” para a próxima etapa, retira do aluno a vontade de aprender, condicionando-o a buscar a nota e não a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento. (SOUZA; BORUCHOVITCH, 2009, p. 213).

No entanto, a proposta feita aos alunos, neste estudo, priorizou o desenvolvimento de habilidades favorecedoras da exploração de suas conquistas com relação ao conhecimento, de forma mais profunda, para assim, poderem criar maior interesse na sua aprendizagem e também interferir nas decisões com relação às ações a empreender. Para tanto, os alunos precisam estar aptos a fazer julgamentos confiáveis a respeito do que sabem e do que não sabem (BOUD, 1995).

Os resultados encontrados, no terceiro bimestre, mostraram a importância do papel do professor na promoção de maior familiaridade com o desempenho individual e pessoal do aluno e de oferecimento de mais subsídios para constatar seus pontos fortes e dificuldades. Fons e Weissman (2003, p. 77) alegam: “[...] o papel do professor é decisivo para encaminhar as crianças à autonomia ou, ao contrário, à dependência do adulto, em suas atividades.” Por isso, a influência do professor para auxiliar o aluno a compreender, constantemente, os entremeios de seu próprio desempenho, faz-se essencial, pois colabora para a formação de um indivíduo mais independente. Segundo Holec (1979 apud HEDGE, 2000), para que a “autonomização” do indivíduo na aprendizagem de uma língua estrangeira aconteça, é necessária a capacidade de tomar decisões a respeito de sua aprendizagem, devendo estar devidamente estruturada, possibilitando ao aluno responsabilizar-se por suas ações. Para o autor, esta estrutura é pensada e incentivada pelo professor, profissional responsável pelo trabalho com os objetivos propostos, decidir os conteúdos mais adequados e proporcionar momentos para automonitoramento e autoavaliação. É preciso

[...] aprofundar, reconstruir, voltar atrás, tomar caminhos alternativos. [...] há espaços para ajustes remanejos no meio do trajeto, em função de acontecimentos parcialmente imprevisíveis, sobretudo as atitudes e as condutas dos alunos, que manifestam seu interesse, sua compreensão, mas também suas resistências ou suas dificuldades para seguir o ritmo. (PERRENOUD, 1999, p. 85).

Tendo a figura do professor como elemento significativo na construção de habilidades autoavaliativas, a pesquisadora, em acordo com a professora regente, planejou algumas atividades que incentivassem e instrumentalizassem os alunos a reconhecerem a situação de sua aprendizagem. Afinal, dispor de habilidades autoavaliativas necessita de prática, demandando a formação/constituição de hábito (BOUD, 1995; BUTLER; LEE, 2010; COSTA, 2009; FIDALGO, 2005; MISTAR, 2011; ROSS, 2006; TURNER, 2010).

[...] será o uso sistemático da auto-avaliação que permitirá o aluno consciencializar-se dos seus processos metacognitivos, das suas dificuldades, dos erros cometidos, da eficácia das estratégias usadas, do esforço para a execução das tarefas/atividades, do distanciamento entre os objetivos desejados e os alcançados e de auto-avaliar o seu progresso e desempenho. Sobressai, assim, a relevância de práticas de auto-avaliação como dispositivo gerador de feedback interno do aluno, orientando e guiando o aluno para que este aprenda a reflectir sobre o processo de

aprendizagem, capacitando-o a realizar aprendizagens, gradualmente mais auto-reguladas, mais autônomas. (COSTA, 2009, p. 3534).

Uma das ações proporcionadas, no quarto bimestre da pesquisa, consistiu em uma ficha de controle da evolução da aprendizagem (Figura 6), oferecendo momentos, durante o referido bimestre, para que os alunos comparassem o seu desenvolvimento com os objetivos propostos, utilizando os resultados das atividades do conteúdo feitas em sala de aula, juntamente com o *feedback* da professora regente e da pesquisadora, que, normalmente, era realizado de forma escrita nas próprias atividades, ou de forma oral, durante a consecução de um exercício.

**Figura 6** – Atividade autoavaliativa desenvolvida durante o quarto bimestre letivo

<b>Objetivos do 4º bimestre</b> 	Após trabalhado em sala de aula	Após a primeira intervenção com a utilização de estratégia	Após a segunda intervenção com a utilização de estratégia
1) Identificar aspectos específicos de textos em inglês, utilizando a capacidade de interpretação;	Amarelo	Amarelo	
2) Identificar ações realizadas no passado contínuo (ex. I was playing soccer.);	Vermelho	Amarelo	
3) Escrever ações no passado contínuo, valendo-se de ilustrações ou da própria experiência pessoal;	Verde	Verde	
4) Escrever e dizer ações no passado contínuo que tenham uma situação inicial (I was riding my bike), um problema (when I skidded) e um desfecho (and fell down);	Amarelo	Verde	

**Fonte:** Atividade autoavaliativa realizada por aluno de língua inglesa da 8ª série do ensino fundamental. Londrina (2011).

Atividades autoavaliativas foram realizadas, também, para analisar cada exercício e compará-lo aos objetivos propostos (Figura 7). Butler e Lee (2006), ao conduzirem um estudo visando a compreender o papel do contexto na autoavaliação entre alunos de língua inglesa do ensino fundamental, constataram que suas atividades autoavaliativas demonstravam, com mais fidedignidade, o desempenho próprio do aluno, quando eram efetuadas logo após um exercício em sala. O resultado deste estudo revela a importância de disponibilizar aos alunos as atividades feitas em sala e o *feedback*, para que tenham subsídios concretos ao avaliarem sua aprendizagem.

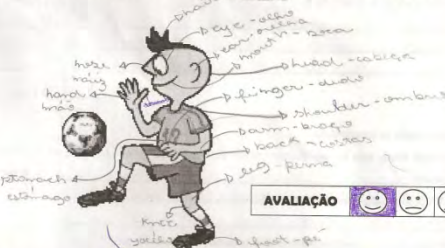
No presente estudo, a pesquisadora corrigiu a atividade (Figura 7)

no quadro de giz, com o acompanhamento dos alunos. Após a correção de cada exercício, o aluno deveria autoavaliar-se, pintando a expressão facial que melhor identificava seu desempenho. Após esta etapa, marcaria com um x os objetivos alcançados.

A avaliação pelos pares apresenta-se como outro fator importante no desenvolvimento de habilidades autoavaliativas (BLACK et al., 2003; MISTAR, 2011; ROSS, 2006). O reconhecimento da própria aprendizagem é aperfeiçoado quando os alunos desempenham o papel de professores de seus colegas. Para Ross (2006), diferenças entre a autoavaliação e a avaliação pelos pares pode levar a conversas produtivas entre professor e aluno a respeito de suas necessidades de aprendizagem. Outra consideração pertinente é que os alunos, frequentemente, aceitam as críticas dos colegas a respeito de seu trabalho, pois poderiam não considerá-las quando realizadas por seu professor (BLACK et al., 2003).

**Figura 7** – Atividade autoavaliativa desenvolvida em 21/11/2011




1. Observe a figura abaixo e escreva as partes do corpo (pelo menos 5). Utilize flechas para facilitar a visualização.



2. Escreva o passado simples dos verbos abaixo.

PLAY - played ✓  
 SCRATCH - scratched ✓  
 BREAK - broke ✓  
 BUMP - bumped ✓  
 TRIP - tripped ✓  
 CUT - cut ✓

3. Escreva o que aconteceu com as pessoas abaixo.

a)  He scratched his hand. ✓  
 b)  She tripped her leg. ✓  
 c)  She bumped her head. ✓

4. Agora que você já escreveu as frases, pense e escreva uma situação inicial e um problema para cada desfecho do exercício 3.

a) He was watching when he fell from the chair. ✓  
 b) She was reading when she fell from the chair. ✓  
 c) She was walking when she fell from the chair. ✓

5. Responda as perguntas:

a) What were you doing yesterday at 9:30 am? (O que você estava fazendo ontem às 9:30 da manhã?) I was having a shower. ✓  
 b) What was your friend doing on Saturday at 10:30 pm? He was studying. ✓  
 c) What was your mother/father doing yesterday at 3:00 pm? She was watching TV. ✓

Após a correção com a professora, faça um X nos objetivos que alcançou, de acordo com sua avaliação para cada atividade:

1. Sei identificar e escrever as partes do corpo.	<input checked="" type="checkbox"/>
2. Sei escrever os verbos no passado simples.	<input checked="" type="checkbox"/>
3. Sei fazer frases no passado sobre acidentes.	<input checked="" type="checkbox"/>
4. Sei descrever uma situação de acidente com: situação inicial, problema e desfecho.	<input type="checkbox"/>
5. Sei responder perguntas sobre o que eu ou outras pessoas estavam fazendo em determinado momento.	<input checked="" type="checkbox"/>

Agora, responda as perguntas:

1. Para que participe desta atividade, você realizou alguma estratégia da folhinha distribuída pelas professoras na última aula, para estudar em casa? Sim: D  
 Se não, por quê?

2. De acordo com a avaliação do seu desempenho nessas atividades, o que você acha que precisa fazer?  
 Estudar um pouco mais.

**Fonte:** Atividade realizada por aluno de língua inglesa da 8ª série do ensino fundamental.

Tendo isto em vista, a última atividade realizada para abordar o reconhecimento de seu próprio desenvolvimento envolveu troca de informações e discussão entre os alunos. Repensar as aprendizagens edificadas, tendo por baliza os objetivos traçados, intentou favorecer os alunos situarem-se em termos de realizações, avanços e permanências no decorrer do período. Para tanto, após se avaliarem individualmente, eles se organizaram em duplas para avaliar o trabalho e pensar em estratégias que poderiam auxiliar na superação das dificuldades, mesmo após o término do ano letivo (Figura 8).

O parâmetro utilizado para esta avaliação foi a última prova realizada pelos alunos, no semestre, juntamente com o *feedback* por escrito das atividades realizadas, durante este período, em sala de aula e como tarefa de casa. A forma de análise dos resultados, feita no terceiro bimestre, também foi aplicada no quarto bimestre, em formato de tabela. Ao final do período letivo do quarto bimestre, constataram-se mudanças expressivas (Gráfico 2).

**Figura 8** – Atividade autoavaliativa realizada em 05/12/2011

SELF-ASSESSMENT and PEER-ASSESSMENT		
AIMS	YOU	YOUR CLASSMATE
Exercício 1: Interpretar a história de Tom, respondendo as perguntas sobre o texto. (leitura e interpretação de texto em Inglês)	Yellow	Yellow
Exercício 2: Identificar os sujeitos adequados para as formas do verbo <i>to be</i> no passado.	Green	Green
Exercício 3: Escrever o passado simples dos verbos relacionados a acidentes.	Yellow	Yellow
Exercício 4: Escrever frases no passado sobre acidentes.	Yellow	Yellow
Exercício 5: Identificar as regras para o passado contínuo.	Yellow	Red
Exercício 6: Escrever frases utilizando o passado contínuo.	Red	Red
Exercício 7: Identificar as regras para as frases no passado que contêm uma situação inicial, um problema e um desfecho.	Yellow	Yellow
Exercício 8: Escrever frases no passado que contêm uma situação inicial, um problema e um desfecho.	Green	Yellow

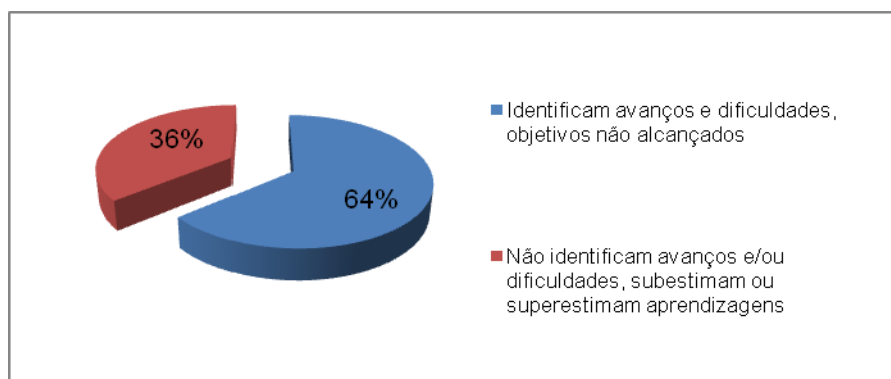
<p>Reveja a folhinha que está colada em seu caderno e analise a avaliação dos seus objetivos com a avaliação de sua última prova. Responda as perguntas:</p> <p>Como está a cor dos meus objetivos?  <i>20 amarelo            4 verde            20 amarelo</i></p> <p>Eu consegui cumpri-los ao longo do bimestre?  <i>Alguns sim, outros não</i></p> <p>Tive melhoras/evoluções (veja se houve mudança de cor de uma avaliação para a outra)?  <i>Alas melhoras sim, e houve mudanças das cores que melhoraram</i></p> <p>Se não aprendi, por que isso aconteceu?  <i>Eu aprendi sim, pois tive melhoras ao longo do bimestre</i></p> <p>Que atitudes eu posso tomar para que o próximo ano seja mais produtivo em termos de estudo? (Vamos pensar em atitudes concretas, ok?! Ex: reservar um horário do dia para a tarefa de casa)  <i>Estudar mais, praticar, fazer um pouco mais de trabalho que aprendemos no sala de aula e algumas tarefas extras</i></p>
--

<p>Feedback ao colega:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Pontos fortes (o que o seu colega aprendeu e já sabe):  <i>Os assuntos que me dá a eu me aprende. Escrever frases no passado, situação inicial, problema e desfecho.</i></li> <li>Pontos fracos (o que o seu colega ainda precisa trabalhar mais para superar):  <i>Escrever frases utilizando o passado contínuo.</i></li> <li>Sugestões (o que você pode sugerir ao seu colega para que ele supere suas dificuldades e tenha um bom desempenho no quiz show?):  <i>Se um colega não entender, me ajuda, ele pode não entender.</i></li> </ul>
---

**Fonte:** Atividade realizada por aluno de língua inglesa da 8ª série do ensino fundamental.

**Gráfico 2** - Constatação do reconhecimento da situação de aprendizagem no quarto bimestre



**Fonte:** Elaboração própria, a partir dos dados coletados na análise documental. Londrina (2011).

O gráfico permite verificar um aumento considerável na habilidade dos alunos em identificar suas aprendizagens. Este fato indica que as intervenções feitas pela pesquisadora e pela professora regente, no que concerne ao uso de atividades autoavaliativas, de forma contínua, foram significativas. Nota-se que o auxílio do professor é importante, nesta etapa da autoavaliação, pois a inabilidade e falta de hábito no monitoramento da própria aprendizagem poderiam ameaçar a informação obtida, levando à dificuldade em sua interpretação e, conseqüentemente, a equívocos no que se refere aos pontos a serem revistos e remediados (COHEN, 1994 apud MISTAR, 2011).

O professor desempenha, então, o papel de orientador de todo o processo. Ele estabelece uma relação de interdependência com o próprio aluno, a fim de que sejam “cúmplices” nessa análise (SOARES, 2007). Um exemplo deste fato pode ser constatado em um dos trechos da observação feita em sala de aula, durante a intervenção:

*Com o aluno O25, por exemplo, perguntei:  
 “Por que você pintou de verde este objetivo?”  
 “Ah, porque eu fiz tudo certo nele”, disse O25.  
 “O que você acertou nele?”, o exercício não tinha nenhuma resposta correta.  
 “Ah, esse objetivo é desse exercício aqui?”, perguntou O25.  
 “Sim, está escrito aqui na frente dele que é exercício 3”.  
 “Ah, então não é verde, não!”  
 “O que você acha que é, então?”, perguntei.  
 “Ah, é vermelho, né...”  
 “Por quê?”  
 “Porque eu fui muito mal nesse”.*

Nota-se, no relato, que o aluno O25 não havia relacionado o exercício ao objetivo. O papel da professora (no caso, a própria pesquisadora) foi fundamental neste momento, pois o auxiliou a entender a estrutura da atividade e a prestar maior atenção aos seus detalhes. Além disso, a atenção da professora à cor do objetivo ajudou o aluno a rever o seu desempenho no exercício e a reinterpretá-lo, evitando que este passasse despercebido no momento do planejamento de ações para regulação.

Se os alunos não se apropriarem das razões para realizar a autoavaliação de sua aprendizagem, então seus efeitos serão mínimos (BUTLER; LEE, 2010). O suporte oferecido pelo professor colabora, portanto, para o reconhecimento do que é necessário ser empreendido para a construção de um ambiente de superação da aprendizagem (BLACK; WILIAM, 1998), pois, aqueles que se comprometem com a aprendizagem a respeito da autoavaliação e a ensinar técnicas aos seus alunos, podem antecipar a motivação, a confiança e as suas realizações (ROSS, 2006).

O papel dos objetivos, no reconhecimento da situação de aprendizagem, foi o ponto-chave para propiciar maior compreensão do que se almejava que fosse aprendido. As respostas aos questionários e entrevistas revelaram que 68% dos alunos reconheceram a visualização dos objetivos como um benefício para a promoção de maior aprendizagem.

*Ah, porque[e] teve algumas atividades que me mostrou o que que era, pra mim alcançar meus objetivo... E me explicou melhor. Aí me ajudou, muito. (ALUNO E2).*

*Ajudaram. Porque, como essas aqui. Eu tenho que, que for...forçar bastante pra deixar tudo verde, né. Então, aqui eu penso: ah, eu tenho que melhorar nisso, tenho que melhorar naquilo. Então, acho que aqui esforça bastante também. [...] Ah, eu acho que pra melhorar o aprendizado, pra gente saber aonde que a gente tem que ir mesmo, sabe?! Focar mais... [...] Ah, eu senti porque, nos anos passados, assim, eu fazia inglês mais por fazer mesmo, porque eu não tinha a mínima ideia do que pelo menos do que sej...do que seria o inglês. Hoje não, assim, com essas folhinhas e tal, não é querendo puxar o saco não, mas, assim, eu acho que essas aqui realmente me esforça bastante e agora eu to vendo meus objetivos de verdade. [...] porque aqui, nessas folhinhas, eu realmente vi os objetivos que eu queria, porque antes eu só imaginava, né, não partia pra prática, assim, sabe. (ALUNO E4).*

As práticas de autoavaliação, portanto, auxiliaram os alunos a julgarem a sua própria aprendizagem. As suas falas revelaram a consciência dos

objetivos como um fator que passou a nortear todo o trabalho com a língua, como também conferiu sentido aos conteúdos e atividades propostos. Para Tan (2007, p. 114, tradução nossa), o hábito do reconhecimento do próprio desempenho, durante o período escolar, colabora para que os alunos utilizem as mesmas habilidades fora da escola, pois “[...] a introdução de atividades autoavaliativas força os alunos a reexaminarem suas atitudes para com seus papéis e suas responsabilidades com relação à aprendizagem.”

Observa-se que as funções da autoavaliação para a aprendizagem do aluno remetem ao desejo de colaborar para maior reflexão acerca do proposto e do já efetuado e, conseqüentemente, maior autonomia para a tomada de decisões frente ao encontrado. Para isso, explicitar os objetivos de aprendizagem e praticar constantemente a consciência dos alunos acerca do que se pretende atingir em cada momento do processo de ensino/aprendizagem configuram-se ações indispensáveis para a recongnição da situação da própria aprendizagem.

### 3.2.1.1 O papel do erro na identificação da situação de aprendizagem

A contribuição das atividades autoavaliativas foi reconhecida pelos alunos, nas respostas aos questionários e às entrevistas, realizadas após o término das intervenções. Elas foram realizadas em ambiente adequado, em horário diferente das aulas. As respostas revelaram que 76% dos respondentes consideram que a autoavaliação ajudou-os a identificar as suas dificuldades e a enxergarem melhor como estava a sua aprendizagem.

*[...] com essas avaliações eu soube reconhecer meus erros e... e aprender com eles. Nossa, eu percebi que eu cometo erros muito bobos. [...] Então, antes eu percebia, mas não percebia muito, sabe. Mas, agora eu percebo mais. (ALUNO E21).*

*[...] eu pude perceber onde estava errando e tentar consertar os meus erros. (ALUNO Q8).*

*[...] foi bom para rever tudo que já tinha estudado e saber quais ainda eram as dificuldades. (ALUNO Q12).*

*Porque... Ai, como eu vou dizer... É, porque facilitou né, a aprendizagem. Porque eu fiquei sabendo palavra em inglês, fiquei sab.. e comecei a perceber a, tipo, as partes do corpo. (ALUNO E2)*

*Meu conhecimento, ajudar, ajudar a lembrar do que eu fiz, lembrar de palavras, vocabulário, tudo. [...] Lembrar o que eu consegui realizar, o que eu não, pra mim melhorar o que eu não consegui. [...] Muita diferença,*

*melhorou meu desempenho, aprendi muito mais coisas que eu não sabia, e a nota mudou muito, de 45 pra 93. (ALUNO E7).*

Os depoimentos revelam a contribuição das atividades autoavaliativas na percepção do que foi apreendido e daquilo que ainda necessitava ser revisto. Em dois deles se destacou a importância do instrumento na percepção do erro, possibilitando oportunidades para aprender. Infere-se das respostas que o erro não foi somente mais um não acerto, mas uma oportunidade para voltar ao que já foi estudado e se ater àquilo que ainda não foi alcançado da forma desejada.

Conforme a progressão do aluno em sua aprendizagem, na língua estrangeira, os riscos aumentam, o que pode gerar mais equívocos na comunicação. A palavra equívoco, ou até mesmo erro, não traz lembranças de ações que são desejáveis, afinal, errar, em uma situação de aprendizagem, não é objetivo proposto por nenhum aprendiz. Porém, ela está presente onde existe ação humana e não há a possibilidade de erradicá-la totalmente do cotidiano, principalmente, quando a intenção é a aquisição de outra língua e, portanto, a necessidade de experimentá-la e praticá-la é indispensável.

Por esta razão, de acordo com Harris (1997), tais equívocos devem ser tratados não como um mal imperdoável a ser extirpado, mas como um meio para provocar mudanças no aprender. O esforço empreendido em sua correção é para que seja eliminado, todavia “[...] os erros fazem parte do processo de qualquer aprendizagem e a correção serve para mostrar caminhos, para aprimorar a aprendizagem e não para evidenciar fraquezas e insucessos.” (SILVA; FIGUEIREDO, 2006, p. 137).

Esta visão positiva do erro permite utilizá-lo de modo a beneficiar o próprio aluno, ao invés de deixá-lo constrangido. Afinal, uma língua estrangeira só é aprendida para fins comunicacionais se for praticada e, para isso, como já explicitado, os riscos e as tentativas são indispensáveis para compor novas aquisições. De acordo com Silva (2008), o erro exerce função construtiva quando se configura como um sinalizador, no processo cognitivo da formação daquele que está aprendendo, podendo revelar a sua estratégia a respeito do objetivo perseguido, envolvendo a sua compreensão e os procedimentos adotados para dominá-lo.

O erro, portanto, acaba por desempenhar um papel de referência para a consecução de novos direcionamentos. Por isso, não deve ser desprezado,

mas seus efeitos devem ser analisados (TORRE, 2007). Para o autor, o erro funciona como um “veículo” que aproxima as intenções das realizações, podendo ser utilizado como estratégia inovadora, quando depreendidas ações para a superação das dificuldades. No entanto, ainda revela que a intenção não é transformar em positivo o negativo, “[...] mas de valer-se do efeito ou da falha como um instrumento produtivo ou de progresso, reverter em processo o resultado do erro. Isso quer dizer que a pessoa adota uma atitude transformadora dos fatos.” (TORRE, 2007, p. 15).

No que concerne a área de ensino/aprendizagem de línguas, até o começo dos anos 1990, a concepção de erro estava ligada mais a uma perspectiva negativa do que positiva (SILVA; FIGUEIREDO, 2006). A análise tradicional de seus impasses era estática, sendo os mais comuns a interferência da primeira língua na aprendizagem da segunda, de estrutura interna e aqueles também conduzidos por conta do método de ensino utilizado. Não havia participação do aluno na busca por respostas para as razões dos seus erros, que não eram utilizados para a reconstrução da aprendizagem.

Após este período, a análise estática vem sendo substituída por uma visão mais investigativa do erro, abrindo espaço para ações desencadeadas a partir do seu reconhecimento, considerando-o parte integrante na aquisição de uma segunda língua (SILVA; FIGUEIREDO, 2006). Os estudos com relação ao erro, no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, vêm ganhando maior interesse, considerando-o fonte de tomada de consciência para levar a mudanças significativas no aprender.

Quando o sujeito comete o erro, pode ter consciência ou não a respeito do erro que cometeu, é preciso que esta consciência seja ativada para gerar um estado de desequilíbrio, causado por um conflito cognitivo (ABRAHÃO, 2007). Para Morosov e Martinez (2008, p. 125), essa tomada de consciência está relacionada à análise da própria aprendizagem para constatar se ela está próxima dos objetivos propostos, considerando o erro como “articulador de novos saberes” e “efeito da própria prática” na aquisição de uma nova língua.

Nesta pesquisa, o período de intervenção compreendeu atividades autoavaliativas que auxiliassem o aluno na tomada de consciência de seus erros, relacionando-os com os objetivos pretendidos para, a partir deles, traçar novas metas. Após este trabalho, constatou-se, nas respostas aos questionários e

entrevistas, que 96% dos alunos respondentes alegaram ter se beneficiado das atividades autoavaliativas para a identificação e consciência de seus erros. Este fato revela a possibilidade da autoavaliação de auxiliar na detecção do que se errou e, portanto, do que precisa ser melhorado, em consonância com os objetivos estipulados. Manifesta o testemunho de um processo de busca, que está totalmente a serviço do aluno e da sua aprendizagem.

O erro pode ser entendido, deste modo, como um “estágio provisório de interlíngua, por meio do qual os alunos podem testar as possibilidades de uso da LE [língua estrangeira].” (MOROSOV; MARTINEZ, 2008, p. 124). Configura-se uma estratégia didática, favorável ao desvelamento das causas das falhas cometidas, procurando meios de remediá-las, pois

[...] o erro revela, para aquele que aprende, a inadequação de seus esquemas e evidencia a necessidade da construção de outros e/ou a reformulação daqueles previamente existentes. Esse enfoque leva alunos e também professores a serem sujeitos de seus próprios processos de reconstrução do conhecimento. (SILVA, 2008, p. 102).

A capacidade de enxergar o erro e a sua procedência torna possível revisar e avançar no conhecimento, permitindo refletir acerca do que já se apropriou e do que ainda está falho. A consciência dos objetivos a alcançar torna-se panorama para tais constatações, como pode ser observado na fala de um participante do estudo:

*[silêncio] eu já tô bem assim, porque eu tô quase chegando (em relação aos objetivos propostos). [...] Porque, tipo, identificar as partes do corpo. Eu acho que, aqui, por exemplo, eu não coloquei todas, mas eu também não errei nenhuma que eu coloquei. Então, aí, ah, eu penso, então eu tô indo bem, assim, sabe. Não que eu não lembrei, assim, mas pelo menos na hora de escrever inglês, porque inglês, assim, é difícil de escrever, né. Então, eu acho que, assim, eu tô bem porque eu não errei nenhum pra escrever, eu imagino que é assim (ALUNO E3).*

Observa-se, no depoimento do participante, que o objetivo foi baliza para a constatação de avanços e, conseqüentemente, a ausência de erros na escrita do vocabulário. Ele reconhece que não utilizou todas as palavras que aprendeu, como o proposto no objetivo e, conseqüentemente, na atividade analisada, mas que aquelas que colocou estavam com a escrita correta.

A análise das ações efetuadas permite, portanto, identificar, além do

que já foi adquirido, os equívocos que apontam, “[...] os obstáculos com os quais se defronta o pensamento do aluno ao resolver as questões acadêmicas.” (SANMARTÍ, 2009, p. 42). O auxílio da autoavaliação permitiu-lhes reconhecer os erros para possíveis correções. Além da constatação a respeito da possibilidade de enxergar tais erros, por meio de estratégias autoavaliativas, outro fator verificado foi o sentimento dos participantes em relação ao erro, por meio do seu reconhecimento nas autoavaliações, após um semestre de intervenção.

**Gráfico 3** – Sentimento em relação ao erro na aprendizagem de língua inglesa



**Fonte:** Elaboração própria a partir dos dados coletados no questionário. Londrina (2011).

O gráfico 3 apresenta porcentagem expressiva de visão positiva do erro, pelos participantes. Nota-se que a maioria considera o erro como uma oportunidade para aprender e não como falta de inteligência ou incapacidade de adquirir conhecimento. O erro pode até desanimar, como relata E21: “[...] *nossa, eu me sinto um pouco estranha, sabe. Um pouco impotente de saber [silêncio] ah, errar é difícil*”, mas os dados revelam que errar “atrai a atenção” para provocar “mudanças no aprender” (TORRE, 2007), como demonstram alguns relatos:

*Eu vi que os erros podem se tornar um caminho para a melhor compreensão dos exercícios. (ALUNO Q2).*

*Me mostraram a prestar mais atenção nas aulas de inglês. (ALUNO Q9).*

*Que eu preciso aprender muito mais e estudar. (ALUNO Q11).*

*Que tenho que deixar a preguiça de lado e estudar mais. (ALUNO Q25).*

*Que eu devo estudar, e me dedicar mais aos estudos (ALUNO Q19).*

Observa-se, nestes relatos, que “[...] se passa da evitação sistemática do erro (aprendizagem como domínio de conteúdos) à sua utilização

como estratégia para ensino-aprendizagem.” (TORRE, 2007, p. 27). Pode-se inferir que os erros permitiram a tomada de consciência acerca das limitações que ainda imperavam e tornaram-se, pelo menos, meio para a busca de mais aprendizagem.

Levando em consideração as colocações dos autores e os resultados do estudo, a conscientização do erro, portanto, pode se tornar um dos fatores para o desejo e a ação de realizar procedimentos autorregulatórios, corroborando para o agir fundamentado no que é preciso/se ambiciona melhorar. O erro acompanha todo o processo de aprendizagem e pode vir a ser uma fonte de reconstruções e, por conseguinte, de novos conhecimentos, pois é capaz de construir valiosos indicadores pedagógicos (TORRE, 2007), que poderão auxiliar na compreensão da realidade e na resolução de problemas.

#### 4 PLANEJAR E AGIR: A AUTOAVALIAÇÃO COMO MEIO PARA IMPULSIONAR A AUTORREGULAÇÃO

*Não se esqueçam, há um caminho, há sempre um caminho! Quem não desistir há de conseguir.*  
(ROSÁRIO; PÉREZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2012)

A aprendizagem de uma língua estrangeira, dentre outros fatores, está ancorada na percepção do próprio desenvolvimento e no empreendimento de estratégias para o desenvolvimento de maior competência comunicativa (OXFORD, 1990), embasados em procedimentos autônomos que perpassam a necessidade de maior responsabilidade. Consciência e esforço, neste sentido, são inseparáveis do uso da língua estudada, principalmente após o término do período de aprendizagem formal (LITTLE; HOLEC, 1996).

Tanto a literatura, quanto a prática dos docentes, de modo geral, destacam a autonomia e a responsabilização pela aprendizagem como eixo estruturante da aprendizagem dos alunos (FREIRE, 2009; ROSÁRIO et al., 2006). Esta afirmação aumenta a sua relevância quando é transposta para a aquisição de uma língua que, se não for estudada e praticada de forma constante e contínua, enfrenta a possibilidade de não desenvolvimento e até regressão.

Em um tempo de constantes distrações, observa-se que muitos alunos não aprenderam a regular seu estudo acadêmico (ZIMMERMAN, 2002), influenciados pela cultura e pelo sistema educacional, que priorizou a sua passividade. É comum encontrar alunos que gostam que lhes digam o que fazer, ou o fazem somente se é essencial para uma boa nota. Estas atitudes diminuem a confiança em suas próprias ações e deprimem a utilização de estratégias para promover a aquisição da língua (OXFORD, 1990).

De acordo com Silva (2004, p. 12-13), uma nova formação educativa se faz necessária para dar impulso a adaptações a este novo tempo:

Os estudantes devem ser ensinados a compreender e utilizar os recursos pessoais que lhes permitem refletir sobre suas ações, exercer um maior controle sobre os seus próprios processos de aprendizagem e reforçar as suas competências para aprender; os professores, por sua vez, devem saber estimular nos seus alunos uma utilização mais competente, eficaz e motivada dos processos de aprendizagem e dos meios tecnológicos e culturais a que podem ter acesso. É a posse consciente, conhecedora e controlada destes meios internos e externos que pode levar os estudantes a

exercer um papel activo na construção dos seus saberes, na concretização das suas aspirações, na elaboração e direcção dos seus objetivos intelectuais, afectivos, sociais e profissionais, e garantir-lhes uma integração activa e responsável na sociedade.

A aprendizagem académica, quando embasada na compreensão do próprio aprender e na construção de maior independência cognitiva, metacognitiva e comportamental, favorece o desenvolvimento autónomo do indivíduo e auxilia na continuidade de sua formação após o período escolar (ROSÁRIO et al., 2004). Assume-se, portanto, que o papel da escola é o de fornecer aos alunos subsídios que lhes permitam desenvolver mecanismos cognitivos, metacognitivos e comportamentais para auxiliá-los a buscar conhecimento para aperfeiçoar e enfrentar os obstáculos encontrados, no decorrer de sua aprendizagem, mesmo quando, e, principalmente, na ausência de um orientador. “[...] o processo educativo deve basear-se não tanto na transmissão de conhecimentos e informações, mas mais em orientar e facilitar a formação do pensamento e a acção do cidadão.” (VEIGA SIMÃO, 2004, p. 80).

O processo educativo não se concentra, deste modo, na figura do professor, mas se alicerça nos passos do aluno. Não se encerra na escola, mas acompanha o indivíduo ao longo de sua vida. Independência e autonomia, portanto, constituem-se aliados de toda e qualquer aprendizagem.

#### 4.1 AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ASPECTOS A CONSIDERAR

A autorregulação da aprendizagem tem atraído a atenção de pesquisadores e pessoas envolvidas na área educacional, por conta da luta diária dos alunos em adquirir competência e controle acadêmico. A falta de compromisso e as manifestações de procrastinação levam a baixos níveis de aprendizagem e a altos níveis de insatisfação e estresse (ZIMMERMAN, 2011). Por isso, estudos têm evidenciado a importância de se trabalhar processos autorregulatórios em sala de aula, para um aumento significativo da capacidade do aluno de regular sua própria aprendizagem, apoiando-se em suas crenças motivacionais e de autoeficácia de forma positiva e duradoura (ROSÁRIO et al., 2005; SÁ, 2004; STOEGER; ZIEGLER, 2011; ZIMMERMAN; CLEARY, 2004).

A pesquisa em autorregulação da aprendizagem emergiu há mais de

duas décadas para responder ao questionamento de como os alunos se tornam proficientes de seus próprios processos de aprendizagem (ZIMMERMAN, 2008). Partindo de uma concepção alicerçada na teoria sociocognitiva, entende-se autorregulação como um processo pelo qual o indivíduo age proativamente no gerenciamento dos próprios pensamentos, comportamentos e sentimentos, no intuito de alcançar metas pré-estabelecidas (POLYDORO; AZZI, 2008; ZIMMERMAN, 2002).

O interesse por processos autorregulatórios no desenvolvimento humano surgiu entre os anos 1960 e 1970. De acordo com Zimmerman e Schunk (2011), quatro grupos históricos desenvolveram pesquisas a respeito deste tema, conferindo diferentes enfoques ao processo.

O primeiro grupo teve como foco questões metacognitivas e cognitivas, os estudos giraram em torno da compreensão e do uso de estratégias para o desenvolvimento da aprendizagem, reportando descobertas com relação ao papel da motivação no seu empreendimento.

O segundo grupo teve como premissa os processos autorregulatórios que são sociais e motivacionais. Foi demonstrado que a aquisição de estratégias de aprendizagem era influenciada por colegas, professores e pais. Forma-se um ciclo autorregulatório, incluindo o *feedback* como desencadeador de continuação e novo ciclo.

O terceiro grupo concentrou-se no uso, pelos alunos, de processos comportamentais e cognitivo-comportamentais para lidar com problemas clínicos, tais como a hiperatividade e a ansiedade. Este estudo levou a intervenções como a autoinstrução, autopremiação e autopunição para a melhora acadêmica dos alunos.

Já o quarto grupo lidou com questões de desenvolvimento. Focalizou uma perspectiva sociocultural, tendo Vygotsky como um dos pesquisadores, objetivando a investigação da autorregulação da aprendizagem no desenvolvimento de crianças. Os estudos, neste grupo, mostram que a linguagem é fator preponderante para o desencadeamento da autorregulação.

Estes quatro grupos de pesquisa, separados pelos temas cognição/metacognição, motivação, controle comportamental e processos de desenvolvimento provocaram a necessidade de exercer pesquisa integrada em autorregulação. Em 1986, ocorreu o encontro anual da *American Educational Research Association* e, em 1990, o simpósio da *American Psychological*

*Association*, que constituíram marcos para a integração dos grupos. Um resultado importante foi a definição da autorregulação da aprendizagem como “[...] o grau para o qual os alunos são participantes ativos metacognitiva, motivacional e comportamentalmente do seu próprio processo de aprendizagem”. (ZIMMERMAN; SCHUNK, 2011, p. 4, tradução nossa).

A autorregulação, portanto, não é vista como uma mera reação do aluno, conduzida por forças impessoais (ZIMMERMAN, 2008), mas pela consciência da situação na qual a própria aprendizagem se encontra e pelos esforços para aperfeiçoar ou modificar os rumos do próprio desempenho. O aluno autorregulado procura por meios efetivos para fazer de seu aprender um conjunto de processos cognitivos e comportamentais competentes, para o melhor desenvolvimento de atividades acadêmicas e, futuramente, profissionais.

Ao conceber a autorregulação da aprendizagem, Bandura (1986, p. 336, tradução nossa) salienta que esta não é alcançada por

[...] uma proeza da força de vontade. Ela opera por meio de um conjunto de subfunções que devem ser desenvolvidas e mobilizadas para mudanças autodirigidas. Nem a intenção ou o desejo para mudar, sozinhos, tem muito efeito se as pessoas carecem de meios para exercitar influência sobre seu próprio comportamento.

O autor, na perspectiva sociocognitiva, enfatiza o caráter voluntário do processo autorregulatório, ancorado na aquisição de procedimentos que movimentam os esforços do indivíduo para alcançar as metas desejadas.

O processo autorregulatório, segundo Bandura (1986), possui três subfunções: a auto-observação, julgamento e a autorreação. Para que o indivíduo realize práticas autorregulatórias, de modo a alcançar as metas estabelecidas, é importante que ele compreenda as suas condições cognitivas e ambientais, a situação na qual se encontra a sua aprendizagem. Por esta razão, a primeira subfunção é necessária na medida em que fornece informações referentes ao desempenho do próprio indivíduo, propiciando subsídios para julgamento a respeito do próprio comportamento frente às situações. No entanto, a auto-observação somente contribui para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da aprendizagem quando as suas informações são claras (POLYDORO; AZZI, 2008), apresentando, de fato, os seus pontos fortes e as suas dificuldades.

A atenção seletiva a aspectos internos (pensamentos, estratégias, sentimentos) e externos (contexto, reações dos outros, obstáculos, impedimentos) é o ponto de partida para realizar estratégias adequadas, para identificar e controlar fatores pessoais, sociais ou ambientais e para detectar a relação entre realizado e esperado (POLYDORO; AZZI, 2008, p. 154)

A auto-observação constitui-se passo fundamental para que a autorregulação seja realizada, pois é nesta etapa que o indivíduo obterá os subsídios necessários para efetuar eventuais mudanças e redirecionar suas ações, de modo a superar obstáculos e alcançar os objetivos estabelecidos. Por isso, a próxima subfunção desempenhada para a autorregulação do comportamento remete ao julgamento.

A observação das ações desempenhadas fornece informações relevantes a respeito do que se aprendeu, das estratégias utilizadas e do comportamento efetuado. Para Polydoro e Azzi (2008), uma ação é julgada dependendo dos padrões pessoais do indivíduo, oriundos das trocas com o meio social, utilizados no julgamento do próprio comportamento. Porém, se a ação for analisada por si só, é pouco para a efetivação do autodirecionamento. Para que haja monitoramento e mudança, ou aperfeiçoamento de ações, é preciso haver constante avaliação da situação, ou seja, comparação entre o real (ações atuais) e o desejável (objetivos estabelecidos), entre o desempenho passado e as mudanças exercidas. Esta comparação permite a tomada de decisão a respeito de como adequar o comportamento para chegar ao que se quer alcançar (POLYDORO; AZZI, 2008).

As autoras ainda acrescentam que “[...] é a discrepância entre os padrões pessoais e os dados, observada na avaliação, que vai gerar reações de auto-avaliação e auto-influência que interferem em ações seguintes.” (POLYDORO; AZZI, 2008, p. 155). Por isso, a terceira subfunção – a autorreação – possibilita mudanças autodirigidas do comportamento, pois “[...] grande parte do comportamento humano é regulado por conseqüências auto-avaliativas na forma de auto-satisfação, auto-insatisfação ou autocrítica.” (POLYDORO; AZZI, 2008, p. 156).

Este processo autorregulatório, apresentado por Bandura, tornou-se base para os outros modelos desenvolvidos por pesquisadores da teoria sociocognitiva (POLYDORO; AZZI, 2009). Um deles é Zimmerman (2002), que tendo o seu modelo de autorregulação baseado no proposto por Bandura, acrescenta outros elementos ligados à aprendizagem do indivíduo. Este modelo também possui

três fases, que ocorrem antes, durante e depois da realização de uma tarefa: a fase prévia, a fase de realização e a de autorreflexão.

A fase prévia refere-se à análise da tarefa e às crenças motivacionais que estão envolvidas. Esta análise leva o indivíduo a estabelecer metas e a elaborar um plano estratégico para desenvolver a tarefa, que é influenciada por processos psicológicos, ou seja, pelas expectativas com relação aos resultados e valores agregados à realização da tarefa, que podem fazer com que o aluno invista na tarefa ou evite o trabalho, por considerar que o esforço para tanto não é necessário.

A fase de realização envolve autocontrole e auto-observação. Nesta etapa, o indivíduo coloca em prática os processos ou as estratégias para a concretização de seu plano, abrangendo a focalização da atenção, a autoinstrução e as imagens mentais, implicando no automonitoramento de suas ações. O autocontrole refere-se ao emprego de estratégias específicas para a concretização do plano elaborado na fase prévia, levando ao desencadeamento de processos volitivos para o alcance dos objetivos. Estes processos consistem no controle da atenção, no controle emocional e no controle do ambiente, que reforçam o caráter voluntário da ação autorregulada (ROSÁRIO et al., 2012, em fase de elaboração)<sup>5</sup>. A auto-observação, por sua vez, integra autorregistros e autoexperimentação para encontrar as causas dos eventos (ZIMMERMAN, 2002). Esta é necessária para detectar diferenças entre o realizado e o idealizado, implementar estratégias adequadas e controlar os fatores pessoais na realização das tarefas. O acompanhamento das mudanças, nos resultados de aprendizagem, pode produzir efeitos motivacionais que inspiram os alunos a despender maior esforço na realização da tarefa (ZIMMERMAN, 2011).

A fase de autorreflexão compreende julgamento pessoal e reações e, também, autorreações, consistindo na reflexão das causas dos sucessos ou dos fracassos. Estas causas podem ser influenciadas por atribuições causais, padrões autoimpostos e autorreações. Estas, por sua vez, podem ser adaptáveis ou defensivas. As primeiras decorrem da intenção de ajustar os processos utilizados aos resultados, reorientando a ação, já, as defensivas implicam na evitação das

---

<sup>5</sup> Trabalhos de casa, aprendizagem autorregulada e rendimento acadêmico: dilucidar quês e porquês na disciplina de inglês como língua estrangeira, de autoria de Pedro Rosário e colaboradores, a ser editado pela EDUEL, 2012.

oportunidades para aprender, como: abandono, procrastinação, não engajamento cognitivo e apatia, intentando proteger a autoimagem (ZIMMERMAN, 2011).

Zimmerman (2002) ressalta seu modelo como cíclico, sendo que cada fase gera *feedback* para ajustes e melhoras da fase seguinte. Para Rosário et al. (2012, em fase de elaboração), este modelo cíclico assume que os alunos devem estabelecer objetivos, monitorar o seu progresso e refletir a respeito das ações desempenhadas. Processo construído e constantemente aperfeiçoado, a autorregulação abrange procedimentos que, seguidos e bem orientados, corroboram para o desenvolvimento de maior autonomia para com o aprender. Fazer parte dessa construção diária demanda empreender esforços na análise e avaliação do próprio desempenho, a fim de trabalhar para o progresso acadêmico.

#### 4.2 AUTORREGULAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: AÇÕES E PROCESSOS POR MEIO DE INSTRUMENTOS AUTOAVALIATIVOS

A autorregulação da aprendizagem configura-se um processo que abrange estratégias de aprendizagem, metacognição<sup>6</sup>, objetivos de aprendizagem, comportamento e motivação dos alunos. Alunos que se autorregulam aproveitam as situações de aprendizagem, na escola, para aumentar suas experiências, utilizando uma gama de estratégias com autonomia e independência (ROSÁRIO et al., 2005; VEIGA SIMÃO, 2004). Assume-se que o funcionamento cognitivo é uma área essencial para aprender a se autorregular (BORUCHOVITCH, 2004). Como características da autorregulação cognitiva, a autora aponta:

[...] exercer controle sobre sua atenção e sobre seus processos de memória, desenvolver regras e estratégias para pensar e resolver problemas, planejar, monitorar seus progressos em direção a metas, bem como organizar o pensamento e ajustar o comportamento, sempre que necessário. (BORUCHOVITCH, 2004, p. 62).

As estratégias beneficiadoras da autorregulação estão alicerçadas em quatro níveis: comportamental, referindo-se ao controle do tempo de estudo, organização do meio para favorecer concentração e melhor aproveitamento, materiais e recursos internos e externos, busca de ajuda aos colegas, professores

---

<sup>6</sup> De acordo com Zimmerman (2002, p. 65, tradução nossa), metacognição pode ser definida como “[...] a consciência e o conhecimento do próprio pensamento”.

ou pais; metacognitivo, envolvendo percepção do papel das estratégias cognitivas nas ações efetuadas, conhecimento de quando, onde e como usá-las, reflexão dos objetivos das tarefas e do planejamento a ser realizado, monitoramento da aplicação do plano, verificação dos resultados e reconhecimento das dificuldades e dos pontos fortes para a condução de novo plano; motivacional, abarcando a compreensão do que os leva aos esforços para aprender; e, finalmente, controle volitivo, referindo-se ao desenvolvimento de estratégias que os ajudem com os fracassos e sentimentos negativos, controlando melhor a atenção e o tempo, como também a desmotivação, e gerindo melhor os recursos e a ajuda recebida (SILVA, 2004).

A utilização das estratégias promove maior consciência da própria evolução para, assim, os alunos alcançarem os objetivos estabelecidos, melhorando seu desempenho escolar em todos os níveis do processo de escolarização. A utilização de estratégias de aprendizagem, embora ainda em fase inicial, pode contribuir para diminuir problemas encontrados no ambiente educacional (BORUCHOVITCH, 2007). Pozo (1996 apud BORUCHOVITCH, 2004) afirma os benefícios da utilização de estratégias de aprendizagem a partir dos 6 anos de idade. Porém, elas só são realizadas de forma espontânea e seletiva a partir dos 11-12 anos.

Estudos mostram o aumento expressivo da aprendizagem de alunos por meio de intervenção com estratégias e habilidades autorregulatórias. Gomes e Boruchovitch (2011) realizaram uma investigação envolvendo alunos da quarta série do Ensino Fundamental, na qual propuseram procedimentos de intervenção para trabalhar com estratégias de aprendizagem gerais e específicas para a leitura, além de estímulos à metacognição, apoio motivacional e orientação para estudo. Os resultados revelam que ambos os Grupos Experimental e Controle apresentaram ganhos em termos de compreensão leitora, porém houve maior intensidade no Experimental, pois esteve aliada a práticas autorregulatórias. Brunstein e Glaser (2011) também investigaram alunos da quarta série, com o intuito de identificar como estratégias autorreguladas de escrita melhoravam as suas habilidades de redação. Em seus resultados, apesar de constatarem que o ensino de estratégias torna a capacidade de escrita superior, comprovaram que, se estiver associada a habilidades autorregulatórias, essa capacidade se faz muito maior.

Atividades autoavaliativas e *feedback* são destacados por Figueiredo (2008), como importantes para desencadear percepções relacionadas ao próprio

desempenho acadêmico e, conseqüentemente, melhorar a autoeficácia e a motivação. Estes dois elementos auxiliam no maior esforço, pelo aluno, na realização de tarefas, para a obtenção de melhores resultados, levando-o a chegar a conclusões de como precisa alterar seus procedimentos autorregulatórios, guiando-os a adaptações novas e escolha de estratégias mais efetivas (STOEGER; ZIEGLER, 2011).

Os comportamentos autorregulados pelo aluno são motivados pela consciência do controle voluntário do seu pensamento (SÁ, 2004). Esta consciência perpassa os objetivos a atingir, as exigências da ação a efetuar, a organização dos recursos internos e externos para a realização da ação, a avaliação do que foi atingido e a alteração dos procedimentos utilizados, caso o resultado não seja o esperado (SILVA, 2004). As ações desencadeadas são fruto de um processo cíclico, baseado em *feedback* do desempenho, para alcançar as metas autoestabelecidas, envolvendo processos autorregulatórios (por exemplo: estabelecer metas, auto-observar), estratégias da tarefa (por exemplo: gerenciar o tempo, organizar o ambiente de estudo) e crenças motivacionais (por exemplo: senso de autoeficácia, expectativa de resultado) (ZIMMERMAN; CLEARY, 2004).

Silva (2004) aponta, como características, que a autorregulação da aprendizagem é: (a) dinâmica, por poder levar a diferentes direções; (b) temporal, por desenvolver-se em um determinado período de tempo; (c) intencional, pois as ações são desencadeadas a partir de uma meta estabelecida, levando a um planejamento estratégico e a sentimentos positivos ou negativos, ao final do processo; (d) planejada, pois, para o alcance da meta, é necessário saber como fazer para atingi-la; e (e) complexa, envolvendo intenções, competências e estratégias, valores e resultados, contextos, pressões sociais, entre outras variáveis.

Assume-se que essas características estão presentes em todo processo autorregulatório, porém não de forma absoluta, já que a autorregulação da aprendizagem varia em graus de funcionamento, dependendo do contexto físico e social no qual o indivíduo está inserido. Além disso, as influências pessoais também podem influenciar no processo, mudando conforme as interferências introduzidas pelo ensino ou em consonância com o desenvolvimento alcançado, conforme o nível de conhecimento e a habilidade metacognitiva (ZIMMERMAN, 1989).

De acordo com Zimmerman (2002, p. 66, tradução nossa), “a autorregulação é importante porque uma grande função da educação é o

desenvolvimento de habilidades de aprendizagem ao longo da vida”. Após o término do período escolar, o autor ressalta que os jovens precisam continuar aprendendo outras habilidades que lhes favoreçam melhor atuar nos contextos sociais, profissionais, culturais, dentre outros. Para além dos muros escolares, a autorregulação é fundamental para a progressiva e constante adoção de “[...] respostas flexíveis aos problemas e obstáculos que se lhe deparam, sustentando percepções de eficácia face aos atrasos ou desvios ao previamente planejado sem, contudo, perder de vista os objetivos desenhados.” (ROSÁRIO et al., 2006, p. 81).

A intervenção da educação escolar torna-se ainda mais relevante quando não há apoio familiar no desenvolvimento de maior autonomia e independência para com a aprendizagem. O comportamento autorregulado dos alunos depende de experiências sociais de aprendizagem. Alunos de famílias que não promovem este incentivo apresentam dificuldades nas competências autorregulatórias, tornando mais complicado o alcance de resultados positivos na aprendizagem (ROSÁRIO et al., 2004). Acredita-se, neste sentido, na necessidade do desenvolvimento dessas competências, na escola, desde cedo (ROSÁRIO et al., 2012, em fase de elaboração; WIGFIELD; KLAUDA; CAMBRIA, 2011), por este ser um processo que demanda prática e continuidade. A intenção é que, com o tempo, o comportamento autorregulado seja efetuado naturalmente, auxiliando nos desafios cotidianos do futuro.

Todavia, parece que os alunos, com o passar dos anos escolares, demonstram ter menos prazer intrínseco nos estudos (BZUNECK, 2000; RUFINI; BZUNECK; OLIVEIRA, 2012), apesar da constatação de que, a partir dos dez anos de idade, as crianças já se identificam com a importância das atividades escolares para a sua aprendizagem (SÁ, 2004). A motivação extrínseca (pressão social, recompensas, punições) é particularizada pela maioria dos estudantes, para realizar as tarefas escolares (COSTA; BORUCHOVITCH, 2010). Os professores do período que integra o Ensino Fundamental II esperam maior independência dos alunos em relação à realização de tarefas e tempo de estudo, delegando, assim, maior quantidade de atividades para serem feitas em casa, de disciplinas diferentes. Para isso, o repertório de estratégias e de autorregulação dos alunos precisa ser vasto, o que, geralmente, não acontece na realidade escolar. Na maioria das vezes, o conhecimento autorregulatório é pobre, não permitindo ao aluno estar consciente do quê e como estudar para promover aprendizagem efetiva (ZIMMERMAN; CLEARY,

2004).

Pré-adolescentes e adolescentes “[...] revelam fragilidades no estabelecimento de objetivos e na antecipação de consequências dos vários cursos de ação”, estando pouco aptos a controlar elementos distratores por eles mesmos (ROSÁRIO et al., 2012, em fase de elaboração, n.p.) Por isso, a motivação e a instrumentalização de processos autorregulatórios tornam-se imprescindíveis na educação escolar, para melhor desenvolvimento autônomo e independente.

#### 4.2.1 Intervenções Autorregulatórias em um Contexto de Ensino Fundamental II

A autorregulação da aprendizagem depende do sujeito como agente para aprender. Afinal, aprender a se desenvolver advém de uma vontade, e não de uma obrigação (SOUZA; BORUCHOVITCH, 2009). Esta regulação demanda esforço contínuo para a aquisição de habilidades facilitadoras da busca e apreensão do conhecimento. Afinal, “[...] conhecer é fundamental para mudar, mas não é suficiente. Por estes motivos o ‘Conhecer’ e o ‘Querer’ têm de caminhar lado a lado para que avancemos na direção do ‘Aprender’.” (ROSÁRIO et al., 2006, p. 87). A autorregulação não é uma característica pessoal que aparece ou falta aos alunos. Pelo contrário, envolve o uso seletivo de processos adotados para cada tarefa (ZIMMERMAN, 2002). Quando trabalhada no ambiente escolar, um dos requisitos que merece destaque é a consideração do contexto no qual essas habilidades serão desenvolvidas, reconhecendo-o não somente como um lugar, mas também como um agente na autorregulação da aprendizagem. O ambiente exerce influência sobre a autorregulação da aprendizagem (BORUCHOVITCH, 2004). As salas de aula configuram-se ambientes onde a autorregulação pode ser estudada de forma natural e onde as suas características podem ser observadas de modo a constatar se permitem ou impedem oportunidades para que se desenvolva (PERRY; RAHIM, 2011). Deste modo, a inserção de processos autorregulatórios nas atividades diárias, pelo professor, podem oferecer oportunidades e resultados positivos aos e pelos alunos, principalmente no que diz respeito à construção de maior autonomia (ZIMMERMAN; CLEARY, 2004).

Um dos procedimentos considerados importantes para este trabalho, elencado por Souza e Boruchovitch (2009) como favorecedor da autorregulação da aprendizagem, é a utilização de práticas avaliativas em uma perspectiva formativa,

com foco na aprendizagem. Estas práticas devem possibilitar ao aluno reconhecer seus pontos fortes e as suas dificuldades quando realizam suas tarefas, verificar a qualidade do trabalho efetuado e pensar em modos de superar seus pontos fracos. A autoavaliação permite que estas situações se tornem reais (SILVA, 2004).

A investigação realizada em uma turma de 8ª série do ensino fundamental II, na disciplina de língua inglesa, buscou, por meio da inserção de atividades autoavaliativas na rotina das aulas, implementar, de forma introdutória, elementos autorregulatórios. Observou-se, no capítulo anterior, os elementos essenciais da autoavaliação e os efeitos da sua inserção no universo da pesquisa, para promover o reconhecimento da situação da própria aprendizagem. Este capítulo perpassará as mesmas atividades autoavaliativas realizadas, tendo agora, como foco, o planejamento estratégico e o controle das ações, procedimentos oriundos do desenvolvimento autorregulatório.

Toda ação, para ser considerada autorregulada, necessita da elaboração de um objetivo a ser atingido, motivo pelo qual a tarefa será realizada e o esforço será despendido (SILVA, 2004). Por isso, torna-se vantajoso começar a formação para a autorregulação da aprendizagem pela terceira fase do modelo cíclico proposto por Zimmerman: a fase da autorreflexão (STOEGER; ZIEGLER, 2011). De acordo com os autores, a condução do monitoramento e da autoavaliação, com o auxílio de formas padronizadas, podem ajudar os alunos a reconhecerem os seus pontos fortes e fracos. Isto lhes permite estabelecer objetivos apropriados para a melhora da sua aprendizagem e do seu desempenho. A primeira intervenção autoavaliativa teve como foco a fase da autorreflexão: a partir da oportunidade de reconhecimento do que foi aprendido, estabelecer uma meta de remediação. A linha mais espessa, em formato de retângulo, destaca o mecanismo utilizado (Figura 9).

Notou-se, porém, que a ficha proporcionou somente a elaboração de um objetivo específico, não privilegiando totalmente os elementos inerentes à terceira fase do modelo autorregulatório. Para que este objetivo pudesse ser remediado, ele precisaria ser transformado em um plano de ação (SÁ, 2004), pois, se faz necessária a autorreação adaptável (ZIMMERMAN, 2002). Por este motivo, a segunda intervenção autoavaliativa foi realizada com o intuito de proporcionar, de forma introdutória, um planejamento simples do que fazer para atingir os objetivos propostos/desejados (Figura 10).

**Figura 9** – Atividade autoavaliativa realizada em 08/08/2011

O que aprendi hoje? (Escreva 1 item)

Muitas palavras diferentes, e que eu não sabia.

Tive alguma dificuldade? Qual/Quais?

Procurar no dicionário, foi difícil

O que posso fazer para que essa dificuldade seja superada? (Escreva pelo menos 1 alternativa)

Alho direito

**Fonte:** Atividade autoavaliativa realizada por aluno de língua inglesa da 8ª série do ensino fundamental. Londrina (2011).

**Figura 10** – Atividade autoavaliativa, realizada em 15/08/2011 e reutilizada em 29/08/2011

Quais eram os objetivos da aula de hoje?

1. Completar a música
2. Identificar as partes do corpo \*
3. preencher as palavras certas

Quais você alcançou? Pinte de verde.

Escreva o que você vai fazer para poder revisar o conteúdo até a próxima aula:

O quê? Estudar em casa

Como? pegando o livro, pensando nas coisas da aula

Quando? todos os dias

Quanto tempo? 15 min n°

**Fonte:** Atividade autoavaliativa realizada por aluno de língua inglesa da 8ª série do ensino fundamental. Londrina (2011).

Neste instrumento, perguntas foram utilizadas para conduzir os alunos a pensarem em meios para superar os objetivos que não haviam pintado de verde (Figura 2). As perguntas “o quê” e “como” pretendiam direcioná-los a pensar em estratégias viáveis, “quando” e “quanto tempo” tinham a intenção de auxiliá-los a trabalharem o controle volitivo.

As respostas, elaboradas em função da autorreflexão, são

chamadas reações. Na terceira fase do modelo cíclico, estas reações podem ter duas formas: a negativa (defensiva), ocasionando a desistência, o abandono da tarefa; e a positiva (adaptável), que resulta na persistência em alcançar o objetivo (FREIRE, 2009). Como a intenção era proporcionar a autorreação adaptável, o instrumento foi dimensionado para subsidiar o planejamento estratégico. No entanto, ao realizar a aplicação do instrumento, mesmo com o direcionamento das perguntas, houve certa dificuldade entre os alunos para conceber formas de remediar os pontos fracos encontrados.

A pesquisadora e a professora regente entrevistaram neste momento, auxiliando os alunos a, primeiramente, interpretar a dificuldade encontrada para, então, pensarem em estratégias concretas de remediação. Essa intervenção foi realizada individualmente, conforme a necessidade do aluno, com a proposição de perguntas que os ajudassem a elaborar uma alternativa plausível para o ponto fraco. Outro fator que influenciou a intervenção na atividade foi a preocupação com o uso da metacognição, pois esta precisava ser empregada, possibilitando a consciência do que estava envolvido na própria aprendizagem.

A realização desta atividade autoavaliativa, portanto, permitiu algumas conclusões: primeiro, como a metacognição é elemento estruturante do desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem, colaborando para reconhecimento dos pontos fortes e fracos e emprego de estratégias (PERRY; RAHIM, 2011), esta precisaria ser exercitada durante todo o período interventivo, até porque, estratégias metacognitivas contribuem para “[...] o planejamento, o monitoramento e a regulação dos processos cognitivos e do comportamento” (BORUCHOVITCH, 2007, p. 158). Segundo, exemplos de estratégias precisariam ser disponibilizados, facilitando o estabelecimento de novos objetivos e o planejamento das próximas ações (procedimentos da fase prévia). Terceiro, alunos iniciantes no processo autorregulatório podem falhar ao se engajarem na fase prévia, por isso, é importante que os professores os orientem de perto para a melhora da aprendizagem e do desempenho (STOEGER; ZIEGLER, 2011).

As conclusões conduziram à reestruturação das próximas intervenções seguintes, tendo por premissa que a realização da fase prévia, pelos alunos, deveria estar ancorada em orientações efetuadas pela pesquisadora e pela professora regente. O termo estratégico refere-se à forma como os alunos se aproximam das tarefas desafiadoras, selecionando, de um repertório de estratégias,

as melhores para a situação a ser reparada ou aperfeiçoada (PERRY; RAHIM, 2011). Para Costa e Boruchovitch (2010), estratégias de aprendizagem são atribuídas a processos utilizados pelos alunos, de forma consciente e controlada, para que atinjam seus objetivos de aprendizagem na efetivação de uma tarefa. Um estudo realizado por Rios (2005) procurou verificar se os alunos da 6ª série do Ensino Fundamental, que participassem de um programa de intervenção em estratégias de produção de texto, utilizariam estratégias de aprendizagem de forma mais eficaz, assim como se haveria melhora na qualidade dos textos. Entre os resultados, a autora demonstrou que os alunos que participaram da intervenção ampliaram o seu repertório de estratégias específicas para a produção de textos, como também escreveram melhores narrativas.

O aumento da consciência, com relação à própria aprendizagem, pode ser efetuado por meio da instrução ao uso de estratégias. Estratégias de aprendizagem autorregulada são ações direcionadas para a aquisição de informações e/ou habilidades que envolvem a agência do próprio indivíduo, objetivos claros e autopercepções (ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1986). Se há consciência, por parte dos alunos, da responsabilidade pela seleção, uso e avaliação de estratégias de aprendizagem, há então progressos no conhecimento e uso da língua estrangeira (COHEN, 1998). Afinal, as estratégias são ferramentas do planejamento que os alunos vão precisar para o uso da língua. Por isso, não podem ser aplicadas sem um determinado fim, devendo ser escolhidas sempre em vista de um problema de aprendizagem encontrado ou de uma dificuldade que impeça a aprendizagem (LITTLE, 1996).

Algumas atividades estratégicas foram inseridas durante as aulas do presente estudo, com o intuito de promover o conhecimento e a experimentação de ações que eles mesmos poderiam planejar, na fase prévia, e executar, na fase de realização. As figuras 2 e 11 apresentam estratégias utilizadas em sala de aula com os alunos, sendo a primeira a identificação dos objetivos para cada aula, revelando o que precisaria ser alcançado em termos de conhecimento e habilidades, e, a segunda, a aplicação de uma estratégia de memorização, já que a pesquisadora e a professora regente haviam notado a dificuldade dos alunos em memorizar o vocabulário estudado.

O processo de ensino/aprendizagem de línguas, comprometido com a continuidade e o desenvolvimento da competência e do controle estratégico,

pelos alunos, pode ser beneficiado com o uso da autoavaliação da aprendizagem (LITTLE, 1996). A seleção das estratégias para uma abordagem que promova aprendizagem efetiva demanda o reconhecimento das exigências e dos critérios para a aprendizagem, de modo a selecionar aquelas mais conformes com o exigido, para então poder gerir a organização do estudo (DUARTE, 2004). Os alunos precisam estar conscientes de como, quando e porquê aplicar estratégias aos seus estudos. Se acreditam no sucesso de sua utilização, é mais provável utilizarem-nas para aprendizagens futuras (PARIS; PARIS, 2001).

**Figura 11** – Estratégia de memorização, realizada em 05/09/2011



**Fonte:** Atividade estratégica realizada por aluno de língua inglesa da 8ª série do ensino fundamental. Londrina (2011).

Ao realizar a quarta intervenção autoavaliativa, após o reconhecimento dos pontos fortes e fracos, pela utilização do sistema de ícones do semáforo (BLACK et al.; 2003) (Figura 5), foi solicitado aos alunos que se dividissem em grupos e que observassem as dificuldades que tinham em comum. Em seguida, a pesquisadora registrou um objetivo no quadro e solicitou-lhes que verbalizassem alternativas que auxiliariam no seu alcance. O excerto do relatório de observação registrou a atividade:

*Primeiramente, falas como “estudar mais” e “prestar mais atenção” surgiram. Então, fiz perguntas como: “Estudar mais, como?”, “Por que prestar mais atenção?”. Até que um dos alunos disse: “Ensinar alguém”. Então, perguntei: “ensinar como?”, “Ah, falando”, “quanto tempo?”, “Uma hora”. Eu disse que era preciso pensar em coisas específicas e concretas da forma como havíamos pensado naquele momento, em decorrência das questões formuladas. Auxiliei na elaboração das estratégias junto a cada um dos grupos. Como a dificuldade era concentrar em determinados objetivos, para poder pensar na estratégia, pedi para que comparassem os objetivos e encontrassem aqueles que precisariam alcançar em comum. Em determinado grupo, as meninas disseram que já haviam terminado. Então, li as estratégias e perguntei: “Mas, como você vai estudar mais?”, “Ah, vou escrever as frases”, “Que frases? Vai escrever onde? Você vai olhar no livro?”, “Vou olhar no livro”, “Então, escrever as frases com a ajuda do livro”, “OK!”.*

Após o trabalho em grupo, os alunos registraram suas estratégias em folhas de sulfite. Como cada objetivo avaliado, na ficha avaliativa, era seguido de um número, a pesquisadora escreveu estes números no quadro, um ao lado do outro, formando colunas, e solicitou aos alunos que dispusessem suas estratégias de acordo com o número do objetivo que elas atendiam. Ao ter todas as estratégias no quadro, a pesquisadora convidou os alunos a selecionarem aquelas que os ajudariam a superar as dificuldades que haviam identificado por meio da ficha autoavaliativa (Figura 12).

A seleção das estratégias foi registrada na ficha autoavaliativa, na parte de planejamento estratégico (Figura 13). As ações escolhidas e a serem realizadas para o alcance de objetivos específicos requerem do aluno “*skill and will*”, ou seja, a utilização de habilidades cognitivas, e também motivacionais (ROSÁRIO et al.; 2005). Por esta razão, além do registro das estratégias selecionadas e do controle volitivo, foi solicitado aos alunos que escolhessem uma recompensa para desfrutarem, logo após a realização das ações. As autorrecompensas podem influenciar as autorreações, validando as percepções de progresso e aumentando a autoeficácia (AMES, 1990; SCHUNK; ZIMMERMAN, 1997). Bzuneck e Guimarães (2010a) salientam que a motivação autônoma também pode ser beneficiada pela utilização de recompensas externas, apesar de deixarem clara a posição de que a adoção de um estilo motivacional menos controlador, pelo professor, aumenta o empenho dos alunos na realização das tarefas escolares e no desempenho acadêmico.

**Figura 12** – Dinâmica para planejamento e seleção de estratégias, realizada em 19/09/2011



**Fonte:** Acervo da pesquisadora, registrando a dinâmica realizada na disciplina de língua inglesa da 8ª série do ensino fundamental. Londrina, (2011).

A maior parte das ações que as pessoas desempenham não é intrinsecamente motivada, especialmente após a infância, em que a liberdade é relativamente encurtada pelas pressões sociais (SÁ, 2004). A utilização do processo reflexivo cria condições para uma motivação cognitiva, ou seja, aquela motivação que o próprio indivíduo provoca, gerada cognitivamente. Além disso, padrões de aspiração e percepções de autoeficácia influenciam as atividades escolhidas e realizadas (AZZI; POLYDORO, 2010). Para Machado, Guimarães e Bzuneck (2006, p. 4), “[...] alunos desmotivados estudam muito pouco, com freqüência são desatentos e provocam situações de indisciplina na sala de aula”. Para a realização de uma tarefa, o aluno necessita dispor de crenças motivacionais positivas, fator preponderante da fase prévia do modelo cíclico.

O trabalho dos professores, neste sentido, será o de orientar os alunos no que tange à escolha de caminhos para superar as suas dificuldades. Eles servirão de apoio para que os alunos se envolvam nas atividades e monitorem suas reflexões, fazendo com que a aprendizagem não se transforme em mero cumprimento de exigências, mas sim em um motivo para angariar novas experiências.

**Figura 13** – Atividade autoavaliativa, realizada em 19/09/2011

Vamos pensar em estratégias para superar os obstáculos! Pensaremos juntos e então você irá escrever abaixo aquelas que irá fazer. Escreva uma estratégia em cada desenho!

O que me comprometo a fazer para que minhas dificuldades sejam superadas?

2- estudar em grupo, mostrar um caso para os outros

5- sentar em grupo para ouvir um história uma parte do corpo

entra na internet e pesquisar exercícios para fazer as partes do corpo

Reserve um dia e horário da semana para realizar suas estratégias:

MONDAY	THURSDAY
TUESDAY	FRIDAY
WEDNESDAY	SATURDAY

TIME  
22 : 30

Agora, escreva abaixo algo que você gosta muito de fazer. Este será seu compromisso depois que cumprir sua estratégia durante a semana! Have fun!!!

conectar -

**Fonte:** Atividade autoavaliativa realizada por aluno de língua inglesa da 8ª série do ensino fundamental. Londrina (2011).

A autorregulação consolida-se não apenas da vontade do estudante, mas também da situação de ensino. Por isso, faz-se necessário criar interesse, pensar nas suas necessidades, trabalhar para que realizem e analisem processos e resultados de forma autônoma (SOUZA; BORUCHOVITCH, 2010). “[...] o nosso objetivo, como educadores, deveria estar orientado para ajudar os alunos a conectar as experiências vividas na escola, ou noutros contextos, com aquilo que eles podem vir a realizar.” (ROSÁRIO et al.; 2006).

O hábito do registro do plano de ações remediativas e de aperfeiçoamento se faz relevante para o desenvolvimento de uma língua estrangeira, pois, deste modo, o aluno estará em constante contato com o que já sabe e com o que ainda precisa superar, orientando-o para os estudos de forma

contínua. A utilização de estratégias deve estar vinculada às atividades diárias da sala de aula, para que professores e alunos tenham oportunidades de praticá-las (PARIS; PARIS, 2001), tornando este processo um hábito. Harris (1997, p. 15, tradução nossa) afirma:

[...] os alunos em escolas e universidades freqüentemente deixam para estudar sério um pouco antes de um exame, quando racham de estudar. Isso pode funcionar na aprendizagem de geografia, por exemplo, todavia, na aprendizagem de uma língua estrangeira, isto é altamente impróprio.

Importa destacar, portanto, a validade de se trabalhar, nos alunos, o reconhecimento do próprio processo de aprendizagem, a análise dos pontos fortes e das dificuldades e, principalmente, subsídios para a regulação do que ainda necessita ser superado. A aprendizagem de outra língua não depende somente e unicamente do conhecimento de suas regras gramaticais e do vocabulário, mas exige a aquisição de estratégias comunicacionais que permitam a troca de mensagens com o outro, possibilitando que as relações sociais aconteçam. Ao prover procedimentos autoavaliativos, consentindo ao aluno o monitoramento de sua aprendizagem, o professor o corresponsabiliza pela intervenção direta e progressiva, e é aí que a autorregulação desempenha papel fundamental.


Este monitoramento é parte integrante da segunda fase do modelo cíclico da autorregulação da aprendizagem: a fase de realização (ZIMMERMAN, 2002). Para que ele aconteça, dois fatores são indispensáveis: o autocontrole e a auto-observação (STOEGER; ZIEGLER, 2011). A utilização de estratégias metacognitivas, além das volitivas, para a constante verificação do desempenho, é importante aqui (ZIMMERMAN, 2011). Sendo a auto-observação um elemento fundamental para a introdução de mudanças (SILVA, 2004), algumas atividades, também de cunho autoavaliativo, foram realizadas, durante o terceiro bimestre, para que os alunos observassem o processo da fase de realização (Figura 14).

Por meio da auto-observação, os alunos têm a oportunidade de estabelecer uma conexão entre os resultados da sua aprendizagem e as estratégias que empregaram, possibilitando maior discernimento da efetividade das ações por eles realizadas (STOEGER; ZIEGLER, 2011).


**Figura 14** – Atividades facilitadoras do processo de auto-observação, realizadas durante o terceiro bimestre de 2011

NAME: \_\_\_\_\_

Você realizou o que se comprometeu a fazer para revisar o conteúdo? Complete o desenho, representando a sua resposta à pergunta:




Escreva dentro do sol as ações que você realizou para revisar o conteúdo e dentro do retângulo as que você se comprometeu e não realizou:



Eu me comprometi a revisar o conteúdo e isso não aconteceu.

1. Fiz todas as tarefas propostas? nem todas
2. Se deixei tarefas sem fazer, por que isto aconteceu? não tinha tempo ou porque eu não sabia
3. Particpei das aulas, procurando entender o conteúdo? sim.  
Se não, por que? \_\_\_\_\_
4. Mantive o meu caderno organizado? não.
5. Procurei organizar o meu local de estudo? sim.
6. Reservei um tempo na minha semana para estudar inglês? não.
7. Procurei ajuda da professora ou dos colegas quando precisei? sim.
8. Há objetivos a serem revistos e alcançados? nem todos



**B) Se não realizou alguma, por que isto aconteceu?**

Porque fiquei no computador, ou até mesmo Twitter.

D) Se você não realizou as que havia se comprometido, o que você acha que precisa fazer para que estas ou as próximas sejam cumpridas?

*Se. para: coisas das  
tarefas pro. atividades;  
falar em frente ao espelho*

C) Você acha importante estabelecer estratégias de aprendizagem? Por quê?

*Sim. Porque será melhor  
para o meu futuro.*

**Fonte:** Atividades de auto-observação realizadas por alunos de língua inglesa da 8ª série do ensino fundamental. Londrina (2011).

Este monitoramento é necessário na medida em que o processo de autorregulação não está concentrado no produto, mas sim na análise do processo, orientando para o replanejamento de ações com o objetivo de diminuir a distância entre o pretendido e o alcançado (ROSÁRIO et al., 2005).

Ao final do terceiro bimestre, as fichas autoavaliativas e os relatórios de observação foram analisados, com o intuito de perceber se os alunos sabiam o que precisavam fazer para superar as suas dificuldades. Ao comparar as dificuldades encontradas com o plano estratégico de cada aluno, verificou-se que, aproximadamente, 43% deles ainda apresentavam dúvidas e dificuldades em elaborar o planejamento estratégico. Além disso, por meio do controle das fichas de automonitoramento, constatou-se que a maioria dos alunos não realizava aquilo com que se comprometia ou realizava somente uma parte do planejado (Gráfico 4).

Diante destes resultados, foi solicitado aos alunos que escrevessem, em uma ficha, as possíveis razões para o não cumprimento das tarefas e do plano estratégico. As respostas revelaram que 94% dos alunos estavam conscientes do que os impedia de realizar as tarefas, sendo o esquecimento a razão com maior incidência.

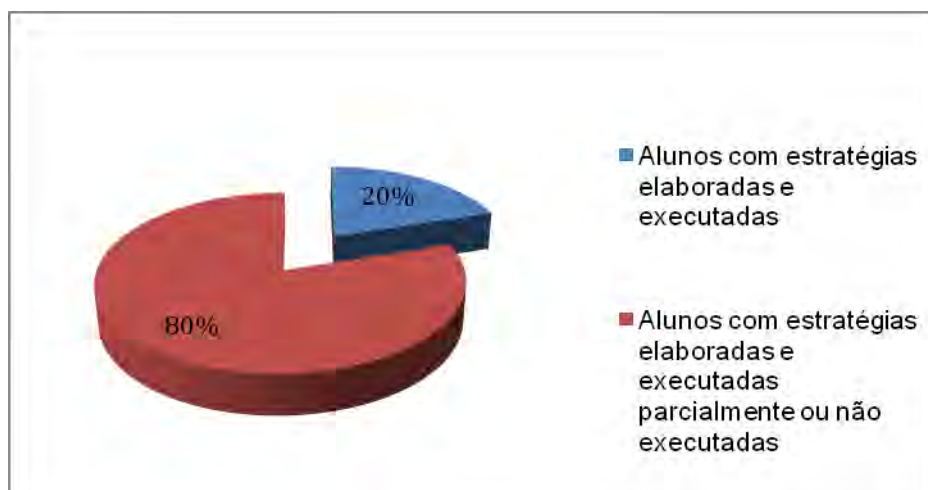
*Não tinha tempo ou porque eu não sabia.* (ALUNO A1).

*Preguiça e também porque eu não gosto de estudar.* (ALUNO A3).

*Porque eu não tive vontade e interesse.* (ALUNO A12).

*Por esquecimento um pouco e um pouco de irresponsabilidade.* (ALUNO A20).

**Gráfico 4** – Constatação da realização do plano estratégico no terceiro bimestre



**Fonte:** Elaboração própria a partir dos dados coletados na análise documental. Londrina (2011).

A desmotivação pode levar a um fraco desempenho acadêmico, ocasionando a construção de uma imagem negativa de si mesmo. Ter dificuldades específicas na aprendizagem e não saber estudar são fatores do insucesso escolar e podem conduzir à passividade, desistência e não realização das tarefas (SÁ, 2004). Autores afirmam a necessidade da orientação do professor no desenvolvimento de hábitos de estudo (FREIRE, 2009; ROSÁRIO, 2001; SCHUNK; ZIMMERMAN, 1997), proporcionando meios para o aumento da motivação e do senso de autoeficácia (ZIMMERMAN; BANDURA; MARTINEZ-PONS, 1992). Assume-se, portanto, que o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem, em sala de aula, está ligado ao modo como os professores conduzem o ensino e a aprendizagem, sendo importante que

[...] reflectam sobre o processo de ensino/aprendizagem, encarando a aprendizagem como uma experiência pessoal em que o aluno deve participar activa, autônoma, informada e dedicadamente. Para tal, torna-se necessário a promoção de ambientes de aprendizagem indutores da autorregulação, onde tanto os alunos como os professores compreendam a complementaridade dos seus papéis e implementem modelos realistas de auto-regulação. (ROSÁRIO et al., 2004, p. 153).

Analisando a condução das atividades com os alunos, durante o terceiro bimestre, notou-se a necessidade de orientar, de forma mais pontual, ações relacionadas à fase prévia – planejamento estratégico e crenças de automotivação – e à fase de realização – autocontrole. Conseqüentemente, processos volitivos (controle da atenção, controle emocional e do ambiente de aprendizagem) seriam empregados e incentivados, com o intuito de diminuir os elementos distratores para a realização das tarefas (SILVA, 2004). Esses processos auxiliam o aluno em sua concentração, para que proteja as intenções referentes aos seus objetivos (ZIMMERMAN, 2011). Para isso, as condições de aprendizagem dos alunos foram investigadas.

A pesquisadora já possuía dados referentes ao ambiente de estudos dos alunos, fator examinado no terceiro bimestre. De acordo com os relatos, aproximadamente 72% dos alunos haviam revelado disporem de ambiente favorável, em casa, para os estudos. Estes dados foram coletados por meio de uma folha, elaborada pela pesquisadora (APÊNDICE F), baseando-se na proposta de Figueiredo (2008) para competências de regulação do ambiente físico. Sendo uma das várias estratégias autorregulatórias (ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1986), a estruturação do ambiente de estudos, fora da sala de aula, não dispõe de uma regra específica, mas precisa fazer com que o aluno elimine, da melhor forma possível, os elementos distratores, e tenha espaço favorável à concentração e à realização das tarefas. O ambiente pode influenciar o comportamento, assim como o comportamento também pode influenciar o ambiente (SCHUNK; ZIMMERMAN, 1997). Por isso, o indivíduo pode utilizar maior concentração mental em um ambiente cheio de distrações, ou otimizar esse ambiente de modo a torná-lo um suporte para a realização de tarefas. Aqueles alunos que relataram não possuir ambiente favorável, pensaram em alternativas para otimizar o seu espaço de estudo. Porém, o intuito não era somente permitir que o aluno realizasse a estratégia corretamente, mas que compreendesse porque ela seria útil, por meio da análise do próprio ambiente de estudo e do que auxiliaria ou perturbaria a execução de tarefas, adotando, assim, um conhecimento estratégico (VEIGA SIMÃO, 2004).

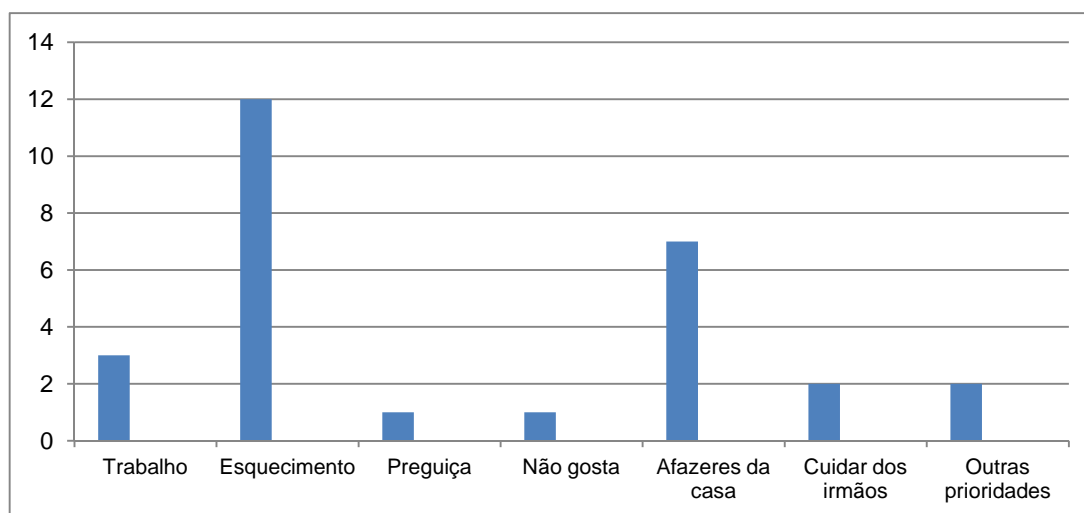
*Não assistir mais TV na hora de estudar. (ALUNO A20).*

*Fazer sempre a tarefa em lugares quietos. (ALUNO A17).*

*O ambiente onde eu faço tarefa não é ruim, mas às vezes eu assisto TV ou ouço música fazendo tarefa só que eu vou me esforçar para isso não acontecer. (ALUNO A2).*

Outra folha de investigação foi disponibilizada aos alunos, com o intuito de coletar informações a respeito da realização de tarefas, gestão do tempo, incentivo para os estudos e percepção das professoras frente às tarefas (APÊNDICE F). A amostra revela que 38% dos alunos reservam um tempo, na semana, para o estudo, elemento integrante da fase de realização. O planejamento de horários para as atividades de estudo auxiliam no desenvolvimento de competências autorregulatórias, evitando as dificuldades de concentração devido à falta de tempo, a ansiedade e a insegurança, além do estudo intenso às vésperas de atividades avaliativas (FIGUEIREDO, 2008). Por isso, este é um aspecto que deveria ser levado em conta na condução dos trabalhos do quarto bimestre. As razões para a falta de estudos tiveram maior incidência no esquecimento (48%), seguido de ajuda nos afazeres da casa (28%) (Gráfico 5).

**Gráfico 5 – Razões para não estudar fora da sala de aula**



**Fonte:** Elaboração própria a partir dos dados coletados na análise documental. Londrina, (2011).

Outro fator que merece destaque na investigação é o incentivo recebido para estudar. De acordo com a análise da ficha preenchida pelos alunos, 92% têm incentivo em casa para realizar seus estudos, sendo os pais aqueles que

forneçam maior incentivo. Pais, irmãos mais velhos e amigos podem ser meios para a aprendizagem autorregulatória (ROSÁRIO et al., 2005, 2012, em fase de elaboração). Serafim (2009) realizou um estudo, no qual um dos objetivos era verificar a concepção de pedir ajuda dos estudantes e constatou que os alunos da amostra definem essa estratégia como a dificuldade de realizar algo com autonomia e a utilizam tanto para tarefas escolares, quanto para atividades cotidianas.

A família auxilia na estabilidade emocional e pode desencadear vários recursos de apoio, como a valorização dos esforços e o envolvimento na vida escolar (D'ÁVILA-BACARJI; MARTURANO; ELIAS, 2005). O depoimento de um aluno, ao final do período interventivo, chama a atenção para a utilização da gestão do tempo e o apoio parental no processo:

*Ah, [as estratégias] ajudaram a me, tipo, me preparar mais, estudar mais, assim, ficar sem falta de tempo pro estudo. Estudando mais vezes ao dia, aumentando o horário, não me preocupar em, tipo, mexer no computador, esses negócios assim. [...] Reservei, tipo, duas horas ao dia. Assim, não é muita coisa pra mim porque eu não trabalho, não ajudo em casa, assim, minha mãe fala assim: não, você tem que estudar, né, porque sem estudo você não vai pra frente. (ALUNO E25).*

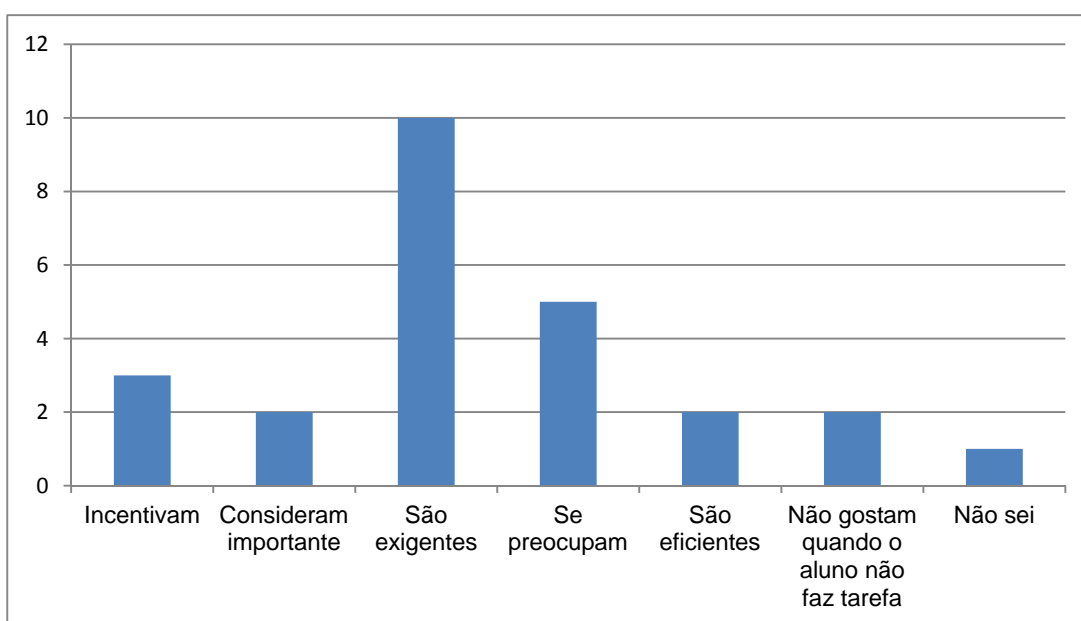
No entanto, apesar de o auxílio dos pais ser importante no desenvolvimento de habilidades autorregulatórias, muitos não possuem disponibilidade ou competência para realizar o acompanhamento dos filhos (ROSÁRIO et al., 2012, em fase de elaboração). Isto se agrava quando estes são “[...] modelos negativos, ao mostrarem que dão mais valor às notas ou ao diploma, ou quando pais aparecem como totalmente omissos com relação à vida escolar dos seus filhos.” (BZUNECK, 2010, p. 13). A maioria dos alunos participantes da pesquisa revelou não ter problemas com relação ao incentivo familiar para o estudo, indicando também que recebem auxílio nas tarefas, em casa (74,19%), tendo os pais como principal apoio (aproximadamente 42%).

Outro fator pesquisado foi a percepção da conduta das professoras (professora regente e pesquisadora) com relação à realização das tarefas escolares. Por meio da leitura das fichas, constatou-se maior incidência no papel das professoras como exigentes (Gráfico 6).

Com exceção de uma resposta (“não sei”), observou-se que os alunos percebem que as professoras se importam com seus estudos para além da sala de aula. Este papel é considerado importante para o desenvolvimento de

habilidades autorregulatórias nos alunos (ROSÁRIO, 2001; ROSÁRIO et al., 2005; ZIMMERMAN, 2002), sendo que “[...] os educadores deveriam pensar em que medida a interação educativa, independentemente do papel (encarregados de educação, professores...), favorece o eclodir deste perfil comportamental investido na tarefa.” (ROSÁRIO et al., 2006, p. 82).

**Gráfico 6** – Percepção da conduta das professoras com relação às tarefas escolares



**Fonte:** Elaboração própria a partir dos dados coletados na análise documental. Londrina, (2011).

Os resultados nas fichas de investigação possibilitaram chegar a algumas constatações: (1) a maior parte da turma revelou condições de ambiente físico favoráveis ao estudo; (2) no entanto, somente um terço deles, aproximadamente, reservava um tempo na semana para estudar fora da sala de aula; (3) a maioria dos alunos tem incentivo para estudo em casa e apoio nas tarefas escolares; (4) quase 100% deles percebem que as professoras se importam com a realização das tarefas. No entanto, a falta de compromisso com a realização das atividades fora da sala de aula foi alta.

A realização parcial, ou a não realização do plano estratégico, poderia estar atrelada, então, à dificuldade encontrada pelos alunos na sua elaboração, acarretando o não cumprimento das estratégias que se dispuseram a executar. Outro fator que pode ter exercido influência sobre os resultados

encontrados é a falta de motivação para a aprendizagem da língua. De acordo com Bzuneck (2000), o interesse da criança nos estudos diminui à medida que avança de série na escola, principalmente após a 5ª série do Ensino Fundamental, quando há a tendência de os problemas serem mais complexos e profundos. A redução do envolvimento com as atividades escolares pode decorrer da redução frequente e contínua da motivação do aluno, o que influencia sua disposição no atendimento às exigências das diferentes disciplinas. Muitas vezes, o problema não está na vontade de ir à escola, pois

A apatia frente às tarefas escolares é mais percebida porque muitos alunos até vêm para a escola com muita disposição, mas com o objetivo de encontrar-se com sua turma, ou para comer a merenda, ou praticar esportes. O problema motivacional começa assim que entram na sala de aula ou quando se trata de levar tarefa para casa. (BZUNECK, 2000, p. 17).

Estudos confirmam a diminuição da motivação do aluno conforme sobem de série, no Ensino Fundamental. No Brasil, Rufini, Bzuneck e Oliveira (2012) investigaram a qualidade da motivação em 1.381 estudantes do Ensino Fundamental do Estado do Paraná e constataram que a desmotivação e a motivação controlada aumentaram conforme a progressão nas séries. No estudo, os alunos da 8ª série foram os que demonstraram maior desmotivação. A pesquisa torna evidente a diminuição da motivação autônoma no decorrer da escolaridade.

O indivíduo motivado orienta as suas ações pelas expectativas que possui do seu resultado (AZZI; POLYDORO, 2010). Além disso, a crença na eficácia da realização da atividade traduz o pensamento da capacidade de fazer algo ou não. De acordo com a professora regente, as dificuldades dos alunos com a disciplina já existiam no primeiro semestre de 2011, reveladas em notas baixas, tendo o descomprometimento com os estudos como consequência. Neste contexto, a expectativa de resultado e a crença de autoeficácia destes alunos poderiam estar baixas, provocando a falta de esforço em empreender ações que auxiliariam na superação do que ainda não haviam aprendido.

Outra questão a ser destacada é o número de distrações disponíveis aos jovens, atualmente, o que pode deturpar a sua dedicação e responsabilidade pelas tarefas escolares.

Perdendo-se a ver televisão ou a jogar jogos de computador, encerrados nos seus quartos longe dos olhares dos seus progenitores, alguns dos nossos alunos são incapazes de controlar impulsos de satisfação de prazer imediato, preenchendo o seu tempo livre de forma desorganizada. A mais curto ou médio prazo, esta disfunção no processo de autorregulação, traduzida no baixo grau de implicação no completamento das tarefas de TPC [tarefa para casa] prescritas, e diminuto ou nulo estudo diário em casa e, conseqüentemente más notas, levam muitas vezes os jovens a negar responsabilidades próprias, culpabilizando circunstâncias alheias (por exemplo, o professor; os testes difíceis) ou atribuindo ao azar baixos resultados escolares obtidos. (ROSÁRIO et al., 2012, em fase de elaboração, n.p.)

A demonstração, apenas, da importância da aprendizagem dos conteúdos propostos não era suficiente. Além de valorizar o processo de aprendizagem e a melhora das habilidades, é preciso que também tenham vontade de empregar esforços para desenvolver e aplicar suas habilidades e seu conhecimento, para que desenvolvam um compromisso a longo prazo pela aprendizagem (AMES, 1990). Portanto, além da utilização das fichas autoavaliativas, integraram-se ao planejamento interventivo, na pesquisa, atividades que tivessem um caráter mais desafiador, provocando o interesse dos alunos com os chamados *embelezamentos motivacionais*. Estes “[...] são indicados para provocar o interesse pelas atividades de aprendizagem e, adicionalmente, para quebrar a mesmice, para suavizar o caráter de obrigatoriedade das tarefas, para combater o tédio e para corrigir a aridez de certos conteúdos.” (BZUNECK, 2010, p. 23).

Trabalhar com atividades a partir de embelezamentos motivacionais pode ser benéfico para a aprendizagem, pois o intuito é causar o aumento do interesse para a realização de determinada tarefa (CAVENAGHI; BZUNECK, 2011). E manter o interesse está estreitamente ligado à utilização de meios para promover o apreço pelo aprender (BERGIN, 1999). Há alguns embelezamentos que dependem do professor para serem ativadas. Quatro foram escolhidas para dar continuidade às atividades interventivas no quarto bimestre: introdução de novidades, conflito cognitivo, comestíveis e jogos (BERGIN, 1999).

A proposta foi introduzir tarefas diferentes a cada semana, com a intenção de provocar maior interesse na sua realização, concomitantemente à execução de atividades autoavaliativas para mantê-los conscientes dos seus progressos e das suas dificuldades, aumentando a capacidade de reflexão a respeito da própria situação de aprendizagem. Afinal, o intuito era auxiliá-los a compreender os próprios passos e a empregar ações de remediação e

aperfeiçoamento, tendo por base a autoavaliação. Assume-se que a organização das tarefas deve ser feita de maneira a tornar perceptível para aquele que aprende o “[...] seu progresso e [permitindo-lhe] se sentir eficaz e com controle da situação.” (BORUCHOVITCH, 2004, p. 74).

Mas, para isso, teriam que estar motivados para a execução de seus planos estratégicos, fato que não estava acontecendo para a maioria dos alunos. Além disso, processos volitivos deveriam ser ensinados e exemplificados. Costa e Boruchovitch (2010) realizaram um estudo com alunos do Ensino Fundamental com o objetivo de examinar a utilização de estratégias de motivação dos alunos no momento de fazer o dever de casa e de estudar para uma matéria desinteressante. Seus resultados revelam que as estratégias de aprendizagem, utilizadas pelos alunos para se motivarem nas tarefas de casa, não variam conforme a escolarização. Além disso, os dados apresentaram que a maioria dos alunos privilegia mais a motivação extrínseca (fatores externos e ambientais) do que a motivação intrínseca (interesse, curiosidade pelo conteúdo) na hora de fazer o dever de casa.

No presente estudo, folhas de tarefas (APÊNDICE E) foram elaboradas na intenção de aliar o conflito cognitivo e a introdução de novidades (embelezamento) com a gestão do tempo e exemplos de estratégias a serem utilizadas para estudo (autocontrole). A realização de tarefas em casa torna-se fundamental para a promoção de aprendizagem e rendimento, promovendo maior qualidade no aprender. “O estabelecimento de bons hábitos de estudo, a organização e gestão do tempo, a responsabilização pessoal, a promoção da autonomia e do controle autorregulatório são exemplos de objetivos que o TPC se propõe a alcançar.” (ROSÁRIO et al., 2005, p. 344).

Em uma investigação realizada por Rosário e colaboradores (2012, em fase de elaboração), com alunos da disciplina de inglês, com relação a tarefas de casa, constatou – dentre outros aspectos – que as variáveis das tarefas de casa avaliadas (tempo gasto na realização da tarefa, número de tarefas realizadas, utilidade percebida na sua realização, esforço percebido, dificuldade percebida, tempo de estudo para além das tarefas) têm impacto no rendimento final da disciplina, pois influenciam a autoeficácia, autorregulação da aprendizagem de inglês e o rendimento proximal (nota do teste). A pesquisa revela, portanto, a importância da realização de tarefas de casa para o melhor aproveitamento do

processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, exercendo efeito positivo na criação de hábitos de estudo e, conseqüentemente, no desenvolvimento de maior autonomia acadêmica.

A cada tarefa feita, os alunos receberiam, na aula seguinte, uma recompensa. Esses prêmios eram balas e chocolates, representando o outro tipo de embelezamento da motivação. Assume-se que os comestíveis atraem o interesse sobre e além de qualquer efeito de novidade (BERGIN, 1999). Neste caso, os comestíveis corroboraram para a motivação em realizar as tarefas de casa seguintes. No entanto, apesar de evidências, confirmadas por Bergin (1999) e Bzuneck (2010), dos pontos positivos na utilização de recompensas como embelezamentos da motivação, importa destacar que elas desempenham papel de controle e podem auxiliar no desenvolvimento motivacional no início, quando o aluno está completamente desmotivado. Rapidamente e gradualmente, então, devem ser substituídas por outros tipos de motivadores, como o desafio, por exemplo, para evitar o sentimento de que aprender é sinônimo de ganhar um bem material (RUFINI, 2012<sup>7</sup>).

O controle externo, administrado em excesso, pode diminuir o senso de responsabilidade, fazendo com que o indivíduo evite o desafio e reduza a persistência (BORUCHOVITCH, 2004). Em uma investigação de pesquisas a respeito da motivação extrínseca por regulação externa, Bzuneck e Guimarães (2010) afirmam que há a tendência, pelos alunos, de evitarem os desafios, perderem a iniciativa e preocuparem-se mais com o término de determinada tarefa do que com sua qualidade, conferida a possibilidade de certo tipo de recompensa ou punição pelo seu (não) cumprimento.

Como havia indícios expressivos de desmotivação entre os alunos, optou-se pela utilização de recompensas como meio para desenvolver maior interesse pelo aprender. O intuito era trabalhar com elas no começo do processo, intentando o desenvolvimento de motivação extrínseca para que, gradualmente, as habilidades autorregulatórias pudessem ser incorporadas e, futuramente, que os alunos alcançassem uma motivação mais autônoma, dispensando o uso de recompensas.

Outro método utilizado para atrair o interesse dos alunos,

---

<sup>7</sup> Sueli Édi Rufini, na qualificação da dissertação de Giovana Chimentão Punhagui, no dia 28/09/2012, no programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina.

considerado bem sucedido (BERGIN, 1999), foi a utilização de jogos. A utilização do jogo no processo de aprendizagem possibilita a construção da autonomia, se realizado de forma interessante e desafiadora, e quando permite a autoavaliação do desempenho pelo próprio indivíduo. Segundo Gomes e Boruchovitch (2004), os mecanismos utilizados pelo indivíduo para jogar são os mesmos exigidos na solução de problemas do cotidiano ou da aprendizagem escolar, cabendo ao adulto auxiliá-lo a aliar o jogar e o aprender. O jogo, neste contexto, portanto, pode ser um potente recurso para desenvolver comportamentos estratégicos e autorregulação (GOMES; BORUCHOVITCH, 2004).

No presente estudo, foi organizada uma gincana, logo após a primeira prova, para a revisão das dificuldades, e um *quiz show*, no final do semestre, propondo a integração com as outras turmas de oitava série da escola. Os alunos foram avisados dos dois jogos com antecedência, por meio de cartazes afixados na sala e propaganda realizada pela pesquisadora e pela professora regente. Além disso, foi solicitado aos alunos que fizessem algumas atividades, em casa, utilizando o livro didático, para estudarem para os jogos. Eles se organizaram em pequenos grupos para poderem se preparar para os jogos, que foram bem recebidos pela turma, conforme registro de observação.

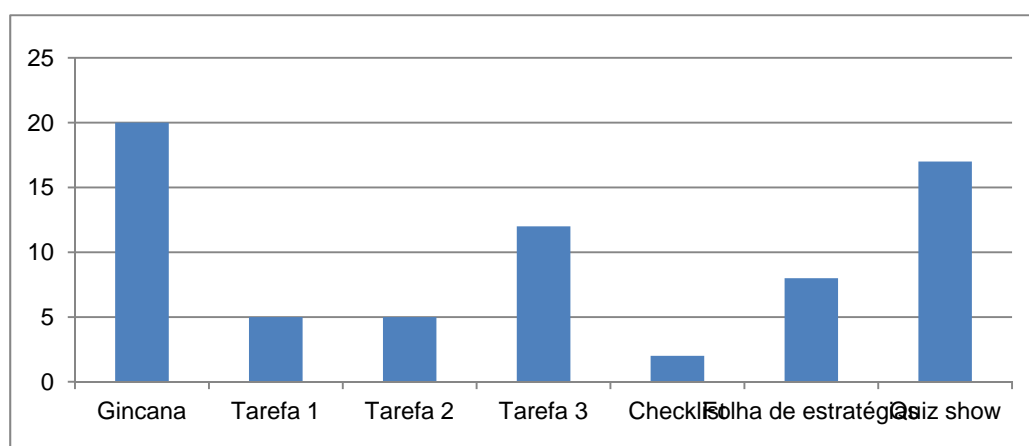
*Na hora do intervalo, no dia do jogo, alguns alunos permaneceram na sala e outros, inclusive, chegaram mais cedo para perguntar o que iríamos fazer na gincana (em todas as aulas anteriormente observadas, os alunos nunca chegavam pontualmente na aula, pois os atrasos eram constantes). Surpreendentemente, perguntaram se eu queria ajuda para arrumar a sala. Eu disse que sim, então oito deles auxiliaram na arrumação das carteiras e cartazes para o começo da gincana. [...] Todos os alunos, com exceção de um (que ficou no celular), participaram das atividades e foram competitivos (gritavam, torciam).*

Os embelezamentos motivacionais são úteis quando são desafiadores e, além de divertir/interessar, façam o aluno pensar, corroborando com os objetivos de aprendizagem estipulados (BZUNECK, 2010). Apesar de Bzuneck e Guimarães (2010b) apontarem o clima competitivo como prejudicial ao desempenho e à autoestima da maioria dos alunos em sala de aula, os mesmos afirmam que os jogos de competição só são benéficos quando há a cooperação para ganhar, ou seja, quando os alunos trabalham em grupo, mesclando os mais fortes com os mais fracos, não sabendo, ainda, qual irá ganhar. A gincana e o *quiz show* foram novidade para aquela turma, priorizou o trabalho em equipe para que os alunos

estudassem semanas antes dos jogos e, por isso, foram considerados ferramentas de interesse e incentivo ao estudo, provocando maior esforço para a realização das tarefas em casa (Gráfico 7).

Os jogos foram os que tiveram maior repercussão em relação aos estudos em casa, fator que foi observado pela pesquisadora e pela professora regente na verificação das tarefas em sala de aula. Assume-se que a motivação para o jogo transformou-se em uma intenção para agir (BOEKAERTS; CORNO, 2005), provocando o estudo e a intensa participação nessas atividades.

**Gráfico 7** – Realização de estudo em casa por meio das tarefas solicitadas



**Fonte:** Elaboração própria a partir dos dados coletados na análise documental. Londrina, (2011).

Os alunos são capazes de desenvolver mecanismos para regular os próprios processos de aprendizagem. Por isso, é importante encorajá-los a aprender, fornecendo-lhes recursos que ativem a sua cognição e que sejam exigentes (ROSÁRIO et al., 2006). O incentivo à realização de tarefas em casa se faz importante, na medida em que se torna suporte para o desenvolvimento de melhores hábitos de estudo, melhor organização do tempo e autodireção (XU, 2009). Os encaminhamentos oferecidos pela pesquisadora e pela professora regente para as tarefas, na sala de aula, tiveram o intuito de propiciar maior desenvolvimento autorregulatório, oferecendo-lhes ferramentas que auxiliem na realização das tarefas com mais eficácia (ROSÁRIO, 2001) e, conseqüentemente, com maior autonomia.

As realizações das tarefas e estudos foram registradas, bem como o

relato dos alunos com relação à sua execução. A análise permitiu constatar uma significativa melhora no comprometimento dos alunos com o estudo, revelando aumento de 20% com relação ao terceiro bimestre (Gráfico 8).

As respostas aos questionários e às entrevistas destacam que 21 alunos (84%) perceberam mudanças em seus estudos, ao longo do semestre de intervenções.

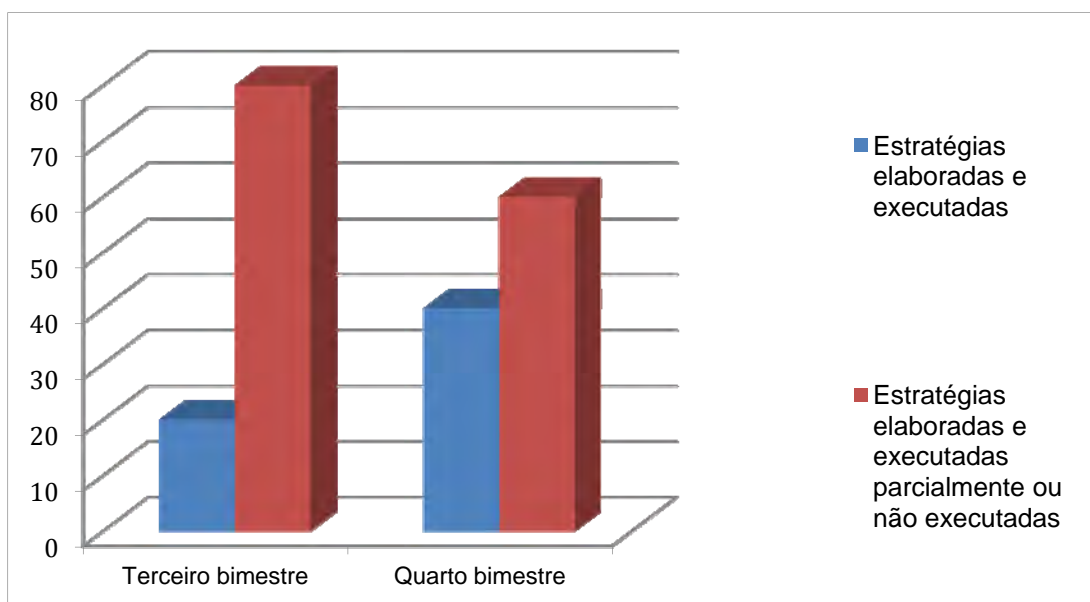
*[...] Ah, mudou, porque agora, às vezes eu sempre pego, assim, o caderno pra dar uma lida, não só na matéria de inglês, mas também nas outras. Antes eu num, não me esforçava tanto, sabe, então hoje eu acho que tô mais focada. (ALUNO E3).*

*Sim, porque antes eu não estudava em casa, e na escola só estudava para a prova. Agora eu estudo em casa e na escola. (ALUNO Q5).*

*Me senti mais livre, bem mais livre pra fazer as atividades, sabendo muito mais das coisas. Antes eu não sabia e ficava quieto no meu canto, não se abria pra fazer as coisas. (ALUNO E9).*

*Não modificaram muito, mas, sabe, eu acho que ajudou a gente a estudar, incentivou, entendeu? Eu acho que isso foi legal. Mas não mudou muito porque eu já estudava um pouco. (ALUNO E21).*

**Gráfico 8** – Constatação da realização do plano estratégico no quarto bimestre, em comparação com o terceiro



**Fonte:** Elaboração própria a partir dos dados coletados na análise documental. Londrina (2011).

Outro fator que chamou a atenção foi a percepção a respeito do uso de estratégias. Doze alunos (48%) revelaram que as estratégias são importantes

porque incentivam/facilitam o estudo, e sete (28%) indicaram a utilização de estratégias como mecanismo para aprender mais.

Os alunos autorregulados iniciam e direcionam pessoalmente seus próprios esforços para adquirir conhecimento e habilidade, desprendendo-se da dependência de outros (ZIMMERMAN, 1989). A aprendizagem, portanto, necessita envolver o uso de estratégias específicas para que os objetivos sejam atingidos. Observou-se que uma parcela de alunos teve maior desenvolvimento na fase prévia e de realização, durante o quarto bimestre, aumentando o índice de comprometimento com relação ao terceiro bimestre.

Os relatos revelam que o processo interventivo provocou melhoras, resultado que não seria possível se não houvesse a influência de alguns fatores, como o encorajamento das professoras, o ambiente preparado para as fases da autorregulação e as ações provocadas pelos próprios alunos, embasados pela utilização de instrumentos autoavaliativos, suporte para o desencadeamento de ações autorregulatórias.

A prática autoavaliativa tem potencial para o desenvolvimento da autorregulação por conta das características inerentes ao seu conceito, como também da possibilidade de tornar essas características palpáveis aos alunos. Porém, ela só terá efeito autorregulatório se estiver aliada à intervenção de um professor que conduza o ciclo da autorregulação e trabalhe com o ensino de estratégias, juntamente com atividades ligadas a embelezamento motivacional e recompensas, pelos menos no começo de um processo de desenvolvimento de autonomia em sala de aula.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*É um indivíduo “autonomus” que estabelece rumos para si próprio, que escolhe alternativas de acção, que se afirma na sua relação com os outros. Estamos, assim, perante estudantes que aprendem com pensamentos, sentimentos, emoções, motivações, culturas, com próprios e com os outros.  
(SILVA, 2004)*

O indivíduo possui capacidades de autodireção que lhe permitem exercer controle sobre seus pensamentos, sentimentos e ações. A natureza humana é detentora de vasto potencial para aprender e, conseqüentemente, para agir e modificar o ambiente que está em sua volta. A partir de sua influência, tanto na área cognitiva, quanto na área comportamental e ambiental, pode promover contribuições expressivas ao seu próprio desenvolvimento, colaborando para o enfrentamento de situações pessoais, sociais e profissionais (BANDURA, 2008).

Ações autônomas, portanto, ensejam responsabilidade e favorecimento da aprendizagem e estão imbuídas de procedimentos autorregulados, que direcionam a premeditação de acontecimentos futuros, o planejamento de estratégias facilitadoras de agência humana, a autopercepção reflexiva de suas experiências e as reações provenientes do monitoramento de suas ideias. Logo, o elemento particular do ser autônomo e responsável pelo aprender é a apropriação de habilidades autorregulatórias.

Levando em consideração a capacidade de contribuir para o futuro desejado pela regulação do próprio comportamento (BANDURA, 2008), o ser agente caracteriza-se pela intencionalidade em suas ações e, principalmente, pela autorreflexão – promotora do autoexame – e pela autorreação frente aos resultados encontrados. Ou seja, todo acontecimento causado pelo ser agente goza de um propósito, pois possui como elemento precursor a habilidade de antecipação de uma consequência.

Neste contexto, se todo ser humano é considerado ser agente e é capaz de exercer habilidades autorregulatórias, todo indivíduo tem tendência à autonomia e à responsabilização pelos próprios atos, pelo próprio aprender. Por que, então, cada vez mais, encontram-se pessoas dependentes, tementes ao desafio e ancoradas à procrastinação (BZUNECK, 2000; ROSÁRIO, 2012;

IMMERMAN, 2002)? De acordo com a dinâmica do determinismo recíproco (BANDURA, 1986), o ambiente (por exemplo: uma sala agitada, uma prova pouco clara, colegas descomprometidos com os estudos, professores desmotivados) e os fatores pessoais (por exemplo: ansiedade, nervosismo) podem influenciar diretamente o comportamento. É por isso que, para alguns indivíduos, o desenvolvimento de habilidades autorregulatórias precisa ser incentivado e trabalhado.

O ambiente escolar, responsável por proporcionar a aprendizagem do conhecimento historicamente produzido na sociedade, torna-se um dos propositores de autorregulação. Afinal, é preciso que “[...] a escola e/ou o sistema ensine ao aluno atitudes e não apenas o conteúdo.” (Professora regente da turma investigada, dezembro de 2011). É preciso acompanhar os próprios passos, rever ações efetuadas, refletir a respeito do realizado e do por realizar, programar novas ações, advindas de objetivos sólidos e concretizáveis.

Autoavaliar-se, por conseguinte, prepara território fértil para a construção da autonomia, alarga os passos da determinação e expande os horizontes da responsabilidade pessoal. Aprender a aprender torna-se objetivo central do processo, que não se vale apenas do produto final de toda uma trajetória, mas também de cada ação concretizada. O estudo proporcionou a transformação das características autoavaliativas em instrumentos palpáveis, atividades formativas que viabilizassem o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem. O propósito era identificar o potencial autorregulatório da autoavaliação, mapeando seus limites e suas possibilidades para a efetivação de responsabilidade por atitudes favorecedoras do aprender.

Era sabido que as características da autorregulação alteram conforme a idade e o desenvolvimento humano (BORUCHOVITCH, 2004). Também se levava em conta que a criança, com idade em torno dos seis ou sete anos de idade, após o ingresso no Ensino Fundamental, desenvolve consciência do processamento cognitivo, aspecto com possibilidade de melhorar conforme o avanço da escolarização (BRONSON, 2000). Os participantes do estudo, com faixa etária entre 13 e 17 anos, já apresentavam, portanto, capacidade de conscientização do desempenho de sua aprendizagem. Era preciso gerar condições para o desabrochar dessa capacidade e que os desencadeamentos proporcionados pelo olhar, ao próprio desempenho, fossem direcionados à criação de hábitos de estudo, levando,

em um futuro próximo, à construção de autonomia.

Por isso, as atividades autoavaliativas, embasadas no ciclo autorregulatório de Zimmerman (2002), foram inseridas ao planejamento – feito pela pesquisadora, juntamente com a professora regente – em momentos destinados à reflexão e à programação de estratégias facilitadoras de remediação e/ou aperfeiçoamento da aprendizagem pelos alunos.

A colaboração docente e a aceitação de participação das atividades ocasionaram a implementação das atividades autoavaliativas, provocando, após a análise do 3º bimestre, os primeiros resultados: a identificação de pontos fortes e de dificuldades na aprendizagem, bem como o planejamento de ações de remediação e de aperfeiçoamento ainda necessitava de ajustes, e a execução do plano estratégico ainda era limitada. As análises apresentam 24% dos alunos com capacidade de reflexão e 20%, correspondendo a cinco alunos da amostra, no que concerne ao cumprimento das ações às quais os alunos se comprometeram a realizar. Investigando as condições de aprendizagem dos alunos participantes, verificou-se que este limite poderia estar atrelado à desmotivação. Esses resultados conferem anuência a algumas constatações:

- ✓ a manutenção de atividades autoavaliativas, intentando autorreflexão, autorreação e premeditação, necessita da influência do professor para que os alunos possam aprender a utilizar, de forma mais abrangente, essas habilidades, consideradas autorregulatórias;
- ✓ a autoavaliação permanece limitada na fase de realização e autocontrole, pois não apresenta os mecanismos necessários que induzam o aluno a cumprir com o comprometido;
- ✓ a desmotivação pode ser um expressivo fator de potencialização da limitação autoavaliativa na fase de realização e autocontrole.

Com o objetivo de criar hábitos de estudo e enfrentar o obstáculo da falta de realização, a motivação precisou ser trabalhada em forma de embelezamentos (BZNUNECK, 2000), juntamente com técnicas autoavaliativas mais diversificadas (avaliação por pares, a cada exercício, constante verificação dos objetivos). Estratégias de aprendizagem foram implementadas e a intervenção da professora foi expressiva. Estas ações, realizadas no quarto bimestre, resultaram em

aumento da capacidade de identificação dos pontos fortes e das dificuldades (de 24% para 64%) e aumento da realização do plano estratégico para 40%. Destes resultados, mais constatações surgiram:

- ✓ comprova-se que “[...] a motivação é um constructo central da autorregulação e do desenvolvimento de todas as suas formas de controle voluntário.” (BORUCHOVITCH, 2004, p. 56). O trabalho com o fator motivacional ocasionou o aumento de alunos que começaram a exercer habilidades autorregulatórias (autorreflexão, autorreação, premeditação, autocontrole);
- ✓ a utilização de formas mais diversificadas da autoavaliação contribuiu para o aumento de alunos que praticaram a autorreflexão e a autorreação positiva;
- ✓ a intervenção do professor no processo autorregulatório, por meio da autoavaliação, é indispensável. A autoavaliação, por si só, não promoveria o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem. Foi preciso incentivar, ensinar, monitorar, mediar.

Diante de tais constatações, assume-se que a utilização de instrumentos autoavaliativos, seguindo suas reais características (identificação, reflexão, planejamento e ação), por meio da intervenção direta do professor, corrobora para que o indivíduo tenha, literalmente, a oportunidade de parar, respirar e olhar para o próprio desempenho, identificando pontos fortes e fracos de sua aprendizagem e planejando ações de remediação. Guiada pela instrução do professor, a autoavaliação serviu como possibilidade para reflexão e planejamento, a partir dos erros observados.

Por outro lado, configurou-se limite na execução do plano, aspecto indispensável do ciclo autorregulatório, necessitando a ação do professor diretamente no trabalho com a motivação dos alunos participantes. O fator motivacional teve influência considerável. Por isso, assume-se a importância dos embelezamentos motivacionais na condição de ponte entre a motivação e a aquisição de hábitos de estudo para aqueles que estavam, pela primeira vez, aprendendo a monitorar a própria aprendizagem.

Salienta-se, portanto, que a prática autoavaliativa tem potencial para o desenvolvimento da autorregulação por conta das características inerentes ao seu

conceito, como também da possibilidade de tornar essas características tangíveis aos alunos. Porém, ela só terá efeito autorregulatório se estiver aliada à intervenção pertinente de um professor, conduzindo o ciclo da autorregulação e trabalhando com o ensino de estratégias, juntamente com atividades ligadas a embelezamentos motivacionais, pelos menos no começo de um processo de desenvolvimento de autonomia em sala de aula.

Dentre os resultados, destacam-se as aprendizagens adquiridas pelos alunos, no decorrer do processo interventivo. Elas não se limitaram somente ao conteúdo, mas a procedimentos relacionados à melhora dos hábitos de estudo. A maioria dos participantes considerou que a autoavaliação ajudou a identificar suas dificuldades, sendo que mais de 90% relataram terem se beneficiado das atividades autoavaliativas para identificar e corrigir seus erros. As mudanças nos hábitos de estudo foram evidenciadas tanto pelos alunos, quanto pela professora regente:

As principais mudanças foram o interesse dos alunos e alunas em estarem presentes nas aulas de inglês, a coragem para pedir ajuda de alguns alunos que nunca haviam externado suas dúvidas e por fim o esforço mesmo que em vão de realizar o que era proposto. [...] mesmo algumas alunas que já eram boas, apresentaram mais qualidade na realização de provas e exercícios. O caso mais evidente foi o de um aluno que tinha médias super baixas no 2º bimestre e não só obteve notas muito altas nas provas, como demonstrou grande interesse e facilidade para aprender inglês. (Professora regente da turma investigada, dezembro de 2011).

O processo interventivo provocou melhoras, resultado que não teria sido possível se não houvesse a influência de alguns fatores, como o encorajamento da pesquisadora e da professora, o ambiente preparado para as fases da autorregulação e as ações provocadas pelos próprios alunos, embasados pela utilização de instrumentos autoavaliativos, suporte para o desencadeamento de ações autorregulatórias. Outro fator importante foi a disposição da professora regente em colocar as ações da pesquisa em prática, abrindo as portas para a consecução de um trabalho que fugiria da organização de seu planejamento:

[...] o trabalho conjunto me motiva e quando somado a uma proposta ou tema que me desafia, faz com que eu me insira completamente no processo. É claro que a empatia e o compartilhamento de objetivos e sentimentos com relação ao trabalho docente e aos alunos, contribuiu muito para o crescimento de todos os participantes. (Professora regente da turma investigada, dezembro de 2011).

Aprendizagens, também pela pesquisadora, foram concretizadas no estudo, a partir dos resultados delineados e além dos objetivos traçados:

- ✓ a complexidade do cotidiano de uma escola pública, envolvendo alunos trabalhadores, submetidos a horas exaustivas de serviço, além da dificuldade de transporte entre a sua casa e a empresa; alunos que se tornam babás para ajudar a família a cuidar dos irmãos pequenos; alunos que assumem os afazeres domésticos para ajudarem os pais. Essa é a mesma escola que foi receptiva e permitiu a alteração de sua rotina para a consecução da presente pesquisa, proporcionando ambiente de investigação e intervenção, com o intuito de favorecer caminhos para que a aprendizagem acontecesse;
- ✓ a possibilidade de aprendizagens recíprocas concretizar-se, quando a equipe docente permite envolver-se e ser envolvida em atividades educacionais, nas quais o diálogo e partilha de ideias são estabelecidos pretendendo subsidiar reflexões e ações transformadoras, corroborando para a execução de planejamento comprometido com o processo de ensino/aprendizagem;
- ✓ a participação em atividades educacionais decorre, em grande parte, do esclarecimento de propósitos e do desencadeamento de ações que permitam a sua consecução. Para tanto, não basta ensinar, mas se faz essencial o compromisso permanente com a aprendizagem.

Algumas limitações também se impuseram no decorrer do estudo, como, por exemplo, a impossibilidade de aprofundar as impressões, em entrevista, daqueles alunos que não obtiveram sucesso no desenvolvimento de habilidades autorregulatórias, intentando compreender os motivos pelos quais este sucesso não foi alcançado. Outra limitação foi a não oportunidade de começar a realização da intervenção desde o início do ano letivo, promovendo maior ensejo no progresso dos alunos com relação à autorregulação da aprendizagem, tendo como base a autoavaliação. Não houve oportunidade, também, para estender esse trabalho para as demais disciplinas, proporcionando um trabalho em conjunto com os demais professores. Para que isso acontecesse, investimento de uma equipe de

pesquisadores seria necessário.

Após visualizar o produto de uma investigação concluída, identificando tais limitações e, principalmente, contemplando a gama de aprendizagens alinhavadas, evidencia-se o papel do professor na consecução de um trabalho a priorizar a construção de conhecimento e de atitudes favoráveis ao desenvolvimento de uma pessoa adulta autônoma, capaz de tomar decisões conscientes e de lidar com os problemas da sociedade de forma coerente.

O estudo revelou, como principal resultado, que a autoavaliação constitui-se base para a autorreflexão e para a preparação do planejamento estratégico, porém só se torna subsídio para a ação, com efeitos autorregulatórios, se estiver ancorada ao trabalho interventivo do professor, peça chave de todo o processo, elemento motivador das ações dos alunos. As práticas dos professores não ocorrem de forma isolada. Advém de uma formação consistente e de experiência expressiva. Portanto, assume-se que cursos de formação de professores poderiam permitir o trabalho com estratégias de aprendizagem, habilidades autorregulatórias e sistemas de avaliação de perspectiva formativa, salientando a autoavaliação como um dos pilares do desenvolvimento de autonomia e propulsora da autorregulação da aprendizagem.

Vale a pena ressaltar a importância do ensino de estratégias e do incentivo ao desenvolvimento de habilidades autorregulatórias por meio de instrumentos autoavaliativos, procedimentos que podem e devem ir além das aulas de língua inglesa, atingindo as demais disciplinas e envolvendo a dinâmica escolar, com o intuito de incitar a desenvolvimento de pessoas capazes de agir no mundo à sua volta de maneira responsável e independente. A escola deve intervir de maneira integrada, tornando o desenvolvimento autônomo elemento indispensável para a formação acadêmica, preocupando-se com as ações futuras desencadeadas pelos estudantes de hoje.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Estudos sobre o erro – uma pesquisa dialógica. **Revista Educação**, Porto Alegre, v.30, n. especial, p. 187-207, out. 2007.
- ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 172-188.
- AMES, Carole A. Motivation: what teachers need to know. **Teachers College Record**, v. 91, n. 3, p. 409-421, 1990.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. O papel da autoeficácia e autorregulação no processo motivacional. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Suely Edi Rufini (Org.). **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 126-144.
- BANDURA, Albert. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1986.
- BANDURA, Albert. A evolução da teoria socialcognitiva. In: BANDURA, Albert.; AZZI, Roberta. G.;POLYDORO, Soely.A.J. (Org.). **Teoria socialcognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 15-41.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luiz Antero Reto; Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BASSEY, Michael. **Case study research in educational settings**. Maidenhead: Open University Press, 1999.
- BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BERGIN, David A. Influences on classroom interest. **Educational Psychologist**, v. 34, n. 2, p. 87-98, 1999.
- BLACK, Paul; HARRISON, Christine; LEE, Clare; MARSHALL, Bethan; WILIAM, Dylan. **Assessment for learning: putting it into practice**. Berkshire: Open University Press, 2003.
- BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. Inside the black box: raising standards through classroom Assessment. **Phi Delta Kappan**, v. 80, n. 2, oct. 1998. Disponível em: <[www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm](http://www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm)>. Acesso em: 22 fev. 2010.

BLACK, Paul; WILLIAM, Dylan. Developing the theory of formative assessment. **Educational Assessment, Evaluation and Accountability**, Dordrecht, v. 21, n. 1, p. 5-31, Feb 2009.

BOEKAERTS, Monique; CORNO, Lyn. Self-regulation in the classroom: a perspective on assessment and intervention. **Applied Psychology: An International Review**, v. 54, n. 2, p. 199-231, 2005.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto, 1994.

BORG, Simon; AL-BUSAIDI, Saleh. Teacher's beliefs and practices regarding learner autonomy. **ELT Journal Advance Access**, nov., p. 1-10, 2011.

BORUCHOVITCH, Evely. A auto-regulação da aprendizagem e a escolarização inicial. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 55-88.

BORUCHOVITCH, Evely. Aprender a aprender: propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem. **Educação Temática Digital**, v. 8, n. 2, p. 156-167, jun. 2007.

BOUD, David. **Enhancing Learning through self assessment**. Oxon: RoutledgeFalmer, 1995.

BOUD, David.; FALCHIKOV, Nancy. Aligning assessment with long-term learning. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 31, n. 4, Aug. 2006, p. 399-413.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias**. Língua estrangeira moderna. Brasília: MEC, 1999. p. 49-63.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, p. 1-31, 1996.

BRONSON, Martha. **Self-regulation in early childhood: nature and nurture**. New York: Guilford Press: 2000.

BRUNSTEIN, Joachim C.; GLASER, Cornelia. Testing a path-analytic mediation modelo f how self-regulated writing strategies improve fourth graders' composition skills: a randomized controlled trial. **Journal of Educational Psychology**, v. 103, n. 4, p. 922-938, 2011.

BUTLER, Yuko Goto; LEE, Jiyeon. On-task versus off-task self-assessments among Korean elementary school students studying English. **The Modern Language Journal**, v. 90, n. 4, p. 506-518, 2006.

BUTLER, Yuko Goto; LEE, Jiyeon. The effects of self-assessment among young learners of English. **Language Testing**, v. 27, n. 1, p. 5-31, jan. 2010. Disponível em: <<http://ltj.sagepub.com/content/27/1/5>>. Acesso em: 4 nov. 2011.

BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (Orgs.). **A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 9-36.

BZUNECK, José Aloyseo. Como motivar os alunos: sugestões práticas. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Edi Rufini. **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 13-42.

BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Edi Rufini. A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Edi Rufini. **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010a. p. 43-70.

BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Edi Rufini. Aprendizagem escolar em contextos competitivos. In: BZUNECK, José Aloyseo; BORUCHOVITCH, Evely (Org.). **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010b. p. 251-277.

CAVALARI, Susi Marques Spatti. A autoavaliação da aprendizagem de inglês como língua estrangeira em um ambiente tandem a distância, **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 247-270, 2011.

CAVENAGHI, Ana Raquel Abelha; BZUNECK, José Aloyseo. Valorização, interesse e embelezamentos para motivar adolescentes nas aulas de língua estrangeira. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 10., 2011, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM, 2011. p. 1-17.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H; LAPERRIERE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Alvaro P. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008.

CESTARO, Selma Alas Martins. **O ensino da língua estrangeira: história e metodologia**. Disponível em: <<http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>> Acesso em: 7 ago. 2011.

CHAGAS, Valnir. C. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

COHEN, Andrew D. **Strategies in learning and using a second language**. Harlow, Essex: Addison Wesley Longman Limited, 1998.

COHEN, Lou; MANION, Lawrence. **Research methods in education**. New York: Routledge, 1997.

CORONADO-ALIEGRO, Javier. The relationship between self-efficacy and self-assessment in foreign language education: a pilot study. **Journal of Literature, Language and Linguistics**, v. 2, n. 1, p. 1-4, 2008.

COSTA, Elis Regina da; BORUCHOVITCH, Evely. Motivação para fazer o dever de casa e estudar para uma matéria desinteressante: relato de alunos do ensino fundamental de Campinas-SP. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí-UFG**, v. 2, n. 9, p. 1-14, 2010.

COSTA, Manuela da. Auto-avaliação – representações e práticas de professores de línguas estrangeiras. **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 3530-3544.

COTTERALL, Sara. Promoting learner autonomy through the curriculum: principles for designing language courses. **English Language Teaching Journal**, n. 54, v. 2, p. 109-117, 2000.

D'ÁVILA-BACARJI, Keiko Maly Garcia; MARTURANO, Edna Maria; ELIAS, Luciana Carla dos Santos. Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 107-115, jan./abr. 2005.

DUARTE, António Manuel. Auto-regulação e abordagens à aprendizagem. In: SILVA, Adelina Lopes da; DUARTE, António Manuel; SÁ, Isabel; VEIGA SIMÃO, Ana M. **Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais**. Porto: Porto Editora, 2004.

DUARTE, Márcia Y. Matsuuchi. Estudo de Caso. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio. (Org.) **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2008.

FIDALGO, Sueli S. Auto-avaliação: uma questão de prática? Ou de representações? **The ESPECIALIST**, v. 26, n. 2, p. 137-155, 2005.

FIGUEIREDO, Fernando Jorge Costa. Como ajudar os alunos a estudar e a pensar? Auto-regulação da aprendizagem. **Millenium**, Viseu, n. 34, p. 233-258, abr. 2008.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Artmed, 2004.

FLICK, Uwe. **Métodos qualitativos na investigação científica**. 2. ed. São Paulo: Monitor, 2005.

FLICK, Uwe. Utilização de documentos como dados. In: FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 230-237.

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

FREIRE, Luiz Gustavo Lima. Auto-regulação da aprendizagem. **Ciência & Cognição**, v. 14, n. 2, p. 276-286, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 32.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, Maria Aparecida M.; BORUCHOVITCH, Evely. A aprendizagem por meio de jogos: uma abordagem cognitivista. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 89-117.

GOMES, Maria Aparecida M.; BORUCHOVITCH, Evely. Aprendizagem autorregulada da leitura: resultados positivos de uma intervenção psicopedagógica. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 27, n. 3, p. 291-299, 2011.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HARRIS, Michael. Self-assessment of language learning in formal settings. **ELT Journal**, Oxford, v. 51, n. 1, p. 12-20, Jan. 1997,

HEDGE, Tricia. **Teaching and learning in the language classroom**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

KASANEN, Kati; RÄTY, Hannu. "You be sure now to be honest in your assessment": teaching and learning self-assessment. **Social Psychology of Education**, v. 5, n. 1, p. 313-328, 2002.

KINCHELOE, Joe; BERRY, K. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LINDGREN, Eva; SULLIVAN, Kirk. Self-assessment in autonomous computer-aided second language writing. **ELT Journal**, v. 56, n. 3, p.258-266, July, 2002.

LITTLE, David. Strategic competence considered in relation to strategic control of the language learning process. In: LITTLE, David; HOLEC, Henri. **Strategies in language learning and use: studies towards a common european framework of reference for language learning and teaching**. Council of Europe Publishing. Education committee. Council for cultural co-operation, 1996, p. 12-25.

LITTLE, David. Democracy, discourse and learner autonomy in the foreign language classroom. **Utbildning & demokrati**, v. 13, n. 3, p. 105-126, 2004.

LITTLE, David; HOLEC, Henri. **Strategies in language learning and use: studies towards a common european framework of reference for language learning and teaching**. Council of Europe Publishing. Education committee. Council for cultural co-operation, 1996.

LONDRINA. CECGFS. **Projeto Político Pedagógico**, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Amélia Carolina Terra Alvez; GUIMARÃES, Sueli Edi Rufini; BZUNECK, José Aloyseo. Estilo motivacional do professor e a motivação extrínseca dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 27, n. 1, p. 3-13, jan./jun. 2006.

MAGNO E SILVA, Walkyria. Autonomia no aprendizado de LE: é preciso um novo tipo de professor? In: GIL, Glória; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena (Org.). **Educação de professores de línguas, os desafios do formador**. Campinas: Pontes Editores, 2008. p. 293-317.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

MAY, Tim. Pesquisa documental: escavações e evidências. In: MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Tradução Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 206-229.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves; SOUZA, Edinilsa Ramos. **Avaliação por triangulação de métodos**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MISTAR, Junaidi. A study of the validity and reliability of self-assessment. **TEFLIN Journal**, Malang, v. 22, n. 1, p. 1-10, 2011.

MOROSOV, Ivete; MARTINEZ, Juliana Zeggio. **A didática do ensino e a avaliação da aprendizagem em língua estrangeira**. Curitiba: Ibpex, 2008.

NAKATANI, Yasuo. The effects of awareness-raising training on oral communication strategy use. **The Modern Language Journal**, v. 89, p. 76-91, 2005.

NAOUM, Shamil G. **Dissertation research and writing for construction students**. 2. ed. Oxford: Elsevier, 2007.

NICOL, David J.; MACFARLANE-DICK, Debra. Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. **Studies in Higher Education**, Oxford, v. 31, n. 2, p. 199-218, Apr. 2005.

NUNAN, David. **Research methods in language learning**. New York: Cambridge University Press, 2005.

OXFORD, Rebecca. **Language learning strategies: what every teacher should know**. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia de pesquisa: abordagem teórico-prática**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes curriculares estaduais de língua estrangeira moderna**. Curitiba, 2008.

PARIS, Scott G.; PARIS, Alison H. Classroom applications of research on self-regulated learning. **Educational Psychologist**, v. 36, n. 2, p. 89-101, 2001.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative evaluation and research methods**. Newbury Park, California: SAGE Publications, 1990.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRY, Nancy E.; RAHIM, Ahmed. Studying self-regulated learning in classrooms. In: ZIMMERMAN, Barry J.; SCHUNK, Dale H. **Handbook of self-regulation of learning and performance**. Educational Psychology Handbook Series. New York: Routledge, 2011. p. 122-136.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; AZZI, Roberta Gurgel. Auto-regulação: aspectos introdutórios. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 149-164.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; AZZI, Roberta Gurgel. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 29, p. 75-94, 2009.

REA, Louis M.; PARKER, Richard A. **Metodologia de pesquisa: do planejamento à execução**. Tradução Nivaldo Montigelli Jr. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

REGNIER, Jean-Claude. A auto-avaliação na prática pedagógica. **Revista Diálogo Educacional**, v. 3 n. 6 maio/ago. 2002

RICHARDS, Jack C; RODGERS, Theodore Stephen. **Approaches and methods in language teaching**. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2001.

RIOS, Elis Regina da C. **A intervenção por meio da instrução em estratégias de aprendizagem: contribuições para a produção de textos**. 2005. 177f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

ROSA, Maria Virgínia Figueiredo Pereira Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzales Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROSÁRIO, Pedro. Diferenças processuais na aprendizagem: avaliação alternativa das estratégias de auto-regulação da aprendizagem. **Psicologia, Educação e Cultura**, v. 5, n. 1, p. 87-102, 2001.

ROSÁRIO, Pedro; MOURÃO, Rosa; SALGADO, Ana; RODRIGUES, Ângela; SILVA, Cândida; MARQUES, Carina; AMORIM, Liliana; MACHADO, Sandrina; NÚÑEZ, José Carlos; GONZÁLES-PIENDA, Júlio; PINA, Fuensanta H. Trabalhar e estudar sob a lente dos processos e estratégias de auto-regulação da aprendizagem. **Psicologia, Educação e Cultura**, v. 10, n. 1, p. 77-88, 2006.

ROSÁRIO, Pedro; MOURÃO, Rosa; SOARES, Serafim; CHALETA, Elisa; GRÁCIO, Luísa; SIMÕES, Fátima; NÚÑEZ, José Carlos; GONZÁLES-PIENDA, Júlio A. Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 3, p. 343-351, set./dez. 2005.

ROSÁRIO, Pedro; PÉREZ, José Carlos Núñez; GONZÁLES-PIENDA, Júlio António. **As travessuras do Amarelo**. Tradução Luciene Regina Paulino Tognetta. Americana, SP: Adonis, 2012.

ROSÁRIO, Pedro; SOARES, Serafim; NÚÑEZ, João Carlos; GONZÁLES-PIENDA, Júlio; RÚBIO, Marta. Processos de auto-regulação da aprendizagem e realização escolar no ensino básico. **Psicologia, Educação e Cultura**, v. 8, n. 1, p. 141-157, 2004.

ROSS, John A. The reliability, validity and utility of self-assessment. **Practical Assessment, Research and Evaluation**, v. 11, n. 10, p. 1-13, nov. 2006.

RUFINI, Sueli; BZUNECK, Aloyseo; OLIVEIRA, Katya L. A qualidade da motivação em estudantes do ensino fundamental. **Paidéia**, v. 22, n. 51, p. 53-62, 2012.

SÁ, Isabel. Os componentes motivacionais da aprendizagem auto-regulada: a autodeterminação e a orientação para objetivos. In: SILVA, Adelina Lopes da; DUARTE, António Manuel; SÁ, Isabel; VEIGA SIMÃO, Ana M. **Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais**. Porto: Porto Editora, 2004.

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

SANTOS, Leonor. Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? In: ABRANTES, P.; ARAÚJO, F. (Coord.). **Avaliação das aprendizagens**. Lisboa: DEB, 2002.

SCHMIDT, Richard. The role of consciousness in second language learning. **Applied Linguistics**, v. 11, n. 1, p. 129-158, 1990.

SCHUNK, Dale H.; ZIMMERMAN, Barry J. Social origins of self-regulatory competence. **Educational Psychologist**, v. 32, n. 1, p. 195-208, 1997.

SERAFIM, Tania M. M. **A estratégia de pedir ajuda de estudantes do ensino fundamental**. 2009. 134f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SILVA, Adelina Lopes. A auto-regulação na aprendizagem: a demarcação de um campo de estudo e de intervenção. In: SILVA, Adelina Lopes da; DUARTE, António Manuel; SÁ, Isabel; VEIGA SIMÃO, Ana M. **Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais**. Porto: Porto Editora, 2004.

SILVA, Eleonora Maria Diniz da. A virtude do erro: uma visão construtiva da avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, p. 91-114, jan./abr. 2008.

SILVA, Suelene Vaz da; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Erro e correção: as crenças de dois professores de escola pública e de alguns de seus alunos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 2, 2006.

SILVA, Walkyria M. Autonomia no aprendizado de LE: é preciso um novo tipo de professor?. In: GIL, Glória; ABRAHÃO, Maria Helena V. **Educação de professores de línguas**: os desafios do formador. Campinas: Pontes Editores, 2008. p. 293-302.

SOARES, Carla Sofia Oliveira. **A auto-avaliação em línguas estrangeiras**: concepções e práticas dos professores. Braga: Universidade do Minho, 2007.

SOUZA, Nadia Aparecida de; BORUCHOVITCH, Evely. Avaliação da aprendizagem e motivação para aprender: tramas e entrelaços na formação de professores. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, n. esp., p. 204-227, out. 2009.

SOUZA, Nadia Aparecida de; BORUCHOVITCH, Evely. Mapas conceituais e avaliação formativa: tecendo aproximações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 795-810, set./dez. 2010.

STOEGER, Heidrun; ZIEGLER, Albert. Self-regulatory training through elementary-school students' homework completion. In: ZIMMERMAN, Barry J.; SCHUNK, Dale H. **Handbook of self-regulation of learning and performance**. New York: Routledge, 2011. p. 87-101.

SZYMANSKI, Heloisa. **Entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

TAN, Kelvin. Conceptions of self-assessment: what is needed for long-term learning?. In: BOUD, David; FALCHIKOV, Nancy. **Rethinking assessment in higher education**: learning for the longer term. Oxon: Routledge, 2007.

THRELFALL, John. The formative use of assessment information in planning – the notion of contingent planning. **British Journal of Educational Studies**, York, v. 53, n. 1, p. 54-65, Mar. 2005.

TORRE, Saturnino de la. **Aprender com os erros**: o erro como estratégia de mudança. Porto Alegre: Artmed, 2007. 240p.

TURNER, Jenny. The impact of pupil-set targets on achievement in speaking: an action research project involving a mixed-sex year 9 German class. **Journal of Trainee Teacher Educational Research**, Cambridge, v. 1, p. 2-34, 2010.

VEIGA SIMÃO, Ana M. O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem: implicações em contexto escolar. In: SILVA, Adelina Lopes da; DUARTE, António Manuel; SÁ, Isabel; VEIGA SIMÃO, Ana M. **Aprendizagem auto-regulada pelo estudante**: perspectivas psicológicas e educacionais. Porto: Porto Editora, 2004.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

XU, Jianzhong. School location, student achievement, and homework management reported by middle school students. **The School Community Journal**, v. 19, n. 2, p. 27-43, 2009.

WALKER, R. **Doing research**. London: Routledge, 1990. p. 91-109.

WIGFIELD, Allan; KLAUDA, Susan L.; CAMBRIA, Jenna. Influences on the development of academic self-regulatory processes. In: ZIMMERMAN, Barry J.; SCHUNK, Dale H. **Handbook of self-regulation of learning and performance**. New York: Routledge, 2011. p. 33-48.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZEICHNER, Kenneth M. O professor como prático reflexivo. In: ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993, p. 13-28.

ZIMMERMAN, Barry J. A social cognitive view of self-regulated academic learning. **Journal of Educational Psychology**, v. 81, n. 3, p. 329-339, 1989.

ZIMMERMAN, Barry J. Becoming a self-regulated learner: an overview. **Theory Into Practice**, v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002.

ZIMMERMAN, Barry J. Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. **American Educational Research Journal**, v. 45, n. 1, p. 166-183, 2008.

ZIMMERMAN, Barry J. Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In: ZIMMERMAN, Barry J.; SCHUNK, Dale H. **Handbook of self-regulation of learning and performance**. New York: Routledge, 2011. p. 49-60.

ZIMMERMAN, Barry J.; BANDURA, Albert; MARTINEZ-PONS, Manuel. Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. **American Educational Research Journal**, v. 29, n. 3, p. 663-676, 1992.

ZIMMERMAN, Barry J.; CLEARLY, Timothy J. Self-regulation empowerment program: a school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. **Psychology in the Schools**, v. 41, n. 5, p. 537-550, 2004.

ZIMMERMAN, Barry J.; MARTINEZ-PONS, Manuel. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. **American Educational Research Journal**, v. 23, n. 1, p. 614-628, 1986.

ZIMMERMAN, Barry J.; SCHUNK, Dale H. Self-regulated learning and performance: an introduction and an overview. In: ZIMMERMAN, Barry J.; SCHUNK, Dale H. **Handbook of self-regulation of learning and performance**. New York: Routledge, 2011. p. 1-12.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A**  
**Termo de consentimento da direção da escola e da professora regente para a**  
**consecução da pesquisa**

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**Carta de Apresentação**

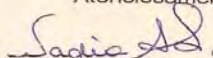
Prezado(a) Senhor(a):

Apresentamos a aluna **Giovana Chimentão Punhagui**, do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, cursando o primeiro ano, matrícula nº 201110180172.

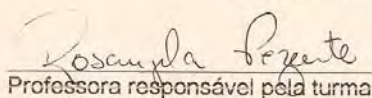
Informamos a Vossas Senhorias que a estudante em questão está realizando a pesquisa com o tema: *Os limites e as possibilidades da auto-avaliação para a auto-regulação da aprendizagem de língua inglesa*. Para tanto, solicitamos a sua valiosa colaboração, no sentido de liberar a mesma para a coleta dos dados para conclusão da pesquisa.

Desde já agradecemos pela atenção e ficamos à sua disposição para outros esclarecimentos que se fizerem necessários.

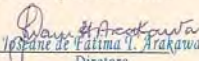
Atenciosamente,



Prof. Dra. Nadia Aparecida de Souza  
Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação  
Fone (43) 3371-4071 - [nadia@uel.br](mailto:nadia@uel.br)



Professora responsável pela turma



Diretora do colégio

Diretora  
Res. 6012/2011 - D.O.E. 28/12/2011

A  
Direção do Colégio Estadual Profa. Cleia Godoy Fabrini da Silva  
Rua Antonio Theodoro Camargo de Almeida, 315  
Londrina - PR

**APÊNDICE B**

Termo de consentimento livre e esclarecido, assinado pelos responsáveis dos alunos, para a consecução da pesquisa

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Título da pesquisa:**

“Autoavaliação na aprendizagem de língua inglesa: limites e possibilidades para a autorregulação”

Prezado(a) Estudante:

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar da pesquisa “Autoavaliação na aprendizagem de língua inglesa: limites e possibilidades para a autorregulação”, realizada em “Colégio Estadual Cleia Godoy Fabrini da Silva”, em Londrina - PR. O objetivo da pesquisa é “mapear os limites e as possibilidades da autoavaliação na gestão do erro, analisando suas implicações para a autorregulação da aprendizagem de língua inglesa”. A sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: (a) participação nas aulas de língua inglesa; (b) preenchimento das fichas de autoavaliação; (c) resposta a questionário; (d) participação em entrevista. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os materiais utilizados para a coleta de dados serão destruídos após o registro dos dados.

Os benefícios esperados são as possibilidades de autogestão do erro por meio do monitoramento da própria aprendizagem, valendo-se de estratégias para a autorregulação.

Informamos que o senhor não pagará nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contactar (Giovana Chimentão Punhagui. Rua Andirá, 195 apto 113, Londrina – PR. (43) 3323-5593/ (43) 9151-8711. punhagui@hotmail.com), ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Avenida Robert Kock, nº 60, ou no telefone 33712490. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Londrina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

### **Pesquisador Responsável**

RG::8 206 870 8

\_\_\_\_\_ (nome por extenso do sujeito de pesquisa), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura do participante(ou impressão dactiloscópica):\_\_\_\_\_

Assinatura do responsável pelo participante: \_\_\_\_\_

Data:\_\_\_\_\_

APÊNDICE C  
Fichas autoavaliativas elaboradas e aplicadas durante o período interventivo

Ficha realizada em 08/08/2011

O que aprendi hoje? (Escreva 1 item)

Tive alguma dificuldade? Qual/Quais?

O que posso fazer para que essa dificuldade seja superada? (Escreva pelo menos 1 alternativa)

Ficha realizada em 15/08/2012 e utilizada novamente em 29/08/2012

Quais eram os objetivos da aula de hoje?

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

Quais você alcançou? Pinte de verde.

Escreva o que você vai fazer para poder revisar o conteúdo até a próxima aula:

O quê? \_\_\_\_\_

Como? \_\_\_\_\_

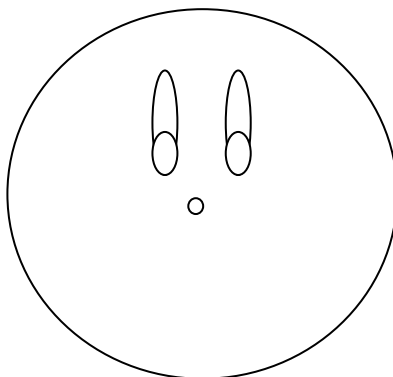
Quando? \_\_\_\_\_

Quanto tempo? \_\_\_\_\_

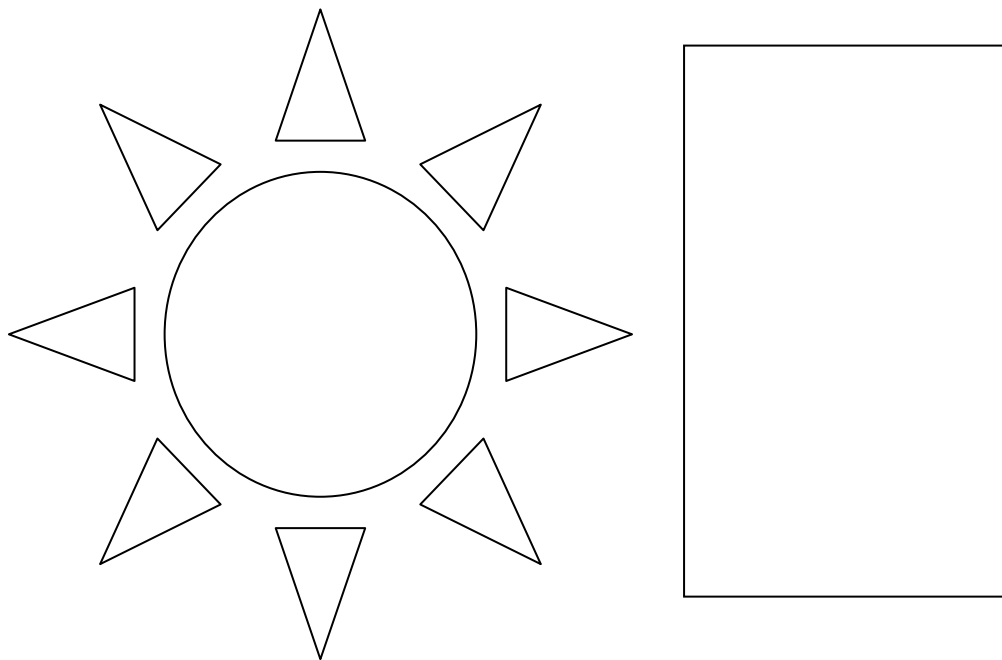
Ficha realizada em 22/08/2012

NAME: \_\_\_\_\_

Você realizou o que se comprometeu a fazer para revisar o conteúdo? Complete o desenho, representando a sua resposta à pergunta:



Escreva dentro do sol as ações que você realizou para revisar o conteúdo e dentro do retângulo as que você se comprometeu e não realizou:



Dicas para lhe ajudar a estudar melhor e permitir o alcance dos objetivos:

Ficha realizada em 19/09/2012

## SELF-ASSESSMENT

Hello, student! Chegou a hora de pararmos para refletir um pouco a respeito de nossa caminhada na disciplina de língua inglesa, neste bimestre. Por isso, leia as questões atentamente, pensando em sua aprendizagem!



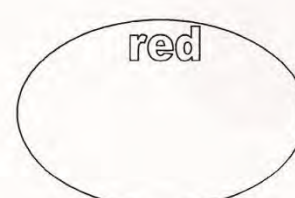
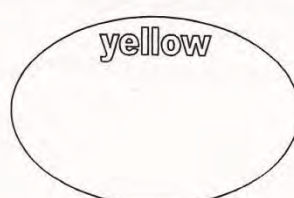
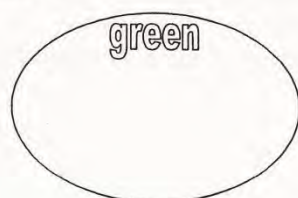
### A. Verificando aprendizagens

#### 1. Os objetivos propostos foram alcançados?

Vamos recapitular os objetivos estabelecidos para a nossa caminhada. Retome suas atividades e a prova. Utilize as cores do semáforo para identificar se o objetivo foi alcançado (green), parcialmente alcançado (yellow) ou não alcançado (red).

1. Identificar as partes do corpo.	
2. Identificar os verbos relacionados a acidentes no infinitivo e no passado.	
3. Reconhecer os componentes de um gráfico em inglês.	
4. Escrever as partes do corpo.	
5. Escrever frases no passado utilizando os verbos relacionados a acidentes e às partes do corpo.	
6. Falar as partes do corpo utilizando a pronúncia correta.	
7. Falar as frases relacionadas a acidentes utilizando a pronúncia correta.	
8. Elaborar perguntas no passado utilizando o vocabulário estudado (acidentes e partes do corpo).	








Agora, coloque nos círculos os números relacionados aos objetivos, de acordo com a cor que os pintou.



## 2. Como estão as minhas habilidades?

Reveja as atividades realizadas (caderno, folhinhas) e complete a tabela. Pense nas seguintes perguntas:

- Consegui compreender os textos e realizar as atividades ou ainda tenho dificuldades na leitura?
- Nas atividades de listening, consegui compreender as falas e realizar as atividades ou ainda tenho dificuldades?
- Ainda tenho dificuldades em fazer perguntas utilizando o passado? Como está a minha pronúncia?
- Consigo escrever frases relacionadas a acidentes?

SKILLS			
READING 			
LISTENING 			
SPEAKING 			
WRITING 			

## B. Refletindo...

Agora que você já verificou suas aprendizagens, vamos pensar um pouco em como foram seus estudos neste bimestre. Responda as perguntas atentamente:

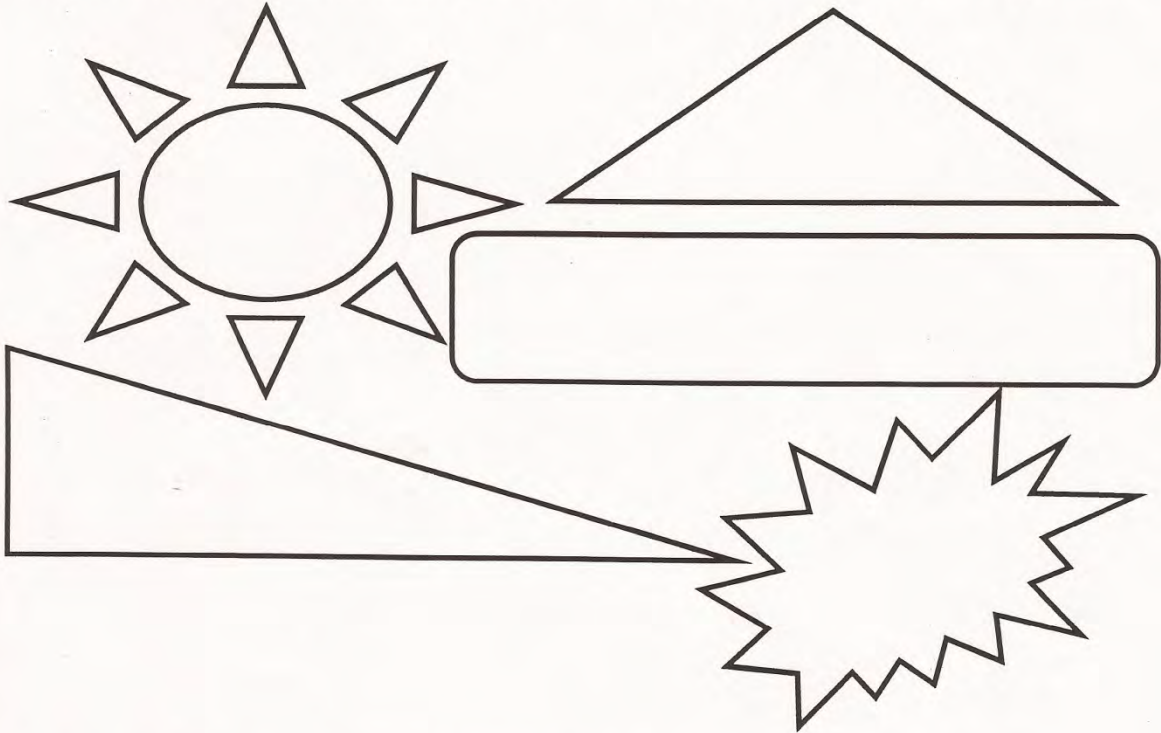
1. Fiz todas as tarefas propostas? \_\_\_\_\_.
2. Se deixei tarefas sem fazer, por que isto aconteceu? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.
3. Participei das aulas, procurando entender o conteúdo? \_\_\_\_\_.  
Se não, por quê? \_\_\_\_\_.
4. Mantive o meu caderno organizado? \_\_\_\_\_.
5. Procurei organizar o meu local de estudo? \_\_\_\_\_.
6. Reservei um tempo na minha semana para estudar inglês? \_\_\_\_\_.
7. Procurei ajuda da professora ou dos colegas quando precisei? \_\_\_\_\_.
8. Há objetivos a serem revistos e alcançados? \_\_\_\_\_.



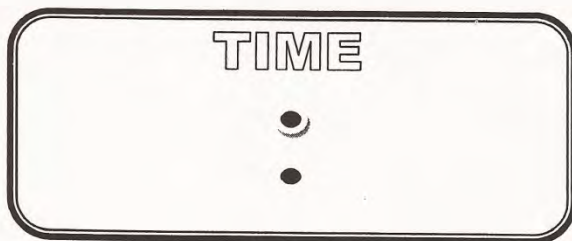
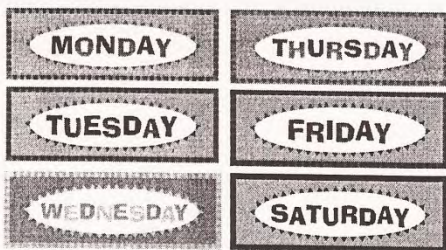
**C. Hora de agir!**

Vamos pensar em estratégias para superar os obstáculos! Pensaremos juntos e então você irá escrever abaixo aquelas que irá fazer. Escreva uma estratégia em cada desenho!

O que me comprometo a fazer para que minhas dificuldades sejam superadas?



Reserve um dia e horário da semana para realizar suas estratégias:



Agora, escreva abaixo algo que você gosta muito de fazer. Este será seu compromisso depois que cumprir sua estratégia durante a semana! Have fun!!!

A large dashed-line rectangular box intended for the user to write their commitment.

Ficha realizada em 26/09/2012

Name: \_\_\_\_\_

**REFLETINDO...**

Retome suas metas e estratégias que estão na folhinha do ambiente de estudo e em sua autoavaliação. Responda:

A) Você as realizou? Qual(is)?

---

---

B) Se não realizou alguma, por que isto aconteceu?

---

---

C) Você acha importante estabelecer estratégias de aprendizagem? Por quê?

---

---

---

D) Se você não realizou as que havia se comprometido, o que você acha que precisa fazer para que estas ou as próximas sejam cumpridas?


---

---

---



Ficha entregue em 03/10/2012 e realizada durante o quarto bimestre

<b>Objetivos do 4º bimestre</b> 	Após trabalhado em sala de aula	Após a <b>primeira</b> intervenção com a utilização de estratégia	Após a <b>segunda</b> intervenção com a utilização de estratégia
1) Identificar aspectos específicos de textos em inglês, utilizando a capacidade de interpretação;			
2) Identificar ações realizadas no passado contínuo (ex. I was playing soccer.);			
3) Escrever ações no passado contínuo, valendo-se de ilustrações ou da própria experiência pessoal;			
4) Escrever e dizer ações no passado contínuo que tenham uma situação inicial (I was riding my bike), um problema (when I skidded) e um desfecho (and fell down);			
5) Identificar palavras relacionadas a primeiros socorros;			
6) Dizer palavras relacionadas a primeiros socorros;			
7) Identificar as funções de <i>can</i> e <i>should</i> em frases;			
8) Utilizar <i>can</i> e <i>should</i> para comunicar instruções de primeiros socorros para acidentes.			

Ficha realizada em 21/11/2012

### EXERCISES

1. Observe a figura abaixo e escreva as partes do corpo (pelo menos 5). Utilize flechas para facilitar a visualização.



AVALIAÇÃO



2. Escreva o passado simples dos verbos abaixo.

PLAY –

SCRATCH –

BREAK –

BUMP –

TRIP –

CUT –

AVALIAÇÃO



3. Escreva o que aconteceu com as pessoas abaixo.

a)



\_\_\_\_\_

b)



\_\_\_\_\_

c)



\_\_\_\_\_

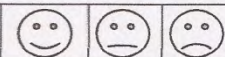
AVALIAÇÃO



4. Agora que você já escreveu as frases, pense e escreva uma situação inicial e um problema para cada desfecho do exercício 3.

- a) \_\_\_\_\_  
 b) \_\_\_\_\_  
 c) \_\_\_\_\_

AVALIAÇÃO



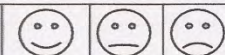
5. Responda as perguntas:

a) What were you doing yesterday at 9:30 am? (O que você estava fazendo ontem às 9:30 da manhã?) \_\_\_\_\_.

b) What was your friend doing on Saturday at 10:30 pm?  
 \_\_\_\_\_.

c) What was your mother/father doing yesterday at 3:00 pm?  
 \_\_\_\_\_.

AVALIAÇÃO



Após a correção com a professora, faça um X nos objetivos que alcançou, de acordo com sua avaliação para cada atividade:

1. Sei identificar e escrever as partes do corpo.	
2. Sei escrever os verbos no passado simples.	
3. Sei fazer frases no passado sobre acidentes.	
4. Sei descrever uma situação de acidente com: situação inicial, problema e desfecho.	
5. Sei responder perguntas sobre o que eu ou outras pessoas estavam fazendo em determinado momento.	

Agora, responda as perguntas:

1. Para que participasse desta atividade, você realizou alguma estratégia da folhinha distribuída pelas professoras na última aula, para estudar em casa? \_\_\_\_\_

Se não, por quê? \_\_\_\_\_

2. De acordo com a avaliação do seu desempenho nessas atividades, o que você acha que precisa fazer?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

APÊNDICE D

Ficha autoavaliativa para proporcionar também a correção pelos pares

05/12

Reveja a folhinha que está colada em seu caderno e analise a avaliação dos seus objetivos com a avaliação de sua última prova. Responda as perguntas:

Como está a cor dos meus objetivos?

Eu consegui cumprí-los ao longo do bimestre?

Tive melhoras/evoluções (veja se houve mudança de cor de uma avaliação para a outra)?

Se não aprendi, por que isso aconteceu?

Que atitudes eu posso tomar para que o próximo ano seja mais produtivo em termos de estudo? (Vamos pensar em atitudes concretas, ok? Ex: reservar um horário do dia para a tarefa de casa)

Nome: \_\_\_\_\_

SELF-ASSESSMENT and PEER-ASSESSMENT

AIMS	YOU	YOUR CLASSMATE
Exercício 1: Interpretar a história de Tom, respondendo as perguntas sobre o texto. (leitura e interpretação de texto em inglês)		
Exercício 2: Identificar os sujeitos adequados para as formas do verbo <i>to be</i> no passado.		
Exercício 3: Escrever o passado simples dos verbos relacionados a acidentes.		
Exercício 4: Escrever frases no passado sobre acidentes.		
Exercício 5: Identificar as regras para o passado contínuo.		
Exercício 6: Escrever frases utilizando o passado contínuo.		
Exercício 7: Identificar as regras para as frases no passado que contêm uma situação inicial, um problema e um desfecho.		
Exercício 8: Escrever frases no passado que contêm uma situação inicial, um problema e um desfecho.		

Feedback ao colega:

- Pontos fortes (o que o seu colega aprendeu e já sabe);

- Pontos fracos (no que o seu colega ainda precisa trabalhar mais para superar);

- Sugestões (o que você pode sugerir ao seu colega para que ele supere suas dificuldades e tenha um bom desempenho no quiz show?)

APÊNDICE E  
Atividades de tarefa

Tarefa para 17/10/2011

**HOMEWORK**

<b>What?</b>	<b>Vocabulary:</b> Escolha três palavras ou verbos do exercício 1 ou 8. Anote-as no quadro abaixo e memorize-as.	<b>Grammar:</b> Faça frases sobre o que você estava fazendo nestes dias e horários: Monday: 9.00am Tuesday: 10.00pm Wednesday: 2.00pm
<b>Answers</b>		
<b>Day and time</b> Anote aqui o dia e o horário que você realizou a sua tarefa.		

## Tarefa para 24/10/2011
















**HOMEWORK**

<b>What?</b>	<b>Listening:</b> Entre no site: <a href="http://www.vagalume.com.br">www.vagalume.com.br</a> . Escolha uma música em inglês que você gosta. 1) Escute-a lendo suas palavras. 2) Anote 4 palavras que você achou difícil de pronunciar. 3) Escute a música novamente, preste atenção nas palavras que você anotou e cante-a.	<b>Grammar:</b> Faça frases sobre: 1) O que seu(ua) amigo(a) estava fazendo ontem às 10.00am. 2) O que você estava fazendo on Tuesday at 6.00pm. 3) O que sua mãe/seu pai estava fazendo on Sunday at 3.00pm.
<b>Answers</b>	Anote aqui as palavras que você aprendeu a pronunciar com a música. Procure o seu significado em um dicionário.	
<b>Day and time</b> Anote aqui o dia e o horário que você realizou a sua tarefa.		

## Tarefa para 07/11/2011

- 1) Utilize os verbos e as figuras abaixo e escreva frases descrevendo o que e como aconteceu.

Play football – run - scratch – slip – lose balance – bump – rollerskate - break – step on banana skin – fall down – chop vegetables - slip from - cut – trip - walk

ACCIDENT NARRATIVE CHECKLIST																								
Evaluation	YES						NO						PARTIALLY						NOT SURE					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
<b>Texts</b>																								
1. A narrativa apresenta três momentos (frases): situação inicial, problema e desfecho.																								
2. Na situação inicial os elementos presentes são: sujeito + verbo to be no passado + verbo terminado em -ING																								
3. Para narrar o problema utilizei: when + sujeito + verbo no passado + complemento (se necessário).																								
4. A estrutura do desfecho é: and + verbo no passado + complemento (se necessário)																								
5. O verbo to be da situação inicial está na forma adequada para o sujeito da ação.																								
6. Ao acrescentar -ING ao verbo na situação inicial, respeitei a regra ortográfica.																								
7. Ao acrescentar -ED aos verbos regulares, levei em consideração as regras ortográficas aprendidas.																								
8. Os verbos irregulares apresentam a mesma forma constante na coluna do passado simples da tabela de verbos.																								
9. Os verbos utilizados para descrever as ações estão de acordo com a ilustração apresentada no exercício.																								

Tarefa para 05/12/2012

LEARNING STRATEGIES

Students, preparemos algumas estratégias para auxiliá-los em seus estudos para a nossa grande REVISION! Preparem-se para nosso próximo BATTLE FIELD, que acontecerá no dia 21 de novembro! É claro que você concorrerá a prêmios! BE PREPARED, SOLDIERS!

Olhe para a sua ficha de autoavaliação. Veja aqueles objetivos que estão em yellow e red. Utilize-se das sugestões para ajudá-lo, ou crie suas próprias estratégias!

OBJETIVO 1: Abra seu livro na página 34, observe os dois textos e siga as instruções:

TEXT 1

a) O que aconteceu com Anita?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) Como o acidente aconteceu?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c) Qual é o conselho de Mr. Ogawa para Anita?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

TIPS:

- 1) Olhe para a figura do texto e procure por Anita. Examine-a.
- 2) Procure no texto palavras que caracterizem o desenho de Anita. Para isso, veja se há uma ação que represente um acidente que lá estudamos.

TIPS:

- 1) Procure uma frase que tenha uma situação inicial, um problema e um desfecho.
- 2) Se você não lembra dessas 3 frases, pegue as anotações de seu caderno. Nele, constam exemplos das frases.
- 3) Compare os exemplos com a frase do texto.

TIPS:

- 1) Leia as frases de Mr. Ogawa. Veja quais delas são perguntas. Descarte-as.
- 2) Utilize um dicionário para compreender as palavras que você não sabe.

TEXT 2: Você pode utilizar as mesmas estratégias do text 1.

- a) O que aconteceu com Pedro? \_\_\_\_\_
- b) Como isso aconteceu? \_\_\_\_\_
- c) O que Mr. Ogawa recomenda? \_\_\_\_\_

OBJETIVO 2: Circule, na página 34 de seu livro, as ações que estão no passado contínuo.

TIPS: reveja a estrutura de uma frase no passado contínuo para que possa identificá-las no livro (a estrutura está na folhinha que estudamos sobre o caso da bicicleta).

OBJETIVO 3: Observe as figuras e escreva em seu caderno o que as pessoas estavam fazendo ontem à tarde.



Internet: <http://www.ego4u.com/en/cram-up/grammar/past-progressive>  
<http://www.nonstopenglish.com/lang/pt/allercises/grammar/grammar-tenses.asp>

OBJETIVO 4

a) Olhe para as figuras na página 37. Escreva uma situação inicial, um problema e um desfecho para cada situação.

**ANSWERS (RESPOSTAS)****OBJETIVO 1****TEXT 1:**

- a) Ela cortou a testa.
- b) Ela estava andando de patins no parque quando correu para uma árvore e bateu a cabeça.
- c) Que talvez ela deva tomar mais cuidado da próxima vez.

**TEXT 2:**

- a) Ele torceu o pulso.
- b) Ele estava subindo as escadas quando tropeçou e caiu.
- c) Ele não precisa ir à academia hoje.

**OBJETIVO 2:**

I was rollerskating  
Anita was riding her bike in the park  
Pedro was walking down the stairs  
I was walking up the stairs

**OBJETIVO 3:**

- 1. They were playing tennis.
- 2. He was cooking.
- 3. He was having a shower.
- 4. It was sleeping.
- 5. He was studying.
- 6. They were playing football.

**OBJETIVO 4:**

- a)
- 2. He was skateboarding when he ran into a wall and bumped his head.
- 3. They were walking down the stairs when they slipped and broke their arms.
- 4. He was standing on a chair when he fell down and hurt his back.

**ANSWERS (RESPOSTAS)****OBJETIVO 1****TEXT 1:**

- a) Ela cortou a testa.
- b) Ela estava andando de patins no parque quando correu para uma árvore e bateu a cabeça.
- c) Que talvez ela deva tomar mais cuidado da próxima vez.

**TEXT 2:**

- a) Ele torceu o pulso.
- b) Ele estava subindo as escadas quando tropeçou e caiu.
- c) Ele não precisa ir à academia hoje.

**OBJETIVO 2:**

I was rollerskating  
Anita was riding her bike in the park  
Pedro was walking down the stairs  
I was walking up the stairs

**OBJETIVO 3:**

- 1. They were playing tennis.
- 2. He was cooking.
- 3. He was having a shower.
- 4. It was sleeping.
- 5. He was studying.
- 6. They were playing football.

**OBJETIVO 4:**

- a)
- 2. He was skateboarding when he ran into a wall and bumped his head.
- 3. They were walking down the stairs when they slipped and broke their arms.
- 4. He was standing on a chair when he fell down and hurt his back.

APÊNDICE F

Fichas elaboradas para proporcionar esclarecimentos e novos direcionamentos a respeito do trabalho com os participantes na intervenção

NAME: \_\_\_\_\_

Como é o seu ambiente de estudo? Descreva-o, pensando nos momentos em que faz suas tarefas e realiza seus estudos (Faz sempre no mesmo lugar? É tranquilo ou há barulho? Tem boa temperatura?)








Considerando as figuras facilitadoras e inibidoras do estudo, o seu ambiente é propício para a realização das tarefas? Por quê?


O que você se compromete a fazer para que o ambiente facilite os seus estudos? Pense e escreva duas metas:

1) \_\_\_\_\_

2) \_\_\_\_\_

Observe as figuras abaixo. Circule aquelas que são facilitadoras do estudo e coloque um X naquelas que atrapalhariam o estudo.

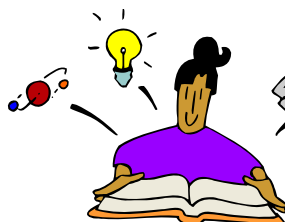










## HOMework

Leia atentamente as perguntas e as responda com sinceridade.

1) Você considera a tarefa de casa importante para o seu desenvolvimento enquanto estudante de língua inglesa?



SIM ( )      NÃO ( )

2) Se você respondeu sim à questão anterior, escreva porque a considera importante.

---



---



---

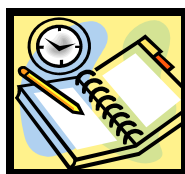


---



---

3) Você reserva um tempo na semana para realizar a sua tarefa de casa?



SIM ( )      NÃO ( )

4) Se você respondeu não à questão anterior, assinale porque isso não acontece (você pode assinalar mais de uma alternativa):

- ( ) não entendo o que é para fazer.  
 ( ) esqueço de fazer.  
 ( ) não tenho vontade de fazer.  
 ( ) tenho preguiça de fazer.  
 ( ) não consigo fazer porque não entendi o conteúdo.  
 ( ) estou trabalhando e não tenho tempo.  
 ( ) não consigo gerenciar o meu tempo e acabo me atrapalhando com meus afazeres.  
 ( ) Outro:

---

5) Você faz a tarefa sozinho ou, quando precisa, tem a ajuda dos pais, amigos, irmãos...? Quem o ajuda?

---



---

6) Você é incentivado a fazer a tarefa em casa? Se sim, quem o incentiva?

---

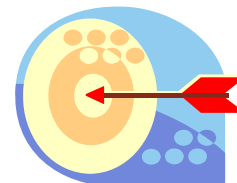


---



---

7) Conforme os itens assinalados na questão anterior, escreva ações bem **concretas e específicas** que você se compromete a fazer para realizar as tarefas propostas:




---



---



---



---



---

8) O que você pode perceber da atitude das professoras frente às tarefas?

---



---



---



---



---

9) O que você sugere para as professoras prepararem ou realizarem em sala de aula ou com relação às tarefas (que ainda não foi preparado ou realizado) para que os alunos consigam realizá-las?

---



---



---



---



---

## APÊNDICE G

### Questionário

#### QUESTIONÁRIO

*Muito obrigada por sua disponibilidade em responder a este questionário. Sua boa vontade é muito importante para o desenvolvimento dessa pesquisa. Responda as perguntas atentamente, com sinceridade! Obrigada!*

*Giovana Chimentão Punhaqui*

#### 1 DADOS PESSOAIS

---

Nome: \_\_\_\_\_

Série: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Gênero: Masculino (  ) Feminino (  )

Idade: \_\_\_\_\_

#### 2 DADOS PARA PESQUISA

---

No segundo semestre deste ano, realizamos algumas atividades diferentes:

- a) Avaliação de dificuldades: você respondeu as seguintes perguntas, a respeito da primeira aula do bimestre: O que aprendi hoje? Tive alguma dificuldade? O que eu poderia fazer para que essa dificuldade fosse superada?
- b) Revisão de conteúdo a partir de avaliação de objetivos: haviam três objetivos a serem avaliados. Você tinha que pintar de verde aqueles que havia alcançado e então pensar nas seguintes perguntas, para recuperar os que ainda não havia alcançado: o quê? Como? Quando? Quanto tempo?
- c) Verificação do cumprimento das atividades para revisão do conteúdo: havia um desenho que você teve que completar para dizer se havia feito o que tinha se comprometido a fazer. Depois, você teve que escrever as ações que você realizou no desenho do sol e as que você não realizou no desenho do retângulo.
- d) Verificação do ambiente de estudo: você teve que descrever como era o seu ambiente de estudos e então pensar se ele era apropriado ou não para os estudos e planejar estratégias para ele facilitasse os seus estudos.
- e) Ficha de autoavaliação antes do provão do 3º bimestre: você recebeu uma

ficha e avaliou os objetivos do bimestre utilizando lápis verde, amarelo e vermelho, refletiu sobre suas atitudes em sala de aula e escreveu estratégias para os objetivos ainda não alcançados. Essas estratégias foram pensadas em grupo e coladas no quadro para ajudá-lo a escolher ideias para seus estudos.

- f) Reflexão após a gincana: você respondeu perguntas a respeito das estratégias que realizou ou não, e pensou em o que poderia fazer para que as próximas estratégias fossem cumpridas.
- g) Objetivos do 4º bimestre: você recebeu uma folhinha com os objetivos a serem cumpridos no 4º bimestre. Avaliamos juntos os quatro primeiros objetivos, e você utilizou as cores verde, amarelo e vermelho para verificar o seu desempenho. Então, você recebeu uma folhinha com atividades estratégicas para poder estudar em casa para a atividade da próxima aula.
- h) Atividades do conteúdo do semestre: você realizou uma atividade dos conteúdos trabalhados no semestre. Depois da correção de cada exercício, você avaliou o seu desempenho com relação a cada um. Depois, avaliou o objetivo para cada exercício e então, pensou em ações que você poderia fazer para alcançar os objetivos.

Após lembrar as atividades que realizamos, responda as perguntas:

1 Para que essas atividades serviram? Elas, de alguma forma, lhe ajudaram nas aulas de inglês? Como? \_\_\_\_\_

---

---

---

2 Descreva uma das atividades vivenciada por você. O que foi bom/ do que você gostou? O que não foi bom/ do que você não gostou?

---

---

---

---

---

3 Assinale as alternativas que melhor completam as frases abaixo. Você pode assinalar várias para a mesma frase.

a) As atividades de autoavaliação realizadas...

- não me ajudaram a enxergar melhor como estava a minha aprendizagem.
- me ajudaram a reconhecer o que eu já sabia e no que eu ainda precisava melhorar.
- me ajudaram a monitorar os passos da minha aprendizagem, pois sabia onde eu precisava chegar, ou seja, sabia quais eram os objetivos que eu precisava atingir.
- foram mais um exercício nas aulas de inglês que eu tive que fazer. Não foram importantes para a minha aprendizagem.
- me ajudaram a saber quais eram os objetivos que eu precisava alcançar.
- me forneceram a oportunidade de pensar em estratégias/ações/atividades que me ajudassem a melhorar as minhas dificuldades.
- não me ajudaram a pensar em estratégias para melhorar. Isto é responsabilidade da professora.
- não me ajudaram a reconhecer as minhas dificuldades. A professora é que tem que me dizer quais são as minhas dificuldades.
- me ajudaram a perceber que é importante olhar para as minhas próprias ações.
- me ajudaram a perceber e refletir sobre como eram as minhas atitudes com relação à minha própria aprendizagem.
- percebi que tenho responsabilidade para com a minha aprendizagem.

b) Com relação aos meus erros...

- as atividades autoavaliativas me permitiram enxergá-los.
- as atividades autoavaliativas me forneceram a oportunidade de pensar em intervenções para superá-los.
- vejo que são oportunidades para aprender.

me dizem que sou burro(a) e que não vou aprender.

não me dizem nada. Não faço nada para superá-los porque  tenho preguiça de pensar em estratégias,  não consigo pensar no que fazer para melhorar,  não acho isso importante.

Quando realizamos a correção da atividade h), o que você sentiu quando viu a correção de seus exercícios? Quando viu o que tinha errado?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

O que os erros te mostraram?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c) Quando sinto uma dificuldade...

não procuro buscar soluções.

fico quieto e não deixo transparecer que preciso de ajuda.

espero a professora resolver o que fazer.

não espero a professora intervir, tento já pensar em alguma ação/estratégia que me ajude a vencê-la.

d) Com relação às tarefas...

Não as faço porque  tenho preguiça,  não acho que são importantes.

Só faço aquelas que irão valer nota.

Faço-as, mesmo sabendo que não irão valer nota, porque sei que são importantes para a minha aprendizagem.

e) Com relação aos estudos...

Não estudo em casa, só na escola.

Estudo somente para a prova.

Utilizo as estratégias de aprendizagem que trabalhamos nas aulas para realizar

os meus estudos porque percebo que me ajudam a melhorá-lo.

( ) Não preciso das estratégias para estudar porque já tenho esse hábito.

4 Depois de ter vivenciado um semestre de atividades autoavaliativas, você acha que algo mudou em seus estudos, na sua aprendizagem? Se sim, o quê? Relate pelo menos duas mudanças.

---

---

---

---

---

---

---

5 Que sugestões você pode dar para que a autoavaliação seja mais efetiva?

---

---

---

---

---

APÊNDICE H  
Roteiro de questões para a entrevista

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

- 1) O que é autoavaliação para você? Para quê ela serve?
- 2) Você considera a autoavaliação importante? Por quê?
- 2) Como foi realizar autoavaliação durante este semestre em sala de aula? Quais foram as suas percepções?
- 3) Relate uma situação de autoavaliação que você viveu em sala de aula neste semestre. O que foi bom, do que gostou nessa situação? O que não foi bom, do que não gostou nessa situação?
- 4) Para você, como foi avaliar a própria aprendizagem?
- 5) No que as atividades de autoavaliação lhe ajudaram? Ajudaram a reconhecer seus pontos fortes e as suas dificuldades?
- 6) Descreva uma situação de autoavaliação na qual você teve a oportunidade de reconhecê-los.
- 7) O que você fez para superar as dificuldades encontradas? Relate pelo menos duas situações.
- 8) Pensando nas estratégias que foram trabalhadas em sala, você se utilizou delas para ajudá-lo(a) em sua aprendizagem? Qual/Quais?
- 9) Depois de ter vivenciado um semestre de atividades autoavaliativas, você acha que algo mudou em seus estudos, na sua aprendizagem?
- 10) Quando você percebe que ainda tem dificuldades para aprender o conteúdo proposto, o que você faz?